

Työhyvinvoinnin
johtamisen

jännitteet

P I N J A R Y K Y

Työhyvinvoinnin johtamisen
lähestymistavat ja niiden
opettaminen johtamisen
ja yritysjohtamisen
erikoisammattitutkinnossa

Helsingin yliopisto
Dissertationes Universitatis Helsingiensis 353/2026

Työhyvinvoinnin johtamisen jännitteet

*Työhyvinvoinnin johtamisen lähestymistavat ja niiden opettaminen
johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnossa*

Pinja Ryky

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitettäväksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan luvalla
julkisesti tarkastettavaksi luentosalissa
Athena 302, Siltavuorenpenger 3 A, perjantaina
28. elokuuta 2026 kello 12.

Helsinki 2026

Esitarkastajat

Hanna Toiviainen, Professori (Tampereen yliopisto)

Petri Uusikylä, Tutkimusjohtaja (Vaasan yliopisto), Dosentti (Itä-Suomen yliopisto)

Kustos

Sami Paavola, Professori (Helsingin yliopisto)

Ohjaajat

Sami Paavola, Professori (Helsingin yliopisto)

Anu Järvensivu, Tutkimuspäällikkö (Työterveyslaitos), Dosentti (Jyväskylän yliopisto),
Dosentti (Tampereen yliopisto)

Vastaväittäjä

Kaija Collin, Professori (Jyväskylän yliopisto)

Julkaisija: Helsingin yliopisto

Sarja: Dissertationes Universitatis Helsingiensis 353/2026

ISBN 978-952-84-2819-0 (pehmeäkantinen)

ISBN 978-952-84-2818-3 (PDF)

ISSN 2954-2898 (painettu)

ISSN 2954-2952 (verkkojulkaisu)

PunaMusta, Joensuu 2026

Kannen kuva: Alexandra Indseth Langegard

Abstrakti

Työhyvinvoinnin ongelmat ovat lisääntyneet, eikä niitä voida ymmärtää tai ratkaista yksinomaan yksilön tasolla. Johtajuudella ja erityisesti johtamiskoulutuksella on keskeinen rooli siinä, millaisilla käsitteellisillä ja käytännöllisillä kehyksillä työhyvinvointia tulevaisuudessa johdetaan. Nykyiset johtamiskoulutuksen käytännöt painottuvat kuitenkin yksilökeskeisiin lähestymistapoihin, mikä herättää myös eettisiä kysymyksiä vastuun kohdentumisesta. Tässä väitöskirjassa tarkastellaan työhyvinvoinnin johtamisen opetusta suomalaisessa johtamiskoulutuksessa, erityisesti johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon (JYEAT) kontekstissa, analysoimalla siihen liittyviä jännitteitä ja kehittämällä opetusta systeemisestä näkökulmasta.

Tutkimus koostuu kolmesta osajulkaisusta, jotka tarkastelevat työhyvinvoinnin johtamista ja sen opetusta eri tasoilla. Aineistot sisältävät johtamiskoulutusten ohjelmakuvauksia, kehittävään työntutkimukseen pohjautuvan yhteiskehittämisintervention fooruminauhoitteita sekä JYEAT-koulutukseen kytkeytyviä kehittämiskokeilujen dokumentointeja. Tutkimusote on laadullinen ja monimenetelmällinen, ja teoreettisina viitekehyksinä hyödynnetään muun muassa johtamistutkimusta, työhyvinvointitutkimusta, kehittävää työntutkimusta ja systeemisiä lähestymistapoja työhyvinvoinnin johtamiseen.

Tulokset osoittavat, että työhyvinvoinnin johtamisen opetusta läpäisee systeeminen jännite työhyvinvoinnin laajojen, makro- ja mesotason ongelmanmäärittelyjen sekä koulutuksissa tarjottujen, pääosin yksilökeskeisten ja käytännöllisten ratkaisujen välillä. Työhyvinvointi kehystetään johtamiskoulutuksissa usein välineellisesti osaksi organisaation tuloksellisuutta, ja vastuu hyvinvoinnista siirtyy korostuneesti yksilölle. Vaikka työhyvinvoinnin haasteet tunnistetaan rakenteellisiksi ja systeemisiksi, koulutuksissa ja kehittämistyössä toteutuvat muutokset jäävät useimmiten olemassa olevien käytäntöjen hienosäätöön. Lisäksi työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen haasteet kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, kuten työn medikalisoitumiseen sekä johtamispuheen ja arjen käytäntöjen väliseen kuiluun.

Väitöskirjan keskeinen väite on, että vaikka työhyvinvoinnin johtamisen opetuksessa tunnistetaan systeemiset, rakenteelliset ja yhteisölliset ongelmat, koulutuksen ja työelämän arjessa ne pelkistyvät usein yksilö- ja hallintotason haasteiksi, joihin sovelletaan kesytettyjä ratkaisuja. Väitöskirja tuottaa uutta tietoa siitä, miten työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen nykyiset lähestymistavat voivat samalla sekä tunnistaa että uusintaa työhyvinvoinnin ongelmia. Tutkimus tuo esiin tarpeen kehittää johtamiskoulutusta kohti kokonaisvaltaisia ja rakenteellisia näkökulmia, jotka ylittävät yksilökeskeisen hyvinvointiajattelun ja tukevat työhyvinvoinnin käsitteellistä ja käytännöllistä uudelleenajattelua.

Abstract

Work well-being-related problems have increased and cannot be understood or resolved solely at the level of the individual. Leadership—and particularly leadership education—plays a central role in shaping the conceptual and practical frameworks through which work well-being will be managed in the future. However, current leadership education practices tend to emphasize individual-centered approaches, raising ethical questions regarding the allocation of responsibility. This doctoral dissertation examines the teaching of work well-being management in Finnish leadership education, particularly in the context of the Specialist Vocational Qualification in Leadership (JYEAT), by analyzing the tensions embedded in this teaching and by developing it from a systemic perspective.

The study consists of three sub-publications that explore work well-being management and its teaching at different levels. The data include descriptions of leadership education programs, workshop recordings from a co-development intervention grounded in Developmental Work Research, and documentation of development experiments linked to JYEAT training. The study adopts a qualitative, multi-method research design. Its theoretical framework draws on leadership research, work well-being research, Developmental Work Research, and systemic approaches to work well-being management.

The findings demonstrate that the teaching of work well-being management is permeated by a systemic tension between broad macro- and meso-level problem definitions of work well-being and the predominantly individual-centered and practical solutions offered in educational programs. In leadership education, work well-being is often framed instrumentally as a component of organizational performance, and responsibility for well-being is increasingly shifted to the individual. Although the challenges of work well-being are recognized as structural and systemic, the changes implemented in education and development efforts most often remain limited to fine-tuning existing practices. Furthermore, the challenges of teaching work well-being management are connected to broader societal phenomena, such as the medicalization of work and the gap between leadership discourse and everyday practices.

The central argument of the dissertation is that while systemic, structural, and collective problems are recognized in the teaching of occupational well-being management, in the everyday practices of education and working life they are often reduced to individual and administrative-level challenges addressed with tame solutions. This dissertation generates new knowledge on how current approaches to teaching work well-being management may simultaneously identify and reproduce work well-being problems. The study highlights the need to develop leadership education toward more holistic and structural perspectives that transcend individual-centered well-being thinking and support the conceptual and practical rethinking of work well-being.

Esipuhe ja kiitokset

Työhyvinvointi ja erityisesti mielen hyvinvointi työssä ovat teemoja, jotka ovat koskettaneet minua henkilökohtaisesti. Olen kokenut ja nähnyt työpahoinvointia läheltä, omassa elämänhistoriassani ja monien tuntemieni ihmisten kautta. Maa-ilmalla on täynnä huonoa johtamista, mikä on herättänyt minussa halun olla hyvinvoivan työelämän puolella. Kuten monelle meistä, työ on minulle keskeinen osa elämää. Siksi työhyvinvointi on minulle myös henkilökohtaisesti tärkeä aihe.

Työhyvinvointi on vakiintunut keskeiseksi teemaksi suomalaisessa työelämäkeskustelussa. Siitä on tullut olennainen osa johtamiseen kohdistuvia odotuksia. Johtajien oletetaan kantavan vastuuta työhyvinvoinnista. Harvemmin kuitenkaan pysähdytään kysymään, millaisin käsittein, tiedoin ja käytännöin tätä vastuuta heille opetetaan. Väitöskirjassa tarkastelen tätä: työhyvinvoinnin tunnistettujen merkitysten ja johtamiskoulutusten konkreettisten sisältöjen välille muodostuvaa jännitettä.

Kuten aiempi tutkimuskin osoittaa, usein työhyvinvoinnin ongelmia käsitellään yksilöllisesti ja psykologisoiden, vaikka on toistuvasti osoitettu, että työn rakenteilla, organisointitavoilla ja johtamiskäytännöillä on ratkaiseva merkitys mielen hyvinvoinnin rakentumisessa. Tämä ristiriita herättää kysymyksen siitä, millaista ymmärrystä johtamiskoulutukset oikeasti tuottavat työhyvinvoinnista ja millaisia mahdollisuuksia johtajan toiminnalle ne avaavat – tai sulkevat.

Väitöskirja sijoittuu kehittämisorientoituneeseen tutkimuksen kenttään. Sen tavoitteena ei ole vain kuvata johtamiskoulutusten työhyvinvointisisältöjä, vaan myös tarkastella, miten näitä sisältöjä voidaan yhdessä koulutustoimijoiden kanssa kehittää. Tutkimus nojaa pohjoismaiseen osallistavan yhteiskehittämisen traditioon, jossa tiedon tuottaminen ja käytäntöjen uudistaminen kulkevat käsi kädessä. Tämä kietoutuneisuus tuo mukanaan myös tutkijan rooliin liittyvää tasapainottelua tutkimisen ja kehittämisen välillä.

Kun aloitin väitöskirjahankkeen, johtamiskoulutus ei ollut minulle ennestään tuttu tutkimuskohde. Minulla ei ollut siihen liittyvää valmista ennakkokäsitystä, agenda tai tarvetta osoittaa tiettyjä ongelmia todeksi. Tutkimuksen kriittiset havainnot ja väitteet ovat muotoutuneet vähitellen aiemman tutkimuskirjallisuuden, aineiston analyysin ja kehittämisprosessin kautta. Tässä mielessä väitöskirja on ol-

lut myös oma oppimisprosessini: se on muuttanut käsitystäni siitä, miten työhyvinvointia, johtamista ja koulutusta voidaan tarkastella toisiinsa kietoutuvina ilmiöinä.

Tutkimushanke käynnistyi vuonna 2022 Työterveyslaitoksessa, ja sen tavoitteena oli tarkastella johtamiskoulutusten yhteiskunnallisia vaikutuksia. Aluksi karotoitettiin suomalaisen tutkintoon johtavan johtamiskoulutuksen kenttää ja analysoitiin koulutusten työhyvinvointiin ja mielen hyvinvointiin liittyviä sisältöjä. *Johtamisen ja yritysjohdamisen erikoisammattitutkinto* eli JYEAT nousi merkittäväksi tutkimuskohteeksi sen työelämäkytkennän ja institutionaalisen aseman vuoksi. Tutkimuksen painopiste kohdistui siis JYEAT-koulutuksiin ja niiden hyvinvointisisältöjen kehittämiseen. Neljä oppilaitosta osallistui yhteiskehittämiseen tähtäävään prosessiin, jossa tarkasteltiin koulutuksen nykyisiä painotuksia ja mahdollisuuksia vahvistaa ymmärrystä työhyvinvoinnin ja mielen hyvinvoinnin johtamisesta. Prosessin aikana tutkimus herätti kiinnostusta myös JYEAT-ohjelmia ohjaavassa Opetushallituksessa, ja tuloksia hyödynnettiin tutkintojen uudistustyössä.

Tutkimuksen kattokysymys on, miten työhyvinvoinnin johtamisen käsitykset ja pedagogiset ratkaisut muotoutuvat suomalaisissa johtamiskoulutuksissa sekä miten ne ilmenevät koulutusohjelmien sisällöissä ja yhteisöllisessä kehittämisprosessissa. Kysymystä tarkastellaan kolmessa osatutkimuksessa, joissa analysoidaan ensiksi työhyvinvoinnin esittämistä ja asemoitumista johtamiskoulutusten ohjelma-kuvauksissa, toiseksi kehittävään työntutkimukseen pohjautuvassa Yhteisfoorumi-interventiossa rakentuvia kehittämisjännitteitä sekä kolmanneksi JYEAT-koulutuksessa tunnistettuja työhyvinvoinnin johtamisen haasteita ja niihin laadit-tuja kehittämiskokeiluja.

Väitöskirja tuo esiin kehittämisorientoituneeseen tutkimukseen liittyviä jännit-teitä: tutkimuksen ja kehittämisen, analyysin ja fasilitoinnin sekä institutionaalisten rakenteiden ja pedagogisten ihanteiden välisiä jännitteitä. Tutkimus osoittaa, että työhyvinvoinnin johtamisen kehittäminen edellyttää enemmän kuin yksittäisten sisältöjen lisäämistä koulutuksiin. Tarvitaan tapaa tarkastella johtamista, oppi-mista ja työelämää kokonaisuutena. Näin tutkimus kytkeytyy laajempaan pohjois-maiseen keskusteluun osallistavasta, yhteisöllisestä ja rakenteisiin kytkeytyvästä työhyvinvoinnin kehittämisestä.

Ennen kuin sukellan väitöskirjan varsinaiseen sisältöön, haluan kiittää niitä, jotka ovat tehneet tämän matkan mahdolliseksi. Tämä väitöskirja ei ole syntynyt yksin, vaikka vastuu sen kirjoittamisesta on ollut minun. Se on rakentunut ohjauk-sen, kollegiaalisen ajattelun, osallistujien jakamien kokemusten, työyhteisön tuen sekä läheisten kannattelun varaan.

Aloitin tärkeimmistä työni mahdollistajista – ohjaajistani.

Kiitos professori Sami Paavolalle siitä, että kun otin sinuun yhteyttä kesällä 2020 haparoivien tutkimusaihioideni kanssa, et käännänyt minua pois, vaan

kannustit kehittämään ideaani pidemmälle. Olen ollut vaikuttunut tavastasi esittää juuri oikeita kysymyksiä – sellaisia, jotka haastavat ajattelua eteenpäin eivätkä päästä helpolla. Jo ennen tutkinnonsuoritus oikeuden saamista istuit kanssani monta kertaa hiomassa tutkimussuunnitelmaani.

Kiitokset myös emeritusprofessori Reijo Miettiselle, joka oli tutkimuksen alkuvaiheessa mukana. Tarkkanäköiset ja kriittiset kommenttisi tekivät suuren vaikutuksen ja ohjasivat ajatteluani, vaikka aiheeni vaihduttua yhteistyömme ei enää jatkunutkaan.

Lämpimät kiitokset dosentti Anu Järvensivulle siitä, että tulit mukaan toiseksi ohjaajakseni tutkimusaiheen vaihduttua työhyvinvoinnin kysymyksiin. Olet vaikuttanut merkittävästi siihen, millaiseksi kriittinen, laadullinen, toiminnallinen, vaikuttava ja ”maailmaa parantamaan pyrkivä” tutkimusotteeni on muotoutunut. Koen myös, että matkan varrella meistä tuli ystäviä. Olen äärimmäisen kiitollinen kaikesta tuestasi, avustasi ja kannustuksestasi.

Sami ja Anu – KIITOS. Mielestäni ohjaustapaamisissamme vallitsi aina hyvä tunnelma, ja niissä oli myös hauskaa. Toivon vilpittömästi, että yhteistyömme jatkuu tulevaisuudessa jossakin muodossa.

Toiseksi haluan kiittää väitöstutkimukseni yhteenveto-osuuden kirjoittamisen rahoittajaa, Työsuojelurahastoa. Kiitos luottamuksestanne ja siitä, että piditte tutkimusaiheettani tärkeänä.

Esitän lämpimät kiitokseni esitarkastajilleni, professori Hanna Toiviaiselle ja VTT, dosentti Petri Uusikylälle. Kiitän teitä tarkkanäköisistä ja rakentavista lausunnoista, jotka auttoivat minua näkemään työn kokonaisuuden uudella tavalla sekä vahvistamaan tutkimuksen teoreettista, metodologista ja argumentatiivista selkeyttä. Kiitos myös rohkaisevasta tavasta, jolla tunnistitte tutkimuksen yhteiskunnallisen ja käytännöllisen merkityksen.

Haluan kiittää vastaväittäjäni professori Kaija Collinia siitä, että hän on suostunut tähän vaativaan tehtävään ja perehtynyt tutkimukseeni. Odotan mielenkiinnolla tulevaa väitöskeskusteluaamme.

Tutkimuksen toteuttamiseen, aineiston keruuseen ja tulosten levittämiseen on osallistunut monia henkilöitä ja organisaatioita, joille olen kiitollinen. Kiitos Työterveyslaitokselle siitä, että sain mahdollisuuden kerätä tutkimusaineistoa osana työtäni. On vaikea kuvitella työnantajaa, jonka palveluksessa päivätyön ja tohtoriopintojen yhdistäminen olisi ollut yhtä saumatonta. Kiitän kaikkia kollegoja, jotka olivat mukana Mielenterveyden työkalupakki -hankkeen ja siihen kuuluneen tutkimusprojektin toteuttamisessa. Lämpimät kiitokset myös kaikille tutkimusaineiston keräämiseen osallistuneille heidän arvokkaasta panoksestaan.

Kiitos kaikille neljälle mukana olleelle JYEAT-oppilaitokselle ja erityisesti niiden opetushenkilöstölle. Ilman teitä Yhteisfoorumeita ei olisi voitu järjestää. En voi mainita teitä nimeltä eettisistä syistä, mutta tiedätte, keitä olette.

Kiitos Työterveyslaitoksen kollegoilleni Otto Pankkoselle ja Jie Lille. Olemme tämän kirjoittamisen hetkellä inspiroineet toisiamme suurten kysymysten äärellä jo lähes viiden vuoden ajan, ja teidän ansiostanne ”laitostuminen” on ollut huomattavasti viihdyttävämpää.

Thank you to my ‘real scientist’ PhD friends who have supported me since the very beginning. Thank you for sharing your scholarly insights and encouragement throughout this journey – Rebecca Heilmann-Rämö, Nina Mattila and Elisabeth Albrecht.

Thank you also to my new friends. Merja Kuurto, thank you for taking the professional photographs of me, and Alexandra Langegard, thank you for creating the beautiful cover art for my thesis.

Kiitos Emma Hietaniemelle ja Venla Honkalalle siitä, että olette pitkäaikaisimpia ja läheisimpiä ystäviäni ja että olette kulkeneet rinnallani tämän matkan ajan. Kiitos Janni Savolaiselle erinomaisista keskusteluista myös tämän väitöskirjan teemojen äärellä.

Kiitos vanhemmilleni Sirpa Kiviharjulle ja Kalevi Rykylle siitä, että saitte minut tähtäämään korkealle.

Ja viimeisenä, muttei vähäisimpänä, haluan kiittää perhettäni: aviopuolisoani Pekka Nordbergia ja tänä vuonna 11 vuotta täyttävää koiraani Väinöä. Kyyneleet nousevat silmiini, kun ajattelen kaikkea sitä, mitä olen teiltä saanut. Kiitos.

Helsingissä, 7.7.2026

Sisällys

Abstrakti	iii
Abstract	iv
Esipuhe ja kiitokset.....	v
Lista käytetyistä lyhenteistä	xi
Lista kuvista ja taulukoista	xii
Lista alkuperäisistä artikkeleista	xiii
1 Johdanto	14
2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat.....	20
2.1 Työhyvinvoinnin johtamisen käsitteellinen määritelmä	20
2.1.1 Työhyvinvoinnin käsitteelliset ulottuvuudet	20
2.1.2 Johtaminen ja johtamisen opettaminen.....	27
2.2 Työhyvinvoinnin johtamisen historiallinen ja institutionaalinen kehitys ...	34
2.2.1 Työhyvinvoinnin juuret työelämän murroksissa.....	34
2.2.2 Psykologisoituminen ja medikalisaatio johtamisajattelua muokkaavina kehityskulkuina	38
2.3 Työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen haasteet, jännitteet ja ratkaisuyritykset.....	43
2.3.1 Itseisarvoinen ja välinearvoinen suhtautuminen työhyvinvointiin	43
2.3.2 Työhyvinvoinnin johtaminen systeemisenä haasteena	46
2.3.3 Työhyvinvoinnin kehittämisen kontekstualisointi pohjoismaiseen interventioperinteeseen	55
2.4 Teoreettisen taustan yhteenveto	60
3 Tutkimusasetelma ja metodologia	62
3.1 Tutkimuskysymykset ja osajulkaisujen suhde kokonaisuuteen	63
3.2 Tutkimuksen lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön.....	67
3.3 Tutkimuksen fokuksessa JYEAT-koulutukset.....	70
3.4 Tutkimusprosessi ja Yhteisfoorumi-intervention rakenne	73
3.5 Aineistot osatutkimuksittain.....	78
3.5.1 Dokumenttiaineisto	79
3.5.2 Yhteisfoorumi-interventioista kerätty aineisto.....	79

3.6	Analyysimenetelmät osatutkimuksittain.....	81
3.6.1	Osatutkimus I analyysi.....	81
3.6.2	Osatutkimus II analyysi.....	83
3.6.3	Osatutkimus III analyysi.....	84
3.7	Eettiset näkökohdat ja tutkijan rooli	86
3.7.1	Tutkimusluvut, aineistonhallinta ja luotettavuuden arviointi	87
3.7.2	Osallistavan intervention fasilitointiin ja menetelmän soveltamiseen liittyvät eettiset kysymykset	89
4	Tulokset.....	91
4.1	Artikkeli I: Makrotason jännite – välineellisyys vastaan hyvinvoinnin itseisarvo	91
4.2	Artikkeli II: Muutoksellinen jännite – radikaali muutos vastaan hienosäätö	94
4.3	Artikkeli III: Ratkaisujen jännite – yksilöllinen vastaan systeeminen ratkaisu	97
4.4	Tulosten yhteenveto.....	99
5	Pohdinta	103
5.1	Tulosten tulkinta ja merkitys	103
5.2	Tunnistettut jännitteet suhteessa aiempaan tutkimukseen	106
5.3	Metodologinen pohdinta ja tutkimuksen rajoitteet.....	112
6	Johtopäätökset	117
6.1	Tutkimuksen johtopäätösten esittely, tutkimuksen kontribuutio ja jatkotutkimusehdotukset.....	117
6.2	Kehittämissuositukset johtamiskoulutukselle	119
6.3	Yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen vaikuttavuus	121
	Lähteet	123
	Liitteet	143
	Liite 1. Alkuperäiset osajulkaisut (I, II, III).....	143

Lista käytetyistä lyhenteistä

Väitöskirjassa käytetään seuraavia lyhenteitä

- DISC: Pseudotieteellinen luokittelumalli, joka jakaa yksilöt neljään toimintatyyppiin (Dominance, Influence, Steadiness, Conscientiousness)
- HOKS: Ammatillisissa opinnoissa käytävä henkilökohtainen ohjauskeskustelu, jossa opiskelija ja vastuuopettaja laativat tai päivittävät opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman
- JYEAT: Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto
- KTT: Kehittävä työntutkimus
- OPH: Opetushallitus
- OSP: Osaamispiste
- YAMK: Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Lista kuvista ja taulukoista

Kuva 1	Työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen systemisyys	54
Kuva 2	Tutkimuksen kokonaisasetelma ja osatutkimusten suhteet	62
Kuva 3	Kehittävän työntutkimuksen kehityssykliin pohjaavan Yhteisfoorumiprosessin kulku	76
Kuva 4	Työhyvinvoinnin johtamisen ongelmien kroonistumisen kehä johtamiskoulutuksen haasteena	111
Taulukko 1	Työhyvinvoinnin ikkunamalli (Gerlander & Launis, 2007, mukailtu)	23
Taulukko 2	Johtamisen lajit ongelmatyypeittäin Keith Grintin teorioiden pohjalta (Grint, 2010a, 2010b, 2010c)	28
Taulukko 3	Työhyvinvoinnin johtamisen tarkastelunäkökulmat suhteessa johtajuustyyppeihin	50
Taulukko 4	Osatutkimusten aineistot, analyysiyksiköt ja analyysiratkaisut	66
Taulukko 5	Tutkimuksessa käytetyt aineistot	78
Taulukko 6	Työhyvinvoinnin johtamisen itseisarvoiset ja välinearvoiset lähestymistavat JYEAT-koulutuksen dokumenteissa	92
Taulukko 7	Ekspansiivisen oppimissyklin vaiheet ja niissä ilmenevät kehittämisjännitteet	95
Taulukko 8	Yhteenvedo tutkimuksessa tunnistetuista jännitteistä	100

Lista alkuperäisistä artikkeleista

Tämä väitöskirja perustuu seuraaviin julkaisuihin:

I Ryky, P., Järvensivu, A., & Paavola, S. (2025). Leadership education in Finland: a critical examination of well-being management approaches. *European Journal of Educational Research*, 14(1), 229–248. [https://doi.org/10.12973/eu-
jer.14.1.229](https://doi.org/10.12973/eu-
jer.14.1.229)

II Ryky, P., & Järvensivu, A. (2026). Kun menetelmä kohtaa arjen? Tapaustutkimus työhyvinvoinnin johtamista kehittävästä ryhmäinterventiosta johtamiskoulutuksessa. *Työelämän tutkimus*, 24(1), 127–160. <https://doi.org/10.37455/tt.160047>

III Ryky, P., & Järvensivu, A. (2025). Sanahelinää ja sairauspuhetta: Työhyvinvoinnin johtamisen ja opettamisen haasteet JYEAT-koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 27(3), 66–95. <https://doi.org/10.54329/akakk.176392>

Julkaisuihin viitataan tekstissä niiden roomalaisen järjestysnumeron mukaan.

1 Johdanto

Työhyvinvointi, ja erityisesti mielen hyvinvointi työssä, on noussut viime vuosina keskeiseksi yhteiskunnalliseksi ja työelämää koskevaksi huolenaiheeksi. Haasteet ovat korostuneet niin työpaikoilla, oppilaitoksissa kuin julkisessa keskustelussa, ja koronapandemian jälkeinen aika on syventänyt jo olemassa olevia ongelmia. Tämä näkyy muun muassa lisääntyneinä mielenterveysdiagnooseina ja työpoissaoloina (Blomgren & Perhoniemi, 2022; Cinar & Bilodeau, 2022; Hakanen & Kaltiainen, 2024). Työstressi on EU-tasolla ollut pysyvä ongelma jo yli kolmen vuosikymmenen ajan, ja sen arvioidaan aiheuttavan yli puolet menetetyistä työpäivistä (Skakon ym., 2010). Suomessa tilanne heijastaa tätä kehitystä. Mielenterveyssyyt ovat ohittaneet tuki- ja liikuntaelinsairaudet yleisimpänä poissaolon perusteena (Blomgren & Perhoniemi, 2022; Väänänen ym., 2025) ja ne ovat nykyisin suurin työkyvyttömyyden yksittäinen syy (Kela, 2024; Väänänen, 2024). Mielenterveyssyistä johtuvat sairauspoissaolot ovat kasvaneet merkittävästi vuosina 2011–2021, erityisesti yli 10 päivän pituiset poissaolot. Nousu on jyrkintä nuorilla työntekijöillä sekä naisilla (Blomgren & Perhoniemi, 2024). Työhyvinvoinnin vaikutukset ulottuvat taloudellisiin kysymyksiin ja tuottavuuteen mutta toisaalta myös yksilöiden kokonaisvaltaiseen onnellisuuteen (Clifton & Harter, 2021). Kun huomioidaan suomalaisen työntekijän merkittävä työssä vietetty aika, työhyvinvoinnin integroiminen johtamiskoulutukseen on keskeistä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi (Eurostat, 2025).

Työhyvinvointi, mielenterveys ja työkyky ovat tiiviisti sidoksissa yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin rakenteisiin. Siksi näiden ilmiöiden ja niihin kytkeytyvien haasteiden ymmärtäminen edellyttää näiden laajempien kontekstien tarkastelua. Psykososiaalisen hyvinvoinnin laajentuminen työkontekstissa tapahtui samalla, kun uudet työn vaatimukset tehokkuuden, seurannan ja tulostavoitteiden muodossa lisääntyivät (Juvonen-Posti ym., 2025). Nykyiset työelämän ilmiöt – kuten hybridityö, tekoäly, verkostomaiset toimintatavat ja itseohjautuvuus – korostavat työn järjestelmäluonnetta ja tuovat esiin autonomiaan liittyviä uusia haasteita (Toivanen ym., 2016). Näiden monisyisten ilmiöiden ymmärtäminen edellyttää laajempia ja dynaamisempia teoreettisia näkökulmia kuin mitä perinteiset vaatimusten ja hallinnan mallit yksin tarjoavat. Klassiset työkykymallit, joiden valossa työn henkistä kuormittavuutta edelleen tarkastellaan, sivuuttavat ny-

kytön keskeiset piirteet. Ne eivät aikanaan voineet ennustaa nykyisten yhteiskunnallisten ja työelämän toimintaympäristöjen luonnetta. Työhyvinvoinnin kehittäminen on haastavaa, sillä siihen liittyvät ongelmat ovat monitasoisia ja -ulotteisia. Yksinkertaiset ja suoraviivaiset mallit voivat olla hyödyllisiä työn luonteen hahmottamisessa, mutta ne eivät tarjoa riittäviä suuntaviivoja organisaatioiden hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

Johtajuudella on keskeinen rooli työhyvinvoinnin muovaajana. Työuupumuksen ja poissaolojen lisääntyminen korostaa akuuttia tarvetta nostaa työhyvinvointi johtamisen osa-alueeksi (Luoma & Viitala, 2015). Tästä huolimatta teema on usein jäänyt johtamiskoulutuksessa marginaaliin (Cinar & Bilodeau, 2022; Giacalone & Thompson, 2006). Työhyvinvoinnin johtaminen vaikuttaa siihen, kuinka työpaikoilla voidaan. Johtajuudella on merkittävä rooli työhyvinvoinnin psykososiaalisten edellytysten muovaajana. Hyvä johtajuus on liitetty lisääntyneeseen hyvinvointiin työssä ja organisaation resilienssiin, kun taas huono johtajuus voi heikentää työhyvinvointia (Gerlander & Launis, 2007; Kelloway ym., 2012, 2017). Erityisesti lähiesihenkilöt joutuvat navigoimaan monimutkaisissa muutosprosesseissa, jotka vaikuttavat työntekijöiden hyvinvointiin (Cvenkel, 2020).

Johtamiskoulutuksen kehittäminen on keskeinen keino vaikuttaa siihen, miten tulevaisuudessa työhyvinvoinnin johtamista toteutetaan, sillä johtamiskoulutuksessa johtajat kehittävät valmiuksiaan tulevaisuuden haasteisiin. Ongelmallisena näyttäytyy se, että aikuiskoulutus on individualisoitunut ja aikuiskoulutuksen ratkaisut keskittyvät lähinnä kouluttautujien motivaation vahvistamiseen, työpaikkojen ja yhteiskunnan vaikutustasojen mekanismit unohtaen (Järvensivu, Ryky, ym., 2025; Järvensivu, Vuorento, ym., 2025). Lisäksi aikuiskoulutuksessa keskitytään usein yksilöiden kompetenssien mittaamiseen kriittiseen ajatteluun kasvatamisen ja moraalisen toimijuuden opettamisen sijasta (Biesta, 2013; Miettinen ym., 2024). Kotimaisessa keskustelussa on puolestaan kyseenalaistettu johtamiskoulutuksen merkitys ylipäätään (Peltonen, 1981). Esimerkiksi Juutin tutkimuksessa on käynyt ilmi, kuinka johtamiskoulutuksen tarkoitus ei välttämättä ohjelmien johtajien näkökulmasta edes ole opiskelijoiden valistaminen uudella johtamiseen liittyvällä tiedolla, vaan koulutusten järjestämisen tarkoitusperät ovat oppilaitosten ansaintalogiikoissa ja asiakasorganisaatioiden miellyttämisessä (S. Juuti, 2021b).

Lisäksi johtamiskoulutusten työhyvinvointikäsitksissä on omat ongelmansa. Kansainvälisessä tutkimuksessa on huomattu johtamiskoulutuksen keskittyvän liiketoimintanäkökulmiin (Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2015a). Johtamiskoulutuksissa painotetaan pääosin organisaation ja taloudellisten tulosten saavuttamista, jolloin kriittiset ja eettiset hyvinvoinnin ulottuvuudet jäävät usein vähemmälle huomiolle (Giacalone & Thompson, 2006). Johtamiskoulutuksissa myös hyvinvointi pysyy sivuroolissa, mikä rajoittaa johtajien kykyä

tasapainottaa työntekijöiden hyvinvointi ja organisaation vaatimukset keskenään (Painter-Morland, 2015a, 2015b).

Ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen koulutusohjelmissa hyödynnetään Suomessa yksilökeskeisiä ja terapeutisia tekniikoita (Brunila, 2014). Ammatillisen koulutuksen vuoden 2018 reformin jälkeen koulutuksen keskeisiksi periaatteiksi ovat vakiintuneet osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja henkilökohtaiset oppimispolut, mikä antaa perusteen tarkastella, paikantuuko myös työhyvinvoinnin johtamisen opetus yksilön osaamiseen, itseohjautuvuuteen ja henkilökohtaisiin kehittämistarpeisiin (Upola & Löfgren, 2025). Käynnissä oleva kehitys on osa laajempaa yhteiskunnallista suuntausta, jossa hyvinvointiin liittyvä vastuu yksilöllistyy ja kohdistuu yhä vahvemmin yksilölle riippumatta siitä, toimiiko hän johtajana vai työntekijänä (Brunila, 2011). Aiempi kotimainen johtamiskoulutusten tutkimus osoittaa, että itseparjäämisen eetos ulottuu myös johtajiin ja johtamista opiskeleviin (S. Juuti, 2021a). Medikalisaatiokehityksen myötä vastuu työhyvinvoinnista siirtyy yksilölle itselleen (Brunila, 2012; Väänänen, 2024). Tämän seurauksena työpaikoilla ilmeneviä hyvinvoinnin haasteita tarkastellaan helposti yksilön ongelmina sen sijaan, että niitä ymmärrettäisiin organisaation rakenteellisten haasteiden tai työyhteisön toimintakulttuurin ilmentyminä. Yhdessä osaamisperusteisuutta ja yksilöllisiä oppimispolkuja korostavien koulutuksellisten muutosten kanssa medikalisaatio voi kaventaa työhyvinvoinnin johtamisen sisältöjä yksilön resilienssin vahvistamiseen ja jättää taka-alalle yhteiskunnalliset, organisatoriset ja vuorovaikutukselliset työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (ks. Jalonen, 2025). Edellä kuvattu kehitys herättää kysymyksen siitä, rakentuvatko myös johtamiskoulutusten työhyvinvointia koskevat sisällöt yksilökeskeisten ja medikalisaation muovaamien käsitekehysten varaan.

Kokonaiskuvaa tarkasteltaessa johtamiskoulutusten rooli työhyvinvoinnin edistämisessä näyttäytyy jäsentymättömänä. Vaikka työhyvinvointi on noussut keskeiseksi teemaksi työelämää ja johtamista koskevassa keskustelussa (ks. Luoma & Viitala, 2015), sitä koskevat opetukselliset lähestymistavat vaihtelevat merkittävästi johtamiskoulutusten välillä, ja niiden taustalla olevat teoreettiset ja käytännölliset logiikat jäävät usein eksplikoimatta (ks. S. Juuti, 2021a). Näin ollen on epäselvää, millä tavoin työhyvinvointia ylipäätään ymmärretään, problematisoidaan ja opetetaan osana formaalia johtamiskoulutusta, sekä millaista johtamiskäsitystä nämä valinnat implisiittisesti tuottavat (Painter-Morland, 2015b).

Työhyvinvoinnin ja mielen hyvinvoinnin ilmenemistä johtamiskoulutuksissa on tutkittu Suomessa ja globaalisti verrattain vähän. Suomessa keskeisimpiä johtamiskoulutukseen liittyviä tutkimuksia on Sini Juutin väitöstutkimus vuodelta 2021, jossa hän tarkasteli yliopistotasoisissa johtamiskoulutusohjelmissa omaksettuja diskursseja johtajuudesta ja johtamisen kehittämisestä. Johtamiskoulutuksia myös verrattiin keskenään ja havaittiin eroavaisuuksia siinä, oliko niillä

käytössään perinteisiä vai moderneja johtamisteorioita ja tämä myös vaikutti opetuksen järjestämiseen siten, että perinteisiä oppeja hyödyntävät johtamiskoulutukset suosivat perinteistä luokkahuoneopetusta (S. Juuti, 2021a). Suomessa opettajilla on laajat pedagogiset vapaudet, mutta ne jäävät toisinaan hyödyntämättä. Suomen koulujen luokkahuoneen vuorovaikutusta ja käytäntöjä koskevien tutkimusten mukaan perinteisiä opettajakeskeisiä ja oppikirjakeskeisiä pedagogisia lähestymistapoja on käytetty laajalti (Rajala, 2016). Näissä tutkimuksissa työhyvinvointi ei kuitenkaan ole ollut analyysin keskiössä.

Kansainvälinen tutkimus hyvinvoinnin ja johtamiskoulutusten yhteyksistä painottuu usein lyhyisiin, tietyn johtamissuuntauksen ympärille rakennettuihin interventioihin, joiden vaikuttavuutta arvioidaan satunnaistetuilla kontrolloiduilla kokeilla (engl. randomized controlled trial, RCT) (Stein ym., 2021). Tutkimusten painopiste on usein siinä, miten tietentyypiset johtamisen suuntaukset, esimerkiksi palveleva johtajuus ja terveystoimintainen johtajuus (engl. health-oriented leadership), vaikuttavat alaisten terveyteen ja hyvinvointiin (Kaluza ym., 2021). Toki myös sitä on tutkittu, miten johtamissuuntaukset vaikuttavat johtajan omaan hyvinvointiin (Kaluza ym., 2020). Lisäksi erilaiset psykologiset johtajuusteoriat, kuten johtaja–jäsen-suhdeteoria tai johtaja–alaissuhdeteoria (engl. Leader–Member Exchange theory, LMX) ovat suosittuja johtajuuden ja hyvinvoinnin yhteyksiä käsittelevissä tutkimuksissa (Kaluza ym., 2021). Kvantitatiiviset kyselytutkimukset vaikuttaisivat olevan runsaasti hyödynnettyjä johtajuuden ja hyvinvoinnin aihepiirissä (Bakker & Demerouti, 2017; Bass & Avolio, 1994; Demerouti ym., 2001; Schaufeli ym., 2002). Kun tutkitaan psykososiaalisen työhyvinvoinnin roolia johtamisessa, fokus on usein johtajien omassa hyvinvoinnissa (engl. self-care) ja hyväksyvässä tietoisessa läsnäolossa (engl. mindfulness) (Kaluza ym., 2021; Klug ym., 2022). Työhyvinvoinnin taustalla vaikuttavia organisaatiodynaamisia tekijöitä on kuitenkin vaikea mitata pelkillä staattisilla muuttujilla, joten työhyvinvoinnin ja johtamisen tutkimuksessa olisi syytä hyödyntää laajemmin prosessilähtöisiä ja laadullisia menetelmiä (Lemmetty, 2026; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Näin ollen olemassa oleva tutkimus on vastannut vain rajallisesti kysymyksiin siitä, miten työhyvinvointi ymmärretään, miten sitä opetetaan ja miten se institutionaalisesti asemoidaan osana formaalia johtamiskoulutusta, erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kontekstissa. Erityisen vähän on tutkimusta siitä, miten työhyvinvointi systemaattisesti integroidaan johtamiskoulutusten rakenteisiin, sisältöihin ja pedagogisiin käytäntöihin, tai millaisia jännitteitä yksilöllisten ja rakenteellisten lähestymistapojen välillä näissä koulutuksissa rakentuu.

Merkityksellinen tutkimus edellyttää teoreettisten näkemysten tarkastelua käytännön toiminnassa (Roth & Senge, 1996). Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on tuottaa tietoa johtamiskoulutusten kehittämisen tueksi sekä tunnistaa niitä jännitteitä, jotka vaikeuttavat vaikuttavan työhyvinvoinnin johtamisen

toteutumista koulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella työhyvinvoinnin johtamisen ilmenemistapoja, työhyvinvoinnin johtamisessa tunnistettuja keskeisiä haasteita sekä näihin kehitettyjä kokeiluja ja kehittämisprosesseja formaaleissa JYEAT-johtamiskoulutuksissa. Opetushallituksen mukaan JYEAT tarjoaa syvällistä asiantuntijuutta erilaisissa organisaatioissa esihenkilö- ja johtotehtävissä toimiville ammattilaisille. Tutkinto kehittää valmiuksia, joita voidaan hyödyntää organisaatioiden toiminnan ja tehokkuuden parantamisessa (Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, 2019).¹ Tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, millä tavoin työhyvinvointia käsitellään johtamiskoulutusten sisällöissä, millaisia merkityksiä sille annetaan ja millaisia kehittämispotentiaaleja koulutusten toimijat tunnistavat.

Tutkimus ei rajoitu nykytilan kuvaamiseen, vaan sillä on kehittämisorientoitunut ja interventioluonteinen ote. Näiltä osin tutkimus asemoituu osaksi osallistavien ja kehittävien toimintatutkimuksellisten lähestymistapojen kenttää (Heikkinen, 2001; Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001), sillä tutkimuksessa tuotettu tieto rakentuu käytännön kehittämistyön, osallistujien kokemusten ja yhteisen reflektion kautta. Näin tutkimus sijoittuu aikuiskasvatustieteen ja työelämä tutkimuksen rajapintaan sekä työelämän kehittämiseen suuntautuvaan interventiotutkimukseen. Kehittämisinterventiossa hyödynnetään kehittävän työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen näkökulmia erityisesti toiminnassa ilmenevien jännitteiden tunnistamisessa sekä johtamiskoulutuksen haasteiden ja kehittämismahdollisuuksien tarkastelussa (Engeström, 1987). Näitä näkökulmia täydennetään systeemillä jännitteiden tarkastelulla sekä osallistavalla ja toimintatutkimuksellisesti orientoituneella kehittämisotteella (Jalonen, 2025; Painter-Morland, 2008; Putnam ym., 2016; Reason & Bradbury, 2001; Smith & Lewis, 2011). Tässä väitöstutkimuksen yhteenveto-osassa esitetty jännitteisiin perustuva systeminen viitekehys yhdistää tutkimuksen eri osat toisiinsa. Osatutkimukset eivät muodosta kolmea erillistä tarkastelua, vaan valottavat samaa ilmiötä eri tasoilla: työhyvinvoinnin arvottamista koulutuskuvauksissa, muutoksen dynamiikkaa yhteiskehittämisprosessissa sekä tunnistettujen haasteiden ja niihin kehitettyjen ratkaisujen välistä kohtaavuutta. Kokonaisuutena tutkimus tuottaa tietoa työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen kehittämiseksi siten, että yksilöllisten näkökulmien rinnalla huomioidaan myös työn yhteisölliset ja rakenteelliset ulottuvuudet.

Väitöskirja osoittaa, millä tavoin johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnot (JYEAT) käsittelevät työhyvinvointiteemoja, miten ne kuvaavat työhyvinvoinnin merkitystä osana johtamista sekä millaisia haasteita ja ratkaisuja ope-

¹ Tutkimushankkeen alussa tarkastelun kohteena olivat myös yliopistojen johtamisohjelmat ja ylempien ammattikorkeakoulujen (YAMK) johtamistutkinnot (osajulkaisu I), mutta myöhemmissä vaiheissa analyysi fokusoitui JYEAT-johtamiskoulutusohjelmiin (osajulkaisut II ja III). Tässä väitöskirjassa aiheita tarkastellaan JYEAT-koulutusten näkökulmasta.

tushenkilöstön edustajat ja johtamiskoulutettavat nostavat esiin Yhteisfoorumi-prosessissa. *Yhteisfoorumi*prosessilla tarkoitetaan johtamiskoulutuksen kehittämiseen suuntautunutta ryhmämuotoista yhteiskehittämiseninterventiota, jossa JYEAT-koulutuksen toimijat tarkastelivat työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen nykytilaa, jännitteitä ja kehittämismahdollisuuksia.

Tämän johdantoluvun jälkeen väitöskirja etenee seuraavasti. Luvussa 2 rakennan tutkimuksen teoreettisen perustan tarkastelemalla työhyvinvoinnin johtamisen käsitteellisiä määritelmiä, ilmiön historiallista ja institutionaalista kehitystä sekä työhyvinvoinnin johtamisen opettamiseen liittyviä haasteita, jännitteitä ja ratkaisuyrityksiä. Luvun lopussa kokoon, miten teoreettinen tausta kytkeytyy tutkimusasetelmaan. Luvussa 3 esittelen tutkimuskysymykset, tutkimusasetelman ja metodologiset ratkaisut, tutkimuksen kohdentumisen JYEAT-ohjelmiin, Yhteisfoorumi-intervention rakenteen, aineistot, analyysimenetelmät sekä tutkimuseettiset kysymykset. Luvussa 4 raportoin tutkimuksen tulokset osatutkimuksittain ja kokoon niiden pohjalta tulosten yhteenvedon. Luvussa 5 tulkiten tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen sekä arvioin tutkimuksen metodologisia ratkaisuja ja rajoitteita. Lopuksi luvussa 6 esitän tutkimuksen johtopäätökset, kehittämissuositukset johtamiskoulutukselle sekä arvion tutkimuksen yhteiskunnallisesta ja käytännöllisestä merkityksestä.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Teoriaosiossa tarkastelen työhyvinvoinnin johtamista monitasoisesti, yhdistäen käsitteellisiä, historiallisia ja pedagogisia näkökulmia. Luvussa 2.1 määrittelen työhyvinvoinnin johtamisen käsitteelliset lähtökohdat ja esitän sen moninaiset tarkastelukulmat, jotka mahdollistavat teeman hahmottamisen niin yksilön, organisaation kuin yhteiskunnan tasolla. Samassa yhteydessä käsittelen myös johtamisen ja johtamisen opetuksen merkitystä työhyvinvoinnin kontekstissa. Luvussa 2.2 siirryn työhyvinvoinnin johtamisen historiallisesti ja institutionaalisesti muotoutuneisiin rakenteisiin. Tarkastelen, miten työhyvinvoinnin juuret sijoittuvat työelämän murrosvaiheisiin ja miten psykologisoituminen sekä medikalisaatio ovat muokanneet johtamisajattelua. Lisäksi hahmotan työhyvinvoinnin kehittämisen nykyisiä käytäntöjä pohjoismaisen interventioperinteen viitekehyksessä. Luvussa 2.3 keskityn työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen haasteisiin ja jännitteisiin. Teoriaosan lopuksi luvussa 2.4 kerron, miten teoreettinen tausta linkittyy tutkimusasetelmaan. Näin teoriaosio rakentaa kokonaiskuvaa, joka asettaa pohjan työhyvinvoinnin johtamisen ilmenemistapojen ja kehittämisen analyysille.

2.1 Työhyvinvoinnin johtamisen käsitteellinen määritelmä

Johtaminen suuntaa ne kulttuuriset ja toiminnalliset ehdot, joiden puitteissa työhyvinvointi rakentuu. Työhyvinvoinnin johtaminen nähdäänkin jatkuvana prosessina, jossa tavoitteet ja vastuut määritellään osana yhteisön toimintaa. Seuraavissa alaluvuissa perustelen työhyvinvoinnin johtamisen käsitteellistä määritelmää tarkastelemalla työhyvinvoinnin ja johtamisen suhdetta sekä niitä teoreettisia ja käytännöllisiä jännitteitä, joiden varaan työhyvinvoinnin johtaminen nykytyöelämässä rakentuu.

2.1.1 Työhyvinvoinnin käsitteelliset ulottuvuudet

Tässä tutkimuksessa *työhyvinvointi* määritellään psykososiaalseksi ja organisatorisesti rakentuvaksi ilmiöksi, jossa korostuvat työn sosiaaliset, emotionaaliset ja kulttuuriset merkitykset. Luvussa täsmennetään tätä määritelmää suhteessa työ-

hyvinvoinnin moniulotteiseen käsitteistöön, työkyvyn lähikäsitteeseen sekä työhyvinvoinnin tutkimuksessa hyödynnettyihin psykososiaalisen työn ja työperäisen kuormituksen malleihin.

Yleisesti työhyvinvointi² voidaan määritellä työntekijän kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi työn fyysisistä, psykologisista ja sosiaalisista edellytyksistä, jotka muokkaavat sekä päivittäisiä työhön liittyviä tunnekokemuksia että pidempikes-toista työssä jaksamista (Danna & Griffin, 1999; Fisher, 2014). Työhyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, joka kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin työelämässä (Danna & Griffin, 1999) ja rakentuu yksilön, työn ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta (Dooris ym., 2018; Jarden ym., 2018). Se ilmenee yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasoilla: yksilötasolla siihen vaikuttavat työntekijän kokemukset, resilienssi ja työn merkityksellisyys (Larjovuori & Heikkilä-Tammi, 2024; Taris & Schaufeli, 2016), organisaatiotasolla työympäristö, johtaminen ja työyhteisön ilmapiiri (Bakker & Demerouti, 2017; Nielsen ym., 2017) ja yhteiskunnallisella tasolla lainsäädäntö sekä rakenteelliset muutokset (Niinihuhta ym., 2022). Työhyvinvointiin vaikuttavat myös työterveyshuolto, työsuojelu ja HR-käytännöt (Työturvallisuuskeskus, ei pvm.-a).

Tutkimuksen raja *psykososiaaliseen työhyvinvointiin* tarkoittaa, että analyysin kohteena ovat erityisesti työhyvinvointiin liittyvät henkiset ja sosiaaliset tekijät, vuorovaikutussuhteet, työn mielekkyys sekä koettu mielen hyvinvointi työssä (Danna & Griffin, 1999; Ochoa & Blanch, 2018; Rugulies, 2019; Teetzen ym., 2023). Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät työhyvinvoinnin fyysiseen työympäristöön ja työterveyteen painottuvat ulottuvuudet, kuten ergonomiaan, altisteisiin, meluun ja muuhun fyysiseen työympäristöön liittyvät kysymykset (Työturvallisuuskeskus, ei pvm.-c). Raja perustuu sekä tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen että aineistoon: osatutkimuksissa tarkastellut koulutussisällöt eivät systemaattisesti käsittele fyysisen työympäristön riskejä, vaan painottuvat johtamiseen, vuorovaikutukseen ja organisaatiokulttuuriin liittyviin teemoihin. Työhyvinvointi ymmärretään tässä tutkimuksessa työhön liittyvien sosiaalisten, emotionaalisten ja organisatoristen hyvinvointitekijöiden kokonaisuutena, joka rakentuu ja muuntuu ajassa työn sosiaalisten, kulttuuristen ja organisatoristen merkitysten kautta (Väänänen, 2024). Työhyvinvointi ei tällöin näyttäydy vain yksilön ominaisuutena tai psykologisena tilana, vaan yhteisen toiminnan, työn organisoinnin ja jaettujen työskentelytapojen tuloksena (Schaupp ym., 2013). Seuraavaksi tätä määritelmää suhteutetaan työhyvinvoinnin lähikäsitteisiin ja keskeisiin työhyvinvointimalleihin, jotta tutkimuksen raja ja sen käsitteellinen paikka täsmentyvät.

² Englanninkielisessä kirjallisuudessa työhyvinvointiin viitataan useilla osin rinnakkaisilla käsitteillä, kuten *work well-being*, *well-being at work*, *occupational well-being*, *workplace well-being* ja *employee well-being* (ks. esim. Barling & Griffiths, 2003; Cvenkel, 2020; Fisher, 2014; Frone, 2003; Inceoglu ym., 2018; Nielsen ym., 2017; Ochoa & Blanch, 2018; Renee Baptiste, 2008).

Työhyvinvointiin ja sen johtamiseen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat *työkyky* ja *työkykyjohtaminen* (Ilmarinen, 2006, 2009; Järvikoski ym., 2018; Manka & Manka, 2016; Van Der Klink ym., 2016). Työkyvyn käsitettä on tutkittu laajasti, mutta tutkimus ja työkykyä edistävät toimet ovat perinteisesti painottuneet yksilön toimintakykyyn, kun taas työpaikan hyvinvoinnin näkökulma on vahvistunut vasta 1990-luvulta lähtien työkyvyn tutkimuksessa (Kuoppala ym., 2008). Työkyky viittaa yksilön kykyyn suoriutua työstä suhteessa työn vaatimuksiin, terveydentilaan sekä käytettävissä oleviin fyysisiin ja psyykkisiin voimavaroihin (Ilmarinen, 2009; Laine ym., 2016; Schaupp ym., 2013; Shiri & Bergbom, 2023). Tätä yksilöön paikantuvaa tulkintaa vahvistaa myös työkyvyn mittaamisen perinne: työkykyä operationalisoidaan usein Työkykyindeksin kaltaisilla mittareilla, joissa yksilön arviota työkyvystään suhteutetaan työn vaatimuksiin, terveydentilaan ja toimintakykyyn (Ilmarinen, 2006). Työkykyjohtamisella tarkoitetaan puolestaan organisoituja toimia, joilla tuetaan ja ylläpidetään henkilöstön työkykyä, terveyttä ja työturvallisuutta organisaation, työterveyshuollon ja muiden asiantuntijoiden yhteistyössä (Pehkonen ym., 2017).

Työkyvyn ja työhyvinvoinnin käsitteet ovat kuitenkin tarpeen erottaa toisistaan, sillä työelämän tilanteesta piirtyy erilainen kuva riippuen siitä, tarkastellaanko työhön liittyvän hyvinvoinnin ja jaksamisen ilmiötä työhyvinvoinnin vai työkyvyn käsitteen kautta (Laine ym., 2016). Työhyvinvointi kytkeytyy työkykyä selkeämmin työntekijöiden ja johdon välisiin suhteisiin, esihenkilön kannustavuuteen sekä työyhteisön sosiaalisiin ja organisatorisiin käytäntöihin, kun taas työkyky on vahvemmin yhteydessä työn koettuun kuormittavuuteen (Cvenkel, 2020; Danna & Griffin, 1999; Laine ym., 2016; Nielsen ym., 2017). Tässä tutkimuksessa työkyky ymmärretään siten tärkeäksi mutta rajalliseksi lähikäsitteeksi: se auttaa jäsentämään työn, terveyden ja toimintakyvyn suhdetta, mutta ei yksin tavoita niitä sosiaalisia, kulttuurisia ja organisatorisia merkityksiä, joiden kautta työhyvinvoinnin johtaminen koulutuksessa rakentuu.

Myös työhyvinvoinnin tutkimuksessa hyödynnetyt psykososiaalisen työperäisen kuormituksen mallit ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä vertailukohтия. Niissä hyvinvointia tarkastellaan esimerkiksi työn vaatimusten ja voimavarojen suhteena, työn hallinnan ja sosiaalisen tuen kysymyksenä sekä työn ja palkitsevuuden välisenä vastavuoroisuutena (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Nämä mallit ovat tehneet näkyväksi työn kuormituksen, hallintamahdollisuuksien, voimavarojen, oikeudenmukaisuuden ja sosiaalisen tuen merkityksen työhyvinvoinnille (Cohen & Wills, 1985; Colquitt ym., 2001). Samalla ne paikantavat työhyvinvoinnin usein mitattaviin työn piirteisiin ja yksilön kokemuksiin, kuten työtyytyväisyyteen, merkityksellisyyteen, myönteisiin tunnekokemuksiin, työn imuun ja tarmokkuuteen (Allan ym., 2019; Fisher, 2014; Schaufeli ym., 2002). Tässä tutkimuksessa näitä malleja hyödynnetään käsitteel-

lisenä taustana, mutta työhyvinvointia tarkastellaan niitä laajemmin psykososiaalisenä ja organisatorisesti rakentuvana ilmiönä. Tällöin huomio kohdistuu mittareilla tavoitettavien yksilökokemusten sijasta työn historialliseen muutokseen, johtamisen käytäntöihin, yhteisiin toimintatapoihin sekä laadullisesti ja kontekstisidonnaisesti rakentuvaan ymmärrykseen työhyvinvoinnin ongelmista ja ratkaisuista (Rook ym., 2020; Schaupp ym., 2013; Väänänen, 2024).

Edellä kuvattu käsitteellinen limittyminen tekee näkyväksi, miksi työhyvinvoinnin tarkastelussa on tarpeen erottaa, nähdäänkö työhyvinvointi ensisijaisesti yksilön kokemuksena, työn kuormituksen ja voimavarojen tasapainona vai yhteisen työtoiminnan kehittämisen kysymyksenä. Tätä erottelua jäsentää Gerlanderin ja Launiksen (2007) työhyvinvoinnin ikkunamalli, jossa työhyvinvointia tarkastellaan kolmen näkökulman kautta. Malli on tämän tutkimuksen kannalta hyödyllinen, koska se osoittaa, millaisiin oletuksiin työhyvinvoinnin ongelmat ja niiden ratkaisutavat eri näkökulmissa kiinnittyvät. Kussakin ikkunassa työhyvinvointi on määritelty eri tavoin, ja näin myös työhyvinvoinnin edistämisen mahdollisuudet poikkeavat sen mukaan, millaisena ilmiönä hyvinvointi työssä nähdään. Ikkunamalli esitetään **taulukossa 1**, minkä jälkeen se läpikäydään tässä luvussa.

Taulukko 1 Työhyvinvoinnin ikkunamalli (Gerlander & Launis, 2007, mukailtu)

	Kokemuksen ikkuna	Kuormituksen ikkuna	Kehittyvän toiminnan ikkuna
Mitä työhyvinvointi on?	Työntekijän henkilökohtainen kokemus työn merkityksestä ja hyvinvoinnistaan	Työtehtävän vaatimusten ja työntekijän edellytysten välinen tasapaino	Yhteisestä työtoiminnasta seuraava hyvinvointi, kun työtehtävien ja toimintatapojen organisoimista toteutetaan työyhteisön ja työn tarkoituksen näkökulmista
Millainen tieto on keskeistä työhyvinvoinnin edistämisessä?	Työntekijältä saatava tieto ongelmiksi kokeistaan asioista (esim. kiire) ja näiden aikaansaamista tunnereaktioista	Tutkimustieto työn kuormitustekijöistä ja positiivisista piirteistä sekä havainnot työntekijän yksilöllisistä voimavaroista	Työyhteisöltä (usein havainnoinnin kautta) saatava tieto työn muutoksista ja muutosten aiheuttamista häiriöistä työyhteisön toiminnassa
Miten työhyvinvointia edistetään?	Asioita työستetään kokemuksen muuttamiseksi, esimerkiksi työnohjauksessa, ottamalla huomioon työntekijän näkemykset työstä	Kehittämällä käytäntöjä kuormitustekijöiden vähentämiseen tai poistamiseen tai yksilöllisten voimavarojen lisäämiseen	Analysoimalla yhdessä työn muutosta ja häiriöitä sekä kehittämällä toimintatapoja, jotka edistävät työn sujuvuutta ja vähentävät häiriöitä

Kun työhyvinvointia tarkastellaan *kokemusikkunan* kautta, ollaan kiinnostuneita henkilön kokemasta tyytyväisyydestä työssään. Kokemusikkuna kiinnittyy työhyvinvointitutkimuksen suuntauksiin, joissa työhyvinvointia tarkastellaan yksilön subjektiivisina, affektiivisina ja merkityksellisinä kokemuksina työstä (Fisher, 2014; Weiss & Cropanzano, 1996). Tästä näkökulmasta keskeisiä ovat esimerkiksi tyytyväisyys, työn merkityksellisyys ja myönteiset tunnekokemukset (Allan ym., 2019; Ilies ym., 2015; Schaufeli ym., 2002). On yksilöllistä, miten työntekijä työnsä kokee ja millaisia tunteita työpaikan tapahtumat herättävät (Schaupp ym., 2013). Kokemuksen ikkunassa on tärkeää, että esihenkilö tuntee työntekijänsä ja heidän taustansa. Keskiössä on se, millaisia tunteita työpaikan tapahtumat herättävät. Johtajan tulee kuulla työntekijöiden henkilökohtaisia näkemyksiä. Kokemusikkunassa työhyvinvointia edistetään työkaluilla, jotka auttavat työntekijöitä ymmärtämään omia työhön liittyviä kokemuksiaan ja mukauttamaan suhtautumistaan työhön, esimerkiksi työnohjauksessa ja työpsykologin vastaanotolla (Furedi, 2013; Rimke & Brock, 2012). Yksilöllisten kokemusten jakaminen työn aiheuttamista tunteista voi sinänsä olla hyödyllistä työyhteisössä. Työhyvinvoinnilla on väistämättä kokemuksellinen ulottuvuus: työolosuhteiden ulkoinen arviointi tai mittaaminen ei yksin riitä osoittamaan työhyvinvoinnin tilaa, ellei samalla huomioida työntekijöiden omia kokemuksia työstä (Gerlander & Launis, 2007). Työhyvinvointia ei siten voida julistaa hyväksi pelkästään työoloja koskevien mittarien perusteella, vaan sen arvioinnissa on tarkasteltava myös sitä, miten työntekijät kokevat työnsä kuormittavuuden, mielekkyyden, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuutensa toimia työssä. Kokemusikkunan etu on siinä, että työhyvinvoinnin edistämisen kannalta kaikenlaisten näkökulmien ja kokemusten huomioiminen on tärkeää (Schaupp ym., 2013). Samalla kokemusikkuna on ongelmallinen sen tähden, ettei ole yksiselitteistä vastausta siihen, kenen mielipiteitä tai kokemuksia tulisi kuulla. Haasteita työhyvinvoinnin kehittämiseksi tästä näkökulmasta tulee siinä vaiheessa, mikäli työyhteisön jäsenet kokevat asian eri tavoin (Schaupp ym., 2013). Tällöin eriäviä näkökulmia lähdetään usein yksilöllistämään. Asenne tai persoonallisuudenpiirteet eivät kuitenkaan selitä sitä, miksi joskus yksilöt esimerkiksi suhtautuvat myönteisesti muutokseen ja joskus eivät. Kokemuspohjainen tieto työstä on usein henkilökohtaista ja tunnepainotteista, jolloin kehittämistarpeista voi olla vaikea tehdä johtopäätelmiä. Kokemustiedon pohjalta voi olla vaikea hahmottaa, mihin kehittämisessä kannattaisi oikeastaan tarttua (Schaupp ym., 2013). Lisäksi liiallinen keskittyminen yksilöihin ja heidän emootioihinsa voi peittää alleen laajemmat järjestelmätason vaikutukset, mahdollisuudet ja esteet (Jalonen, 2025).

Kun työhyvinvointia tarkastellaan *kuormitusikkunan* kautta, huomio kohdistuu työn vaatimusten, kuormitustekijöiden, työn voimavarojen ja työntekijän työkyvyn väliseen tasapainoon. Lähtökohtana on ajatus, että työhön kuuluu optimaalinen kuormitus, mutta se ei saa vaarantaa työntekijän terveyttä tai toimintakykyä.

Suomessa työnantajalla on lakisääteinen velvollisuus tunnistaa ja arvioida työn kuormitustekijöitä osana vaarojen arviointia (Työturvallisuuslaki, 738/2002). Teoreettisesti kuormitusikkunan näkökulma perustuu työn vaatimusten ja voimavarojen malliin, työn hallinnan teoriaan sekä ponnistelujen ja palkitsevuuden tasapainoa korostavaan tutkimukseen (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Näkökulma on ollut historiassa keskeinen erityisesti teollisen massatuotannon kontekstissa, jossa työ rakentui usein ennalta määrättyjen mekaanisten työtehtävien varaan, ja työhyvinvoinnin ongelmia tarkasteltiin suhteessa työn fyysisiin vaatimuksiin ja yksilön suoriutumiseen (Schaupp ym., 2013; Väänänen, 2024). Tällöin työympäristön altisteet ja fyysiset kuormitustekijät, kuten melu, kemikaalit ja toisteinen työ, hahmotettiin keskeisiksi terveysuhkiksi (Työturvallisuuskeskus, ei pvm.-b). Työn tietoteknistymisen ja digitalisaation myötä kuormitustekijöiden tarkastelu on laajentunut fyysisistä ja ergonomisista riskeistä myös psykososiaalisiin haittatekijöihin, kuten sosiaaliseen eristäytymiseen ja yksinäisyyteen sekä tietotyölle tyypilliseen kognitiiviseen kuormitukseen (Gonzalez Vazquez ym., 2024). Samalla positiiviseen psykologiaan pohjautuva työntutkimus on vahvistanut näkökulmaa, jossa työhyvinvointia edistetään paitsi vähentämällä haitallista kuormitusta myös vahvistamalla työn myönteisiä piirteitä, kuten työtehtävien vaihtelevuutta, työn säätelymahdollisuuksia, sosiaalista vuorovaikutusta ja työn imua (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Hakanen, 2018; Mustonen, 2018). Yhteistä kuormitus- ja voimavaralähtöisille lähestymistavoille on se, että kuormitusikkunassa työhyvinvointia lähestytään usein mitattavina työn piirteinä (Ilmarinen, 2006, 2009; Laine ym., 2016; Rook ym., 2020; Shiri & Bergbom, 2023). Välineistöön kuuluvat erilaiset työyhteisön hyvinvoinnin tilaa kartoittavat mittarit, kuten kyselyt, työkykyarviot ja kuormituksen arvioinnit. Niiden tavoitteena on tuottaa tietoa puuttumista vaativista kuormitustekijöistä sekä myönteisistä piirteistä, joita tulisi vahvistaa. Kyselyjen tulokset esitetään usein numeerisina suureina, kuten prosentteina tai keskiarvoina, ja niitä käytetään esimerkiksi työyksiköiden väliseen vertailuun osana työhyvinvoinnin ja työkyvyn johtamista (Laine ym., 2016; Pehkonen ym., 2017; Rook ym., 2020). Kuormitusikkunassa työhyvinvoinnin kehittäminen suuntautuu työn fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten kuormitustekijöiden haitallisten vaikutusten vähentämiseen sekä työn voimavarojen vahvistamiseen (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Hakanen, 2018; Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Tavoitteena on palauttaa tai ylläpitää työn vaatimusten ja yksilön edellytysten tasapainoa. Tämä ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista, sillä sama työn piirre voi toimia sekä kuormitus- että voimavaratekijänä: esimerkiksi asiakastyössä vuorovaikutus asiakkaiden kanssa voi samanaikaisesti kuormittaa ja tuottaa työn mielekkyyttä (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen, 2018). Kuormitusikkunassa yksilön työkyky muodostuu keskeiseksi käsitteeksi: tällöin oletetaan, että hyvällä työkyvyllä varustettu yksilö kestää paremmin kuormittavaa työtä (Ilmarinen, 2006, 2009). Tämä ajatus työkyvystä yksilön ominaisuutena kiinnittyy

teollisen työn perinteeseen, jossa olennaista oli työntekijän suoriutuminen ennalta määritellyistä työtehtävistä ja jossa työkykyä mitattiin pitkälti fyysisten ominaisuuksien kautta (Väänänen, 2024). Kuormitusikkunan vahvuus on sen kyvyssä tehdä näkyväksi työn haitallisia kuormitustekijöitä, voimavaroja ja työkykyyn liittyviä riskejä. Sen rajallisuus liittyy kuitenkin siihen, että työhyvinvointi voi kaventua mitattaviksi työn piirteiksi, yksilön kokemiksi kuormitus- ja voimavaratekijöiksi tai yksilön työkyvyn kysymykseksi. Kyselytulosten hyödyntäminen konkreettisten muutosten aikaansaamiseksi voi jäädä vaikeaksi, jos mittarit eivät avaudu suhteessa työn arjen häiriöihin, toimintatapojen muutoksiin ja yhteisen työn organisointiin (Gerlander & Launis, 2007; Schaupp ym., 2013). Nykyisessä työelämässä, jossa työtä tehdään yhä useammin erilaisissa verkostoissa ja työn onnistuminen rakentuu yhteisen toiminnan, tiedonkulun ja työn organisoinnin kokonaisuutena, tällainen yksilö- ja mittarikeskeinen tulkinta jääkin rajalliseksi (Schaupp ym., 2013; Väänänen, 2024).

Kun työhyvinvointia tarkastellaan *kehittyvän toiminnan ikkunassa*, työhyvinvointi ymmärretään suhteessa työn sujuvuuteen, työyhteisön ja organisaation toimintatapoihin sekä koko toimintajärjestelmän toimivuuteen. Tällöin työhyvinvoinnin ongelmia ei tulkita ensisijaisesti yksilön kokemuksina tai kuormitustekijöinä, vaan suhteessa siihen, miten toimivina, merkityksellisinä ja tarkoituksenmukaisina työn käytännöt näyttäytyvät työntekijöille ja työyhteisölle (Gerlander & Launis, 2007; Schaupp ym., 2013). Kun työ sujuu ja työntekijät voivat onnistua itselleen tärkeillä osa-alueilla, työhyvinvointi vahvistuu. Vastaavasti työn sujuvuuden ongelmat ja jaksamisen haasteet voivat olla merkkejä työn muutoksesta: vanhat toimintatavat eivät enää tue työn tarkoituksen toteutumista, jolloin työtä on tarpeen kehittää (Schaupp ym., 2013; Väänänen, 2024). Kehittyvän toiminnan ikkunassa huomio kohdistuu erityisesti työn kohteeseen eli siihen, miksi kyseistä työtä tehdään ja mitä yhteistä tarkoitusta se palvelee. Lisäksi tarkastellaan, millaisia välineitä yhteisöllä on työn tarkoituksen toteuttamiseksi, miten työt jaetaan, millaiset säännöt ja käytännöt toimintaa ohjaavat sekä mihin laajempaan toimijoiden verkostoon oma työ kytkeytyy. Toiminnan kohde, tekijät, yhteisö, työnjako, säännöt ja välineet muodostavat toisiinsa kytkeytyvän toimintajärjestelmän: kun jokin sen osa muuttuu, muutkin osat alkavat vähitellen muuttua (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010). Tästä näkökulmasta työhyvinvoinnin kannalta on olennaista ymmärtää, millaisessa kehitysvaiheessa toiminta on ja miten työn tarkoitus eli kohde on historiallisesti kehittynyt. Kehittyvän toiminnan ikkunassa työmotivaatio liittyy ensisijaisesti työn yhteisöllisesti, käytännöllisesti ja kulttuurisesti määrittävään kohteeseen. Muutos itsessään ei siten ole työhyvinvoinnin kannalta yksiselitteisesti hyvä tai huono asia; ratkaisevaa on, millä tavoin toimintakonseptin uudistuksia toteutetaan ja millaiset mahdollisuudet työntekijöillä on osallistua muutoksen suuntaamiseen. Jos työntekijät eivät voi vaikuttaa

muutoksiin, muutos voi näyttäytyä ulkoapäin annettuna, jolloin hallinnan ja mielekkyyden kokemus heikkenee. Siirtyminen kehitysvaiheesta toiseen edellyttää työyhteisöltä kokeilemista, uuden oppimista, vanhasta poisoppimista ja uusien hyvinvoinnin lähteiden etsimistä. Prosessi voi näyttäytyä kaoottisena, mutta kehittyvän työtoiminnan näkökulmasta tällainen epävarmuus on osa työn muutosta ja yhteisen toiminnan uudelleenorganisointumista (Engeström, 2001; Virkkunen & Newnham, 2013; Väänänen, 2024). Kehittyvän toiminnan ikkuna tekee näkyväksi, että työhyvinvoinnin ongelmien tulkintatapa ohjaa myös ratkaisujen suuntaa. Työntekijä voidaan nähdä joko hyvinvoinnin kehittämisen kohteena tai aktiivisena oman työnsä ja työyhteisönsä kehittäjänä (Schaupp ym., 2013). Yksilöön paikatut hyvinvointitulokset voivat korostaa työntekijän jaksamista, resilienssiä ja sopeutumista, jolloin työhyvinvoinnin organisatoriset ja rakenteelliset ehdot jäävät vähemmälle huomiolle (Brunila, 2012; Väänänen, 2024). Kehittyvän toiminnan näkökulma puolestaan painottaa organisaatiotason ja yhteisöllisen kehittämisen merkitystä: työhyvinvointia voidaan edistää tarkastelemalla työn sujuvuutta, yhteisen toiminnan häiriöitä, työn muutosta ja rakenteellisia ristiriitoja osana työyhteisön toimintaa (Ala-Laurinaho ym., 2017; Järvensivu, Vuorento, ym., 2025; Nykänen ym., 2022; Schaupp ym., 2013).

2.1.2 Johtaminen ja johtamisen opettaminen

”Managers are people who do things right and leaders are people who do the right things.” (Bennis & Nanus, 1985).

Tutkimuksessa nähdään, että useimmat hyvän johtajan ominaisuudet voidaan oppia tai saavuttaa (Drouillard & Kleiner, 1996). Tässä tutkimuksessa johtajuus ymmärretään ensisijaisesti prosessina ja relationaalisena toimintana, ei yksilön pysyvänä ominaisuutena. Seuraavaksi jäsennetään niitä johtamiskäsityksiä, joihin johtamiskoulutus tyypillisesti rakentuu.

Johtaminen on moninainen käsite, sillä tutkijat ovat esitelleet yli 1 500 erilaista määritelmää ja kymmeniä malleja (S. Juuti, 2021b). Kenties yleisin määritelmä johtajuudelle on, että johtajuus on kykyä vaikuttaa muihin, organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi (Bartol & Martin, 1991). Eräs määrittelyyn liittyvä haaste kotimaisessa tutkimuksessa on, että johtamisen käsitteistöä on haastava kääntää suomeksi. Keith Grint on tutkinut johtamista erilaisten haasteiden ja ongelmanratkaisun näkökulmasta (Grint, 2010a, 2010c). Oheisessa **taulukossa 2** on esitelty hänen ajattelunsa mukaiset johtamisen tasot ja painopisteet.

Taulukko 2 Johtamisen lajit ongelmatyypeittäin Keith Grintin teorioiden pohjalta (Grint, 2010a, 2010b, 2010c)

Ulottuvuus	Käskyvalta (Command)	Hallinnointi (Management)	Johtajuus (Leadership)
Auktoriteetin luonne	Muodollinen ja välitön valta	Hallinnollinen ja prosessiperustainen valta	Vaikutusvalta
Toiminnan taso	Taktinen	Operatiivinen	Strateginen
Aikajänne	Lyhyt aikaväli	Keskipitkä aikaväli	Pitkä aikaväli
Myöntyvyyden perusta	Pakottaminen, rangaistuksen uhka	Laskelmoiva vaihdanta (palkkiot, hyödyt)	Arvot, merkitykset, identiteetti, tunnesitoutuminen
Ongelmatyyppi	Kriittinen (critical)	Kesy / selkeästi rajattu (tame)	Viheliäinen (wicked)

Kuten taulukko osoittaa, englannin kielessä johtamisen termeillä on painotuseroja, jotka tuovat esiin toiminnan eroja. Esimerkiksi verbit ”command”, ”manage”, ”lead” kuvaavat erityyppistä toimintaa. Substantiiveiksi eli johtajan roolia kuvaaviksi termeiksi vietynä nämä olisivat ”commander”, ”manager” ja ”leader”, jotka ovat myös hyvin erilaisia rooleja keskenään. Commander-roolin johtajuudessa toiminnan keskeisimpänä tarkoituksena on tarjota välittömiä vastauksia kriittisiin tilanteisiin, esimerkiksi turvallisuusuhan tilanteessa (Grint, 2010a, 2010b, 2010c). Management-rooli on laskennallista ja rationaalista prosessien organisointia (Grint, 2010a, 2010b, 2010c). Erityisesti commander- ja manager-johtajuus voivat tuntua johtajille mieluisilta: johtajilla on taipumus turvautua ylhäältä alas -johtamiseen, sääntelyn lisäämiseen, kontrolliin ja riskien minimointiin, koska se tuo tilapäistä hallinnan tunnetta (Uhl-Bien & Arena, 2017). Leadership-rooliin liittyvä johtajuus on normatiivisesti oikean tunnistamista vaativaa toimintaa, jossa tulee toimia yhteistyössä ja kysyä oleellisia kysymyksiä alaisilta, jolloin voi ajatella leadership-näkökulman johtamisen edellyttävän eniten vuorovaikutusta (Kaluza ym., 2021; Kelloway ym., 2012; Stein ym., 2021). Leadership-johtajuudessa on siten myös emotionaalinen dimensio (Grint, 2010a; Li ym., 2023; Liao ym., 2021). Näin ollen myös suomenkielinen *johtaminen* näyttäytyy käsitteellisesti liukuvana terminä, jonka merkityssisältö rakentuu tulkinnallisesti eikä siten ole neutraali.

Johtajuuden (leadership) ja hallinnoinnin (management) välistä eroa korostavat myös Drouillard ja Kleiner (1996). He argumentoivat, että näitä lähestymistapoja erottaa johtajuuteen sisältyvä eettinen ulottuvuus ja pyrkimys yhteisen hyvän edistämiseen (Drouillard & Kleiner, 1996). Yleinen määritelmä johtajuudelle on se, että johtaminen on vaikuttamista, joka aikaansaa muutoksen (Bartol & Martin, 1991). Johtajuuden tehokkuus ja kyky sitouttaa ihmisiä muutokseen eivät ole sy-

nonyymeja eettiselle kestävyydelle. Sekä historiasta että nykyajasta löytyy runsaasti esimerkkejä vaikutusvaltaisesta johtajuudesta, joka onnistuu saavuttamaan merkittäviä tuloksia, mutta jonka tuottamat lopputulokset ovat ristiriidassa laajemman yhteisen edun kanssa.³ Tämän takia Drouillard ja Kleiner määrittelevät hyvän johtamisen siten, että se pitää sisällään moraalisen perustan:

”Toisiin vaikuttaminen järjen ja osallisuuden avulla sellaisten organisaatiotavoitteiden saavuttamiseksi, jotka ovat kaikkien asianosaisten pitkän aikavälin edun mukaisia ja yhteiskunnan hyvinvointia edistäviä” (Drouillard & Kleiner, 1996, s. 30).

Ontologisesti on kiinnostavaa tarkastella, nähdäänkö johtaminen ja johtajuus *prosessina* vaiko *ominaisuutena*. Tähän liittyy myös se, puhutaanko johtamisesta johtajan persoonaan vai tämän toimintaan keskittyen (Inceoglu ym., 2018). Gary Yukl määrittelee johtajuuden:

”prosessiksi, jolla vaikutetaan muihin ymmärtämään ja sopimaan siitä, mitä on tehtävä ja miten se tehdään, sekä prosessiksi, jolla helpotetaan yksilöllisiä ja kollektiivisia pyrkimyksiä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi” (Yukl, 2006, s. 8).

Peter Northouse määrittelee johtajuuden ”prosessiksi, jossa yksilö vaikuttaa ryhmään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi” (Northouse, 2010, s. 3). Nämä määritelmät viittaavat useisiin johtajuuden ilmiön keskeisiin komponentteihin, joita ovat seuraavat (Yukl, 2012):

- johtajuus on prosessi
- johtajuuteen liittyy muihin vaikuttaminen,
- johtajuus tapahtuu ryhmän kontekstissa,
- johtajuuteen liittyy tavoitteiden saavuttaminen ja
- nämä tavoitteet ovat yhteisiä johtajien ja heidän alaistensa kesken

Johtamisen tarkastelun jaottelussa piirre- ja prosessiteorioihin on kyse myös siitä, nähdäänkö johtajuus opeteltavissa olevana taitona vai nähdäänkö se pelkästään formaalina nimikkeenä tai synnynnäisenä piirteenä (Uhl-Bien & Arena, 2018; Yukl, 2012). Johtajuuden määrittelemisen prosessina johtaa siihen, että johtajuutta ei pidetä ominaisuutena tai piirteenä, joka on annettu vain joillekin ihmisille syntymässä. Lisäksi näkökulmaan kuuluu ajatus siitä, että johtajuus on transaktionaalinen tapahtuma, joka tapahtuu johtajien ja heidän seuraajiensa välillä. Yukl toteaa, että piirrekeskeinen lähestymistapa

”korostaa johtajien ominaisuuksia, kuten persoonallisuutta, motiiveja, arvoja ja taitoja. Tämän lähestymistavan taustalla oli oletus, että jotkut

³ Tämä ei tarkoita, että manageriaalinen johtajuus olisi itsessään epätoivottavaa, mutta johtamisen tarkastelu ensisijaisesti tehokkuuden, tuottavuuden ja hallinnon näkökulmasta saattaa siirtää eettiset kysymykset toissijaiseen asemaan.

ihmiset ovat luonnostaan johtajia, joilla on tiettyjä ominaisuuksia, joita ei ole muilla ihmisillä” (Yukl, 2006, s. 13).

Lisäksi johtaminen voidaan nähdä ominaisuuksina, esimerkiksi pohtimalla, mitä on *hyvä johtaminen*. Drouillard ja Kleiner (1996) kuvaavat, että hyvä johtaminen ilmenee selkeänä ja kuuntelevana viestintänä, eettisten periaatteiden mukaisena toimintana ja huomiona ihmisten hyvinvointiin ja kehittymiseen. Siihen kuuluu osaamisen tunnistaminen, suoritusten tunnustaminen, vastuun ja tehtävien jakaminen sekä tiimityön fasilitointi. Johtaminen suuntaa toimintaa vision ja pitkän aikavälin tavoitteiden mukaisesti, edellyttää päätöksentekoa epävarmuudessa ja vastuun kantamista seurauksista. Kokonaisuutena johtaminen on osaamisen osoittamista käytännön toiminnassa ja edellytysten luomista yhteiselle onnistumiselle (Drouillard & Kleiner, 1996).

Johtajuuden käsitteellinen moninaisuus ei ole pelkästään teoreettinen ongelma, vaan sillä on suoria vaikutuksia siihen, millaista johtamista pidetään opettavana ja toivottavana. Johtamisella on osoitettu olevan merkittävä vaikutus työntekijöiden käyttäytymiseen, hyvinvointiin ja suoriutumiseen (Avolio ym., 2009). Johtamisteoriat ovat kuitenkin perinteisesti painottaneet näistä vahvimmin suoriutumisen näkökulmaa, ja onkin kritisoitu, että johtajuustutkimusta leimaa suoritus- ja tuloskeskeisyys (Inceoglu ym., 2018; Uhl-Bien & Arena, 2018). Toisaalta kritiikkiä on herättänyt myös se, että johtamisen tutkimus keskittyy usein jonkin tietyn johtamisen alalajiin syventämiseen, laajan, systeemisen ja eri teorioita vertailevan ymmärryksen sijaan (Painter-Morland, 2015a). Johtamistutkimuksissa valitaan usein joku tietty näkökulma johtamiseen, ts. johtamistrendi (Gibson & Tesone, 2001), ja tarkastellaan, kuinka valittu näkökulma vaikuttaa esimerkiksi työhyvinvointiin. Tämä on ongelmallista siinä mielessä, etteivät tarkastelut ole yleensä kovin systemaattisia, eli ei voida tarkalleen tietää, että juuri jokin tietty johtamissuuntaus saisi aikaan muutoksen, eikä taustalla olevia vaikuttavia prosesseja ole aina riittävästi avattu tutkimuksissa (Inceoglu ym., 2018).

Johtajuuden käsitteellinen laaja-alaisuus yhdistettynä tutkimuksellisten näkökulmien paikoin kapeaan rajautumiseen voi vaikeuttaa sekä johtajuuden kehittämistä että uuden tutkimustiedon teoreettista perustelua (S. Juuti, 2021b). Vaikka monet eri johtamistyyliä lupaavat hyvinvointia, ne usein siirtävät vastuuta yksilölle, eivät puutu rakenteisiin ja jäävät normatiivisesti kapeiksi. Seuraavaksi tarkastellaan muutamia esimerkkejä.

Johtamistyylien perinteiset mallit, kuten transaktionaalinen johtajuus, painottavat palkkioita ja rangaistuksia, kun taas transformatiivinen johtajuus pyrkii seuraajien sitouttamiseen ja ”moraaliseen vahvistamiseen” (Burns, 1978; J. Stewart, 2006). Modernimmat mallit, kuten autenttisen ja eettisen johtajuuden mallit, johtajien tunneälyn korostaminen ja johtajille ja alaisille suositellut mindfulness-harjoitteet, pyrkivät edistämään henkilöstön sitoutumista ja emotionaalista hyvinvointia (Avolio & Gardner, 2005; Bass & Avolio, 1994; Cherniss ym., 1998; Reb

ym., 2014). Lisäksi johtajuusmallit, jotka korostavat valtuuttamista, selkeyttä ja yhteistyötä, kuten valtuuttava, tilanne- ja hajautettu johtajuus sekä palveleva johtajuus, voivat lisätä autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta (Greenleaf, 2013; Hersey & Blanchard, 1969; R. J. House, 1971; Spillane, 2005; Zhang & Bartol, 2010). Näiden kaikkien vaikutukset voivat jäädä pinnallisiksi, jos johtamisessa ei pureuduta rakenteellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin.

Positiivisen psykologian nousun myötä itsestä huolehtimisesta on korostettu yhä enemmän hyvinvoinnin edistämisen keinona, ja tätä hyödynnetään myös modernissa johtamisessa (Gómez-Borges ym., 2022; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Johtajuuden kehittämisessä työhyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta on pitkään nojattu yksilöä vastuuttaviin menetelmiin ja näkökulmiin. Esimerkiksi *terveysorientoituneessa johtamisessa* (engl. health oriented leadership) ajatellaan, että johtajien oma *itsestä huolehtiminen* (engl. self-care) vaikuttaa laajamittaisemmin organisaatiotason työhyvinvointiin ja terveyskäyttäytymiseen; ajatuksena on luoda itsensä huolehtimisesta osa organisaatiokulttuuria (Klug ym., 2022). Työntekijä nähdään itsestä huolehtimisen kautta optimoitavissa olevana resurssina, jossa itsestä huolehtimista lisäten saadaan yksilö paremmin vastaamaan työn vaatimuksiin (Gómez-Borges ym., 2022). Termi *itsensä johtaminen* (engl. self-leadership) puolestaan koostuu käyttäytymiseen ja kognitiivisiin strategioihin liittyvistä itseohjauksellisista tekijöistä, jotka on suunniteltu vaikuttamaan positiivisesti henkilökohtaiseen tehokkuuteen (Sjöblom ym., 2022). Itseohjautuvuutta on puolustettu sillä, että se lisää työntekijöiden motivaatiota ja luovuutta sekä organisaatioiden ketteryyttä ja innovatiivisuutta (Morikawa ym., 2022). Itsensä johtaminen voi tuoda työhön autonomian kokemuksia, mutta toisaalta vähentää kollektiivista tukea organisaatioissa (Tsai, 2011).

Kriittisesti tarkasteltuna monet näistä malleista vahvistavat sekä johtajien että alaisten yksilöllistä vastuuta. Työhyvinvointi nähdään yksilön psykologisena ongelmana sen sijaan, että tarkasteltaisiin organisaation rakenteiden, johtamisen ja kulttuurin vaikutuksia (Cinar & Bilodeau, 2022; S. Juuti, 2021a). Sjöblom ja kollegat korostavat, että itsensä johtamista työssä ei voida erottaa yhteisöstä tai sen vallitsevasta kulttuurista: vaikka itsejohtajuus koskee yksilöllisiä taitoja, siihen vaikuttavat todennäköisesti vahvasti tiimin käytännöt (Sjöblom ym., 2022). Samoin itseorganisoitumisen käsitteen yhteydessä on todettu, että yksilön itseohjautuva käyttäytyminen ei ole erillistä tiimin toiminnasta, vaan olennaisesti osa sitä ja yhteisiin tavoitteisiin pyrkimistä. Nykyisessä työelämässä siirtyminen johtajuuden ymmärtämiseen hajautettuna toimintana ja kollektiivisena ilmiönä on yhä ajankohtaisempi (Hyrkkö, 2025; Sjöblom ym., 2022).

Nykyinen johtamisen ja työhyvinvoinnin suhteen vallalla oleva sopeutumisnarratiivi pitää sisällään myös ajatuksen siitä, ettei vallitsevaa asiointilaa voida muuttaa. Harvat tutkimukset pitävät johtajuuskäyttäytymisen ja hyvinvoinnin välistä

suhdetta prosessina – sekä teoria että tutkimussuunnittelu perustuvat yleensä implisiittiseen oletukseen, että tämä suhde ja siihen liittyvät rakenteet ovat staattisia, kuten näkyy pääasiassa johtamistyylien vaikutusten poikkileikkaustutkimuksissa (Inceoglu ym., 2018). Haasteellisten ja kompleksisten toimintaympäristöjen johtamisessa ei voida myöskään olettaa, että ongelmat ratkeaisivat yleispätevillä tai kontekstista riippumattomilla yhteistyö- ja ratkaisumalleilla (Alford & Head, 2017). Myös Yukl ja kollegat kritisoivat tutkimuskirjallisuutta läheisestä mutta eri näkökulmasta: heidän mukaansa tehokkaan johtamiskäyttämisen oppimisessa edistyttäisiin nopeammin, jos useammat tutkimukset tarkastelisivat laajaa kirjoa erilaisia käyttäytymismalleja sen sijaan, että keskittyttäisiin vain yhteen tai kahteen laajasti määriteltyyn käyttäytymismalliin (Yukl ym., 2019). Johtamisen rooli modernissa työssä on edelleen kompleksinen: se tuottaa jännitteen yksilön ja toimintasysteemin välille (Fuchs, 2003; Jalonen, 2025). Johtaminen tarjoaa välineitä yksilön tukemiseen, mutta harvoin haastaa työelämän rakenteita tai vähentää työn kuormittavia järjestelmiä, jotka altistavat uupumukselle ja sairauspoissaoloille (Inceoglu ym., 2018). Johtamistyylien hyvinvointilupaukset rakentuvat usein implisiittiselle oletukselle yksilön sopeutumisesta, jolloin työelämän rakenteet ja kuormittavat järjestelmät jäävät kyseenalaistamatta (Gayed ym., 2018; Nielsen ym., 2017).

Koska johtamista voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin, myös johtamiskoulutuksessa tehdään valintoja siitä, millaista johtajuutta opetetaan ja millaisia työhyvinvointikäsityksiä opetuksen kautta tuotetaan. Näin ollen on oleellista kysyä, millaista johtamista johtamiskoulutus oikeastaan tuottaa. Johtajuuden käsitteelliset ulottuvuudet konkretisoituvat usein koulutuksen kautta, joten on tärkeää tunnistaa, mitkä normatiiviset tekijät ohjaavat johtamisen kouluttamista.

Painter-Morlandin mukaan johtajien kouluttamisessa utilitaristiset huolenaiheet ohjaavat keskittymään nykytilan mittaamiseen sen sijaan, että pohdittaisiin havaintojen merkityksiä ja niiden vaikutuksia tulevaisuuteen (Painter-Morland, 2015a). Suoriutuminen siis arvotetaan sivistyksen yläpuolelle. Tämä ei sinänsä ole vain johtamiskoulutuksen piirre, vaan samanlainen käänne näkyy koulutuksessa kaikilla asteilla: oppiminen ja koulutus ovat pelkistyneet koulutustulosten mittaamiseen ja vertailuun, ja kysymys koulutuksen perimmäisestä tarkoituksesta on unohtunut (Biesta, 2013). Samansuuntaisia näkökulmia on esitetty pohjoismaisen ja saksalaisen perinteen kasvatustieteellisissä keskusteluissa, jotka pohjaavat sivistyksen (Bildung) käsitteeseen. Taito- ja kompetenssipohjainen opettaminen ja mittaamisen tavoite ovat yhteensopimattomia sen kanssa, mitä sivistyskäsitteessä korostetaan: kykyä arvioida mikä on tärkeää ja oikein (Horlacher, 2015). Kompetenssit määritellään yksilön valmiuksina ja luonteen ominaisuuksina, jolloin ei nähdä sitä, mihin tietoihin ja traditioihin oppiminen perustuu. Sivistyksessä on puolestaan kysymys perinteiden kriittisestä omaksumisesta ja uudistamisesta vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden haasteita (Miettinen ym., 2024), jolloin

sivistysnäkökulman tuominen johtamiskoulutuksiin nykytilassa ilmenevän kompetenssipohjaisuuden sijasta voisi tuottaa sosiaalisesti kestävämpää johtamiskoulutusta. Drouillard ja Kleiner kuvaavat tätä osuvasti toteamalla:

”Meidän on tehtävä tietoinen päätös erottaa johtaminen ja hallinnointi. Jos emme korosta tätä eroa, otamme riskin, ettemme kehitä johtajia” (Drouillard & Kleiner, 1996, s. 31).

Muutokset sosiaalisissa, kulttuurisissa ja teknologisissa vaatimuksissa ovat heittäneet runsaasti koulutuksellista ja poliittista keskustelua siitä, miten koulutusta tulisi kehittää tällä vuosisadalla (Biesta, 2013). Nykyään vallalla on näkökulma, jossa johtajuuden kehittämistä tarkastellaan usein yksilökeskeisesti. Tällöin johtajuuden kehittäminen ja oppiminen nähdään jatkumona, joka etenee johtajan henkilökohtaisesta selviytymisestä ja muodollisen roolin hallinnasta kohti syvempää itsetuntemusta ja yksilön eli johtajan toiminnan sovittamista organisaation strategisiin tavoitteisiin (Kjellström ym., 2020). Johtamiskoulutus ei kuitenkaan ole vain yksilöpedagoginen, vaan eettinen ja yhteiskunnallinen kysymys (Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2008, 2015a). Johtamiskoulutukset muotoutuvat erilaisiksi riippuen siitä, opetetaanko niissä sopeutumista vaiko muutosta (Giacalone & Thompson, 2006). Johtamiskoulutuksessa kriittinen ajattelu voidaan ymmärtää välineenä, jonka avulla opiskelijat tunnistavat, kyseenalaistavat ja uudelleenmuotoilevat omia hiljaisia oletuksiaan sekä ryhmissä ja organisaatioissa vallitsevia ajattelumalleja. Tällöin johtamisen opetus ei rajoitu yksittäisten taitojen tai menetelmien omaksumiseen, vaan tukee opiskelijoiden kykyä arvioida kriittisesti niitä käsityksiä, jotka ohjaavat johtamista, työhyvinvointia ja organisaatioiden toimintaa (Painter-Morland, 2015b; Uhl-Bien & Arena, 2018). Mielenmallit voidaan hahmottaa syvälle juurtuneiksi tavoiksi, jotka saavat ihmiset näkemään asiat itsestäänselvyyksinä sekä ohjaavat ajattelua ja tekemistä (Jalonen & Uusikylä, 2023). Ne ovat myös muotoutuneita suhteessa aikakauden isoihin kysymyksiin sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen muutokseen (Miettinen ym., 2024). Artikkelissaan Painter-Morland tarjoaa monia käytännön muutosehdotuksia johtamiskoulutusten kehittämiseksi (Painter-Morland, 2015b). Hänen mukaansa johtamiskouluttajat on saatava tietoisiksi tieteidenvälisyyden tärkeydestä ja systeemisen ajattelun sisällyttämisestä koko opetussuunnitelmaan. Lisäksi johtamiskoulutuksissa tulee huomioida, että opiskelijat saavat vaikutteita niiltä, jotka esitetään heille roolimalleina. Näin ollen vierailevien luennoitsijoiden ja puhujien tulisi olla menestyneiden liike-elämän toimijoiden lisäksi esimerkiksi myös kansalaisjärjestöjen, taiteiden ja filosofian edustajia. Opiskelijat tulisi haastaa ilmaisemaan erilaisia yhteiskunnallisia arvoja ja tutkimaan aktiivisesti, mitä tämä merkitsee heidän työelämälleen. Kilpailun on oltava tasapainossa onnistuneiden ja kestävien ihmissuhteiden kanssa (Painter-Morland, 2015a). Myös Uhl-Bien ja Arena (2018) näkevät, että tulevaisuuden työssä ja johtamiskoulutuksessa on painotettava monimutkaista ongelmanratkaisua, kriittistä ajattelua ja luovuutta.

Luokkahuoneista poistuminen voi olla yksi tärkeimmistä tavoista saada johtamisopiskelijat haastamaan itsestäänselvyyksinä pidetyt oletukset (S. Juuti, 2021a; Painter-Morland, 2015a, 2015b).

Edellä kuvattu yksilökeskeinen ja kompetenssipohjainen johtamiskoulutuksen perinne muodosti tutkimuksen tarkastelun lähtökohdan. Tässä tutkimuksessa kehitetty interventio, joka esitellään tarkemmin luvussa 3.4, kytkeytyi tähän kontekstiin pyrkien tuomaan esiin ja haastamaan näitä painotuksia. Ennen siihen siirtymistä on kuitenkin tarpeen tarkastella työhyvinvoinnin johtamisen historiallisia kehityskulkuja, jotta interventiolle saadaan konteksti ja ymmärretään sen perustelut.

2.2 Työhyvinvoinnin johtamisen historiallinen ja institutionaalinen kehitys

Työhyvinvointi ei näyttäydy johtamistutkimuksessa johtamisesta irrallisena ilmiönä, vaan se on kytkeytynyt tiiviisti johtamisteorioiden ja johtamiskäytäntöjen historialliseen kehitykseen. Yhteiskunnalliset, taloudelliset ja työelämän rakenteelliset muutokset ovat muokanneet johtamisen painopisteitä, ja työhyvinvointi on vähitellen integroitunut osaksi johtamista: aluksi työturvallisuutta ja tehokkuutta koskevinä kysymyksinä, myöhemmin työkyvyn ja työssä jaksamisen teemoina, ja lopulta strategisina ja organisatorisina kysymyksinä (Luoma & Viitala, 2015; Seeck, 2009). Johtamiskoulutuksella on keskeinen rooli johtamisnäkemysten muotoutumisessa ja välittymisessä työelämään, sillä koulutus sekä heijastaa vallitsevia johtamisoppeja että osallistuu aktiivisesti niiden tuottamiseen ja legitimoimiseen, vaikuttaen siten sekä organisaatioiden toimintatapoihin että henkilöstön hyvinvointiin (S. Juuti, 2021a). Tässä luvussa jäsennän johtamisteorioiden historiallista kehitystä sekä sitä, miten työhyvinvoinnin johtaminen on vähitellen rakentunut osaksi johtamisajattelua.

2.2.1 Työhyvinvoinnin juuret työelämän murroksissa

Työn teollistuminen on kehityskulku, joka on johtanut työn asteittaiseen rationalisoitumiseen ja sitä kautta aluksi työsuojelun ja myöhemmin työterveyden kehitykseen. Tämä kehityskulku tiivistetään seuraavaksi.

Historiallisesti varhaisin työtyyppi oli *käsityö*, joka oli vallitseva ennen teollista vallankumousta. Työn johtaminen pohjautui mestari-kisällisuhteisiin ja työtehtävien oppiminen tapahtui seuraamalla kokeneempien ammatinharjoittajien työskentelyä. Työnteon tapoja, käytäntöjä, sääntöjä ja ohjeita ei ollut eksplisiittisessä muodossa, vaan tekeminen pohjautui hiljaiseen tietoon (Victor & Boynton, 1998). Teollisen vallankumouksen myötä 1700-luvun Englannissa työnantajat alkoivat

kiinnittää huomiota työntekijöidensä hyvinvointiin (Cvenkel, 2020). Teollistumisen alkuvaiheessa työhyvinvointi liittyi pääasiassa työturvallisuuteen ja fyysisiin työoloihin sekä tehdasolosuhteiden parantamiseen (Kalleberg, 2011). Käsitys sielusta alkoi maallistua 1800-luvun alun kuluessa, mikä teki psyykkisestä toiminnasta helpommin lähestyttävää (Hacking, 1996). 1860-luvulla evoluutioteoria ja tilastotieteen kehitys loivat psykologian tutkimukselle yhteisen teoreettis-metodologisen perustan (Richards, 2002). Samalla psykologian ammattilaiset alkoivat nousta tärkeään rooliin määritellessään muun muassa työympäristöjä ja työntekijöitä psykologisesti (Rose, 1990). Vuonna 1889 säädettiin Suomen ensimmäinen varsinainen työsuojelulaki (Kettunen, 2009).

Massatuotanto oli vallitseva ja kaikille aloille jossain määrin levinnyt tuotannon ja työnteon tapa 1900-luvulla (Victor & Boynton, 1998). 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä modernisoituvassa yhteiskunnassa oli selvää sosiaalista kysyntää psykologiselle asiantuntemukselle eri kansanryhmien (kuten koululaisten, sotilaiden ja työntekijöiden) hallitsemiseksi ja muovaamiseksi tehokkaiksi kansalaisiksi (Väänänen, 2024). Tuotanto motorisoitui 1920-luvulla, mikä mahdollisti suurten tuotantomäärien valmistuksen. Massatuotantoon liittyvät toiminta- ja johtamismallit lähtivät liikkeelle erityisesti autoteollisuudesta. Tuotteet ja palvelut standardoitiin, mikä aiheutti sen, että hiljaisen tiedon jakamisen sijasta nyt tärkeintä oli julkisesti kuvatut, tekijästä riippumattomat, toiminnoittain eriteltyt ohjeet. Tuotannon suunnittelu, kehittäminen ja johtaminen eriytyivät itse työn tekemisestä (Victor & Boynton, 1998).

1900-luvun alkupuolella johtamisella oli kaksi rinnakkaista kehityssuuntaa: tieteellinen liikkeenjohto eli taylorismi sekä ihmissuhdekoulukunta. Taylorismi painotti tehokkuutta, työnjaon optimointia ja standardointia, mutta ei huomioinut työntekijöiden hyvinvointia, tiimityötä tai psykososiaalisia tekijöitä (Seeck, 2009). Tämä oli hallitseva johtamisoppi erityisesti teollisessa tuotannossa, mutta sen vaikutusvalta ulottui myös koulutukseen, jossa alettiin mitata oppimistuloksia (Miettinen ym., 2024). Hyvinvointikapitalismi syntyi osittain vastauksena taylorismin ongelmiin. Esimerkiksi Henry Fordin malli yhdisti korkeamman palkan ja paremmat työolot ajatukseen, että tyytyväiset työntekijät ovat tuottavampia. Tämä koski lähinnä tiettyjä yrityksiä ja sektoreita, eikä muuttanut koko liikkeenjohdon valtavirtaa heti (Katz, 1993). 1920-luvulta alkaen johtamisen *ihmissuhdekoulukunta* korosti yhteistyötä ja vuorovaikutusta työyhteisössä, painottaen työntekijöiden merkitystä tuotannon kehittämisessä (Schaupp, 2021; Seeck & Kuokkanen, 2007).

1950-luvulta alkoi systeemirationalismin aikakausi, jolloin kehitystä leimasi tavoitejohtaminen ja laadunhallinta. Luterilainen etiikka ja armeijan johtamisperiaatteet vaikuttivat johtamisoppeihin 1950-luvulle saakka (Seeck, 2009). Suomessa ensimmäiset merkittävät johtamista käsittelevät teokset ilmestyivät 1960-luvun lopulla, mutta systemaattinen johtamiskoulutus vakiintui vasta 1970-luvulla (Kulla, 2008; Luoma & Viitala, 2015). 1980-luvulla henkilöstöjohtaminen kehittyi

strategisemmaksi, ja henkilöstöä tarkasteltiin sekä tuloksentekijöinä että kustannustekijöinä. Tästä seurasi Suomessa myös henkilöstökustannuslaskennan kehitys (Peltonen, 1981).

1980-luvulta alkaen kilpailuetua on haettu tuotannon joustavuudesta sekä räätälöitävyydestä (Engeström, 1995; Schaupp ym., 2013). 1980-luvulla ja Suomessa 1990-luvulla alkoi johtamisessa kulttuuriteorioiden aikakausi, jolloin työelämän muutos kiihtyi globalisaation ja digitalisaation myötä. Itseohjautuvat tiimit nousivat keskiöön (Gibson & Tesone, 2001). Työhyvinvointitutkimuksessa alkoivat korostua psykologinen hyvinvointi ja työn imu (Schaufeli ym., 2002). Samalla ilmeni haasteita, kuten työn ja vapaa-ajan rajan hämärtyminen sekä jatkuvan saavutettavuuden aiheuttama stressi (Vargas-Llave ym., 2020). Organisaation kehittäminen ja oppivat organisaatiot nousivat johtamisen keskiöön (Kuittinen & Salo, 1997). Samalla toimintaympäristöjen monimutkaistuminen lisäsi kiinnostusta lähestymistapoihin, jotka korostivat organisaatioiden kykyä rakentaa yhteistä ymmärrystä epäselvissä tilanteissa (engl. sensemaking) (Weick, 1995). 1990-luvulle siirtyäessä tietoteknologinen vallankumous alkoi myllätä vakiintuneita organisaatioiden kilpailuedun lähteitä ja tapahtui siirtymä *yhteiskehittelytuotantoon*. Toiminnan uusina vaatimuksina oli jatkuva uudistuminen, innovaatioiden tuottaminen ja verkostoyhteistyö (Victor & Boynton, 1998).

1990- ja 2000-lukujen taitteessa länsimaissa alkoi levitä niin sanottu terapeutinen kulttuuri, millä viitataan kulttuurisiin normeihin ja arvoihin, jotka kannustavat yksilöitä rakentamaan itsestään itsetuntevia ja itseään toteuttavia subjekteja (Väänänen, 2024). Terapiakulttuurilla viitataan myös psykologiseen tapaan puhua itsestä ja maailmasta sekä taipumukseen käyttää psykologisia tulkintoja selviytymiskeinoina (Rimke & Brock, 2012). 2000-luvulla johtamisessa alkoi innovaatioteorioiden aikakausi, jolloin globalisaatio sekä tieto- ja viestintäteknologioiden nousu vaikuttivat johtamiskäytäntöihin (Juholin, 2007). Organisaatiot alkoivat kiinnittää huomiota kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, joka yhdistää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman (Frone, 2003). 2000-luvulla työhyvinvointi alettiin nähdä keskeisenä organisaatioiden menestyksen kannalta, sillä nähtiin, että terve ja hyvinvoiva työntekijä parantaa tuloksia, vähentää kustannuksia sekä parantaa työtyytyväisyyttä, motivaatiota ja organisaation ilmapiiriä (P. Juuti & Vuorela, 2015; Ojala & Ahonen, 2005). Samalla 2000-luvun alussa psyykkisistä haasteista alettiin puhua avoimemmin, mielenterveysaiheisiin liittyvän stigman hieman hellittäessä (Juvonen-Posti ym., 2025).

2010-luvulle saavuttaessa kasvoi huoli ikärakenteista, loppuun palamisesta ja sairauspoissaoloista (Luoma & Viitala, 2015). Henkilöstöresurssien johtamisen käsityksissä ajateltiin, että työhyvinvoinnin tukeminen parantaa myös tuottavuutta rakentamalla luottamusta ja työtä tukevia suhteita (Ogbonnaya & Aryee, 2022; Renee Baptiste, 2008).

2020-luvulla työelämän muutosvoimat, kuten etätyö, mielenterveysongelmat ja muuttuvat osaamisvaatimukset, korostavat johtamisen inhimillisyyttä, itsensä johtamista ja jatkuvaa oppimista (Ranki, 2016, 2023). Nykyisin itsensä johtamisen kulttuuri yleistyy, ja työntekijöiltä odotetaan itseohjautuvuutta ja vastuunottoa omasta kehityksestään (Inam ym., 2023; Kummelstedt, 2023; Shiferaw ym., 2023).

Kaikkiaan suomalainen työhyvinvoinnin johtaminen ja sitä koskeva koulutus kytkeytyvät tiiviisti hyvinvointivaltiokehitykseen, jossa vastuu työelämän hyvinvoinnista on historiallisesti rakentunut ennen kaikkea institutionaalisena ja kollektiivisena kysymyksenä, ei yksilön henkilökohtaisena projektina. Toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa sotakorvausten kuormittama talous tarvitsi tehokkaita ja aikaansaavia työläisiä, mikä suuntasi huomiota työntekijöiden toimintakykyyn ja työpanokseen kansantaloudellisena resurssina (Väänänen, 2024). Yksilön muokkaamiseen tähtäävien näkökulmien rinnalla hyvinvointivaltion nousu vahvisti kuitenkin ratkaisevasti myös työhyvinvoinnin institutionaalista perustaa. Sosiaaliturvajärjestelmien kehitys ja ammattiyhdistysliikkeen vahvistuminen loivat rakenteelliset edellytykset työelämän laadun paranemiselle (Esping-Andersen, 1990) ja yhdistivät Suomen ratkaisut muiden Pohjoismaiden hyvinvointimallien kanssa. Pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin keskeisiä piirteitä ovat universaalit sosiaalipoliittiset ratkaisut, laaja julkinen vastuu sekä työmarkkinaosapuolten vahva rooli työelämän sääntelyssä (Anttonen & Sipilä, 2014; Esping-Andersen, 1990). Suomessa tämä on konkretisoitunut erityisesti työsuojelun, työterveyshuollon ja kolmikantaisen neuvottelujärjestelmän keskeisenä asemana työhyvinvoinnin edistämisessä. Näissä rakenteissa työhyvinvointi on ymmärretty ensisijaisesti organisatorisena ja yhteiskunnallisena kysymyksenä, ei yksilön psykologisena ominaisuutena tai selviytymiskyvyn puutteena (Julkunen, 2001; Kettunen, 2009).

Tämä institutionaalinen perinne loi kontekstin, jossa työhyvinvointi jäsenyi osaksi työnantajan velvoitteita ja laajempaa yhteiskunnallista vastuuta. Samalla suomalaisessa hyvinvointivaltiokeskustelussa on kuitenkin 1990-luvulta lähtien tapahtunut asteittainen mutta merkityksellinen siirtymä kohti aktivoivia ja yksilön toimintakykyä korostavia lähestymistapoja. Näissä tulkinnoissa vastuu hyvinvoinnista paikantuu yhä useammin yksilön valintoihin, motivaatioon ja itsesääteilyyn (Julkunen, 2001). Kyse ei ole ollut institutionaalisen vastuun katoamisesta, vaan pikemminkin jännitteisestä rinnakkaiselosta, jossa rakenteelliset selitykset ovat alkaneet väistyä yksilöllisten ja psykologisten tulkintojen tieltä erityisesti koulutuksen, kehittämisen ja johtamisen diskursseissa (Jalonen, 2025). Tätä kehitystä vahvistaa käynnissä oleva laajempi yhteiskunnallinen muutos, jossa kokemukset ja tunteet ovat saaneet aiempaa keskeisemmän roolin työssä, tuottavuudessa ja terveydessä. Tässä tutkimuksessa *sosiokulttuurinen murros* tarkoittaa kulttuurissa tapahtunutta siirtymää yksilön vastuuttamisen suuntaan, jolloin työhyvin-

voinnin ongelmia on alettu yhä useammin tulkita yksilön psykologisten ominaisuuksien, mielenterveyden, resilienssin ja itsesäätelyn kysymyksinä (Järvensivu, Olakivi, ym., 2025). Tällöin huomio siirtyy työn rakenteista, organisaation käytännöistä, työyhteisön toiminnasta ja työelämän valtasuhteista kohti yksilön psyykkistä toimintakykyä ja itsehallintaa (Ariaans & Reibling, 2023; Brunila, 2012; Jalonen, 2025; Kuokkanen ym., 2020; Väänänen, 2024; Väänänen ym., 2014).

Työelämän voidaan nähdä siirtyneen kohti yksilön kokemuksia ja psykoemotionaalisia ominaisuuksia korostavaa mielen aikakautta, jossa työntekijyyden ideaalit rakentuvat yhä vahvemmin tunteiden hallinnan, resilienssin ja itseymmärryksen varaan (Juvonen-Posti ym., 2025; Väänänen, 2024). Tämä murros muodostaa keskeisen taustan sille, miksi myös johtamiskoulutuksessa työhyvinvoinnin ratkaisut voivat kaventua yksilökeskeisiksi, vaikka ongelmat tunnistetaan rakenteelliseksi, organisatoriseksi ja systeemiseksi. Tällöin koulutus voi päättyä vahvistamaan yksilön resilienssiä, itsesäätelyä ja sopeutumiskykyä tilanteissa, joissa tarvittaisiin myös työn organisointiin, johtamiskäytäntöihin ja institutionaalsiin ehtoihin kohdistuvaa muutosta (Brunila, 2012; Jalonen, 2025; Painter-Morland, 2015b). Paradoksaalisesti tästä yksilöllistymisestä huolimatta – tai kenties osittain sen seurauksena – 2020-luvun Suomea koskevat tilastot ja tutkimukset osoittavat, ettei työssä voida hyvin (Blomgren & Perhoniemi, 2022; Kela, 2024).

Terapeuttinen kulttuuri onkin vakiintunut myöhäismodernin ajan keskeiseksi maailmankatsomukseksi ja itseymmärryksen tavaksi, jonka puitteissa työhyvinvoinnin ongelmat tulkitaan yhä useammin yksilön psyykkisinä ja emotionaalisina haasteina sen sijaan, että huomio kohdistuisi työn rakenteisiin, organisointiin ja valtasuhteisiin (Kuusela, 2019; Rimke & Brock, 2012). Näin työhyvinvoinnin institutionaalinen perinne ja yksilöllistyyvä mielen aikakausi (Väänänen, 2024) asettuvat toisiaan vasten tavalla, joka tuottaa jännitteen suomalaisen työhyvinvoinnin johtamisen ja koulutuksen ytimeen. Seuraavaksi esitellään tarkemmin psykologisoitumiseen ja medikalisaatioon johtaneita kehityskulkuja.

2.2.2 Psykologisoituminen ja medikalisaatio johtamisajattelua muokkaavina kehityskulkuina

“At the time, faith in the potential of psychology and psychiatry seemed boundless. The psychological sciences provided a new framework for understanding society. The first director of the World Health Organization, a psychiatrist, argued that the world’s problems stemmed primarily from human beings’ inability to live at peace with themselves” (Aviv, 2024, s. 33–34).

Johtamisteoriat ovat kehittyneet yhteiskunnallisten muutosten mukana, siirtyen yksinkertaistetuista malleista kohti moniulotteisia organisaatiokäsityksiä, joissa huomioidaan rakenteet, kulttuuri ja työhyvinvointi. Voidaan sanoa, että pehme-

ällä ja kovalla johtajuudella on kausivaihtelunsa (Adler & Heckscher, 2006). Lyhytaikaiset johtamismuodit muuttuvat pidempikestoisiksi trendeiksi ja lopulta paradigmoiksi, joita muovaavat institutionaaliset tekijät (Seeck, 2009). Työhyvinvointia korostavat suuntaukset, kuten organisaatiokehittäminen ja koulutus, noudattavat samanlaista syklistä kehitystä (Schaupp, 2021; Truss ym., 1997). Vaikka johtamisteoriat ja työhyvinvoinnin painotus ovat kehittyneet, organisaatiokeskeisyys säilyy vahvana (Giacalone & Thompson, 2006).

Työorganisaatioiden kasvu ja ammattimaistuminen olivat keskeisiä tekijöitä psykologisten käsitteiden ja perustelumallien leviämisessä. Psykologista tietoa käytettiin ensisijaisesti tuotannon tehostamiseen. Työntekijät nähtiin organisointia vaativana ryhmänä, jonka erilaisuuden hallitsemiseksi tuli soveltaa tutkimuksellisia lähestymistapoja. Psykologinen tieto työssä sidottiin luonnontieteisiin ja tekniikkaan. Mittaamista ja laskentaa arvostettiin (Väänänen, 2024). Työpsykologian tavoitteena oli kasvattaa jäykästä, itsepäisestä ja huonosti muokattavasta työväestä uusien oppien avulla joustavampia ja yhteisen hyvän eteen ponnistelevia kansalaisia (Mannevu, 2020). Tuon ajan opit kuten motivaatio, ryhmädynamiikka ja psykologinen huomioiminen olivat lähellä myöhempiä valmentavan ja terapeutin johtamisen ajatuksia (Whitmore, 2010). Työpsykologian ja työlääketieteen rajapinnalla ihannetyöntekijä oli kuuliainen, maltillinen ja tasainen (Mannevu, 2020). Lisäksi työntekijän toivottiin itse tehostavan omaa työtään rationalisointioppien avulla (Väänänen, 2024).

Länsimaissa pitkään vallitseva *perinteinen työkyky- ja työhyvinvointinäkökulma* painotti ennen kaikkea työolojen ja fyysisten vaatimusten merkitystä. Modernisaation sekä palvelu- ja tietotyön yleistymisen myötä painopiste siirtyi fyysisestä kuormituksesta psyykkisiin vaatimuksiin jo 1900-luvun jälkipuoliskolla ja erityisesti 1980–1990-luvuilla (Väänänen, 2024; Väänänen ym., 2020). Klassikkoteorioista otetaan lähempään tarkasteluun esimerkinomaisesti Karasekin työn vaatimusten ja hallinnan malli, joka esiteltiin aiemmin lyhyesti luvussa 2.1.1. Malli on yksi psykososiaalisen epidemiologian tunnetuimmista ja laajimmin tutkituista viitekehyksistä ja työkykymalleista (Karasek, 1979; Väänänen, 2024). Sen perusajatuksena on, että työhön liittyvät määrälliset ja laadulliset vaatimukset kuormittavat työntekijää erityisesti silloin, kun työntekijällä on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. Korkeiden vaatimusten ja vähäisten hallintamahdollisuuksien yhdistelmää pidetään työntekijöiden psyykkisen ja fyysisen terveyden kannalta haitallisimpana (Karasek, 1979).

Työn vaatimusten ja hallinnan mallia voidaan pitää kuitenkin nykytyön selittäjänä rajallisena, sillä vaatimusten ja hallinnan tasapainoon perustuva selitysmalli kattaa vain osan yksilöiden työhyvinvoinnin vaihtelusta. Yleisiä työstressiteorioita on arvosteltu niiden heikommasta soveltuvuudesta tietointensiiviseen työhön ja kulttuurisesti monimuotoisiin työympäristöihin (I. Madsen ym., 2017; Väänänen ym., 2020, 2025). Nykytyössä oman työn hallinta ei myöskään ole yhtä keskeinen

työhyvinvoinnin kysymys kuin esimerkiksi 1970-luvun teollisen työn konteksteissa. Työn sisältöjen muutos, itsensä johtamisen vaatimukset ja työyhteisöjen kulttuuriset käytännöt ovat muokanneet työn luonnetta, ja vuorovaikutukseen, viestintään ja asiakaslähtöisyyteen perustuva työ on laajentunut perinteisen suorittavan työn kustannuksella (Barling & Griffiths, 2003; Grzywacz ym., 2008; Väänänen, 2024; Väänänen ym., 2020). Työelämä on näin ollen nykyään sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaativampaa, minkä seurauksena pelkkä kuormituksen ja hallinnan suhteen tarkastelu ei riitä kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin ilmiön ymmärtämiseksi (Väänänen, 2024). Nykytyö on tiedonvaihdon nopeutumisen seurauksena kognitiivisesti kuluttavaa, työn ihmissuhteisiin liittyvät vaatimukset ovat lisääntyneet ja työntekijät kokevat paineita työn merkityksellisyydestä (Väänänen, 2024).

Tänä päivänä yksi keskeisimmistä työn vaatimuksista on kyky ja toimintavalmius, joka liitetään mielenterveyteen (Juvonen-Posti ym., 2025; Väänänen, 2024). Tämä herättää kysymyksen siitä, missä määrin Suomessa pitkään työhyvinvoinnin tarkastelua ohjanneet yksilökeskeiset, lääketieteelliset, kansanterveystieteelliset ja psykologiset lähestymistavat kykenevät yksin vastaamaan työhyvinvoinnin ongelmiin, mikäli niiden taustalla vaikuttavat myös työn organisointiin, johtamiskäytäntöihin ja työelämän rakenteisiin liittyvät tekijät. On argumentoitu, että eläminen nykyisenlaisessa terapiakulttuurissa, jossa jokaiseen ihmiselämään kuuluvat haasteet asetetaan lääketieteellisen tai psykologisen terminologian piiriin, tekee länsimaisista ihmisistä vain entistä sairaampia (Furedi, 2013; Väänänen, 2024).

Kuokkasen ja kollegoiden (2020) suomalaista vakuutusalaan vuosina 1970–2000 tarkastellut diskurssianalyysi toi esiin, kuinka vielä 1970-luvulla työpaikan mielenterveyttä tarkasteltiin sosiokulttuurisesti organisaatiotekijät sekä yhteiskunnalliset ja poliittiset vaikutteet huomioiden. Tämä päättyi 1990-luvulla, mistä alkaen vallalla on ollut yksilöllisiin ominaisuuksiin keskittyminen mielenterveyden selittämisessä. Sosiokulttuurinen näkökulma korosti rakenteellisia tekijöitä, ja mielenterveysdiskurssia muovasivat organisaatiotason, kulttuuriset ja poliittiset muutokset. Tämä viitekehys toi esiin valtasuhteet työpaikalla ja kollektiivisten liikkeiden, kuten työpaikan demokratisoinnin ja ammattiliittojen roolin työntekijöiden mielenterveysongelmien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa (Kuokkanen ym., 2020). Sen sijaan myöhemmin esiin noussut yksilötason viitekehys asetti työntekijät vastuuseen oman mielenterveytensä ja kilpailukykynsä ylläpitämisestä ja säätelemisestä (Brunila, 2012). Muutokseen on vaikuttanut kaksi keskeistä kehityskulkua, medikalisaatio ja psykologisoituminen.

Medikalisaatio tarkoittaa sitä, että aiemmin ei-lääketieteellisinä pidettyjä ilmiöitä (esim. työuupumus, väsymys, työn epävakaus) alettiin määritellä lääketieteellisin termein, diagnosoida ja hoitaa lääkärikäytäntöjen kautta (Ariaans & Reibling,

2023; Ariaans ym., 2023; Juvonen-Posti ym., 2025). *Psykologisoituminen* puolestaan tarkoittaa ilmiötä, jossa sosiaalisia, yhteiskunnallisia tai työympäristöön liittyviä ongelmia ymmärretään ja käsitellään yhä enemmän psykologisina ongelmoina tai psykologian käsittein, kuten stressiksi, resilienssiksi tai yksilön tunnekokemuksiksi kuvattuina (Ariaans ym., 2023; O. Madsen, 2018; Richards, 2002). Toisin sanoen, kun tarkastellaan yhteiskunnan taloudellisia, kulttuurisia ja sosiaalisia ongelmia psykologisista lähestymistavoista, ilmiötä voidaan kutsua psykologisoitumiseksi (Väänänen, 2024).

Filosofi Michel Foucault on tutkinut psykologisten näkökulmien leviämistä, psykologian aseman vahvistumista sekä psykologian kykyä tuottaa itseään psykologisesti ohjaavia kansalaisia (Foucault, 2005). Psykologisen asiantuntemuksen viehätys pohjasi lupaukseen väestön tehokkaammasta johtamisesta (Richards, 2002). Psykologinen valta on Foucault'n mukaan paternalistista hallintaa, jossa pyritään pehmein keinoin ohjelmoimaan työntekijöitä haluttuun suuntaan, heidän omaksi parhaakseen selittämällä (Foucault, 2005). Yksi soveltavan psykologian päätehtävistä onkin ollut teollisen tuottavuuden parantaminen lisäämällä tietoa esimerkiksi psyykkisestä väsymyksestä ja tarkkaavaisuudesta (Väänänen, 2024). Ian Hackingin mukaan kunkin aikakauden yhteiskunnalliset ja sosiaaliset tarpeet luovat yhtäältä kysyntää tiedolle mutta toisaalta myöskin selittävät tieteilisten käsitteiden suosiota (Hacking, 1996). Työelämän psykologisoituminen ja medikalisaatio länsimaissa ei johdu yhdestä asiasta, vaan se on monisyinen historiallisen, poliittisen, taloudellisen ja kulttuurisen muutoksen seuraus. Psykologiset ja lääketieteelliset käsitteet ovat tulleet yhä keskeisemmiksi työelämän ja hyvinvoinnin tulkinnassa sen jälkeen, kun moderni hyvinvointivaltio, uusliberalistinen politiikka ja psykologian asiantuntijuus ovat yhdessä muokanneet käsityksiä työstä, ihmisestä ja terveydestä (Ariaans & Reibling, 2023).

Ariaans on tiimeineen tutkinut medikalisaatiota ja psykologisoitumiskehitystä Saksassa (Ariaans & Reibling, 2023; Ariaans ym., 2023). Vielä 1900-luvun alkupuolella sosiaalipolitiikka keskittyi pääosin fyysisiin ja taloudellisiin riskeihin. Myöhemmässä vaiheessa hyvinvointivaltiot alkoivat kattavasti puuttua myös *mielen hyvinvointiin*, ja lääketieteelliset käsitteet otettiin mukaan sosiaalipolitiikan kieleen (Ariaans ym., 2023). Kehitys alkoi kiihtyä 1980–1990-luvuilla, kun politiikan valtasi neoliberalistinen talousajattelu, jossa painotettiin entistä vahvemmin yksilön vastuuta terveydestä, tuottavuudesta ja resilienssistä yhteiskunnallisten rakenteiden ja työolojen sijasta (Brunila, 2012). Käsitteet kuten resilienssi ja stressinhallinta sopivat hyvin yksilökeskeiseen malliin, koska niiden funktiona on suunnata tarkastelu yksilön sisäisiin prosesseihin ja vaatimukseen vastaamisen kykyihin (Brunila, 2014). Tämä ei tarkoita, että yksilön psykologisiin voimavaroihin, resilienssiin tai itsesääteilyyn liittyvät näkökulmat olisivat itsessään ongelmallisia. Tutkimuksen kriittinen huomio kohdistuu siihen, että ne voivat kaventaa työhy-

vinvoinnin johtamisen ymmärrystä silloin, kun rakenteelliset, yhteisölliset ja organisatoriset ehdot jäävät niiden varjoon (Jalonen, 2025). Tämän seurauksena puolestaan monet työelämän laajemmat kysymykset, kuten työsuhteiden epävarmuus tai kuormittuminen, alettiin tulkita yksilöpsykologiseksi haasteiksi (Ariaans & Reibling, 2023).

Medikalisaatio ei ole vain kielellinen käänne, vaan siihen liittyy myös psykologian ja lääketieteen ammattilaisten lisääntynyt rooli työelämässä, diagnostiikan ja hoitokäytänteiden laajeneminen työhön liittyvissä kysymyksissä sekä terveyden ja mielenterveyden käsitteiden vahvistunut asema politiikassa (Juvonen-Posti ym., 2025; O. Madsen, 2018; Richards, 2002; Rimke & Brock, 2012; Väänänen, 2024). Lisäksi yksilölliset tunnekokemukset ja psykologiset tulkinnat saavat yhä keskeisempää roolia julkisessa keskustelussa (Väänänen, 2024). Toisaalta medikalisaatio voidaan nähdä myös terveydenhuollon puolelta asiakaspalveluna tai asiakkaan auttamisena. Terveydenhuollon järjestelmät ja vakuutusjärjestelmät kannustavat diagnosointiin, koska diagnoosi usein määrittää oikeuden hoitoon, sosiaaliturvaan ja korvauksiin (Juvonen-Posti ym., 2025; Järvensivu ym., 2018). Tämä voi lisätä halua käyttää lääketieteellisiä malleja myös työelämään liittyvissä kysymyksissä. Työorganisaatioissa on kysyntää medikalisoituneille ratkaisuille. Organisaatiot ottavat käyttöön mielenterveyteen liittyviä mittareita ja interventioita, koska psykologisten tekijöiden katsotaan linkittyvän tuottavuuteen (Robertson & Cooper, 2011). Organisaatiot hakevatkin objektiivisia indikaattoreita työntekijöiden hyvinvoinnista ja suorituskyvystä, mikä on muodostanut henkilöstöarvioinnin alalle hyvät liiketoimintamahdollisuudet. Psykologien tarjoamat ratkaisut ovat kohtuullisen yksinkertaisia: työhön soveltuvuuden kysymyksiin vastaavat henkilöarviointeihin perehtyneet psykologit ja psykologisia interventioita on helppo sisällyttää johtamisen instrumentteihin esimerkiksi erilaisten valmennusten tai stressinhallintakoulutusten muodossa (Ariaans ym., 2023).

Psykologisten interventioiden yleistyminen näkyy johtamiskoulutuksessa sekä käytetyssä kielessä että sisällöissä, etenkin jos koulutuksessa käsitellään työhyvinvointia. Itsepärväämisen vaade self-help -harjoitteineen koskee myös johtajia ja johtamiskoulutettavia (ks. esim. S. Juuti, 2021a). Tämä edellä kuvattu psykologisoitunut ja medikalisoitunut kehys kaventaa helposti johtamiskoulutuksen resilienssin vahvistamiseen, siirtää vastuun hyvinvoinnista yksilöille ja sivuuttaa psykososiaalista kuormitusta tuottavat organisatoriset, vuorovaikutukselliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Samanaikaisesti psyykkinen kuormitus ja mielenterveysperusteiset sairauspoissaolot ovat lisääntyneet, mikä viittaa siihen, ettei työhyvinvoinnin johtaminen ole ensisijaisesti yksilön jaksamiskysymys vaan organisatorinen ja rakenteellinen ilmiö (Blomgren & Perhoniemi, 2022, 2024; Väänänen, 2024). Vaikka yksilötason toimet voivat tukea työkykyä, tutkimus on kiinnittänyt vain rajallisesti huomiota organisaatio- ja järjestelmätason tekijöihin (Juvonen-Posti ym., 2025). Mikäli merkittävä osa työikäisistä näyttäytyy samanaikaisesti

”sairastuneina”, on perusteltua tarkastella ilmiön taustoja työ- ja yhteiskuntarakenteissa pikemminkin kuin yksilön resilienssin puutteessa (Brunila, 2012). Seuraavassa osiossa tarkastellaan työhyvinvoinnin opettamiseen ja johtamiskoulutukseen liittyviä jännitteitä.

2.3 Työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen haasteet, jännitteet ja ratkaisuyritykset

Seuraavaksi jäsenmän työhyvinvoinnin johtamisen tutkimuksessa esiintyviä keskeisiä näkökulmia ja niiden välisiä jännitteitä. Näiden jännitteiden tarkastelu auttaa hahmottamaan työhyvinvoinnin johtamista moniulotteisena ilmiönä, jossa yksilöön, organisaatioon ja laajempiin toimintajärjestelmiin kohdistuvat tulkinnat limittyvät. Tarkoituksena ei ole yhdistää näkökulmia yhdeksi synteettiseksi malliksi, vaan tarkastella niitä rinnakkaisina ja toisiinsa suhteutuvina tapoina ymmärtää työhyvinvoinnin johtamisen ongelmia ja ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu erityisesti siihen, millaisia vaihtoehtoja systeemisestä lähestymistavasta tarjotaan yksilökeskeisille työhyvinvoinnin johtamisen tulkinnoille sekä millaiset käsitykset, oletukset ja arvolutaukset ohjaavat työhyvinvoinnin johtamisen opetusta johtamiskoulutuksessa.

2.3.1 Itseisarvoinen ja välinearvoinen suhtautuminen työhyvinvointiin

Johtamiskoulutukset eivät toimi irrallaan ajallisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstistaan, vaan kulloinkin vallitsevat arvot heijastuvat niiden sisältöihin ja toteutustapoihin (Slemp ym., 2015). Yksilöt ja organisaatiot eivät myöskään toimi tyhjiössä, vaan ovat kytkeytyneet monimutkaisiin keskinäisriippuvuuksien verkostoihin (ks. Jalonen, 2025), joissa voi olla monia erilaisia arvoja tai arvoristiriitoja. Näistä syistä on tärkeää tunnistaa organisaatioiden toiminnan taustalla olevia arvoja. Työhyvinvoinnin johtamista voidaan jäsentää kahden keskeisen arvo-orientaation kautta: itseisarvoisena ja välinearvoisena pyrkimyksenä. Näillä orientaatioilla on seurauksia sille, miten työhyvinvointia ymmärretään, millaisia tavoitteita sille asetetaan ja millaisena ilmiönä se asemoituu johtamiskoulutuksissa ja -käytännöissä. Usein johtamiskoulutuksissa korostuvat taloudelliset ja suorituskykyyn liittyvät näkökulmat, jolloin eettiset ja työntekijän hyvinvointiin liittyvät arvot jäävät toissijaisiksi (Giacalone & Thompson, 2006). Tässä luvussa tarkastellaan kriittisesti näitä kahta arvo-orientaatiota ja niiden merkitystä erityisesti johtamiskoulutuksen kontekstissa.

Arvoteoreettisesti tarkasteltuna työhyvinvointia voidaan lähestyä itseisarvona tai välinearvona (Lehtonen, 2009; Zimmerman & Bradley, 2025). *Itseisarvot* ovat arvokkaita sinänsä, eivätkä ne ole välineitä muiden päämäärien saavuttamiseksi.

Tällaisia arvoja ovat esimerkiksi onnellisuus, hyvyys ja totuus. *Välinearvot* puolestaan saavat merkityksensä suhteessa johonkin muuhun päämäärään: ne ovat arvokkaita siksi, että ne edistävät jonkin toisen, ei-instrumentaalisesti arvokkaan asian saavuttamista (Schroeder, 2025).

Itseis- ja välinearvoinen tarkastelutapa ilmenee myös työhyvinvointitutkimuksessa. *Välinearvoisessa* työhyvinvointikäsityksessä työhyvinvoinnin merkitys rakentuu sen kautta, miten se vaikuttaa työssä suoriutumiseen, tehokkuuteen ja organisaation tuloksellisuuteen. Tätä näkökulmaa edustaa esimerkiksi työn vaatimusten ja voimavarojen malli (engl. Job Demands–Resources, JDR), jossa työhyvinvointi nähdään osana mekanismeja, joka tukee organisaation tavoitteiden saavuttamista (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Demerouti ym., 2001). Tässä kehyksessä työhyvinvoinnin johtaminen tähtää työkyvyn ylläpitämiseen ja suoriutumisen optimointiin. Johtamistutkimuksissa tämä näkyy siten, että työntekijöiden hyvinvointia tarkastellaan usein määrällisin mittarein ja toissijaisena tulostuuttajana, ei merkityksellisenä päämääränä sinänsä (Inceoglu ym., 2018).⁴ Vastaavasti monissa johtamiskoulutusohjelmissa työhyvinvointi kehystyy osaksi organisatorisen suorituskäyvyn optimointia, jolloin se instrumentalisoituu johtamisen välineeksi (S. Juuti, 2021a).

Itseisarvoisessa työhyvinvoinnin lähestymistavassa painopiste siirtyy työntekijän tarpeisiin ja työn eettiseen perustaan. Tällöin työhyvinvointi nähdään arvona itsessään, ei ensisijaisesti välineenä muiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Esimerkiksi itsemääräämisteoria (engl. self-determination theory) korostaa, että hyvinvointi rakentuu autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttymisestä (Deci & Ryan, 2012). Myös empiirinen tutkimus tukee tätä näkemystä. Van den Broeck ym. (2011) osoittavat, että työn voimavarat, kuten autonomia ja palaute, vahvistavat hyvinvointia erityisesti silloin, kun ne tukevat työntekijän psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Vastaavasti Allan ym. (2019) korostavat työn mielekkyyden, autonomisen motivaation ja myönteisten tunnekokemusten merkitystä työhyvinvoinnille. Nämä tutkimukset tarkastelevat kuitenkin ennen kaikkea yksilön hyvinvoinnin psykologisia edellytyksiä.

Sen sijaan vähemmälle huomiolle on jäänyt kysymys siitä, millaisena arvona työhyvinvointi rakentuu johtamiskoulutusten diskursseissa ja asetetaanko se niissä itseisarvoksi vai välineeksi muiden tavoitteiden saavuttamisessa. Arvojen näkökulmasta työhyvinvointi voidaan näin ollen ymmärtää kaksiulotteisena kon-

⁴ Kelan pääjohtaja nousi otsikoihin marraskuussa 2025 kertomalla medialle, ettei Kelassa ole erityistä tarvetta pitää omasta henkilökunnasta kiinni ”ihan viimeisen päälle”, vastauksena kysymyksiin henkilöstön tyytyväisyyttä mittaavan kyselyn tulosten heikkenemisestä ja mahdollisesta henkilöstön vaihtuvuudesta (Turunen, 2025). Lausunto on linjassa instrumentaalisen henkilöstöajattelun kanssa, jossa työntekijöiden hyvinvointi saa merkityksensä ensisijaisesti organisaation suorituskäyvyn kautta, ei itsenäisenä arvona.

struktiona, jossa välinearvoinen näkökulma hahmottaa työhyvinvoinnin organisaation resurssina ja itseisarvoinen näkökulma työntekijän psykologisena ja eettisenä oikeutena (Allan ym., 2019; Bakker & Demerouti, 2007; Deci & Ryan, 2012).

Johtamiskoulutuksissa arvot eivät ole neutraaleja, vaan ne muovaavat sekä työhyvinvoinnin johtamista organisaatioissa että käsityksiä toivottavasta johtajuudesta (Gayed ym., 2018; Jia ym., 2022; Painter-Morland, 2015b). Johtamiskoulutuksia koskeva tutkimus on painottunut erityisesti välinearvoisen työhyvinvointikäsityksen kriittiseen tarkasteluun. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa johtamiskoulutuksia on kritisoitu kapeista hyvinvointinäkökulmista ja kriittisen ajattelun puutteesta. Aiempi tutkimus osoittaa, että johtamiskoulutuksissa korostuu usein välinearvoinen näkökulma, jossa organisaation etu rinnastetaan hyvinvointiin, mikä kaventaa vastuullisen ja eettisen johtajuuden opetusta (Gayed ym., 2018; Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2015b). Välinearvoinen lähestymistapa nojaa utilitaristisiin ja organisaatiokeskeisiin oletuksiin, jotka rajoittavat eettisen ja kestävä johtajuuden tarkastelua (Cinar & Bilodeau, 2022; Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2008, 2015a, 2015b). Johtamiskoulutusten julkilausutut arvot ja käytännön opetussisällöt voivat ajautua ristiriitaan, jolloin on kyse myös arvojen normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden välisestä jännitteestä (Ryky & Järvensivu, 2025).

Itseisarvoisen ja välinearvoisen työhyvinvointisuhtautumisen erottelu on väistämättä dikotominen, ja käytännössä nämä orientaatiot usein limittyvät ja esiintyvät samanaikaisesti. Orientaatiot voivat myös vuorotella organisaatioissa tilanteen ja resurssien mukaan. Taloudellisesti vakaampina aikoina panostaminen työhyvinvointiin itseisarvona on helpompaa, kun taas taloudelliset paineet, suhdannevaihtelut ja johtamisen trendit voivat siirtää painotusta instrumentaalisempaan suuntaan (Gibson & Tesone, 2001). Lisäksi on syytä huomioda, ettei itseisarvojen ja välinearvojen tarkastelu rajaudu mihinkään tiettyihin interventiologiikoihin, vaan ne voivat käytännössä toteutua niin yksilöllisinä, yhteisöllisinä, organisatorisina kuin systeemisinä käytäntöinä. On perusteltua kysyä, onko jaottelulla merkitystä tilanteissa, joissa sekä työntekijä että organisaatio hyötyvät. Kysymys siitä, nähdäänkö työhyvinvointi välineenä vai päämääränä määrittää, millaisiin arvoihin johtamispäätökset viime kädessä perustuvat. Itseis- ja välinearvojen erottelu toimii tässä tutkimuksessa analyyttisenä heuristiikkana yksittäisten ilmausten luokitteluksi (ks. tarkemmin luku 3.6.1), ei väitteenä siitä, että työhyvinvointi olisi organisaatioiden käytännöissä todellisuudessa jaettavissa kahteen toisensa poissulkevaan luokkaan. Vaikka päätös hyödyttäisi molempia osapuolia, on tärkeää ymmärtää, mihin arvoihin päätös todellisuudessa pohjautuu — organisaation on vaikea toimia johdonmukaisesti arvojensa mukaisesti, jos työntekijät eivät edes tiedä, mitä nuo arvot ovat. Samalla johtamiskoulutuksissa ja -käytännöissä syntyy tilanteita, joissa työntekijöiden hyvinvointiin ei voida tai haluta puuttua esimer-

kiksi kustannussyistä. Tällöin on eettisesti ja pedagogisesti perusteltua tehdä johtamisen taustalla olevat arvot eksplisiittisiksi. Johtajat voivat kokea jäävänsä yksin vaikeiden päätösten äärelle, mikäli heillä ei ole käytössään arvoja tunnistavia viitekehyksiä päätöksentekonsa tueksi (Silard & Wright, 2020; Wright & Silard, 2021).

Arvot jäsentävät myös laajempaa yhteiskunnallista keskustelua koulutuksen ja työn merkityksistä ja päämääristä. Giacalone ja Thompson (2006) erottavat organisaatiokeskeisen ja ihmiskeskeisen maailmankuvan. Heidän mukaansa kauppa- ja korkeakoulut edistävät usein organisaatiokeskeistä maailmankuvaa, jossa liiketoiminnan voiton tavoittelu asetetaan päätöksenteon luonnolliseksi lähtökohdaksi. Tälle maailmankuvalle on ominaista arvohierarkia, jossa korostuvat valta, asema ja vaurauden kasautuminen, ja päätöksentekoa perustellaan ensisijaisesti taloudellisilla arvoilla. Vaikka etiikka ja yhteiskuntavastuu sisältyvät opetukseen, niitä perustellaan usein taloudellisilla hyödyillä, kuten maineenhallinnalla tai henkilöstön sitouttamisella (Giacalone & Thompson, 2006). Tällöin myös etiikka ja työhyvinvointi asemoituvat välinearvoisesti palvelemaan organisaation ylintä päämäärää, joka on usein taloudellinen menestys. Myös Painter-Morland (2015b) tunnistaa johtamiskoulutusten taustalla vaikuttavia oletuksia, kuten hyvinvoinnin samastamisen taloudelliseen varallisuuteen ja hyvinvoinnin edistämisen rinnastamisen organisaation edun tai yksilön oman edun tavoitteluun. Tällöin hyvinvointia arvostetaan ensisijaisesti silloin, kun sen voidaan osoittaa tuottavan mitattavaa taloudellista hyötyä. Tämä ajattelutapa kytkeytyy laajempaan oletukseen siitä, että vain mitattavaa voidaan arvostaa, vaikka numeerisiin mittauksiin perustuvat lähestymistavat eivät sovellu monimutkaisten, vuorovaikutteisten järjestelmien tarkasteluun (Lemmetty, 2026; Rittel & Webber, 1973; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Tutkimuksissa on esitetty, että johtamiskoulutuksissa tulisi painottaa kriittistä tarkastelua ja johtamisen yhteiskunnallisia vaikutuksia sen sijaan, että koulutus vastaisi yksinomaan yritysmaailman käytännöllisiin tarpeisiin (M. Stewart, 2009; Uhl-Bien & Arena, 2018). Tämä herättää kysymyksen siitä, miten työhyvinvoinnin johtamista tulisi kouluttaa siten, että se tunnistaa avoimesti arvoihin liittyvät jännitteet ja palvelee sekä yksilöiden että organisaatioiden tarpeita. Näistä syistä työhyvinvoinnin johtamiseen liittyvät arvokysymykset eivät ole vain yksittäisten johtajien tai organisaatioiden valintoja, vaan ne muodostavat systeemisen ongelman, jota tarkastellaan seuraavassa luvussa.

2.3.2 Työhyvinvoinnin johtaminen systeemisellä haasteena

“Strangely enough, even though we now seem to know more about change than ever before, we still run up against the universal and apparently timeless problem of failure.” (Grint, 2010b, s. 11)

Grintin huomio epäonnistumisen pysyvyydestä kiteyttää yhteiskunnallisen systeemin ongelman olemuksen. Tässä luvussa perustellaan, mikä tekee työhyvinvoinnin johtamisesta ja sen opettamisesta *systeemisen ongelman*. Systeemisyys ei itsessään ole mullistava tai uusi paradigma, vaan monet sen käsitteellistykset rakentuvat aiempien teorioiden päälle (Jalonen, 2025). Systeemisten ongelmien kenties tunnetuimpia taustoituksia on wicked problems -ajattelu. ”Wickedness” kääntyy suomeksi viheliäisyydeksi. Lähestymistavalla viitataan monimutkaisiin, rajat ylittäviin ja vaikeasti määriteltäviin systeemiin ilmiöihin, jotka kietoutuvat useiden toimijoiden, intressien ja institutionaalisten rakenteiden välisiin suhteisiin (Alford & Head, 2017; Lönngren & Van Poeck, 2021; Rittel & Webber, 1973; Termeer ym., 2019). Seuraavassa tarkastellaan työhyvinvoinnin johtamisen systeemisyttä neljästä toisiaan täydentävästä näkökulmasta: ensin viheliäisten ongelmien käsitteen kautta, sitten työhyvinvoinnin tarkasteluikkunoiden ja johtamistyyppien avulla, tämän jälkeen organisaatioparadoksin käsitteellä ja lopuksi systeemijattelun periaattein.

Hyvinvoinnin ja mielenterveyden haasteita voidaan pitää nykyajan *viheliäisinä ongelmina*, mutta viheliäisyyden määrittelemineen on haastavaa (Turnbull & Hoppe, 2019), ja toisinaan käsitettä käytetään liioitellen (Alford & Head, 2017). Yhtä hyvin voidaan käyttää myös nimityksiä ”vaikeasti hallittavat ongelmat”, ”monimutkaiset ongelmat”, ”pirulliset kysymykset”, ”epämääräisesti määrittyvät ongelmat”, ”sotkuiset ongelmat” sekä ”sotkut” (Lönngren & Van Poeck, 2021; Turnbull & Hoppe, 2019). Tämänkaltaisen käsitteistö tarjoaa kiinnostavan tarkastelunäkökulman johtamiskoulutuksen kehittämisen ratkaisuille.

Tiivistettynä viheliäiselle ongelmalle ovat tyypillisiä seuraavat elementit (Allen, 2013):

- Sitä on vaikea määritellä selkeästi
- Sillä on monia keskinäisiä riippuvuuksia ja se voi olla monisyinen
- Se on epävakaata ja jatkuvasti kehittyvä
- Sille ei ole selkeää ratkaisua
- Siihen liittyvät sidosryhmät omaavat erilaisia näkemyksiä siitä, mikä ”todellinen” ongelma on, sekä siitä, mitkä ongelman mahdolliset syyt ovat
- Se ei paikannu yhden organisaation vastuulle
- Sen ratkaiseminen voi vaatia käyttäytymisen muuttamista
- Sen seurauksena on krooninen poliittinen epäonnistuminen

On kyseenalaistettu, voiko viheliäisiä ongelmia varsinaisesti ratkaista. Viheliäisiltä ongelmilta puuttuu selkeä päätepiste: ei ole yksiselitteistä hetkeä, jolloin ongelma olisi lopullisesti ratkaistu, eikä myöskään objektiivista mittaria onnistumiselle (Alford & Head, 2017). Ongelman ratkaisu onnistumisen vaatimuksena luo

epärealistisia odotuksia ja haittaa edistymisen tunnistamista (Alford & Head, 2017); usein kyse onkin siitä, että tilanteessa saavutetaan pieniä edistysaskeleita tai se saadaan jollain tavalla hallintaan. Ongelmat heijastavat syviä yhteiskunnallisia ristiriitoja ja eriäviä arvönäkökulmia, minkä vuoksi niihin ei liity oikeita tai vääriä vastauksia vaan ainoastaan parempia tai huonompia kehityskulkuja. Epävarmuus ja monitulkintaisuus ovat niiden pysyviä piirteitä (Allen, 2013; Conklin, 2005; Grint, 2010b; Lönngren & Van Poeck, 2021).

Juuri tämä arvosidonnaisuus ja monitulkintaisuus tekevät myös potentiaalisten ratkaisusuuntien muodostamisesta haastavaa: päättäjillä ja sidosryhmillä voi olla ristiriitaisia tulkintoja ongelmasta ja sen taustalla olevasta tieteellisestä taustasta sekä erilaisia arvoja, tavoitteita ja elämäkokemuksia. Näin ollen päättäjät, kansanterveyden ammattilaiset ja muut sidosryhmät, jotka kamppailevat näiden ongelmien kanssa, eivät voi odottaa ratkaisevansa niitä tehokkaasti luottamalla pelkästään asiantuntijoiden johtamiin ongelmanratkaisumenetelmiin (Kreuter ym., 2004). Viheliäisten ongelmien ratkaisu vaatii usein poikkiorganisatorista ja poikkitieteellistä yhteistyötä, koska yksittäisten toimijoiden toteuttamien ratkaisujen on havaittu olevan toimimattomia tällaisten ongelmien ratkaisemisessa (Allen, 2013).

Tällaiset piirteet asettavat johtamiselle erityisiä vaatimuksia: johtajuuden näkökulmasta viheliäiset ongelmat edellyttävät oppimista, sopeutumista ja kollektiivista merkityksenmuodostusta (leadership-johtaminen tai systeeminen lähestymistapa) pikemminkin kuin valmiita teknisiä ratkaisuja (management-johtaminen). Viheliäisten ongelmien hallintapyrkimyksissä johtajan keskeinen tehtävä on esittää olennaisia kysymyksiä, mahdollistaa poliittinen ja organisatorinen yhteistyö sekä osallistaa keskeiset sidosryhmät yhteiseen työskentelyyn sen sijaan, että tarjottaisiin ylhäältä annettuja vastauksia (Grint, 2010c; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018). Vaikka viheliäisten ongelmien monimutkainen ja kehittyvä luonne tarkoittaa, että niitä voidaan harvoin "ratkaista", ratkaisuyritykset voivat tehdä politiikoista tehokkaampia viheliäisten ongelmien kielteisten vaikutusten lieventämisessä (Alford & Head, 2017; Conklin, 2005).

Tämä tutkimus hyödyntää viheliäisyyden käsitettä rajatusti ⁵ viittaamaan erityisesti niihin työhyvinvoinnin johtamisen jännitteisiin, joissa monitoimijuus, epäselvät vastuut ja rakenteelliset ristiriidat estävät yksinkertaisten ratkaisujen soveltamisen. Työhyvinvoinnin johtamisen kontekstissa haasteiden viheliäisyys tarjoaa hyödyllisen kehyksen hahmottaa niitä monisyyksiä ja jännitteisiä ilmiöitä,

⁵ Tutkimus ei väitä, että työkontekstissa ilmenevät hyvinvoinnin tai mielenterveyden haasteet olisivat "viheliäisistä viheliäisimpiä", vaan viheliäisyyden aste on jatkumo (Alford & Head, 2017). Laaja viheliäisyys nähdään ongelmallisuutena, joka syntyy politiikkaongelmaa tarkastelevien toimijoiden välisestä poliittisesta etäisyydestä, eli eroista heidän ajatuksissaan, intresseissään, toimintatavoissaan ja asemissaan, ja joka voimistuu silloin, kun näitä eroja pidetään tietoisesti yllä niin, ettei edes osittaisia ratkaisuja synny (Turnbull & Hoppe, 2019).

jotka liittyvät esimerkiksi organisatorisiin rakenteisiin, psykososiaaliseen kuormitukseen sekä yhteiskunnallisiin odotuksiin työn ja hyvinvoinnin suhteesta. Tavoitteena on tuoda näkyväksi ne rakenteelliset, historialliset ja institutionaaliset tekijät, jotka tekevät työhyvinvoinnista monimutkaisen johtamisen kohteen.

Käsitteelliset erot työhyvinvoinnin määrittelyssä (edellisessä luvussa 2.3.1 esiteltyjen eriävien arvojen lisäksi) ohjaavat merkittävästi sitä, millaisia ongelmia ja ratkaisumalleja johtamiskoulutuksessa pidetään relevantteina (Gerlander & Launis, 2007; Grint, 2010a, 2010b, 2010c). Eri määritelmät ja työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat (Gerlander & Launis, 2007), jotka on esitelty luvussa 2.1.1, vaikuttavat myös siihen, minkä tyyppisiä ratkaisuvaihtoehtoja ongelmiin nähdään olevan. Ovatko ne yksinkertaisia vai monimutkaisia, voidaan niihin soveltaa yksinkertaisia eli kesyjä ratkaisuja vai onko niiden ratkaiseminen haastavaa (Grint, 2010a, 2010b) ja korjaavatko ne työhyvinvoinnin kokemuksellista, kuormituksellista vaiko työn toimintaan liittyviä ulottuvuuksia (Gerlander & Launis, 2007)?

Kun pohditaan työhyvinvoinnin haasteiden ratkaisemista tai suunnitellaan ratkaisuyrityksiä, on hyödyllistä tarkastella viheliäisyyden vastinparia, kesyyttä. Kesyjien ja viheliäisten ongelmien erottelu on analyyttisesti hyödyllinen, mutta käytännössä ongelmat eivät jakaudu yksiselitteisesti kahteen luokkaan, vaan sijoittuvat jatkumolle niiden kompleksisuuden, monitulkintaisuuden ja ratkaisumahdollisuuksien mukaan (Alford & Head, 2017). Seuraavaksi tarkastellaan näitä ongelmatyyppejä.

Kesy ongelma (engl. tame problem) voi olla monimutkainen, mutta se on ratkaistavissa suoraviivaisilla toimilla, ja on todennäköistä, että vastaava ongelma on kohdattu aiemmin. Epävarmuutta on vain rajallisesti, ja tämän vuoksi ongelmat voidaan ratkaista hallinnollisesti management-tyylisillä ratkaisuihin. Esimerkiksi Taylorin (1911) tieteellinen liikkeenjohto edustaa kesyn ongelman ratkaisemisen logiikkaa, jossa oletetaan, että systemaattisen tieteellisen analyysin avulla voidaan tunnistaa kuhunkin tilanteeseen objektiivisesti paras toimintatapa. Hallinnoijan rooli onkin tarjota tarkoituksenmukaiset prosessit eli vakioidut toimintatavat ongelman ratkaisemiseksi (Grint, 2010a, 2010b). Mikäli suhteutetaan tämä ajatus työhyvinvoinnin johtamisen kontekstiin ja työhyvinvoinnin ikkunamalliin (Gerlander & Launis, 2007), usein kokemus- ja kuormitusikkunoiden kautta tarkasteltuna työhyvinvoinnin ongelmiin on jokin selkeä toimintatapa. Esimerkkejä tästä ovat tietyt työpaikoilla käytössä olevat valmiit hallinnolliset toimet, kuten työkykyneuvottelu tai varhaisen välittämisen mallin hyödyntäminen, mikäli työssä jakamisen ongelmia ilmenee. Yksilön näkökulmasta kesyt ratkaisut tässä yhteydessä voisivat olla esimerkiksi yksilöön kohdistuvia työkaluja, jotka vahvistavat resilienssiä sekä tukevat ajan- tai stressinhallintaa.

Kuten jo todettu, viheliäinen ongelma on luonteeltaan kompleksinen eikä vain monimutkainen (Grint, 2010b; Jalonen, 2025). Viheliäistä ongelmaa ei voida pur-

kaa erillisiksi osatekijöiksi teknisten ongelmien tapaan, vaan ne kietoutuvat tiiviisti laajempiin sosiaalsiin, organisatorisiin ja yhteiskunnallisiin järjestelmiin (Alford & Head, 2017). Ne siis ylittävät yksittäisten organisaatioiden ja hallinnon-alojen rajat, ja yhden toimijan näkökulmasta onnistunut ratkaisu saattaa synnyttää uusia ongelmia toisaalla (Grint, 2010c). Esimerkiksi, jos työntekijän mielen-terveysoireilu ratkaistaan henkilökohtaisen terapian tai työohjauksen keinoin, saattavat työpaikalla vallitsevat työpahoinvoinnin ongelmat ilmetä tämän yksittäisen oireilleen henkilön lisäksi muillakin työpaikan työntekijöillä samantyyppisenä oireiluna, sillä ongelmaa ei ole ratkaistu oikealla tasolla (Mott, 1992). Tämä havainnollistaa, kuinka työhyvinvointi ei ole vain työntekijän tai johtajan ”ongelma” vaan ilmiöön liittyy useita eri organisaation sisäisiä ja ulkopuolisia toimijoita. Työhyvinvointiin ei voida vaikuttaa tehokkaasti vain yksilöön kohdistuvilla interven-tioilla, sillä se ei ole niin sanottu tekninen ongelma (Mott, 1992; Schaupp ym., 2013; Väänänen, 2024). Esimerkiksi tietoisien ja hyväksyvän läsnäolon harjoitte-lulla (engl. mindfulness) voidaan parantaa yksilön stressin sietoa, mutta se ei kor-vaa puutteita työoloissa (Virtanen ym., 2025).

Seuraavassa **taulukossa 3** esitellään hahmotus siitä, miten työhyvinvoinnin johtaminen (Gerlander & Launis, 2007) määrittyy suhteessa johtamiseen (Grint, 2010a) ja millaisia ratkaisuja (Grint, 2010b) eri vaihtoehdot saattavat tuottaa teo-rioihin pohjaten.

Taulukko 3
tyyppeihin

Työhyvinvoinnin johtamisen tarkastelunäkökulmat suhteessa johtajuus-

Työhyvinvoin- nin tarkaste- luikkuna	Kuormitusikkuna	Kokemusikkuna	Kehittävän työn ik- kuna
Johtamistyyppi	Management	Leadership	Systeeminen kehittämi- nen
Johtamisen pai- nopisteet	hallinta mittarit prosessit	vuorovaikutus merkityksellisyys henkilöityminen	järjestelmän analyysi historiallisuus rakenteiden muutos
Ratkaisujen taso	mikro–mesotaso	mikro–mesotaso	meso–makrotaso
Ratkaisujen luonnehdinta	kesyt ratkaisut, hallin- nollisen tason muutok- set mahdollisia	usein kesyt ja yksilö- keskeiset ratkaisut, muutokset lähinnä yk- silön tasolla	haastavaa ratkaista, rat- kaisujen potentiaalinen vaikutus toimintajärjes- telmään

Viheliäisyyden piirteitä kuvaa myös se, että työhyvinvoinnin johtamisen ympä-
rille voidaan nähdä muodostuneen *organisaatioparadokseja*. Smith ja Lewis
(2011) määrittelevät paradoksin ristiriitaisina mutta toisiinsa kytkeytyvinä ele-
mentteinä, jotka vallitsevat samanaikaisesti ja jatkuvat ajan mittaan. Tämä mää-
ritelmä korostaa paradoksin kahta osatekijää: (1) taustalla vaikuttavia jännitteitä,

eli elementtejä, jotka vaikuttavat yksittäisinä loogisilta, mutta rinnastettuina näyttävät epä johdonmukaisilta ja jopa absurdeilta, ja (2) vastauksia, joissa nämä jännitteet hyväksytään samanaikaisesti (Smith & Lewis, 2011). Organisaatioparadoksit tulevat näkyviksi, kun useilla sidosryhmillä on omat tavoitteensa, kun uudistumisen tarve on jatkuvaa ja kun resurssit ovat niukat (Smith & Lewis, 2011).

Smith ja Lewis jäsentävät paradoksit neljään peruskategoriaan:

- Oppimisen paradoksit (learning)
 - menneeseen tukeutuminen vs. uudistuminen
 - uuden etsiminen vs. vanhan hyödyntäminen
- Kuulumisen paradoksit (belonging)
 - yksilö vs. yhteisö
 - identiteettien ristiriidat
- Organisoinnin paradoksit (organizing)
 - kontrolli vs. autonomia
 - vakaus vs. joustavuus
- Suoriutumisen paradoksit (performing)
 - taloudelliset vs. sosiaaliset tavoitteet
 - eri sidosryhmien kilpailevat odotukset

Tutkimuksessa paradoksaalisuus jäsentyy tiettyinä toisiinsa kietoutuvina ilmentyminä. Erityisesti oppimisen paradoksi aktualisoituu myöhemmin esiteltävässä kehittämisinterventiossa, jossa rakentuu jännite menneisiin käytäntöihin nojaamisen ja uudistumisen vaatimuksen välille yritettäessä kehittää työhyvinvoinnin johtamista (Smith & Lewis, 2011; Uhl-Bien & Arena, 2018). Samanaikaisesti johtamiskoulutettavat kohtaavat kuulumisen paradoksin: heidät asemoidaan yksilöllisesti vastuullisiksi tiimiensä toiminnasta ja hyvinvoinnista, mutta johtajuuteen kohdistuu vahvoja yhteisöllisyyden odotuksia (Smith & Lewis, 2011). Lisäksi johtajat toimivat organisatorisen kontrollin ja autonomian välisessä jännitteessä sekä tasapainottelevat erilaisten sidosryhmien keskenään kilpailevien odotusten paineessa (Smith & Lewis, 2011).

Ongelmatyypit, jotka ovat yhteiskunnallisesti laaja-alaisia ja joihin voidaan katsoa kuuluvan viheliäisyyttä, vaativat usein systeemisiiä ja kollektiivisia lähestymistapoja (Jalonen & Uusikylä, 2023; Roth & Senge, 1996; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018). *Systeemiajattelu* ei muodosta yhtenäistä teoriakehikkoa (kuten eivät viheliäisyyttä korostavat lähestymistavatkaan) vaan se on tapa hahmottaa eri osista muodostuvia kokonaisuuksia ja näiden sisäistä ja näihin kohdistuvaa vuorovaikutusta (Jalonen & Uusikylä, 2023). Systeemiajattelu sisältää ajatukset siitä, että:

- systeemi on enemmän kuin osiensa summa,

- systeemin osat ovat keskinäisriippuvaisia vaikuttaen samanaikaisesti toisiinsa ja koko systeemiin,
- intervention kohdistaminen yhteen systeemin osaan muuttaa kokonaisuutta,
- huomio kiinnittyy systeemin muuttumiseen staattisena pysyvän tilaneanalyysin sijasta ja
- systeemin muutoksessa on useita tasapainotiloja eikä häiriöiden jälkeen ole enää paluuta normaaliin (Jalonen & Uusikylä, 2023).

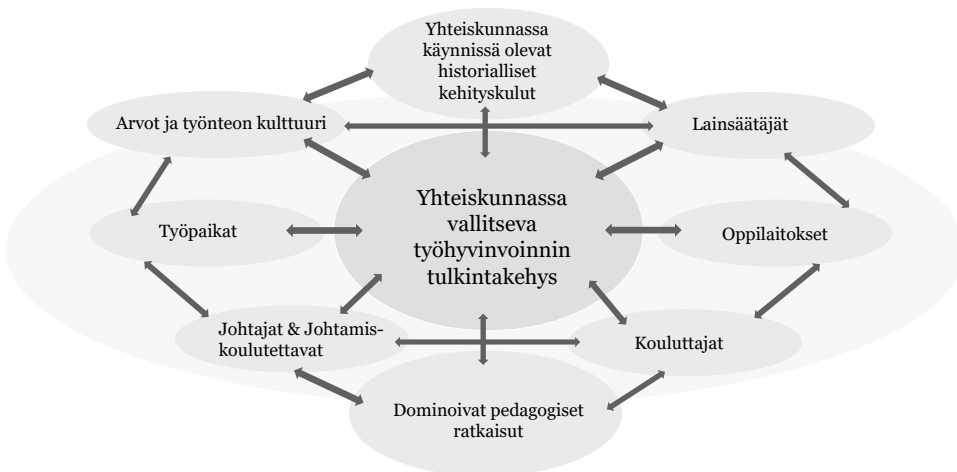
Työhyvinvoinnin johtaminen on systeeminen haaste nykyisenlaisessa medikalisoituneessa ja psykologisoituneessa toimintaympäristössä. Johtamiskoulutuksen kentällä työhyvinvointi liitetään usein osaksi yleistä johtajuuden kehittämistä, mutta opetuksen painopiste suuntautuu pääosin yksilön johtamistaitoihin, vuorovaikutusosaamiseen ja psykologisiin valmiuksiin, jolloin työn rakenteelliset ja organisatoriset ulottuvuudet jäävät vähemmälle huomiolle (Ryky & Järvensivu, 2025). Tällainen lähestymistapa jäsentää työhyvinvoinnin helposti erillisinä osaluueina eikä systeemisenä kokonaisuutena, jossa yksilön kokemukset, työyhteisön toiminta ja organisaation rakenteet kietoutuvat toisiinsa. Johtamiskoulutuksen kontekstissa pelkkiin individualistisiin ratkaisuihin nojaaminen on ongelmallista etenkin siksi, että tällöin johtajat eivät saa välineitä työntekijöidensä tukemiseen työskentelyolosuhteita muokkaamalla eivätkä he toisaalta tunnista omaa rooliaan osana järjestelmää (Jalonen, 2025). Johtamiskoulutuksia on kritisoitu kapeista, mitattavuuteen ja yksilösuorituksiin nojaavista hyvinvointikäsitteistä, jotka eivät tavoita monimutkaisten työelämäjärjestelmien dynamiikkaa (Painter-Morland, 2008; 2015a; 2015b; Rittel & Webber, 1973). Systeeminen lähestymistapa, jota tukevat myös pohjoismaiset sivistysperinteet, tarjoaa vaihtoehtoisen viitekehyksen työhyvinvoinnin johtamisen opettamiselle korostamalla hyvinvoinnin relationaalista, yhteisöllistä ja rakenteellista luonnetta yksilökeskeisten kompetenssien sijaan (Horlacher, 2015; Miettinen ym., 2024).

Työhyvinvoinnin johtaminen näyttäytyy tutkimuksessa systeemisenä kokonaisuutena, jossa eri toimijoiden väliset suhteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa systeemisyydellä tarkoitetaan työhyvinvoinnin tarkastelua kokonaisuutena, jossa kokemukset kytkeytyvät työn organisointiin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja laajempiin institutionaalsiin rakenteisiin. Työhyvinvointi ymmärretään tällöin monitasoisena ilmiönä, joka rakentuu yksilöiden, työyhteisöjen, organisaatioiden ja niitä ympäröivän yhteiskunnallisen toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Systeeminen näkökulma tarjoaa työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen keskusteluun hedelmällisen kehikon. Systeemisiä kokonaisuuksia ei voida jäsentää yksinkertaisiksi tai lineaarisiksi ongelmiksi. Työhyvinvoinnin johtaminen rakentuu moniulotteisten ja monitoimijaisten suhteiden varaan (kuten aiemmin

luvussa 2.1.1 on käsitelty), joissa oppilaitokset, työnantajat, työntekijät, lainsäädäntö sekä työelämän laajemmat muutostrendit kietoutuvat toisiinsa aiheuttaen *jännitteitä*. Tässä tutkimuksessa jännitteellä tarkoitetaan kahden samanaikaisesti läsnä olevan mutta osittain eri suuntiin vetävän toimintalogiikan, tavoitteen tai tulkintakehityksen välistä suhdetta (Brandt & Elkjaer, 2024; Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011) ⁶. Systeemisen ja jännitteet tunnistavan näkökulman avulla työhyvinvoinnin johtamista voidaan tarkastella ilmiönä, jota ei voida ratkaista yksittäisillä interventioilla, vaan jonka ymmärtäminen edellyttää yhteistä ongelmanmuotoilua ja kollektiivista oppimista (Paavola & Miettinen, 2023).

Systeemin ytimessä oleva medikalisoitunut yhteiskunnallinen työhyvinvoinnin tulkintakehitys ohjaa pedagogisia painotuksia kohti yksilöllisiä ja psykologisoituja ratkaisuja, kuten resilienssiä, mindfulnessia ja itseohjautuvuutta, kuten on kuvattu luvussa 2.2.2. Nämä ratkaisut ilmentävät työhyvinvoinnin välinearvoista suhdetta, sillä niiden taustalla on idea siitä, että kehittämällä resilienssiään yksilöstä tulee tuottavampi työntekijä. Nämä ratkaisut ja niiden taustalla olevat arvot välittyvät työskentelykulttuurin, koulutusinstituutioiden ja työelämätoimijoiden kautta osaksi johtamiskoulutuksen arkea. Systeemin toiminta rakentuu jatkuville vuorovaikutus- ja palautesuhteille koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnallisen ohjauksen välillä, ja sitä muovaavat sekä lainsäädännölliset ja institutionaaliset mekanismit että vallitsevat normatiiviset oletukset toimijuudesta, vastuusta ja työhyvinvoinnista (Fuchs, 2003). Seuraavassa **kuvassa 1** esitellään tutkimuksen hahmotus systeemin rakenteesta.

⁶ Jännitteen käsite toimii tässä tutkimuksessa laajana analyttisenä käsitteenä, eikä sitä käytetä kehittävän työntutkimuksen ristiriidan (esitellään luvussa 2.3.3) tai organisaatiotutkimuksen paradoksin (esitelty luvussa 2.3.2) synonyymina. Sen sijaan käsitettä *ristiriita* käytetään tutkimuksessa asiayhteydestä riippuen myös yleiskielisessä merkityksessä kuvaamaan esimerkiksi yhteiskunnallisten, organisatoristen tai toiminnallisten tekijöiden välisiä vastakkaisia tai keskenään yhteensopimattomia vaatimuksia, intressejä, tavoitteita tai kehityssuuntia. Tällöin sillä ei viitata automaattisesti kehittävän työntutkimuksen teoreettiseen ristiriidan käsitteeseen.



Kuva 1 Työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen systeemisyyys

Toimintaympäristöissä, joissa haasteet ovat systeemisiä ja niissä on viheliäisiä piirteitä, ylhäältä alas -ohjaus ja yksinkertaiset ratkaisumallit eivät riitä (Fuchs, 2003; Uhl-Bien & Arena, 2017). Sen sijaan tarvitaan toimijuuden, vuorovaikutuksen, verkostojen, oppimisen, kokeilujen ja tilannekohtaisen harkinnan ymmärtämistä (Alford & Head, 2017; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018). Sekä yhteiskunnat, organisaatiot että politiikkaongelmat muuttuvat ihmisten toiminnan kautta, mutta muutosta ei voi täysin määrätä tai hallita (Fuchs, 2003; Jalonen, 2025). Dialogiset ja osallistavat työkalut, jotka tukevat yhteistä oppimista ja työn kehittämistä, ovat olennaisia kestävän ja työhyvinvointia tukevan johtamisen edistämisessä (Roth & Senge, 1996; Ryky, 2023; Uhl-Bien & Arena, 2018) ja parhaimmillaan ne auttavat kaikkia osapuolia ymmärtämään työhyvinvoinnin systeemiset haasteet. Tässä tutkimuksessa myöhemmin esiteltävä kehittämisinterventio pyrkii haastamaan perinteisen luokahuoneopetuksen, jota suomalaisissa johtamiskoulutuksissa yhä suositaan (S. Juuti, 2021a). Painter-Morlandin (2015b) esittämät käytännön kehittämis ehdotukset, kuten tieteidenvälisyyden vahvistaminen, systeemisen ajattelun integroiminen opetussuunnitelmiin sekä opiskelijoiden altistaminen moninaisille yhteiskunnallisille näkökulmille, tarjoavat konkreettisia lähtökohtia johtamiskoulutusten uudistamiselle. Johtamiskoulutuksissa opiskelijoita voidaan haastaa tunnistamaan systeemisiä riippuvuussuhteita, kyseenalaistamaan omia ja yhteisönsä hiljaisia oletuksia sekä tarkastelemaan johtajuutta laajemmassa yhteiskunnallisessa ja eettisessä kontekstissa (S. Juuti, 2021a; Painter-Morland, 2015a, 2015b). Seuraavaksi tarkastellaan, mitä annettavaa pohjoismaisella työelämän interventiotutkimuksella on systeemisten ongelmien ratkaisujen edistämiseksi.

2.3.3 Työhyvinvoinnin kehittämisen kontekstualisointi pohjoismaiseen interventioperinteeseen

”Työhyvinvointi on mielenkiintoinen tulokas vahvasti esillä olleiden henkilöstöjohtamisen osa-alueiden joukossa. Se saattaa integroivan luonteensa takia olla myös yksi syy henkilöstöfunktioiden sisäiseen yhdentymiskehitykseen organisaatioissa. Työhyvinvointitrendin laajuus Suomessa, kuten muuallakin Pohjoismaissa, on helposti ymmärrettävissä yhtenä hyvinvointiyhteiskunnan vahvojen arvojen heijastumana. Henkilöstöjohtamisen vientituotetta työhyvinvointitoiminnasta ei kuitenkaan ole ainakaan toistaiseksi tullut.” (Luoma & Viitala, 2015, s. 38)

Tutkimuksessa työhyvinvoinnin kehittämisen näkökulmat nivoutuvat pohjoismaiseen interventioperinteeseen. Sen sijaan, että johtamista ja työelämää tarkastellaan globaalisti, löydökset sidotaan osaksi pohjoismaisen työelämän kehittämisen viitekehystä. Pohjoismaat ovat se kulttuurinen konteksti, jossa löydöksillä on ensisijaisesti merkitystä. Pohjoismaat ovat myös sopiva kontekstin rajausta siinä mielessä, että globaalisti tarkasteltuna suomalaisessa työelämässä monet asiat ovat edelleen verrattain hyvin (Carey ym., 2021; Eurofound, 2024), joten globaali kontekstualisointi veisi painoarvoa tietyiltä kehittämiskohteilta. Pohjoismaisen tarkastelu on mielekäs myös siksi, että Pohjoismaissa on samankaltaista ja melko vahvaa työsuojelulainsäädäntöä, joka velvoittaa organisaatioiden johtajia tekemään järjestelmällistä työterveys- ja -turvallisuustyötä (Lundqvist ym., 2023; Työturvallisuuslaki, 738/2002). Lisäksi Pohjoismaita yhdistää osin samantyyppinen kulttuurihistoriallinen tausta, samankaltaiset sosiaaliset arvot sekä työmarkkinat, joita luonnehtivat pitkäaikaiset, konsensuspohjaiset suhteet ja toimijoiden väliset verkostot (Lundqvist ym., 2023). Pohjoismaista työelämää luonnehtii suhteellisen vahvojen ammattiliittojen läsnäolo, korkea järjestäytymisaste ja työriitojen ratkeaminen liittojen ja työnantajien välisten työehtosopimusten kautta (Lundqvist ym., 2023), vaikkakin Suomessa on nähty viime vuosina myös päinvastaista kehitystä. Pohjoismaisia työn kehittämisen malleja on hyödynnetty aiemminkin moniulotteisiin ongelmiin liittyvissä toimintatutkimuksissa (Aakjaer & Wegener, 2023; Avby, 2016; Brandt & Elkjaer, 2024).

Pohjoismaisessa kontekstissa työhyvinvointi hahmottuu holistisena, luottamukseen perustuvana ilmiönä, jossa työntekijän toimijuus ja osallistava johtaminen ovat keskiössä (Hasle, 2013; Lundqvist ym., 2023; Sorensen ym., 2013; Torp & Reiersen, 2020). Pohjoismaisia työpaikkamalleja kuvaa korkea luottamus, matala hierarkia ja työntekijöiden äänen kuuluvuus (Sorensen ym., 2013). Osin näistä syistä ajatellaan, että juuri Pohjoismaissa on hyvät mahdollisuudet kehittää sellaisia yhteisöllisiä johtamiskäytänteitä, jotka samanaikaisesti onnistuvat parantamaan työhyvinvointia ja tuottavuutta (Sorensen ym., 2013) sekä luomaan työntekijöistä myös keskeisiä sidosryhmiä, jotka osallistuvat perinteisesti johdolle kuuluvaksi miellettyyn päätöksentekoon (Hasle, 2013). Pohjoismaissa on onnistuttu

edistämään sellaisen johtamisen elementtejä (esim. tuen osoittaminen alaisille), mikä lisää työntekijöiden työhyvinvointia (Lundqvist ym., 2023). Suomessa on lisäksi pitkä perinne kansallisesta työelämän kehittämisen strategisesta työstä (Felt ym., 2026; Ryky, 2023).

Toisaalta Pohjoismaatkaan eivät ole enää oma lintukotonsa ja suojassa globaalien trendien hyvinvointia heikentäviltä vaikutuksilta, vaan globaalit suuntaukset haastavat pohjoismaisen työelämän perustuksia (Torp & Reiersen, 2020). Esimerkiksi norjalainen Ole Jacob Madsen analysoi, kuinka Norja, Yhdysvaltojen ja Ison-Britannian tavoin, on psykologisen maailmankuvan tai "terapeuttisen eetoksen" vaikutuksen alaisena. Hän argumentoi, että itsehoidon (engl. self-help) kulttuurista on tullut globaali demokratisoitumisen muoto, jossa yksilöt yrittävät loputtomiin tulla parhaiksi versioiksi itsestään nykyajan uusliberaalissa kulttuurissa (O. Madsen, 2018). Tämä on ongelmallinen ilmiö, sillä itseparjääminen uuvuttaa työntekijät ja sankarijohtajuus johtajat (S. Juuti, 2021a; Silard & Wright, 2020).

Pohjoismaisessa vahvan yhteistyön kontekstissa olisi potentiaalia yksilölähtöisyyttä haastavaan, systeemiseen johtamiseen ja johtamiskoulutusten kehittämiseen. Seuraavaksi esitellään Pohjoismaiden työntutkimuksen interventioperinteeeseen lukeutuvia oppimisen ja työn kehittämisen ratkaisuja.

Pohjoismaiset työn kehittämisen lähestymistavat tarjoavat systeemisen vaihtoehdon yksilökeskeisille tavoille jäsentää työn kehittämistä ja työhyvinvoinnin johtamista. Niissä huomio kohdistuu yksittäisen työntekijän sijaan työn organisointiin, yhteisiin käytäntöihin ja organisaation toimintaan (Aakjaer & Wegener, 2023; Avby, 2016; Brandi & Elkjaer, 2024; Engeström, 1987; Gustavsen, 1985, 1991; Järvensivu, 2007; Kalliola ym., 2019). Lähestymistavat perustuvat interventionistiseen ja toimintatutkimukselliseen tutkimusperinteeseen, jossa työelämän kehittäminen ymmärretään tutkimuksen, oppimisen ja käytännön kehittämisen toisiinsa kietoutuvana prosessina (Reason & Bradbury, 2001). Tavoitteena ei ole pelkästään tuottaa tietoa työelämästä, vaan kehittää toimintaa yhdessä sen toimijoiden kanssa.

Pohjoismaisille työn kehittämisen ja yhdessä oppimisen tavoille ovat ominaisia käytännönläheisyys, osallistuminen, dialogi, yhteinen tiedonmuodostus, innovatiivisuus ja jatkuva oppiminen. Näitä periaatteita toteutetaan erilaisissa kehittämisinterventioissa sekä työelämässä että koulutuksen konteksteissa. Keskeisiä menetelmiä ovat esimerkiksi muutoslaboratorio, oppimispiirit ja demokraattinen dialogi ⁷, joissa työn ja työhyvinvoinnin kehittäminen rakentuu yhteisen ongelmanmäärittelyn, kokemusten jakamisen ja uusien toimintatapojen kehittämisen

⁷ Demokraattinen dialogi (Gustavsen, 1991) ja oppimispiirit (Aakjaer & Wegener, 2023) ovat pohjoismaiseen työn kehittämisen traditioon kuuluvia keskustelupohjaisia lähestymistapoja, jotka korostavat osallistumista, yhteistä tiedonmuodostusta ja käytäntöjen kollektiivista kehittämistä. Ne eroavat kehittävästä työntutkimuksesta ja muutoslaboratoriosta erityisesti siinä, etteivät ne perustu toiminnan sisäisten ristiriitojen systemaattiseen analyysiin, vaan pikemminkin yhteiseen neuvotteluun, kokemusten reflektointiin ja demokraattiseen päätöksentekoon.

vara (Aakjaer & Wegener, 2023; Avby, 2016; Engeström, 1987; Gustavsen, 1985, 1991; Kalliola ym., 2019; Wegener & Thomassen, 2024). Kehittämistyön onnistumista tukevat yhteisesti määritellyt tavoitteet, johdon tuki, riittävät resurssit ja avoin vuorovaikutus (Benerdal & Westman, 2025).

Usein pohjoismaisia työn kehittämisen interventioita voidaan hyödyntää myös sellaisten monimutkaisten, epäselvien ja pitkäkestoisten ilmiöiden tarkastelemissa, jotka eivät ole ratkaistavissa perinteisin keinoin (Rittel & Webber, 1973). Tällaiset ongelmat voivat olla myös sosiaalisesti monisyisiä, kuten suomalaisen johtamiskoulutuksen pirstoutunut ja medikalisoitu lähestymistapa työhyvinvointiin. Näiden haasteiden ratkaiseminen edellyttää siirtymistä asiantuntijavetoisista interventioista kohti osallistavia, kontekstiin sidottuja oppimisprosesseja (Jalonen, 2025; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018).

Tässä tutkimuksessa oppiminen ja kehittäminen ymmärretään pohjoismaisen interventioperinteen mukaisesti systeemisenä ja yhteisöllisenä prosessina, jossa työhyvinvoinnin johtamista tarkastellaan työn, organisaation ja yhteisten käytäntöjen näkökulmasta yksittäisten toimijoiden sijaan. Tämä lähtökohta ohjaa myös tutkimuksessa toteutetun kehittämisintervention suunnittelua ja analyysia. Systeemisyyttä ja ilmiöiden kompleksisia syy-seuraussuhteita korostavat oppimisteoriat sopivat hyvin työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen ongelmakenttään (Engeström, 2022; Jalonen, 2025; Järvensivu, Ryky, ym., 2025; Nathan & Sawyer, 2014; Paavola & Miettinen, 2023; Uhl-Bien & Arena, 2018). Työelämä on jatkuvassa muutoksessa, jolloin tarvitaan uusien työnteon tapojen ideoimista sekä myös työssä syntyvien ristiriitojen ratkaisemista (Paavola & Miettinen, 2023). Paavolan ja Miettisen systeemisen hahmotuksen makrotason oppimisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen on osa historiallista kehitystä, jolloin koko ala opettelee uusia standardeja ja säädöksiä, mikä on hidasta ja vaatii monen toimijan yhteistyötä. Tämän tutkimuksen kontekstissa tällainen oppiminen ja kehittyminen voisivat liittyä esimerkiksi lainsäädännön tai tutkintojen perusteiden muuttamiseen. Mikrotason oppiminen puolestaan on käytännönläheistä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa, jonka seurauksena osallistujat muodostavat yhteisen näkemyksen ongelmasta. Tämänkaltaisessa systeemisessä oppimisessa kukaan ei omista prosessia yksin, vaan se on jatkuvaa, verkostoitunutta kokeilua, sääntöjen neuvottelua ja työskentelytapojen yhteistä luomista (Paavola & Miettinen, 2023).

Yksilön toimijuudella systeemissä on omat rajoitteensa. Koska työelämä on kompleksinen systeemi, jossa syy-seuraussuhteet ovat epälineaarisia, ei työhyvinvointia voida enää nähdä yksin yksilön hallittavissa olevana asiana (Jalonen & Lähteenmäki-Smith, 2006). Nykyiset työelämän toimintaympäristöt voidaan nähdä jännitteisinä systeeminä, joissa yksilö ja yhteiskunta jatkuvasti tuottavat toisiaan, jolloin yksilö on samanaikaisesti yhteiskunnan luoja ja sen tuote (Fuchs, 2003). Ihmisten tietoisella toiminnalla (engl. agency) on systeemissä merkitys: ihmisen ei voi täysin hallita järjestelmää, mutta voi toisinaan omalla toiminnallaan

lisätä toivottavan kehityssuunnan todennäköisyyttä ja vähentää ei-toivottujen suuntien toteutumista (Fuchs, 2003). Järvensivu ja kollegat käyttävät käsitettä *bounded agency*, jonka voisi suomentaa rajoitetuksi toimijuudeksi. Yksilöllä on halu ja tahto oppia, mutta sitä rajoittavat systeemin eri kerrokset, kuten työpaikan kiire, taloudelliset resurssit tai koulutusjärjestelmän kankeus (Järvensivu, Ryky, ym., 2025). Tiedetään myös, että johtajat reagoivat kompleksisiin toimintaympäristöihin usein ylhäältä alas -johtamisella, sääntelyllä, kontrollilla ja riskien minimoinnilla. Tämä voi tuoda hetkellisen hallinnan tunteen, mutta se heikentää organisaation adaptoitumista tilanteisiin sekä kollektiivista ongelmanratkaisua (Uhl-Bien & Arena, 2017). Näin ollen oppimista eivät rajoita vain yksilölliset syyt, vaan oppiminen vaatii tukea muilta tasoilta, esimerkiksi ylempää organisaatiosta. Toimijuus systeemissä on navigointia eri kerrosten välillä (Järvensivu, Ryky, ym., 2025). Yksilön toimijuus ei ole rajatonta valtaa, vaan se on jatkuvaa neuvottelua ja vuorovaikutusta systeemin tarjoamien mahdollisuuksien ja asettamien esteiden välillä (Järvensivu, Ryky, ym., 2025). Toimijuus on kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti näiden systeemisten rakenteiden sisällä. Kehittäminen ja oppiminen vaativat systeemistä ymmärrystä. Mikäli kehittämistoimet kohdistuvat vain yksittäiseen järjestelmän osaan, kuten yhden toimijan osaamisen vahvistamiseen tai uuden teknologisen välineen käyttöönottoon, mutta työn käytännöt, säännöt, vastuunjako ja resurssit säilyvät ennallaan, muutoksen vaikutukset jäävät helposti rajallisiksi (Engeström, 2022; Järvensivu, Ryky, ym., 2025; Paavola & Miettinen, 2023).

Systeemisten näkökulmien kentästä (Putnam ym., 2016) sekä pohjoismaisten työn kehittämisen perinteistä katsottuna tämä tutkimus nivoutuu osin *kehittävään työntutkimukseen* ja intervention tasolla *ekspansiiviseen oppimiseen*, mutta ei puhtaana kehittävän työntutkimuksen sovelluksena. Tutkimus hyödyntää pohjoismaisiin suuntauksiin sekä kehittävään työntutkimukseen liittyviä interventiotutkimuksen piirteitä ja käsitteellisiä välineitä joustavasti osana laajempaa työn ja oppimisen kehittämisen tarkastelua. Tämän asetelman ymmärtämiseksi on tarpeen tarkastella kehittävää työntutkimusta ja ekspansiivista oppimista suomalaisessa työn tutkimuksen kontekstissa.

Kenties keskeisimpiä työn tutkimuksen suuntauksia Suomessa on *kehittävään työntutkimukseen (KTT)* pohjaava työn kehittämisen interventioperinne muutoslaboratorioineen sekä tähän kytkeytyvä ekspansiivisen oppimisen teoria. Kehittävä työntutkimus on tutkimusparadigma, joka pohjautuu Lev Vygotskyn, Aleksei Leontjevin ja Yrjö Engeströmin kehittämään kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan (Engeström, 1987). Sen lähtökohtana on tarkastella työelämän kehittämistä historiallisesti rakentuneena ja systeemisena prosessina, jossa työn käytännöt muuttuvat toimintajärjestelmän kehittyessä (Engeström, 1987; Virkkunen & Newnham, 2013). Kehittävässä työntutkimuksessa työyhteisön toimintaa tarkastellaan sen historiallisen kehityksen ja toiminnan keskeisten elementtien, kuten

työntekijöiden, työvälineiden, työn kohteen, työnjaon, sääntöjen ja organisaatiokulttuurin kautta (Engeström, 1987; Leontiev, 1978; Vygotsky, 1978). Toimintajärjestelmän elementit muuttuvat jatkuvasti suhteessa toisiinsa, mikä luo edellytyksiä toiminnan laajenemiselle, uudenväliselle oppimiselle ja työn uudelleen suuntaamiselle (Engeström, 2004, 2014, 2016). Kehittävän työntutkimuksen mukaan toiminnan muutosta vievät eteenpäin toimintajärjestelmään sisältyvät ristiriidat (engl. contradictions). Ne eivät ole virheitä tai poikkeamia, vaan kehityksen ja oppimisen ehtoja: kun toimintajärjestelmän eri osat, kuten uudet työvälineet ja vanhat käytännöt, joutuvat ristiriitaan, syntyy tarve oppia ja muuttaa järjestelmää (Engeström, 2022). Kehittäminen ei tällöin ole suoraviivaista, vaan syklistä ja prosessinomaista, jossa kyseenalaistetaan vanhaa, mallinnetaan uutta ja kokeillaan sitä käytännössä. Tämä edellyttää sekä uusien välineiden että uusien sosiaalisten suhteiden rakentumista. Kehittävään työntutkimukseen pohjaavissa interventioiden tavoitteena on mahdollistaa työntekijöiden ja organisaatioiden yhteinen oppiminen sekä uusien toimintatapojen ja innovaatioiden syntyminen (Virkkunen & Newnham, 2013).

Kehittävän työntutkimuksen piirissä oppimista on jäsennetty *ekspansiivisen oppimisen* teorian avulla (Engeström, 2001, 2016). Myöhemmin esiteltävän intervention ymmärtämiseksi on hyvä taustoittaa ekspansiivisen oppimisen käsitettä ja siihen liittyvää syklimallia. Ekspansiivisen oppimisen keskeinen lähtökohta on, että oppiminen ja kehittäminen eivät paikallistu ensisijaisesti yksilöön vaan yhteiseen toimintaan. Näin se tarjoaa vaihtoehtoisen lähtökohdan yksilökeskeisille oppimis- ja kehittämiskäsityksille, joissa muutos ymmärretään yksilön osaamisen, taitojen tai asenteiden kehittymisenä. Ekspansiivisessä oppimisessä muutoksen kohteena ovat sen sijaan yhteiset toimintatavat, työn organisointi ja toimintaa ohjaavat käytännöt (Engeström, 2001, 2016). Oppiminen nähdään kollektiivisena prosessina, jossa osallistujat tunnistavat toiminnan ongelmia, analysoivat niiden taustalla olevia tekijöitä ja rakentavat uudenlaisia toimintamalleja. Keskeistä tässä prosessissa on transformatiivinen toimijuus (transformative agency), jolla tarkoitetaan osallistujien kykyä tehdä aloitteita, kyseenalaistaa vakiintuneita toimintatapoja ja luoda uusia ratkaisuja yhteistyössä muiden kanssa (Engeström, 2022; Haapasaari, 2020; Jalonen & Uusikylä, 2023). Ekspansiivisessä oppimisessä voidaan oppia jotakin, mitä ei vielä ole olemassa. Oppimisprosessi käynnistyy usein nykyisten käytäntöjen kyseenalaistamisesta ja etenee toimintatapojen analyysin, uuden mallin rakentamisen, kokeilemisen ja vakiinnuttamisen kautta (Engeström, 2004, 2014, 2016; Engeström & Sannino, 2010). Tämä tapa paikantaa oppiminen kollektiiviseen toimintaan haastaa perinteisen psykologisen oppimiskäsityksen, jossa oppiminen ymmärretään ensisijaisesti yksilön tiedollisena tai taidollisena kehittymisenä. Tässä mielessä ekspansiivinen oppiminen eroaa perinteisistä oppimiskäsityksistä, joissa opitaan jo olemassa olevaa tietoa tai omaksutaan ennalta määriteltyjä toimintamalleja.

Edellä kuvattu kehittävän työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen viitekehys mukailee osin tämän tutkimuksen menetelmällisiä valintoja, mutta tutkimus ei asemoidu puhtaaksi kehittävän työntutkimuksen sovellukseksi eikä noudata esimerkiksi muutoslaboratorion metodologista rakennetta. Menetelmällinen lähestymistapa nojaa interventiotutkimukselliseen ajatteluun, jossa painottuu käytännöllisten kehittämisprosessien, työtoimintaan sisältyvien jännitteiden sekä kollektiivisten oppimis- ja muutosdynamiikkojen tarkastelu (Aakjaer & Wegener, 2023; Haapasaari ym., 2018; Järvensivu, 2007; Miettinen, 2013; Paavola & Miettinen, 2023). Tässä tutkimuksessa luvussa 3 tarkemmin esiteltävä Yhteisfoorumi toteutettiin toimintatutkimuksellisenä ryhmäinterventiona, jossa hyödynnettiin kehittävän työntutkimuksen välineitä, erityisesti ekspansiivisen oppimisen sykliä. Muutoslaboratorio ei kuitenkaan yksin määrittänyt tutkimusasetelmaa interventiomallina, vaan toimi menetelmällisenä vertailukohtana (Sannino & Engeström, 2017; Virkkunen, 2013; Virkkunen & Newnham, 2013). Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria muodostaa kehittävän työntutkimuksen teoreettisen perustan, ekspansiivinen oppiminen sen oppimisteoreettisen viitekehyksen ja muutoslaboratorio yhden tämän viitekehyksen pohjalta kehitetyistä interventiomenetelmistä. Tutkimuksessa hyödynnetään näistä ensisijaisesti ekspansiivisen oppimisen syklimallia, eikä tutkimus asemoidu kehittävän työntutkimuksen tai toiminnan teorian varsinaiseksi sovellukseksi. Seuraavaksi tarkastellaan kokoavasti tutkimuksen teoreettista taustaa ja sen merkityksiä tutkimuksen ratkaisuille.

2.4 Teoreettisen taustan yhteenveto

Edellä esitetty teoreettinen tausta muodostaa tutkimuksen käsitteellisen ja analyttisen perustan. Tutkimusasetelmaan sisällytetään ensinnäkin työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opettamisen tarkastelu: työhyvinvoinnin johtamista ei ymmärretä vain organisaatioiden käytännöllisenä johtamistehtävänä, vaan myös koulutuksellisesti rakentuvana ilmiönä, jossa tietyt käsitykset työhyvinvoinnista, johtajan vastuusta ja muutoksen mahdollisuuksista tulevat näkyviksi. Tämän vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan sekä sitä, miten työhyvinvoinnin johtamista kuvataan johtamiskoulutusten sisällöissä, että sitä, millaisia pedagogisia ja kehittämiseen liittyviä ratkaisuja koulutuksen kontekstissa tuotetaan.

Osatutkimuksessa I teoreettinen tausta jäsentää erityisesti työhyvinvoinnin itseisarvoisen ja välinearvoisen merkityksen tarkastelua. Tämän erottelun avulla analysoidaan, asemoituuko työhyvinvointi koulutuskuvauksissa ensisijaisesti työntekijöiden hyvinvointina, osallisuutena ja inhimillisesti merkityksellisenä tavoitteena vai organisaation suorituskykyä, tuottavuutta ja kilpailukykyä palvelevana välineenä. Osatutkimuksessa II painottuu puolestaan ekspansiivisen oppimisen teoria, jonka avulla analysoidaan Yhteisfoorumin kehittämisprosessia, osallis-

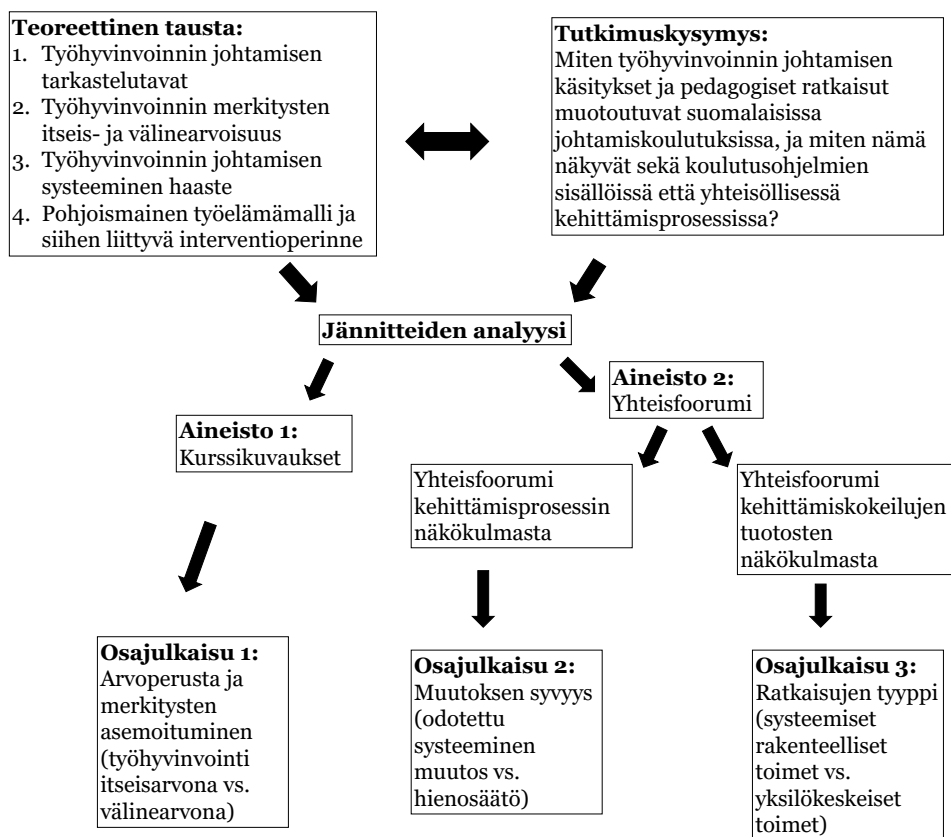
tujien yhteistä ongelmanmäärittelyä sekä muutoksen syvyyttä. Ekspansiivisen oppimisen näkökulma suuntaa analyysia siihen, jääkö kehittäminen olemassa olevien käytäntöjen hienosäädöksi vai avautuuko prosessissa mahdollisuuksia toimintatapojen laajempaan uudelleenjäsentämiseen. Osatutkimuksessa III teoreettinen tausta kytkeytyy erityisesti systeemiin lähestymistapoihin. Niiden avulla tarkastellaan, millaisia työhyvinvoinnin johtamisen haasteita yhteisöllisessä kehittämisinterventiossa tunnistetaan ja millaisiksi niihin kohdistuvat kehittämis- kokeilut muotoutuvat. Systeeminen näkökulma ohjaa analyysia siihen, kohdistu- vatko ratkaisut yksilön jaksamiseen, osaamiseen ja käyttäytymiseen vai työn, kou- lutuksen ja organisaation rakenteellisiin ja yhteisöllisiin ehtoihin.

Näin luvun 2 teoriatausta siirtyy tutkimusasetelmaan käsitteinä, analyysiväli- neinä ja tulkinnallisina näkökulmina, joiden avulla työhyvinvoinnin johtamisen opetusta tarkastellaan sekä sisällöllisenä, pedagogisena että yhteiskunnallisesti ra- kentuvana kysymyksenä. Teoreettinen tausta rakentaa jännitteitä tunnistavan analyttisen linssin. Sen avulla voidaan tarkastella, miten työhyvinvointi saman- aikaisesti tunnistetaan tärkeäksi johtamisen kysymykseksi mutta rajataan koulu- tuksessa usein yksilön ominaisuuksien, osaamisen ja jaksamisen hallinnaksi. Tässä tutkimuksessa jännitteellä tarkoitetaan kahden samanaikaisesti läsnä ole- van mutta osittain eri suuntiin vetävän toimintalogiikan, tavoitteen tai tulkintake- hyksen välistä suhdetta. Käsite toimii tutkimuksen kokoavana analyttisenä näkö- kulmana.

Seuraavassa menetelmäluvussa tarkastellaan tutkimusasetelmaa, aineiston muodostumista ja analyysimenetelmiä. Lisäksi perustellaan, miten valitut mene- telmät tukevat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja tavoitteita.

3 Tutkimusasetelma ja metodologia

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiset valinnat, tutkimuskysymykset, osajulkaisut, tutkimusasetelman sekä tutkimuksen rakenteelliset ratkaisut. Luvun aluksi kuvaan tutkimuksen kokonaisasetelman **kuvassa 2**. Tämän jälkeen täsmennän tutkimuskysymykset, osajulkaisujen väliset suhteet sekä tutkimukseen sisältyneen koulutusintervention, joka muodostaa osatutkimusten II ja III aineistonmuodostuksen keskeisen kontekstin.



Kuva 2 Tutkimuksen kokonaisasetelma ja osatutkimusten suhteet

Kuva 2 havainnollistaa tutkimuksen kokonaisasetelmaa ja sitä, miten teoreettinen tausta, aineistot, tutkimuskysymykset ja osajulkaisut kytkeytyvät toisiinsa jännitteiden analyysin kautta. Osatutkimus I tarkastelee kurssikuvausaineiston avulla työhyvinvoinnin johtamiselle rakentuvia arvoja ja merkityksiä. Osatutkimus II kohdistuu Yhteisfoorumin kehittämisprosessiin ja siinä rakentuvan muutoksen syvyyteen. Osatutkimus III puolestaan analysoi Yhteisfoorumissa tuotettujen kehittämiskokeilujen ratkaisutyyppejä eli sitä, painottuvatko ratkaisut yksilökeskeisiin toimiin vai systeemiin ja rakenteellisiin muutoksiin. Näin osatutkimukset täydentävät toisiaan ja muodostavat kokonaisasetelman, jossa työhyvinvoinnin johtamista tarkastellaan sekä johtamiskoulutuksen sisällöllisenä että yhteisöllisen kehittämisen kysymyksenä. Avaan tutkimusasetelmaa tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

3.1 Tutkimuskysymykset ja osajulkaisujen suhde kokonaisuuteen

Tutkimukseni kattokysymys on seuraava:

Miten työhyvinvoinnin johtamisen käsitykset ja pedagogiset ratkaisut muotoutuvat suomalaisissa johtamiskoulutuksissa, ja miten nämä näkyvät sekä koulutusohjelmien sisällöissä että yhteisöllisessä kehittämisprosessissa?

Tämä puolestaan on jaettu osajulkaisukohtaisiksi alakysymyksiksi:

- I. Miten työhyvinvointi esitetään ja asemoidaan johtamiskoulutusten ohjelmakuvauksissa?
- II. Millaisia kehittämisjännitteitä kehittävään työntutkimukseen pohjautavassa kehittämisinterventiossa havaitaan ja mitä tämä paljastaa menetelmän soveltamisen mahdollisuuksista ja rajoituksista JYEAT-koulutuksissa?
- III. Millaisia työhyvinvoinnin johtamisen haasteita tunnistetaan JYEAT-koulutuksen yhteisöllisessä kehittämisinterventiossa ja millaisia kehittämiskokeiluja näiden haasteiden ratkaisemiseksi laaditaan?

Tutkimuksen rakenne noudattaa hankkeessa edennyttä interventioprosessia ja sen aikana tarkentunutta fokusta. Kokonaisuus rakentuu kolmesta osajulkaisusta, jotka etenevät laajasta kartoituksesta kohti rajatumpaa kontekstia sekä edelleen takaisin laajempaan teoreettiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. Näin tutkimus muodostaa vaiheittain syvenevän kokonaisuuden, jossa työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opetuksen problematiikkaa tarkastellaan eri tasoilla ja eri näkökulmista.

Ennen osatutkimusten menetelmällistä esittelyä on tarpeen kuvata tutkimukseen sisältynyt ryhmämuotoinen ja toimintatutkimuksen elementtejä sisältävä interventio lyhyesti, sillä osatutkimusten II ja III aineistot muodostuivat tämän interventioprosessin aikana. Tutkimuksen interventionistinen osa toteutettiin Yhteisfoorumina, jolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa johtamiskoulutuksen kehittämiseen suuntautunutta ryhmämuotoista yhteiskehittämisen interventiota. Tässä yhteydessä toimintatutkimuksellinen ote (Heikkinen, 2001; Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001) kuvaa erityisesti Yhteisfoorumin yleistä tutkimuslogiikkaa: tavoitteena ei ollut ainoastaan kuvata työhyvinvoinnin johtamisen opetusta, vaan luoda tila, jossa koulutuksen toimijat voivat yhdessä tarkastella käytäntöjä, tunnistaa niihin liittyviä jännitteitä ja hahmotella vaihtoehtoisia toimintatapoja. Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström, 1987) puolestaan jäsentävät tarkemmin sitä, millaisin käsitteellisin ja menetelmällisin välinein tätä osallistavaa kehittämistä toteutettiin ja analysoitiin.

Yhteisfoorumin tarkoituksena oli tuoda yhteen JYEAT-koulutuksen osallistujia, koulutuksen järjestäjiä ja tutkijoita tarkastelemaan työhyvinvoinnin johtamisen opetusta, käytäntöjä ja kehittämistarpeita. Interventio eteni vaiheittain: osallistujat jäsensivät ensin työhyvinvoinnin johtamisen nykytilaa ja siihen liittyviä jännitteitä, minkä jälkeen työskentely suuntautui kehittämisideoiden ja kokeilujen muotoiluun. Prosessin aikana syntynyt aineisto koostui foorumityöskentelyn keskusteluista, tehtävistä ja osallistujien tuottamista kehittämiskokeiluista. Osatutkimus II analysoi interventiota kehittämisprosessin näkökulmasta ja tarkasteli muutoksen syvyyttä. Osatutkimus III analysoi puolestaan kehittämiskokeilujen tuotoksia ja niiden ratkaisutyyppejä.

Ensimmäisessä osajulkaisussa tarkastelun kohteena olivat suomalaiset johtamiskoulutusohjelmat laajasti. Aineistona käytettiin 91 julkisesti saatavilla olevaa johtamiskoulutusten ohjelmakuvausta vuodelta 2023. Aineisto kattoi ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot (YAMK), yliopistotason johtamiskoulutukset sekä johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnot (JYEAT). Väitöskirjan aiheen rajaamiseksi keskityn tässä yhteenvedossa JYEAT-koulutusten tarkasteluun. Tutkimus toteutettiin laadullisena dokumenttianalyysinä, ja analyysimenetelmänä sovellettiin sisällönanalyysia. Tarkastelun kohteena oli se, millaisissa yhteyksissä ja millä käsitteellisillä painotuksilla työhyvinvointi esiintyi johtamiskoulutusten kuvauksissa.

Toisessa osajulkaisussa tarkastelu kohdistui johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkintoon (JYEAT) ja työhyvinvoinnin johtamisen koulutuksen kehittämiseen kyseisessä kontekstissa. Tutkimus toteutettiin kehittävään työntutkimukseen ja ekspansiivisen oppimisen teoriaan pohjautuvana yhteiskehittämisen interventiona. Interventioon osallistui JYEAT-koulutuksen opettajia ja opiskelijoita. Aineisto koostui viidestä foorumitapaamisesta, osallistujien tuottamista

dokumenteista sekä intervention lopuksi kerätystä kyselyaineistosta (josta hyödynnettiin vain laadullisia avovastauksia). Tutkimusote oli toimintatutkimuksellinen (Heikkinen, 2001; Kuula, 1999) ja analyysi kohdistui kehittämisprosessin kulkuun, osallistujien näkökulmiin sekä käytettyjen menetelmien toimivuuteen työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen kehittämisessä. Toimintatutkimuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa osallistavaa ja käytännön muutokseen suuntautuvaa tutkimusotetta, jossa tutkimuksen kohteena olevaa toimintaa tarkastellaan ja kehitetään yhdessä siihen osallistuvien toimijoiden kanssa (Heikkinen, 2001; Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001).

Kolmannessa osajulkaisussa tarkastelu laajenee koskemaan työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opetuksen haasteita JYEAT-koulutuksessa suhteessa laajempiin työelämän ja yhteiskunnan ilmiöihin. Tutkimus hyödyntää toimintatutkimuksen sekä kehittämistutkimuksen lähestymistapoja. Aineisto kerättiin ryhmäinterventiossa, jossa JYEAT-koulutuksen opettajat ja johtamiskoulutettavat työskentelivät yhdessä tunnistettujen haasteiden parissa ja kehittivät niihin vastaamiseksi käytännöllisiä kokeiluja. Tarkastelun kohteena olivat työhyvinvoinnin johtamisen opettamiseen liittyvät vaikeudet sekä se, miten nämä kytkeytyvät laajempiin työelämän muutoksiin ja johtamispuheen sekä arjen käytäntöjen välisiin jännitteisiin.

Seuraava **taulukko 4** kokoaa osatutkimusten aineistot, analyysiyksiköt, analyysivaiheet, koodauksen tai jäsennyksen periaatteet sekä tulkintaperusteet. Taulukon tarkoituksena ei ole korvata osajulkaisujen yksityiskohtaisia menetelmäkuvausvauksia, vaan tehdä yhteenvedossa näkyväksi, miten osatutkimusten analyysit etenevät ja miten niiden menetelmälliset ratkaisut eroavat toisistaan. Osajulkaisujen tarkemmat koodaus- ja analyysiratkaisut on raportoitu artikkeleissa, kun taas tässä yhteenvedossa painopiste on osatutkimusten menetelmällisten suhteiden ja erojen näkyväksi tekemisessä.

Taulukko 4

Osatutkimusten aineistot, analyysiyksiköt ja analyysiratkaisut

Osa- tut- ki- mus	Aineisto	Analyy- siyksikkö	Analyysi- vaiheet	Koodaus/jä- sennys	Tulkintape- ruste	Osatutki- musten vä- linen mene- telmällinen ero
I	91 johtamiskoulutusten ohjelma- ja kurssikuvausta	Työhyvinvointia, johtamista, osaamista ja koulutuksen tavoitteita koskevat ilmaukset	Aineiston kokoaminen, työhyvinvointiin liittyvien kohtien tunnistaminen, alustava luokittelu, teemojen tarkentaminen ja tulkinta	Sisällönanalyttinen jäsenitys; työhyvinvoinnin merkitysten ja arvoasemointien luokittelu	Miten työhyvinvointi asemoituu koulutuksen tavoitteissa: itseisarvoisena, väliarvoisena tai näiden jännitteisenä yhdistelmänä	Dokumentti-analyysi; tarkastelee koulutuskuvausten julkista diskurssia
II	Yhteisfoorumin viisi tapaamista, osallistujien tuottamat dokumentit ja laadulliset avovastaukset	Kehittämisen prosessin vaiheet, osallistujien puheenvuorot, tunnistetut jännitteet ja yhteinen ongelmanmäärittely	Intervention etenemisen kuvaus, aineiston jäsentäminen vaiheittain, jännitteiden tunnistaminen, muutoksen syvyyden arviointi	Ekspansiivisen oppimisen sykliin ja kehittävän työntutkimuksen käsitteisiin pohjaava jäsenitys	Miten prosessi tuotti yhteistä ongelmanmäärittelyä, toimintatapojen kyseenalaistamista ja uuden toiminnan hahmottelua	Toimintatutkimuksellisen ja interventionistisen analyysi; tarkastelee prosessin etenemistä
III	Yhteisfoorumissa tunnistetut haasteet ja osallistujien tuottamat kehittämiskokeilut	Kehittämiskokeilut, ratkaisuehdotukset ja niiden kohdentuminen	Haasteiden tunnistaminen, kehittämiskokeilujen erittely, ratkaisujen ryhmittely, ratkaisulogiikan tulkinta	Ratkaisujen jäsentäminen yksilökeskeisiin, yhteisöllisiin, organisaatorisiin ja systeemiin/rakenteellisiin ratkaisuihin	Millaisiin ongelmatulkintoihin ja muutoksen tasoihin kehittämiskokeilut perustuvat	Keskittyy tuotoksiin ja ratkaisutyypeihin, ei ensisijaisesti intervention prosessiin

Kokonaisuutena menetelmällinen asetelma rakentuu vaiheittain: osatutkimus I tuottaa yleiskuvan siitä, miten työhyvinvoinnin johtaminen asemoituu johtamiskoulutusten kuvauksissa, osatutkimus II tarkastelee yhteisöllistä kehittämisprosessia ja sen muutospotentiaalia, ja osatutkimus III analysoi kehittämisprosessissa tuotettujen ratkaisujen luonnetta. Osatutkimusten eteneminen laajasta dokumenttiaineistosta Yhteisfoorumin prosessiaineistoon mahdollistaa työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen tarkastelun sekä institutionaalisenä puheena että käytännössä neuvoteltuna ja koettuna kehittämishaasteena. Näin tutkimus ei jää

koulutuskuvausten analyysiksi, vaan tarkastelee myös sitä, mitä tapahtuu, kun työhyvinvoinnin johtamisen systeemiä tavoitteita yritetään käsitellä koulutuksen ja työelämän rajapinnalla.

Osajulkaisut tarkastelevat työhyvinvoinnin johtamisen ilmiötä niin makrotasolla kurssikuvausten ja tutkinnon osien kuvausten kautta, mesotasolla koulutus- ja työpaikkakontekstien kautta kuin välillisesti myös mikrotasolla, sillä sekä kurssikuvaukset että opettajien ja johtamiskoulutettavien näkökulmat painottuvat yksilöllisiin näkökulmiin (ks. Bronfenbrenner, 1979; R. House ym., 1995; Jalonen, 2025). Tutkimus kysyy, miten johtaa työhyvinvointia, kun tarjolla olevat opit ja välineet ovat työelämän arkeen suhteutettuina enimmäkseen jääneet diskursiiviselle tasolle. Lisäksi kysytään, miten johtajan osaamisella voisi tarttua työhyvinvointihaasteisiin, kun niistä valtaosa nykyisin sanallistetaan mielenterveyden käsitteillä sairauspuheeksi ja sitä myöten ongelmien käsittely osuu lähinnä työterveyshuollon kenttään (Juvonen-Posti ym., 2025; Järvensivu ym., 2018). Muun muassa nämä problematiikat asettavat merkittäviä haasteita johtamiskoulutuksille.

3.2 Tutkimuksen lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön

Tutkimuksen lähestymistapa on osallistava, kehittämiseen suuntautuva ja toimintatutkimuksellisesti orientoitunut. Tutkimusasetelma perustuu oletukseen, että tutkimus ei ainoastaan kuvaa johtamiskoulutuksen ja työhyvinvoinnin johtamisen käytäntöjä, vaan osallistuu niiden tarkasteluun ja kehittämiseen yhdessä toimijoiden kanssa: tavoitteena on tehdä näkyväksi työhyvinvoinnin johtamiseen liittyviä jännitteitä sekä tukea uusien, yhteisöllisempien ajattelutapojen hahmottumista (Engeström, 1987; Putnam ym., 2016; Reason & Bradbury, 2001; Roth & Senge, 1996). Tutkimus nähdään siten osana tarkasteltavaa käytäntökenttää ulkopuolisen tarkastelun sijasta. Tieteenfilosofisesti tutkimus tunnistaa, että ihmistieteellinen tiedonmuodostus on sidoksissa arvoihin, historiallisuuteen ja sosiaalisiin käytäntöihin (Raatikainen, 2006; Trigg, 1985). Tarkemmin tutkimus nojaa tulkinnalliseen ja sosiokulttuuriseen tutkimusparadigmaan, jossa todellisuus, tieto ja oppiminen ymmärretään historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuviksi (Engeström, 1987; Kuokkanen ym., 2020; Väänänen, 2024). Tieto ei tällöin näyttyädy yksilön sisäisenä ominaisuutena, vaan muotoutuu vuorovaikutuksessa, käytännöissä ja institutionaalisissa rakenteissa (Fuchs, 2003; Roth & Senge, 1996; Wenger, 1999). Johtamiskoulutuksessa tuotettu tieto ei siten ole arvovapaata, vaan osallistuu työhyvinvointia, työtä ja johtajuutta koskevien käsitysten rakentamiseen ja uusintamiseen (Painter-Morland, 2015b).

Tutkimuksen kehittämisinterventio kohdistuu johtamiskoulutuksen kentälle. Samalla tutkimukseen sisältyy työpaikkatason välittyneisyys, sillä johtamiskoulutuksiin osallistuvat toimijat ovat työelämän edustajia, jotka tarkastelevat ja jäsen-tävät kokemuksiaan omasta johtamistyöstään käsin. Yhteisfoorumeilla käydyt keskustelut rakentuvat näin koulutuksen ja työelämän rajapinnalle, mahdollistaen työhyvinvoinnin johtamisen tarkastelun sekä pedagogisena että työn organisoin-tiin liittyvänä kysymyksenä (Hyrkkö, 2025; Kajamaa & Hyrkkö, 2022). Tämä ra-japinta on tutkimuksen tiedontuottamisen menetelmällisten valintojen kannalta merkityksellinen. Yksilö, yhteisö ja laajempi yhteiskunnallinen konteksti ymmär-retään toisiinsa kietoutuneina tiedonmuodostuksen ehtoina (Jalonen, 2025; Miet-tinen ym., 2024). Yhteiskunta nähdään jatkuvassa muutoksessa olevana järjestel-mänä, jonka tulevaisuutta rakenteet rajoittavat, mutta jonka viime kädessä luovat ja muuttavat tietoiset ihmiset omalla toiminnallaan (Fuchs, 2003). Yksittäisten ih-misten luova toiminta ja erityisesti tätä seuraava keskinäinen vuorovaikutus syn-nyttävät "alhaalta ylös" uusia yhteiskunnallisia ominaisuuksia ja rakenteita – esi-merkiksi säädökset syntyvät näin (Fuchs, 2003). Tätä lähtökohtaa täydentävät systeemisistä oppimisteoriasta ja työelämän kehittämiseen suuntautuvat interven-tiotutkimuksen traditiot: vaikka yksilön rooli systeemissä tunnistetaan, oppimi-nen ei palaudu yksilölliseen tiedonsiirtoon vaan näyttäytyy kontekstuaalisena, vuorovaikutuksessa tapahtuvana prosessina, joka kiinnittyy institutionaalsiin, kulttuurisiin ja toiminnallisiin ehtoihin (Nathan & Sawyer, 2014; Roth & Senge, 1996; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018; Wenger, 1999). Tutkimuksen kannalta tällai-nen lähestymistapa on olennainen, koska tutkimuksen kohteena eivät ole vain yk-sittäisten koulutukseen osallistuvien käsitykset työhyvinvoinnista, vaan myös ne pedagogiset, organisatoriset ja institutionaaliset ehdot, joiden puitteissa työhyvin-voinnin johtamista opetetaan ja kehitetään.

Tutkimus asemoituu osaksi sosiokulttuurista, systeemistä ja työelämän kehit-tämiseen suuntautuvaa lähestymistapaa. Tässä kehittävä työntutkimus ymmärre-tään työelämän tutkimus- ja kehittämisotteena, jossa työn käytäntöjä, oppimista ja muutosta tarkastellaan historiallisesti muotoutuneina, yhteisöllisinä ja systeemisinä prosesseina (Engeström, 1987, 2001, 2014; Engeström & Sannino, 2010). Kehittävän työntutkimuksen teoriatausta on esitelty luvussa 2.3.3. Se tarjoaa tut-kimukselle käsitteitä ja analyyttisiä välineitä, joiden avulla työhyvinvoinnin johta-misen opetusta voidaan tarkastella yksilöllisiä osaamis- ja hyvinvointipuolia laa-jempänä, toiminnan rakenteisiin ja kehityskulkuihin kiinnittyvänä kysymyksenä (Engeström & Sannino, 2010). Tutkimuksessa tästä traditiosta hyödynnetään eri-tyisesti toiminnan systeemisyyttä, yhteiskehittämistä, ekspansiivista oppimista sekä jännitteen käsitettä analyyttisenä välineenä. *Jännitteitä* ei kuitenkaan tarkas-tella kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän historiallisesti rakentu-neina rakenteellisinä *ristiriitoina*, vaan tutkimuksen kokoavana analyyttisenä nä-

kökulmana. Jännitteen käsitteen avulla jäsennetään johtamiskoulutuksessa rakentuvia työhyvinvoinnin johtamisen käsityksiä, niiden institutionaalisia ehtoja sekä koulutusinterventiossa esiin tulevia kehittämisen mahdollisuuksia ja rajoja. Jännitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa edellä (luku 2.3.2) määritetyllä tavalla samanaikaisesti läsnä olevien mutta osittain eri suuntiin vetävien toimintalogiikoiden tai kehityssuuntien välistä suhdetta (Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011). Jännitteen käsitteen taustalla voidaan nähdä myös dialektisen ajattelun (ks. Ilyenkov, 2012) vaikutteita. Työhyvinvoinnin johtamisen opetusta tarkastellaan esimerkiksi yksilöllisen ja systeemisen vastuun, välineellisen ja itseisarvoisen työhyvinvointikäsitteen sekä olemassa olevien käytäntöjen hienosäädön ja laajemman uudistamisen välisinä jännitteinä ⁸.

Erityisesti ekspansiivisen oppimisen syklimalli toimii tutkimuksessa sekä intervention rakenteen että osatutkimuksen II analyysin jäsentäjänä. Jänniteanalyysin avulla tarkastellaan puolestaan sitä, millaisia työhyvinvoinnin johtamiseen liittyviä odotuksia, painotuksia ja kehittämishaasteita johtamiskoulutuksen aineistoissa ja interventioprosessissa rakentuu. Systeemisiä organisaatioteorioita hyödynnetään väitöskirjan tulososiossa ja pohdinnassa näiden jännitteiden laajemmassa asemoinnissa (Järvensivu ym., 2024; Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011). Kehittävä työntutkimus näin ollen tarjoaa tutkimukselle interventioprosessin suuntaviivat ekspansiivisen oppimisen kehityssyklin muodossa, vaikka väitöskirjassa ei noudateta esimerkiksi muutoslaboratorioasetelmaa tai toimintajärjestelmämallien analyysia siihen kuuluvine ristiriitoineen, joka liittyisi vahvasti toiminnanteoreettiseen analyysiin (ks. muutoslaboratoriosta Kajamaa & Hyrkkö, 2022; Sannino & Engeström, 2017; Virkkunen, 2013; Virkkunen & Newnham, 2013).

Väitöskirjan osajulkaisut on laadittu osana *Mielenterveyden työkalupakki* -hanketta, joka kuuluu Suomen kestävän kasvun ohjelmaan (Next Generation EU) ja kansalliseen mielenterveysstrategiaan. Mielenterveyden työkalupakki on tutkimukseen perustuva maksuton verkkopalvelu, joka tarjoaa työpaikoille välineitä mielenterveyden tukemiseen ja ongelmatilanteiden käsittelyyn (Anttilainen ym., 2025). Sen tavoitteena on vahvistaa työpaikkojen valmiuksia mielenterveyden edistämässä ja riskien hallinnassa erityisesti ennaltaehkäisevien ja yhteisötason interventioiden näkökulmasta. Johtamiskoulutusten kehittäminen siten, että ne

⁸ Putnam, Fairhurst ja Banghart (2016) erottavat toisistaan jännitteen (tension), ristiriidan (contradiction) ja dialektiikan (dialectics). Jännitteellä viitataan tilanteeseen, jossa samanaikaisesti vaikuttavat erilaiset odotukset, tavoitteet tai toimintalogiikat synnyttävät epävarmuutta, valintapaineita tai vaikeuksia edetä toiminnassa. Ristiriita puolestaan tarkoittaa vastakkaisia mutta samalla toisiaan määrittäviä ja toisistaan riippuvaisia vastakohtia, joiden olemassaolo rakentuu keskinäisen riippuvuuden varaan. Dialektiikka viittaa näiden vastakohtien jatkuvaan vuorovaikutukseen sekä niitä yhdistäviin prosesseihin: vastakkaiset voimat ovat samanaikaisesti jännitteisessä suhteessa toisiinsa ja muodostavat kehitystä tuottavan kokonaisuuden. Tässä tutkimuksessa jännitteen käsitettä hyödynnetään laajana analyttisenä näkökulmana, eikä sitä rajata kehittävän työntutkimuksen ristiriidan käsitteeseen.

huomioivat mielenterveyden ja tukevat työhyvinvoinnin johtamista, on osa hankkeen kokonaisuutta. Tutkimuksen painotus työhyvinvoinnin yhteisöllisiin tekijöihin on linjassa hankkeen interventionäkemyksen kanssa, jossa työpaikat ymmärretään sosiaalisina ympäristöinä ja päätöksentekijöillä nähdään keskeinen rooli kehittämistoimien käyttöönotossa ja juurruttamisessa (Henriksson & Pankkonen, 2025).

3.3 Tutkimuksen fokuksessa JYEAT-koulutukset

Tutkimuksessa tarkastelu painottuu JYEAT-ohjelmiin, mitä perustellaan tässä alaluvussa. JYEAT-ohjelmat noudattavat Opetushallituksen määrittelemää säädöspohjaa. Tämä takaa yhtenäisen perustan jokaiselle tutkinnolle, vaikka sisältö ja käytännön toteutus voivat vaihdella.

Tutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä, joista 80 kohdistuu yhteen kahdesta osaamisalasta: johtamiseen ja yritysjohtamiseen tai sisäiseen tarkastukseen. Loput 100 osaamispistettä koostuvat opiskelijan valitsemista valinnaisista opinnoista. Ohjelmasta valmistuneet voivat työskennellä esihenkilö- ja johtotehtävissä tai sisäisen tarkastuksen rooleissa organisaatioissa (Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, 2019).

Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto kuuluu Suomessa ammatillisen koulutuksen järjestelmään. Se on suunnattu jo työelämässä oleville aloitteleville tai jo kokeneille johtajille ja esihenkilöille, jotka haluavat kehittää johtamisosaamistaan ja saada siitä virallisen tunnustuksen. Tutkinto on sijoitettu kansalliseen ja eurooppalaiseen tutkintojen viitekehykseen (NQF/EQF) tasolle 5. Tasolla 5 kuvataan osaamista, joka ylittää toisen asteen osaamisvaatimukset muttei ole korkeakoulututkintoon verrattavaa. Opetushallituksen mukaan tason 5 osaaminen edellyttää itsenäistä vastuunottoa, ongelmanratkaisukykyä sekä laaja-alaista ammatillista osaamista (Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä, 2017; Opetushallitus, ei pvm.). Voidaan siten todeta, että JYEAT sijoittuu ammatillisen koulutuksen toisen asteen sekä korkea-asteen rajapintaan.

Ensimmäisessä osajulkaisussa kuvatus kattavan selvitystyön pohjalta tutkimusaihe rajattiin koskemaan vain JYEAT-koulutuksia. Ratkaisuun päädyttiin seuraavaksi esitettävistä syistä.

Mielenterveyden työkalupakki -hankkeessa toteutetussa esiselvityksessä ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista pyrittiin tunnistamaan Suomen merkittävimmät formaalia johtamiskoulutusta tarjoavat tahot. Tähän tarkoitukseen hyödynnettiin Opetushallituksen ylläpitämää Vipunen-tietopalvelua. Suomen johtamiskoulutuksista laadittiin taulukko seuraavien kriteereiden perusteella: 1) johtamiskoulutuksen täytyy johtaa tutkintoon; 2) sen täytyy koostua vähintään 60 opintopisteestä tai 3) sen yhteenlasketun keston tulee olla vähintään yksi vuosi.

Näin ollen mukaan valikoitui 53 JYEAT-ohjelmaa, 24 YAMK-ohjelmaa ja 14 yliopisto-ohjelmaa.

Esiselvityksen perusteella johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto vaikutti tarkoituksenmukaiselta tutkimuskohteelta, sillä tutkintoa järjestetään laajasti eri puolilla Suomea ja se on yksi keskeisistä ammatillisen johtamiskoulutuksen tutkintomuodoista. Tilastopalvelu Vipusen mukaan tutkintoa suoritti eli sitä opiskeli vuonna 2023 yhteensä 6 171 opiskelijaa, vaikka opiskelijamäärissä onkin ollut laskeva kehitys vuoden 2021 jälkeen ja tutkinnon asemaa tarkasteltaessa on huomioitava tämä viime vuosien volyymien pientyminen (Opetushallitus, 2026).

Määrällisesti suurin ammatillinen johtamiskoulutuksen tutkinto on lähiesihenkilötyön ammattitutkinto (Opetushallitus, 2024). Tutkimuksen kohdistuessa kuitenkin johtamiskoulutuksen rakenteelliseen ja strategiseen tasoon, jossa työhyvinvointi asemoituu osaksi organisatorista johtamista, lähiesihenkilötyön ammattitutkinto rajattiin tarkastelun ulkopuolelle sen operatiivisemmän painotuksensa vuoksi. Vuonna 2023 tutkinnon suoritti eli tutkinnosta valmistui 3 081 henkilöä, kun johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon suoritti 2 259 henkilöä (Opetushallitus, 2026). Esiselvityksen perusteella johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto valikoitui tutkimuskohteeksi, koska se on valtakunnallisesti tarjottava ammatillinen johtamiskoulutus, joka kohdistuu organisaatioiden johto- ja esihenkilötehtävissä toimiviin henkilöihin. Tutkinnon sisältö painottuu organisatoriseen ja strategiseen johtamiseen, minkä vuoksi se soveltuu tutkimuksen tavoitteisiin paremmin kuin operatiivisempaan lähiesihenkilötyöhön painottuva lähiesihenkilötyön ammattitutkinto. Kaiken kaikkiaan ammatillinen johtamiskoulutus voidaan nähdä organisatorisesti vakiintuneena ja yhteiskunnallisesti merkittävänä koulutusmuotona.

JYEAT-ohjelmien rakennetta sääntelee Opetushallituksen muodostama kansallinen viitekehys, joka takaa yhdenmukaisen tutkinnon rakenteen. Tämä tuo hyvän pohjan analyyseille, sillä erilaisten JYEAT-koulutuksia tarjoavien oppilaitosten välillä ei voi olla radikaaleja eroavaisuuksia. Yhtenäinen rakenne auttaa myös työhyvinvointisisältöjen tunnistamisessa sekä niiden opetuksen kehittämisen tutkimisessa. Koska JYEAT on työelämälähtöinen ja näyttöpohjainen johtamiskoulutus, se luo myös selkeämmän linkin teorian ja käytännön välille verrattuna esimerkiksi ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin tai yliopistojen johtamiskoulutustutkintoihin, joissa tarkastelu voi olla teoreettisempaa tai tutkimuspainotteisempaa (Ryky ym., 2025). JYEAT tarjoaa näkymän siihen, kuinka koulutuksen tuottamat johtamisopit konkretisoituvat johtamistyön ja -koulutuksen rajapinnassa.

Tutkimuksen teon hetkellä voimassa olevat johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon (JYEAT) perusteet olivat vuodelta 2019 (Johtamisen ja yri-

tysjohtamisen erikoisammattitutkinto, 2019). Vaikka näitä perusteita ei analysoitu osatutkimuksissa varsinaisena aineistona, on tärkeää huomioida tutkinnon rakenteelliset pääpiirteet sekä ne kohdat, joissa työhyvinvointi eksplisiittisesti mainitaan. Nämä muodostavat kontekstin, jonka puitteissa koulutuksen järjestäjät rakentavat omat opetussuunnitelmansa ja koulutuskuvauksensa. Tutkinnon suorittamisen alkaessa opiskelija valitsee osaamisalansa kahdesta vaihtoehdosta:

a) *johtamisen ja yritysjohtamisen osaamisala* tai

b) *sisäisen tarkastuksen osaamisala*. Molempien kokonaislaajuus on 180 osaamispistettä.

Johtamisen ja yritysjohtamisen osaamisalassa pakollinen tutkinnon osa on *Johtajana toimiminen* (80 osp). Tämän lisäksi opiskelija valitsee 100 osaamispisteen verran opintoja seuraavista vaihtoehdoista:

- Strategiatyön johtaminen (50 osp)
- Projektin johtaminen (50 osp)
- Työyhteisön kehittämisen johtaminen (50 osp)
- Henkilöstön ja osaamisen johtaminen (50 osp)
- Asiakkuuksien johtaminen (50 osp)
- Talouden johtaminen (50 osp)
- Tuotanto- tai palveluprosessien johtaminen (50 osp)
- Tutkinnon osa tai osia toisesta ammatti- tai erikoisammattitutkinnosta (50 osp)

Sisäisen tarkastuksen osaamisalassa pakollinen tutkinnon osa on *Sisäisen tarkastuksen toimeksiannon toteuttaminen* (80 osp). Myös tällä osaamisalalla opiskelija valitsee 100 osaamispistettä seuraavista tutkinnon osista:

- Sisäisen tarkastuksen johtaminen (50 osp)
- Strategiatyön johtaminen (50 osp)
- Projektin johtaminen (50 osp)
- Työyhteisön kehittämisen johtaminen (50 osp)
- Henkilöstön ja osaamisen johtaminen (50 osp)
- Asiakkuuksien johtaminen (50 osp)
- Talouden johtaminen (50 osp)
- Tuotanto- tai palveluprosessien johtaminen (50 osp)
- Tutkinnon osa tai osia toisesta ammatti- tai erikoisammattitutkinnosta (50 osp)

Kummassakin osaamisalassa tutkintoon voidaan sisällyttää vähintään 50 osaamispiirteen verran tutkinnon osia muista ammatillisista tutkinnoista tai erikoisammattitutkinnoista. Tämä joustavuus mahdollistaa tutkinnon suorittajan osaamisen suuntaamisen työtehtäviensä ja organisaationsa tarpeiden mukaisesti.

JYEAT ei tässä tutkimuksessa näyttyädy vain rajattuna koulutuskontekstina, vaan työelämälähtöisen johtamiskoulutuksen institutionaalisena ikkunana. Sen kautta voidaan tarkastella, millaisia työhyvinvoinnin johtamisen käsityksiä välittyy koulutuksessa, joka sijoittuu suoraan johtamistyön, työpaikkojen kehittämistarpeiden ja ammatillisen koulutuksen sääntelyrakenteiden rajapintaan. JYEATin perusteita ollaan uudistamassa vuoden 2026 aikana, eli tutkimushanke pääsi ottamaan kantaa ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun (Opetushallitus, 2025).

3.4 Tutkimusprosessi ja Yhteisfoorumi-intervention rakenne

Tutkimusprosessi eteni vaiheittain tarkentuvana tutkimusmatkana. Alkuperäinen kiinnostus kohdistui siihen, miten työhyvinvointi asemoituu suomalaisissa johtamiskoulutuksissa. Prosessin edetessä tarkastelu syveni kysymykseksi siitä, miksi systeemisesti ja rakenteellisesti tunnistetut työhyvinvoinnin ongelmat palautuvat koulutuksen arjessa usein yksilöllisiksi, hallinnollisiksi ja käytännöllisesti kesytyiksi ratkaisuuksi. Tämä tarkentuminen on osa tutkimuksen abduktiivista luonnetta: empiiriset havainnot ja teoreettiset käsitteet muokkasivat toisiaan tutkimusprosessin eri vaiheissa (Hofmann ym., 2024; Paavola, 2012). Seuraavaksi kuvataan polku dokumenttitason tarkastelusta kohti interventiota ja sen rakentumista.

JYEAT-koulutusten työhyvinvointisisältöjen tutkimisessa ja kehittämisessä tulee huomioida tiettyjä ympäristöön ja toimijoihin itseensä liittyviä tekijöitä. Aluksi, kuten todettu, JYEAT-ohjelmien perusteet ovat Opetushallituksen sääntelyn alaisia, jolloin niissä esitetyt rakenteet vaikuttavat opetuksen toteuttamiseen. Toiseksi, kuten myös on mainittu, Suomessa ammatillisessa koulutuksessa opettajilla on autonominen suhde työhönsä (Rajala, 2016). Kolmanneksi johtamiskoulutettavat osallistuvat koulutukseen usein työnantajaorganisaatioidensa kautta, jolloin koulutuksen järjestäjät toimivat samanaikaisesti myös organisaatioiden palveluntuottajina. Tämän vuoksi työnantajaorganisaatioiden tavoitteet, odotukset ja toiminnan reunaehdot voivat vaikuttaa siihen, millaisia sisältöjä johtamiskoulutuksissa painotetaan ja millaisia kehittämistarpeita niissä pidetään koulutuksen mukaisina. Näin ollen, kun kysytään, millä tavoilla työhyvinvointi johtamiskoulutuksissa ilmenee, mitä haasteita työhyvinvoinnin opettamiseen johtamiskoulutuksissa liittyy ja miten haasteita voidaan ratkoa, tulee tarkastella ilmiötä

sekä rakenteellisista, yksilöllisistä että mesotason näkökulmista käsin (R. House ym., 1995; Klein & Kozlowski, 2000).

Tutkimuksen alkuvaiheessa kiinnostus kohdistui siihen, miten työhyvinvointi oli asemoitu suomalaisen johtamiskoulutukseen sen rakenteellisesta näkökulmasta käsin eli kyseessä oli aluksi *makrotason tarkastelu* (Bronfenbrenner, 1979; R. House ym., 1995). Tutkimus käynnistyi laajasta kysymyksestä tarkastelemalla työhyvinvoinnin johtamisen ilmenemistä ja siihen liitettyjä arvoja suomalaisen johtamiskoulutusjärjestelmän keskeisimmissä tutkintoon johtavissa koulutusmuodoissa esiselvityksen perusteella. Tämä tarkastelu ei kuitenkaan tuottanut tyhjentävää tietoa johtamiskoulutusten työhyvinvoinnin käsittelyn syvimmästä olemuksesta. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa nähtiin, että johtamiskoulutuksia ohjaavat dokumentit voivat olla ristiriitaisia ja niiden viestintä saattaa heijastaa opetussisällöissään näkyvää asiakkuusajattelua, jolloin johtamiskoulutuksen sisällöstä on haastavaa muodostaa realistista kuvaa. Huomattiin, että JYEAT-koulutukset ovat oppilaitoksille liiketoimintaa, ja niiden kurssikuvaukset ovat suunnattuja kenties ensisijaisesti kokonaisuuksien ostajille, työnantajien edustajille.

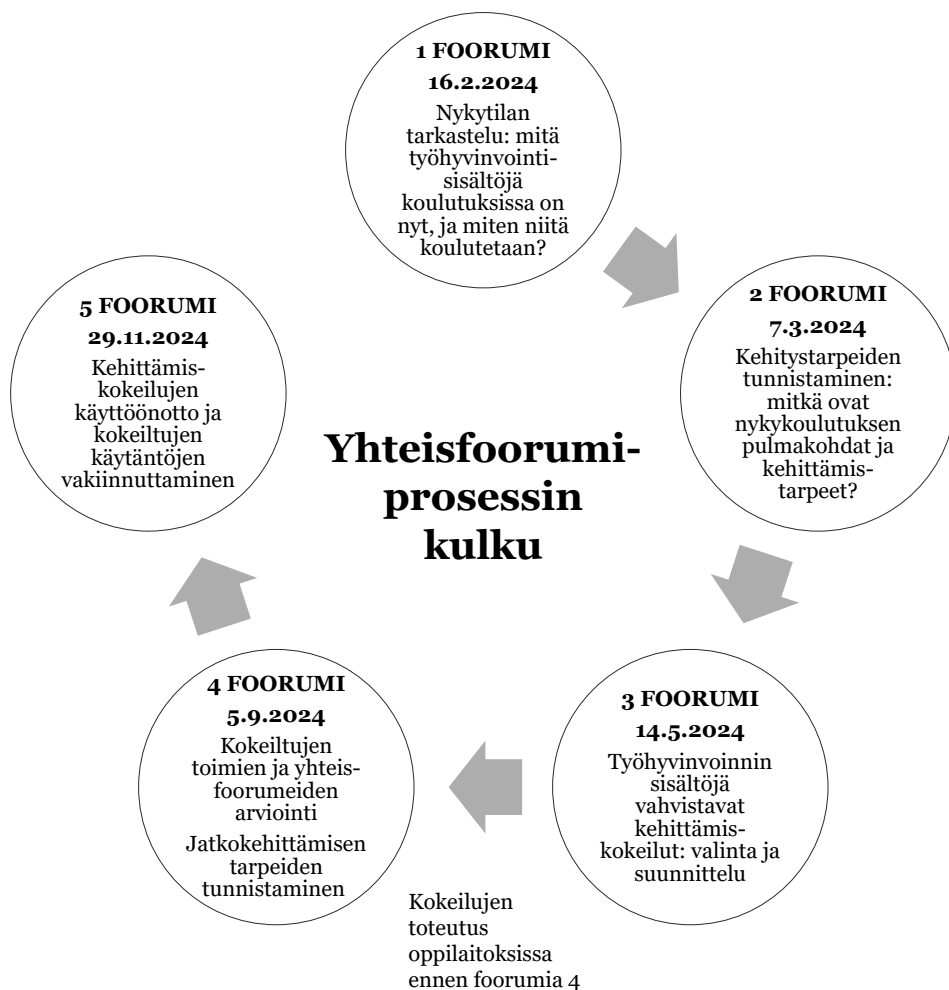
Tutkimuksen edetessä ilmeni tarve syventää ymmärrystä siitä, miten työhyvinvoinnin johtamista opetetaan johtamiskoulutuksissa. Tämän seurauksena tarkastelu rajattiin kohdistumaan meso- ja mikrotasoihin, jotta ilmiöstä voitiin muodostaa syvällisempi ymmärrys (Bronfenbrenner, 1979; R. House ym., 1995). Tässä vaiheessa käynnistettiin Yhteisfoorumiprosessi, jonne kutsuttiin JYEAT-kouluttajia ja johtamiskoulutettavia kehittämään työhyvinvoinnin johtamista ja sen opetusta. Yhteisfoorumiin osallistui neljä johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkintokoulutusta tarjoavaa oppilaitosta eri puolilta Suomea. Osallistujat rekrytoitiin oppilaitoksista sähköisen ilmoittautumisen kautta. Osallistujat koostuivat pääasiassa johtamiskoulutuksen asiantuntijoista eli koulutuspäälliköistä, suunnittelijoista ja johtamisen opettajista, minkä vuoksi osallistujajoukko painottui opetushenkilöstöön. Lisäksi foorumeihin osallistui tapaamiskerroittain 1–5 työelämässä toimivaa johtamiskoulutettavaa, joiden opiskelumuodot vaihtelivat itseohjautuvasta opiskelusta työnantajan ohjaamaan kouluttautumiseen. Tapaamisissa oli yhteensä 10–20 osallistujaa tapaamiskerrasta riippuen. Osallistujien taustojen ja roolien moninaisuus rikastutti keskusteluja ja toi prosessiin näkökulmia koulutuksen ja työelämän rajapinnasta. Yhteisfoorumiprosessin fasilitaattoreina toimivat tutkijainterventionistit, jotka tasapainottelivat tutkimuksellisen analyysin ja kehittämistyön tavoitteiden välillä (Engeström, 2011).

Asetelma oli kiinnostava siksikin, että johtamiskoulutettaville kehittämiskohteenä oli vahvemmin heidän omat työkäytäntönsä – sivuten ja antaen kuitenkin ajatuksia myös pedagogiikan ja opetussisältöjen kehittämiselle, kun taas johtamiskouluttajat keskittyivät työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen ja sisältöjen kehittämiseen. Tutkimuksen interventiossa kehitettiin yhteiseen oppimiseen pohjaava

foorumisarja, joka loi tilan yhteiskehittämiselle. Prosessilla oli suuntaviivoja ja teoreettisia taustavireitä, jotka pohjautuivat kehittävään työntutkimukseen, mutta prosessi oli myös kokeilevasti iteratiivinen. Osallistujille annettiin tiettyjä syötteitä fasilitaattorien kokemien tarpeiden mukaan ja katsottiin, miten ne resonoivat ja mitä ne tuottivat kyseisellä foorumitapaamisella. Seuraavia kertoja ei siis ollut suunniteltu, foorumin etenemisen perusrunkoa eli ekspansiivisen oppimisen syklin vaiheita ja tiettyjä harjoitteita lukuun ottamatta. Ratkaisuja fasilitoinnissa tehtiin tilanteisesti, osallistujien tuottaman aineiston ja foorumeissa esiin nousseiden jännitteiden perusteella.

Kolmannessa vaiheessa foorumitapaamisissa esiin nousseet jännitteet herättivät jatkoanalyysin tarpeen. Huolimatta siitä, että osallistujia oli ohjattu tuottamaan ratkaisuja, joiden tavoitteena oli edistää yhteisöllistä ja ennakoivaa työhyvinvoinnin johtamista ja sen opetusta, kehittämistoimet eivät edenneet tähän suuntaan. Tämä johti kriittiseen tarkasteluun tutkimusasetelman ja käytettyjen menetelmien riittävydestä. Tässä vaiheessa tutkimustiimin kanssa käytyjen keskustelujen myötä tarkentui ymmärrys siitä, että tutkimusprosessia läpäisevä keskeinen haaste liittyi laajempaan kulttuuriseen ja rakenteelliseen ilmiöön: vaikka tarve työhyvinvoinnin rakenteellisille ja kulttuurisille uudistuksille tunnistettiin, kehittämistoimet jäsenyivät käytännössä pintatason ratkaisuiksi. Tämä havainto suuntasi merkittävästi sitä tapaa, jolla löydöksistä kerrotaan tässä väitöskirjassa.

Seuraavaksi avataan lyhyesti tutkimuksen interventiototeutuksen rakennetta, joka on esitelty myös **kuvassa 3**. Yhteisfoorumit perustuivat ekspansiivisen oppimisen sykliin (Engeström, 1987; Sannino & Engeström, 2017). Tässä oppiminen ymmärretään systeemisenä prosessina, jossa kehitys käynnistyy jännitteiden tunnistamisesta. Yhteisfoorumit toimivat dialogisina tiloina, joissa osallistujat kehittivät kokeiluja siirtyäkseen yksilökeskeisistä käytännöistä kohti ennakoivaa ja yhteisöllistä työhyvinvoinnin johtamista. Prosessia ohjasivat fasilitaattorien lisäksi osallistujien kokemukset ja toiminnassa esiin nousevat kehitysjännitteet. Lähestymistapa mahdollisti ilmiölähtöisen, kontekstuaalisen ja systeemisen tarkastelun työhyvinvoinnin johtamiseen ja sen opetukseen. Toimintatutkimuksellinen ote suuntaa huomion merkitysten ymmärtämiseen ja yhteisölliseen tiedonmuodotukseen, jossa tavoitteena ei ole yksi objektiivinen totuus, vaan osallistujien ajatusten, tunnistettujen jännitteiden ja yhteisen toiminnan kautta rakentuva ymmärrys.



Kuva 3 Kehittävän työntutkimuksen kehityssyklin pohjaavan Yhteisfoorumi-prosessin kulku

Interventio mukaili kehittävän työntutkimuksen ekspansiivisen kehityssyklin vaiheita (Engeström, 2001, 2014, 2016; Virkkunen & Newnham, 2013). Tutkimuk-seni interventio toteutettiin viiden foorumin sarjana, jota rytmittivät kaksi kehit-tämiskokeilujaksoa. Prosessi pohjautui ekspansiivista oppimista hyödyntävään muutospajan ideaan (Ala-Laurinaho ym., 2017; Launis ym., 2010; Nykänen ym., 2022). Prosessi eteni vaiheittain siten, että kussakin foorumissa hyödynnettiin etukäteen määriteltä käsi kirjoitusta, fasilitointirunkoa ja siihen liittyviä työka-luja, jotka ohjasivat osallistujien analyttistä työskentelyä. Nämä vaiheet esitel-lään seuraavaksi.

1. Nykyisen tilan kritiikki: osallistujat tunnistavat opetus- tai johtamistyössään ilmeneviä haasteita ja ristiriitoja

Intervention alussa osallistujat tarkastelivat JYEAT-koulutuksen nykytilanetta ja siinä ilmeneviä ristiriitoja, erityisesti mielenterveyteen liittyvien teemojen asemaa ja puutteita. Ensimmäinen foorumi keskittyi koulutuksen tämänhetkisten sisältöjen ja opiskelijoiden osaamistarpeiden kriittiseen arviointiin. Työskentelyä ohjasi kehityskarttatyökalu (Ahonen ym., 2020; Heikkilä ym., 2021; Kurki ym., 2020; Nykänen ym., 2022; Työterveyslaitos, 2023), jonka avulla osallistujat jäsenivät koulutuksen kehityspolkuja ja tunnistivat nykytilan haasteet.

2. Nykytilan analyysi: tunnistettujen ongelmien syitä ja juuria selvitetään

Toisessa foorumissa syvennyttiin tunnistettujen haasteiden taustatekijöihin. Osallistujat selvittivät, mistä koulutuksen sisällölliset puutteet ja yksilökeskeiset painotukset työhyvinvoinnin edistämisessä juontuvat. Fasilitoinnissa hyödynnettiin lisäksi kehityskarttatyökalua (Ahonen ym., 2020; Heikkilä ym., 2021; Kurki ym., 2020; Nykänen ym., 2022; Työterveyslaitos, 2023) sekä nelikenttää, joka yhdisti proaktiivisen–reaktiivisen ja yksilö–yhteisö-ulottuvuudet. Mallin tarkoituksena oli tukea osallistujien ajattelun siirtymää kohti yhteisöllistä ja ennakoivaa työhyvinvoinnin johtamista ja paikantaa ne alueet, joissa koulutuksella on suurin tarve sisällölliselle uudistumiselle.

3. Uuden mallin kehittäminen: osallistujat luovat ja kokeilevat uusia ratkaisuja

Kolmannessa foorumissa osallistujat generoivat uusia kehittämisideoita ja suunnittelivat konkreettisia kokeiluja koulutuksen uudistamiseksi. Työskentely perustui aiemmin rakennettuun nelikenttätökaluun sekä kehittämiskokeilumakkeeseen, jonka avulla ideat muotoiltiin toteuttamiskelpoisiksi kokeiluiksi. Tämän jälkeen käynnistyi ensimmäinen, noin 3,5 kuukauden pituinen kokeilujakso, jolloin osallistujat testasivat suunnittelemaansa uusia käytäntöjä autenttisissa oppimis- ja työympäristöissä.

4. Testaus ja arviointi: uusia käytäntöjä kokeillaan ja niiden toimivuutta arvioidaan

Neljännessä foorumissa arvioitiin ensimmäisen kokeilujakson toteutusta ja tuloksia. Arvioinnin tukena käytettiin Kokeilut käytäntöön -mallia (Saari ym., 2018), jonka avulla osallistujat tarkastelivat kokeilujen vaikutuksia, rajoitteita ja jatkokehittämisen suuntia. Foorumin jälkeen käynnistettiin toinen, noin 2,5 kuukauden mittainen kokeilujakso, jonka tavoitteena oli syventää ja testata edelleen lupauksiksi osoittautuneita ratkaisuja.

5. Vakiinnuttaminen ja reflektio: toimiviksi todetut käytännöt pyritään juurruttamaan osaksi organisaation toimintaa ja niitä reflektoidaan yhdessä

Viimeisessä foorumissa tarkasteltiin toisen kokeilujakson tuloksia ja pohdittiin, miten onnistuneiksi osoittautuneet käytännöt voidaan institutionaalisesti juurruttaa osaksi JYEAT-koulutuksen rakenteita, sisältöjä ja pedagogisia menetelmiä. Arviointia ja yhteistä reflektiota tuettiin hyödyntämällä uudelleen Kokeilut käytäntöön -mallia (Saari ym., 2018) sekä nelikenttäviitekehystä (yksilölliset–yhteisölliset ratkaisut, reaktiiviset–ennakoivat ratkaisut), mikä mahdollisti intervensioproessin systemaattisen tarkastelun ja sen tuottamien oppien kokoamisen.

3.5 Aineistot osatutkimuksittain

Väitöstutkimuksen aineisto on kerätty kahdella eri tavalla, suomalaisten johtamiskoulutusten kurssikuvauksista (91) sekä viisiosaisesta foorumisarjasta nimeltä Yhteisfoorumi.⁹ Tutkimuksen aineistot on koottu kokonaisuudessaan **taulukkoon 5**.

Taulukko 5 Tutkimuksessa käytetyt aineistot

Osatutkimus	Aineiston tyyppi	Määrä ja laajuus	Keruuajan-kohta	Tehtävä tutkimuksessa
I	Dokumenttiaineisto (kurssikuvaukset)	91 johtamiskoulutusohjelmaa (erityisesti JYEAT)	Kesä 2023	Esiselvitys: työhyvinvoinnin johtamisen ilmeneminen rakenteellisella tasolla
II & III	Yhteisfoorumi: Äänitallenteiden litteraatiot	5 foorumia (1,5–4 h/kpl), yhteensä 62 729 sanaa	16.2.–29.11.2024	Prosessin kulun ja keskusteludynamiikan tarkastelu
II & III	Yhteisfoorumi: Osallistujien tuotokset	Foorumityöskentely ja kotitehtävät, kehittämissuunnitelmat, kokeiluraportit	2024 (prosessin aikana)	Oivallusten, ratkaisujen ja toimintamallien todentaminen
II & III	Yhteisfoorumi: Palautekysely	Avovastaukset 10 osallistujalta	2024 (prosessin lopuksi)	Oppimisen reflektointi ja jatkokehittämistarpeiden tunnistaminen

⁹ Kokonaisuudessaan Mielenterveyden työkalupakissa toteutetun johtamiskoulutusta koskevan tutkimushankkeen aineisto oli tätäkin laajempi ja sisälsi väitöstutkimuksessa hyödynnetyn kahden aineistotyyppin lisäksi JYEAT-ohjelmien perusteet aikavälillä 1998–2019, kyselytutkimuksen sekä opetushenkilökunnan haastatteluaineiston.

Tässä tutkimuksessa foorumiaineistolla tarkoitetaan eksaktisti litteroitujen äänitallenteiden lisäksi myös foorumeilla työstyettä tehtäviä, foorumeille palautettuja kotitehtäviä sekä foorumien palautekyselyiden avovastauksia. Seuraavaksi aineisto ja sen analyysi esitellään tarkemmin.

3.5.1 Dokumenttiaineisto

Ensimmäisessä osatutkimuksessa hyödynnettiin dokumenttiaineistoa, jotta saataisiin kuva siitä, kuinka työhyvinvoinnin johtaminen ilmenee JYEAT-koulutuksissa rakenteellisella tasolla. Tutkimuksessa ei ajatella, että dokumenttiaineisto vastaa suoraan kysymykseen siitä ”mitä johtamiskoulutus on”, vaan siihen suhtaudutaan organisaatioiden tuottamana institutionaalisena esityksenä, jonka tehtävänä on yhtä lailla informoida kuin markkinoida koulutusta potentiaalisille asiakkaille.

Dokumenttiaineisto koostui 91 johtamiskoulutusohjelmasta: 14 perinteisten yliopistojen koulutusohjelmasta, 24 ammattikorkeakoulujen (YAMK) koulutusohjelmasta ja 53 ammatillisten oppilaitosten koulutusohjelmasta, joissa järjestettiin johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkintoa (JYEAT). Koska väitöskirjan aiheena ovat erityisesti JYEAT-ohjelmat, tarkastellaan tässä yhteydessä vain tätä koulutustyyppiä koskevia tuloksia. JYEAT-koulutuksia ohjaavat yhteiset tutkinnon perusteet (Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, 2019), mutta tutkintoa tarjoavat oppilaitokset voivat kuitenkin päättää, mitä osia ne kurssikuvauksissaan korostavat. Myös tutkinnon perusteiden dokumenttia hyödynnettiin kommunikoidessa tuloksia, etenkin ensimmäisen osatutkimuksen välinearvotarkastelussa. Ammatillisen koulutuksen opettajilla on Suomessa autonomia, mikä tarkoittaa sitä, että vaikka tutkinnon perusteet ovat kaikille samat, he voivat suunnata opetustaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti ja päättää opetustavoista.

Ensimmäisen osatutkimuksen aineisto toimi pohjatuksena myöhemmille tutkimusvaiheille. Näissä dokumenteissa ilmenneiden yksityiskohtien tarkastelu vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleenarviointi tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä tutkimuskohteesta (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tämä auttoi kohdentamaan tarkasteluita tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa.

3.5.2 Yhteisfoorumi-interventioista kerätty aineisto

Toinen ja kolmas osatutkimus perustuivat Yhteisfoorumeista kerättyyn aineistoon. Dokumenttien lisäksi aineistoa kerättiin Yhteisfoorumi-prosessissa, joka eteni viidessä vaiheessa vuoden 2024 aikana. Ensimmäinen foorumi järjestettiin

16.2.2024, ja sen tavoitteena oli tarkastella koulutusten nykytilaa: millaisia sisältöjä työhyvinvoinnin johtamiseen liittyen koulutuksissa tällä hetkellä on ja millä tavoin niitä opetetaan. Toisessa foorumissa, 7.3.2024, keskityttiin koulutusten kehittämistarpeiden tunnistamiseen erityisesti työhyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Kolmas foorumi pidettiin 14.5.2024, ja sen aikana osallistujat valitsivat ja suunnittelivat kehittämiskokeiluja, joiden tavoitteena oli vahvistaa työhyvinvointisisältöjä. Kokeilut toteutettiin oppilaitoksissa ennen seuraavaa foorumia. Neljäs foorumi, joka järjestettiin 5.9.2024, keskittyi kokeilujen sekä Yhteisfoorumiprosessin arviointiin ja jatkokehittämistarpeiden esiin nostamiseen. Viimeinen, viides foorumi pidettiin 29.11.2024, ja sen pääasiallisenä tavoitteena oli tukea kehittämiskokeilujen käyttöönottoa ja vakiinnuttaa kokeiltuja käytäntöjä osaksi koulutusten arkea.

Yhteisfoorumi-aineisto kerättiin viidestä foorumitapaamisesta, joista neljä ensimmäistä kestivät 3–4 tuntia ja viimeinen 1,5 tuntia. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 62 729 sanaa, mikä tarjoaa laajan aineistopohjan analyysille. Tutkimuksen pääasiallinen aineistokokonaisuus muodostui täten näistä foorumitapaamisista, jotka äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti ammatillisen palveluntarjoajan toimesta. Niiden sisältö koostui osallistujien käymistä keskusteluista, ryhmätöistä sekä fasilitaattorien tarjoamasta ohjauksesta. Tämä aineisto mahdollistaa prosessin kulun ja keskusteludynamiikan tarkastelun.

Lisäksi aineistoon kuuluvat osallistujien tuottamat dokumentit, kuten kehittämisuunnitelmat ja kokeilujen raportit. Nämä tuotettiin osana Yhteisfoorumia. Yleisesti KTT:n kehityssykleihin pohjaavissa interventioissa uusien toimintamallien vakiinnuttamisessa hyödynnetään tällaisia kirjallisia dokumentteja, joita käytetään päätösten perustana (Virkkunen, 2013). Nämä dokumentit kuvastavat osallistujien työskentelyä ja oivalluksia prosessin aikana sekä tarjoavat tietoa siitä, millaisia ratkaisuja ja toimintamalleja he kehittivät.

Aineiston täydentämiseksi prosessin lopuksi toteutettiin osallistujille suunnattu palautekysely. Tässä kyselyssä osallistujat refleктоivat Yhteisfoorumin vaikutuksia omaan oppimiseensa ja työhönsä sekä toivat esiin kehittämistarpeita tulevia prosesseja varten. Kyselyvastaukset palautti 10 osallistujaa. Vaikka suurin osa aineistosta koostui foorumilitteraatioista, myös muilla aineistoilla, kuten osallistujien laatimilla dokumenteilla ja kyselyvastauksilla, oli tärkeä rooli kokonaisuuden ymmärtämisessä. Dokumentti- ja kyselyaineistot olivat suppeampia kuin foorumiaineisto, mutta ne pystyttiin tästä huolimatta sijoittamaan syklimalliin ja analysoimaan temaattisesti, kuten muutkin aineistot. Yhteensä nämä eri aineistolajit muodostavat kattavan pohjan työhyvinvoinnin johtamisen koulutuksen kehittämisen tarkastelulle. Aineiston monipuolisuus mahdollistaa triangulaation, eli eri aineistotyyppien vertailun, mikä parantaa analyysin luotettavuutta (Denzin, 2012).

Kuten jo kuvattu luvussa 3.4, tässä tutkimuksessa ekspansiivisen oppimisen sykliä sovellettiin intervention rakentamisessa ja Yhteisfoorumeilla tapahtuneessa aineistonkeruussa. Muutoslaboratorioissa ekspansiivisen oppimisen sykli ymmärretään yleensä kollektiivisen oppimisen ja toiminnan muutoksen prosessina, jossa edetään kyseenalaistamisesta ja analyysistä uuden toimintamallin mallittamiseen, koetteluun, käyttöönottoon, arviointiin ja vakiinnuttamiseen (Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013). Tässä tutkimuksessa ekspansiivisen oppimisen sykliä käytettiin rajatumminkin Yhteisfoorumin intervention raamittamisessa sekä aineistonkeruussa. Syklin avulla tarkasteltiin, millaisia kehittämisprosessin vaiheita aineistosta oli tunnistettavissa ja missä määrin prosessi eteni nykytilan tarkastelusta kohti uudenlaisten toimintatapojen hahmottelua. Tämän vuoksi aineisto ei kattanut muutoslaboratorioprosessin kaikkia vaiheita, vaan hyödynsi ekspansiivisen oppimisen sykliä muutoksen syvyyden ja prosessin etenemisen tulkinallisena välineenä. Esimerkiksi verrattuna alkuperäiseen malliin (ks. Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Virkkunen, 2023), ”uuden mallin tutkiminen ja koettelu” sekä ”uuden mallin yleistäminen” jäivät pois Yhteisfoorumi-prosessista eikä näistä vaiheista myöskään näin ollen kertynyt aineistoa.

3.6 Analyysimenetelmät osatutkimuksittain

Osatutkimuksissa analyysi perustui sisällönanalyysiin, mutta sen painopisteet vaihtelivat. Aineisto analysoitiin laadullisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin yhdistäen aineistolähtöinen ja teoreettinen tarkastelu abduktiivisesti (Braun & Clarke, 2019; Elo ym., 2022; Paavola, 2012; Paavola & Hakkarainen, 2005; Salo, 2015). Abduktio ei pohjaudu pelkästään havaintoon tai teoriaan, vaan perustuu edestakaiseen liikkeeseen niiden välillä (Hofmann ym., 2024).

Analyysi toteutettiin kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluivat valmistelu-, analyysi- ja raportointivaiheet (Elo ym., 2022). Osajulkaisun I analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Osajulkaisun toisen tutkimuskysymyksen tarkastelussa hyödynnettiin lisäksi yksinkertaista itseisarvo–välinearvo-kehikkoa, jonka avulla koulutussisältöjä voitiin jäsentää. Osajulkaisuissa II ja III aineiston analyysi toteutettiin samanaikaisesti. Toisen fokuksessa oli foorumitoteutuksen tarkastelu ja toisessa foorumissa esiin tuotujen haasteiden ja kehittämiskokeilujen tarkastelu. Vaikka ensimmäinen kierros analyysistä tehtiin siis yhtäaikaaisesti, analyysia piti tarkentaa jälkikäteen julkaisukohtaisesti. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin kunkin osajulkaisun analyysiprosessi.

3.6.1 Osatutkimus I analyysi

Osatutkimuksessa I hyödynnettiin temaattista ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä johtamiskoulutusdokumenttien tarkastelussa (Braun & Clarke, 2019; Elo ym.,

2022; Salo, 2015). Analyysin yksikköinä toimivat aineiston esittelyssä kuvattujen koulutusohjelmien nimet sekä koulutusohjelmien osiot, joiden nähtiin liittyvän psykososiaaliseen työhyvinvointiin (määritelty luvussa 2.1.1). Osatutkimuksessa oli kaksi tutkimuskysymystä, joten analyysistrategia vaihteli kysymyksen mukaisesti.

Ensimmäisessä kysymyksessä, jossa tarkasteltiin psykososiaalisen työhyvinvoinnin ilmenemistä, hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä psykososiaalisen työhyvinvoinnin määritelmän (esitelty luvussa 2.1.1) pohjalta. Tällöin koodattiin aineiston ilmauksia, esimerkiksi ”*Johtajan rooli, itsetuntemus ja konfliktien ratkaisu työpaikoilla*” koodille ”Työhyvinvoinnin johtamisen johtajaan kiinnittyminen”.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi perustui luvussa 2.3.1 esitettyyn erotteluun työhyvinvoinnin itseisarvoisesta ja välinearvoisesta asemoinnista (Lehtonen, 2009; Schroeder, 2025; Zimmerman & Bradley, 2025). Analyysissa tarkasteltiin teorialähtöisesti ja dikotomisesti sitä, ilmensivätkö työhyvinvointia koskevat kirjaukset työhyvinvointia sinänsä tavoiteltavana päämääränä vai välineenä jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi. Itseisarvoiseksi tulkittiin ilmaukset, joissa työhyvinvointi esitettiin työntekijöiden hyvinvoinnin, osallisuuden, inhimillisen arvon, työn mielekkyyden tai hyvän työelämän näkökulmasta. Välinearvoiseksi tulkittiin puolestaan ilmaukset, joissa työhyvinvointi kytkettiin ensisijaisesti organisaation tavoitteisiin, kuten tuloksellisuuteen, tuottavuuteen, tehokkuuteen, kilpailukykyyn, suoriutumiseen tai henkilöstöresurssien optimointiin.

Käytännössä työhyvinvointia koskevat ilmaukset sijoitettiin näiden kriteerien perusteella itseisarvoista tai välinearvoista suhtautumista kuvaavaan taulukkoon. Luokittelu tehtiin suhteuttamalla yksittäinen ilmaus koulutuskuvauksen laajempaan asiayhteyteen, jotta tulkinta ei perustuisi vain yksittäisiin sanoihin vaan siihen, millaiseen tavoitteenasetteluun työhyvinvointi tekstissä kytkettiin. Jos ilmauksesta ei ollut mahdollista päätellä, ilmensikö se ensisijaisesti itseisarvoista vai välinearvoista orientaatiota, ilmaus jätettiin tämän analyysivaiheen ulkopuolelle. Tällaisia ilmauksia ei tulkittu arvoneutraaleiksi, vaan ne rajattiin pois luokittelun läpinäkyvyyden varmistamiseksi. Analyysin tavoitteena ei ollut osoittaa, että työhyvinvointia koskevat ilmaukset olisivat organisaatiotodellisuudessa yksiselitteisesti joko itseisarvoisia tai välinearvoisia. Luokittelu muodostettiin analyysivaiheen välineeksi, jonka avulla voitiin tunnistaa dokumenteissa painottuvat arvoperustat. Luokittelu oli siten metodologinen ratkaisu aineiston systemaattisen analyysin mahdollistamiseksi eikä kannanotto itseis- ja välinearvojen keskinäiseen suhteeseen organisaatiokäytännöissä. Käytännön johtamistyössä nämä näkökulmat voivat kuitenkin esiintyä samanaikaisesti ja limittyneinä.

3.6.2 Osatutkimus II analyysi

Osatutkimuksessa II tutkimusaineisto analysoitiin laadullisesti hyödyntäen Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen syklimallia. Yhteisfoorumi toteutettiin ekspansiivisen oppimissyklin vaiheita mukaillen, minkä vuoksi syklimallin soveltaminen analyysiin oli metodologisesti perusteltua. Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivisen oppimisen teoria tarjosivat analyysin käsitteelliset ja menetelmälliset välineet sovellettuina, kuten toiminnan jännitteiden tarkastelun, peiliaineiston käytön ja yhteisen ongelmanmäärittelyn (Engeström, 1987; Virkkunen & Newnham, 2013). Esimerkiksi ristiriitojen analyysin sijasta valittiin jännitteiden tarkastelun näkökulma, koska sen katsottiin kuvaavan paremmin yhteiskehittämisprosessissa ilmeneviä samanaikaisia ja toisiinsa kietoutuvia ilmiöitä. Analyysin tavoitteena oli tarkastella Yhteisfoorumin prosessia kollektiivisena muutos- ja oppimisprosessina. Siksi osatutkimuksessa II analyysin kehykseksi valittiin Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen sykli, jonka avulla voitiin jäsentää aineistossa rakentuvia oppimissyklejä, kehittämisen vaiheita ja muutoksen syvyyttä systemaattisesti. Tätä mallia sovellettiin luvussa 3.4 kuvatulla tavalla, jolloin muodostui viisi kategoriaa sisältävä analyysirunko: 1) nykytilan kritiikki ja 2) analyysi, 3) uuden mallin kehittäminen, 4) testaus ja arviointi sekä 5) vakiinnuttaminen ja reflektio.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto sijoitettiin ekspansiivisen oppimisen syklin vaiheisiin. Aineisto koodattiin, analysoitiin ja visualisoitiin miellekarttoiksi Atlas.ti-ohjelmalla. Aineisto käytiin läpi vaiheittain, ja yksittäiset ilmaukset, keskustelujaksot ja aineisto-otteet allokoitiin kuhunkin ekspansiivisen oppimisen mallin vaiheeseen. Ekspansiivisen oppimisen malli toimi näin aineiston jäsentelyn pääkategoriana ja mahdollisti oppimis- ja kehittämisprosessien systemaattisen tarkastelun.

Toisessa vaiheessa Engeströmin kategorioiden sisällä tehtiin laadullinen sisällönanalyysi. Kunkin oppimissykliosion sisällä aineiston merkityksiä syvennettiin ja alaluokiteltiin. Tarkoituksena oli tunnistaa keskeiset teemat, jotka ilmenivät esimerkiksi kritiikin tai uusien ehdotusten muodossa. Tämä analyysi visualisoitiin värikoodatuilla kartoilla, joissa eri värit edustivat sisällöllisesti eriytyviä alateemoja, kuten “resurssien puute”, “toiminnan epäselvyys” tai “ristiriitaiset tavoitteet”.

Kolmannessa vaiheessa jokaiselle ekspansiivisen oppimisen syklin vaiheelle muodostettiin vastaavanlainen erillinen visuaalinen kartta, johon kootut aineiston osat esitettiin selkeästi luokiteltuina. Tässä analyysin vaiheessa visuaalinen esitystapa tuki analyysin jäsentämistä ja tulkintojen havainnollistamista. Kartat toimivat paitsi työvälineinä analyysin aikana myös dokumentaationa analyysin etenemisestä. Niiden avulla oli mahdollista seurata, kuinka aineisto ja analyysi rakentuivat vaiheittain ja millaisia merkityksiä kuhunkin vaiheeseen liittyi. Vastaavat kartat laadittiin kustakin oppimissyklin vaiheesta.

Aineiston tarkastelua tehtiin iteratiivisesti: alustavat luokittelut käytiin läpi uudelleen ja tarkennettiin tarpeen mukaan, jotta havaintojen sijoittuminen olisi mahdollisimman perusteltua ja loogista. Mikäli jokin havainto ei soveltunut selkeästi ekspansiivisen oppimisen vaiheisiin, sen poisjättäminen perusteltiin analyttisesti. Näin varmistettiin analyysin kattavuus ja systemaattisuus.

Analyysin neljännessä vaiheessa täydentävät aineistot eli dokumentit ja kyselyt analysoitiin aineistolähtöisesti ja sen jälkeen sijoitettiin ekspansiivisen oppimisen sykliin. Tuotetut dokumentit koskivat uuden mallin kehittämistä, joten ne analysoitiin osana ekspansiivisen oppimissyklin vaihetta. Kyselystä saatiin täydentävää tietoa erityisesti syklin loppuvaiheisiin.

Osatutkimuksessa II ekspansiivisen oppimisen sykliä hyödynnettiin ensisijaisesti analyttisenä jäsenyyksenä, jonka avulla Yhteisfoorumin etenemistä, osallistujien yhteistä ongelmanmäärittelyä ja kehittämisprosessin muutospotentialiaia voitiin tarkastella vaiheittain. Syklimalli soveltui aineistoon, koska Yhteisfoorumi oli rakennettu osallistujien nykytilan tarkastelun, jännitteiden tunnistamisen ja kehittämisideoiden muotoilun ympärille. Malli mahdollisti sen arvioimisen, missä määrin prosessi eteni olemassa olevien käytäntöjen tarkastelusta niiden kyseenalaistamiseen ja uudenlaisten toimintatapojen hahmotteluun. Samalla sen käyttö rajasi analyysia: tarkastelu kohdistui erityisesti muutoksen syvyyteen ja prosessin etenemiseen, ei esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaiseen keskusteluanalyysiin tai toimintajärjestelmän historialliseen analyysiin. Analyysissa käytetty syklijäsenitys poikkesi muutoslaboratorioprosessista. Yhteisfoorumissa painottuivat nykytilan kritiikki ja analyysi sekä uuden toimintatavan alustava hahmottelu ja arviointi. Sen sijaan uuden mallin pitkäkestoinen koettelu, käyttöönotto ja yleistäminen eivät toteutuneet osana tutkimusasetelmaa. Näin sykliä käytettiin soveltaen kehityksen suunnan ja syvyyden tulkinnallisena välineenä (vrt. Engeström & Virkkunen, 2023; Sannino & Engeström, 2017; Virkkunen & Newnham, 2013).

Analyysi oli abduktiivinen eli teemat nousivat aineistosta, mutta niiden jäsentämistä ohjasivat myös teoreettinen viitekehys ja Yhteisfoorumien tavoitteet, kuten siirtyminen reaktiivisesta ennakoivaan työhyvinvoinnin johtamiseen. Analyysin jälkeen tarkasteltiin, miten löydökset asettuivat suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

3.6.3 Osatutkimus III analyysi

Kuten edellä esitelty osatutkimus II, myös osatutkimus III sijoittuu toimintatutkimuksen ja kehittävän työntutkimuksen rajapintaan. Toimintatutkimuksellinen ote kuvaa tutkimuksen osallistavaa, refleksiivistä ja muutokseen suuntautuvaa tutkimuslogiikkaa (Herr & Anderson, 2014; Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001; Stapleton & Mayock, 2023), kun taas tunnistetut haasteet jännitteineen sekä

niihin kehittämiskokeiluiden keinoin suunnatut ratkaisuyritykset syntyivät osana Yhteisfoorumin KTT-pohjaista interventioprosessia (Engeström, 1987; Engeström & Virkkunen, 2023), jota on avattu aiemmissa luvuissa (ks. esim. 2.3.3, 3.4 ja 3.5.2).

Osatutkimuksessa III aineisto analysoitiin laadullisen ja teoriaohjaavan sisälönanalyysin menetelmin yhdistäen aineistolähtöistä ja teoreettista päättelyä abduktiivisesti (Braun & Clarke, 2019; Elo ym., 2022; Paavola, 2012; Paavola & Hakkarainen, 2005; Salo, 2015). Analyysi toteutettiin kolmivaiheisena prosessina: valmistelu-, analyysi- ja raportointivaiheena (Elo ym., 2022).

Valmisteluvaiheessa aineistoa luettiin toistuvasti kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Analyysiyksiköiksi valikoitiin Yhteisfoorumin äänitteiden litteroidut kohdat, joissa osallistujat kuvasivat työhyvinvoinnin johtamisen haasteita, ehdottivat ratkaisuja tai reflektoivat kokeiluja. Tämä rajaus mahdollisti ilmiön tarkastelun eri toimijaroolien näkökulmista keskittyen tunnistettuihin haasteisiin ”substanssina” ja niiden ratkaisuihin. Osajulkaisussa III analyysin painopisteenä on haasteiden ja ratkaisujen tarkastelu sisällöllisessä mielessä työhyvinvoinnin johtamisen näkökulmasta (vrt. osatutkimukseen II, jossa tarkastellaan itse kehittämisprosessia ja sen toimivuutta).

Analyysivaiheessa aineisto pilkottiin merkitysyksiköihin ja koodattiin aineistolähtöisesti, minkä jälkeen koodit ryhmiteltiin sisällöllisesti samankaltaisiin ryhmiiin ja edelleen temaattisiksi pääkategorioiksi (esim. ”roolit ja vastuunjako”, ”toiminnan ja puheen ristiriita”). Teemojen muodostamisessa hyödynnettiin sekä aineistopohjaisia merkityksiä että teoreettista viitekehystä, erityisesti Yhteisfoorumeihin liittyvää muutoslogiikkaa, jossa siirrytään yksilötason ratkaisuihin systemiseen työhyvinvoinnin johtamiseen (Engeström, 1987; Paavola & Hakkarainen, 2005). Atlas.ti-ohjelmistolla laaditut visuaaliset miellekartat tukivat analyysin systematisointia ja rakenteiden hahmottamista. Karttojen avulla muodostui kolmitasoinen rakenne, jossa tarkasteltiin

- haasteita,
- niiden osatekijöitä ja
- niihin kohdistuvia ratkaisuja.

Raportointivaiheessa esiteltiin analyysin pääkategoriat, niihin liittyvät haasteet ja osallistujien kehittämät ratkaisut. Tulokset konkretisoivat, kuinka systeminen lähestymistapa mahdollistaa työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen ja käytännön samanaikaisen kehittämisen.

Analyysi sisälsi omat haasteensa, sillä tutkimustehtävä edellytti sekä opettajien että johtamiskoulutettavien näkökulmien tarkastelua: foorumilla käsiteltiin yhtä aikaa johtamisen käytännön kehittämistä työelämässä ja johtamiskoulutuksen pedagogista uudistamista. Haasteet ilmenevät eri tavoin opetuksessa ja johtamistyössä, mutta juontuvat usein samoista laajemmista syistä. Tämä näkyy JYEAT-

koulutuksessa, jossa opiskelijat tuovat työelämän johtamiskokemuksia opetukseen, kuvastaen kahden toimintajärjestelmän – työelämän ja koulutuksen – rajapinnassa tapahtuvaa kehittämistä systeemisenä oppimisprosessina (Kajamaa & Hyrkkö, 2022). Analyysissa ei näin ollen eroteltu johtamisen ja opetuksen haasteita tiukasti toisistaan. Tämä ratkaisu pohjautui systeemijatteluun (Engeström, 2008), jossa koulutuksen ja työelämän ilmiöt ymmärretään toisiinsa kietoutuvina. Johtamiskoulutettavat toivat opetukseen jatkuvasti työelämälähtöisiä kokemuksiaan esimerkiksi case-keskustelujen muodossa, jolloin työhyvinvoinnin haasteet jäsentyivät väistämättä myös opetuksen kysymyksiksi.

Kategorioiden muodostuksessa pyrittiin tunnistamaan näitä jaettuja, rakenteellisia ja yhdistäviä teemoja, jotka ilmenivät eri tavoin opettajien ja johtamiskoulutettavien puheessa. Esimerkiksi epäselvä vastuunjako työhyvinvoinnin johtamisessa (johtamiskoulutettavan havainto työelämästä) ja tarve jäsentää toimijaroolit opetuksessa (opettajan kokemus pedagogisesta haasteesta) nähtiin saman systemisen ongelman eri muotoina. Näin analyysi mahdollisti moninäkökulmaisen ja kontekstisidonnaisen ymmärryksen rakentamisen yhteiskunnallisesti merkittävästä haastekokonaisuudesta.

3.7 Eettiset näkökohdat ja tutkijan rooli

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen eettisiä lähtökohtia ja tutkimusprosessissa tehtyjä eettisiä ratkaisuja. Aluksi kuvaan tutkimuksessa noudatetut tutkimuseettiset periaatteet sekä aineiston keruuseen, käsittelyyn ja tutkittavien tietojen suojaamiseen liittyvät käytännöt. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen toimintatutkimukselliseen ja osallistavaan luonteeseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Konkreettisesti tutkimuseettinen harkinta näkyi osallistujien informoinnissa, suostumuksen varmistamisessa, aineiston anonymisoinnissa, ryhmäkeskustelujen luottamuksellisuuden korostamisessa sekä fasilitointitilanteiden refleksiivisessä arvioinnissa. Yhteisfoorumeissa fasilitoinnin tehtävänä oli tukea osallistujien kokemusten, erilaisten näkemysten ja kehittämisideoiden esiin tulemistä. Keskusteluissa pyrittiin antamaan tilaa moniäänisyydelle ja myös keskeneräisille tai keskenään ristiriitaisille tulkinnoille. Aineiston raportoinnissa puolestaan huolehdittiin siitä, että osallistujien, organisaatioiden ja koulutuskontekstien tunnistettavuus pysyi mahdollisimman vähäisenä.

Keskeiseksi eettiseksi kysymykseksi nousee toiminnalliselle kehittämistutkimukselle tyypillinen asetelma, jossa tutkija ei ole ainoastaan ulkopuolinen havainnoija, vaan osallistuu myös kehittämisprosessin rakentamiseen ja reflektointiin. Tässä tutkimuksessa oma roolini sijoittui tutkijan, fasilitaattorin ja koulutuksen kehittäjän tehtävien välimaastoon, mikä edellytti jatkuvaa refleksiivisyyttä ja tutkimusprosessin eettistä arviointia. Tässä luvussa käsittelen näitä kysymyksiä tut-

kimusprosessin näkökulmasta ilman tulosten ennakointia; niiden merkitystä tutkimuksen tulkintojen ja luotettavuuden kannalta arvioidaan tarkemmin pohdintaluvussa 5.3.

3.7.1 Tutkimusluvut, aineistonhallinta ja luotettavuuden arviointi

Tutkimus on osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jolle Työterveyslaitoksen eettinen työryhmä antoi puoltavan lausunnon. Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistuksia. Aineistonkeruu toteutettiin Työterveyslaitoksessa, jossa tutkimustoimintaa ohjaavat tutkimuseettiset säädökset ja organisaation sisäiset tutkimuseettiset menettelyt. Tämä tarkoitti hankkeeseen liittyvien eettisten riskien jatkuvaa tunnistamista, ennaltaehkäisemistä ja tarvittaessa korjaamista. Keskeisiä periaatteita olivat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä aineiston tallentamisessa, tulosten esittämisessä ja tutkimusprosessin arvioinnissa.

Työterveyslaitoksen tutkimustoiminnassa noudatetaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (GDPR), toisiolakia (Laki sosiaali- ja terveystietojen toissijaisesta käytöstä, 2019) sekä organisaation sisäisiä tietosuojamenettelyjä (Työterveyslaitos, ei pvm.). Näiden vaatimusten mukaisesti tutkimusta varten laadittiin erillinen tutkimus- ja tietosuojainformaatio, jossa kuvattiin henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste, käsiteltävät henkilötiedot (esim. haastattelujen ääni- ja kuvamateriaali), suojatoimet sekä osallistujien oikeudet. Henkilötietojen käsittely perustui yleistä etua koskevaan tieteelliseen tutkimukseen, ja tietoja käsiteltiin lainmukaisesti, tietoturvallisesti ja luottamuksellisesti. Aineisto tallennettiin suojatulle ja salatulle palvelimelle, käyttöoikeudet rajattiin tutkimuksen toteuttamisen kannalta välttämättömille henkilöille, ja tutkimushenkilöstöä sitoi vaitiolovelvollisuus. Aineiston raportoinnissa huolehdittiin siitä, että osallistujien, organisaatioiden ja koulutuskontekstien tunnistettavuus jäi mahdollisimman vähäiseksi. Osallistujat rekrytoitiin neljästä oppilaitoksesta sähköisen ilmoittautumisen kautta, ja tutkimus- sekä tietosuojainformaatio toimitettiin heille ennen osallistumispäätöstä. Informaatiossa kuvattiin tutkimuksen tavoitteet, menetelmät, mahdolliset riskit sekä osallistujien oikeudet, kuten oikeus tarkastaa omat tietonsa sekä keskeyttää osallistuminen milloin tahansa ilman perusteluja. Kaikilta osallistujilta pyydettiin tietoon perustuva kirjallinen suostumus, joka vahvistettiin foorumien alussa myös nauhoitteelle ääni- ja kuvamateriaalin tallentamista varten.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kahdesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Ensimmäisenä lähtökohtana hyödynnetään Guban ja Lincolnin (1994) laadullisen tutkimuksen klassisia luotettavuuskriteerejä. Tutkimuksen uskottavuutta vahvistivat moniääninen

aineisto, pitkäkestoinen osallistuminen tutkimusprosessiin sekä aineiston ja tulkintojen jatkuva suhteuttaminen tutkimuksen kontekstiin. Siirrettävyyttä tuettiin kuvaamalla tutkimusympäristö, aineistonmuodostus ja analyysivaiheet mahdollisimman läpinäkyvästi. Luotettavuutta vahvistivat analyysin systemaattisuus ja tutkimusprosessin avoin raportointi, kun taas vahvistettavuutta tuki tutkijan refleksiivinen ote suhteessa aineiston tulkintaan ja omaan rooliinsa tutkimusprosessissa. Aitouden näkökulmasta tutkimuksessa korostuvat osallistujien kokemusten näkyväksi tekeminen, ymmärryksen syventäminen sekä osallistujien toimijuuden tukeminen (Guba & Lincoln, 1994).

Toisena näkökulmana tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan toimintatutkimuksellisen ja interventionistisen tutkimuksen erityispiirteiden kautta. Tällaisessa tutkimuksessa laatua ei arvioida yksinomaan perinteisten validiteetti- ja reliabiliteetikriteerien avulla, vaan keskeisiä ovat myös tutkimuksen refleksiivisyys, dialogisuus, käytännöllinen merkitys ja kyky tukea toiminnan kehittämistä (Heikkinen, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota historialliseen jatkuvuuteen eli siihen, miten aiemmat käytännöt ja toimintatavat muokkaavat nykyisiä toimintamalleja, sekä kehittämisprosessin moniäänisyyteen ja muuttuvaan luonteeseen (Engeström, 1987; Heikkinen, 2001). Konkreettisesti tämä toteutettiin esiselvitysten ja opetushenkilökunnan alkuhaastatteluiden muodossa, jotka auttoivat suunnittelemaan intervention sisältöjä historiallisuuden huomioiden. Toimintatutkimuksellisen laadun näkökulmasta keskeistä oli myös tutkimuksen käytännöllinen relevanssi: tutkimuksen tuli tuottaa osallistujille ja toimintaympäristölle havaintoja, toimintamalleja tai kehittämismahdollisuuksia, joita voidaan pitää käytännössä hyödyllisinä (Heikkinen, 2001). Näiden seikkojen merkitystä arvioidaan tarkemmin pohdintaluvussa 5.

Helsingin yliopisto tukee generatiivisen tekoälyn vastuullista ja harkittua hyödyntämistä tutkimuksessa (Helsingin yliopisto, ei pvm.). Tässä väitöskirjassa on hyödynnetty generatiivista tekoälyä rajatusti tutkimus- ja kirjoitusprosessin tukena. Väitöskirjan yhteenveto-osa on kirjoitettu marraskuun 2025 ja heinäkuun 2026 välillä, ja tänä aikana apuvälineenä on käytetty OpenAI:n ChatGPT-tekoälysovellusta, erityisesti sen käytössä olleita versioita GPT-4o, GPT-5 ja GPT-5.5 Thinking. Viimeistelyvaiheessa hyödynnettiin Jenni AI:ta. Tekoälyä on käytetty tekstin muokkaamisen apuna esimerkiksi tiivistämiseen, kielipoin tarkistamiseen, sanavalintojen pohtimiseen sekä vaihtoehtoisten muotoilujen arviointiin. Lisäksi tekoälyä on hyödynnetty tiedonhaun tukena esimerkiksi mahdollisten lähteiden, hakusanojen ja kirjallisuuskeskustelujen kartoittamisessa sekä tekstissä olevien lähdeviitteiden ja lähdeluettelon yhdenmukaisuuden tarkistamisessa. Kaikki tekoälyn ehdottamat lähteet, artikkelit ja niiden sisällöt on tarkistettu alkuperäisistä julkaisuista. Tekoälyä ei ole käytetty tutkimusaineiston tuottamiseen, varsinaisen empiirisen analyysin tekemiseen, tulosten muodostamiseen eikä tutkimuksellisten johtopäätösten laatimiseen. Tekoälytyökaluihin ei ole syötetty arkaluonteista

tai luottamuksellista aineistoa, henkilötietoja, julkaisemattomia tutkimustuloksia eikä tekijänoikeuden suojaamia kokonaisia julkaisuja. Tekijä vastaa kaikista väitöskirjan sisällöistä, tulkinnoista, lähdeviitteistä ja lopullisista sanamuodoista.

3.7.2 Osallistavan intervention fasilitointiin ja menetelmän soveltamiseen liittyvät eettiset kysymykset

Osatutkimusten välillä oli eettisiin aspekteihin liittyviä eroja aineiston luonteen vuoksi. Osatutkimus I ei sisältänyt tavanomaista spesifimpiä tutkimuseettisiä kysymyksiä, sillä aineisto koostui julkisesti saatavilla olevista koulutusorganisaatioiden kurssikuvauksista oppilaitosten verkkosivuilla. Tässä osatutkimuksessa keskeiseksi eettiseksi toimenpiteeksi jäi TENKin ohjeistusten (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) noudattaminen varsinaisessa tutkimustoiminnassa. Osatutkimuksissa II ja III Yhteisfooromit mahdollistivat moninäkökulmaisen tiedonkeruun työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opetuksen haasteista sekä niihin kytkeytyvistä kehittämiskokeiluista. Näissä osatutkimuksissa interventioluonteinen asetelma toi mukanaan erityisiä eettisiä haasteita.

Interventionistiseen tutkimusosuuteen liittyy erityisiä eettisiä kysymyksiä, koska tutkija ei toimi täysin ulkopuolisena havainnoijana, vaan osallistuu kehittämisprosessin fasilitointiin (Engeström, 2001; Herr & Anderson, 2014). Osallistavassa tutkimuksessa eettisyys ei rajaudu yksittäisiin tutkimuslupiin tai suostumuksiin, vaan edellyttää jatkuvaa prosessuaalista harkintaa, jossa korostuvat tutkijan roolin refleksiivinen arviointi, valtasuhteiden tunnistaminen ja osallistujien tiedollisen toimijuuden vahvistaminen (Benjamin-Thomas ym., 2024; Stapleton & Mayock, 2023). Tässä tutkimuksessa tutkijan roolia arvioitiin koko tutkimusprosessin ajan erityisesti suhteessa vallankäyttöön, osallistujien toimijuuteen ja aineiston tulkintaan.

Tutkimuksen eettisestä näkökulmasta KTT:n perinteisiin interventiosovelluksiin liittyy myös menetelmän soveltamiseen liittyviä haasteita. KTT:n teoriatausta on kompleksinen, mikä voi johtaa asiantuntija- ja fasilitaattorivetoiseen kehittämisprosessiin (Daniels & Edwards, 2010; Filander, 1996) ja rajoittaa osallistumisen vain organisaation valitsemiin edustajiin (Sannino & Engeström, 2017). Kuten Young (2001) huomauttaa, ekspansiivisen oppimisen teoria on rakentunut ensisijaisesti työn arjessa tapahtuvan oppimisen malliksi, minkä vuoksi sen soveltaminen virallisen johtamiskoulutuksen kontekstiin edellyttää käsitteellistä rajausta. Lisäksi KTT-pohjaisia interventioita on kritisoitu siitä, että ne voivat typistää toiminnan ristiriidat paikallisiksi organisatorisiksi häiriöiksi, jolloin laajemmat yhteiskunnalliset reunaehdot jäävät analyysin ulkopuolelle (Avis, 2007). Jotta analyysi ei pelkistyisi vain johtamisen välineelliseksi optimoinniksi, KTT:n käsitteistö on tuotu tässä tutkimuksessa vuoropuheluun systeemi- ja viheliäisyysajattelun kanssa (ks. esim. Fuchs, 2003; Jalonen, 2025; Mott, 1992; Painter-Morland,

2008; Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011). Tämä yhdistelmä mahdollistaa sen, että työhyvinvoinnin ja johtamisen haasteita sekä Yhteisfoorumin kehittämisen jännitteitä ja muutoksen rajoja voidaan tarkastella paikallista organisaatiotasoa laajempien yhteiskunnallisten reunaehtojen puitteissa. Menetelmän soveltamiseen liittyvien haasteiden analyysia syvennetään pohdintaosiossa.

Edellä kuvattu interventioluonteinen tutkimusasetelma herätti kysymyksen siitä, missä määrin osallistujien toiminnassa ilmenneet prosessit olivat osallistujalähtöisiä ja missä määrin tutkijan fasilitoinnin myötä rakentuneita. Fasilitoinnissa pyrittiin noudattamaan osallistavaa tutkimusta ohjaavia eettisiä periaatteita. Tavoitteena ei ollut ohjata osallistujia ennalta määrättyihin ratkaisuihin, vaan tukea heidän kokemustensa ja kehittämisenäkemyksensä yhteistä tarkastelua. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta fasilitaattorin tehtävänä on käynnistää ja ylläpitää ekspansiivista oppimisprosessia tarjoamalla tutkimuksellisia ärsykeitä, suuntaamalla keskusteluja ja tukemalla moniäänistä dialogia, joka mahdollistaa yhteisen ajattelun ja toiminnan kehittymisen (Engeström, 2011; Kajamaa, 2011; Virkkunen & Newnham, 2013). Tässä tutkimuksessa fasilitaattorit tukivat kehittämistä esimerkiksi esittämällä tehtäviä ja tarjoamalla peiliaineistoja. Peiliaineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka tekee näkyväksi työtoiminnan ongelmia, jännitteitä ja kehittämistarpeita. Se toimii ensimmäisenä virikkeenä, jonka avulla osallistujat voivat tarkastella omaa toimintaansa ja sen ristiriitoja yhteisesti (Virkkunen & Newnham, 2013). Tässä mielessä fasilitointi ei ollut osallistujalähtöisyyden vastakohta, vaan keino rakentaa osallistumisen edellytyksiä ja vahvistaa osallistujien ääntä yhteisessä analyysissa ja kehittämisessä (Emke ym., 2024; Ozano ym., 2020).

Yhteisfoorumi oli teoreettisesti ohjattu mutta iteratiivisesti etenevä yhteiskehittämisprosessi. Sen perusrakenne pohjautui ekspansiivisen oppimisen syklin vaiheisiin, mutta foorumien tarkempi eteneminen muotoutui osallistujien tuottaman aineiston, keskusteluissa esiin nousseiden jännitteiden ja fasilitaattorien tekemien tilanteisten tulkintojen perusteella. Näin interventio ei ollut tiukasti ennalta määrätty menetelmä, vaan osallistujien kokemuksiin, kehittämistarpeisiin ja yhteiseen ongelmanmäärittelyyn reagoiva tutkimuksellinen prosessi. Tämän vuoksi fasilitointi edellytti paitsi etukäteen rakenteen seuraamista myös prosessin aikana tapahtuvaa eettistä ja metodologista harkintaa. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi keskustelua hallitsevien puheenvuorojen rajaamista, hiljaisempien osallistujien osallistumisen tukemista sekä sen arvioimista, milloin tutkijan oli tarkoituksenmukaista ohjata keskustelua ja milloin antaa osallistujien oman ongelmanmäärittelyn edetä. Näihin fasilitointiin ja tutkijan rooliin liittyviin eettisiin kysymyksiin palataan tarkemmin pohdintaluvun osiossa 5.3. Seuraavaksi siirryn esittelemään tutkimustulokset.

4 Tulokset

Tässä luvussa kokoan kolmen osatutkimuksen keskeiset tulokset suhteessa väitöskirjan kattotutkimuskysymykseen: miten työhyvinvoinnin johtamisen käsitykset ja pedagogiset ratkaisut muotoutuvat suomalaisissa johtamiskoulutuksissa sekä miten ne ilmenevät koulutusohjelmien sisällöissä ja yhteisöllisessä kehittämisprosessissa. Tulosluvun tavoitteena ei ole toistaa osajulkaisujen tuloksia kokonaisuudessaan, vaan jäsentää niiden keskeinen anti tutkimuksen kokonaisasetelman ja työhyvinvoinnin johtamisen jännitteitä koskevan tarkastelun näkökulmasta.

Luku etenee väitöskirjan kolmen alakysymyksen mukaisesti. Ensimmäiseksi tarkastelen, miten työhyvinvointi esitetään ja asemoidaan johtamiskoulutusten ohjelmakuvauksissa. Toiseksi analysoin JYEAT-koulutuksen Yhteisfoorumi-interventiossa havaittuja kehittämisjännitteitä sekä sitä, mitä ne kertovat kehittävään työntutkimukseen pohjautuvan menetelmän soveltamisen mahdollisuuksista ja rajoituksista johtamiskoulutuksen kontekstissa. Kolmanneksi tarkastelen, millaisia työhyvinvoinnin johtamisen haasteita yhteisöllisessä kehittämisinterventiossa tunnistettiin ja millaisia kehittämiskokeiluja näihin haasteisiin vastaamiseksi laadittiin.

Luvussa 4.4 osatutkimusten tulokset kootaan synteesiksi, jonka tehtävänä on vastata väitöskirjan kattotutkimuskysymykseen. Synteesi yhdistää dokumenttiaineistosta ja yhteiskehittämisprosessista esiin nousevat havainnot ja jäsentää, miten työhyvinvoinnin johtamisen jännitteitä voidaan tarkastella sekä koulutuksen sisältöjen että pedagogisen kehittämisen tasolla.

4.1 Artikkelit I: Makrotason jännite – välineellisyys vastaan hyvinvoinnin itseisarvo

Ensimmäisessä osajulkaisussa tarkasteltiin, miten työhyvinvointi esitetään ja asemoidaan johtamiskoulutusten ohjelmakuvauksissa. Tässä väitöskirjassa keskiytetään tuloksiin JYEAT-koulutusten osalta. Keskeiseksi tulokseksi muodostui makrotason jännite työhyvinvoinnin välineellisen ja itseisarvoisen merkityksen välillä.

JYEAT-koulutusten perusteissa työhyvinvointi kytkeytyy eksplisiittisesti johtajan tehtävään. *Johtajana toimiminen* -tutkinnon osassa opiskelijan edellytetään

kykenevän johtamaan ja kehittämään työntekijöitä ja työhyvinvointia sekä rakentamaan kannustavaa ja motivoivaa työilmapiiriä. Samalla hyvinvointi instituutio-naalistuu osaksi johtamisjärjestelmää esimerkiksi Työhyvinvointikortti®-koulu-tuksen (Työturvallisuuskeskus, ei pvm.-b) kautta, joka korostaa systemaattista ja jatkuvaa kehittämistä työpaikalla.

Ohjelmakuvauksissa työhyvinvointi kiinnittyy vahvasti organisaation tavoitteisiin ja strategiaan linjauksiin. Työyhteisön kehittämisen johtamista koskeissa osaamistavoitteissa korostuvat toimintakulttuurin tunnistaminen ja uudistaminen organisaation linjausten mukaisesti, kehittämisprosessien suunnittelu strategialähtöisesti sekä henkilöstörakenteen arviointi strategian toteuttamisen näkökulmasta. Henkilöstön osaamisen johtaminen puolestaan asemoituu eksplisiittisesti strategisten tavoitteiden saavuttamisen välineeksi. Näissä kuvauksissa työhyvinvointi nivoutuu osaksi tuloksellisuutta, kilpailukykyä ja muutosjohtamista.

Osajulkaisussa I tarkasteltiin myös sitä, millaisia arvoja johtamiskoulutuksissa ilmenetään. Osassa johtamiskoulutustyyppisiä ilmeni sekä itseisarvoa että välinearvoa ilmaisevia lähestymistapoja johtamiskoulutuksen työhyvinvointisisältöjä kohtaan. JYEAT-ohjelmista tarkasteltiin pakollista Johtajana toimiminen -tutkinnon osaa (80 osaamispistettä). Yhteenveto näistä löydöksistä esitetään seuraavassa **taulukossa 6**.

Taulukko 6 Työhyvinvoinnin johtamisen itseisarvoiset ja välinearvoiset lähestymistavat JYEAT-koulutuksen dokumenteissa

Työhyvinvoinnin johtamisen näkökulma	Perustelu/Teema	Lainaus
Itseisarvoinen	Johtajan oma hyvinvointi ja jaksaminen päämääränä.	"kehittää johtamisosaamistaan tavoitteellisesti ja huolehtii työhyvinvoinnistaan"
Itseisarvoinen	Hyvän ja motivoivan ilmiympäristön luominen itseisarvona.	"rakentaa kannustavaa ja motivoivaa työilmapiiriä"
Itseisarvoinen	Eettisyys ja kestävä toiminta johtamisen perustana.	"noudattaa eettisen toiminnan ja kestävä kehityksen periaatteita"
Itseisarvoinen	Työyhteisötaitojen ja ihmisen pääoman kehittäminen.	"rakentaa työyhteisöön oppimisen ja kehittämisen mahdollisuuksia ja foorumeita sekä kehittää työyhteisötaitoja"
Välinearvoinen	Henkilöstön johtaminen tuloksellisuuden välineenä.	"Hän osaa johtaa yrityksen tai vastuualueen henkilöstöä, taloutta ja kehittää toiminnan tuloksellisuutta."
Välinearvoinen	Hyvinvoinnin ja osaamisen kytkeminen strategiaan.	"johtaa yrityksen tai vastuualueensa henkilöstöä strategisten tavoitteiden mukaisesti"

Työhyvinvoinnin johtamisen näkökulma	Perustelu/Teema	Lainaus
Välinearvoinen	Kehittämisprosessien strateginen ohjaus.	"suunnittelee toimintatapojen kehittämisprosessin strategialähtöisesti"
Välinearvoinen	Henkilöstöresurssin optimointi strategian toteuttamiseksi.	"arvioida ja suunnitella yrityksen tai vastualueensa henkilöstön rakennetta ja tarvetta strategian mukaisesti"
Välinearvoinen	Osaamisen johtaminen kilpailukyvyyn ja tavoitteiden saavuttamiseksi.	"johtaa, kehittää ja arvioida yrityksessä tai vastualueellaan tarvittavaa osaamista"

Osajulkaisussa I havaittiin, että työhyvinvointi asemoituu johtamiskoulutusten ohjelmakuvauksissa samanaikaisesti itseisarvoiseksi ja välinearvoiseksi tavoitteeksi. Itseisarvoisissa merkityksissä työhyvinvointi näyttäytyy arvokkaana itsessään: se kytkeytyy esimerkiksi johtajan omaan jaksamiseen, kannustavan ja motivoivan työilmapiirin rakentamiseen, eettiseen ja kestävään toimintaan sekä työyhteisötaitojen ja inhimillisen pääoman kehittämiseen. Välinearvoisissa merkityksissä työhyvinvointi puolestaan liitetään organisaation strategisten tavoitteiden, tuloksellisuuden ja toiminnan kehittämisen välineeksi. Tällöin työhyvinvointi kytkeytyy esimerkiksi henkilöstöresurssien optimointiin, osaamisen johtamiseen, strategialähtöiseen kehittämiseen ja tavoitteiden mukaiseen henkilöstöjohtamiseen.

Välinearvoiset ja itseisarvoiset merkitykset eivät esiinny toisiaan poissulkevinä, vaan limittyvät. Strategialähtöiset ilmaisut eivät yksiselitteisesti paljasta, mihin strategiaan päämääriin työhyvinvoinnin johtaminen kytkeytyy; periaatteessa kyse voisi olla myös hyvinvoinnin parantamisesta itsessään. Aiemman kirjallisuuden perusteella strategiadiskurssi kuitenkin useimmiten viittaa organisaation tuloksellisuuden ja tehokkuuden vahvistamiseen (ks. Giacalone & Thompson, 2006). Näin työhyvinvointi asemoituu kaksijakoisesti: se on sekä moraalinen ja inhimillinen velvoite että organisatorinen resurssi.

Kokonaisuudessaan kurssikuvaukset paljastavat, että JYEAT-ohjelmat painottavat johtajan henkilökohtaista vastuuta työhyvinvoinnin johtamisessa, kuten edellä taulukon 6 lainaukset osoittavat. JYEAT-koulutukset rakentavat kuvan johtajasta työhyvinvoinnin keskeisenä toimijana, joka samanaikaisesti huolehtii omasta jaksamisestaan, tukee henkilöstön hyvinvointia ja toteuttaa organisaation strategiaa. Aineistosta nousi esiin maininta työyhteisöön rakennettavista oppimisen ja kehittämisen foorumeista. Tämä viittaus avasi tutkimuksessa kiinnostavan suunnan: se loi perustan interventiolle, jossa työhyvinvoinnin tarkastelua siirrettiin yksilökeskeisestä kehikosta kohti kollektiivisia oppimismuotoja.

4.2 Artikkelii II: Muutoksellinen jännite – radikaali muutos vastaan hienosäätö

Toisessa osajulkaisussa tarkasteltiin sitä, millaisia kehittämisjännitteitä kehittävään työntutkimukseen pohjaavassa kehittämisinterventiossa havaittiin ja mitä tämä paljasti menetelmän soveltamisen mahdollisuuksista ja rajoituksista JYEAT-koulutuksissa. Kehittämisintervention tavoitteena oli mahdollistaa muutos enna-koivaan ja yhteisölliseen työhyvinvoinnin johtamiseen ja sen opettamiseen.

Tuloksissa korostui perustavanlaatuinen jännite läpi kehittämisintervention. Ensimmäinen kehitysjännite ilmeni jo ensimmäisellä tapaamiskerralla, nykytilan tarkastelun sykli vaiheessa. Fasilitaattorit yrittivät esimerkiksi peiliaineistoja (tässä yhteydessä poimintoja opetushenkilökunnan alkuhaastattelusta sekä Kelan sairauspoissaolojen tilastoista) käyttäen ohjata alusta asti osallistujat huomaamaan työhyvinvoinnin ilmiön rakenteellisia haasteita. Foorumiosallistujien keskustelut jäsensivät työhyvinvoinnin joko johtajan tai alaisen henkilökohtaiseksi vastuuksi.

Ekspansiivisen oppimisen ideaalitoteutuksessa korostetaan siirtymää ongelmien tunnistamisesta uusien käytäntöjen luomiseen. Fasilitaattorit pyrkivät ohjaamaan uuden mallin kehittämistyötä erilaisten havainnollistavien viitekehysten, esimerkiksi nelikenttätehtävien avulla reagoivasta ja yksilöön keskittyvästä tarkastelutavasta kohti enna-koivaa ja yhteisöön keskittyvää lähestymistapaa. Yksittäiset opettajat puhuivat kiinnostuksesta uusiin ja enna-koiviin, toimintaa uudista- viin lähestymistapoihin, mutta enna-koivuus ymmärrettiin pitkälti johtajien henkilökohtaisena hyvinvointina.

Keskustelut palasivat toistuvasti reaktiivisten ja yksilölähtöisten käytänteiden hienosäätöön. Fasilitaattorit käyttivät tämän vaiheen tapaamisissa erilaisia kehittämistyökaluja, mutta niiden soveltaminen osallistujien ryhmätehtävissä ei riittänyt ylittämään jännitteitä reaktiivisuuden ja enna-koivuuden saati yksilö- ja yhteisölähtöisyyden välillä. Esimerkiksi yhteisöön suuntautuneiden ratkaisujen kehittäminen kohtasi toistuvaa vastustusta.

Tässä vaiheessa voitiin huomata jännite myös fasilitaattorien ja osallistujien välillä. Ekspansiiviseen oppimiseen pohjaavat menetelmät ovat teoreettisesti haastavia ja vievät myös runsaasti aikaa. Osallistujat olisivat toivoneet helposti ja nopeasti hyödynnettäviä työkaluja. Lisäksi jännitteitä syntyi osallistujien erilaisista valtapositioista: fasilitaattorien ohjauksellisista puheenvuoroista huolimatta johtamiskoulutettavilla oli vaikeuksia haastaa opettajien puheenvuoroja ja toisaalta opettajat myös sivuuttivat johtamiskoulutettavien avauksia.

Uuden mallin kehittämisen vaiheessa työkaluina hyödynnettiin dokumentti-pohjia. Nämä toimivat foorumitapaamisten kesätauon aikana kokeilujen suunnittelun ohjaajina ja loivat pohjan seuraaville tapaamisille. Dokumentin ensimmäinen osa tuli täyttää ryhmätehtävänä foorumitapaamisessa. Ohjeeksi annettiin

täyttää dokumentin loppu seuraavalle tapaamiskerralle kesätauon jälkeen. Dokumentointia käytetään yleisenä toimenpiteenä toimintatutkimuksellisissa kehittämisinterventioissa, sillä se ”pakottaa” toimijoita pohtimaan toimintaa ja ottamaan seuraavan askeleen asian edistämiseksi.

Tulosten esittelyssä rajataan tietoisesti oppimissyklin kuvauksesta pois uusien toimintamallien eli kokeilujen tarkastelu. Näiden analyysi esitetään erikseen osatutkimus III:n tulososiossa luvussa 4.3.

Vakiinnuttamisvaiheessa paljastui, että muutokset jäivät usein kurssirakenteiden hienosäätöön. Henkilökohtaisen kehityksen tukemiseen suunnatut toimenpiteet saattoivat lisätä johtamiskoulutettavien itsetuntemusta mutta eivät auttaneet koulutusta tai johtamistyötä siirtymään kohti ennakoivaa ja yhteisöllistä työhyvinvoinnin johtamista tai sen opetusta. Olemassa olevat ratkaisut loivat raamit pedagogisille parannuksille.

Viimeisissä tapaamisissa, eli kokeilujen reflektiovaiheessa, tuli ilmi, että vaikka fasilitaattorit olivat koko prosessin ajan tarjonneet syötteitä ennakoivan ja yhteisölähtöisen työhyvinvointijohtamisen kehittämiseen, osallistujien ratkaisut keskittyivät pääosin käsitteiden selkeyttämiseen ja työelämärelevantssin vahvistamiseen. Opettajien puheenvuoroista välittyi tavoite rohkaista opiskelijoita yksilölliseen puheeksiottoon.

Prosessi tarjosi kuitenkin tilan käsitteiden avaamiselle, yhteiselle oppimiselle ja psykososiaalisen työhyvinvoinnin käsittelyn normalisoimiselle. Osallistujien mukaan työskentely auttoi liittämään työhyvinvoinnin teemoja omaan työhön. Useat kuvasivat myös sitä, kuinka Yhteisfoorumi oli prosessina itsessään arvokas, sillä se tarjosi areenan yhteiselle keskustelulle ja mahdollisti pysähtymisen arjen kiireiden keskellä.

Kokonaisuudessaan ekspansiivinen oppiminen ei kuitenkaan siirtynyt radikaaleihin, yhteisöllisiin ja rakenteellisiin muutoksiin, vaan jäi olemassa olevien, yksilöön kohdistuvien, käytäntöjen hienosäädöksi. Prosessiin sisältyi jännitteitä, joita fasilitoinnissa ei onnistuttu ratkaisemaan. Yhteenveto tämän osatutkimuksen tuloksista ja prosessin vaiheista esitellään seuraavassa **taulukossa 7**.

Taulukko 7
nitteet

Ekspansiivisen oppimissyklin vaiheet ja niissä ilmenevät kehittämisjännitteet

Ekspansiivisen oppimissyklin vaihe	Toiminnan kuvaus	Osallistujien toiminta	Ohjaustoiminta ja fasilitoinnin rooli
1. Nykyisen tilan kriittikki	Työhyvinvoinnin johtamisen kipupisteiden ja jännitteiden kartoitus.	Huomio kiinnittyi aluksi yksittäisen esihenkilön vastuuseen ja kuormitukseen. Keskustelu laajeni vähitellen rakenteisiin tilastojen esittelyn hyödyntämisen myötä.	Huomion siirtäminen yksilöistä organisaa-tion rakenteisiin tilastojen ja kriittisten kysymysten avulla.

Ekspansiivisen oppimissyklin vaihe	Toiminnan kuvaus	Osallistujien toiminta	Ohjaustoiminta ja fasilitoinnin rooli
2. Nykytilan analyysi	Haasteiden taustasyiden tutkiminen hyödyntäen aiempaa dataa ja keskusteluja. Tavoitteena organisaatiotason ymmärrys.	Haasteena oli irrottaa tutuista selitysmalleista. Ratkaisuehdotukset keskittyivät esim. kehityskeskustelujen laatuun ja turvallisuuden tunteeseen.	Analyysivaiheen tukeminen peiliaineistoilla. Yksilökeskeisten ratkaisujen haastaminen ja rakenteellisen puheen vahvistaminen.
3. Uuden mallin kehittäminen	Uusien toimintatapojen ideointi ja konkreettinen mallintaminen työkalujen (esim. nelikentät) avulla.	Ehdotukset vaihtelivat arjen pienistä parannuksista laajempiin uudistuksiin, kuten ennakoivan otteen vahvistamiseen ja debriefing-malleihin.	Jäsennellyn kehittämislustan tarjoaminen. Pyrkimys rohkaista osallistujia radikaalimpiin kokeiluihin hienosäädön sijaan.
4. Testaus ja arviointi	Käytännön testaaminen kentällä kesätaun aikana ja näiden uusien toimintatapojen yhteinen arviointi.	Kehitystyö nojasi vahvasti vanhan päälle rakentamiseen. Ajan puute rajoitti uusien avausten toteuttamista.	Kokeiluista saadun tiedon analysoinnin tuki. Arviointiprosessin ohjaaminen osallistujia keskinäiseen arviointiin haastaen.
5. Vakiinnuttaminen ja reflektio	Toimivien tapojen integrointi osaksi arkea ja koko prosessin reflektointi.	Monet uudistukset jäivät olemassa olevien rutiinien päivityksiksi. Osallistujat arvostivat prosessia ja yhteistä tilaa pohdinnoille, vaikka suuri murros jäi maltilliseksi.	Jatkuvuuden mahdollistaminen kysymällä, haluavatko osallistujat pitää yhteyttä, mutta fasilitaattoreilla ei ole mahdollista jäädä pysyvästi auttamaan organisaatioita.

Kehittävän työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen toteutuminen edellyttää riittäviä institutionaalisia rakenteita, kuten organisaation tarjoamaa tukea ja resursseja. Näiden puutteellisuus muodostui keskeiseksi rajoitteeksi menetelmän onnistumiselle. Toisin sanoen suhteessa menetelmän vaativuuteen osallistuvilta organisaatioilta ei saatu riittävästi tukea ja resursseja, jotta KTT-pohjainen interventiomenetelmä olisi toiminut. Toisaalta on huomattava, että ongelma on systeminen ja siksi haastava. Foorumeilla tuotiin esiin, että ammatillisen koulutuksen leikkaukset ovat pakottaneet opettajat järjestämään koulutusta tehokkaammin ja karsimaan opetustarjontaa. Koulutuksen resurssit ja rakenteelliset muutokset kytkeytyvät suoraan mahdollisuuksiin kehittää työhyvinvoinnin johtamisen opetusta ja tukea sekä opiskelijoiden että henkilöstön hyvinvointia. Seuraavaksi esittelen, millaisia ratkaisuja foorumitapaamisissa syntyi.

4.3 Artikkelii III: Ratkaisujen jännite – yksilöllinen vastaan systeeminen ratkaisu

Kolmannessa osajulkaisussa tarkasteltiin, millaisia haasteita työhyvinvoinnin johtamiseen ja sen opettamiseen liittyy sekä millaisia kehittämiskokeiluja näihin haasteisiin Yhteisfoorumilla suunniteltiin. Osajulkaisun III tulokset osoittavat, että haasteet jäsenyivät kolmeen pääkategoriaan: yhteiskunnallisen ja rakenteellisen tason (makro), organisaatiotason (meso) sekä yksilöllisen tason (mikro) haasteisiin. Analyysi osoittaa, että työhyvinvoinnin johtamiseen ja sen opetukseen kohdistuvat haasteet rakentuvat näiden tasojen välisinä, toisiinsa kietoutuvina jännitteinä.

Yhteiskunnallisella ja rakenteellisella tasolla keskeiseksi tuloksiin vaikuttaneeksi taustailmiöksi nousi työhyvinvoinnin ja erityisesti mielenterveyden medikalisoituminen. Medikalisaatio siirtää vastuuta työhyvinvoinnista yksilölle ja terveydenhuollolle, kaventaen samalla johtamisen ja työyhteisöjen toimijuutta. Tämä näkyy esihenkilöiden varovaisuutena, vaikeutena ottaa asioita puheeksi sekä epäselvyytenä omasta roolista suhteessa työhyvinvointiin tai mielen hyvinvointiin työssä. Haasteita tuottavat työelämän lisääntynyt psykososiaalinen kuormitus, laajemmat sosiokulttuuriset muutokset sekä koulutuksen resurssipaineet. Opettajat kuvasivat kasvatuksellisia muutoksia ja itseparjäämisen eetoksen korostumista, joiden koettiin vaikeuttavan erityisesti nuorten työntekijöiden johtamista. Samanaikaisesti ammatilliseen koulutukseen kohdistuneet rahoitusleikkaukset ja rakenteelliset uudistukset heikentävät mahdollisuuksia kehittää työhyvinvoinnin johtamisen opetusta pitkäjänteisesti.

Organisaatiotasolla keskeisiksi esteiksi nousivat ylemmän johdon sitoutumattomuus, hajanaiset yhteistyökäytännöt työterveyshuollon kanssa sekä työhyvinvointimallien ja -työkalujen heikoksi koettu käytännön toimivuus. Vaikka organisaatioissa on käytössä runsaasti rakenteita ja malleja, ne painottuvat sairauksiin, lainsäädäntöön ja vastuunjakoon, eivätkä tarjoa riittäviä välineitä arjen vuorovaiikutustilanteisiin. Lisäksi koulutuksessa käsiteltyjen käsitteiden, kuten psykologisen turvallisuuden tai yhteisöohjautuvuuden, ja työpaikkojen arkitodellisuuden välinen kuilu synnyttää turhautumista ja kokemusta niin sanotusta sanahelinästä.

Yksilötasolla esihenkilön rooli työhyvinvoinnin johtajana koettiin epäselväksi ja kuormittavaksi. Esihenkilöiltä odotetaan samanaikaisesti kuuntelua, tunnetyötä ja konkreettisia ratkaisuja tilanteissa, joihin heillä ei ole riittävää osaamista tai toimivaltaa. Esimerkkinä tällaisista tilanteista on se, jos työntekijät tulevat keskustelemaan työhyvinvoinnin haasteista diagnoosien, kuten masennuksen, terminologiaa käyttäen. Tällaisissa tilanteissa myös rajanveto johtamisen ja terveydenhuollon välillä jää epäselväksi, mikä voi johtaa johtajan vetäytymiseen ja passiivisuuteen: johtaja ei ajattele olevansa eikä ole terveydenhuollon ammattilainen.

Työhyvinvoinnin johtamisen ja sen kouluttamisen haasteet näyttäytyvät tulosten valossa tasapainotteluna yksilöllisten tarpeiden, organisatoristen realiteettien ja laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden välillä. Tulokset kuvaavat sosiokulttuurista murrosta, jossa työhyvinvointi on samanaikaisesti korostunut ja kaventunut. Työhyvinvoinnista puhutaan paljon, mutta sen käytännöllinen, kollektiivinen ja johtamiseen kytkeytyvä ulottuvuus jää usein toiminnan välimaastoihin.

Yhteisfoorumissa kehitettiin tunnistettuihin haasteisiin vastaavia kehittämiskokeiluja. Näitä olivat työhyvinvoinnin johtamisen verkkokurssimuotoinen teemapäivä, opiskelijoille suunnattu kysely opetussisältöjen kehittämisestä, HOKS-keskustelun uudistaminen opiskelijoiden työhyvinvointia paremmin tukeväksi sekä henkilökohtainen työhyvinvoinnin kesätehtävä. Kehittämiskokeilut rakentuvat pitkälti jo käytössä olevien ratkaisujen varaan. Käytössä olevaan toimintaan löytyi kuitenkin kokeilujen myötä uusia oivalluksia, esimerkiksi opettajien ja johtamiskoulutettavien välisen keskustelun tärkeydestä.

Kokeilut vahvistivat yksilölähtöistä ajattelua, vaikka osallistujat samanaikaisesti toivoivat konkreettisempia työkaluja ja mielen hyvinvoinnin vahvempaa huomioimista myös työyhteisön toiminnan tasolla. Fasilitointi ohjasi prosessia ja tehtävänantoja tietoisesti systeemisempään suuntaan (mikä on KTT-pohjaisille menetelmille tyypillistä ja läpinäkyvästi raportoitu luvuissa 3.6.2 ja 3.6.3), mutta ei määrännyt eikä voinut määrätä sitä, minkälaisiin ratkaisuihin osallistujat päätyivät. Vaikka fasilitaattorit pyrkivät ohjaamaan osallistujia pois esimerkiksi yksilöiden profilointiin pohjaavan DISC-viitekehyksen¹⁰ käytöstä, viimeisen foorumitapaamisen puheenvuorot loivat vaikutelman, että rakenteelliset ja yhteisölliset ratkaisut eivät osallistujien näkökulmasta näyttäytyneet välittömästi mielekkäinä tai helposti toteuttamiskelpoisina. Samanaikaisesti on kuitenkin huomionarvoista, että itse foorumitapaaminen voidaan tulkita osoituksena siitä, että yhteisöllisiä työskentelytapoja pidettiin ainakin joillakin tasoilla merkityksellisinä ja tavoiteltavina. Näin ollen aineisto heijastaa pikemminkin jännitettä eri toimijatasojen välillä kuin yksiselitteistä torjuntaa yhteisöllisiä lähestymistapoja kohtaan. Kokeilut ilmensivät halua vastata tunnistettuihin haasteisiin, mutta jäivät pääosin yksilötason ratkaisuihin. Ne lisäsivät hyvinvoinnin näkyvyyttä, mutta eivät kyenneet puuttumaan työn ja organisaatioiden rakenteellisiin tai vuorovaikutuksellisiin ongelmiin. Tämä vahvisti vaikutelmaa sekä koulutuksen hyvinvointisisältöjen pinnallisuudesta että sanojen ja tekojen välisestä kuilusta.

Tulokset paljastavat perustavanlaatuisen jännitteen: vaikka haasteet tunnistettiin systeemisiksi ja rakenteellisiksi, kehittämiskokeilut jäsenyivät usein yksilöllisiksi, hallinnollisiksi tai olemassa olevia käytäntöjä hienosäätäviksi ratkaisuiksi.

¹⁰ DISC-toimintatyöliianalyysi on yleisesti käytetty persoonallisuuden luokittelumalli, joka jakaa yksilöt neljään toimintatyyppiin (Dominance, Influence, Steadiness, Conscientiousness) ja pohjautuu William Moulton Marstonin 1920-luvulla esittämiin teoreettisiin oletuksiin. DISC:iä on asiantuntijakirjallisuudessa ja julkisessa tiedekeskustelussa luonnehdittu pseudotieteelliseksi tai tieteellisesti heikosti perustelluksi arviointimenetelmäksi (Valkama, 2025).

Näiden toimien vaikutus syvempiin ongelmiin, kuten medikalisaatioon tai johdon sitoutumattomuuteen, jäi rajalliseksi. Osatutkimus osoittaa, että työhyvinvoinnin johtamisella yksilöön kohdistuvien keinoin on vaikea korjata yhteiskuntatasolle ulottuvia systeemisiä ongelmia, ja samat vaikeudet siirtyvät myös johtamiskoulutuksiin. Toisaalta osallistujat kuvasivat itse prosessin ja kohtaamiset arvokkaiksi. Tulokset viittaavat siihen, että yhteinen, organisaatiotasoinen kehittäminen työhyvinvoinnin johtamisessa nähdään merkityksellisenä, ja että organisaation sitoutuminen tällaiseen prosessiin koetaan keskeisenä edellytyksenä muutokselle. Tämä havainto osoittaa myös intervention rajallisuuden ja tekee näkyväksi, kuinka haastavaa on käsitellä systeemisiä työhyvinvoinnin ongelmia johtamiskoulutuksen ja työelämän vakiintuneissa rakenteissa.

4.4 Tulosten yhteenveto

Väitöskirja esittelee työhyvinvoinnin johtamisen opettamiseen liittyviä keskeisiä jännitteitä. Nämä voidaan tiivistää osajulkaisujen pohjalta kolmeen teemaan. Nämä jännitteet hahmottuivat vasta yhteenvetoa kirjoittaessa, vaikka ne ovat tunnistettavissa myös osajulkaisuissa.

Tulokset osoittavat, että työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opetuksen ympärille rakentuu useita toisiinsa kietoutuvia jännitteitä, jotka toistuvat eri koulutus- konteksteissa ja eri tarkastelutasoilla. Yhteistä niille on ristiriitaisuus työhyvinvoinnin laajojen, systeemisten ongelmanmäärittelyjen ja koulutuksissa tarjottujen, usein yksilökeskeisten ratkaisujen välillä.

Ensimmäisen osajulkaisun tulokset osoittavat, että johtamiskoulutusohjelmissa työhyvinvointi asemoidaan useimmiten osaksi organisaation tuloksellisuutta ja suorituskykyä. Hyvinvointi näyttäytyy tällöin välineenä, jonka arvo perustellaan ensisijaisesti sen taloudellisella ja toiminnallisella hyödyllä organisaatiolle. Työntekijöiden hyvinvoinnin itseisarvoinen ulottuvuus jää heikommin näkyväksi. Samalla johtamiskoulutusten kuvauksissa korostuu itsensä johtaminen ja yksilön henkilökohtainen kehittyminen, mikä siirtää vastuuta työhyvinvoinnista yksilölle ja kaventaa tilaa rakenteellisille ja organisatorisille tarkasteluille.

Toisen osajulkaisun tulokset syventävät tätä havaintoa kehittämistyön kontekstissa. Yhteiskehittämiseen perustuvassa interventiossa tuli näkyväksi jännite fasilitaattorien tavoittelemien systeemisten ja ennakoivien lähestymistapojen sekä osallistujien yksilötasojen tulkintojen välillä. Vaikka työhyvinvoinnin ongelmat tunnistettiin laajasti rakenteellisina ja organisatorisina, kehittämistyö suuntautui käytännössä olemassa olevien toimintatapojen hienosäätöön. Tämä viittaa siihen, että työhyvinvoinnin johtamisen opetuksessa ja kehittämisessä radikaalimmat, rakenteelliset uudistukset jäävät helposti taka-alalle, vaikka niiden tarve tunnustetaan. Tulokset tuovat esiin myös sen, että teoreettisesti vaativat ja resursseja edel-

lyttävät osallistavat menetelmät eivät automaattisesti johda systeemiseen muutokseen, vaan voivat törmätä osallistujien arjen realiteetteihin ja käsitteellisiin rajoihin. Vaikka interventio oli alkuperäistä muutoslaboratoriota kevyempi, siinä säilyi tiettyjä kehittävän työntutkimuksen periaatteisiin pohjautuvia teoreettisia ja käsitteellisiä elementtejä, minkä vuoksi osallistujat saattoivat edelleen kokea työskentelyn vaativaksi.

Kolmannen osajulkaisun tulokset laajentavat tarkastelua yksittäisten koulutusten ulkopuolelle ja kytkevät työhyvinvoinnin johtamisen opetuksen haasteet laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Työhyvinvoinnin johtamisen vaikeudet eivät näyttäydy ainoastaan organisaatioiden sisäisinä ongelmina, vaan ne heijastavat työelämän medikalisoitumista, yksilöllistyvää vastuunjakoja sekä johtamispuheen ja arjen käytäntöjen välistä kuilua. Näissä olosuhteissa johtamisopit jäävät helposti abstrakteiksi, eivätkä ne konkretisoidu johtajien päivittäisessä työssä. Koulutuksissa kehitetyt käytännön kokeilut tarjoavat paikallisia helpotuksia, mutta eivät luonnollisesti kykene purkamaan näitä laajempia rakenteellisia jännitteitä.

Tämän väitöstutkimuksen keskeinen tulos on, että työhyvinvoinnin haasteet tunnistetaan johtamiskoulutuksessa makro- ja mesotason rakenteellisiksi sekä systeemisiksi ilmiöiksi, mutta niihin tarjotut ratkaisut kehystetään pääosin yksilö- ja organisaatiotasolla hallittaviksi ilmiöiksi. Tämän seurauksena ongelmien luonteen ja niihin tarjottujen ratkaisujen välille muodostuu aineistossa toistuva jännite: vaikka haasteiden taustalla havaitaan laajoja rakenteellisia tekijöitä, muutokset kohdistuvat useimmiten yksilöihin tai olemassa olevien toimintatapojen asteittaiseen kehittämiseen pikemminkin kuin rakenteiden uudelleenajatteluun. Tämä jännite läpäisee kaikki osajulkaisut ja muodostaa väitöstutkimuksen keskeisen tulokokonaisuuden. Seuraavassa **taulukossa 8** eritellään tarkemmin tutkimuksessa tunnistetut jännitteet.

Taulukko 8

Yhteenveto tutkimuksessa tunnistetuista jännitteistä

Osa-julkaisu	Jännitteinen teema	Jännitteen olemus	Selitys
I	Työhyvinvoinnin merkitys: välinearvoinen vs. itseisarvoinen hyvinvointi	Työhyvinvointi välineenä organisaatiomenestykselle ↔ Työhyvinvointi itseisarvoisena, ihmisarvoon perustuvana tavoitteena	Kurssikuvaukset painottavat tehokkuutta, tuloksellisuutta ja hyvinvointia organisaatorisena resurssina. Samalla henkilöstön hyvinvoinnin itseisarvo korostuu vähemmän. Molemmat ilmenevät samanaikaisesti, mutta eri vahvuisina.
I	Vastuun kohdentuminen	Itsensä johtamisen ihanne ↔ Rakenne- ja järjestelmätason vastuut	Itsensä johtaminen ja henkilökohtainen kehitys näyttäytyvät "keveinä ratkaisuihin", jotka siirtävät vastuun yksilölle ja peittävät taakseen organisaation velvollisuudet.

Osa- jul- kaisu	Jännitteinen teema	Jännitteen olemus	Selitys
II	Tarkastelun taso: teoreettinen systeemi- syys vs. osallistujien yksilö- keskeisyys	Fasilitaattorien tavoite: systeeminen, enna- koiva ja rakenteellinen tarkastelu ↔ Osallistujien tapa: yksilötason ongelmien ja työkalujen etsiminen	Yhteisfoorumin tarkoitus oli siirtää katse laajempiin rakenteellisiin kysymyksiin (työhyvinvoinnin johtamisen prosessit, johtamisjärjestelmät). Silti osallistujat kiinnittyivät yksilön stressinsietoon, resilienssiin ja henkilökohtaisiin käytäntöihin, mikä paljastaa koulutuskentän sisäistetyn yksilölähtöisen logiikan.
II	Menetelmien toteutettavuus	Kehittävän työntutkimuksen vaativuus ja potentiaali ↔ Koulutusinstituutioiden ja opiskelijoiden rajalliset resurssit	Systeemiset ja kehittävät menetelmät lupaavat paljon, mutta osoittautuvat liian raskaiksi tavanomaisissa koulutusprosesseissa.
III	Ongelman ja ratkaisun taso: systeeminen tietoisuus vs. yksilökeskeiset käytännöt	Haasteet tunnistetaan rakenteellisiksi ja yhteiskunnallisiksi ↔ Ratkaisut jäävät yksilökeskeisiksi ja pedagogisiksi	Osallistujat tunnistavat työhyvinvoinnin ongelmien kytkeytyvän mm. medikalisaatioon, kuormitukseen, epäselviin johtamisvastuisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin. Silti kehitetyt toimet kohdistuvat opetuksen tai yksilön taitojen kehittämiseen, eivät rakenteellisiin uudistuksiin.
III	Johtamispuheen ja käytännön suhde	Johtamisoppien ”sanahelinä” ↔ Arjen organisaatiorealityt	Johtamisoppien ideaalit koetaan vaikeasti sovellettaviksi työpaikkojen todellisiin toimintaehtoihin ja rakenteellisiin rajoitteisiin.

Vaikka tutkimuksen lähtökohtana ei ollut jännitteiden systemaattinen tarkastelu, kunkin osajulkaisun tuloksissa jäsenyi esiin omanlaisensa keskeinen jännite. Ensimmäisessä osajulkaisussa jännite liittyi siihen, tarkastellaanko työhyvinvointia johtamiskoulutuksessa itseisarvona vai ensisijaisesti välineellisenä resurssina. Toisessa osajulkaisussa jännite rakentui kysymyksestä, kenen lähtökohdista ja mihin suuntaan työhyvinvoinnin johtamisen opetusta tulisi kehittää: kehittävän työntutkimuksen teoreettisen viitekehyksen lähtökohdista yhteisölliseen ja enna-koivuutta korostavaan suuntaan vai osallistujien omiin yksilölähtöisempiin käsityksiin nojaten. Kolmannessa osatutkimuksessa ”sanahelinän ja sairauspuheen” välinen jännite kuvaa sitä, kuinka työhyvinvoinnista voidaan puhua johtamiskoulutuksessa samanaikaisesti laajasti, vastuullisesti ja eettisesti, mutta käytännön ratkaisut palautuvat usein joko yleisluontoiseksi hyvinvointipuheeksi tai yksilön oireita ja jaksamista koskevaksi sairauspuheeksi. Lisäksi jännite ilmeni siinä, kuinka työhyvinvoinnin johtamisen kehittämiseksi suunnitellut ja toteutetut kehittämiskokeilut pyrkivät purkamaan yksilölähtöisiä ja medikalisoituneita tarkastelutapoja, mutta samalla osin myös uusintivat niitä.

Yhdessä tarkasteltuna nämä kolme jännitettä osoittavat, ettei kyse ole toisistaan irrallisista havainnoista, vaan samansuuntaisesta rakenteellisesta asetel-

masta, joka toistuu työhyvinvoinnin johtamisen opetuksessa eri tasoilla. Työhyvinvointi tunnistetaan samanaikaisesti arvokkaaksi itsessään ja välineeksi muiden organisatoristen päämäärien saavuttamisessa, mutta opetuksen käytännöissä painopiste kallistuu jälkimmäiseen. Tämä välineellinen orientaatio kytkeytyy siihen, että muutos paikannetaan ensisijaisesti yksilön ajatteluun, käyttäytymiseen ja itesesäätelyyn, vaikka ongelmien taustasyyt tunnistetaan yhteisöllisiksi, organisatorisiksi ja laajemmin yhteiskunnallisiksi. Seuraavaksi löydöksiä tarkastellaan suhteessa aiempaan tieteelliseen keskusteluun.

5 Pohdinta

Kysyn väitöstutkimuksessani, miten työhyvinvoinnin johtamisen käsitykset ja pedagogiset ratkaisut muotoutuvat suomalaisissa johtamiskoulutuksissa, ja miten nämä näkyvät sekä koulutusohjelmien sisällöissä että yhteisöllisessä kehittämisprosessissa. Seuraavaksi tulkitSEN ja suhteutan löydöksiäni tähän tutkimustehtävääni liittyen.

5.1 Tulosten tulkinta ja merkitys

Löydökseni syventävät ymmärrystä niistä tavoista, joilla johtamiskoulutus uusintaa yksilökeskeisiä ja yksilöä vastuuttavia käytäntöjä työhyvinvoinnin johtamisessa. Työhyvinvointi ja sen johtaminen ymmärretään diskurssien tasolla paikoin systeemiseksi ilmiöksi, esimerkiksi puhuttaessa uupumusta tuottavasta kulttuurista. Tästä huolimatta johtamiskouluttajien ja -koulutettavien toiminta suuntautuu käytännössä harvoin tavalla, joka huomioisi ilmiön systeemisyyden.

Tutkimukseni on syventänyt ymmärrystä työhyvinvoinnin johtamisen yksilöllistymisestä. Tutkimusaineisto osoittaa, että työhyvinvointia koskevassa ajattelussa yksilö asemoituu ensisijaisesti psykologisesti säädeltäväksi ja optimoitavaksi toimijaksi (Väänänen, 2024). Vaikka aineistossa korostetaan tarvetta tarkastella työhyvinvointia myös työn rakenteiden, organisatoristen käytäntöjen ja yhteiskunnallisten reunaehtojen näkökulmasta, painottuu työhyvinvoinnin johtamisen opetus edelleen ensisijaisesti yksilön psykologisten valmiuksien kehittämiseen. Tämä lähestymistapa näkyy sekä siinä, miten johtamiskoulutuksissa puhutaan alaisista tai työntekijöistä, että siinä, miten johtajia itseään asemoidaan suhteessa työhyvinvointiin. Osatutkimuksen I dokumenteista välittyy vaikutelma, että johtajalla yksilönä on keskeinen vastuu organisaation tavoitteiden saavuttamisesta. Itsepärijäämisen eetos koskettaa siten myös johtajia itseään (S. Juuti, 2021a; Mangan & Lawrence-Pietroni, 2019), ja tuloksissa näkyy myös sankarijohtajuuden (engl. heroic leadership) elementtejä (S. Juuti, 2021a; Wright & Silard, 2021). Kysymykseksi jää, kuinka pitkälle johtajan henkilökohtaisen roolin ja vastuun voi viedä työhyvinvoinnin johtamisessa. Lopputuloksena voi olla, että myös ”sankarijohtaja” itse tarvitsee apua. Tuloksissani näkyy, että työhyvinvoinnin johtamisen kehitystä haastaa ylemmän johdon tuen puute. Toisaalta myös ylempi johtaja voi kokea jääneensä yksin, jolloin ongelma kerrostuu ylöspäin. Tällaisissa tilanteissa

leadership-johtajuustyylin seuraajuuteen perustuvat ratkaisut eivät ole välttämättä toimivia, vaan tarvitaan systemisempiä tai jopa management-johtamiseen pohjaavia tukiverkkoja, jotka eivät ole niin henkilöriippuvaisia (Grint, 2010a, 2010c; Yukl, 2006).

Kuten tulokseni osoittavat, työhyvinvoinnin johtamisessa ja sen opettamisessa hyödynnetään eniten yksilöön kohdistuvia eli kokemus- ja kuormitusikkunan lähestymistapoja. On syytä painottaa, että työhyvinvoinnin ikkunamalli ei kiellä medikalisoituneita, terapeutisia tai työkykyyn pohjaavia katsontakantoja, vaan havainnollistaa sitä, miksi ”työhyvinvointia johtamalla” voidaan saada keskenään hyvin erilaisia lopputuloksia (Gerlander & Launis, 2007). Ikkunoiden kautta hahmotettavat kehykset eivät ainoastaan välitä tietoa työhyvinvoinnista ja sen johtamisesta, vaan ne myös aktiivisesti tuottavat, rajaavat ja normalisoivat käsityksiä siitä, millaisina työhyvinvoinnin ongelmat määritellään, kenelle vastuu niiden ratkaisemisesta kohdistuu ja millaisia johtamiskäytäntöjä pidetään asianmukaisina. Kokemus- ja kuormitusikkunan lähestymistavoissa työhyvinvoinnin ongelmat tulkitaan ennen kaikkea yksilön ominaisuuksien, taitojen tai selviytymiskyvyn puutteina, ei rakenteellisina tai organisatorisina kysymyksinä. Tällöin kehittämistarve kääntyy helposti yksilöön: hän ei ole ollut tarpeeksi resilientti, itseohjautuva tai psykologista turvallisuutta tunteva. Tämä voi aiheuttaa kierteen, jossa kuormittava työ johtaa vaatimuksiin yksilön resilienssin vahvistamisesta, johtamisen epäonnistumiset kääntyvät yksilön itsensä johtamisen kehittämistarpeiksi ja toimimattomat tai ristiriitaiset rakenteet oikeuttavat yksilöön kohdistetut jaksamista tukevat interventiot (Brunila, 2012; Dannheim ym., 2022; Virtanen ym., 2025). Vastuu ongelmien ratkaisemisesta siirtyy näin järjestelmällisesti yksilölle, vaikka ongelmien syyt sijaitsevat usein työn organisoinnissa, johtamiskäytännöissä tai tuotannollisissa tavoitteissa. Työpaikalla tämä ilmenee esimerkiksi siten, että työuupumuksen vuoksi sairauspoissaololla ollut työntekijä palaa työyhteisöön yksilöön kohdistuneiden hoitotoimien jälkeen, vaikka kuormitusta ylläpitävät työn rakenteelliset ja organisatoriset tekijät ovat ennallaan. Tällöin oireilu todennäköisesti uusiutuu (Mott, 1992).

Olen tutkimuksessani argumentoinut, että JYEAT-koulutusten työhyvinvointia käsittelevät opetuskokonaisuudet esittävät työhyvinvoinnin kapeina ja yksilökeskeisinä teemoina. Johtajan oma rooli ja itsetuntemus korostuvat työyhteisön hyvinvoinnin johtamisen sijasta. Dokumenttiaineistossa ja Yhteisfoorumeissa esitetyt yksilötason ratkaisut ovat keskenään samansuuntaisia. Molemmissa korostuu johtajan oman hyvinvoinnin ensisijaisuus, jota kuvataan aineistossa ilmaisulla ”*happinaamari ensin itselle*”. Metafora jäsentää hyvinvointia yksilöllisenä edellytyksenä johtamistyölle ja muiden tukemiselle. Tämä näkökulma on toki saanut tukea myös tutkimuksesta (ks. esim. Skakon ym., 2010). Foorumeilla ratkaisujen tarkastelu painottui mekanismeihin, joissa johtajan henkilökohtaisen hyvinvoinnin oletettiin välittyvän johdettaville epäsuorasti, ylhäältä alaspäin, esimerkiksi

johtamiskäytäntöjen ja vuorovaikutuksen kautta. Yksilöllisten lähestymistapojen hyödyntämisen vahvistaa myös aiempi tutkimus, jonka mukaan johtajuuden kehittämisenä nojataan pitkälti johtajien itsearviointiin ja -reflektioon sekä muihin yksilöllisiin selviytymisstrategioihin (S. Juuti, 2021a; Väänänen, 2024). Aineistossa ilmenneitä esimerkkejä tästä ovat itseohjautuvuuden odotus, DISC-analyysit sekä resilienssi ja yksilön ”puheeksiottamisen” taidot. Johtamiskoulutukset tarkastelevat johtajuutta johtajien ominaisuuksina ja piirreteoreettisesti (esimerkiksi korostamalla hyvinvoivaa ja resilienttiä johtajaa), kun taas vähemmälle huomiolle jäävät sisällöt, joissa johtamista lähestyttäisiin prosesseina ja johtamistoiminnan fasilitointina (Drouillard & Kleiner, 1996; Yukl, 2006).

Kiinnostava havainto tuloksistani on myös se, että koulutusten käyttämät puheet eivät vastaa työpaikkojen arkitodellisuutta. Tämä ”sanahelinä” eli koulutuspuhe, joka ei konkretisoidu eikä kytkeydy koulutuksen toimijoiden arkeen, voi toimia eräänlaisena toiveajatteluna (Rajala, 2016). Sanahelinä ilmenee myös johtamiskoulutusdokumenttien (osajulkaisu I) ja johtamiskoulutuksen todellisuuden (osajulkaisu II ja III) välisenä jännitteenä. JYEAT-dokumenteissa maalataan kuvaa ennakkointia ja työterveysyhteistyötä korostavista kokonaisuuksista, mutta todellisuudessa kehittämiskokeilut osoittivat ennakoivien ratkaisujen olevan marginaalisessa roolissa koulutuksissa. Dokumenteissa kuvattu työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen lähestymistapa, joka viittaisi sitouttavan useita sidosryhmiä työhyvinvoinnin kehittämiseen, jäi myös diskurssien tasolle, sillä johtamiskoulutettavat kokivat, etteivät he tiedä, mitkä tahot auttavat työyhteisön työhyvinvoinnin haasteissa.

Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, missä määrin työhyvinvointia koskeva opetus uusintaa yksilöllistä ja medikalisoivia puhetapoja ja missä määrin se haastaa niitä edistämällä yhteisöllistä, kontekstiherkkää ja rakenteelliset tekijät huomioivaa työhyvinvointiajattelua. Medikalisoivat puhetavat luovat vaikutelman siitä, että vain mielenterveysosaajilla tai muilla ”kokemusikkunaan sijoittuvilla” ammattilaisilla on tarvittava osaaminen puuttua hyvinvointihaasteisiin. Esimerkiksi yksilöllinen työhyvinvoinnin puheeksiotto jäsentyy aineistossa pääosin medikalisoitunein käsittein. Tällainen kokemuksikkunassa tapahtuva johtaminen voi olla myös johtajille emotionaalisesti kuormittavaa, sillä he joutuvat vastaamaan alaisilleen puutteellisin työkaluin. Kun työhyvinvointihaasteet sanallistetaan ensisijaisesti mielenterveyteen ja sairauteen viittaavana ongelmapuheena, niiden käsittely rajautuu luontevasti työterveyshuollon vastuulle. Lisäksi erilaisten mielenterveyteen liittyvien termien käyttö työhyvinvoinnin kysymyksissä voi olla stigmatisoivaa (Juvonen-Posti ym., 2025). Tällainen kehystys kaventaa johtajan toimijuutta työhyvinvoinnin edistämiseksi ja hämärtää organisatoristen ja työn rakenteisiin liittyvien ratkaisujen merkitystä. Tuloksissa tämä heijastui johtajien voimattomuutena: kun haasteet määrittivät

yksilöllisiksi mielenterveysongelmiksi, johtajat kokivat keinonsa rajallisiksi ja roolinsa kaventuvan pelkäksi hoitoon ohjaajaksi. Medikalisoitunut ja yksilöllistynyt yhteiskunta odottaa johtajilta terapeutista otetta työhyvinvoinnin johtamiseen, mikä synnyttää turhautumista: johtajat eivät halua eivätkä osaa toimia terapeuteina tai terveydenhuollon ammattilaisina. Tämä terapeutin eetos uuvuttaa sekä johtajat että alaiset (Liao ym., 2021; O. Madsen, 2018).

Tutkimukseni syventää ymmärrystä medikalisaation ja psykologisoitumisen keskeisestä roolista johtamiskoulutuksessa ja johtajien työssä. Vaikka johtamisen ja työhyvinvoinnin haasteet tunnistetaan strategisessa puheessa usein systeemisiksi ja jaetuiksi, käytännön tasolla ratkaisut ohjautuvat yksilöön. Tämä epäsuhta tuottaa kitkaa johtamisen ja johtamiskoulutuksen käytännöissä. Jäsennän tätä seuraavaksi tutkimuksessa tunnistettujen jännitteiden avulla.

5.2 Tunnistetut jännitteet suhteessa aiempaan tutkimukseen

Medikalisaatiokehitys on erityisen ongelmallinen. Kun työstä aiheutuva kärsimys, kuten työuupumus, tulkitaan ensisijaisesti yksilön psyykkisenä häiriönä tai hoitoa vaativana tilana, yksilöiltä riisutaan mahdollisuus ymmärtää ja tulkita kokemuksiaan yhteiskunnallisina ja rakenteellisina ilmiöinä. Kärsimyksestä tulee yksityinen ja lääketieteellisesti hallittava ongelma sen sijaan, että se nähtäisiin merkinä työn ja työelämän rakenteellisista jännitteistä. Näin medikalisaatio ei ainoastaan yksilöllistä vastuuta, vaan myös kaventaa poliittista ja kollektiivista tilaa työhyvinvoinnin ongelmien uudelleenmäärittelylle ja haastamiselle. Systemiset ongelmat juuri vaatisivat haastamista sekä rakenteellisia, kulttuurisia ja yhteistoiminnallisia ratkaisuyrityksiä (Grint, 2010a, 2010b, 2010c; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Analyysin edetessä ongelmakenttä jäsenyi systeemisten jännitteiden kokonaisuutena: jokaisessa osajulkaisussa tarkastelun kohteena oli eri tavoin rakentuva jännite. Tämä ymmärrys rakentui tulosten yhteenvedon kokoamisessa abduktiivisessa prosessissa, jossa analyysien tulkinnat ja teoreettiset viitekehykset vuorottelivat, mikä mahdollisti tulosten uudelleentulkinnan systeemisestä näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen nämä kolme analyysissä hahmottunutta jännitettä teoreettisesti jäsennettyinä.

1. Instrumentaalinen – itseisarvoinen suhtautuminen työhyvinvoinnin opetukseen

Tässä tutkimuksessa esiin noussut jännite esiintyy selkeästi sekä aiemmassa kirjallisuudessa että I osajulkaisun tutkimustuloksissa. Kaikkea inhimillistä toimintaa ohjaavat arvot, joko tiedostamatta tai tiedostaen, ja nämä voidaan jakaa itseisarvoihin ja välineisarvoihin (Lehtonen, 2009; Schroeder, 2025; Zimmerman & Bradley, 2025). Työhyvinvoinnin viitekehyksistä tarkasteltaessa arvoja on tutkittu

enimmäkseen siitä näkökulmasta, millaiset arvot ohjaavat yksilön työmotivaatiota (Deci & Ryan, 2012; Van den Broeck ym., 2011). Aiemmasta kirjallisuudesta tiedetään myös, että yleisesti organisaatioiden toimintaa ohjaavat niiden omat suorituskysymykset (Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2015a, 2015b; Painter-Morland ym., 2017). Lisäksi tiedetään, ettei organisaatioiden viestinnässä käyttämä kieli aina vastaa niiden todellisia käytänteitä (S. Juuti, 2021b; M. Stewart, 2009; Weick, 1995), mikä saattaa työyhteisön jäsenille näyttäytyä arvoriitana. Itseis- ja välinearvoja voi toki olla myös vaikeaa täysin erottaa toisistaan, eli ne voidaan dikotomian sijaan hahmottaa paremmin jatkumona, aivan kuten ongelmien viheliäisyyskin (Alford & Head, 2017). Vaikka osatutkimuksessa I itseis- ja välinearvoja tarkasteltiin analyttisesti erillisinä luokkina dokumenteissa painottuvien arvoperustojen tunnistamiseksi, tämä luokittelu ei tarkoita, että näkökulmat olisivat organisaatioiden käytännöissä toisensa poissulkevia. Kyseessä onkin paradoksi, eli molemmat näkökulmat, työhyvinvoinnin itseisarvoisuus ja välinearvoisuus ovat totta samanaikaisesti (Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011). Johtajan työssä paradoksien kanssa eläminen tarkoittaa sitä, että vastakkaisilta tuntuvia vaatimuksia ei ratkaista valitsemalla vain toista puolta. Sen sijaan johtamisessa on opittava edistämään kahta keskenään ristiriitaistakin asiaa samanaikaisesti ja toimimaan näiden jännitteiden keskellä (Järvensivu ym., 2024; Lindell ym., 2023). Voi myös olla, että arvojen muokkaama todellisuus saattaa olla lähempänä jonkinlaista synteisiä noista dikotomioista (Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011).

Tässä tutkimuksessa kiinnostavaa arvoissa onkin niiden institutionalisoituminen makrotasolle, koulutusta kuvaaviin asiakirjoihin, joissa arvojen välinen jännite ilmenee johtamiskoulutuksissa työhyvinvoinnin merkitysten kuvauksissa. On tärkeää täsmentää, että I osatutkimuksessa itseisarvoiset tulokset eivät merkitse normatiivista arviota toiminnan oikeutuksesta. Esimerkiksi johtajan oman hyvinvoinnin korostaminen voidaan lukea itseisarvoiseksi, mikäli sitä ei perustella muilla tavoitteilla. Samalla tutkimuskirjallisuus osoittaa, että yksilökeskeinen lähestymistapa ei yksin riitä työyhteisötason ongelmien ratkaisemiseen, vaan saat-
taa jopa vahvistaa työelämän psykologisoitumista ja medikalisoitumista (ks. esim. Väänänen, 2024). Tältä osin JYEAT-koulutusten painotus johtajan henkilökohtaiseen vastuuseen muodostaa analyttisesti kiinnostavan jännitteen suhteessa kollektiivisiin ja rakenteellisiin näkökulmiin. Samanaikaisesti välinearvoisuuden kehityksessä tehokkuus ja kilpailukyky asettuvat lähtökohdiksi, joita ei aseteta kriittisen tarkastelun kohteeksi. Työhyvinvointi hyväksytään tavoitteeksi vain siltä osin kuin se ei kyseenalaista näitä perusoletuksia. Tämän seurauksena yksilö voi päätyä ”käsittelyn kohteeksi”: hänen ajatteluaan, tunteitaan ja käyttäytymistään pyritään muokkaamaan niin, että hän kykenee toimimaan tuloksellisesti olemassa olevan järjestelmän puitteissa. Hyvinvoiva työntekijä määritetty tällöin ennen kaikkea jär-

jestelmään sopeutuvaksi ja sitä tehokkaasti palvelevaksi toimijaksi. Arvojen läpinäkyvyys edellyttäisi sitä, että johtamiskoulutukset tunnistaisivat itse, mitä työhyvinvointi tarkoittaa koulutuksissa, millaisia johtamisratkaisuja koulutukset rakentavat ja millaista arvopohjaa ne heijastavat (Giacalone & Thompson, 2006; Painter-Morland, 2015b; Uhl-Bien & Arena, 2018).

2. Muutoksen tapahtuminen yksilötasolla – muutoksen tapahtuminen yhteisö- ja organisaatiotasolla

Toinen jännite heijastaa laajempaa systeemistä ongelmaa johtamiskoulutuksessa: vaikka työhyvinvoinnin kaltaiset ilmiöt rakentuvat relationaalisesti ja organisatorisesti, kehittämistoimet kohdentuvat usein yksilön osaamiseen ja käyttäytymiseen. Johtamiskoulutuksissa päätöksentekoa ja hallintoa ei välttämättä vielä jäsennetä riittävästi ei-lineaarisina, vuorovaikutteisina ja ennakoimattomina prosesseina, jotka rakentuvat kompleksisissa toimintaympäristöissä (Jalonen, 2025). Toisaalta johtajien luontainen reagointi tällaisiin tilanteisiin on kontrollin lisääminen sekä ylhäältä alas -ratkaisuihin pohjaava hallinnointi (Uhl-Bien & Arena, 2017), mikä näyttäytyi myös Yhteisfoorumeiden fasilitointihaasteina. Lisäksi siirtyä mikrotason interventioista mesotason rakenteelliseen kehittämiseen (Bronfenbrenner, 1979; R. House ym., 1995; Jalonen, 2025) edellyttää ajattelutavan muutosta, joka haastaa yksilöllistetyn johtamisparadigman. Selkeä jännite ilmeni näin ollen käytetyn menetelmän teoreettisen systeemisyiden sekä osallistujien ratkaisujen yksilökeskeisyyden välillä (Filander, 1996; Ryky & Järvensivu, 2025). Vaikka kehittämistoiminta sitoutui aika perinteiseenkin pohjoismaiseen työn kehittämisen traditioon, jonka voisi näin ollen ajatella istuvan luontevasti pohjoismaisiin koulutusorganisaatioihin ja näiden toimintaan, jokin lähestymistavassa aiheutti vieroksuntaa. Tämä ei ole tavatonta: interventiot usein epäonnistuvat muuttamaan vallitsevia olosuhteita jopa silloin, kun ne olisivat selvästi taroituksenmukaisia niiden osallistujille (Hofmann ym., 2024). Toisaalta kokeilut voivat toimia pieninä voittoina, jotka rakentavat tukea suuremmille järjestelmämuutoksille (Jalonen, 2025). Tämä yhdistyy Alford & Headin (2017) ajatukseen siitä, ettei onnistumista tarvitse arvioida vain ratkaisun perusteella.

3. Ratkaisujen yksilövastuullisuus – systeemisyys

Viheliäisten ongelmien ja kehittävän työntutkimuksen (KTT) väliin rakentuu teoreettinen silta, systeeminen näkökulma. Viheliäiset ongelmat ovat luonteeltaan moniäänisiä, arvoristiriitaisiin intresseihin kytkeytyviä ja organisatorisesti monitasoisia ilmiöitä (Grint, 2010b, 2010c; Rittel & Webber, 1973). Täsmälleen samat piirteet määrittävät KTT:n käsitystä työn kehittämisen kohteesta: työ on historiallisesti kerrostunut, ristiriitojen jäsentämä ja kollektiivista toiminnan uudelleenorganisointia edellyttävä kokonaisuus (Engeström, 1987, 2014).

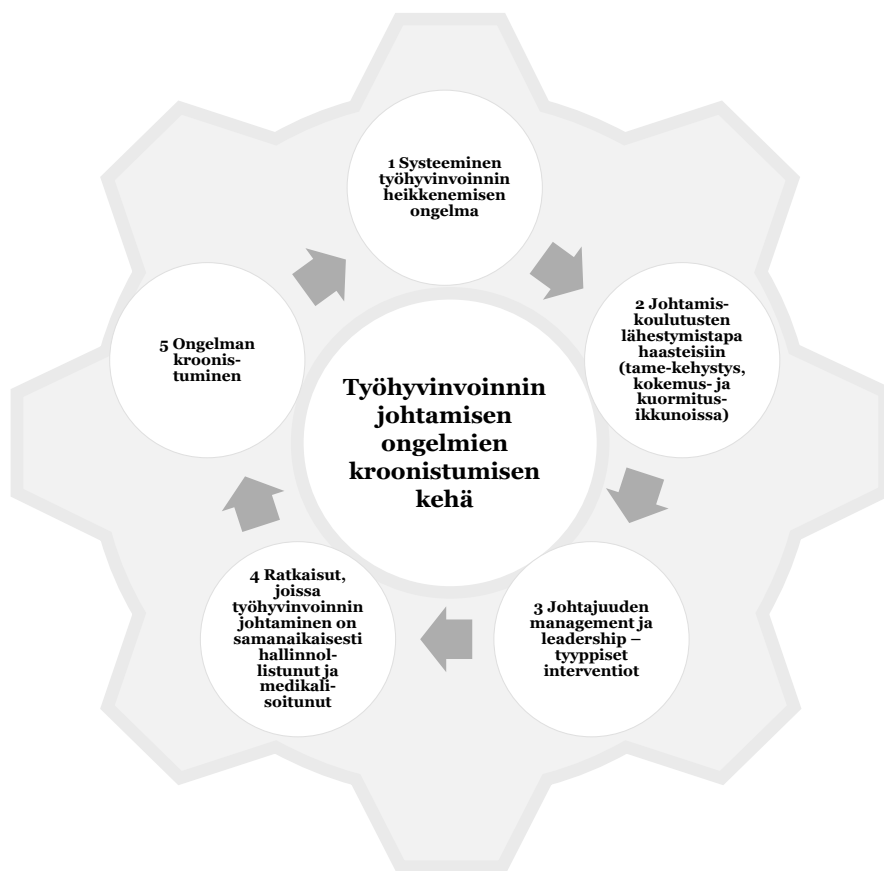
KT:n ekspansiivinen oppiminen voidaan nähdä eräänlaisena ratkaisulogiikkana, jossa ratkaisupyrkimys ei kohdistu yksilöön vaan koko toimintajärjestelmän uudistamiseen (Engeström, 2014; Fuchs, 2003; Uhl-Bien & Arena, 2018). Johtamiskoulutusten käytännöt tuottavat usein kesyjä ratkaisuja eli yksilön resilienssiin ja itsensä johtamiseen perustuvia malleja, jotka sivuuttavat koulutettavien organisaatioiden rakenteelliset ristiriidat. Tämä jännite muodostaa tutkimuksen keskeisen löydöksen ja liittyy myös oleellisesti viheliäisten ongelmien teoriaan ja siihen, millaisia ratkaisuyrityksiä näihin viheliäisiin ongelmiin kehitetään (Grint, 2010b; Spinuzzi, 2011).

Tutkimusmatkallani opin, että alkuperäinen tutkimusongelmani oli asetettu liian kapeasti. Lähdin liikkeelle oletuksesta, että työhyvinvoinnin johtamisen haasteet olisivat luonteeltaan kesympiä ja ratkaistavissa vakiintuneen pohjoismaisen työn kehittämisen perinteen keinoin. Yhteisfoorumi rakennettiin tämän oletuksen varaan teoreettisesti ja menetelmällisesti perustellulla tavalla. Se, ettei tavoiteltua systeemistä muutosta tästä huolimatta syntynyt, pakotti kyseenalaistamaan alkuperäisen oletuksen. Vasta tämän havainnon myötä, tutkimusprosessin edetessä, hahmotin ongelman uudelleen viheliäisenä (Rittel & Webber, 1973). En myöskään löytänyt tutkimukseni seurauksena mitään suositeltavaa mallia tai tehnyt läpimurtoa interventioni toimivuuden näkökulmasta. Näiden sijaan oivalsin sen, etteivät työhyvinvoinnin ongelmat johdu vain ”johtajien osaamisvajeesta” eikä niitä näin ollen voida ratkaista perinteisillä työhyvinvointi-interventioilla, kuten kuormitusikkunasta käsin voitaisiin hahmottaa (Alford & Head, 2017; Gerlander & Launis, 2007; Schaupp ym., 2013; Stein ym., 2021). Ymmärrän nyt, että ongelman luonne suuntaa ja muuttaa ongelmaan kohdistuvia ratkaisulogiikoita (Spinuzzi, 2011). Tällä tarkoitan sitä, että tutkimuksen edetessä kävi ilmeiseksi, että työhyvinvoinnin johtamisen haasteissa on viheliäisiä piirteitä: kun ongelma ja sen toimintaympäristö muuttuvat nopeasti, yksittäiset hyvinvointi-interventiot tai kehittämisohjelmat kohdistuvat helposti tilanteeseen, joka on jo ehtinyt muuttua (Alford & Head, 2017).

Työhyvinvoinnin haasteet näyttäytyvät aineistossa luonteeltaan kulttuurisina, historiallisina ja systeemisinä (jopa mahdollisesti viheliäisinä), mutta johtamiskoulutuksissa niihin vastataan pääosin kuormituksen hallintaan ja managementlogiikkaan nojaavilla kesyillä ratkaisuilla. Viheliäisyyteen vastaaminen kontrollilla ja kesyillä ratkaisuilla on havaittu myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Jalonen, 2025; Uhl-Bien & Arena, 2017, 2018). Nämä ratkaisut eivät tavoita haasteiden taustasyitä. Päinvastoin, ne voivat jopa etäännyttää niistä. Johtaja asettuu tilanteeseen ikään kuin hämmentyneenä toimijana: manageriaalisella tasolla hän tarkastelee tilannetta medikalisoituneesta näkökulmasta, painottaen hallintaa, mittareita ja kontrollia (”kuormitusikkuna”), kun taas leadership-tasolla hän tarkastelee tilannetta kokemuksellisesti, jolloin toiminta henkilöityy ja emotiot nousevat keskiöön (”kokemusikkuna”) (Gerlander & Launis, 2007; Grint, 2010a,

2010b, 2010c). Kummassakaan ei kuitenkaan ole suoraa polkua systeemiselle tasolle, jossa kehittäminen tapahtuisi kehittyvän toiminnan ikkunan ja kollektiivisen toiminnan kautta.

Keskeinen havainto onkin, etteivät ongelmatyyppi ja johtaminen oikeastaan kohtaa: yksittäinen johtaja voi ilman yhteisöä ja makrotason rakenteita vaikuttaa näihin haasteisiin vain rajallisesti. Työhyvinvoinnin johtaminen näyttäytyy näin asiana, jota ei voi korjata tai ”kesyttää” mikro- tai mesotasolla muuten kuin oireita lieventäen. Systeemiin ongelmiin tarvittaisiin makrotason ratkaisuja, mutta ne ovat vaikeita juuri siksi, että ongelma on systeeminen – ja lisäksi nämäkin ratkaisut helposti hallinnollistuvat ja kääntyvät byrokraattisiksi management-välineiksi. Tässä mielessä ongelma myös kroonistuu. Tätä havainnollistetaan seuraavassa **kuvassa 4**. On kuitenkin tärkeää erottaa toisistaan hallinnollistumisen kaksi muotoa. Pysyvä rakenne, joka mahdollistaa työhyvinvoinnin yhteisen ja jatkuvan kehittämisen, ei ole ongelma, vaan pikemminkin edellytys systeemisten kysymysten käsittelylle. Ongelmalliseksi hallinnollistuminen muuttuu vasta silloin, kun rakenteen olemassaolo tulkitaan riittäväksi osoitukseksi siitä, että asia on hoidettu. Tällöin rakenne menettää kykynsä mukautua uusiin ja muuttuviin tilanteisiin (ks. Uhl-Bien & Arena, 2018). Riski ei siten ole hallinnollistuminen sinänsä, vaan se, että siitä tulee tarkkaavaisuuden korvike.



Kuva 4 Työhyvinvoinnin johtamisen ongelmien kroonistumisen kehä johtamiskoulutuksen haasteena

Kroonistumisen kehä kuvaa sitä, miten työhyvinvoinnin johtamisen opetuksessa systemisesti rakentuvia ongelmia pyritään ratkaisemaan hallittavina, mitattavina ja yksilöihin kohdistuvina kehittämistoimina. Tällöin koulutus voi samanaikaisesti tunnistaa työhyvinvoinnin merkityksen ja uusintaa ajattelutapoja, jotka vaikeuttavat ongelmien rakenteellista käsittelyä. Seurauksena samat ongelmat voivat toistua ja kroonistua.

Tutkimukseni ei näin ollen tarjoa valmista ratkaisumallia, vaan tuottaa selityksen sille, miksi nykyiset, usein hyvää tarkoittavat johtamiskäytännöt ja johtamiskoulutukset epäonnistuvat vastaamaan työhyvinvoinnin haasteisiin. Tutkimuksen keskeinen argumentti on, että työhyvinvoinnin johtamisen opettamisen haasteet ovat luonteeltaan systemisiä. Ne rakentuvat opetussisältöjen, pedagogisten ratkaisujen, toimijaroolien ja institutionaalisten rakenteiden keskinäisistä kytköksistä, joita jäsentää yhteiskunnallisesti medikalisoitunut työhyvinvoinnin tulkin-

takehys (ks. myös kuva 1 edellä). Tämä kehys rajaa sitä, millaisia ongelmia nähdään, kenelle vastuu kohdistuu ja millaisia ratkaisuja koulutuksessa pidetään mahdollisina.

5.3 Metodologinen pohdinta ja tutkimuksen rajoitteet

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, niiden vaihtoehtoja sekä tutkimuksen keskeisiä rajoitteita. Erityistä huomiota kiinnitetään interventionistisen tutkimusotteen mahdollisuuksiin ja rajoihin työhyvinvoinnin systeemisten ilmiöiden tutkimisessa.

Tämän tutkimuksen interventionistinen ote nojasi kehittävään työntutkimukseen, jonka metodit asettuivat osaksi laajempaa toimintatutkimuksellista viitekehystä (Engeström, 1987; Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001; Roth & Senge, 1996). Tutkimus kiinnittyy oppimistieteelliseen traditioon, jossa tutkimus ja käytäntö ymmärretään toisiaan täydentävinä sekä jatkuvassa vuorovaikutuksessa rakentuvina (Nathan & Sawyer, 2014). Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana oli alusta lähtien osallistava ja muutokseen suuntautuva tutkimusote. Tämän vuoksi toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tarjosi tutkimukselle luontevan yleisen tutkimuslogiikan (Herr & Anderson, 2014; Kuula, 1999). Tutkimusote oli yhteisöllinen, käytäntölähtöinen ja osallistava: tavoitteena ei ollut ainoastaan kuvata työhyvinvoinnin johtamisen opetusta, vaan myös luoda tila, jossa koulutuksen toimijat voivat yhdessä tarkastella käytäntöjä, tunnistaa niihin liittyviä jännitteitä ja hahmotella vaihtoehtoisia toimintatapoja (Hyrkkö, 2025; Sannino & Engeström, 2017). Valittu lähestymistapa osoittautui perustelluksi, sillä se mahdollisti historiallisen perspektiivin hyödyntämisen ja eri toimijoiden moniäänisyyden sisällyttämisen kehittämisprosessiin.

Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivisen oppimisen teoria valikoituivat tämän osallistavan asetelman menetelmälliseksi ja käsitteelliseksi osaksi, koska ne haastavat yksilöpsykologisia muutoslogiikkoja ja suuntaavat huomion yksilöiden asenteiden tai osaamisen sijasta toimintaan ja sen sisäisiin ristiriitoihin (Engeström, 1987, 2001, 2016; Engeström & Sannino, 2010). Valintaan vaikutti myös se, että tutkimuksessa tarvittiin jäsennelty interventiomalli, jonka avulla työhyvinvoinnin johtamisen opetusta voitiin tarkastella yhteisöllisenä ja systeemisenä kehittämisprosessina (Engeström, 2011; Hofmann ym., 2024). Kehittävään työntutkimukseen pohjautuva interventio tarjosi tähän rakenteen: se mahdollisti osallistujien kokemusten, koulutuksen käytäntöjen ja kehittämisideoiden käsittelyn yhteisessä prosessissa. Tässä mielessä tutkimus asetti teoreettiset välineet käytännön testiin JYEAT-koulutuksen kontekstissa, jossa työhyvinvoinnin johtamisen opetus kohdasi yhteiskunnallisia, pedagogisia ja työelämän käytäntöihin liittyviä jännitteitä (Roth & Senge, 1996).

Ensimmäinen keskeinen metodologinen rajoite liittyy KTT:n ideaalin ja toteutuksen väliseen kuiluun eli siihen, että tutkimus ei toteuttanut kehittävää työntutkimusta täysimittaisena muutoslaboratorioasetelmana eikä siinä toteutettu kehittävän työntutkimuksen kaikkia periaatteita ideaalimallin mukaisesti (Virkkunen & Newnham, 2013). Tutkimuksessa sovellettiin ekspansiivisen oppimisen sykliä ja yhteistä ongelmanmäärittelyä toimintatutkimuksellisessa interventioasetelmassa. Tämä rajausta toi mukanaan metodologisia haasteita, sillä tutkimus ei sitoutunut kategorisesti yhteen metoditraditioon, vaan sovelsi KTT:n välineitä osana laajempaa toimintatutkimuksellista asetelmaa. Asetelma teki näkyväksi, mitä tapahtuu, kun kehittävän työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen välineitä sovelletaan johtamiskoulutuksen kontekstissa, jossa työhyvinvoinnin johtamisen opetus kohtaa samanaikaisesti yhteiskunnallisia, pedagogisia ja työelämän käytäntöihin liittyviä jännitteitä. Yhteisfoorumi ei ollut tässä tutkimuksessa vain aineistonkeruun väline, vaan tutkimuksen metodologinen koekenttä. Sen avulla oli mahdollista tarkastella, mitä tapahtuu, kun työhyvinvoinnin johtamisen systeemiset teoriat, johtamiskoulutuksen pedagogiset käytännöt ja työelämän arjen realiteetit asetetaan samaan yhteiskehittämisprosessiin. Tämän vuoksi Yhteisfoorumin keskeinen merkitys oli siinä, että se teki näkyväksi muutoksen edellytyksiä ja rajoitteita.

Toinen metodologinen rajoite liittyy analyysin näkökulmien rajaamiseen. Tutkimuksen analyysivaihe osoittautui erityisen haastavaksi, sillä oli vaikea määrittää, mistä näkökulmasta kutakin tutkimusongelmaa tulisi kulloinkin tarkastella. Tämä korostui erityisesti osajulkaisussa III, jossa tarkasteltiin, voidaanko tunnistettuja haasteita analysoida samanaikaisesti sekä johtamiskouluttajien että johtajien näkökulmista. Kategorioiden muodostuksessa pyrittiin tunnistamaan jaettuja, rakenteellisia syitä, jotka ilmenivät eri tavoin eri osallistujaryhmien puheessa. Esimerkiksi epäselvä vastuunjako työhyvinvoinnin johtamisessa ja tarve jäsentää toimijaroolit opetuksessa tulkittiin saman systeemisen ongelman eri ilmentymiksi. Tähän ratkaisuun sisältyy heikkouksia siltä osin, ettei tutkimus erittele tarkasti johtamiskouluttajien ja johtamiskoulutettavien näkökulmia.

Kolmas metodologinen rajoite liittyy tutkijan kaksoisrooliin fasilitaattorina ja ryhmädynamiikan vaikutukseen osallistujien puheenvuoroihin. Interventiotutkimuksessa tutkija ei toimi ulkopuolisena havainnoijana, vaan osallistuu tutkimusprosessiin fasilitaattorina ja kehittämistyön suuntaajana. Tämä edellyttää jatkuvaa reflektiota koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tehtävänä oli samanaikaisesti tukea osallistujien toimijuutta, tehdä näkyväksi kehittämistarpeita ja systeemisiiä jännitteitä sekä tarvittaessa haastaa osallistujien näkökulmia (Kuula, 1999; Reason & Bradbury, 2001; Virkkunen & Newnham, 2013). Eettisesti keskeistä oli se, ettei kehittämistyötä ohjattu yksipuolisesti ennalta määrättyyn suuntaan, vaan moniäänisyyden ja osallistujien omien tulkintojen esiin nousemista tuettiin tietoisesti siitä huolimatta, että fasilitoinnissa kannustettiin yhteisöllisiin ja ennakoiviin

kehittämisen näkökulmiin. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa ilmiöiden tutkimisen niiden luonnollisessa kontekstissa, mutta asettaa samalla erityisiä vaatimuksia tutkijan refleksiivisyydelle ja metodologiselle läpinäkyvyydelle (Emke ym., 2024; Ozano ym., 2020). Tutkijan aktiivinen osallistuminen avasi pääsyn sellaiseen kehittämisprosessiin, jossa työhyvinvoinnin johtamiseen liittyvät oletukset, jännitteet ja ratkaisut tulivat näkyviksi. Tutkijan roolia ja fasilitoinnin vaikutusta tarkasteltiin kuitenkin kriittisesti ja avoimesti analysoimalla tutkijatiimin keskusteluja sekä Yhteisfoorumien nauhoitettua vuorovaikutusta. Näin prosessissa pyrittiin jatkuvasti arvioimaan tutkijan omaa vaikutusta ja ylläpitämään kriittistä itse-reflektiota (Benjamin-Thomas ym., 2024; Ozano ym., 2020; Stapleton & Mayock, 2023). Siirtymää yksilölähtöisestä lähestymistavasta kohti yhteisöllisempää työhyvinvoinnin johtamista ei tapahtunut, jolloin osallistujien ajattelu ja toiminta eivät muotoutuneet suoraan kehittämistutkimukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Havainnolle on kuitenkin vähintään kolme yhtä uskottavaa selitystä, eikä tämän tutkimuksen asetelma mahdollista niiden välistä erottelua: osallistujien aito pitäytyminen yksilölähtöisessä ajattelussa, institutionaaliset ja resurssirajoitteet (ks. taulukko 8, "Menetelmien toteutettavuus"), sekä intervention rajallinen kesto ja intensiteetti suhteessa tavoiteltuun ajattelutavan muutokseen. Havainto vahvistaa tarvetta raportoida myös intervention rajoitteet ja epäonnistumiset osana menetelmän arviointia, sillä se auttaa arvioimaan menetelmän soveltuvuutta vastaaviin koulutus- ja kehittämiskonteksteihin. Tutkimuksen menetelmällisiin rajoitteisiin kuului myös ryhmadynamiikan vaikutus osallistujien puheenvuoroihin, kuten opettajien läsnäolon mahdollinen vaikutus johtamiskoulutettavien ilmaisuun (Langemeyer, 2006). Tämä rajoite on huomioitava tulosten tulkinnaassa, mutta se myös muistuttaa siitä, että yhteiskehittämisprosessit eivät ole neutraaleja tiloja, vaan niissä fasilitaattorien ja osallistujien asemat, roolit ja institutionaaliset suhteet vaikuttavat siihen, millaiset näkökulmat tulevat esiin (Young, 2001). Tältä osin tutkimustilanne vastasi osallistujien tavanomaisia toimintaympäristöjä, sillä myös koulutuksessa ja työelämässä toimintaa jäsentävät erilaiset valtasuhteet.

Neljäs metodologinen haaste liittyy tutkimuksen abduktiiviseen ja prosessuaaliseen luonteeseen ja erityisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen myöhäiseen tarkentumiseen. Interventiotutkijana, joka on tehnyt tutkimustaan käytännöllisistä lähtökohdista, tutkimusongelmien yhteenkietoutuneisuus jäsenyi minulle kirkkaimmin vasta tätä yhteenvetoa kirjoittaessani. Vasta osatutkimusten tulosten synteisivaiheessa teoreettinen viitekehykseni laajeni systeemi- ja jänniteajatteluun. Tämä prosessin myötä löytynyt teoreettinen linssi mahdollisti osajulkaisujen alkuperäisten tulosten asettamisen uudelleenlaiseen käsitteelliseen vuoropuheluun. Tällainen yhteenvetovaiheen käsitteellinen uudelleenkehystäminen heijastaa tutkimuksen abduktiivista lähestymistapaa, jossa teoria- ja aineistolähtöiset näkökulmat ovat vuorotelleet tutkimuksen eri vaiheissa. Samanaikainen

liike teorian ja käytännön välillä on välttämätön edellytys transformatiiviselle ja todellisuuteen kytkeytyvälle tutkimukselle (Hofmann ym., 2024). Tämän prosessaalisuuden tutkimuksellinen anti on siinä, että se mahdollisti tutkimuskohteen jäsentymisen vaiheittain. Yhteenkietoutuneisuus tuli esiin myös suhteessani teoriakirjallisuuteen. Esimerkiksi systeemisten näkökulmien merkitys yhteiskunnallisten ja organisatoristen haasteiden ymmärtämisessä ei ollut keskeinen lähtökohta väitöskirjatyötä aloittaessani, vaan hahmottui vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Jälkikäteen arvioiden on mahdollista, että pidempi ajallinen panostus olisi mahdollistanut vielä useampien teoreettisten viitekehysten systemaattisemman hyödyntämisen. Esimerkiksi käsitteellistä analyysiä olisi voinut syventää tarkastelemalla ilmenneitä jännitteitä myös muiden systeemisen organisaatiotutkimuksen käsitteiden kautta (Putnam ym., 2016; Smith & Lewis, 2011). Tämä on tutkimuksen teoreettinen rajoite. Samalla se osoittaa, että tutkimus on rakentunut aineiston ja teorian välisessä vuoropuhelussa eikä valmiiksi lukittuna teoreettisena sovelluksena.

Viides rajoite koskee aineiston laajuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Koska yhteisfoorumeihin osallistui vain rajattu joukko JYEAT-kouluttajia ja -opiskelijoita, ei aineiston perusteella voida tehdä valtakunnallisia yleistyksiä koulutusohjelman kaikista pedagogisista ratkaisuksista. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston arvo ei kuitenkaan ole sen tilastollisessa edustavuudessa, vaan kyvyssä tuottaa syvällistä ja kriittistä ymmärrystä niistä käsitteellisistä oletuksista, jotka ohjaavat työhyvinvoinnin käsittelyä johtamiskoulutuksessa.

Edellä kuvatut viisi rajoitetta eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne liittyvät tutkimuksen luonteeseen aktiivisena, osallistavana ja kontekstisidonnaisena interventiotutkimuksena. Tutkijan kaksoisrooli fasilitaattorina ja kehittäjänä, monitoimijainen yhteiskehittämisprosessi sekä aineiston rakentuminen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla mahdollistivat sellaisten jännitteiden, perusoletusten ja rakenteellisten kysymysten tunnistamisen, jotka olisivat voineet jäädä näkymättömiksi etäämmältä tarkastelevassa tutkimusasetelmassa. Samalla nämä piirteet rajojasivat tutkimusjoukon kokoa, analyysin tarkkuutta ja näkökulmien erottelua. Myös abduktiivinen tutkimusprosessi, jossa teoreettinen ymmärrys tarkentui synteesivaiheessa, oli osa tätä tutkimusasetelmaa.

Rajoitteet heijastavat myös tutkimuskohteen ominaispiirteitä. Työhyvinvoinnin johtamisen opetus rakentuu koulutuksen, työelämän ja organisatoristen rakenteiden rajapinnalla, minkä vuoksi toimijoita, kontekstia ja kehittämisprosessia ei ollut tarkoituksenmukaista tarkastella toisistaan irrallisina. Interventiotutkimuksessa toiminta, toimijat ja konteksti muodostavat kokonaisuuden, eikä kontekstia voida ymmärtää säiliönä, jossa esiintyisi toisistaan riippumattomia säännönmukaisuuksia (Nathan & Sawyer, 2014). Tästä syystä osa metodologisista ratkaisuksista heijastaa yhtä paljon tutkimuskohteen ominaispiirteitä kuin tutkimusasetelman valintoja.

Tutkimuksen metodologinen anti ei siten ole yksittäisen intervention onnistumisen arviointi, vaan sen osoittaminen, miten osallistava interventiotutkimus voi tehdä näkyväksi työhyvinvoinnin johtamisen opetukseen liittyviä systeemisiä jännitteitä. Tavoitteena ei ollut tuottaa kontrolloiduissa olosuhteissa yleistettävää näyttöä intervention vaikuttavuudesta, vaan lisätä ymmärrystä rakenteellisista jännitteistä ja niiden näkyväksi tekemisestä yhteiskehittämisen avulla. Tulokset osoittivat, että systeeminen muutos ei riipu pelkästään fasilitoinnista tai pedagogisista ratkaisuista, vaan myös osallistujien toimintaympäristöistä, koulutuksen institutionaalisista ehdoista ja työelämän rakenteellisista realiteeteista. Näin myös intervention rajat muodostuivat osaksi tutkimuksellista tietoa eikä pelkästään tutkimusasetelman puutteiksi.

Tutkimusprosessi oli samalla oppimisprosessi. Yhteisfoorumin rajat osoittivat intervention vaikutusmahdollisuuksien lisäksi, miksi työhyvinvoinnin johtamisen systeemiset ongelmat palautuvat koulutuksen arjessa helposti yksilöllisiksi ja hallinnollisiksi ratkaisuiksi. Yritys kehittää työhyvinvoinnin johtamista Yhteisfoorumin prosessin avulla ilman toivottua muutosta teki näkyväksi ongelmien taustalla olevia perusoletuksia (Hofmann ym., 2024; Järvensivu ym., 2024). Perinteinen interventioden arviointi perustuu usein oletukseen ongelmien ratkaistavuudesta, mikä voi kaventaa ymmärrystä prosessinomaisista muutoksista ja vähittäisestä oppimisesta (Alford & Head, 2017). Interventio voidaan sen sijaan nähdä kokeiluna, joka tuottaa tietoa sekä toimivista ratkaisuista että niiden rajoista, jolloin myös epäonnistumiset toimivat oppimisen lähteinä (Jalonen, 2025). Näin tutkimuksen metodologiset valinnat heijastavat interventiotutkimuksen ja oppimisteellisen tutkimusperinteen lähtökohtaa todellisuuden, toiminnan ja tiedonmuodostuksen erottamattomuudesta (Nathan & Sawyer, 2014; Roth & Senge, 1996). Tutkimus ei tarjoa yleispätevää mallia työhyvinvoinnin johtamisen kehittämiseen, vaan tuottaa kontekstisidonnaista ymmärrystä siitä, miksi systeemisesti tunnistetut työhyvinvoinnin ongelmat palautuvat johtamiskoulutuksen ja työelämän arjessa helposti yksilöllisiksi ja hallinnollisiksi ratkaisuiksi. Seuraavaksi kokoon nämä havainnot tutkimuksen johtopäätöksiksi.

6 Johtopäätökset

Mielenterveyteen liittyvien poissaolojen ja työkyvyttömyyslukujen kasvaessa työhyvinvoinnin johtamisen merkitys on korostunut myös johtamiskoulutuksessa. Samalla on entistä tärkeämpää arvioida kriittisesti, millaisia valmiuksia johtamiskoulutus tarjoaa työhyvinvoinnin ja mielenterveyden haasteiden ymmärtämiseen ja käsittelyyn. Tämän tutkimuksen perusteella johtamiskoulutuksilla on mahdollisuus uudistaa suuntaansa ja vahvistaa asemaansa ajankohtaiseen tietoon perustuvan johtamisasiantuntijuuden tarjoajina. Tämä edellyttää kuitenkin, että koulutuksen sisällöt rakentuvat ymmärrykselle niistä institutionaalisista ja sosiokulttuurisista olosuhteista, joissa opettajat, opiskelijat ja työelämän toimijat toimivat niin koulutuksessa kuin sen ulkopuolella. Samalla myös johtamiskoulutus on nähtävä osana niitä rakenteita ja toimintajärjestelmiä, joissa työhyvinvoinnin haasteet syntyvät ja joita koulutuksella pyritään kehittämään. Tutkimuksen kehittämissuositukset eivät siten tarjoa ratkaisuja työhyvinvoinnin viheliäisiin ongelmiin, vaan ehdotuksia siitä, miten johtamiskoulutus voi nykyistä paremmin vahvistaa johtajien valmiuksia toimia niiden keskellä.

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen keskeiset johtopäätökset, niiden muodostaman tieteellisen kontribuution sekä tutkimuksen pohjalta johdetut kehittämissuositukset johtamiskoulutukselle. Lopuksi arvioin tutkimuksen yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista vaikuttavuutta.

6.1 Tutkimuksen johtopäätösten esittely, tutkimuksen kontribuutio ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen keskeiset johtopäätökset voidaan tiivistää kahdeksi laajaksi kokonaisuudeksi, jotka kytkeytyvät toisiinsa. Ensimmäinen koskee työhyvinvoinnin ongelmien määrittymistä johtamiskoulutuksessa. Toinen liittyy siihen, millaisia seurauksia tällä ongelmanmäärittelyllä on työhyvinvoinnin johtamisen opetukselle ja työelämän kehittämiselle.

Ensimmäinen johtopäätös on, että työhyvinvoinnin haasteet määrittävät johtamiskoulutuksessa usein eri ongelmatyypinä kuin mitä ne työelämän arjessa ovat. Vaikka työhyvinvoinnin ongelmien taustalla olevat syyt ovat historiallisesti rakentuneita, rakenteellisia ja systeemisiä, niitä käsitellään koulutuksessa pääasiassa yksilö- ja organisaatiotason hallittavina ilmiöinä. Tämän seurauksena myös

ratkaisuyritykset kohdistuvat helposti väärälle analyysitasolle. Itsensä johtamista, resilienssiä, kuormituksen säätelyä ja reflektiota korostavat pedagogiset ratkaisut voivat tukea johtajien toimijuutta ja tarjota välineitä arjen tilanteisiin, mutta ne eivät yksin riitä vastaamaan ongelmiin, jotka rakentuvat työn organisoinnin, vastuunjaon, resurssien ja institutionaalisten ehtojen tasolla. Tutkimuksen perusteella johtamisen keinot ja työhyvinvoinnin ongelmien systeeminen luonne jäävät tällöin osittain kohtaamatta.

Toinen johtopäätös on, että tällainen ongelmanmäärittely tuottaa kuilun johtamiskoulutuksen ja työelämän käytännön välille sekä ylläpitää työhyvinvoinnin yksilöllistäviä ja medikalisoivia tulkintatapoja. Tutkimus osoittaa, että koulutuksissa voidaan tunnistaa työhyvinvoinnin rakenteellinen ja systeeminen ulottuvuus, mutta ratkaisupyrkimykset kohdistuvat silti usein yksittäisiin johtajiin ja heidän henkilökohtaisiin valmiuksiinsa. Tällöin vastuu muutoksesta siirtyy yksilöille tilanteissa, joissa ongelmien keskeiset syyt liittyvät toimintajärjestelmiin ja niiden rakenteisiin. Seurauksena työhyvinvoinnin johtamisen ihanteet voivat näyttäytyä irrallisina organisaatioiden arjesta, eikä koulutus kykene riittävästi tukemaan rakenteellisten ristiriitojen käsittelyä. Samalla koulutus voi tahtomattaankin ylläpitää niitä ajattelutapoja ja vastuunjakoja, jotka osaltaan uusintavat työhyvinvoinnin ongelmia.

Yhdessä nämä johtopäätökset osoittavat, että työhyvinvoinnin ja mielenterveyden haasteet tunnistetaan johtamiskoulutuksessa usein rakenteellisiksi, yhteisöllisiksi ja systeemisiksi, mutta niitä käsitellään ja ratkaistaan pääasiassa yksilötason ilmiönä. Näin työhyvinvoinnin johtamisen opetuksessa viheliäiset ongelmat muuntuvat koulutuksellisesti hallittaviksi ongelmiksi, jolloin ratkaisuyritykset painottuvat yksilöiden valmiuksien kehittämiseen sen sijaan, että ne kohdistuisivat niihin toimintajärjestelmiin, joissa ongelmat syntyvät ja uusiutuvat. Tämä muodostaa tutkimuksen tieteellisen kontribuution.

Teoreettisella tasolla keskeinen kontribuutio on työhyvinvoinnin johtamisen opetukseen liittyvän ongelmatason käsitteellistäminen: tutkimus yhdistää työhyvinvointia koskevaa teoriaa, systeemen kehittämisen näkökulmaa sekä pohjoismaista työelämän kehittämisperinnettä ja syventää ymmärrystä johtamiskoulutusten kontekstuaalisista lähtökohdista ja taustaolettamuksista. Intervention näkökulmasta tutkimus osoittaa, että Yhteisfoorumin keskeinen merkitys oli sen kyvyssä tehdä näkyväksi työhyvinvoinnin johtamisen kehittämisen mahdollisuuksia ja reunaehtoja. Yhteiskunnallisesti tutkimus tuo esiin johtamiskoulutuksen kehittämiseen liittyviä näkökulmia, joilla on merkitystä sekä käytännön kehittämistyölle että johtamiskoulutuksen sääntelyn uudistamiselle.

Tutkimus avaa jatkotutkimukselle erityisesti kysymyksen siitä, miten työhyvinvoinnin johtamisen systeeminen luonne voidaan kytkeä nykyistä vahvemmin johtamiskoulutuksen pedagogisiin ratkaisuihin sekä edelleen työpaikkojen johtamis-

käytäntöihin. Tässä tutkimuksessa tunnistettiin työhyvinvoinnin johtamisen systeemisiä jännitteitä ja niiden yhteys johtamiskoulutuksessa korostuviin yksilökeksiin ratkaisuihin. Seuraava tutkimusvaihe voisi kohdistua siihen, miten nämä havainnot voidaan muuntaa pedagogisiksi ja organisatorisiksi ratkaisuiksi, jotka tukevat kollektiivisen ja systeemisen työhyvinvointiajattelun omaksumista ja siirtymistä osaksi työelämän johtamiskäytäntöjä. Tämän tueksi tarvitaan laadullista kehittämis- ja interventiotutkimusta, jossa suunnitellaan, kokeillaan ja arvioidaan uusia pedagogisia toimintamalleja sekä niiden vaikutuksia johtajien ajatteluun, organisaatioiden toimintakäytäntöihin ja työhyvinvoinnin johtamiseen.

Samalla kehittämisinterventioita olisi perusteltua tarkastella aiempaa laajemmin sosiaalisina ja institutionaalisina käytäntöinä eikä pelkästään muutoksen välineinä. Tällöin huomio kohdistuisi siihen, millaisissa organisatorisissa, koulutuksellisissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa interventiot uusintavat vallitsevia ajattelutapoja ja millaisissa olosuhteissa ne kykenevät muuttamaan niitä. Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia, miten interventioiden teoreettinen perusta, pedagogiset ratkaisut ja organisatoriset kytkennät vaikuttavat niiden muutosvoimaan sekä millaiset interventiomallit mahdollistavat työhyvinvoinnin johtamisen kollektiivisen ja systeemisen uudelleenjäsentymisen sekä johtamiskoulutuksessa että työpaikkojen arjen johtamiskäytännöissä. Näin jatkotutkimus voisi siirtyä työhyvinvoinnin johtamisen nykytilan kuvaamisesta sellaisten pedagogisten ja organisatoristen ratkaisujen kehittämiseen ja arviointiin, jotka tukevat systeemistä muutosta suomalaisessa työelämässä.

6.2 Kehittämissuosituksat johtamiskoulutukselle

Tutkimuksen perusteella työhyvinvoinnin johtamisen kehittäminen ei edellytä ensisijaisesti uusia johtamistyökaluja, vaan muutosta tavassa ymmärtää työhyvinvoinnin ongelmia, toimia niiden kanssa ja rakentaa niiden käsittelyä tukevia kehittämisrakenteita. Tämän vuoksi kehittämissuosituksat jäsentyvät kolmeen toisiinsa täydentävään kokonaisuuteen, jotka koskevat ongelmien tunnistamista, johtamisosaamisen vahvistamista sekä yhteisöllisten kehittämisrakenteiden luomista. Tutkimus ei kuitenkaan väitä, että johtamiskoulutus voisi yksin ratkaista työhyvinvoinnin viheliäisiä ongelmia. Päinvastoin tutkimuksen keskeinen havainto on, että niiden systeeminen luonne asettaa myös koulutukselle omat rajansa. Kehittämissuositusten tavoitteena ei siksi ole tarjota ratkaisuja viheliäisiin ongelmiin, vaan vahvistaa johtamiskoulutusten valmiuksia tunnistaa niiden luonne, toimia niiden kanssa ja luoda edellytyksiä niiden yhteiselle käsittelylle työelämässä. Suositukset on siksi muotoiltu yleisluontoisiksi periaatteiksi valmiiden ratkaisujen sijaan. Niiden soveltaminen edellyttää paikallista yhteistä arviointia siitä, miten toimintaa voidaan kehittää koulutuksen tarjoajien ja työpaikkojen omissa toimintaympäristöissä.

Suositus 1: Opetetaan tunnistamaan työhyvinvoinnin ongelmien luonne ennen ratkaisujen valintaa

Kompleksisissa toimintaympäristöissä ylhäältä alas -ohjaus ja yksinkertaiset ratkaisumallit ja työkalut eivät riitä (Jalonen, 2025; Ryky, 2023). Jalosen (2025) mukaan systeemisyydestä tutkimuksen anti ei ole niinkään täysin uuden ajattelutavan esittämisessä, vaan siinä, että se auttaa tekemään näkyväksi organisaatioiden, verkostojen ja yhteiskunnallisten ongelmien keskinäisriippuvuuksia sekä johtamisen työkaluihin perustuvan ongelmanratkaisun rajoja. Systeemisyyttä ei tässä yhteydessä tule ymmärtää uutena johtamisoppina tai menetelmäpakettina, vaan tapana jäsentää ongelmien kytkeytyneisyyttä, monitasoisuutta ja ennakoimattomuutta. Tämän tutkimuksen perusteella johtamiskoulutuksen tulisi vahvistaa johtajien kykyä tunnistaa työhyvinvoinnin ongelmien tyyppi, taustatekijät ja ratkaisujen edellytykset ennen ratkaisustrategian valintaa. Ilman tällaista ongelmanmäärittelyä myös tarkoituksenmukaisimmat ratkaisut jäävät helposti valitsematta.

Suositus 2: Vahvistetaan johtamisessa valmiuksia käsitellä systeemisiä työhyvinvoinnin ongelmia

Tutkimus osoittaa, että työhyvinvointi näyttäytyy johtamiskoulutuksissa edelleen usein yksittäisinä sisältöinä, joissa huomio kohdistuu johtajiin tai työntekijöihin pikemminkin kuin työn organisointiin, työyhteisön toimintaan tai rakenteellisiin kysymyksiin. Työhyvinvoinnin johtaminen edellyttää kuitenkin kykyä toimia tilanteissa, joissa ongelmien syyt ja ratkaisut sijoittuvat useille eri tasoille samanaikaisesti.

Tutkimus ei tarjoa yhtä oikeaa johtamistyyliä tai universaalia ratkaisumallia, eikä sellaisen esittäminen olisi tämän työn lähtökohdista käsin perusteltua, eettistä tai edes mahdollista. Pikaratkaisut tai Alfordia ja Headia (2017) mukaillen niin sanottu *one-size-fits-all* -ratkaisut voivat tarjota JYEAT-koulutukselle ja organisaatioille hallittavalta näyttävän vastauksen neuvottomuuteen ja aikapaineisiin, mutta samalla ne sivuuttavat työhyvinvoinnin ongelmien kompleksisen ja kontekstisidonnaisen luonteen.

Tämän vuoksi JYEAT-koulutuksessa tulisi vahvistaa opiskelijoiden kykyä arvioida, milloin työhyvinvoinnin ongelma edellyttää yksilöllistä tukea, milloin organisatoristen käytäntöjen muutosta ja milloin laajempaa yhteisöllistä tai verkostomaista kehittämistä. Keskeiseksi osaamiseksi nousee valmius sovittaa johtamistoimet ongelman luonteeseen sen sijaan, että samoja ratkaisuyrityksiä sovellettaisiin tilanteesta riippumatta.

Suositus 3: Tuodaan yhteisöllisiä kehittämisrakenteita johtamiskoulutukseen ja työpaikoille

Työhyvinvoinnin johtaminen ei ole yksittäisen johtajan suoritus, vaan yhteisöllinen prosessi. Kompleksisissa toimintaympäristöissä johtajuuden keskeiseksi tehtäväksi nousee eri toimijoiden välisen vuorovaikutuksen, tiedon yhdistämisen ja kollektiivisen älykkyyden mahdollistaminen perinteisen ylhäältä alas suuntautuvan ohjauksen sijaan (Uhl-Bien & Arena, 2018). Tämän seurauksena johtamiskoulutuksessa tulisi opettaa sitä, kuinka voidaan fasilitoida yhteisöllistä ja verkostomaista työn kehittämistä työpaikoilla. Kollektiivisen ongelmanratkaisun lisääminen voisi myös vähentää johtajien yksin jäämisen kokemuksia. Tämä kytkee työhyvinvoinnin johtamisen ja sen opetuksen pohjoismaiseen, demokraattiseen työelämän kehittämisen traditioon, jossa muutosta rakennetaan yhteisen ongelmanmäärittelyn, osallistumisen ja kollektiivisen oppimisen kautta.

Kaikki edellä esitetty tiivistyy yhteen keskeiseen kehittämissuositukseen, joka on yksinkertainen mutta vaativa: JYEAT-koulutukseen ja työpaikoille on rakennettava tiloja yhteiselle, kriittiselle keskustelulle ja pitkäjänteiselle kehittämiselle. Jotta nämä rakenteet eivät itse ajan myötä hallinnollistu jäykiksi rutineiksi, niiden tehtävänä ei ole tuottaa kertaluonteisia tai pysyviä vastauksia, vaan ylläpitää jatkuvaa, muuttuville tilanteille avointa tarkkaavaisuutta. Tarvitaan keskustelua, jossa työhyvinvoinnin ongelmien taustalla olevia syitä ei kesytetä yksilön jaksamisen, osaamisen tai asenteiden kysymyksiksi, vaan tuodaan näkyviksi, yhteisesti käsiteltäviksi sekä jaetun vastuun ja kehittämisen piiriin.

6.3 Yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen vaikuttavuus

Tutkimuksella on ollut konkreettista yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista vaikuttavuutta. On syytä täsmentää, mitä vaikuttavuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan. Kuten luvussa 5.3 todettiin, tutkimuksen aineisto ei mahdollista pitkälle meneviä yleistyksiä kaikkien JYEAT-koulutusohjelmien pedagogisista ratkaisuista. Tämä ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen koulutuspoliittista merkitystä, sillä laadullisen tutkimuksen arvo perustuu siirrettävyyteen (Guba & Lincoln, 1994): siihen, että tutkimuksen käsitteet ja tulokset auttavat tunnistamaan ja ymmärtämään vastaavia ilmiöitä myös muissa toimintaympäristöissä. Työhyvinvoinnin johtamisen jännitteiden tunnistaminen tarjoaa tällaisen käsitteellisen lähtökohdan. Tutkimuksen vaikuttavuus näkyy konkreettisesti siinä, että sen tulokset ovat tulleet osaksi JYEAT-ohjelmien perusteiden uudistamista koskevaa keskustelua. Koen tutkijana onnistumista huomattessani, että väitöskirjan tuottama tieto ei jää ainoastaan akateemiseksi analyysiksi, vaan se voi osallistua niiden institutionaalisten ehtojen muokkaamiseen, joiden varassa työhyvinvoinnin johtamista tulevaisuudessa opetetaan.

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys kiinnittyy osaltaan kansallisen työelämän kehittämisstrategian tavoitteisiin. Strategiassa työhyvinvointi, oppiminen, uudistuminen ja yhteistyö tunnistetaan suomalaisen työelämän keskeisiksi edellytyksiksi (Felt ym., 2026; ks. myös Lemmetty, 2026). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että näiden tavoitteiden toteutuminen työpaikoilla ja johtamiskoulutuksessa edellyttää irrallisia kehittämisinterventioita ja yleisluontoista hyvinvointidiskurssia syvällisempää lähestymistapaa. Työhyvinvoinnin kestävä edistäminen vaatii yhteisöllisiä rakenteita, joiden avulla haasteiden taustalla vaikuttavia organisatorisia, pedagogisia ja institutionaalisia ehtoja tehdään näkyviksi ja käsitellään jaetun vastuun piirissä. Kansallisten strategioiden tavoitteet on siten suhteutettava yhä tiiviimmin tutkimusperustaiseen tietoon työpaikkojen ja johtamiskoulutuksen todellisista reunaehdoista ja käytännöistä.

Lisäksi Opetushallitus on käynnistänyt johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon perusteiden uudistamisen ¹¹, jonka tavoitteena on päivittää tutkinnon ammattitaitovaatimukset vastaamaan muuttuneita työelämän osaamistarpeita sekä lisätä tutkintorakenteen joustavuutta ja valinnaisuutta. Tutkimuksen tuloksia hyödynnettiin osana tätä valtakunnallista uudistustyötä. Tutkimustiimiläiset osallistuivat asiantuntijoina Opetushallituksen järjestämään alustukseen ja kuulemistilaisuuteen. Tämä tarjosi mahdollisuuden tuoda esiin tutkimuksessa tunnistettuja kehittämistarpeita erityisesti työhyvinvoinnin, hyvinvoinnin johtamisen ja johtamiskoulutusten sisältöjen ajantasaisuuden näkökulmista. Näin tutkimus on toiminut tiedontuotannon ja tutkintouudistuksen välisessä rajapinnassa, mikä ilmentää sen käytännön relevanssia ja vaikutuspotentiaalia työelämän kehittämisessä.

Ennen kaikkea toivon, että tästä käytännönläheisestä interventiotutkimuksestani on hyötyä pedagogisille suunnittelijoille, johtamiskouluttajille ja itse johtajille. Tehtäväne ei ole helppo.

¹¹ Lisätietoja OPH:n uudistustyöstä löytyy osoitteesta: [Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon perusteet | Opetushallitus](#)

Lähteet

- Aakjaer, M., & Wegener, C. (2023). Theorizing learning circles—A Nordic tradition revitalized in times of social innovation imperatives. *Journal of Education and Work*, 36(6), 462–475.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2231351>
- Adler, P. S., & Heckscher, C. C. (2006). *The firm as a collaborative community: Reconstructing trust in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Ahonen, H., Virolainen, L., & Gardemeister, S. (2020). Havahdu oppimaan alati kehkeytyvää – Oppimisesta kompleksisessa työelämässä. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessa maailmassa: Viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen* (s. 229–248). Gaudeamus.
- Ala-Laurinaho, A., Kurki, A.-L., & Abildgaard, J. S. (2017). Supporting sensemaking to promote a systemic view of organizational change—Contributions from activity theory. *Journal of Change Management*, 17(4), 367–387. <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1309566>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alford, J., & Head, B. W. (2017). Wicked and less wicked problems: A typology and a contingency framework. *Policy and Society*, 36(3), 397–413.
<https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1361634>
- Allan, B. A., Owens, R. L., Sterling, H. M., England, J. W., & Duffy, R. D. (2019). Conceptualizing well-being in vocational psychology: A model of fulfilling work. *The Counseling Psychologist*, 47(2), 266–290.
<https://doi.org/10.1177/0011000019861527>
- Allen, J. H. (2013). The wicked problem of chemicals policy: Opportunities for innovation. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 3(2), 101–108. <https://doi.org/10.1007/s13412-013-0117-0>
- Anttilainen, J., Haukka, E., Järnefelt, H., & Pehkonen, I. (2025). The facilitators, barriers, and perceived benefits of the web-based Mental Health Toolkit implementation at Finnish workplaces. *Ergonomics*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/00140139.2025.2509610>
- Anttonen, A., & Sipilä, J. (2014, huhtikuu). Varieties of universalism [Konferenssisesitys]. UNRISD Conference, New Directions in Social Policy: Alternatives from and for the Global South, Geneve, Sveitsi.
<https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/anttonen-and-sipila.pdf>
- Ariaans, M., & Reibling, N. (2023). Neoliberalism and social investment: Paving the way for medicalization and psychologization. Teoksessa *Toward a biopsychosocial welfare state? How medicine and psychology transform social policy* (s. 165–190). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-32793-3_7

- Ariaans, M., Reibling, N., & Bleckmann, L. (2023). Medicine, psychology, and the welfare state. Teoksessa *Toward a biopsychosocial welfare state? How medicine and psychology transform social policy* (s. 55–76). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32793-3_3
- Avby, G. (2016). Organizing for deliberate practice through workplace reflection. Teoksessa S. Billett, D. Dymock, & S. Choy (toim.), *Supporting learning across working life: Models, processes and practices* (s. 75–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29019-5_4
- Avis, J. (2007). Engeström's version of activity theory: A conservative praxis? *Journal of Education and Work*, 20(3), 161–177. <https://doi.org/10.1080/13639080701464459>
- Aviv, R. (2024). *Strangers to ourselves: Unsettled minds and the stories that make us*. Vintage Publishing.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Barling, J., & Griffiths, A. (2003). A history of occupational health psychology. Teoksessa J. C. Quick & L. E. Tetrick (toim.), *Handbook of occupational health psychology* (s. 19–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-002>
- Bartol, K. M., & Martin, D. C. (1991). *Management*. McGraw-Hill.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3–4), 541–554. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Benerdal, M., & Westman, A.-K. (2025). Organising for collaboration with schools: Experiences from six Swedish universities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 19–31. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263476>
- Benjamin-Thomas, T. E., Laliberte Rudman, D., & Gunaseelan, J. (2024). Navigating ethical tensions through critical reflexivity: A participatory filmmaking research project with children with disabilities. *Journal of Participatory Research Methods*, 5(3), 1–24. <https://doi.org/10.35844/001c.123401>
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Blomgren, J., & Perhoniemi, R. (2022, 10. toukokuuta). *Mielenterveyden häiriöihin perustuvien sairauspäivärahopäivien määrä kasvaa taas*.

- Kela, Tietotarjotin.
<https://tietotarjotin.fi/tutkimusblogi/721028/mielenterveyden-hairioihin-perustuvien-sairauspaivarahapaivien-maara-kasvaa-taas>
- Blomgren, J., & Perhoniemi, R. (2024). Sickness absence due to mental and somatic diagnoses by occupational class in Finland, 2011–2021. *European Journal of Public Health*, 34(Suppl. 3), ckae144.569.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.569>
- Brandi, U., & Elkjaer, B. (2024). Lessons from pragmatism: Organizational learning as resolving tensions at work. *Educational Philosophy and Theory*, 56(5), 448–458.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2141109>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brunila, K. (2011). The projectisation, marketisation and therapisation of education. *European Educational Research Journal*, 10(3), 421–432.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.3.421>
- Brunila, K. (2012). From risk to resilience: The therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry*, 3(3), 451–464.
<https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22046>
- Brunila, K. (2014). Kaikilla hyvä mieli. *niin & näin*, 1, 92–93.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carey, D., Yashiro, N., & Hwang, H. (2021). *Boosting employment in Finland* (OECD Economics Department Working Papers, No. 1671). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fe943c95-en>
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University, 1–34.
- Cinar, A. B., & Bilodeau, S. (2022). Sustainable workplace mental well being for sustainable SMEs: How? *Sustainability*, 14(9), 5290.
<https://doi.org/10.3390/su14095290>
- Clifton, J., & Harter, J. (2021). *Wellbeing at work*. Simon and Schuster.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Conklin, J. (2005). *Dialogue mapping: Building shared understanding of wicked problems*. John Wiley & Sons.
- Cvenkel, N. (2020). Workplace well-being: Understanding psychologically 'WELL' employees and the sustainable healthy workplace. Teoksessa *Well-being in the workplace: Governance and sustainability insights to*

- promote workplace health* (s. 39–59). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-3619-9_3
- Daniels, H., & Edwards, A. (2010). Introduction. Teoksessa H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. R. Ludvigsen (toim.), *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (s. 1–8). Routledge.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357–384. <https://doi.org/10.1177/014920639902500305>
- Dannheim, I., Ludwig-Walz, H., Buyken, A. E., Grimm, V., & Kroke, A. (2022). Effectiveness of health-oriented leadership interventions for improving health and wellbeing of employees: A systematic review. *Journal of Public Health*, 30(12), 2777–2789. <https://doi.org/10.1007/s10389-021-01664-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Teoksessa P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (toim.), *Handbook of theories of social psychology: Volume 1* (s. 416–437). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dooris, M., Farrier, A., & Froggett, L. (2018). Wellbeing: The challenge of 'operationalising' an holistic concept within a reductionist public health programme. *Perspectives in Public Health*, 138(2), 93–99.
<https://doi.org/10.1177/1757913917711204>
- Drouillard, S. E., & Kleiner, B. H. (1996). "Good" leadership. *Management Development Review*, 9(5), 30–33.
<https://doi.org/10.1108/09622519610131554>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225.
<https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>
- Emke, H., Vandendriessche, A., Chinapaw, M., Deforche, B., Verloigne, M., Altenburg, T., & Anselma, M. (2024). Facilitating co-research: Lessons learned from reflection forms within three participatory action research projects. *Health Research Policy and Systems*, 22(1), 117.
<https://doi.org/10.1186/s12961-024-01210-x>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Painatuskeskus.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2004). *Ekspantiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Vastapaino.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
<https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2022). Learning in activity. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 134–155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108888295.009>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Virkkunen, J. (2023). Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus*, 54(3), 191–205.
<https://doi.org/10.33348/kvt.131352>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Eurofound. (2024). *European Working Conditions Survey*.
<https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/surveys/european-working-conditions-survey/ewcs-2024>
- Eurostat. (2025). *Duration of working life – statistics*.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Duration_of_working_life_-_statistics
- Felt, T., Hakala, L., Hirvonen, S., Kalenius, A., Kulmala, S., Lautala, K., Lyly-Yrjänäinen, M., Närhinen, A., Pykkänen, E., & Ranki, S. (2026). *Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2035: Suomen kasvu syntyy ihmisten ideoista, rohkeudesta uudistua ja yhteistyöstä*. Valtioneuvosto.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/36dffd60-a669-4aa6-8125-d80725e8a5bf>
- Filander, K. (1996). Mistä kehittävät työntutkimukset on tehty? *Aikuiskasvatus*, 16(2), 126–129. <https://doi.org/10.33336/aik.92384>
- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and measuring well-being at work. Teoksessa P. Y. Chen & C. L. Cooper (toim.), *Wellbeing: A complete reference guide, Volume III, Work and wellbeing* (s. 9–34). John Wiley & Sons.
- Foucault, M. (2005). *The order of things*. Routledge.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. Teoksessa J. C. Quick & L. E. Tetrick (toim.), *Handbook of occupational health psychology* (s. 143–162). American Psychological Association.
- Fuchs, C. (2003). Structuration theory and self-organization. *Systemic Practice and Action Research*, 16(2), 133–167.
<https://doi.org/10.1023/A:1022889627100>
- Furedi, F. (2013). *Therapy culture: cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Gayed, A., Milligan-Saville, J. S., Nicholas, J., Bryan, B. T., Lamontagne, A. D., Milner, A., Madan, I., Calvo, R. A., Christensen, H., Mykletun, A., Glozier,

- N., & Harvey, S. B. (2018). Effectiveness of training workplace managers to understand and support the mental health needs of employees: A systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 75(6), 462–470. <https://doi.org/10.1136/oemed-2017-104789>
- Gerlander, E.-M., & Launis, K. (2007). Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. *Työelämän tutkimus*, 5(3), 202–212. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87568>
- Giacalone, R. A., & Thompson, K. R. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266–277. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.22697016>
- Gibson, J. W., & Tesone, D. V. (2001). Management fads: Emergence, evolution, and implications for managers. *Academy of Management Perspectives*, 15(4), 122–133. <https://doi.org/10.5465/ame.2001.5898744>
- Gómez-Borges, A., Zuberbühler, M. J. P., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2022). Self-care at work matters: How job and personal resources mediate between self-care and psychological well-being. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 38(3), 231–239. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a15>
- Gonzalez Vazquez, I., Curtarelli, M., Anyfantis, I., Brun, E., & Starren, A. (2024). *Digitalisation and workers wellbeing: The impact of digital technologies on work-related psychosocial risks*. European Commission. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC138992/JRC138992_01.pdf
- Greenleaf, R. K. (2013). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Grint, K. (2010a). The cuckoo clock syndrome: Addicted to command, allergic to leadership. *European Management Journal*, 28(4), 306–313. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2010.05.002>
- Grint, K. (2010b). Wicked problems and clumsy solutions: The role of leadership. Teoksessa S. Brookes & K. Grint (toim.), *The new public leadership challenge* (s. 169–186). Palgrave Macmillan.
- Grint, K. (2010c). Wicked problems and leadership [Konferenssiesitys]. Windsor Leadership Programme's Strategic Leaders Event, 27.-30. huhtikuuta 2010. <https://www.dajf.org.uk/wp-content/uploads/Keith-Grint-presentation.pdf>
- Grzywacz, J. G., Butler, A. B., & Almeida, D. M. (2008). Work, family, and health: Work–family balance as a protective factor against stresses of daily life. Teoksessa A. Marcus-Newhall, D. F. Halpern, & S. J. Tan (toim.), *The changing realities of work and family: A multidisciplinary approach* (s. 194–215). Wiley-Blackwell.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Sage.
- Gustavsen, B. (1985). Workplace reform and democratic dialogue. *Economic and Industrial Democracy*, 6(4), 461–479. <https://doi.org/10.1177/0143831X8564004>
- Gustavsen, B. (1991). The LOM program: A network-based strategy for organization development in Sweden. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 285–315.

- Haapasaari, A. (2020). *The hunters of lost parcels: An activity-theoretical study of the emergence and sustainability of workers' transformative agency* [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://hdl.handle.net/10138/317685>
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2018). From initiatives to employee-driven innovations. *European Journal of Innovation Management*, 21(2), 206–226. <https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2016-0085>
- Hacking, I. (1996). The looping effects of human kinds. Teoksessa D. Sperber, D. Premack, & A. J. Premack (toim.), *Causal cognition* (s. 351–383). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198524021.003.0012>
- Hakanen, J. (2018). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618276>
- Hakanen, J., & Kaltiainen, J. (2024, 2. lokakuuta). *Todennäköinen työuupumus on lisääntynyt*. Työterveyslaitos.
<https://www.ttl.fi/ajankohtaista/tiedote/todennakoinen-tyouupumus-on-lisaantynyt>
- Hasle, P., & Sørensen, O. H. (2013). Employees as individually and collectively acting subjects? Key contributions from Nordic working life research. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(3), 9–29.
<https://doi.org/10.19154/njwls.v3i3.3009>
- Heikkilä, H., Ylisassi, H., Olin, N., & Uusitalo, H. (2021). *Muutosvuoropuhelu: Miten kehittää yhteistä ja omaa työtämme*. Työterveyslaitos.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522619648>
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla* [Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4354-7>
- Helsingin yliopisto. (ei pvm.). *Generatiivisen tekoälyn käyttö tutkimuksessa*. Noudettu 25. kesäkuuta 2026, osoitteesta
<https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/vastuullinen-tiede/tekoalyn-kaytto-tutkimuksessa>
- Henriksson, M., & Pankkonen, O. (2025). Työpaikkojen valmiuksien kehittäminen mielen hyvinvoinnin tukemisessa – Esimerkkinä Mielenterveyden työkalupakkihanke. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 2025(1), 90–107. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-873-8>
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Managing research and development personnel: An application of leadership theory. *Research Management*, 12(5), 331–338. <https://doi.org/10.1080/00345334.1969.11755973>
- Hofmann, R., Paavola, S., & Rainio, A. P. (2024). *Abductive methodology: Opening the mystery of generating theory through qualitative inquiry in practice settings*. ECQI2024. Participation, collaboration and co-creation: Qualitative inquiry across and beyond divides. Congress Proceedings. 7th European Congress for Qualitative Inquiry.
https://storage.googleapis.com/smooty-1220.appspot.com/uploads/4112/1718106409_ECQI2024Proceedings.pdf

- Horlacher, R. (2015). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- House, R., Rousseau, D. M., & Thomas-Hunt, M. (1995). The meso paradigm: A framework for the integration of micro and macro organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 17, 71–114.
- Hyrkkö, S. (2025). *Expanding distributed leadership: An activity-theoretical approach to leadership in and for educational change* [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/599043>
- Ilies, R., Aw, S. S., & Pluut, H. (2015). Intraindividual models of employee well-being: What have we learned and where do we go from here? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 827–838. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1071422>
- Ilmarinen, J. (2006). The work ability index (WAI). *Occupational Medicine*, 57(2), 160. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqm008>
- Ilmarinen, J. (2009). Work ability—A comprehensive concept for occupational health research and prevention. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 35(1), 1–5. <https://doi.org/10.5271/sjweh.1304>
- Ilyenkov, E. (2012). Dialectics of the ideal. *Historical Materialism*, 20(2), 149–193. <https://doi.org/10.1163/1569206X-12341248>
- Inam, A., Ho, J. A., Sheikh, A. A., Shafqat, M., & Najam, U. (2023). How self leadership enhances normative commitment and work performance by engaging people at work? *Current Psychology*, 42(5), 3596–3609. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01697-5>
- Inceoglu, I., Thomas, G., Chu, C., Plans, D., & Gerbasi, A. (2018). Leadership behavior and employee well-being: An integrated review and a future research agenda. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 179–202. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.006>
- Jalonen, H. (2025). A complexity theory perspective on politico-administrative systems: Insights from a systematic literature review. *International Public Management Journal*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10967494.2024.2333382>
- Jalonen, H., & Lähteenmäki-Smith, K. (2006). Kompleksisuusajattelu yhteiskuntatieteissä. *Politiikka*, 48(2), 115–126.
- Jalonen, H., & Uusikylä, P. (2023). *Epävarmuuden aika*. Into Kustannus.
- Jarden, R. J., Sandham, M., Siegert, R. J., & Koziol-McLain, J. (2018). Intensive care nurse conceptions of well-being: A prototype analysis. *Nursing in Critical Care*, 23(6), 324–331. <https://doi.org/10.1111/nicc.12379>
- Järvensivu, A. (2007). Työprosessitiedon ja organisaatiopolitiikan merkitys: Tapaustutkimus siirtymisestä taylorismista monitaitoisuuteen perustuvaan työn organisointiin. *Työelämän tutkimus*, 5(1), 12–23.
- Järvensivu, A., Horppu, R., & Keränen, H. (2024). "Mihinajaan saakka vapautta voi olla?": Työkyvyn tuen järjestelmän paradoksit monimuotoisessa ansiotyössä. *Hallinnon Tutkimus*, 43(2), 52–66. <https://doi.org/10.37450/ht.136121>
- Järvensivu, A., Olakivi, A., Toivanen, M., & Väänänen, A. (2025). *Työelämän suunta: Sosiokulttuurinen muutos (Työelämän suunta -raportisarja)*.

Työterveyslaitos.

<https://www.julkari.fi/server/api/core/bitstreams/be8715a9-5bd2-4d5b-a93c-d6a46e3591ac/content>

- Järvensivu, A., Ryky, P., & Vuorento, M. (2025). Navigating layers: Enhancing participation in adult education for employed individuals. *International Journal of Lifelong Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2597196>
- Järvensivu, A., Väänänen, A., Kuokkanen, A., & Turtiainen, J. (2018). Mistä syntyy mielenterveysdiagnosi? *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(1), 29–39.
- Järvensivu, A., Vuorento, M., & Ryky, P. (2025). Aikuiskoulutukseen osallistumisen esteet koulutukseen osallistumisen monitasomallin valossa. *Aikuiskasvatus*, 2025(3), 166–183. <https://doi.org/10.33336/aik.149525>
- Järvikoski, A., Takala, E.-P., Juvonen-Posti, P., & Härkäpää, K. (2018). *Työkyvyn käsite ja työkykymallit kuntoutuksen tutkimuksessa ja käytännöissä*. Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 13. Kela.
- Jia, K., Zhu, T., Zhang, W., Rasool, S. F., Asghar, A., & Chin, T. (2022). The linkage between ethical leadership, well-being, work engagement, and innovative work behavior: The empirical evidence from the higher education sector of China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), Article 5414.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19095414>
- Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, OPH-1224-2018 (2019).
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/2541612/tiedot>
- Juholin, E. (2007). Työelämän muutos haastaa työyhteisöviestinnän ajatusmallit. *Media & viestintä*, 30(2), 4–16. <https://doi.org/10.23983/mv.62669>
- Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Vastapaino.
- Juuti, P., & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi* (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Juuti, S. (2021a). *Current and future leadership education in Finland* [Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstreams/3e122b86-ccfa-4ed7-8f54-b252389eac98/download>
- Juuti, S. (2021b). Johtamispuhetta ja kehittämisdiskursseja suomalaisissa johtamisinstituutioissa: Lähtökohtia johtamisen kehittämisen tutkimiseen. *Työelämän tutkimus*, 19(3), 471–478.
<https://doi.org/10.37455/tt.110803>
- Juvonen-Posti, P., Varje, P., Väänänen, A., & Mattila-Holappa, P. (2025). Miten mielenterveydestä neuvotellaan varhaiskasvatuksen työpaikoilla? *Kasvatus & Aika*, 19(2), 65–86. <https://doi.org/10.33350/ka.146361>
- Kajamaa, A. (2011). Boundary breaking in a hospital: Expansive learning between the worlds of evaluation and frontline work. *The Learning Organization*, 18(5), 361–377.
<https://doi.org/10.1108/09696471111151710>
- Kajamaa, A., & Hyrkkö, S. (2022). Change laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning: Case from a Finnish elementary school. Teoksessa M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, & C. Damşa (toim.), *Methods for researching professional learning and*

- development: *Challenges, applications and empirical illustrations* (s. 535–556). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_24
- Kalleberg, A. L. (2011). *Good jobs, bad jobs: The rise of polarized and precarious employment systems in the United States, 1970s-2000s*. Russell Sage Foundation.
- Kalliola, S., Heiskanen, T., & Kivimäki, R. (2019). What works in democratic dialogue? *Social Sciences*, 8(3), 101. <https://doi.org/10.3390/socsci8030101>
- Kaluza, A. J., Boer, D., Buengeler, C., & van Dick, R. (2020). Leadership behaviour and leader self-reported well-being: A review, integration and meta-analytic examination. *Work & Stress*, 34(1), 34–56. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1617369>
- Kaluza, A. J., Weber, F., van Dick, R., & Junker, N. M. (2021). When and how health-oriented leadership relates to employee well-being—The role of expectations, self-care, and LMX. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(4), 404–424. <https://doi.org/10.1111/jasp.12744>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Katz, H. C. (1993). The decentralization of collective bargaining: A literature review and comparative analysis. *Industrial and Labor Relations Review*, 47(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/001979399304700101>
- Kela. (2024, 19. tammikuuta). *Mielenterveysongelmat veivät jo yli 100 000 suomalaista pitkälle sairauspoissaololle vuonna 2023*. <https://www.kela.fi/ajankohtaista/mielenterveysongelmat-veivat-jo-yli-100-000-suomalaista-pitkalle-sairauspoissaololle-vuonna-2023>
- Kelloway, E. K., Nielsen, K., & Dimoff, J. K. (2017). *Leading to occupational health and safety: How leadership behaviours impact organizational safety and well-being*. John Wiley & Sons.
- Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J., & Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.660774>
- Kettunen, P. (2009, 24. marraskuuta). *Työsuojelun pitkä linja: Luottamus tietoon ja kasvatukseen* [Juhlaesitelmä]. Työsuojelunäyttelyn 100-vuotisjuhla, Tampere.
- Kjellström, S., Stålné, K., & Törnblom, O. (2020). Six ways of understanding leadership development: An exploration of increasing complexity. *Leadership*, 16(4), 434–460. <https://doi.org/10.1177/1742715020926731>
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. Teoksessa K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (toim.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (s. 3–90). Jossey-Bass.
- Klug, K., Felfe, J., & Krick, A. (2022). Does self-care make you a better leader? A multisource study linking leader self-care to health-oriented leadership, employee self-care, and health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6733. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116733>

- Kreuter, M. W., De Rosa, C., Howze, E. H., & Baldwin, G. T. (2004). Understanding wicked problems: A key to advancing environmental health promotion. *Health Education & Behavior*, 31(4), 441–454. <https://doi.org/10.1177/1090198104265597>
- Kuittinen, M., & Salo, P. (1997). Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? *Hallinnon tutkimus*, 16(3), 201–208.
- Kulla, J. (2008). *Tavoitteellisen johtamisen kehittyminen johtamisoppina ja käyttö suurissa suomalaisorganisaatioissa* [Lisensiaatintutkimus, Teknillinen korkeakoulu]. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstreams/c733c96e-7c47-4195-8dd5-c524c19e9623/download>
- Kummelstedt, C. (2023). The role of hierarchy in realizing collective leadership in a self-managing organization. *Systemic Practice and Action Research*, 36(3), 355–375. <https://doi.org/10.1007/s11213-022-09615-x>
- Kuokkanen, A., Varje, P., & Väänänen, A. (2020). Struggle over employees' psychological well-being: The politicization and depoliticization of the debate on employee mental health in the Finnish insurance sector. *Management & Organizational History*, 15(3), 252–272. <https://doi.org/10.1080/17449359.2020.1845741>
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., & Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects—a systematic review and a meta-analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(8), 904–915. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31817e918d>
- Kurki, A.-L., Uusitalo, H., Nykänen, M., Mattila-Holappa, P., & Saari, E. (2020). *Uudista yhteistyötä: Käytännön työkaluja työpaikka-oppilaitosyhteistyön kehittäjälle*. Työterveyslaitos.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus: Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Vastapaino. <https://www.finna.fi/Record/lastu.89742>
- Kuusela, P. (2019). Terapiakulttuurin muodot Norjassa. *Sosiologia*, 56(1), 106–108.
- Laine, P., Lindberg, M., & Silvennoinen, H. (2016). Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa: Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus*, 35(4), 287–303.
- Laki sosiaali- ja terveystietojen toissijaisesta käytöstä* (552/2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190552>
- Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä* (93/2017). <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/93>
- Langemeyer, I. (2006). Contradictions in expansive learning: Towards a critical analysis of self-dependent forms of learning in relation to contemporary socio-technological change. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), 13.
- Larjovuori, R.-L., & Heikkilä-Tammi, K. (2024). Työhyvinvoinnin rakentuminen ja edistäminen itseohjautuvassa organisaatiossa. *Työelämän tutkimus*, 22(2), 136–168. <https://doi.org/10.37455/tt.131483>
- Launis, K., Schaupp, M., Koli, A. K., & Rauas-Huhtanen, S. (2010). *Muutospajaohjaajan opas*. Tekes.
- Lehtonen, T. (2009). Arvot ja arvojohtaminen: Filosofisia huomautuksia. *Hallinnon tutkimus*, 28(4), 3–15.

- Lemmetty, S. (2026). Työelämän kehittämisen inhimillinen käänne – kohti tasa-arvoista osallistamista. *Työelämän tutkimus*, 24(2), 189–193.
<https://doi.org/10.37455/tt.185676>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity and consciousness*. Prentice Hall.
- Li, F., Chen, T., Bai, Y., Liden, R. C., Wong, M.-N., & Qiao, Y. (2023). Serving while being energized (strained)? A dual-path model linking servant leadership to leader psychological strain and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 108(4), 660–675.
<https://doi.org/10.1037/apl0001041>
- Liao, C., Lee, H. W., Johnson, R. E., & Lin, S.-H. (2021). Serving you depletes me? A leader-centric examination of servant leadership behaviors. *Journal of Management*, 47(5), 1185–1218.
<https://doi.org/10.1177/0149206320906883>
- Lindell, J., Karhu, M., Lundström, N., & Pernaa, H.-K. (2023). Systeeminen pirullisuus ja paradoksaalisuus. Teoksessa P. Uusikylä & H. Jalonen (toim.), *Epävarmuuden aika: Kuinka ymmärtää systeemistä muutosta* (s. 157–179). Into Kustannus.
- Lönngren, J., & Van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481–502.
<https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1859415>
- Lundqvist, D., Wallo, A., & Reineholm, C. (2023). Leadership and well-being of employees in the Nordic countries: A literature review. *Work*, 74(4), 1331–1352. <https://doi.org/10.3233/WOR-210063>
- Luoma, M., & Viitala, R. (2015). Suomalainen henkilöstöjohtaminen kirjallisuuden valossa: Omaa, lainattua vai yhdisteltyä? Teoksessa J. Kauhanen, S. Leppävuori, A. Malin, & S. Mansukoski (toim.), *Henkilöstöjohtaminen Suomessa 1960–2015 – ihmisistä on kysymys* (s. 15–41). Aalto-yliopisto.
- Madsen, I., Nyberg, S., Hanson, M., Ferrie, J. E., Ahola, K., Alfredsson, L., Batty, G. D., Björner, J., Borritz, M., & Burr, H. (2017). Job strain as a risk factor for clinical depression: Systematic review and meta-analysis with additional individual participant data. *Psychological Medicine*, 47(8), 1342–1356. <https://doi.org/10.1017/S003329171600355X>
- Madsen, O. (2018). *The psychologization of society: On the unfolding of the therapeutic in Norway*. Routledge.
- Mangan, C., & Lawrence-Pietroni, C. (2019). More rave than waltz—Why the complexity of public service means the end for hero leadership. Teoksessa H. Dickinson, C. Needham, C. Mangan, & H. Sullivan (toim.), *Reimagining the future public service workforce* (s. 81–92). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1480-3_6
- Manka, M.-L., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- Mannevuori, M. (2020). *Ihmiskone töissä: Sotienjälkeinen Suomi tehokkuutta tavoittelemassa*. Gaudeamus.
- Miettinen, R. (2013). *Innovation, human capabilities, and democracy: Towards an enabling welfare state*. Oxford University Press.
- Miettinen, R., Ojanen, E., Hämäri, S., & Lemmetty, S. (2024). *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsitys*. SoPhi.

- Morikawa, M., Martela, F., & Hakanen, J. (2022). Itseohjautuvuus suomalaisessa työelämässä–missä ja ketkä sitä kokevat? *Hallinnon tutkimus*, 41(4), 312–328. <https://doi.org/10.37450/ht.111867>
- Mott, L. (1992). *Systemudvikling: Den menneskelige dimension*. Samfundslitteratur.
- Mustonen, P. (2018). Mikä kumma meitä motivoi? *Duodecim*, 134(23), 2373–2376. <https://www.duodecimlehti.fi/duo14632>
- Nathan, M. J., & Sawyer, R. K. (2014). Foundations of the learning sciences. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 21–43). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.004>
- Nielsen, K., Nielsen, M. B., Ogbonnaya, C., Käsälä, M., Saari, E., & Isaksson, K. (2017). Work-place resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress*, 31(2), 101–120. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>
- Niinihuhta, M., Terkamo-Moisio, A., Kvist, T., & Häggman-Laitila, A. (2022). A comprehensive evaluation of factors affecting nurse leaders' work-related well-being. *Leadership in Health Services*, 35(3), 460–474. <https://doi.org/10.1108/LHS-12-2021-0098>
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Nykänen, M., Kurki, A.-L., & Airila, A. (2022). Promoting workplace guidance and workplace–school collaboration in vocational training: A mixed-methods pilot study. *Vocations and Learning*, 15(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09289-5>
- Ochoa, P., & Blanch, J. M. (2018). Psychosocial wellbeing at work: Reasons to invest in healthy employees and workplaces. Teoksessa P. Ochoa, M.-T. Lepeley, & P. Essens (toim.), *Wellbeing for sustainability in the global workplace* (1. painos, s. 2–14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429470523>
- Ogbonnaya, C., & Aryee, S. (2022). HRM practices, employee well-being, and organizational performance. Teoksessa P. Brough, E. Gardiner, & K. Daniels (toim.), *Handbook on management and employment practices* (s. 369–391). Springer.
- Opetushallitus. (2024, 29. lokakuuta). *Lähiesihenkilötyön ammattitutkinnon uudistaminen: I työpaja 29.10.2024*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/L%C3%A4hiesihenkil%C3%B6ty%C3%B6n%20at%20uudistuu%20I%20ty%C3%B6paja.pdf>
- Opetushallitus. (2025). *Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnon perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/johtamisen-ja-yritysjohtamisen-erikoisammattitutkinnon-perusteet>
- Opetushallitus. (2026). *Tilastopalvelu Vipunen*. Noudettu 23.7.2026, osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B5B37F47E-BCE4-418A-A7C3-6222E6FB6789%7D&file=Ammatillinen%20koulutus%20-%20opiskelijat%20ja%20tutkinnot%20-%20olive%20-%20onnetto-opiskelijam%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb&action=default>
- Opetushallitus. (ei pvm.). *Tutkintojen viitekehykset*. Noudettu 26. kesäkuuta 2026, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>

- Otala, L., & Ahonen, G. (2005). *Työhyvinvointi tuloksentekijänä* (2. uud. p.). WSOYpro.
- Ozano, K., Dean, L., Adekeye, O., Bettee, A. K., Dixon, R., Gideon, N. U., Gwani, N., Isiyaku, S., Kollie, K., Lar, L., Oluwole, A., Piotrowski, H., Siakeh, A., Thomson, R., Yashiyi, J., Zawolo, G., & Theobald, S. (2020). Guiding principles for quality, ethical standards and ongoing learning in implementation research: Multicountry learnings from participatory action research to strengthen health systems. *Health Policy and Planning*, 35(Supplement_2), ii137–ii149. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa123>
- Paavola, S. (2012). Abduktiivinen argumentaatio: Hypoteesien hakemisen ja keksimisen välittyneet strategiat. Teoksessa J. Ritola (toim.), *Tutkimuksia argumentaatiosta* (s. 175–190). Turun yliopisto.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Paavola, S., & Miettinen, R. (2023). Distributed design: Learning to work with novel potentialities of digital 3D technology. Teoksessa C. Damşa, A. Rajala, G. Ritella, & J. Brouwer (toim.), *Re-theorizing learning and research methods in learning research* (s. 234–247). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003205838-16>
- Painter-Morland, M. (2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 82, 509–524. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9900-3>
- Painter-Morland, M. (2015a). A critical analysis of ethics management practices. Teoksessa A. Pullen & C. Rhodes (toim.), *The Routledge companion to ethics, politics and organizations* (s. 335–351). Routledge.
- Painter-Morland, M. (2015b). Philosophical assumptions undermining responsible management education. *Journal of Management Development*, 34(1), 61–75. <https://doi.org/10.1108/jmd-06-2014-0060>
- Painter-Morland, M., Demuijnck, G., & Ornati, S. (2017). Sustainable development and well-being: A philosophical challenge. *Journal of Business Ethics*, 146, 295–311. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3658-4>
- Pehkonen, I., Turunen, J., Juvonen-Posti, P., Henriksson, L., Vihtonen, T., Seppänen, J., Liira, J., Uitti, J., & Leino, T. (2017). *Yhteistyöllä tulosta työkykyjohtamisessa: Moniaineisto- ja monimenetelmätutkimus*. Työterveyslaitos.
- Peltonen, M. (1981). Johtamiskoulutus murrosvaiheessa. *Aikuiskasvatus*, 1(1), 20–25. <https://doi.org/10.33336/aik.96170>
- Putnam, L. L., Fairhurst, G. T., & Banghart, S. (2016). Contradictions, dialectics, and paradoxes in organizations: A constitutive approach. *Academy of Management Annals*, 10(1), 65–171. <https://doi.org/10.1080/19416520.2016.1162421>
- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 93–107). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning* [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/items/01e2db53-ae17-4ce7-b21d-67c09a6a2ba9>

- Ranki, S. (2016). *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Tampereen yliopisto.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99139/strateginen_johtaminen_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ranki, S. (2023). *HELP-katsaus: Työelämän muutosnäkymät*. Työterveyslaitos.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Reb, J., Narayanan, J., & Chaturvedi, S. (2014). Leading mindfully: Two studies on the influence of supervisor trait mindfulness on employee well-being and performance. *Mindfulness*, 5, 36–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0144-z>
- Renee Baptiste, N. (2008). Tightening the link between employee wellbeing at work and performance. *Management Decision*, 46(2), 284–309.
<https://doi.org/10.1108/00251740810854168>
- Richards, G. (2002). *Putting psychology in its place: A critical historical overview*. Psychology Press.
- Rimke, H., & Brock, D. (2012). The culture of therapy: Psychocentrism in everyday life. Teoksessa D. R. Brock, M. P. Thomas, & R. Raby (toim.), *Power and everyday practices* (s. 182–202). Nelson Education.
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Robertson, I., & Cooper, C. (2011). *Well-being, productivity and happiness at work*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306738>
- Rook, C., O'Brien, A., & Adarves-Yorno, I. (2020). What are the key components of workplace well-being? Examining real-life experiences in different work contexts. Teoksessa R. J. Burke & A. M. Richardsen (toim.), *Workplace well-being* (s. 1–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_68-1
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Taylor & Francis/Routledge.
- Roth, G. L., & Senge, P. M. (1996). From theory to practice: Research territory, processes and structure at an organizational learning centre. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 92–106.
<https://doi.org/10.1108/09534819610107349>
- Rugulies, R. (2019). What is a psychosocial work environment? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(1), 1–6.
<https://doi.org/10.5271/sjweh.3792>
- Ryky, P. (2023). *TYÖ2030-Jatkuva oppiminen teoriasta käytäntöön: Katsaus jatkuvan oppimisen edistämisestä työpaikoilla*. Työterveyslaitos.
<https://www.julkari.fi/items/ba43200b-0e84-4823-a078-5d16b5cf0ffd>
- Ryky, P., & Järvensivu, A. (2025). Sanahelinää ja sairauspuhetta: Työhyvinvoinnin johtamisen ja opettamisen haasteet JYEAT-koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 27(3), 66–95.
<https://doi.org/10.54329/akakk.176392>
- Saari, E., Hyytinen, K., Hasu, M., Hyypiä, M., Korvela, P., Käpykangas, S., Leväsluoto, J., Melkas, H., Nordlund, A., & Pekkarinen, S. (2018). *Kokeilut käytäntöön työkirja*. Työterveyslaitos.
<https://www.ttl.fi/sites/default/files/2021-12/kokeilut-kaytanton-tyokirja.pdf>

- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in change laboratories. *Management Learning*, 48(1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/1350507616671285>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaupp, M. (2021). Understanding the evolution of the forms of carrying out human resource development. *Human Resource Development International*, 24(3), 262–278. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1818528>
- Schaupp, M., Koli, A., Kurki, A.-L., & Ala-Laurinaho, A. (2013). *Yhteinen muutos: Työhyvinvointia työtä kehittämällä*. Työterveyslaitos.
- Schroeder, M. (2025). *Value theory*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/value-theory/>
- Seeck, H. (2009). Johtamisopit ja niiden leviäminen. Teoksessa J. Kiuru (toim.), *Johdatus johtamiseen: Ajatuksia johtamisen perusteet -opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan* (s. 41–53). Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.
- Seeck, H., & Kuokkanen, A. (2007). Ihmissuhdekoulukunta –synty, sisältö ja perintö. *Työelämän tutkimus*, 5(2), 118–137.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. Teoksessa M. Csikszentmihalyi (toim.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s. 279–298). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Shiferaw, R. M., Birbirs, Z. A., & Werke, S. Z. (2023). Entrepreneurial leadership, learning organization and organizational culture relationship: A systematic literature review. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00305-z>
- Shiri, R., & Bergbom, B. (2023). Work ability and well-being management and its barriers and facilitators in multinational organizations: A scoping review. *Healthcare*, 11(7), 978. <https://doi.org/10.3390/healthcare11070978>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Silard, A., & Wright, S. (2020). The price of wearing (or not wearing) the crown: The effects of loneliness on leaders and followers. *Leadership*, 16(4), 389–410. <https://doi.org/10.1177/1742715019893828>
- Sjöblom, K., Juutinen, S., & Mäkikangas, A. (2022). The importance of self-leadership strategies and psychological safety for well-being in the context of enforced remote work. *Challenges*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.3390/challe13010014>

- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress*, 24(2), 107–139. <https://doi.org/10.1080/02678373.2010.495262>
- Slemp, G. R., Kern, M. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). Workplace well-being: The role of job crafting and autonomy support. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0034-y>
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381–403. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>
- Sorensen, G., McLellan, D. L., Dennerlein, J. T., Pronk, N. P., Allen, J. D., Boden, L. I., Okechukwu, C. A., Hashimoto, D., Stoddard, A., & Wagner, G. R. (2013). Integration of health protection and health promotion: Rationale, indicators, and metrics. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 55(12 Suppl.), S12–S18. <https://doi.org/10.1097/JOM.000000000000032>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spinuzzi, C. (2011). Losing by expanding: Corraling the runaway object. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(4), 449–486. <https://doi.org/10.1177/1050651911411040>
- Stapleton, A., & Mayock, P. (2023). Structured ethical reflection as a tool to recognise and address power: A participatory action research study with separated young people in France. *Educational Action Research*, 31(4), 670–690. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2008463>
- Stein, M., Schumann, M., Teetzen, F., Gregersen, S., Begemann, V., & Vincent-Höper, S. (2021). Supportive leadership training effects on employee social and hedonic well-being: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(6), 599–612. <https://doi.org/10.1037/ocp0000300>
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), 1–29.
- Stewart, M. (2009). *The management myth: debunking modern business philosophy*. W.W. Norton & Company.
- Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2016). The job demands-resources model. Teoksessa S. Clarke, T. M. Probst, F. Guldenmund, & J. Passmore (toim.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health* (s. 157–180). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118979013.ch8>
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Harper & Brothers.
- Teetzen, F., Klug, K., Steinmetz, H., & Gregersen, S. (2023). Organizational health climate as a precondition for health-oriented leadership: Expanding the link between leadership and employee well-being. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181599>
- Termeer, C. J., Dewulf, A., & Biesbroek, R. (2019). *A critical assessment of the wicked problem concept: Relevance and usefulness for policy science and practice*. Oxford University Press.

- Toivanen, M., Viljanen, O., & Turpeinen, M. (2016). Aikamatriiseja asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus*, 14(1), 77–94. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87024>
- Torp, S., & Reiersen, J. (2020). Globalization, work, and health: A Nordic perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7661. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207661>
- Trigg, R. (1985). *Understanding social science: A philosophical introduction to the social sciences*. Basil Blackwell.
- Truss, C., Gratton, L., Hope-Hailey, V., McGovern, P., & Stiles, P. (1997). Soft and hard models of human resource management: A reappraisal. *Journal of Management Studies*, 34(1), 53–73. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00042>
- Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. *BMC Health Services Research*, 11(1), 98. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-11-98>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turnbull, N., & Hoppe, R. (2019). Problematizing 'wickedness': A critique of the wicked problems concept, from philosophy to practice. *Policy and Society*, 38(2), 315–337. <https://doi.org/10.1080/14494035.2018.1488796>
- Turunen, J. (2025, 12. marraskuuta). Etätyölinjaus kiristää välejä Kelassa – hallituksella kriisikokous. *MTV Uutiset*. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/hs-kelan-hallitus-pitaa-kriisikokouksen-kiristyneiden-etatyolinjausten-takia/9254776>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023 (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023; Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023)*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Työterveyslaitos. (2023). *Sote-esihenkilön pikaopas kehityskarttatyöskentelyyn (Olellaistamisella uudistumista, palautumista ja työhyvinvointia - OLLAPPA -hanke)*. Työterveyslaitos.
- Työterveyslaitos. (ei pvm.). Tieteellisten tutkimusten ja kehittämishankkeiden rekisterien tietosuojat. Noudettu 23.7.2026, osoitteesta <https://www.ttl.fi/tietosuojat/tieteellisten-tutkimusten-ja-kehittamishankkeiden-rekisterien-tietosuojat>
- Työturvallisuuskeskus. (ei pvm.-a). *Työhyvinvointi*. Noudettu 26. kesäkuuta 2026, osoitteesta <https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyohyvinvointi/>
- Työturvallisuuskeskus. (ei pvm.-b). *Työhyvinvointikortti®-koulutus*. Noudettu 9. kesäkuuta 2026, osoitteesta <https://ttk.fi/julkaisu/tyohyvinvointikortti-koulutuksesta-suuntaa-kehittamiseen/>
- Työturvallisuuskeskus. (ei pvm.-c). *Työn ja työympäristön turvallisuus*. Noudettu 30. toukokuuta 2026, osoitteesta <https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyoympariston-turvallisuus/>
- Työturvallisuuslaki (738/2002). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2017). Complexity leadership. *Organizational Dynamics*, 46(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.12.001>

- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Upola, S., & Löfgren, S. (2025). Varma menneisyys, epävarma tulevaisuus – Tutkimus osana ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden ennakkointia ja kehittämistä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 27(3), 4–25. <https://doi.org/10.54329/akakk.176388>
- Valkama, H. (2025, 27. lokakuuta). Tutkija: Suurin osa rekrytointifirmoista käyttää huuhaatestejä. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20189871>
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., & De Witte, H. (2011). Does an intrinsic work value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(5), 581–609. <https://doi.org/10.1080/13594321003669053>
- Van Der Klink, J. J., Bültmann, U., Burdorf, A., Schaufeli, W. B., Zijlstra, F. R., Abma, F. I., Brouwer, S., & Van Der Wilt, G. J. (2016). Sustainable employability – definition, conceptualization, and implications: A perspective based on the capability approach. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 42(1), 71–79. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3531>
- Vargas-Llave, O., Mandl, I., Weber, T., & Wilkens, M. (2020). *Telework and ICT-based mobile work: Flexible working in the digital age* (Eurofound report No. EF/19/O32/EN). European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/telework-and-ict-based-mobile-work-flexible-working-digital-age>
- Victor, B., & Boynton, A. C. (1998). *Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability*. Harvard Business School Press.
- Virkkunen, J. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Springer Science & Business Media.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). The theoretical basis of the change laboratory method. Teoksessa J. Virkkunen & D. S. Newnham (toim.), *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education* (s. 29–59). SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Virtanen, M., Lallukka, T., Elovainio, M., Steptoe, A., & Kivimäki, M. (2025). Effectiveness of workplace interventions for health promotion. *The Lancet Public Health*, 10(6), e512–e530. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(25\)00095-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(25)00095-7)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Väänänen, A. (2024). *Mielen aikakausi – Kuinka psyykkisestä haavoittuvuudesta tuli osa työelämää?* Gaudeamus.
- Väänänen, A., Gluschkoff, K., Varje, P., & Selinheimo, S. (2025). Mielenterveysperusteisten sairauspoissaolojen kehitys työssäkäyvässä väestössä 2007–2021: kansallisesti edustava rekisteritutkimus muutostrendeistä ja väestöryhmäeroista. *Yhteiskuntapolitiikka*, 90(4), 10. <https://www.julkari.fi/server/api/core/bitstreams/19914dof-eoco-42eb-ba9e-c10d51ac83cf/content>

- Väänänen, A., Murray, M., & Kuokkanen, A. (2014). The growth and the stagnation of work stress: Publication trends and scientific representations 1960–2011. *History of the Human Sciences*, 27(4), 116–138.
<https://doi.org/10.1177/0952695114525168>
- Väänänen, A., Toivanen, M., & Lallukka, T. (2020). Lost in autonomy–temporal structures and their implications for employees' autonomy and well-being among knowledge workers. *Occupational Health Science*, 4(1), 83–101.
<https://doi.org/10.1007/s41542-020-00058-1>
- Wegener, C., & Thomassen, A. O. (2024). From gaps to transaction: Reflections on a long-term collaborative research practice in VET. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(3), 185–206.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.24143185>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in Organizational Behavior*, 18(1), 1–74.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (2010). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (25. painos). Hachette UK.
- Wright, S., & Silard, A. (2021). Unravelling the antecedents of loneliness in the workplace. *Human Relations*, 74(7), 1060–1081.
<https://doi.org/10.1177/0018726720906013>
- Young, M. (2001). Contextualising a new approach to learning: Some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157–161. <https://doi.org/10.1080/713677004>
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6. painos). Pearson-Prentice Hall.
- Yukl, G. (2012). Leadership. Teoksessa P. G. Northouse (toim.), *Cases in leadership* (3. painos, s. 1–42). Sage.
- Yukl, G., Mahsud, R., Prussia, G., & Hassan, S. (2019). Effectiveness of broad and specific leadership behaviors. *Personnel Review*, 48(3), 774–783.
<https://doi.org/10.1108/PR-03-2018-0100>
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118>
- Zimmerman, M. J., & Bradley, B. (2025). Intrinsic vs. extrinsic value. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2025 Edition).
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2025/entries/value-intrinsic-extrinsic/>

Liitteet

Liitteet sisältävät alkuperäisjulkaisut sellaisinaan.

Liite 1. Alkuperäiset osajulkaisut (I, II, III)



ISBN 978-952-84-2819-0 (Pehmeäkantinen)
ISBN 978-952-84-2818-3 (PDF)
ISSN 2954-2898 (Painettu)
ISSN 2954-2952 (Verkojulkaisu)
Unigrafia, Helsinki
Painettu: PunaMusta, Joensuu 2026