

Arvojen rajassa:

Teatteriopettajan työhyvinvointi teatteritaiteen perusopetuksessa

Maria Myllykangas
Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
Teatteriopettajan maisteriohjelma
Opinnäytetyö
2026



Tiivistelmä

Päiväys: 20.04.2026

Tekijä: Maria Myllykangas

Koulutus- ja maisteriohjelma: Teatteriopettajan maisteriohjelma

Tutkielman / Kirjallisen osion nimi: Arvojen rajassa: Teatteriopettajan työhyvinvointi teatteritaiteen perusopetuksessa

Kirjallisen työn sivumäärä: 54

Tiivistelmä:

Tässä tutkielmassa tarkastelen, miten teatteriopettajan arvot ilmenevät ja toteutuvat opetustyössä sekä millä tavoin ne ovat yhteydessä teatteriopettajan työhyvinvointiin teatteritaiteen perusopetuksessa. Tutkielma sijoittuu taidepedagogiikan kentälle ja tarkastelee opetustyötä arvopohjaisena toimintana. Aihe on ajankohtainen, sillä keskustelu opettajien työhyvinvoinnista ja koulutuksen merkityksestä yhteiskunnassa on vahvistunut. Tutkielma on toteutettu ajankohdassa, jossa taiteen perusopetuksen kenttä on muutoksessa lainsäädännön ja rakenteellisten uudistusten myötä, mikä on lisännyt tarvetta tarkastella pedagogisen työn arvoja ja niiden yhteyttä teatteriopettajien työhyvinvointiin.

Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimivat bell hooksin osallistava pedagogiikka sekä pedagogisen itsensä johtamisen näkökulmat työhyvinvointiin. Tutkielma on laadullinen ja metodologisesti autoetnografiaan pohjautuva, jota laajennan patchwork-etnografian lähestymistavalla. Aineisto on pseudonymisoitu ja koostuu työpäiväkirjamerkinnöistä, teatteriopettajien haastatteluista, opetustilanteiden havainnoinnista, arvo- ja työhyvinvointityöpajassa toteutetusta materiaalista, opetussuunnitelmadokumenteista, oppilaiden ikäjakaumaa kuvaavasta raportista sekä kahden pitkään opettamani oppilaan haastatteluista. Teema-analyysin perusteella aineistosta nousee esiin kolme keskeistä teemaa: pedagoginen rakkaus, jaettu vapaus ja valta sekä arvojen ja käytänteiden jännite.

Tutkielmani johtopäätökset osoittavat, että teatteriopettajan työhyvinvointi rakentuu tiiviissä suhteessa pedagogisiin arvoihin niin yksilön, yhteisön kuin instituution tasolla. Arvot voivat samanaikaisesti toimia työn merkityksellisyyden lähteenä ja kuormituksen aiheuttajana. Tutkielma osallistuu keskusteluun siitä, miten arvopohjainen pedagoginen työ voi olla sekä eettisesti sitoutunutta että kestävää.

Asiasanat: Teatteritaiteen perusopetus, arvot, työhyvinvointi, pedagoginen johtaminen, osallistava pedagogiikka, itsensä johtaminen, teatteriopettaminen, taiteen perusopetus

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	1
Sisällysluettelo	2
Johdanto	4
1. Opinnäytetyöni taustat	7
1.1. Lähtökohdat	7
1.2. Teatteritaiteen perusopetus	9
1.3. Arvot ja työhyvinvointi pedagogisena kysymyksenä	11
2. Teoreettinen viitekehys	14
2.1. Osallistava pedagogiikka	14
2.2. Itsensä pedagoginen johtaminen	16
3. Metodologia, aineisto ja tutkimuksen toteutus	19
3.1. Autoetnografia laajennettuna patchwork-etnografiaan	20
3.2. Tutkimusaineistojen muodostuminen ja aineiston kuvaus	21
3.3. Teema-analyysi ja analyysin eteneminen	23
3.4. Tutkijan positio	24
3.5. Eettiset kysymykset	25
4. Pedagoginen rakkautemme	27
4.1. Sitoutuminen	29
4.2. Turvallisuuden rakentuminen	32
4.3. Tunnettyö osana teatteriopettajan arkea	36
5. Jaettu vapaus ja valta opetustyössä	39
5.1. Teatteriopettajan aseoituminen opetustilanteessa	39
5.2. Omana itsenään toimiminen	42
5.3. Vapauden ja vallan neuvottelut	44
6. Joku raja: arvojen ja käytännön ristiriidat	48

6.1.	(R)ajantaju: rajoista ja riittävydestä	48
6.2.	Teatteriopettajan palautuminen	51
7.	Johtopäätökset	54
7.1.	Unelmien teatterikoulu: arvot osana työhyvinvointia	54
7.2.	Tutkielman merkitys teatteriopetuksen kentällä	55
7.3.	Paluu lölyihin: jatkotutkimuksen suuntia ja tutkimusprosessin reflektio	56
	Lähteet	58
	Liite 1: Teatteriopettajien ja oppilaiden haastattelukysymykset	62
	Liite 2: Kutsu arvo- ja työhyvinvointityöpajaan	63
	Liite 3: Arvo- ja työhyvinvointityöpajan suunnitelma	65
	Liite 4: Teatteriopettajan työhyvinvoinnin resepti -lomake	68

Johdanto

Tänään tuntien ohjaamisen jälkeen lämmitin saunan – taas. Lempeissä kuudenkymmenen asteen löylyissä pohdin arvojeni teatteriopettajana. Noin puolentoista löylykauhallisen jälkeen totesin, että ydinarvoni ovat leikki, hyvinvointi ja yhdessä tekeminen.

(Työpäiväkirja 1.10.2025)

Olen opettanut osaa oppilaistani yli kymmenen vuoden ajan teatteritaiteen perusopetuksen laajassa oppimäärässä. Tänä aikana he ovat kasvaneet lapsista aikuisiksi, ja minä olen saanut kulkea heidän rinnallaan teatteriarjen rytmissä viikko toisensa jälkeen. Nyt yhteinen pedagoginen matkamme on tulossa päätökseen. Oppilaani valmistuvat teatteritaiteen perusopetuksesta suoritettuaan sekä teatteritaiteen perusopinnot että syventävät opinnot. Laskennallisesti tämä tarkoittaa noin 1300 oppituntia teatteriopetusta, joista perusopintoja on 800 tuntia ja syventäviä 500 (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelma, 2017). Katson saunan puista kattoa ja pohdin: jos jokainen oppitunti olisi yksi saunavihta, tarvitsisin niitä 1300 – sehän olisi kokonainen koivikko täynnä ajan kerrostamia vuosirenkaita.

Näin pitkä yhdessä vietetty aika on saanut minut pohtimaan arvojeni suhdetta teatteriopettajan työhön. Millä tavoin arvot ohjaavat pedagogisia valintojani? Miten ne näkyvät arjen opetustilanteissa, ja milloin ne puolestaan joutuvat ristiriitaan työn rakenteellisten vaatimusten kanssa? Näiden kysymysten kautta olen alkanut tarkastella arvojen ja työhyvinvoinnin välistä suhdetta teatteriopettajan ammatissani.

Tässä tutkielmassa keskiössä ovat teatteriopettajat ja kartoitan heidän arvojansa ja niiden yhteyttä työhyvinvointiin teatteritaiteen perusopetuksessa. Tutkimuskysymykseni on: miten teatteriopettajan arvot ilmenevät opetustyössä ja kytkeytyvät työhyvinvointiin? Tätä täydentävä alakysymys on: millä tavoin arvot tukevat tai haastavat teatteriopettajan työhyvinvointia?

Teatteriopettajan maisteriopinnot Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa ovat saaneet minut tarkastelemaan kriittisesti omaa tapaani opettaa. Erityisesti olen pysähtynyt pohtimaan pitkää pedagogista suhdettani oppilaisiini ja sitä, kuinka vähän olen sitä

kenellekään reflektoinut – edes itselleni. Opintojeni aikana olen toistuvasti pysähtynyt miettimään omia arvojani ja niiden suhdetta praktiikkaani ja hyvinvointiini, mutta myös työpaikkani opetussuunnitelmassa mainittuihin arvoihin. Työhyvinvoinnin rakenteelliset ja työyhteisölliset näkökulmat ovat kiinnostaneet minua myös johtamisen näkökulmasta pitkäaikaisen esihenkilötaustani vuoksi.

Tutkielmassa tarkastelen yhtä teatteritaiteen perusopetusta tarjoavaa oppilaitosta, jossa olen työskennellyt pitkään ja jossa suoritin myös maisteriohjelman opetusharjoitteluni. Työni on laadullinen, ja lähestymistapana toimii autoetnografia laajennettuna patchwork-etnografiaan. Valitsemani lähestymistavan mukaisesti hyödynnän omaa kokemustani teatteriopettajana tutkiessani arvojen ja työhyvinvoinnin suhdetta. Aineisto on tuotettu aikavälillä lokakuu 2025–tammikuu 2026. Aineisto koostuu työpäiväkirjamerkinnöistä, puolistrukturoiduista haastatteluista, opetuksen havainnoinnista, työpajamateriaaleista sekä oppilaitoksen opetussuunnitelma-aineistosta ja oppilaiden ikäjakaumaraportista, jota hyödynnän taustadokumenttina. Aineistoni keskustelee kolmitasoisesti: henkilökohtaisesti, työyhteisön kautta ja institutionaalisesti. Aineiston ja menetelmien tarkempi esittely on luvussa 3.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkielma nojaa kahteen näkökulmaan. Ensimmäinen on bell hooksin osallistava pedagogiikka ja toinen pedagogisen toiminnan johtamisen kehä. Taustoitin näitä teoreettisia lähtökohtia lisää luvussa 2.

Aihe on ajankohtainen, sillä taiteen perusopetuksen rakenteelliset kehityskohdat ja laatutekijät ovat viime vuosina nousseet esiin sekä tutkimuksessa että koulutuspoliittisessa selvityksessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025; Opetushallitus, 2024; Valtioneuvosto, 2021). Lisäksi tutkielman kirjoitushetkellä taiteen perusopetusta koskeva lainsäädäntö on uudistumassa ja näin ollen muun muassa koulutuksen järjestäjien vastuita ja taiteen perusopetuksen tavoitteita sekä muutostarpeita tullaan tarkentamaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025). Tämä edellyttääkin opetussuunnitelman uudistamista ja toiminnan kokonaisvaltaista uudelleenarviointia tarkastelemassani oppilaitoksessa. Juuri tämän muutoksen ajankohtaisuus on keskeinen syy siihen, että olen katsonut tarkoituksenmukaiseksi toteuttaa tutkielmani tässä erityisessä murrosvaiheessa.

Kun rakenteita uudistetaan, on tärkeää tarkastella myös teatteriopetuksen taustalla olevia arvoja ja inhimillisiä tekijöitä. Kansainvälisestä tutkimuksesta selviää, kuinka opettajien oma arvomaailma, kuten käsitykset taiteen merkityksestä ja ihmisyydestä, ohjaavat heidän pedagogisia ratkaisujaan ja ovat yhteydessä heidän työhyvinvointiinsa (esim. Al-Thani et al., 2025; Moar et al., 2024). Juuri teatteriopettajien työhyvinvointia teatteritaiteen perusopetuksen laajassa oppimäärässä käsitellään julkisesti vähän, ja tutkimuksellinen tieto aiheesta on niukkaa. Vaikka työhyvinvoinnista keskustellaan aktiivisesti 2020-luvun suomalaisten opettajien työelämässä (esim. Yrttiaho R., Posio S., 2021), teatteriopettajien kokemukset teatteritaiteen perusopetuksessa jäävät pitkälti paikallisten toimintakulttuurien ja oman aktiivisuuden varaan.

Johdannon jälkeen luvussa 1 tarkastelen tutkimuksen taustoja ja keskeisiä käsitteitä. Luvussa 2 esittelen tutkielman teoreettisen viitekehyksen, joka koostuu osallistavasta pedagogiikasta ja pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Luvussa 3 kuvaan metodologisen lähestymistavan, aineiston muodostamisen ja analyysin etenemisen sekä tutkijan position ja tutkimuseettiset kysymykset. Luvut 4–6 sisältävät analyysin arvojen ja työhyvinvoinnin suhteesta teatteriopettajan työssä. Lopuksi luvussa 7 kokoaan tutkielman keskeiset johtopäätökset ja tarkastelen niiden merkitystä sekä jatkotutkimuksen suuntia.

1. Opinnäytetyöni taustat

Tässä luvussa kerron opinnäytetyöprosessini lähtökohdista ja taustoista. Tämän jälkeen avaan pähkinänkuoressa sen avainsanoja, kuten teatteritaiteen perusopetuksen kontekstia, arvoja ja työhyvinvointia.

1.1. Lähtökohdat

Johdannossa esittämiini tutkimuskysymyksiin tukeutuen, tämä tutkielma tarkastelee teatteriopettajan arvoja osana pedagogista toimintaa ja työhyvinvoinnin kokemusta. Lähtökohtana on näkemys siitä, että teatteriopettajan työ rakentuu pedagogisten menetelmien ja opetussuunnitelmien lisäksi arvoihin perustuvista valinnoista. Tutkin, kuinka teatteriopettajien arvot ilmenevät opetustyössä, erityisesti vuorovaikutuksessa, päätöksenteossa sekä suhteessa oppilaisiin ja työyhteisöön, ja miten nämä arvot ovat yhteydessä opettajan työhyvinvointiin. Tutkielman alkukimmokkeena ovat toimineet henkilökohtaiset havaintoni teatteriopettajan työstä.

Tutkimukseni paikantuu omaan työympäristöni ja ammatilliseen toimintakenttääni. Prosessin aikana toimin sekä tutkijana että teatteriopettajana. Tämä kaksoispositio mahdollistaa ilmiön tarkastelun kokemuksellisesti sisältä käsin, mutta edellyttää myös tietoisesti tarkastelevaa suhdetta omaan kokemukseeni ja sen merkityksiin.

Tutkimuksellinen kiinnostukseni arvojen ja työhyvinvoinnin suhteeseen syveni Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun teatteriopettajan maisteriopintojen aikana, jolloin tutustuin bell hooksin ajatuksiin osallistavasta pedagogiikasta ja hyvinvoivasta opettajasta. hooks (2007) korostaa pedagogiikkaa kokonaisvaltaisena suhteena, jossa oppiminen, opettaminen ja hyvinvointi nivoutuvat toisiinsa. Hän tähdentää, että opettajan hyvinvointi kuuluu oleellisena osana opetustyöhön (hooks, 2007, s. 44).

Tunnistin osallistavassa pedagogiikassa jotain tuttua, sillä omassa työyhteisössäni olin huomannut toimijuuden rakentuvan yhteisöllisyydelle ja erityisesti sille, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Samalla havaitsin ristiriidan: vaikka osallistava pedagogiikka painottaa kokonaisvaltaista läsnäoloa, opettajan oma työhyvinvointi jäi käytännössä hänen omalle vastuullensa. Tämä havainto suuntasi tutkimuksellista kiinnostustani tarkastelemaan, millä tavoin teatteriopettajan arvot liittyvät hänen kokemukseensa

työhyvinvoinnista ja pedagogisesta toimijuudesta. Toisin sanoen tarkastelen arvoja osana työhyvinvointia sekä yksilöllisen kokemuksen että työyhteisön tason ja institutionaalisen toiminnan näkökulmista.

Maisteriopintoni tarjosivat myös konkreettisia tilanteita, joissa oma pedagoginen toimintani ja sen arvoperusta tulivat näkyviksi minulle uudella tavalla. Yksi opintojen alkuvaiheen tehtävistä yhdessä teatteri- ja tanssiopettajaopiskelijoiden kanssa oli verbien kautta tunnistaa ja sanallistaa taitoja, joita opetamme teatterin ja tanssin parissa. Tehtävän aikana kävi ilmi, että keskeisiksi eivät nousseet niinkään esitykselliset tai tekniset taidot, vaan valmiudet, jotka liittyvät ihmisyyteen ja kohtaamisen taitoihin. Tämä havainto sai minut pohtimaan teatteriopettajuutta arvopohjaisena toimintana ja kysymään, miten arvot näkyvät pedagogisessa työssä. Samalla se herätti kysymyksen siitä, miten oppilaitoksen opetussuunnitelmassa määritellyt arvot näyttäytyvät opettajien arjessa ja millaisessa suhteessa ne ovat opettajan omaan arvopohjaan ja työhyvinvoinnin kokemukseen.

Teatteriopettajuuteni lisäksi esihenkilöys on merkittävä osa ammatti-identiteettiäni, jonka vuoksi työhyvinvoinnin kysymykset ovat kiinnostaneet minua myös johtamisen näkökulmasta. Vaikka aineistoni – teatteriopettajien haastattelut, 2025 – perusteella teatteriopettajan työ on innostavaa, merkityksellistä ja hurmaavan luovaa, se on myös paradoksaalista: siinä yhdistyvät suunnitelmallisuus ja improvisaatio, vastuu ja vapaus, näkyvä ja näkymätön, yhteisöllisyys ja yksinäisyys. Teatteriopettaja tasapainoilee alati kontrollin ja epävarmuuden välimaastossa. Näissä jännitteisissä tilanteissa arvot muodostavat toiminnan selkärangan. Toisinaan ne tarjoavat tukea ja suuntaa, toisinaan kiristyvät puitteiksi, joiden sisällä opettajan on tehtävä haastaviakin päätöksiä.

Näitä kysymyksiä tarkastelen teatteritaiteen perusopetuksen kontekstissa, joka muodostaa tämän tutkielman institutionaalisen toimintaympäristön. Seuraavassa alaluvussa esittelen teatteritaiteen perusopetuksen rakenteita, tavoitteita ja toimintaperiaatteita, joiden varassa teatteriopettajan pedagoginen työ ja siihen kytkeytyvät arvot muotoutuvat.

1.2. Teatteritaiteen perusopetus

Tutkielmani sijoittuu teatteritaiteen perusopetuksen kontekstiin. Teatteritaiteen perusopetus on osa taiteen perusopetusta, josta säädetään myös laissa (Laki taiteen perusopetuksesta, 633/1998). Taiteen perusopetusta kuvaa tavoitteellisuus ja tasolta toiselle etenevä eri taiteenalojen opetus, jonka tavoite on antaa oppilaalle valmiuksia itsensä ilmaisuun ja opiskelemansa taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen hakeutumiseen. Taiteen perusopetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteista ja sisällöistä päättää Opetushallitus. Nämä opetussuunnitelman perusteet voivat sisältää erilaajuisia oppimääriä. Opetuksen järjestäjä laatii oman opetussuunnitelman (OPS), joka perustuu valtakunnalliseen OPS:iin.

Taiteen perusopetuksesta puhutaan lyhenteellä TPO, jota käytän myös tässä tutkielmassa. Opetushallituksen kokoama Neliapila – opas taiteen perusopetuksen laatutyöhön jäsentää, kuinka ensimmäinen laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan 1990-luvun alkupuolella ja tällä hetkellä voimassa oleva laki annettiin vuonna 1998 (Opetushallitus, 2024). Opetushallitus on uudistanut TPO:n opetussuunnitelmien perusteita myöhemmin niin, että opetusta on voitu antaa joko yleisen tai laajan oppimäärän mukaan. Tällä hetkellä on voimassa vuoden 2017 taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet, jotka Opetushallitus on antanut yhdeksälle eri taiteenalalle (Opetushallitus, 2024, ss. 12–14). Yksi näistä on teatteritaide.

Tämä tutkielma asemoituu teatteritaiteen perusopetuksen laajaan oppimäärään. Sen opetussuunnitelman perusteet (2017) kuvaavat opetuksen tehtäväksi muun muassa oppilaiden aktiivisen toimijuuden, luovuuden ja syvällisen teatteritaiteen ymmärryksen vahvistamisen. Opetus tukee oppilaiden omaehtoista tekemistä, henkilökohtaista näkemystä ja vuorovaikutusta teatterin eri osa-alueiden kanssa. Toiminta huomioi myös oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja kehittää heidän kulttuurista osaamistaan, itseohjautuvuutta ja pitkäjänteisyyttä sekä antaa valmiuksia jatko-opintoihin, yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja muuttuvaan työelämään.

Tutkielmani keskittyy yhden teatteritaiteen perusopetuskoulun toimintaan, ja heidän opetussuunnitelmassaan (Tutkimusaineisto: opetussuunnitelma, 2018) teatteritaiteen

oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena prosessina, jossa tiedollinen oppiminen yhdistyy tunteisiin ja kehollisuuteen. Opetuksessa oppilas nähdään aktiivisena ja yhteisöllisenä toimijana, jonka aiemmat kokemukset huomioidaan ja jota ohjataan tutkivaan, toiminnalliseen ja toisia arvostavaan oppimiseen. Laajaan oppimäärään kuuluu perusopinnot, joiden laajuus on 800 tuntia, ja niitä täydentävät syventävät opinnot, laajuudeltaan 500 tuntia (Tutkimusaineisto: opetussuunnitelma, 2018). Tuntien laskennallinen laajuus on 45 minuuttia.

Tilastokeskus (2024) julkaisi ensimmäistä kertaa tilastoja taiteen perusopetuksesta tammikuussa 2026. Tilastot kuvaavat vuotta 2024, ja tiedot on muodostettu keväällä 2025. Tiedonkeruusta selviää, että oppilaista 80 % oli alle 16-vuotiaita. Tutkimassani teatterikoulussa alle 16-vuotiaiden osuus on 86,4 %, mikä on valtakunnallista keskiarvoa 6,4 prosenttiyksikköä korkeampi (Tutkimusaineisto: teatterikoulun ikäjakaumaraportti, 2026). Teatteriopettajat työskentelevät taiteen perusopetuksessa lähtökohtaisesti siis lasten ja nuorten kanssa, joka tulee esiin myös aineistossani.

Tutkielman kannalta huomioitavaa on oppilaitoksen erityislaatuisuus organisatorisesti. Teatterikoulu on ollut pitkään toiminnassa yhdessä ammattiteatterin kanssa, mutta irtaantui tästä hallinnollisesti 2020-luvulla. Teatterikoulu jakaa edelleen samat toimitilat ammattiteatterin kanssa. Lähes kaikki teatterikoulun työntekijät työskentelevät myös tässä ammattiteatterissa. Tutkielman kannalta tieto on oleellinen, sillä koulun irtaantuminen on verrattaen tuore tapahtuma ja teatterikoulu on keskellä kehitystyötä etsimässä samalla omaa identiteettiä, mutta jakamassa yhä vahvan sidoksen ja yhteistyökulttuurin ammattiteatterin kanssa.

Tutkielmani keskiössä ovat teatteriopettajat. Teatteritaiteen perusopetuksen parissa työskentelevien opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella (Laki taiteen perusopetuksesta, 633/1998). Tämän tutkielman teatteriopettajilla, minä mukaan lukien, on useiden vuosien kokemus teatterialalta ja pedagogisesta työstä. Opettajien ammatillinen osaaminen on rakentunut paitsi koulutuksen, myös käytännön työskentelyn, taiteellisen toiminnan ja jatkuvan ammatillisen kehittymisen kautta. Eräs teatteriopettaja kuvaa opettajuutta tutkimassani teatterikoulussa näin:

Jotenkin se on se hieno juttu, että me kaikki, jotka ollaan koulussa töissä, niin ollaan myös taiteilijoita. Se tuo opettamiseen oman kulmansa, et me ei olla pelkästään pedagogeja, vaan on se taiteilijuus, mikä niinku näkyy myös.

(Teatteriopettaja C:n haastattelu, 18.12.2025).

Opettajuutta avataan myös aineistossa toisesta näkökulmasta, jossa pedagogia nostetaan teatteriopettajuuden keskiöön taiteilijuuden rinnalle: "Opettajillamme on taiteilijan sydämen lisäksi pedagogian sydän, joka ei nykyään ole enää niin häpeällistä taiteen maailmassa" (Kenttäaineisto: arvo- ja työhyvinvointityöpaja, 19.12.2025).

Tutkielman tekohetkellä keväällä 2026 lainsäädäntö taiteen perusopetuksesta on uudistumassa pääministeri Orpon hallituksen ohjelman (Valtioneuvosto, 2023) mukaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2026) kuvaa sivuillaan, kuinka uudistuksen myötä tavoitteena on opetuksen saavutettavuuden parantaminen ja toiminnan laadun vahvistaminen muun muassa valtionrahoitusjärjestelmän selkeyttämisenä ja rakenteellisina muutostarpeina. Lain on tarkoitus tulla voimaan vuonna 2027 ja uudet paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön lukuvuoden 2028 alussa.

Teatteritaiteen perusopetuksen ammattikentällä lakimuutos on herättänyt paljon keskustelua ja tutkielman toteutushetkellä kentällä eletään vielä epätietoisuudessa siitä, mitä lakimuutos ja sen uudistuvat rahoitusjärjestelmät tarkoittavat muun muassa teatteritaiteen perusopetukselle ja sitä järjestäville oppilaitoksille, jotka eivät ole valtionrahoituksen piirissä. Tutkielma on toteutettu myös loppuvuodesta, johon tiivistyy paljon hallinnollisia velvollisuuksia opettajille. Osa heistä toimii myös teatterikoulun hallintotehtävissä, ja he tarkastelevat TPO:n maisemaa pedagogian lisäksi talouden ja organisatoristen linjausten kautta. Tutkimuskysymysten kannalta on huomionarvoista tiedostaa, minkälaisesta ajankohtaisesta ilmapiiiristä käsin teatteriopettajat ovat osallistuneet tähän tutkielmaan.

1.3. Arvot ja työhyvinvointi pedagogisena kysymyksenä

Koska tutkielmassa arvoja ja työhyvinvointia tarkastellaan teatteriopettajan näkökulmasta, keskiössä on kysymys siitä, miten teatteriopettajan arvot ilmenevät opetustyössä ja millä tavoin ne ovat yhteydessä työhyvinvointiin teatteritaiteen

perusopetuksessa. Lähestyn arvoja ja työhyvinvointia käytännöllisinä ja kokemuksellisinä ilmiöinä, jotka rakentuvat teatteriopettajan arjessa.

Käytännöllisen filosofian dosentti ja kasvatuksen teorian ja tradition professori Tapio Puolimatkan (2004, s. 33) mukaan ihminen on arvotajuinen ja arvojen ohjaama olento, jonka minuus rakentuu arvojen varaan. Tästä näkökulmasta teatteriopettajan työ näyttäytyy arvopohjaisena toimintana. Erilaiset pedagogiset ratkaisut heijastavat opettajan käsityksiä ihmisestä, oppimisesta ja vastuusta. Nämä ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi tapaan kohdata oppilas, jakaa valtaa, rakentaa turvallinen oppimistila tai asettaa rajoja. Arvot ilmenevät konkreettisina valintoina.

Työhyvinvoinnin määrittely on laaja-alaista. Työterveyslaitoksen (2026) mukaan työhyvinvointi voidaan ymmärtää turvallisena, terveellisenä ja tuottavana työnä, jota tehdään ammattitaitoisesti hyvin johdetussa organisaatiossa, ja jonka koetaan tukevan työntekijän kokonaisvaltaista elämää. Työhyvinvointi heijastuu myös organisaation ulkopuolelle. Kun työ sujuu, osaaminen ja työn vaativuus ovat tasapainossa.

Työhyvinvointi ilmenee muun muassa toimivana arkena, myönteisenä työntekijäkokemuksena, työyhteisön vetovoimaisuutena sekä kykynä joustaa ja uudistua. Työhyvinvointiin vaikuttavat myös työn rakenteet, johtamiskäytännöt ja työpaikan toimintatavat. Vaikka kokemus työhyvinvoinnista on yksilöllinen, sen yhteinen käsittely työpaikalla on tärkeää, sillä yhdessä toteutettu kehittäminen lisää osallisuuden tunnetta. Myös lainsäädäntö (Työturvallisuuslaki, 738/2002, 17§) ohjaa työnantajia kehittämään työoloja yhteistyössä henkilöstön kanssa.

Työhyvinvoinnin kysymys on viime vuosina noussut vahvasti esiin suomalaisessa työelämäkeskustelussa. Miten Suomi voi? –tutkimushanke on tuonut esiin työntekijöiden kokemuksia kuormituksesta, merkityksellisyydestä ja palautumisesta erityisesti muuttuvassa työelämässä (Suutala et al., 2025). Tuoreimpien vuoden 2025 tulosten perusteella työn voimavaroihin liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi työn merkityksellisyyden kokemus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, ovat keskeisiä hyvinvointia tukevia tekijöitä (Suutala et al. 2025). Nämä ulottuvuudet ovat myös aineistoni (Teatteriopettajien haastattelut, 2025) perusteella pedagogisesti merkittäviä, sillä teatteriopettajan työ rakentuu vahvasti autonomian, vastuun ja merkityksellisyyden kokemusten varaan.

Teatteriopettajien työhyvinvointia taiteen perusopetuksessa on tarkasteltu tutkimuksellisesti vähän, jonka vuoksi tässä tutkielmassa hyödynnän yleisesti opettajien ja taiteilijoiden työhyvinvointia tarkastelevia lähteitä ja ajankohtaista tutkimustietoa suomalaisten työhyvinvoinnista. Opettajan työhyvinvointia on tarkasteltu muun muassa pedagogisen toimijuuden näkökulmasta. Kouluttajat ja opettajat Reetta Yrttiaho ja Susanna Posio (2021, ss. 19–20) korostavat, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhyvinvointiinsa, vaikka vastuu ei olekaan pelkästään yksilöllä. Tämä näkökulma tuo esiin itsensä pedagogisen johtamisen merkityksen, joka liittyy siihen, miten teatteriopettaja hahmottaa oman työnsä rajat, vastuut ja arvopohjan. Avaan lisää itsensä johtamisen näkökulmia alaluvussa 2.2.

Yrttiaho ja Posio (2021, ss. 25–27) kuvaavat, kuinka opettajan työhyvinvointi on merkityksellistä, sillä se heijastuu paitsi lapsiin ja nuoriin myös koko kouluyhteisön toimintaan. Lisäksi tällä on vaikutusta pedagogisen toiminnan laatuun ja oppilaiden taitoihin. Opettajan työssä korostuu vapaus toteuttaa työtä omalla persoonalla, joka liittyy oleellisesti työn hallintaan. Myös asenteet, opettajan oma terveys ja psykologinen pääomamme eli tapamme selviytyä elämän eri tilanteista vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemuksiin.

Työhyvinvoinnin asiantuntija Marja-Liisa Manka (2011, ss. 10–11) avaa työhyvinvointia työnäkökulmasta. Hän kuvaa, kuinka työelämässä korostuvat työyhteisö- ja työelämätaidot, kuten itseohjautuvuus, metakognitiiviset taidot, epävarmuuden sietäminen ja kyky huolehtia omasta hyvinvoinnista. Monet näistä, kuten reflektiokyky, ongelmanratkaisutaidot ja toimijuuden vahvistaminen ovat myös taideopetuksen tavoitteita (Tutkimusaineisto: opetussuunnitelma, 2018). Pedagogin näkökulmasta työhyvinvointi kytkeytyy oppimiseen: kyky johtaa omaa työtä ja tunnistaa omia arvojaan on samalla pedagoginen taito.

Tässä tutkielmassa arvojen ja työhyvinvoinnin suhdetta tarkastellaan teatteriopettajan arjessa. Kysymys on yksilön jaksamisen lisäksi myös siitä, millä tavoin arvot, pedagoginen toiminta ja työelämän rakenteet kietoutuvat yhteen. Arvot voivat toimia merkityksellisyyden lähteenä, mutta voivat myös asettaa opettajan kuormittavaan ristiriitaan eri tilanteissa. Seuraavissa luvuissa tarkastelen näitä kysymyksiä teoreettisten viitekehysten ja aineiston kautta.

2. Teoreettinen viitekehys

Tutkielmani teoreettinen viitekehys pohjautuu näkemykseen pedagogiikasta vuorovaikutteisena toimintana, jossa korostuvat yhteisöllisyys ja reflektio. Viitekehys rakentuu kahdesta toisiaan täydentävästä kokonaisuudesta: osallistavasta pedagogiikasta ja pedagogisesta itsensä johtamisesta. Osallistavaa pedagogiikkaa tarkastelen erityisesti bell hooksin vapauttavan kasvatuksen (2007) ajattelun kautta, jossa korostuvat dialogisuus, kriittinen tietoisuus ja yhteisöllinen oppiminen. Tämän jälkeen syvennyn pedagogiseen itsensä johtamiseen, jota jäsenän pedagogisen toiminnan johtamisen kartan sekä itsensä johtamisen ulottuvuuden avulla.

2.1. Osallistava pedagogiikka

Tutkielmassa tukeudun erityisesti bell hooksin vapauttavan kasvatuksen ajatteluun. hooks määrittelee opettamisen tekemisen kautta luomiseksi, jossa opetus on passiivisen tiedon välittämisen sijasta aktiivista jaettua prosessia (hooks, 2007, s. 37). Vapauttavan kasvatuksen keskeinen tavoite on kriittisen tietoisuuden ja toimijuuden vahvistaminen eli se, kuinka koulutuksen tulee sopeuttamisen sijasta vapauttaa (Vuorikoski, 2012, s. 307). Juuri tässä tutkielmassa osallistava pedagogiikka ymmärretään lähestymistapana, jossa oppiminen rakentuu dialogisesti, kokemuksellisesti ja valtasuhteita jatkuvasti reflektoiden.

bell hooksin (1952–2021) ajattelu sijoittuu kriittisen ja feministisen pedagogiikan jatkumoon, jossa koulutus ymmärretään valtasuhteita tuottavana ja niitä purkavana toimintana. Hänen ajatteluaan ovat muokanneet kokemukset rodullistetusta ja sukupuolittuneesta vallasta sekä koulutuksen eriarvoisuudesta. hooksin keskeisiä teemoja ovat dialogi, kehollisuuden ja tunteiden legitimizeetti tiedonmuodostuksessa sekä oppijan äänen ja toimijuuden vahvistaminen (Vuorikoski, 2012, ss. 312–314; Ostaszewska, 2023, ss. 92–97). Hänen ajattelunsa nojaa kriittisen pedagogiikan perinteeseen, erityisesti Paulo Freiren työhön.

Freiren (2005) kritiikki niin sanotusta tallentavasta kasvatuksesta sekä hänen korostuksensa dialogista ja praxis-käsitteestä muodostavat keskeisen teoreettisen taustan hooksin ajattelulle. Oppiminen nähdään tietoisien, yhteiskunnallisten ja muutosorientoituneiden toiminnan prosessina, jossa yksilö tunnistaa asemansa suhteessa

valtarakenteisiin ja mahdollisuutensa vaikuttaa niihin (Freire, 2005, ss. 73–110; 150–160). Tässä tutkielmassa tämä traditio toimii taustana, kun taas varsinainen tulkintakehys rakentuu hooksin ajatteluun nojaavan osallistavan pedagogiikan varaan.

Kriittisen pedagogiikan keskeiset teoreetikot, kuten Henry Giroux (1988; 2011) ja Peter McLaren (2009), sekä feministisen pedagogiikan tutkijat, kuten Patti Lather (1991) ja Elisabeth Ellsworth (1989), ovat kehittäneet tätä ajatteluperinnettä korostaen koulutuksen poliittista luonnetta, kokemuksen merkitystä sekä pedagogisten käytäntöjen roolia eriarvoisuuden joko uudistajina tai purkajina.

Osallistavassa pedagogiikassa keskeistä on oppijoiden kokemuksen tunnistaminen tiedon lähteenä. hooks kritisoi opetusta, joka sulkee pois tunteet ja kehollisuuden, sillä tällainen lähestymistapa voi ylläpitää hierarkioita ja etäännyttää oppimisen eletyistä kokemuksista (hooks, 1989; hooks, 1994; Ostaszewska, 2023, ss. 8–10; 94–97). Sen sijaan oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kokemukset, tunteet ja kehollisuus osallistuvat tiedon rakentumiseen. Keskeistä on myös äänen ja toimijuuden vahvistaminen: mahdollisuus ilmaista omia kokemuksia ja näkemyksiä on olennainen osa oppimista (Vuorikoski, 2012, ss. 314–317).

Näin myös opettajan rooli määrittyy uudelleen. hooksin (2007, s. 38) mukaan opettaja ei ole passiivisesti seurattava auktoriteetti. Sen sijaan hän on aktiivisen oppimisprosessin mahdollistaja, joka kutsuu oppijat mukaan yhteiseen tiedon rakentamiseen. Opettajuus edellyttää reflektiota, omien pedagogisten käytäntöjen kriittistä tarkastelua sekä opettajan oman hyvinvoinnin huomioimista osana pedagogista työtä (hooks, 2007, s. 44; Vuorikoski, 2012, s. 317).

Osallistavan pedagogiikan tarkastelu suomalaisessa taiteen perusopetuksen kontekstissa on perusteltua, sillä opetussuunnitelman perusteet korostavat muun muassa tasa-arvoa ja kulttuurista moninaisuutta opetuksen arvopohjana (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2017, s. 10). Osallistava pedagogiikka tarjoaa välineen tarkastella sitä, miten opettajat neuvottelevat opetustilanteissa vallasta, osallistumisesta ja toimijuudesta. hooksin ajattelu toimii tutkielmassa teoreettisena viitekehyksenä teatteriopettajien kokemusten ja opettajuuden tarkastelulle suomalaisessa taiteen perusopetuksessa.

Yhteenvedona osallistava pedagogiikka jäsentyy tässä työssä oppimisena, joka rakentuu dialogissa ja kytkeytyy oppijoiden kokemukseen sekä vallan ja valtasuhteiden näkyväksi tekemiseen. Opettaja toimii mahdollistajana, ja opettajan hyvinvoinnin huomioiminen on osa pedagogista eettisyyttä. Tämän pedagogiikan toteutuminen edellyttää opettajalta tietoista reflektiota ja arvoihin perustuvaa toimijuutta, mikä kytkee sen suoraan itsensä pedagogiseen johtamiseen. Tätä tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

2.2. Itsensä pedagoginen johtaminen

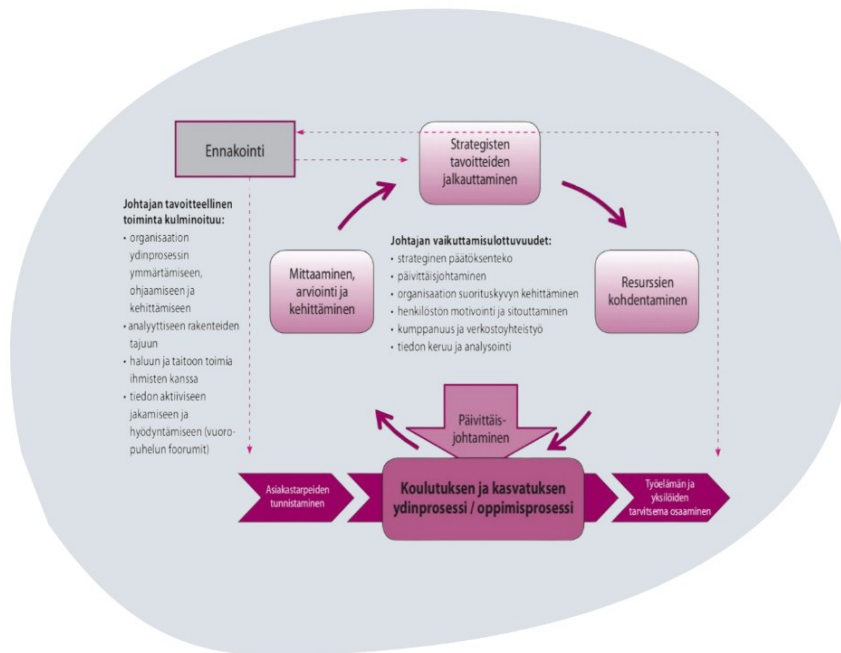
Teatteritaiteen perusopetuksessa opettajan työ rakentuu pitkälti itsenäisen toimijuuden varaan. Vaikka teatteriopettajalla on esihenkilönä rehtori, merkittävä osa pedagogisesta päätöksenteosta tapahtuu opetustilanteissa, joissa opettaja toimii yksin ryhmän kanssa. Rehtorin ja opettajan suhde on sekä kollegiaalinen että hierarkkinen, mutta suomalaisella opettajalla on työssään autonominen asema (Rajakaltio, 2012, s. 109). Tällöin opettajan työssä korostuu vastuu oman toiminnan suuntaamisesta ja johtamisesta. Koulukontekstissa johtaminen jäsentyy usein hallinnolliseen ja taloudelliseen johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen (Rajakaltio, 2012, s. 108), mutta tässä tutkielmassa tarkastelen pedagogista johtamista erityisesti itsensä johtamisen näkökulmasta, jota avaan tämän luvun lopussa lisää.

Pedagogisen johtamisen rinnalla käytetään käsitettä *pedagoginen johtajuus*, mutta käsitteiden merkitys ei suomalaisessa keskustelussa ole täysin yksiselitteinen. Määritelmät vaihtelevat käyttäjän mukaan, sillä käsitteisiin liitetyt merkitykset rakentuvat eri konteksteista ja taustaoletuksista. Ajan myötä käsiteparin sisältö on muotoutunut, ja se voidaan jäsentää kahteen traditioon: opetusorganisaatioon liittyvään pedagogiseen johtamiseen/johtajuuteen sekä henkilöstöä kehittävään, erityisesti yhteistyöhön perustuvaan prosessiin (af Ursin, 2012, ss. 79–101).

Johtamisen yhteys työhyvinvointiin on laajasti tunnistettu (esim. Hakanen, 2005; Antila, 2006; Onnismaa & Kiander, 2012), mutta sitä on perinteisesti tarkasteltu hierarkkisen esihenkilön ja alaisen välisen suhteen kautta. Hyvä johtaminen on jokaisen työntekijän oikeus ja hyvän johtajuuden määritelmää voidaan kuvata ihanteilla, mutta sen käytännöt ovat monisyisiä ja sisältävät enemmän ristiriitoja kuin selkeitä vastauksia (Onnismaa & Kiander, 2012, s. 25). Kuten mainittu, teatteriopettajan työn arjessa johtaminen ilmenee kuitenkin ensisijaisesti yksilön omana toimijuutena. Opettaja tekee

jatkuvasti valintoja pedagogisista ja taiteellisista ratkaisuista, ajankäytöstä ja vuorovaikutukseen liittyvistä seikoista. Näin itsensä johtaminen muodostuu keskeiseksi osaksi opettajan työtä ja sen kautta myös työhyvinvoinnin rakentumista.

Tässä tutkielmassa osallistavan pedagogiikan rinnalla keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä toimii pedagogisen toiminnan johtamisen kehä (Ammattiosaamisen kehittämisyhtiö AMKE, 2012, s. 6). Malli jäsentää pedagogisen toiminnan systeemisenä kokonaisuutena, jossa oppimisprosessi sijoittuu keskiöön ja sitä ympäröivät strategisten tavoitteiden jalkauttaminen, resurssien kohdentaminen, päivittäisjohtaminen sekä mittaaminen, arviointi ja kehittäminen. Kehä korostaa pedagogisen toiminnan jatkuvaa, syklisesti etenevää luonnetta sekä sitä, että toiminta rakentuu samanaikaisesti rakenteellisista, strategisista ja vuorovaikutuksellisista ulottuvuuksista.



Kuvio 1. *Pedagogisen toiminnan johtamisen kehä.* Lähde: Muokattu lähteestä Ammattiosaamisen kehittämisyhtiö AMKE (2012).

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena oleva johtamisen taso on yksilön taso, jota jäsenenä käsitteellä *itsensä pedagoginen johtaminen*. Käsite ei ole vakiintunut tutkimuskirjallisuudessa, vaan se rakentuu itsensä johtamisen, pedagogisen johtamisen ja opettajan toimijuutta käsittelevän tutkimuksen risteyksessä (esim. Neck & Houghton, 2006; Rajakaltio, 2012; Eteläpelto et al., 2013). Käsitteellä tarkoitan opettajan

reflektiivistä ja tavoitteellista kykyä suunnata, arvioida ja kehittää omaa pedagogista toimintaansa suhteessa omiin arvoihinsa, ammatillisiin periaatteisiinsa sekä toimintaympäristön rakenteellisiin reunaehtoihin. Käsite yhdistää itsensä johtamisen käytännöt pedagogiseen ajatteluun ja paikantaa teatteriopettajan toimijuuden pedagogisen työn ytimeen. AMKE-kehän näkökulmasta itsensä pedagoginen johtaminen sijoittuu erityisesti päivittäisjohtamisen, resurssien hallinnan sekä arvioinnin ja kehittämisen ulottuvuuksiin (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE, 2012, s. 6).

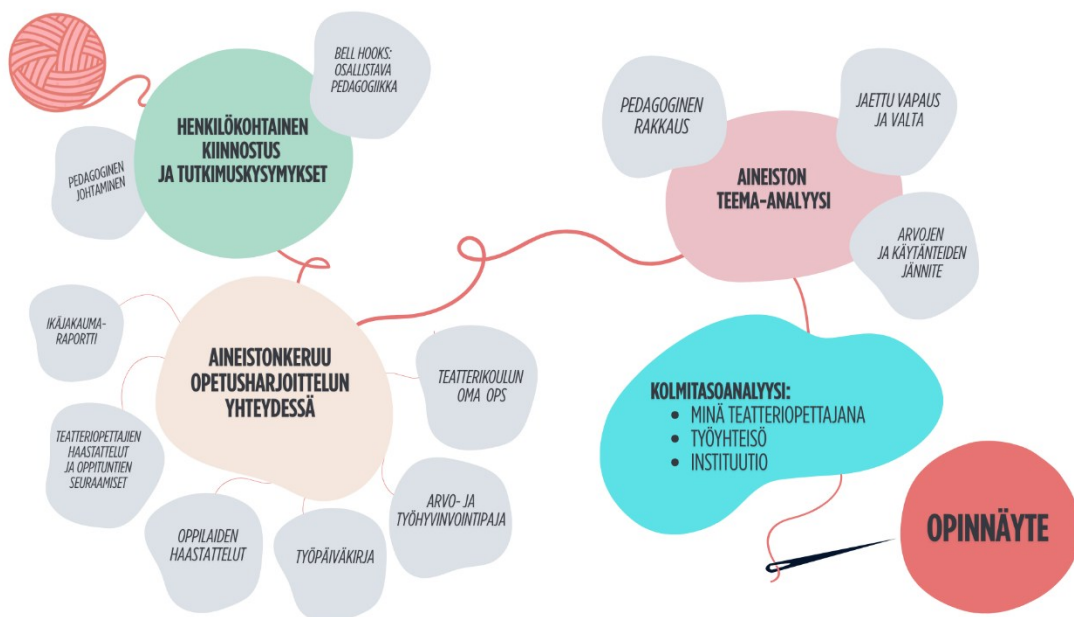
Työturvallisuuskeskuksen asiantuntija Seija Moilanen (2021) kirjoittaa Työturvallisuuskeskuksen verkkosivuilla, kuinka itsensä johtaminen voidaan ymmärtää tavoitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana, jossa yksilö suhteuttaa oman työnsä tavoitteita yhteisiin päämääriin. Se sisältää ajankäytön hallintaa, priorisointia, oman toiminnan arviointia sekä palautumisesta huolehtimista. Lisäksi siihen liittyy omien ajatusten ja tunteiden tunnistaminen ja säätely, mikä tekee siitä keskeisen osan työn kokonaisuutta.

Työhyvinvoinnin kannalta keskeiseksi muodostuu arvojen, itsensä pedagogisen johtamisen ja toimintaympäristön välinen suhde. Mikäli opettaja kykenee toimimaan arvojensa mukaisesti ja suuntaamaan työtään niiden pohjalta, arvot voivat vahvistaa työn merkityksellisyyttä ja tukea työhyvinvointia. Toisaalta ristiriita arvojen ja rakenteellisten reunaehtojen välillä voi muodostua kuormittavaksi. Näin pedagogisen toiminnan johtamisen kehä ja itsensä pedagogisen johtamisen käsite yhdessä jäsentävät, miten teatteriopettajan arvot konkretisoituvat arjen pedagogisissa valinnoissa ja millä tavoin ne kytkeytyvät työhyvinvoinnin kokemukseen teatteritaiteen perusopetuksessa.

3. Metodologia, aineisto ja tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielman metodologiset lähestymistavat. Lisäksi esittelen tutkimusaineiston, kuvaan aineiston muodostumisen ja analyysin käytännöt. Lopuksi tarkennan tutkijan positioni ja tutkimuseettiset kysymykset.

Luvun aluksi havainnollistan opinnäytetyöprosessin etenemistä (ks. kuvio 2): prosessi on rakentunut positiostani teatteriopettajana ja kiinnostuksestani pedagogiseen johtamiseen ja osallistavaan pedagogiikkaan. Aineisto on muodostettu lokakuun 2025 ja tammikuun 2026 välillä, ja sen teema-analyysin kautta jäsenyivät tutkielman keskeiset teemat. Aineistoa tarkastellaan kolmitasoisesti: henkilökohtaisen kokemuksen, työyhteisön ja institutionaalisten rakenteiden tasoilla. Kokonaisuus on rakentunut kirjoittamistyöni tuotteena. Seuraavissa alaluvuissa avaan prosessia tarkemmin.



Kuvio 2. Prosessikuvaus. Tekijän itse laatima kuva.

3.1. Autoetnografia laajennettuna patchwork-etnografiaan

Tutkielmani on laadullinen ja metodologisena lähestymistapana käytän autoetnografiaa, jota laajennan patchwork-etnografialla. Avaan näitä lähestymistapoja tarkemmin tässä alaluvussa. Lähestymistapani mahdollistaa teatteriopettajan työn, arvojen ja työhyvinvoinnin tarkastelun samanaikaisesti henkilökohtaisena, työyhteisöllisenä ja institutionaalisena ilmiönä. Lähestyn työtä autoetnografisesta näkökulmasta (Porkola, 2023; Uotinen, 2010). Tutkielmassa tieto rakentuu vuoropuhelussa henkilökohtaisen kokemuksen, työyhteisön jäsenten näkökulmien sekä institutionaalisten rakenteiden ja dokumenttien välillä.

Tutkimuskysymykseni kohdistuu ilmiöihin, joiden tavoittaminen ulkopuolisen tutkijan tavanomaisin menetelmin on haastavaa. Teatteriopettajan arvot ja työhyvinvointi rakentuvat arjen käytännöissä, kehollisissa kokemuksissa ja usein tiedossa, jota on vaikea sanallistaa. Autoetnografia tarjoaa välineen tällaisen kokemuksellisen tiedon tutkimiseen, sillä siinä tutkijan omat kokemukset toimivat keskeisenä aineistona ja tiedonmuodostuksen lähtökohtana (Uotinen, 2010, ss. 87–88). Menetelmä soveltuu erityisesti arjen ja kulttuuristen käytänteiden tarkasteluun, jotka voivat jäädä huomaamattomiksi juuri niiden arkisuuden vuoksi (Porkola, 2023).

Autoetnografinen lähestymistapa kytkeytyy myös tutkielmani eettiseen lähtökohtaan. Tarkastelen teatteriopettajan työtä sisältä käsin, osana käytäntöä ja kokemuksellisuutta. Tämä mahdollistaa ruumiillisen ja aistimellisen tiedon huomioimisen, vaikka tällaisen tiedon kielellinen välittäminen on väistämättä tulkinnallista ja osittaista (Uotinen, 2010, s. 88). Tutkijan ääni on siten olennainen osa tiedon rakentumista.

Autoetnografista lähestymistapaa täydentää patchwork-etnografia, joka auttaa jäsentämään tutkimuksen aineiston moninaisuutta ja ohjaa analyysin rakentumista. Patchwork-etnografia, eli niin sanottu *tilkkutäkki-etnografia*, soveltuu työhön erityisen hyvin, koska se tunnistaa sananmukaisesti tutkimusprosessini fragmentaarisuuden ja kerroksellisen etenemisen. Menetelmälle on ominaista aineistojen välisten saumojen, päällekkäisyyksien ja jännitteiden näkeminen merkityksellisinä, jolloin aineistoja ei

sulauteta yhdeksi yhtenäiseksi kertomukseksi, vaan tämä mahdollistaa niiden tarkastelun rinnakkaisina ja toisinaan täydentävinä näkökulmina (Pottinger, 2024, ss. 4–5; ks. myös Günel, Varma & Watanabe, 2020).

Tämän tutkielman valossa patchwork-etnografia näkyy erityisesti aineiston moninaisuutena. Aineisto rakentuu erilaisista kohtaamisista ja ajallisesti hajautuneesta kentällä olemisesta. Analyysi etenee vaiheittain lukemisen, kirjoittamisen ja uudelleenkirjoittamisen kautta. Kehollinen ja kokemuksellinen tieto muuntuu kielelliseen muotoon reflektiivisen prosessin kautta, ja tutkija tiedostaa samalla, että tällainen tieto on väistämättä välittyntä, subjektiivista ja osittaista (Uotinen, 2010, s. 88). Tämä reflektiivinen ote tekee näkyväksi myös teatteriopettajan työn moniroolisuuden.

3.2. Tutkimusaineistojen muodostuminen ja aineiston kuvaus

Aineisto muodostettiin teatteritaiteen perusopetusta tarjoavassa oppilaitoksessa, jossa työskentelen teatteriopettajana. Aineistoni pääpaino on teatteriopettajissa. Patchwork-etnografian hengessä aineisto muodostuu useista toisiaan täydentävistä osista: (1) työpäiväkirjoista, (2) kollegoiden oppituntien havainnoinnista, (3) puolistrukturoiduista haastatteluista (kollegat ja kaksi pitkäaikaista oppilasta), (4) arvo- ja työhyvinvointityöpajan tuotoksista, (5) oppilaitoksen opetussuunnitelma-aineistosta ja (6) teatterikoulun oppilaiden ikäjakaumaraportista. Tutkimusaineistoa tarkastellaan kolmitasoisesti henkilökohtaisella, työyhteisöllisellä ja institutionaalisella tasolla.

Työpäiväkirjat: Sisältävät havaintoja omasta opetustyöstäni ennen opetustilanteita, niiden aikana ja jälkeen.

Havainnointi: Kolmen teatteriopettajakollegan oppituntien seuraaminen teatteritaiteen perusopetuksessa ja havainnoista tehty muistiinpanot. Havainnointikerrat toteutettiin 2.12.2025 ja 3.12.2025.

Haastattelut: Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut kolmen teatteriopettajakollegan kanssa päivämäärillä 3.12.2025 (teatteriopettaja A), 13.12.2025 (teatteriopettaja B) ja 18.12.2025 (teatteriopettaja C). Lisäksi toteutin kahden pitkäaikaisen teatterioppilaani A:n ja B:n haastattelut 19.1.2026. Puolistrukturoitu haastattelumuoto on strukturoitua

vapaampi ja mahdollistaa näin ollen myös vapaamman keskustelun tutkimusaiheesta (Puusa & Juuti, 2020, ss. 111–112).

Työpaja: 19.12.2025 toteutettu taidepedagoginen arvo- ja työhyvinvointityöpaja, jonka fasilitoin neljälle kollegalleni. Työpajan aineisto koostuu osallistujien kirjallisista ja taidepedagogisista tuotoksista sekä omista havainnoistani tutkijana. Työpajassa tarkasteltiin osallistujien omia arvoja sekä opetussuunnitelman arvoja ja niiden merkitystä suhteessa työhyvinvointiin. Työpajan runko ja fyysinen ympäristö pohjautuivat minulle keskeisiin arvoihin – yhdessä tekemiseen, hyvinvointiin ja leikkiin. Suunnitteluvaiheessa huomioin kohderyhmän lisäksi työpajan tilan ja ajankohdan. Fasilitoijana muokkasin fyysistä ympäristöä tietoisesti kutsuvammaksi hyödyntämällä tilan valaistusta, materiaaleja, äänimaisemaa ja kalustusta tavallisesta työpäivästä poikkeavalla tavalla. Tilan rakentaminen toimi taidepedagogisena välineenä, jonka avulla pyrittiin luomaan edellytykset turvalliselle ja luovuutta tukevalle osallistumiselle.

Opetussuunnitelma-aineisto: Tutkimani oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kirjatut arvot, jotka tarjoavat institutionaalisen näkökulman ja toimivat vertailupintana teatteriopettajien tulkinnoille kyseisistä arvoista. Kyseinen opetussuunnitelma on hyväksytty ja otettu käyttöön vuonna 2018.

Teatterikoulun oppilaiden ikäjakaumaraportti: Hyödynnän teatterikoulun oppilaiden ikäjakaumaraporttia taustadokumenttina, joka auttaa kontekstualisoimaan tutkimani teatterikoulun opettajien työn laajempaan kontekstiin ja suhteuttamaan valtakunnalliseen taiteen perusopetuksen ikäjakaumatilastoon. Ikäjakaumaraportti käsittelee teatterikoulun tilannetta tammikuussa 2026.

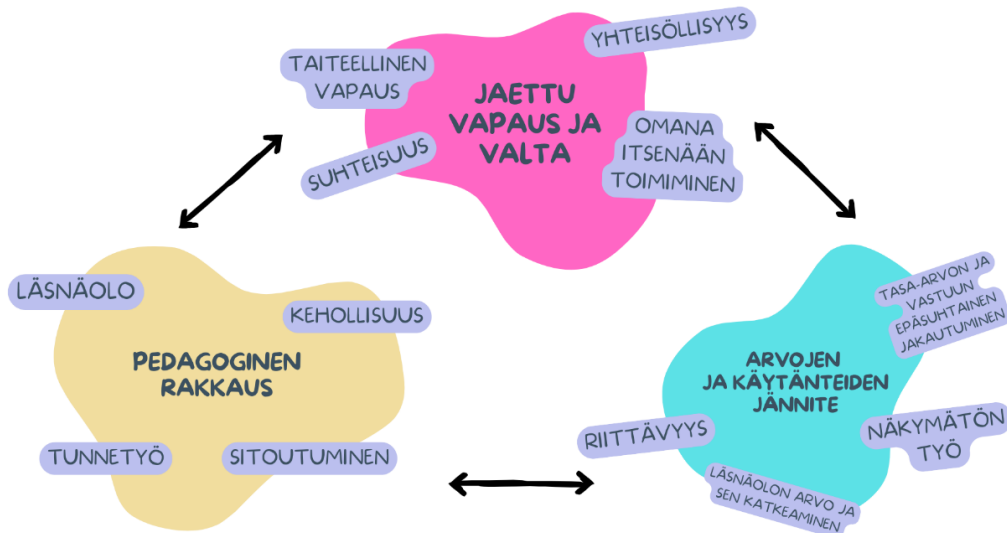
Aineiston moninaisuus on tietoinen metodologinen valinta, joka kytkeytyy patchwork-etnografiseen lähestymistapaan. Aineistoja ei yhdistetä yhdeksi yhtenäiseksi kertomukseksi, vaan niiden väliset päällekkäisyydet ja jännitteet nähdään analyysin kannalta merkityksellisinä (Pottinger, 2020, ss. 3–4). Näin muodostuva kokonaisuus mahdollistaa teatteriopettajan arvojen ja työhyvinvoinnin välisen suhteen tarkastelun eri tasoilla teatteritaiteen perusopetuksessa. Seuraavaksi kuvaan, miten tätä aineistoa on analysoitu teema-analyysin avulla.

3.3. Teema-analyysi ja analyysin eteneminen

Aineistoni analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä teema-analyysinä (Braun & Clarke, 2021, ss. 4–6), jonka tavoitteena on tunnistaa ja tulkita aineistossa esiintyviä merkityksellisiä teemoja. Teema-analyysissä tutkijan rooli on aktiivinen, sillä teemat rakentuvat analyysiprosessin aikana suhteessa tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke, 2021, ss. 10–11).

Analyysi eteni vaiheittain. Ensivaiheessa perehdyin aineistoon kokonaisuutena lukemalla sen läpi useaan kertaan ja kirjaamalla alustavia havaintoja. Tämän jälkeen ryhmittelin aineistosta toistuvia merkityksiä ja jäsensin niitä mind map -luonnosten avulla. Näiden pohjalta muodostuivat alustavat teemaehdotukset, joita tarkensin, rajasin ja nimesin uudelleen analyysin edetessä. Analyysin tavoitteena oli tunnistaa aineistossa toistuvia merkityksiä sekä niihin liittyviä samankaltaisuuksia, ristiriitoja, päällekkäisyyksiä ja mahdollisia jännitteitä.

Kuten edellä mainittu, lopuksi tarkastelin syntyneitä teemoja patchwork-etnografian hengessä kolmella tasolla: henkilökohtaisella, yhteisöllisellä ja institutionaalisella. Tämä tarkastelutapa mahdollisti sen, että teemat jäsentyivät suhteessa sekä yksilön kokemuksiin että laajempiin työyhteisöllisiin ja rakenteellisiin ulottuvuuksiin.



Kuvio 3. Aineistosta nousseet teemat. Tekijän itse laatima kuva.

Analyysin tuloksena aineistosta jäsentyi kolme toisiinsa kietoutuvaa pääteemaa: pedagoginen rakkaus, jaettu vapaus ja valta sekä arvojen ja käytänteiden jännite. Näitä teemoja tarkastelen tarkemmin luvuissa 4–6.

3.4. Tutkijan positio

Toimin sekä tutkijana että teatteriopettajana tutkimassani kontekstissa. Kaksoisroolini ja siihen liittyvä refleksiivisyys on avattu tarkemmin johdannossa ja luvussa 1, mutta nostan tässä esiin sen keskeisen merkityksen analyysin kannalta. Tutkijan positioni edellyttää jatkuvaa tietoisuutta omasta roolistani, valta-asemastani ja niiden vaikutuksesta tutkimusprosessiin ja tulkintoihin.

Tutkimus on toteutettu minulle tutussa työyhteisössä, mikä tuo mukanaan erityisiä mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Läheinen suhde tutkimuskohteeseen mahdollistaa syvällisen ymmärryksen arjen käytännöistä ja kokemuksista. Käytännössä refleksiivisyys toteutui systemaattisina ja toistuvina työskentelytapoina: pidin työpäiväkirjaa, jota täytin ennen työskentelyä, sen aikana ja sen jälkeen. Näin tein näkyväksi itselleni ennako-oletuksiani sekä havaintoja, jotka syntyivät hetkessä tai jälkikäteen tulkiten. Saunasta muotoutui yllättäen jokapäiväinen paikka, jossa kävin itsekseni läpi päivän tapahtumia, ja jonka jälkeen usein kirjoitin kokemuksiani opetustyöstä ylös työpäiväkirjaani.

Olen visuaalinen ajattelija. Jäsensin kirjoittamiani kokemuksia visuaalisten karttojen avulla, joissa kuvasin konkreettisia tilanteita ja niihin liittyviä merkityksiä. Palasin kirjoittamiini havaintoihin useaan otteeseen ja kirjoitin niitä erilliseen tiedostoon uudelleen eri näkökulmista, mikä auttoi tunnistamaan tulkintojen muotoutumista ja omien oletusteni vaikutusta analyysiin. Reflektoin tutkimustilanteita myös yhdessä haastattelemieni henkilöiden kanssa. Tämä avasi mahdollisuuden tarkastella tilanteita useista näkökulmista ja kyseenalaistaa omia tulkintojani sekä tehdä näkyväksi kaksoisroolini tutkijana ja kollegana.

Tutkimuksen toteuttaminen työyhteisössäni edellyttää jatkuvaa herkkyyttä tunnistaa omat sidonnaisuuteni sekä niiden vaikutus aineiston tuottamiseen, mutta myös tulkintaan ja esittämiseen. Autoetnografinen ja patchwork-etnografinen lähestymistapa

tekee tämän position näkyväksi ja asettaa refleksiivisyyden keskeiseksi osaksi tutkimuksen toteutusta.

3.5. Eettiset kysymykset

Tutkielma perustuu eettiseen sitoumukseen kunnioittaa tutkimukseen osallistuneita sekä minimoida mahdollinen haitta. Osallistujille on kerrottu tutkimuksen tarkoitus, menetelmät ja aineiston käsittelyn periaatteet, ja osallistuminen on perustunut vapaaehtoisuuteen ja tietoon perustuvaan suostumukseen. Tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ja Taideyliopiston eettisten linjausten mukaisesti. Tutkimusasetelma on tarkastettu opinnäytetyön ohjaajan kanssa, eikä se edellyttänyt eettistä ennakkoarviointia.

Aineisto on pseudonymisoitu, eikä yksittäisiä henkilöitä tai oppilaitosta voida tunnistaa tutkimustekstistä. Aineistot on säilytetty tietoturvallisesti, ja tunnistetiedot on poistettu analyysivaiheessa. Haastattelu- ja työpajatilanteissa on huolehdittu luottamuksellisesta ja turvallisesta ilmapiiristä, ja aineistoa on käsitelty siten, ettei yksittäisiä osallistujia voida tunnistaa.

Tiedostan, että tutkimuksen toteuttaminen omassa työyhteisössä tuo kuitenkin mukanaan tunnistettavuuteen liittyviä rajoitteita. Vaikka oppilaitoksen nimeä ei mainita ja osallistujat ovat pseudonymisoitu, konteksti voi olla joillekin toimijoille tunnistettavissa. Tämän vuoksi analyysi on suunnattu ensisijaisesti omiin kokemuksiini ja laajempiin rakenteellisiin kysymyksiin. Yksityiskohtaisia tapauskuvauksia on rajattu tunnistettavuuden minimoimiseksi.

Tulkinnat perustuvat rajattuun aineistoon ja tutkijan autoetnografiseen positioon, minkä vuoksi ne ovat kontekstuaalisia, eikä niitä tule yleistää koko kenttää koskeviksi totuuksiksi. Tutkimukseen liittyy eettinen sensitiivisyys suhteessa kollegoihin ja oppilaisiin, ja siksi pitkäaikaiset opettaja–oppilassuhteet sekä kollegiaaliset suhteet on huomioitu erityisellä hienovaraisuudella aineiston muodostamisessa, analyysissä ja tulkinnassa.

Olen sitoutunut noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita, erityisesti haitan välttämistä, rehellisyyttä ja huolellisuutta. Kaksoisroolini on tehty näkyväksi tutkimusprosessin eri vaiheissa, ja olen reflektoinut siihen liittyviä jännitteitä systemaattisesti

tutkimuspäiväkirjassani. Näin pyrin varmistamaan, että tutkimus säilyttää luottamuksen työyhteisössä ja tuottaa tietoa, joka avaa keskustelua työhyvinvoinnista ilman yksilöivää tai leimaavaa näkökulmaa.

Eettisyys on osa tutkimuksen sykettä ja sisältöä sekä taidepedagogista ajattelua ja praktiikkaani. Edellä mainittujen metodologisten ja eettisten ratkaisujen pohjalta siirryn tarkastelemaan analyysin tuloksia teema teemalta.

4. Pedagoginen rakkautemme

Mulle on ihan hirveen tärkeää se, että mä niinku aidosti välitän ja kuuntelen. Oon läsnä niiden (oppilaiden) elämässä ja siinä hetkessä semmosena turvallisena ja mukavana aikuisena. Että teatteri on tietysti se mitä me tehdään, se on se juttu, mut periaatteessa vielä tärkeämpää mulle on se kohtaaminen. Voisin ajatella jopa lanseeraavani omaan työhöni sellaisen käsitteen kuin rakkauden pedagogiikka.

(Haastattelu: Teatteriopettajan C, 18.12.2025)

Pedagoginen rakkaus nousee keskeiseksi arvoksi, joka asettaa kohtaamisen usein opetussisältöjä merkityksellisemmäksi. Teatteri toimii välineenä, mutta teatteriopetuksen työn ydin rakentuu osallistujien välisessä suhteessa. Tässä tutkielmassa käytän käsitettä *pedagoginen rakkaus* ja hyödynnän Salosen (2006, ss. 5–12) käsitteellistä jäsennystä taustana, mutta rajaan käsitteen kuvaamaan aineistosta nousevaa välittämistä, läsnäoloa ja vastuullisuutta.

Välittämisen kulttuuri näkyy myös työarjessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Teatteriopettajien keskinäinen toiminta korostaa emotinaalista läsnäoloa. Tämä ilmenee esimerkiksi pienissä eleissä, kuten oppilaiden kohtaamisessa fyysisen läheisyyden ja myönteisen huomioimisen kautta. Seuraava havaintoni teatteriopettajan oppitunnin alusta kuvaa tätä:

Paikalle tuli oppilas, joka ei ole ollut hetkeen ryhmässä. Opettaja halasi hänet, sitten kaikki, koska kaikkia oli kiva nähdä. Myös minut halattiin.

(Kenttämuistiinpano: opettajan TPO-tunnin seuraaminen, 2.12.2025)

Haastatteluissa rakkaus kuvataan arjen asenteena, joka ilmenee välittämisenä, kuuntelemisena ja turvallisuuden rakentamisena. Tarkastelen tätä bell hooksin (2007) ajattelun kautta, jossa opettajan ruumiillisuus ja tunteet nähdään osana pedagogiikkaa. Kollegan kuvaama *rakkauden pedagogiikka* asettuu näin vastakuvaksi koulujärjestelmän perinteiselle ideaalille etäisestä ja kontrolloivasta opettajasta.

Pedagogista rakkautta voidaan tarkastella myös kasvatuksellisena suhteena, jossa korostuvat eettinen vastuu ja inhimillinen kiintymys (Viskari, 2003, ss. 160–161; Haavio, 1949, ss. 67–70). Aineistossa tämä ilmenee teatteriopettajien pyrkimyksenä tuntea oppilaat, huomioida heidän elämäntilanteensa, kiinnostua heidän kuulumisistaan ja olla osana heidän kasvuaan. Esimerkiksi yksi haastattelemistani opettajista kuvasi opetustuntiansa konkreettista alkamista näin:

Musta on ihanaa, kun mulla on tietty rutiinit tunnissa, et he odottaa sitä. Et kerrotaan aina kuulumiset. Jos joku kerta meinaan unohtaa, niin tulee heti, et hei, kuulumispiiri!

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Opettajan kertomasta käy ilmi, miten pedagoginen rakkaus kytkeytyy laajempaan kasvatukselliseen tehtävään, jossa opettajan työ ulottuu oppisisältöjen ulkopuolelle.

Opettajan pedagoginen rakkaus voi Martti Haavion (1949, ss. 67–70) mukaan sisältää sekä eettisen että luonnonomaisen tekijän. Eettinen tekijä pedagogisessa rakkaudessa merkitsee opettajan tapaa kunnioittaa lapsen piilevää persoonallisuutta ja pyrkiä saattamaan kasvatettava siksi, jollaiseksi hänet on tarkoitettu. Luonnonmukainen rakkaus on taas herätettävissä ihmisessä, mutta eettinen puoli kehittyy opettajan valveutuessa pedagogisesti ymmärtämään oppilaan arvon sekä opetustyön vastuun ja ihanuuden. Teatteriopettaja C:n haastattelussa hän määrittelee tahtotilaansa pedagogina seuraavasti:

Haluan olla sellainen ihminen, joka oikeesti välittää meistä (ryhmästä), ja oikeesti ajattelee meitä, ja muistaa, oppii tuntemaan, ja on empaattinen, huolehtiva. Ollaan kuitenkin osa lasten kasvussa ja kehittymisessä. Teatteri on se juttu, mitä me tehdään, mutta siellä on paljon, paljon sellaista isompaa ympärillä.

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Sitaatissa näkyy sekä luonnonomainen välittäminen että Haavion (1949) kuvaama eettinen rakkaus, joka kohdistuu oppijan kasvun tukemiseen ja opettajan vastuullisuuteen.

Välittämisen merkitystä kasvatuksessa on korostanut myös Nel Noddings, jonka mukaan eettinen välittäminen on kasvatuksen keskeinen lähtökohta (Viskari, 2003, s. 164). Tässä aineistossa pedagoginen rakkaus voidaan nähdä eettisenä perustana, joka ohjaa opettajan toimintaa suhteessa oppilaisiin, mutta myös laajemmin kasvatukselliseen vastuuseen.

Työhyvinvoinnin näkökulmasta pedagoginen rakkaus ei tosin ole täysin ongelmaton käsite. Se voi toimia työn merkityksellisyyttä vahvistavana voimana, mutta myös lisätä kuormitusta, kun vastuu välittämisestä ja suhteiden ylläpitämisestä kasautuu opettajan harteille. Tässä opinnäytteessä tarkastelen seuraavaksi pedagogista rakkautta sitoutumisen, turvallisuuden ja teatteriopettajan tunnetyön kautta.

4.1. Sitoutuminen

Kun oli sama tuttu opettaja jo monen vuoden ajalta, ei ollut mitään syytä lopettaa. Tää siksi, koska oli kuitenkin kiva harrastus ja tälleen. Jopa korona-ajalla oli semmonen yhteisö.

(Haastattelu: Oppilas A, 19.1.2026)

Oppilaani kuvaus osoittaa, kuinka opettajana sitoutuminen ja läsnäolo voivat heijastua oppilaiden sitoutumiseen. Tällöin myös poikkeusolosuhteet, kuten pandemia, eivät katkaise yhteisöllisyyttä, vaan sitoutunut pedagoginen suhde kannattelee toiminnan jatkuvuutta.

Pedagogisen toiminnan johtamisen kehän kautta tarkasteltuna oppimisprosessi asettuu toiminnan keskiöön, ja siihen kytkeytyvät päivittäisjohtaminen sekä henkilöstön sitoutuminen (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE, 2012, s. 6). Aineiston perusteella opettajan itsensä johtaminen, kuten kyky sitoutua, ylläpitää pedagogista suuntaa ja toimia arvojensa mukaisesti, heijastuu suoraan oppilaiden kokemukseen jatkuvuudesta. Tällä tavalla yksilön pedagoginen toimijuus kytkeytyy laajempaan pedagogiseen kokonaisuuteen.

Pandemia-aika näyttäytyy tässä eräänlaisena *stressitestinä*. Kun toiminnan rakenteet mahdollistavat jatkuvuuden, teatteriopettajien sitoutuminen ylläpitää pedagogista ydintä myös esimerkin kaltaisissa poikkeusoloissa. Samalla tämä tilanne tekee näkyväksi sen,

että pedagoginen johtaminen ilmenee rakenteiden lisäksi myös suhteissa. Sitoutuminen ja läsnäolo jäsentyvät arvojen, itsensä johtamisen ja pedagogisen toiminnan leikkauspisteinä.

hooksin (2007, s. 236; 295) mukaan syvä sitoutuminen osallistavaan pedagogiikkaan on kaksijakoista: se voi lisätä sekä merkityksellisyyden kokemusta että kuormitusta. Tämä jännite näkyy myös aineistossani. Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa (19.12.2025) opettajat kuvasivat esineinstallaatioissaan työtään merkitykselliseksi ja korostivat iloa oppilaista sekä pedagogiikan *sykkivää sydäntä*. Samalle he kuitenkin nostivat esiin rajojen asettamisen, palautumisen ja riittävän työajan merkityksen. Aineistossa tunnistetaan, kuinka työ voi vetää mukaansa niin voimakkaasti, että sitä olisi mahdollista tehdä rajattomasti.

Pedagoginen rakkaus näyttäytyy myös omissa työpäiväkirjamerkinnöissäni suhteena aikaan ja vastuuseen:

Kohtasin tilanteen, jossa jouduin tekemään isoja pedagogisia päätöksiä, jotka koskivat ryhmän jatkuvuutta ja oppilaiden henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Kertoessani tilanteesta opetusharjoitteluni ohjaavalle opettajalle, hän sanoi: 'Mä kuulen, että sä todella välität oppilaistasi ja teet paljon heidän eteensä.' Tässä hetkessä tunnistin, kuinka pidin toimintamallia itsestään selvänä. Koin, että se on vähintä, mitä teatteriopettajan asemasta voin tehdä.

(Työpäiväkirja, 2.12.2025)

Tilanne havainnollistaa, kuinka välittäminen kietoutuu valtaan ja vastuuseen. Teatteriopettaja tekee arkityössään päätöksiä, jotka vaikuttavat oppilaiden jatkuvuuden ja osallisuuden kokemuksiin. Samalla vahva sitoutuminen normalisoituu osaksi arkea niin, että sen kuormittavuus jää helposti huomaamatta. Työpäiväkirjassa pedagoginen rakkaus ilmenee myös tilanteissa, joissa opetusta ei peruta pienistä ryhmistä huolimatta. Tämä vahvistaa yksilöllistä kohtaamista, mutta samalla lisää opettajan työmäärää ja ajallista sitoutumista.

Mainitsemani sitoutumisen kaksijakoisuus tulee esiin myös rakenteellisella tasolla. Sitoutunut opettaja on organisaatiolle voimavara. Yhdistettynä epävarmoihin

rakenteisiin se voi kuitenkin kuormittaa yksilöä ja venyttää työpäivää varsinaisen työajan ulkopuolelle:

Haastavia ryhmätilanteita käsitellessäni huomasin, että sitouduin tuntipohdintoihin jo päiviä ennen varsinaisia tunteja. Tajusin, että työhuoneeni sijasta siirsin ammatilliset pohdintani saunaan, jota aloin kutsumaan jossain vaiheessa kollegani kanssa leikkisästi iltatoimistoksi – hänkin nimittäin viestitti minulle usein saunansa eteisestä.

(Työpäiväkirja, 4.11.2025)

Seija Moilanen (2021) tuo esiin Työturvallisuuskeskuksen verkkosivuilla, kuinka itsensä johtamisen merkitys korostuu erityisesti työajan hallinnassa ja ennakkoinnissa. Taidealan arjessa ainoa pysyvä asia on usein muutos, ja esimerkiksi epäsäännöllinen työaika sekä työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen kytkeytyvät keskeisesti alan hyvinvoinnin kysymyksiin (Ansio & Houni, 2013, ss. 110–125).

Sitoutuminen kytkeytyy myös pedagogisiin valintoihin ja niiden neuvotteluun. Teatteriopettajana minulle mieluisa työtapa on usein prosessi- ja ryhmälähtöinen devising-tekniikka, jonka pariin olen myös ammatillisesti kouluttautunut. Seuraava oppilaani kokemus devising-työtavan kuormittavuudesta osoittaa, että sitoutuminen ei ole yksisuuntaista, vaan edellyttää jatkuvaa vuoropuhelua:

Ainakin jossakin vaiheessa tehtiin tosi paljon devising-teatteria. Se devising tuli jossain vaiheessa korvista ulos. Mut sit heti aloitettiin tekeen jotain muuta.

(Haastattelu: Oppilas B, 19.1.2026)

Tutkimuskysymysteni näkökulmasta sitoutuminen ja läsnäolo näyttäytyvät teatteriopettajan konkreettisina arvoina, jotka ilmenevät pedagogisina valintoina, ajankäyttönä ja emotionaalisena panostuksena. Ne voivat vahvistaa oppilaiden kiinnittymistä ja työn merkityksellisyyden kokemusta. Samalla ne voivat kuitenkin ylittää rakenteelliset rajat ja muuttua kuormittavaksi vastuuksi. Sitoutuminen ja läsnäolo ovat aineistoni perusteella teatteriopettajan ydinarvoja, joiden kaksijakoisuus muodostaa keskeisen jännitteen teatteritaiteen perusopetuksessa toimivan opettajan

työhyvinvoinnissa. Pohjana tälle kaikelle on kuitenkin turvallisuus, jota avaan enemmän seuraavassa alaluvussa.

4.2. Turvallisuuden rakentuminen

Aineistossa korostuu, kuinka tutkimani teatterikoulun toiminta rakentuu ja halutaan myös tulevaisuudessa rakentaa turvallisuuden ympärille. Jokainen haastatteleman teatteriopettaja kuvasi turvallisuuden keskeiseksi arvokseen ja teatteriopettajan työn kulmakiveksi. Muun muassa Teatteriopettaja C jäsentää tätä oman työroolinsa kautta seuraavasti:

Koetan olla sellainen ryhmänohjaaja, että se meidän yhteinen aika olisi mahdollisimman turvallinen. Ja sellainen mukava kaikille.

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Turvallisuuden rakentaminen näyttäytyi myös omassa toiminnassani sekä opetustilanteissa, että teatteriopettajille suunnattua arvo- ja työhyvinvointityöpajaa suunnitellessani. Muun muassa työpajan materiaali- ja valaistusvalinnat oli pohdittu huolella turvallisuutta ja huolenpitoa korostaen.



Kuva 1. Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa pohdin materiaalin tuntumaa moniaistisesti tukeakseni turvallisuuden tunnetta. (19.2.2025). Tekijän ottama kuva.

Turvallisuus näyttäytyy aineistossa fyysisen tilan lisäksi kokemuksellisenä ja relationaalisena ilmiönä. Oppilashaastatteluissa se kiteytyy mahdollisuuteen olla keskeneräinen:

Aina tunneilla on tuntunut siltä, että on tärkeitä, että on turvallista ja hyvä olla. Ja että voi vähän sekoilla...Ei olla koskaan ehkä tähdätty siihen, että on täydellinen kokonaisuus, vaan tärkeämpää on ollut se, että on saanut ilmaista itseään turvallisissa oloissa.

(Haastattelu: Oppilas A, 19.1.2026)

Turvallisuus merkitsee siis tilaa, jossa ei tarvitse olla valmis ja täydellinen. Se mahdollistaa itsensä ilmaisun ja luovan riskinoton. Tätä voidaan tarkastella kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä. bell hooksin (2007, s. 78) mukaan opetustilanteessa yhteisö rakentuu avoimuuden, osallistumisen ja jokaisen äänen arvon tunnustamisen kautta. Aineistoni valossa turvallisuus syntyy kokemuksesta, jossa jokainen on merkityksellinen osa yhteistä tilaa.

Yksi haastatteleistani teatteriopettajista kuvaa, kuinka turvallisuus rakentuu myös opettajan oman läsnäolon kautta:

Kyl mä kerron heille itsestäni. He kysyy esimerkiksi et mitä mulle kuuluu, niin mä pysähdyn ja kerron. Tietenkin mitä nyt on aina kiva kertoa, mut kerron. Esimerkkejä vaikka jostain esityksestä tai jostain. Annan sitä omaa kokemusta myös heille.

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Turvallisuus rakentuu tällöin vastavuoroisuudessa. hooks (2007, s. 52) korostaa, että vapauttavassa kasvatuksessa myös opettajan tulee olla valmis haavoittuvuuteen. Aineistoni perusteella turvallinen tila syntyy tilanteissa, joissa opettaja asettuu ryhmässä läsnä olevaksi ja jaetuksi toimijaksi.

Turvallisuus liittyy kuitenkin myös vastuuseen ja rajojen asettamiseen:

Totta kai haluan olla luotettava, turvallinen aikuinen. Jos ei oo turvallinen olo ryhmässä, niin ei oikein voi tehdä mitään. Silloin ei itsekään pysty tekemään mitään.

(Haastattelu: Teatteriopettaja B, 13.12.2025)

Turvallisuus näyttäytyy näin toimijuuden ehtona. Ilman sitä oppilas ei uskalla osallistua, eikä opettaja voi ohjata ryhmää kohti syventävää työskentelyä.



Kuva 2. Unelmien teatterikoulu jälkiruoka-astiassa, annoksen nimi *Kova pehmis* (*raidallinen*). Tekijän ottama kuva.

Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa (19.12.2025) turvallisuus konkretisoitui myös symbolisesti unelmien teatterikoulua kuvaavassa jälkiruokakulho-tehtävässä. Teatteriopettajat rakensivat erilaisista esineistä installaation valitsemaansa jälkiruokakulhoon ja kuvasivat niiden kautta unelmien teatterikoulua. Yhdessä installaatiossa, nimeltä *Kova pehmis* (*raidallinen*), turvallisuutta kuvattiin pehmeyttä sisältävänä tilana, josta nouseva tiikeriemo (kuva 2) symboloi samanaikaisesti hoivaa ja suojaa. Turvallisuus on yhtä aikaa pehmeää ja jämää: se merkitsee hyväksyntää, mutta myös selkeitä rajoja ja aktiivista puuttumista, kuten yksi opettaja kuvaa:

Se on absoluuttisesti numero yksi, että ryhmässä kaikilla on hyvä olla. Ei oo minkäänlaista kiusaamista, syrjimistä, kuiskimista. Mä aistin aika herkästi sen, jos sellaista tapahtuu, ja puutun siihen välittömästi.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Turvallisuus rakentuu näin useista toisiinsa kietoutuvista ulottuvuuksista: fyysisestä tilasta, pedagogisista valinnoista, opettajan haavoittuvuudesta sekä vastuunkannosta. Se on jatkuvasti neuvoteltava ja yhdessä rakennettava prosessi.

Turvallisuus on kuitenkin pedagogisen ja emotionaalisen ulottuvuuden lisäksi myös institutionaalinen ilmiö. Pedagogisen toiminnan johtamisen kehän (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE. 2012, s. 6) kautta turvallisuus näyttäytyy myös rakenteellisena ilmiönä, joka linkittyy organisaation luomiin toimintaedellytyksiin. Näitä ovat muun muassa työn ennakointi, käsillä olevat resurssit ja johtamiskäytännöt. Esimerkiksi työpajan suunnittelussa tehdyt tilalliset ja ajalliset ratkaisut ovat osa tätä kokonaisuutta. Turvallisuus näyttäytyy tällöin tietoisien itsensä johtamisen tuloksena, joka kytkeytyy myös ennakointiin (Moilanen, 2021).

Samalla on kiinnostavaa, että bell hooks (2007) ei tarkastele turvallisuutta ensisijaisesti erillisenä tavoitteena. Hän kuvaa sitä yhteisöllisyyteen sisäänrakennettuna ulottuvuutena. Aineistoni valossa tämä näkyy tilanteissa, joissa turvallisuus rakentuu vuorovaikutuksen ja läsnäolon kautta:

Tärkeä arvo on kuunteleminen. Et kuuntelee oikeesti sitä ryhmää. Ja sitä kautta ymmärtäminen. Et ymmärtää mitä ryhmä tarvitsee. Ja tietysti läsnäolo et pystyy siinä hetkessä puolin ja toisin olemaan läsnä.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Turvallisuus on näin ollen osa pedagogista prosessia. Turvallisemman tilan rakentaminen, sen ylläpitäminen ja tilanteisiin reagoiminen kytkeytyvät kuitenkin vahvasti siihen, miten teatteriopettaja tunnistaa omia ja ryhmän tunteita ja tunnetiloja, sekä toimii niiden kanssa pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä johdattaa tarkastelemaan opettajan tunnetyötä keskeisenä osana tätä kokonaisuutta.

4.3. Tunnetty osana teatteriohjaajan arkea

Aineistoni osoittaa, että tunnetty on keskeinen osa teatteriohjaajan arkea.

Opetustilanteissa kohdataan jatkuvasti erilaisia tunteita ja tapahtumia, joihin reagoidaan tilanteen vaatimalla tavalla. Havaintojeni mukaan näitä tilanteita ei useinkaan ehditä käsitellä syvällisemmin heti opetuksen jälkeen, vaan reflektio siirtyy myöhempiin hetkiin. Tämä tulee esiin myös omassa toiminnassani:

Ohjaisiltojeni jälkeen löysin itseni usein saunasta. Siellä kävin läpi opetustilanteita ja reflektoin ennen kaikkea tunteitani. Riemun ja kiitollisuuden lisäksi uskalsin olla myös välillä surullinen. Saunan hiljaisuus ja lämpö antoivat luvan hengittää ilman teatteriohjaajan ammattiroolia.

(Työpäiväkirjamerkintä, 17.12.2025)

Sauna toimii tässä aineistossa tilana, jossa opetustilanteessa kannatellut tunteet tulevat näkyviksi. Se havainnollistaa, kuinka teatteriohjaajan tunnetty jatkuu myös opetustilanteen ulkopuolella niin sanotuissa yksityisissä tiloissa.

Aineistoni perusteella teatteriohjaajan tunnetty on kaksisuuntaista. Ohjaaja luo tilaa oppilaiden tunteille ja ylläpitää turvallista ilmapiiriä, mutta samalla hänen omat tunteensa jäävät usein taka-alalle ja siirtyvät käsiteltäviksi myöhemmin. Tämä tekee työstä intensiivistä ja relationaalista, sillä ohjaaja toimii samanaikaisesti taiteellisena ohjaajana, ryhmädynamiikan lukijana ja emotionaalisen ilmapiirin kannattelijana.

hooks (2007, s. 280) kritisoi opetuskulttuuria, jossa tunteiden tukahduttaminen nähdään osana ammatillisuutta. Hänen mukaansa tällainen erottelu johtaa siihen, että ohjaaja joutuu käsittelemään omia tunteitaan opetustilanteen ulkopuolella. Aineistoni valossa tämä näkyy juuri tunnetyn siirtymisenä yksityisiin tiloihin. Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, mitä tapahtuu työhyvinvoinnille silloin, kun tunnetty jää nimeämättömäksi ja yksilön vastuulle.

Tunnetyn yksityistyminen saa vastinparin arvo- ja työhyvinvointityöpajassa (19.12.2025), jossa tunnetty muotoutuu ihanteeksi.



Kuva 3. Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa syntyneitä esineinstallaatioita aiheesta *Unelmien teatterikouluni* (19.2.2025). Kuvat tekijän ottamia.

Jälkiruokakulhoihin rakennetuissa esineinstallaatioissa unelmien teatterikoulu kuvataan paikkana, jossa tunteet ovat sallittuja eri muodoissa ja suhteissa toisiinsa (ks. kuva 3). Visuaalinen aineisto tekee näkyväksi tunnetyön ulottuvuuksia, joita kielellinen kuvaus ei yksin tavoita. Leikkisät ja monia eläinhahmoja ja esinelaatuja sisältävät elementit yhdistyvät toisiinsa ja rakentavat kuvaa toimintaympäristöstä, jossa tunteet ovat samanaikaisesti sallittuja ja kannateltuja, mutta myös pedagogisesti jäsennettyjä. Eräs opettaja kiteyttää tämän puhaltamalla installaationsa päälle iloa ja leikkiä kuvastavia saippuakuplia ja toteamalla, että ”mikään tunne ei ole liian pelottava” (Kenttämuistiinpano: arvo- ja työhyvinvointityöpaja, 19.12.2025).

Tunnetyö jäsentyy aineistossani eri tasoilla. Henkilökohtaisella tasolla se ilmenee opetustilanteiden jälkeisenä reflektiona. Yhteisöllisellä tasolla se muuntuu pedagogiseksi rakkaudeksi, jossa opettaja kannattelee ryhmän ilmapiiriä ja mahdollistaa tunteiden ilmaisun. Institutionaalisella tasolla tunnetyö kytkeytyy opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen rakentuu myönteisten tunnekokemusten varaan (Opetushallitus, 2017, s. 11).

Varjojen ja valojen tematiikka, joka toistuu arvo- ja työhyvinvointityöpajan installaatioissa opettajien asettellessa esineitä huolellisesti suhteessa tilan valaistukseen,

kuvastaa tätä tunnetyön dynamiikkaa. Vaikeatkin tunteet tunnustetaan, mutta niitä säädellään niin, etteivät ne hallitse yhteistä tilaa. Tässä henkilökohtainen ja institutionaalinen taso asettuvat vuoropuheluun: tunnetyö on samanaikaisesti yksilöllinen kokemus ja pedagoginen velvoite.

Aineisto nostaa esiin myös tarpeen tunnetyön yhteisölliselle jakamiselle. Teatteriohjaajat kuvaavat, kuinka työ on luonteeltaan itsenäistä, mutta yhteiselle reflektiolle olisi tarvetta:

Olis kiva pohtia näitä tilanteita yhdessä. Siinä ajattelen myös työhyvinvointia. Vaikka itellä olis joku tilanne, niin työkaverillakin voi olla. Ois kiva auttaa ja yhdessä funtsata näitä silleen ohjatussa tilanteessa.

(Haastattelu: Teatteriohjaaja C, 18.12.2025)

Samalla aineisto tuo esiin tunnetyön voimavarat. Oppilaiden innostus ja oppimisen ilo voivat vahvistaa ohjaajan jaksamista:

Se on iso voimavara, kun näkee, et oppilaat on innoissaan. Kun niiden silmät oikein kirkastuu kaikista niistä ideoista, kun ne saa keksiä. Ja kun ne säteilee lavalla! On voimavara päästä seuraamaan nuorten elämää.

(Haastattelu: Teatteriohjaaja A, 3.12.2025)

Näin tunnetyö näyttäytyy teatteriohjaajan työssä sekä ohjauksen emotionaalisenä vastuuna että rakenteellisenä kysymyksenä: missä määrin työyhteisö kannattelee tätä työtä, ja missä määrin se jää yksilön tehtäväksi? Samalla tunnetyö näyttäytyy tulkintani mukaan myös tapana ymmärtää opetustilannetta. Ohjaaja aistii, tulkitsee ja suuntaa toimintaansa tunteiden ja kehollisten havaintojen kautta. Tunnetyö voidaan ymmärtää näin ollen ohjaajan ammatillisen asiantuntijuuden muotona, jossa arvot toteutuvat tunnetyön kautta arjen pedagogisina käytäntöinä.

Tämä tekee tunnetyöstä keskeisen linkin arvojen ja työhyvinvoinnin välillä. Samalla se avaa kysymyksen siitä, miten toimijuus, vastuu ja päätösvalta rakentuvat näissä tilanteissa. Seuraavassa luvussa tarkastelen tätä jaetun vapauden ja vallan näkökulmasta.

5. Jaettu vapaus ja valta opetustyössä

Vapaus nousee aineistossa merkittäväksi arvoksi sekä oppilaille että opettajille. Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että vapaus kulkee käsi kädessä opetukseen liittyvien valtakysymysten kanssa. Luvussa tarkastelen ensin teatteriopettajan valtaa opetustyössä hänen asemoitumisensa kautta, sen jälkeen omana itsenään toimimista. Lopuksi käsittelen vapauden ja vallan konkreettisia neuvottelutilanteita teatteriopettajan arjessa.

5.1. Teatteriopettajan asemoituminen opetustilanteessa

Välillä tuntuu, että opettajana olen kuin meteorologi, joka tulkitsee ryhmän säätilaa ja muovaa asemoitumisellaan myös ryhmää. Välillä olen sateenvarjo, välillä yhdessä oppilaiden kanssa lätäkössä pomppija. Seuraavassa hetkessä yhteisen takkatulen äärelle kokoaja.

(Työpäiväkirjamerkintä, 7.12.2025)

Teatteriopettajan asemoituminen näyttäytyy aineistossa jatkuvana tilanteiden tulkintana. Opettaja säätelee samanaikaisesti tilaa, toiminnan rytmiä, sisällön raameja ja ryhmän ilmapiiriä, mikä toimii sekä pedagogisen toiminnan mahdollistamisena että vallankäyttönä. Asemoituminen vaikuttaa suoraan siihen, millä tavoin oppilaiden toimijuus voi toteutua. Aineistoni perusteella teatteriopettajan asemoituminen on pedagogisen valinnan lisäksi myös keskeinen vallankäytön muoto, joka määrittää oppilaiden toimijuuden rajat ja mahdollisuudet. Se, miten ja millä tavalla valtaa käytetään, riippuu kuitenkin opettajan roolista.

Alice Kolb ja David Kolb (2017) jäsentävät opettajan pedagogista johtajuutta neljän roolin kautta: tavoitteen asettajana, asiantuntijana, valmentajana ja fasilitaattorina. Aineistoni perusteella teatteriopettajat liikkuvat dynaamisesti näiden roolien välillä jopa yhden oppitunnin aikana:

Se tuntuu siltä, et tekee sellaista mielenterveystyötä, nuorisotyötä, taidetta, kasvatustyötä. Aika montaa työtä samassa paketissa teatteriopettajana. Just sitä aikuisena tukena olemista. Ja se on tosi suuri rikkaus.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Asemoituminen on pysyvän position sijasta jatkuvaa siirtymistä roolista toiseen tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan.

Tavoitteen asettajan ja arvioijan roolissa opettajan institutionaalinen valta on selkeimmin näkyvissä. Opetussuunnitelman tavoitteet yhdessä opetuksen aikataulujen kanssa kehystävät toimintaa. Samalla aineistossa korostuu pyrkimys jakaa toimijuutta oppilaiden kanssa:

Vaikka oonkin opettaja, niin musta on aika ihanaa ajatella itteeni tietyssä mielessä tasavertaisena ryhmän jäsenenä. Vaikka on OPS:in tavoitteet, niin siitä huolimatta on semmoinen yhteinen projekti.

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Valta ei näin ollen katoa, vaikka sen käyttö muuttuukin jaetummaksi ja hienovaraisemmaksi.

Asiantuntijan roolissa teatteriopettaja tuo prosessiin taiteellista ja pedagogista osaamistaan. Aineistossa tämä näyttäytyy ehdotuksina ja suuntaviivoina, jotka kuitenkin jätetään oppilaiden arvioitaviksi:

Välillä ohjaukselliset päätökset on vaikeita. Joskus tulee ristiriita, et on eri mieltä oppilaan kanssa, et yritän opettaa, et näin kannattaa tehdä syystä x, mut oppilas on eri mieltä ja haluaa kuitenkin kokeilla omalla tavallaan. Mut mulle oppilaiden oma ääni on tärkeä ja oon sanonut, et vaikka tää on meidän yhteinen juttu, niin viime kädessä te saatte päättää.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Asiantuntijuus on resurssi, joka mahdollistaa oppilaiden toimijuuden. Tämä ei kuitenkaan määrää sitä yksiselitteisesti.

Valmentajan ja fasilitaattorin rooleissa korostuu opettajan pyrkimys luoda tilaa oppilaiden toiminnalle. Työpäiväkirjamerkinnöissäni (4.12.2025) korostuu toimintani opettajana, joka tukee, kannattelee ja puuttuu tarvittaessa, mutta ei pyri hallitsemaan kaikkea toimintaa. Tämä ilmenee esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaille annetaan

vastuuta ohjaamisesta ja suunnittelusta, samalla kun opettaja seuraa prosessia taustalta. Myös haastattelussani eräs teatteriopettaja kuvaa opetustilannetta mahdollisimman tasa-arvoiseksi ja ryhmästä kumpuavaksi:

Vapaus opetuskontekstissa on sitä, että tehdään tosi ryhmälähtöisesti. Lapsi- ja nuorilähtöisesti. Ja sit niin, et ei oo auktoriteettina.

(Haastattelu: Teatteriopettaja B, 13.12.2025)

Aineiston perusteella teatteriopettajan asema rakentuu näiden edellä mainittujen roolien välisessä liikkeessä. Vastakohtien sijasta vapaus ja valta kietoutuvat toisiinsa pedagogisessa johtajuudessa. hooksin (2007, s. 233) mukaan osallistava pedagogiikka ei tarkoita vallasta luopumista, vaan sen tietoisista ja reflektiivistä käyttöä. Tämä näkyy aineistossani pyrkimyksenä tasavertaisuuteen: kun opettaja tunnistaa oman asemansa ja siihen liittyvän vallan, hän voi käyttää sitä eettisesti.

Tässä kohdin itsensä johtamisen näkökulma kytkeytyy vapauden ja vallan suhteeseen. Teatteriopettajan kyky säädellä omaa toimintaansa on keskeistä sekä pedagogisen laadun että työhyvinvoinnin kannalta. Kun valtaa hajautetaan ja toimijuutta jaetaan, se ei poista kuitenkaan opettajan vastuuta. Päinvastoin tämä voi lisätä opettajan kuormitusta, koska päätöksenteko ja sen seuraukset säilyvät opettajalla. Tämän alaluvun alussa työpäiväkirjasta esiin nostamani metafora opettajasta meteorologina kuvaa näin myös teatteriopettajan kykyä säädellä omaa sisäistä *säätilaansa*: milloin toimia ohjaavasti, milloin mahdollistavasti – ja milloin nämä roolit liikkuvat päällekkäin, eikä niitä voi erottaa toisistaan.

Itsensä johtamisen näkökulmasta tämä edellyttää jatkuvaa tilannetajua ja oman toiminnan säätelyä. Opettaja joutuu arvioimaan, milloin käyttää asiantuntijavaltaa ja milloin toimia fasilitaattorina. Tämä tekee työstä sekä pedagogisesti vaativaa että emotionaalisesti kuormittavaa. Aineistoni perusteella teatteriopettajien arvot, kuten yhteisöllisyys, osallisuus ja toimijuuden jakaminen, ohjaavat näitä valintoja. Samalla juuri nämä arvot voivat myös lisätä työn vaativuutta.

Toisaalta mahdollisuus toimia arvojensa mukaisesti näyttäytyy keskeisenä työhyvinvointia vahvistavana tekijä. Kun opettaja kokee voivansa rakentaa opetustilanteen yhteiseksi tilaksi ja liikkua joustavasti roolien välillä, työn

merkityksellisyys lisääntyy. Näin teatteriopettajan asemoituminen näyttäytyy jatkuvana neuvotteluna vapauden ja vallan välillä.

5.2. Omana itsenään toimiminen

Opetusharjoitteluni aikana tunnistin, että teatteriopettajana toimiminen kytkeytyy kokemukseen, jota olen kuvannut työpäiväkirjassani (3.10.2025) *innostuneeksi etukenoksi*. Tällä olen tarkoittanut kehollista ja emotionaalista valmiuttani heittäytyä yhteiseen tekemiseen. Tämä kokemus liittyy vahvasti siihen, että saan toimia työssäni Mariana, omana itsenäni. Vapaus näyttäytyy näin kokemuksena työn ilosta ja hyväksytyksi tulemisesta.

Omana itsenään toimiminen tarkoittaa minulle kykyä asettua opetustilanteisiin myös keskeneräisyyteni hyväksyen. hooks (2007, ss. 51–52) korostaa, ettei oppilailta voida odottaa avoimuutta ja riskinottoa, ellei opettaja ole valmis haavoittuvuuteen.

Aineistooni nojaten omana itsenään toimiminen on oman persoonan näkymisen lisäksi myös pedagoginen valinta, joka muokkaa vallan jakautumista opetustilanteessa.

Oppilaiden muistot oppitunneiltamme konkretisoivat tätä pedagogista valintaa:

Sit niissä esityksissä mä ja mun kaveri oltiin aina vauvoja. Se oli varmaan joku kolme esitystä putkeen jostain syystä. Mua naurattaa se, että sä oot aina antanut meidän näytellä vauvoja. On jääny mulla mieleen, että sä oot antanut meille aina tosi paljon vapauksia tehdä just sitä mitä me haluttiin.

(Haastattelu: Teatterioppilas B, 19.1.2026)

Haastattelussa toistuvat *vauvaroolit* kuvaavat tilannetta, jossa oppilas koki saaneensa toistuvasti vapautta vaikuttaa esityksen sisältöön. Tämä toimii esimerkkinä jaetun vallan käytännöistä. Teatteriopettajana olen luonut raamit, mutta antanut oppilaiden määrittää sisällön. Oppilaan kokemus osoittaa, että tällainen vallankäyttö näyttäytyy mahdollistamisena ja tukee näin myös toimijuuden kehittymistä. Toimijuudella viitataan tässä yksilön kykyyn toimia, tehdä valintoja ja vaikuttaa omaan toimintaansa suhteessa ympäristöönsä (Biesta & Tedder, 2007).

Samanlainen dynamiikka näkyy tilanteessa, jossa oppilaat saivat minulta luvan kiipeillä pöydillä teatteritilanteessa – toiminnassa, joka poikkeaa perinteisen koulutilan normeista:

Olin ihan silleen, et miksei Maria sano mitään! Sit sä olit vaan silleen, et 'mun mielestä täällä teatterissa saa vähän kiipeilläkin'. Se pöydillä hyppiminen oli siis hyvä juttu! Mä olin silleen ihan amazed, että sä et sanonut mitään.

(Haastattelu: Teatterioppilas A, 19.1.2026)

Oppilas kuvaa tilannetta haastattelussa *lahjana*, mikä viittaa siihen, että vallan joustava käyttö voi avata tilaa luovuudelle ja keholliselle ilmaisulle. Analyysini mukaan tällaiset tilanteet osoittavat, kuinka yhteinen pedagoginen tila rakentuu uudelleen opettajan pientenkin valintojen kautta.

Opettajan arvot ilmenevät siis myös konkreettisina valintoina, jotka oppilaat voivat muistaa vuosienkin jälkeen. Pedagogisen toiminnan johtamisen kartan (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE, 2012, s. 6) näkökulmasta opettaja toimii oppimisprosessin ytimessä kohdentamalla resursseja oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Resurssit voivat olla esimerkiksi aikaa, huomiota ja luottamusta. Vapaus konkretisoituu siis pedagogisena strategiana, jonka kautta oppilaille myös tarjoutuu mahdollisuus harjoitella toimijuutta ja päätöksentekoa.

Teatteriopettajien haastatteluissa korostuu, että omien arvojen toteuttaminen nähdään keskeisenä osana opetustyötä. Arvot, kuten esimerkiksi yhteisöllisyys, vapaus, turvallisuus, ilo ja luovuus, ohjaavat pedagogisia ratkaisuja, ja organisaation koetaan tukevan niiden toteutumista. Omana itsenään toimiminen rakentuu näin henkilökohtaisen kokemuksen, työyhteisön tuen ja institutionaalisten rakenteiden risteyksessä. Opettajan itseys on pedagogisen toiminnan johtamisen kehän (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE, 2012, s. 6) valossa aktiivinen pedagoginen resurssi, jonka kautta valta ja toimijuus rakentuvat.

Tutkimuskysymykseni näkökulmasta omana itsenään toimiminen on omien arvojen mukaista toimijuutta, joka kytkeytyy sekä pedagogiseen johtajuuteen että työhyvinvointiin. Aineistoni perusteella valta voidaan nähdä tietoisena suuntaamisena

siitä luopumisen sijasta. Teatteriopettaja käyttää omana itsenä olemistaan välineenä, jonka kautta niin oppilaiden toimijuus kuin taiteen oppiminenkin mahdollistuu.

5.3. Vapauden ja vallan neuvottelut

Tässä alaluvussa tarkastelen, miten vapaus konkretisoituu opetustilanteissa neuvotteluina, joissa valtaa ja vastuuta jaetaan. Vapaus näyttäytyy aineistossani arvona, jota kohti pyritään, mutta se konkretisoituu vasta näissä hetkissä – joko sanallisesti ja toiminnan tasolla.

Eräässä haastattelussa teatteriopettaja kuvaa opetushetkeä, jossa jaetun vapauden ihanne murtuu:

Viimeksi menin vessaan itkemään tunnin jälkeen, kun tuntui niin pahalta. Et tää on vähän niinku vuoristorataa. Mulla tuli itku siis siitä, että mä pyysin, voisiko joku auttaa. Kun mä sanoin, et tehdään yhdessä, en jaksa yksin. Ja kaikki sanoi, että en tuu.

(Haastattelu: Teatteriopettaja B, 13.12.2025)

Tilanne tekee näkyväksi vapauden ja vallan epätasaisen jakautumisen. Vaikka opettaja jakaa toimijuutta, vastuu kannattelusta säilyy kuitenkin hänellä. Vallan purkaminen ei siis poista emotionaalista työtä, vaan päinvastoin altistaa haavoittuvuudelle. Opettajalla ei kuitenkaan ole samanlaista vapautta vetäytyä kuin oppilailla, vaikka pedagoginen tavoite ja ihanne rakentuu yhteiselle osallistumiselle. Vapauden toteutuminen edellyttää jatkuvaa eettistä harkintaa ja tasapainoilua toimijuuden ja vastuun välillä. Tässä mielessä työhyvinvointi rakentuu kyvystä säilyttää tasapaino (Työturvallisuuskeskus, 2025). Osallistavan pedagogiikan keskeinen tavoite on opetustilanteen demokratisoiminen siten, että jokainen kokee velvollisuudekseen osallistua (hooks, 2007, s. 77). Tämä tekee tästä tasapainosta jatkuvan pedagogisen haasteen.

Omana itsenään toimiminen näkyy myös neuvotteluna siitä, missä vaiheessa teatteriopettajan on hyvä luopua omasta innostuksen kohteestaan itselle tärkeämpien arvojen vuoksi. Kohtasin opettaessani tilanteen, jossa jouduin joustamaan omista mieltymyksistäni:

Taiteilijana en ole tekstilähtöinen, mutta oppilaani halusivat tehdä tekstilähtöisen teoksen. Ryhmäläisten oma innostus ja motivaatio tekstiä kohtaan kuitenkin on minulle tärkeämpää opetuksessa kuin se, saanko itse opettajana toteuttaa juuri minua inspiroivia asioita. Oppilaiden inspiroituminen saa vuorostaan minun sukkani pyörimään.

(Työpäiväkirjamerkintä, 10.10.2025)

Tilanne havainnollistaa, kuinka vapaus kytkeytyy arvoihin ja identiteettiin. Opettaja luopuu omasta taiteellisesta preferenssistään, koska oppilaiden motivaatio painottuu pedagogisesti merkittävämmäksi. Vapaus on tämän aineistokatkelman nojalla mahdollisuutta toimia arvojensa mukaisesti. Samalla kyse on vallankäytöstä: opettajana olisin voinut ohjata prosessin toiseen suuntaan, mutta valitsen olla tekemättä niin, sillä haluan antaa tilaa oppilaiden toimijuudelle. Valta suuntautuu siis uudelleen, mutta ei kuitenkaan katoa.

Työhyvinvoinnin kannalta tämä on kiinnostava vastakkaisuus, sillä opettajana en toteuta sitä, mikä itseäni taiteilijana eniten innostaa, mutta koen silti työn mielekkääksi. Tämä viittaa siihen, että työn merkityksellisyys syntyy oppilaiden innostuksen todistamisesta. Aineiston perusteella arvojen mukainen toiminta tukee työhyvinvointia erityisesti silloin, kun opettaja kykenee tunnistamaan, mikä on tilanteessa pedagogisesti olennaisinta.

Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa teatteriopettajat määrittivät teatterikoulun opetussuunnitelmassa mainittuja arvoja heidän omien kokemusten ja toiveiden pohjalta. Yhteisöllisyyden arvo määriteltiin muun muassa seuraavasti: ”Kaikki mitä teemme oppilaiden kanssa, teemme niin, että jokainen kokee olevansa tärkeä osa yhteisöä” (Kenttäaineisto: arvo- ja työhyvinvointityöpaja, 19.12.2025).

Aineisto osoittaa, että juuri tämä ajatus tekee tilanteista myös herkkiä. Jos yhteisöllisyys ei toteudu, kuten edellä mainitussa tilanteessa, jossa kukaan ei vastaa opettajan avunpyyntöön, kokemus voi olla opettajalle erityisen kuormittava. Tällöin yhteisöllisyyden arvo korostuu myös johtamisen näkökulmasta, sillä työyhteisön vuorovaikutuksen ja sosiaalisen tuen laatu on keskeinen tekijä yksilön kuormituksen lieventämisessä ja työhyvinvoinnin rakentumisessa (Manka, 2011, s. 35; 46).

Vapaus ei kuitenkaan ole rajattomuutta, vaan siihen liittyy myös rajojen asettaminen. Eräs teatteriopettaja kuvaa tätä seuraavasti:

Lapset ei tietenkään ymmärrä heti niitä rajojaan silleen. Et silloin pitää kasvattajana kertoa, et mikä tahansa ei oo sallittua. Pitää asettaa rajoja. On vapautta, mutta opettajana pitää tehdä rajojakin. Aiheissa tosin voi olla vapautta. Pitää olla kuitenkin psykologisesti turvallista.

(Haastattelu: Teatteriopettaja B, 13.12.2025)

Vapaus edellyttää rajoja, jotta toiminta pysyy turvallisena ja mahdollisena. Tässä kohdin vallankäyttö on välttämätöntä. Pedagogisen toiminnan johtamisen näkökulmasta opettaja voi jakaa sisällöllistä valtaa, mutta ei koko vastuuta turvallisuudesta tai oppimisprosessin etenemisestä (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE, 2012, s. 6). Samalla liiallinen suojele voi kaventaa oppimisen mahdollisuuksia, mikä tekee rajojen asettamisesta jatkuvaa tasapainoilua.

hooks (2007, s. 81) korostaa, että osallistava pedagogiikka edellyttää keskeneräisyyden hyväksymistä. Aineistoni viittaa tämän tarkoittavan myös sitä, että teatteriopettaja joutuu sietämään tilanteita, joissa jaettu vapaus ei johda yhteiseen sitoutumiseen. Vapaus näyttäytyy tällöin paitsi mahdollisuutena, myös riskinä.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa (2017) mainittu pitkäjänteisyys tuo tähän oman ulottuvuutensa. Sama pitkäjänteisyys on tunnistettu myös tutkimani teatterikoulun opetussuunnitelman yhdeksi arvoksi. Teatterityöskentely rakentuu taiteen perusopetuksessa usein pitkille prosesseille, jonka vuoksi vapauden ja vallan neuvottelut jatkuvat ja muotoutuvat ajan myötä. Opettaja joutuu palaamaan samoihin kysymyksiin, kuten siihen, kuinka paljon hän rajaa tai antaa tilaa, yhä uudelleen.

Pitkäjänteisyydessä on useampi puoli. Toisaalta se mahdollistaa oppimisprosessien ja pedagogisten valintojen vaikutusten seuraamisen, mikä voi vahvistaa työn merkityksellisyyttä. Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa eräs opettaja totesi, että ”mitä pidempään on tässä ammatissa, sitä enemmän kiinnostaa kuulla muiden opettajien taidekäsitksistä ja opetella uutta” (Kenttämuistiinpano: arvo- ja työhyvinvointityöpaja, 19.12.2025).

Toisaalta jatkuva neuvottelu ja vastuun säilyminen opettajalla voi myös kuormittaa, erityisesti tilanteissa, joissa yhteinen suunta ei hahmotu heti: ”se jatkuva sellainen keinojen keksiminen kuormittaa ja sit ku se, et ne keinot ei aina tepsii” (Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025).

Vapaus on yksilön arvon lisäksi myös relationaalinen ja rakenteellinen kysymys. Aineistosta käy luvun 5 pohjalta ilmi, että vapauden toteutuminen on usein ristiriitaista ja tilannesidonnaista: teatteriopettajan työssä vapaus rakentuu aina suhteessa valtaan ja vastuuseen. Lisäksi se on suhteessa toimintaa kehystäviin rakenteisiin. Tämä tekee vapaudesta samanaikaisesti työhyvinvointia vahvistavan ja sitä haastavan tekijän. Vapauden ja vallan neuvottelut näyttäytyvät aineistoni perusteella teatteriopettajan ammattitaidon ytimessä. Arvot konkretisoituvat juuri näissä hetkissä pedagogisiksi valinnoiksi. Samalla ne avaavat jännitteitä, joissa arvot ja käytäntö eivät aina kohtaa. Seuraavassa luvussa tarkastelen näitä ristiriitoja tarkemmin.

6. Joku raja: arvojen ja käytännön ristiriidat

Aineiston perusteella teatterikoulun arvot, kuten yhteisöllisyys, esteettinen kasvu ja pitkäjänteisyys, ohjaavat opettajien pedagogisia valintoja. Samalla nämä arvot asettavat teatteriopettajille vaatimuksia, jotka voivat ylittää käytettävissä olevat resurssit. Tässä luvussa tarkastelen tätä jännitettä arvojen ja käytännön välisinä ristiriitoina.

Aineisto osoittaa, että arvojen toteutuminen edellyttää aikaa, emotionaalista läsnäoloa ja jatkuvaa pedagogista säätelyä. Arvot toimivat toiminnan suuntaamisen lisäksi myös työn vaativuutta lisäävinä tekijöinä. Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, mitä tapahtuu silloin, kun arvojen mukainen toiminta ei ole mahdollista käytännössä.

Jännite tuli näkyväksi arvo- ja työhyvinvointityöpajassa, jossa teatteriopettajat määrittelivät teatterikoulun arvoja omasta näkökulmastaan. Määrittelyt painottuivat oppilaisiin ja organisaatioon: siihen, mitä halutaan tarjota ja millaisena toiminta näyttäytyy ulospäin.

Huomionarvoista oli, että vain minä nostin työhyvinvoinnin strategiseksi arvoksi. Tämä huomio tuo esiin kysymyksen: miksi työhyvinvointi ei näyttäydy teatteriopettajien ensisijaisena arvona, vaikka aineiston perusteella sen merkitys on keskeinen arvojen toteutumisen kannalta? Tämä havainto viittaa siihen, että työhyvinvointi näyttäytyy teatterikoulun omassa arvokeskustelussa pikemminkin yksilöllisenä vastuuna kuin pedagogisen ja organisatorisen johtamisen systemaattisena kysymyksenä.

Tarkennan tätä seuraavissa alaluvuissa kahdesta näkökulmasta. Alaluvussa 6.1. tarkastelen arvojen ja resurssien välistä suhdetta. Tämän jälkeen alaluvussa 6.2. suuntaan huomion teatteriopettajan palautumiseen, jossa arvojen, työn kuormittavuuden ja hyvinvoinnin välinen suhde konkretisoituu.

6.1. (R)ajantaju: rajoista ja riittävydestä

Arvo- ja työhyvinvointityöpajan *Työhyvinvoinnin resepti* -harjoitteessa opettajat kuvasivat työhyvinvointia hitaana, ajassa rakentuvana prosessina. Aineistossa korostui

ajatus jatkuvasta *kypsymisestä*, jossa työhyvinvointi vaatii säännöllistä huolenpitoa ja tarkastelua (Kenttämuistiinpano: arvo- ja työhyvinvointityö, 19.12.2025).

Ajallisuus ja omien rajojen ymmärtäminen – (r)ajantaju – nousee aineistossa keskeiseksi teemaksi. Teatteriopettajan työ rakentuu pitkille prosesseille, mutta sama ajallinen jatkuvuus voi muuttua kuormittavaksi, jos palautumisen rytmi puuttuu. Kuten Seija Moilanen (2021) Työturvallisuuskeskuksen verkkosivuilla kirjoittaa, ”palautumista on vaikea varastoida, joten voimien pitäisi palautua päivittäin”, mikä korostaa oman hyvinvoinnin johtamisen keskeistä merkitystä työhyvinvoinnille.

Aineisto osoittaa teatteriopettajien työhyvinvoinnin kytkeytyvän rajojen tunnistamiseen:

Pää on täynnä työhön liittyviä ideoita, niitä tulee itseltä ja muilta. On kiinnostavia juttuja, varsinkin tänä syksynä, niin on tosi vaikeaa sanoa ei ja pysähtyä. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on haastavaa. Ajoittain se onnistuu. Mut toisaalta mä voin hyvin, kun on paljon töitä, mut just se ristiriita, et missä se raja menee?

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Jos opetussuunnitelmassa mainitut arvot ymmärretään rajattomina velvoitteina, analyysi osoittaa, että vaarana voi olla niin emotionaalinen kuin ajallinenkin ylikuormitus. bell hooksin (2007, s. 44) ajattelussa korostuu, että opettaminen, joka pyrkii osallistavuuteen ja oppijoiden voimaannuttamiseen, edellyttää myös opettajalta oman jaksamisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin aktiivista huomioimista. Tämän valossa rajojen tunnistaminen näyttäytyy pedagogisena edellytyksenä yksilöllisen selviytymisstrategian sijasta. (R)ajantaju toimii tällöin työhyvinvoinnin edellytyksenä. Opettajan tulee määritellä itse, missä kohdin työ on riittävän hyvää ilman, että omistautuminen ylittää henkilökohtaiset resurssit.

Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy, 2012, s. 6) tekee näkyväksi, että opettajan kokema rajattomuus liittyy koko johtamisen sykliin. Paine voi siirtyä sekä päivittäisjohtamisen että itsensä johtamisen tasolle, jos resurssien kohdentamiseen ei aseteta selkeitä rajoja. Tällöin paine siirtyy organisatoriselta johdolta myös opettajan harteille. On perusteltua olettaa, että kehän näkökulmasta teatteriopettajan *riittävän hyvän* määrittely voidaan tulkita myös mittaamisen, arvioinnin ja kehittämisen katvealueeksi. Pedagogisen työn laatu on hyvä

määritellä oppilaitoksessa yhdessä henkilökunnan kanssa, sillä muutoin se voi jäädä helposti epämääräiseksi ja rajattomaksi. Tällöin opettajan on itse päätettävä, mikä on *riittävän hyvää*, ja samalla rajattava omaa työtään, jotta se ei rasita liikaa. Jos itsensä johtamisen taidot ovat puutteelliset, voi tämä aiheuttaa kuormitusta.

Reseptiharjoitteessa tämä jäsenyi konkreettisesti *allergeeneina* ja *varoituksina*, jotka viittasivat tilanteisiin, joissa työ alkaa kuormittaa liikaa. Aineiston valossa teatteriopettajan aika ja energia näyttäytyvät rajallisina resursseina, joiden tunnistaminen on osa pedagogista ammattitaitoa. Työhyvinvoinnin resepti -harjoite toimii tässä yhteydessä välineenä, joka konkretisoi arvojen, ajankäytön ja rajallisuuden välisen suhteen sekä tekee näkyväksi teatteriopettajien hiljaisen tiedon hyvinvoinnin ehdoista.

Myös käytännön työssä aineiston opetussuunnitelman arvot joutuvat neuvotteluun. Opetussuunnitelmassa mainittu yhteisöllisyys ei voi tarkoittaa loputonta saatavilla oloa, eikä esteettinen kasvu voi rakentua opettajan uupumiselle. Aineisto nostaa esiin eettisen kysymyksen siitä, miten toteuttaa arvoja niin, että myös opettaja säilyy toimijana, jolla on oikeus rajoihin ja palautumiseen? Tutkimustyöni perusteella arvojen kantokyky on sidoksissa rajojen tunnistamiseen. Tämä rajallisuuden hyväksyminen tekee pedagogisesta sitoutumisesta entistä kestävämpää.

Kiire kuormittaa ja vähentää suunnitteluun käytettävää aikaa, mutta toisaalta se voi pakottaa luopumaan perfektionismista ja keventää työtettä:

Mul on tän rinnalla myös muita velvollisuuksia ja oon joutunut vetään tunnit aika pienellä suunnittelulla. Kiireinen aikataulu on toisaalta opettanut sen, että voin ottaa tän työn rennommin, eikä se heikennä laatua.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Mitä vahvemmin teatteriopettaja sitoutuu arvoihin, sitä enemmän hänen on neuvoteltava niiden toteutumisen rajoista. Tämä ei kuitenkaan rajaudu vain ajankäyttöön, sillä se ulottuu myös palautumiseen ja työn ulkopuoliseen elämään. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen, miten tämä konkretisoituu teatteriopettajan palautumisen kysymyksissä.

6.2. Teatteriopettajan palautuminen

Aineistoni osoittaa, että teatteriopettajan palautuminen kytkeytyy tiiviisti pedagogiseen suhteeseen. Opettaminen edellyttää oppilaan kokonaisvaltaista kohtaamista, mikä tekee pedagogisesta työstä emotionaalisesti intensiivistä. Se edellyttää myös oppilaan *sielun* huomioimista ja kunnioittamista, jotta oppiminen voi olla täysipainoista (hooks, 2007, s. 41). Samalla osallistava pedagogiikka on prosessi, jossa myös opettaja osallistuu merkitysten rakentamiseen ja kasvaa pedagogisen suhteen kautta (hooks, 2007, ss. 51–52).

Pedagoginen vuorovaikutus toimii aineistoni perusteella keskeisenä työhyvinvointia tukevana tekijänä. Teatteriopettajakollegani kuvaavat, kuinka oppilaiden innostus voi hetkellisesti ylittää väsymyksen ja palauttaa energian opetustilanteessa:

Kun näkee lasten innokkaat silmät, niin siitähän piristyy heti...mutta siinä voi olla sellaisia nanosekunteja, että on vähän uuvahaneempi.

(Haastattelu: Teatteriopettaja C, 18.12.2025)

Pedagoginen työ näyttäytyy toimintana, jossa sama vuorovaikutus, joka kuormittaa, voi myös kannatella. Nämä hetket luovat työhön merkityksellisyyden kokemuksia, jotka tukevat jaksamista ja halua kehittyä työssä.

Siirtymä merkityksellisyyden kokemuksesta palautumisen haasteisiin tekee näkyväksi työn rakenteellisen puolen. Aineisto tuo esiin tilanteita, joissa palautuminen vaikeutuu työn käytännön järjestelyjen vuoksi. Sairaspoissaolokäytännöt nousevat esiin kuormittavina osassa teatteriopettajien haastatteluissa:

Se viestirumba, jos sä oot kipee...sen takia mä olen pois töistä ainoastaan, jos olo on niin hirvee, ettei pääse sängystä ylös.

(Haastattelu: Teatteriopettaja A, 3.12.2025)

Tämä osoittaa, että vaikka opettaja tunnistaa palautumisen tarpeen, työn rakenteet voivat estää sen toteutumista. Vastuu opetuksen jatkuvuudesta ja oppilaista ohjaa toimintaa tilanteissa, joissa palautuminen olisi hyvinvoinnin kannalta välttämätöntä. Huomionarvoista kuitenkin on se, että kaikki haastateltavat eivät kokeneet asiaa näin:

Oon aina saanut sijaisen, jos tarve on vaatinut. Mun mielestä meillä toi sijaistaminen toimii tosi hyvin. On toki kurjaa olla pois, mut sit sen saa aina helposti järjestettyä.

(Haastattelu: Teatteriopettaja B, 13.12.2025)

Kokemukset käytännön järjestelyistä voivat olla siis erilaisia myös saman työyhteisön sisällä. Tässä itsensä johtaminen ja omat arvot astuvat mukaan keskusteluun.

Pedagogisen itsensä johtamisen näkökulmasta palautuminen näyttäytyy tasapainoiluna sitoutumisen ja rajallisuuden välillä. Kuten todettu, hooks (2007, s. 44) korostaa, että opettajan oma hyvinvointi on edellytys osallistavan pedagogiikan toteutumiselle. Palautuminen on siis yksilöllisen kysymyksen lisäksi myös pedagoginen ja eettinen edellytys. Tätä näkökulmaa syventää hooksin ajatus siitä, että opettaminen tapahtuu aina myös ruumiin asettamissa rajoissa, joiden puitteissa opettaja toimii (hooks, 2007. s. 208). Aineistoni valossa rajat näyttäytyvät jatkuvan neuvottelun kohteina, joissa teatteriopettaja tasapainottelee luovan innostuksen ja jaksamisen välillä. Parhaimmillaan tämä jännite voi toimia myös työn voimavarana.

Aineistossa palautuminen ei näyttäydy pelkästään yksilön itsesäätelyn taitona. Se on myös rakenteellinen kysymys, jossa organisaation käytännöt joko mahdollistavat tai estävät työhyvinvoinnin toteutumisen. Kuormituksen ja palautumisen suhde on siis keskeinen työhyvinvoinnin ehto. Työhyvinvointi rakentuu työn vaatimusten ja voimavarojen tasapainosta: liialliset vaatimukset ilman riittäviä palautumisen mahdollisuuksia heikentävät hyvinvointia, kun taas voimavarojen vahvistaminen tukee sitä (Manka, 2011, s. 71). Sopiva kuormitus on kuitenkin tarpeen, sillä se edistää terveyttä ja toimintakykyä töissä (Työsuojelu.fi, n.d.). Aineistoni perusteella kuormitus ei siis itsessään ole ongelma, vaan merkitykselliseksi koettu työ voi lisätä hyvinvointia. Ratkaisevaa on se, säilyykö tasapaino vai muuttuuko kuormitus rasitukseksi.

Palautuminen jäsentyy aineistossa myös yhteisöllisenä ja rakenteellisena kysymyksenä. *Työhyvinvoinnin resepti* -aineistossa palautumisen edellytyksiksi nimetään muun muassa riittävä aika, työn rajaaminen työaikaan, vertaistuki ja mahdollisuus reflektoida omaa opettajuutta (Kenttämuistiinpano: arvo- ja työhyvinvointityöpaja, 19.12.2025).

Palautuminen on osa pedagogisen työn rakenteita, työyhteisön käytäntöjä ja yksilön omaa vastuuta.

Arvot ovat aineiston perusteella pedagogisten periaatteiden lisäksi myös työhyvinvoinnin ehtoja ja rajoja. Kuten todettu, ne tuovat työhön merkitystä, mutta voivat samalla lisätä kuormitusta. Tämän vuoksi teatteriopettajan työssä korostuu rajallisuuden etiikka: kyky sovittaa yhteen arvot, rakenteet ja omat voimavarat tavalla, joka tekee työstä kestäväää niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta.

7. Johtopäätökset

Tutkielmani alkoi saunan lauteilta, jossa pysähdyin pohtimaan omaa suhdettani teatteriopettajuuteen, arvoihin ja hyvinvointiin. Nyt, tutkielman lopussa, palaan tuohon tilaan toisenlaisesta paikasta. Tässä tutkielmassa tarkastelin, miten teatteriopettajan arvot ilmenevät opetustyössä ja miten ne kytkeytyvät työhyvinvointiin. Olen tarkastellut, millaisista aineksista teatteriopettajan työhyvinvointi rakentuu ja millaisissa pedagogisissa ja institutionaalisissa olosuhteissa sitä kannatellaan.

Edellä esittämäni analyysin perusteella teatteriopettajan työhyvinvointi rakentuu arvojen, pedagogisten valintojen, työyhteisön dynamiikan ja institutionaalisten rakenteiden vuorovaikutuksessa. Näiden tekijöiden keskinäinen suhde määrittää, millaisen *hyvinvoinnin reseptin* opettaja voi työssään rakentaa.

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkielman keskeiset havainnot ja tarkastelen, millaisena teatteriopettajan arvojen ja työhyvinvoinnin suhde näyttäytyy teatteritaiteen perusopetuksessa tässä ajassa ja kontekstissa.

7.1. Unelmien teatterikoulu: arvot osana työhyvinvointia

Aineistoanalyysini osoittaa, että arvot, kuten vapaus, turvallisuus ja pedagoginen rakkaus muodostavat sekä pedagogisen toiminnan perustan että teatteriopettajan työhyvinvoinnin keskeisen ehdon. Ne tuottavat kokemuksen työn merkityksellisyydestä, mutta edellyttävät samalla teatteriopettajalta emotionaalista läsnäoloa ja vastuuta. Arvot kannattelevat työtä ja asettavat sille myös vaatimuksia.

Arvo- ja työhyvinvointityöpajassa (19.12.2025) hahmotellut ja jälkiruokakulhoihin asetellut unelmien teatterikoulut tekevät tämän arvoperustan näkyväksi kokemuksellisella tasolla. Näissä installaatioissa pedagoginen työ rakentuu luottamukselle, leikille ja yhteisöllisyydelle sekä mahdollisuudelle kohdata oppilas kokonaisena ihmisenä.

Tutkielman keskeinen johtopäätös on, että teatteriopettajan työhyvinvointi rakentuu juuri tässä edellä mainitussa arvopohjaisessa sitoutumisessa. Se tekee työstä

merkityksellistä ja tärkeää, mutta asettaa samalla ehtoja sille, miten työtä voidaan tehdä kestävästi.

Samalla on huomionarvoista, että myös tämä aineistoanalyysi on rakentunut tietystä ajallisesta ja ammatillisesta tilanteesta käsin. Aineisto on muodostettu ajankohtana, jolloin teatteriopettajien työhön kasautuu runsaasti hallinnollisia velvollisuuksia, ja osa osallistujista, minä mukaan lukien, toimii pedagogisen työn ohella myös organisatorisissa tehtävissä. Tämä on voinut korostaa erityisesti arvoihin liittyvää vastuuta ja kuormitusta koskevia näkökulmia aineistossa. Tämän kontekstisidonnaisuuden tunnistaminen on ollut osa kriittistä reflektiotani läpi tutkimusprosessin.

7.2. Tutkielman merkitys teatteriopetuksen kentällä

Tutkielman havainnot syventävät bell hooksin (2007) kuvaamaa osallistavan pedagogiikan käsitystä. Osallistava pedagogiikka on keskeistä oppilaan oppimiselle, mutta aineistoanalyysini perusteella se muovaa myös teatteriopettajan työhyvinvointia. Arvopohjainen pedagoginen sitoutuminen on oppimisen edellytyksen lisäksi myös teatteriopettajan työhyvinvoinnin keskeinen rakennusaine.

hooks (2007, s. 41) kuvaa opettamista kokonaisvaltaisena sitoutumisena, jossa opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostaa pedagogisen työn ytimen. Tutkielmani tuo tähän keskusteluun opettajan näkökulman osoittamalla, että tämä sitoutuminen kytkeytyy suoraan myös teatteriopettajan jaksamiseen ja merkityksellisyyden kokemukseen. Tämä haastaa työhyvinvoinnin tarkastelua, joka usein keskittyy yksilön jaksamiseen, ja siirtää huomion kohti pedagogisesti ja institutionaalisesti rakentuvaa työhyvinvointia.

Tutkielma tuottaa taidepedagogiikan ja erityisesti taiteen perusopetuksen kentälle ymmärrystä siitä, että työhyvinvointi rakentuu pedagogisen toiminnan, työyhteisön ja institutionaalisten rakenteiden välisessä jatkuvassa suhteessa. Autoetnografia laajennettuna patchwork-etnografiaan tekee näkyväksi, kuinka opettajan kokemus työhyvinvoinnista muotoutuu samanaikaisesti usealla tasolla.

Tämä näkökulma korostaa, että teatteriopettajan mahdollisuus toimia arvojensa mukaisesti on yksilöllisen kysymyksen lisäksi sidoksissa rakenteisiin, jotka voivat joko tukea tai rajoittaa tätä toimintaa. Näin tutkielma avaa mahdollisuuden tarkastella

työhyvinvointia osana pedagogista itsensä johtamista, sekä tunnistaa opettajan hyvinvoinnin merkitys pedagogisesti kestävä ja eettisesti vastuullisen teatteriopetuksen perustana.

Taiteen perusopetuksen tulevassa OPS-uudistuksessa olisi myös perusteltua tarkastella, miten opetussuunnitelmaan kirjatut arvot voitaisiin tehdä näkyväksi myös opettajien työn rakenteissa. Tämä koskee erityisesti työaika, resursointia ja pedagogisen työn suunnittelua.

7.3. Paluu lölyihin: jatkotutkimuksen suuntia ja tutkimusprosessin reflektio

Tutkielma avaa useita potentiaalisia jatkotutkimuksen mahdollisuuksia teatteriopetuksen kentällä. Jatkotutkimus voisi laajentaa tarkastelua useampiin taiteen perusopetusta tarjoaviin oppilaitoksiin ja erilaisiin organisatorisiin rakenteisiin, jolloin teatteriopettajien työhyvinvoinnin rakentumista voitaisiin vertailla laajemmassa kontekstissa.

Lisäksi olisi tärkeää tarkastella työhyvinvointia pedagogisen johtamisen näkökulmasta: miten johtamisen käytännöt ja rakenteet tukevat teatteriopettajien mahdollisuutta toimia arvojensa mukaisesti ja millaiset toimintatavat mahdollistavat pedagogisesti kestävä työskentelyn.

Meneillään oleva taiteen perusopetuksen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien uudistaminen tarjoaa tähän erityisen ajankohtaisen tutkimuksellisen perustelun. Tutkielman valossa opetussuunnitelmien arvot heijastuvat suoraan opettajien arkeen, minkä vuoksi olisi olennaista tarkastella, miten nämä arvot voivat tulevaisuudessa näkyä myös opettajien työn rakenteissa ja työhyvinvoinnin edellytyksissä. Tämä olisi tärkeää kirjata osaksi opetussuunnitelmaa.

Tutkielmani perusteella teatteriopettajan työhyvinvointi rakentuu arvopohjaisen pedagogisen sitoutumisen, rakenteiden ja työyhteisön tuen varaan. Kestävä työhyvinvointi edellyttää sekä arvojen tunnistamista että niiden rajojen hahmottamista – jatkuvaa vuoropuhelua pedagogisten tavoitteiden ja arjen realiteettien välillä. Siten tämän tutkielman perusteella työhyvinvoinnin tukeminen edellyttää sekä yksilöllisten että rakenteellisten tekijöiden samanaikaista huomioimista.

Samalla olen myös itse tullut tietoisemmaksi siitä, miten omat arvoni – hyvinvointi, yhdessä tekeminen ja leikki – määrittävät työni kestävyyttä ja toimivat voimavaroina riittävän rakenteellisen tuen rinnalla. Opinnäytetyöprosessin aikana olen alkanut nähdä oman roolini teatteriopettajana aiempaa selkeämmin suhteessa institutionaalisiin rakenteisiin ja työyhteisööni. Prosessi on korostanut pedagogisen itsensä johtamisen ja työyhteisön kulttuurin merkitystä arvojen mukaisessa toiminnassa. Samalla olen kiinnittänyt huomiota pysähtymisen ja läsnäolon tärkeyteen: ne auttavat jäsentämään sitä, mikä on työssä olennaista ja arvioimaan sitä uudelleen. Samalla olen oppinut arvostamaan keskeneräisyyttä ja näkemään sen myös työhyvinvoinnin mahdollisuutena silloin, kun siihen suhtaudutaan hyväksyttävänä osana ammatillista kasvua.

Tämän tutkielman perusteella teatteriopettajan työhyvinvointi hahmottuu eettisenä rajapintana, jossa arvopohjainen pedagoginen sitoutuminen edellyttää myös rakenteellista tukea ja rajallisuuden tunnistamista. Kestävyys syntyy näiden tekijöiden tasapainoisessa yhteensovittamisessa.

Ja niin, se mikä joskus oli tulevaa on kohta muisto: yli kymmenen vuotta kului, ja oppilaitteni valmistuessa teatterikoulustamme päättyy yksi pitkä yhteinen ajanjakso. Samalla päättyy yksi vaihe omassa opettajuudessa.

Palaan vielä saunan lauteille ja tuijotan saunan puista kattoa.

Istun hellivässä hiljaisuudessa ja annan hetken aikaa sille ajatukselle, mitä nämä vuodet ovat arvoissani, ammatissani ja työhyvinvoinnissani vahvistaneet.

Ymmärrän, että täytyy pysähtyä katsomaan vuosirenkaiden vahvistamaa runkoa, ennen kuin uusi kasvukausi voi alkaa.

Lähteet

Al-Thani, H., Santhosh, M.E., & Al-Dosari, M. (2025). From values to action: the role of personal and social values in shaping K–12 teachers' wellbeing and professional outcomes. *Frontiers in Education*, 10, 1571907.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1571907>

Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. (2012). *Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen*. Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy.

<https://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>

Ansio, H., & Houni, P. (Toim.) (2013). *Taiteilijan työ: taiteilijan hyvinvointi taidetyön muutoksessa*. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-354-7>

Anttila, J. (2006). *Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä (Työpoliittinen tutkimus, 305)*. Työministeriö.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publishing.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hölkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Praeger.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Günel, G., Varma, S., & Watanabe, C. (2020). *A manifesto for patchwork ethnography*. Society for Cultural Anthropology. <https://www.culanth.org/fieldsights/a-manifesto-for-patchwork-ethnography>

Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.

hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking Black*. South End Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2007). *Vapauttava kasvatus*. Kansanvalistusseura.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7–44.

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. (1998). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/633>

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.

Manka, M.-L., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.

McLaren, P. (2009). *Life in schools*. Routledge.

Moar, S., Burke, K., & Watson, M. (2024). Teacher perspectives on enhancing wellbeing education through integrating arts-based practices. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2422–2440. <https://doi.org/10.1002/berj.4029>

Moilanen, S. (2021, October 11). *Kaikki tarvitsevat itsensä johtamisen taitoja*. Työturvallisuuskeskus. <https://ttk.fi/2021/10/11/kaikki-tarvitsevat-itsensa-johtamisen-taitoja/>

- Neck, C. P., & Houghton, J. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends and future. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295.
- Onnismaa, J., & Kiander, T. (2012). Johtamisen tilat: Yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat: Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*, 25–49. Kansanvalistusseura.
- Opetushallitus. (2017). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Opetushallitus. (2024). *Neliapila – Opas taiteen perusopetuksen laatutyöhön*.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/neliapila>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). *Laadukas taiteen perusopetus: Taiteen perusopetuksen strategiset tavoitteet sekä laadun strategiset indikaattorit*.
 Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/e8fd15fb-da63-4db8-8317-30c267e0e88c/content>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). *Uudistuva taiteen perusopetus*. Valtioneuvosto.
<https://okm.fi/uudistuva-taiteen-perusopetus>
- Ostaszewska, A. (2023). *Becoming bell hooks: A story about the self-empowerment of a Black girl who became a feminist*. University of Warsaw Press.
- Pottinger, L. (2024). Making (slowly) as method: Piercing, stitching and steeping metaphors for multiple methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241282932>
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Tammi.
- Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rajakaltio, H. (2012). Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat: Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*, 105–121. Kansanvalistusseura.

- Salonen, K. (2006). *Pedagoginen rakkausko avain parempaan huomiseen? Pedagoginen rakkaus käsitteenä ja opettajan toimintana*. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Suutala, S., Hakanen, J., & Kaltiainen, J. (2025). *Miten Suomi voi? – työhyvinvoinnin kehittyminen loppuvuoden 2019 ja kesän 2025 välillä*. Työterveyslaitos.
<https://www.ttl.fi/sites/default/files/2025-09/miten-suomi.voi-tuloskooste-lokakuu-2025.pdf>
- Tilastokeskus. (2024). *Kulttuuri*. Haettu 3.3.2026 osoitteesta
<https://stat.fi/fi/julkaisu/cmfpdyt2o0vq407unrklqlkow>
- Työsuojelu.fi. (n.d.). *Psykososiaalinen kuormitus*. Haettu 20.3.2026 osoitteesta
<https://tyosuojelu.fi/tyoolot/psykososiaalinen-kuormitus>
- Työturvallisuuslaki 738/2002. (2002). Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2002/738>
- Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023* (Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58).
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Vuorikoski, M. (2012). bell hooks – vapauttava kasvatust. Teoksessa Aittola T. (toim.), *Kasvatustsosiologian suunnannäyttäjät* (ss. 307–332). Gaudeamus.
- Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.

Liite 1: Teatteriopettajien ja oppilaiden haastattelukysymykset

Teatteriopettajien haastattelukysymykset

1. Miten päädyit teatteriopettajaksi, ja miten kuvailisit työtäsi teatteritaiteen perusopetuksessa?
2. Mitkä asiat koet työssäsi tärkeimmiksi, ja miltä arki yleensä tuntuu?
 - Millaiset tilanteet kuormittavat?
 - Millaiset tilanteet tuovat energiaa?
3. Mitkä arvot ovat sinulle keskeisiä teatteriopettajana?
4. Milloin arvojen toteutuminen on haastavaa?
 - Miten omat arvosi näkyvät siinä, miten huolehdit itsestäsi?
 - Miten koet arvojen ja työhyvinvoinnin liittyvän toisiinsa ammatissasi?
5. Miten työn määrä, rytmi ja organisaation käytännöt vaikuttavat hyvinvointiisi, ja mitä voimavaroja sinulla on tällä hetkellä?
6. Miten toivoisit arvojen ja työhyvinvoinnin näkyvän työarjessasi tulevaisuudessa?

Teatterioppilaiden haastattelukysymykset

1. Millaista opiskelu taiteen perusopetuksessa on ollut?
2. Millaiset tilanteet ovat tukeneet oppimistasi? Entä haastaneet?
3. Mitä muistoja sinulla on opettajan tavasta ohjata ja olla läsnä?
4. Mitä arvoja sinun mielestäsi teatteriopettaja on välittänyt?
5. Milloin näiden arvojen toteutuminen on ollut haastavaa?
6. Miten opettajan työhyvinvointi on sinulle näyttäytynyt?

Liite 2: Kutsu arvo- ja työhyvinvointityöpajaan

Liitteestä on pseudonymisoitu tunnistettavuustietoja ja Menu-kohdasta poistettu emojieita tekstinkäsittelyllisestä syystä.

Pöytä on katettu! Varatkaa mukaan nälkä.

ARVO- JA TYÖHYVINVOINTITYÖPAJA TEATTERIOPETTAJILLE

Keille pöytä on varattu: tunnistetieto poistettu

Ajanvaraus: tunnistetieto poistettu

Mitä keittiössä valmistetaan: Tutustumme oppilaitokseen ja sen tulevaisuuteen: mitä koulu on, mitkä ovat sen arvot, ja miten työhyvinvointi kuuluu olennaisena osana tähän kokonaisuuteen. Arvoja maistellaan, pilkotaan ja katsotaan, miten ne ravitsevat opetustyötä ja opettajaa.

Mahdolliset allergeenit ja muut tärkeät huomautukset: Kyseessä on tutkielma. Käydään yhdessä teille jo tutut tutkimuslupapaperit läpi. Dokumentoin työpajaa erilaisin keinoin, joista olen ilmoittanut erillisessä liitteessä. Käymme nämä yhdessä läpi ennen aloittamista.

Talon tarjoilut: Tarjolla on pientä purtavaa, pedagogisia pähkinöitä ja laatuseuraa. Mukavaa, kun pääsemme myös hieman vaihtamaan kuulumisia, tämän ollessa ensimmäinen kerta, kun näemme koko porukalla tämän syksyn aikana saman pöydän ääressä livenä.

PÄIVÄN MENU

Alkupala: Kulinaarinen köllöttely eli hetken rentoutuminen syyslukukauden loputtua

Herkutellaan: (tunnistetieto poistettu) jälkkäri! Päästetään työkuulttuurin kulinaariset unelmat valloilleen.

Yhdessä maistelua: Jälkkärit jakoon. Siispä katsotaan, kuunnellaan ja maistellaan yhdessä.

Mausteet pöytään: OPS-arvot näkyviin! Mitä ne oikeastaan tarkoittavat juuri meille ja mitä ne ovat syöneet?

Resepti arkeen: Työhyvinvointi teatterikoulussa. Miten se näkyy ruokaympyrässä?

Jälkimaku: Pureskellaan päivän menua. Mitä tästä jää mukaan?

Tervetuloa aistimaan teatterikoulua monella maulla juuri sellaisena kuin olet! Varatkaa mukaan ruokahalua ja hyppysellinen uteliaisuutta.

Terveisin

Chef Maria

Liite 3: Arvo- ja työhyvinvointityöpajan suunnitelma

Hyvä tietää etukäteen:

- Kaikilla osallistujilla työ/-opiskelupäivä takana ja tulevat suoraan tähän tilaisuuteen näistä tunnelmista.
- Ajankohta on ennen joulua: osa jää lomalle tämän päivän jälkeen, osalla jatkuu työt vielä seuraavalle viikolle hallinnollisissa tehtävissä.
- Haastatteluiden perusteella: syksy ja erityisesti loppuvuosi ollut kiireinen ja kuormittanut, mutta myös innostavia asioita tapahtunut.
- Ensimmäinen kerta, kun koko opettajisto on tälle syyslukukaudelle yhdessä samassa paikassa livenä.
- Nämä henkilöt ovat ne, jotka juuri ruohonjuuritasolla elävät teatterikoulun arvoja ja tuovat niitä toiminnallaan näkyväksi.

Esivalmistelut:

- Maria valmistaa tilan kuntoon: lämmin tunnelmavalaistus, materiaalien moniaistisuus, työpajan eri välineet esillä tilassa jo etukäteen, tarjolla pientä purtavaa ja glögiä. Huomioi arvot ja allergeenit.
- Maria lähettää vielä etukäteiskutsun työpajaan. Yksi jo lähetetty aikaisemmin syksyllä, nyt muistutusviesti, jossa kerrotaan kevyesti, mitä on luvassa ja tuleeko valmistautua jotenkin.
- Oman roolin tarkistus: osallistun mukaan tekemään harjoitteita, mutta toimin myös fasilitaattorina tilanteessa. Huomioi tilanne: opettajien kanssa taustalla henkilökohtaiset haastattelut, oma valta-asemani tutkijana/kollegana/tämän pajan ohjaajana.

Työpajarunko:

- Työpajan osallistujat tulevat sisään.
- Tarjolla jo heti pientä purtavaa, jota voi ottaa. Vapaata keskustelua tämän lomassa, kun odotetaan, että kaikki ovat laskeutuneet tilaan.

1. Maria kertoo, mistä työpajassa on kyse. Kerrataan tutkimuskysymykset ja tärkeät lupa-asiat.

- Maria kertoo omasta suhteestaan aiheeseen.
- Maria kertoo, mitä tänään on luvassa:
 - Tutkitaan käsitystämme unelmien teatterikoulustamme ja sen suhteesta opetussuunnitelman arvoihin ja omiin arvoihimme.
 Pidetään työhyvinvointi mielessä: kuinka se voisi näkyä myös osana arvoja?

2. Aktiivinen köllötys

- Saa valita mieleisen paikan tilasta. Maria on rakentanut mukavia pesiä ympäri tilaa. Musiikki taustalla.
- Rentoutusharjoitus, tilaan ja tähän hetkeen laskeutuminen. Harjoituksen lomassa ohjaan huomiota:
 - kehoon (missä opettaminen tuntuu nyt)
 - menneeseen lukukauteen (yksi hetki, joka jäänyt mieleen)
 - tähän hetkeen (mitä tarvitsen juuri nyt).

3. Unelmien teatterikoulu

- Maria tuonut tilaan pieniä jälkiruoka-astioita ja paljon erilaisia ja eri laatuksia esineitä. Tehtävänantona jokaiselle: rakenna astiaan oma unelmiesi teatterikoulu. Ohjaajan tunnustelemaan esineitä ja tutkimaan niitä erilaisin tavoin. Asetetaan valmiit tuotokset esille, pidetään pieni taidenäyttely. Voidaan käydä yhdessä läpi, mitä nähdään. Lopuksi jokainen voi kertoa, miksi oma jälkiruoka-astia on sen näköinen kuin sen rakensi.
- Ohjaavia kysymyksiä, jotka tarvittaessa voi heittää tilaan:
 - Mitä tämä esine tekee täällä?
 - Mihin arvoon se liittyy?
 - Miltä tämä esine tuntuu käsissä?
 - Miten tämä tukee (tai haastaa) minun työhyvinvointiani?

4. OPS:in arvot

- Kun olemme nähneet, miten unelmien teatterikoulu tuntuu, näyttää ja rakentuu, katsomme, miten nämä kokemukset asettuvat suhteeseen sanojen kanssa, joita OPS meille tarjoaa.
 - Lapuille on kirjoitettu OPS:issa mainitut arvot.
 - Kirjoitetaan, mitä arvot juuri meille tässä hetkessä tarkoittavat.
 - Käydään yhdessä lukien läpi ja keskustellaan näistä.
 - Käydään jokainen arvo vielä itsenäisesti läpi työhyvinvoinnin näkökulmasta. Jokainen opettaja voi kiertää arvolapuissa oleilemassa ja pohtia arvoja työhyvinvointinsa kautta.

5. Työhyvinvoinnin resepti

- Maria jakaa jokaiselle tekemänsä teatteriopettajan työhyvinvoinnin resepti -lomakkeen, jonka jokainen saa täyttää itsenäisesti. Mahdollisuus lukea lopuksi myös halutessaan ääneen.

Lopetus:

Venyttelyt, ravistelut. Tehdään kierros: kuvaile arvo- ja työhyvinvointityöpajassa ilmenneitä ajatuksiasi yhdellä sanalla.

Liite 4: Teatteriopettajan työhyvinvoinnin resepti -lomake



Teatteriopettajan työhyvinvoinnin resepti

RESEPTIN NIMI (ANNA NIMI, JOKA TUNTUU JUURI NYT OMALTA)

AINEKSET
(3-6 ASIAA, JOITA TÄMÄ RESEPTI TARVITSEE TOIMIAKSEEN)

VALMISTUSOHJEET
(MITEN TÄTÄ TYÖHYVINVOINTIA TEHDÄÄN ARJESSA? MITÄ KONKREETTISIA TEKOJA SE VAATII?)

MAUSTEET JA LISUKKEET
(PIENET ASIAT, JOTKA TUOVAT TÄHÄN RESEPTIIN MAKUA JA ILOA)

KYPSENNYSAIKA JA RYTMİ
(MILLAISESSA RYTMİSSÄ TÄMÄ RESEPTI TOIMII PARHAITEN?)

Tarjoiluvinkki

(MITEN TÄSTÄ PIDETÄÄN HUOLTA JATKOSSA? MITÄ HALUAN MUISTAA TÄSTÄ ARKEEN?)

VAROITUKSET JA ALLERGEENIT
(MILLOIN TÄMÄ RESEPTI EI TOIMI TAI PALAA POHJAAN?)

LISÄHUOMIO
(HALUTESSASI)

