

Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa

OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNIN KEHITYS
OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSEN AIKANA



Maarit Kauppi
Suvi Vesa
Anna-Leena Kurki
Nina Olin
Ville Aalto
Jenni Ervasti

Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa

Opettajien työhyvinvoinnin kehitys
opetussuunnitelmauudistuksen aikana

Maarit Kauppi, Suvi Vesa, Anna-Leena Kurki, Nina Olin, Ville Aalto, Jenni Ervasti

Työterveyslaitos

Hyppäys digiin

PL 40

00251 Helsinki

www.ttl.fi

© 2022 Työterveyslaitos ja kirjoittajat

Hanke on toteutettu Työsuojelurahaston tuella.

Tämän teoksen osittainenkin kopiointi on tekijänoikeuslain (404/61, siihen myöhemmin tehtyine muutoksineen) mukaisesti kielletty ilman asianmukaista lupaa.

ISBN 978-952-261-993-8 (nid.)

ISBN 978-952-261-994-5 (PDF)

Punamusta, Vantaa, 2022

Tiivistelmä

Tämän tutkimushankkeen tavoitteena oli selvittää opettajien työhyvinvoinnissa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä sekä tutkia, miten johtamisen laatu on yhteydessä työhyvinvoinnin muutoksiin. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella koulualueen sosioekonomisten tekijöiden merkitystä opettajien työhyvinvoinnin kannalta, kerätä opettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistukseen ja sen tuomiin muutoksiin liittyen sekä selvittää millaisia työhyvinvointia edistäviä käytäntöjä kouluissa on tunnistettu.

Tutkimusaineiston muodostivat Kunta10-kyselyyn vastanneiden opettajien aineisto vuosilta 2014 (n=7028), 2016 (n=5110) ja 2018 (n=4804) sekä vuosien 2020-2021 vaihteessa kerätty teemahaastatteluaineisto (n=20). Kyselyaineiston avulla arvioitiin opettajien työhyvinvoinnin riskitekijöitä, niissä tapahtuneita muutoksia ja johtamisen oikeudenmukaisuuden yhteyttä työhyvinvoinnin muutoksiin. Koulualueen sosioekonomisia tekijöitä arvioitiin Tilastokeskuksen koordinaattipohjaisten tilastoaineistojen avulla. Haastatteluiden pääteemoja olivat mm. työhyvinvoinnin muutokset opetussuunnitelmauudistuksen myötä, uuteen opetussuunnitelmaan liittyvät muutokset työssä, siihen liittyvät hyödyt ja haasteet, uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon saatu käytännön tuki ja työhyvinvointia tukevat käytännöt. Koska hankkeen toteutus ajoittui koronapandemian kanssa osin samaan aikaan, haastattelujen yhdeksi teemaksi valikoitui koronan vaikutukset työhön ja työhyvinvointiin.

Tarkasteltujen kyselymuuttujien perusteella opettajien työhyvinvointi näyttäisi heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (v. 2016–2018 vs. 2014). Työhyvinvoinnin riskitekijöissä havaittiin koulualueiden sosioekonominen tasoero yli tarkasteltavan ajanjakson siten, että riskitekijöiden esiintyvyys oli keskimäärin korkeampaa sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluissa. Muutos työhyvinvoinnin riskitekijöissä ei kuitenkaan eronnut sosioekonomisesti erilaisten alueiden kouluissa työskennelleillä opettajilla. Toisaalta opettajat kokivat yhteistyökyvyn olevan hyvällä tasolla työyhteisöissään sekä ennen opetussuunnitelmauudistusta että sen käyttöönoton jälkeen.

Opetussuunnitelmauudistuksen tuomia konkreettisia, opettajan työhön ja rooliin liittyviä muutoksia olivat mm. lisääntynyt tarve oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen, opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä muutokset eri aineiden tuntimäärissä. Näitä muutoksia, kuten yleensäkin opettajien työhön liittyviä kuormittavia ja voimavaroja tuottavia

tekijöitä haastatellut peilasivat pitkälti sen kautta, miten he kokivat niiden vaikutukset oppilaisiin. Muutosten työhyvinvointiseuraukset olivat moninaisia.

Esihenkilön antama tuki koettiin tärkeäksi työhyvinvoinnin kannalta ja kaiken kaikkiaan johtamisen oikeudenmukaisuuden koettiin olevan hyvällä tasolla. Kuitenkin oikeudenmukaisuudessa havaitut puutteet olivat yhteydessä opettajien lisääntyneisiin unihäiriöihin ja heikentyneeseen koettuun terveyteen. Organisoituneet vertaistuen käytännöt esim. rinnakkaisluokkien, aineenopettajien tai työparien kesken olivat tärkeitä arkityötä tukevia ja työhyvinvointia lisääviä tekijöitä. Lisäksi joissain kouluissa käytössä olleen tutoropettajamallin koettiin tukevan työn hallintaa opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa.

Koronapandemian vaikutukset opettajien arkeen vaihtelivat. Osa opettajista koki sen muuttaneen opetustyön arkea merkittävästi, vaikeuttaneen uuden opetussuunnitelman käytäntöjen toteuttamista ja haastaneen työhyvinvointia. Toisten mielestä pandemian merkitys opetustyöhön oli vähäisempi ja osa oli havainnut korona-ajassa myös myönteisiä puolia.

Tutkimuksen havaintojen perusteella opettajien työhyvinvointiin tulee kiinnittää huomiota. Rehtorin ja työyhteisön tuki koetaan tärkeäksi muutoksissa. Myös yhdessä tehtävä työn kehittäminen ja muutoksen työstäminen sekä erilaiset vertaistuen mallit voivat olla toimivia työhyvinvointia tukevia keinoja.

Abstract

The aim of this research project was to examine how teachers' well-being has changed after the implementation of the new core curriculum for basic education in Finland, and how organizational justice is associated with these potential changes. We also assessed whether these potential changes differ according to school neighborhood socioeconomic status and collected teachers' experiences of this curriculum reform and the changes it has caused. Moreover, we wanted to identify any practices used in schools to promote well-being during this reform.

This research project used data drawn from the survey questionnaires of the Finnish Public Sector study in 2014 (n=7028), 2016 (n=5110) and 2018 (n=4804) and theme interview data collected in 2020 and 2021 (n=20). We used the survey data to assess teachers' well-being at work, its potential changes, and the association between organizational justice and these changes. School neighborhood socioeconomic status was determined using a grid database from Statistics Finland. The main interview themes were changes in teachers' well-being and work after the implementation of the new curriculum, the benefits and challenges created by this reform, practical support obtained at work, and identified practices to support well-being during the reform. As this research project partly coincided with the COVID-19 pandemic, the effects of the virus on work and well-being were included as one interview theme.

Based on the survey variables in the risk factors for well-being at work (job strain, negative changes at work, uncertainty related to workload, suboptimal self-rated health, and sleep disturbances), teachers' well-being at work deteriorated after the new curriculum was implemented (2016–2018 vs. 2014). Teachers working in schools located in lower socioeconomic areas more often reported a higher level of risk factors for well-being at work than teachers working in higher socioeconomic areas. The changes in the risk factors in schools located in different socioeconomic area did not differ across the survey years. However, the teachers felt that the team climate was good in their schools both before and after the implementation of the curriculum reform.

The concrete changes brought about by the curriculum reform included an increased need to support pupils' self-direction, increased cooperation between teachers, multidisciplinary learning modules, and changes in the number of hours spent on different subjects. The teachers assessed these changes, as well as the changes related to demands and resources in their work, largely through how they affected the pupils. The consequences of the changes in well-being at work were diverse.

Support from the principal was considered important for well-being at work. Organizational justice was perceived to be at a good level in general. However, when case organizational justice was perceived as low, it was associated with increased sleeping problems and poorer self-rated health among the teachers. Organized peer support policies were important for supporting everyday work and well-being. The tutor teacher model implemented in some schools was also considered supportive during the implementation phase of the curriculum.

The teachers' experiences of the effects of the COVID-19 pandemic varied. Some teachers felt that it had significantly changed everyday life at schools, made it difficult to implement the practices of the new curriculum, and challenged well-being at work. According to others, it had little effect on teaching, and some had even noticed positive aspects during this period.

Based on the findings of this research project it is important to pay attention to teachers' well-being. The support of the principal and colleagues is crucial during curriculum reform. In addition, joint work development and working together on change, as well as using models of peer support, may effectively promote teachers' well-being at work.

Sisällys

Tiivistelmä.....	3
Abstract	5
Sisällys.....	7
1 Tutkimuksen tausta	9
2 Tutkimuksen tavoitteet	11
3 Aineisto ja menetelmät	12
3.1 Kysely	12
3.1.1 Kunta10-tutkimus	12
3.1.2 Muuttajat.....	13
3.1.3 Tilastolliset analyysit	16
3.2 Haastattelut.....	17
3.2.1 Haastatteluaineisto.....	17
3.2.2 Haastattelujen analysointi	18
4 Kyselytutkimuksen tulokset.....	20
4.1 Opettajien työhyvinvointi ja sen muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä.....	20
4.2 Alueelliset erot työhyvinvoinnin muutoksissa	28
4.3 Johtamisen oikeudenmukaisuuden yhteys unihäiriöihin ja koettuun terveyteen	43
5 Haastattelututkimuksen tulokset	47
5.1 Uusi opetussuunnitelma ja muutokset työssä.....	47
5.2 Opetussuunnitelman hyödyt ja haasteet.....	52
5.2.1 Opetussuunnitelman hyödyt.....	52
5.2.2 Opetussuunnitelman haasteet.....	54
5.3 Opettajan roolin muutos opetussuunnitelmaudistuksessa	57
5.4 Työhyvinvointi ja työn sujuvuus uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä	59
5.5 Työhyvinvoinnin tuki kouluissa.....	63

6	Näkökulmia opettajan työn arjesta koronapandemian aikana	67
7	Yhteenveto	72
8	Taulukot	77
9	Kuvat	79
	Lähteet	80
	LIITE 1	85

1 Tutkimuksen tausta

Opettajan työ on ollut jatkuvassa muutoksessa viime vuosina. Eräs viimeisimmistä opettajien työhön kohdistuneista muutoksista on vuonna 2016 käyttöön otettu uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka antaa pohjan paikallisille opetussuunnitelmille (Opetushallitus 2014) ja siten pyrkii vahvistamaan koulutuksen tasa-arvoa koko maassa. Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää ja määrittää oppiaineiden keskeisimmät sisällöt ja tavoitteet, sekä arvioinnin, oppimista ja hyvinvointia edistävän opetuksen ja oppimisen tuen pääperiaatteet (Opetushallitus 2014, Vitikka ym. 2012).

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuoden 2016 syksystä alkaen vuosiluokilla 1–6 ja sen jälkeen portaittain vuodesta 2017 alkaen vuosiluokilla 7–9. Opetussuunnitelmien uudistuksella pyritään varmistamaan suomalaisten lasten ja nuorten osaamisen ja taitojen hyvä taso tulevaisuudessakin niin kansallisesti kuin kansainvälisesti tarkasteltuna. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on määritelty pedagogisia linjauksia, joiden avulla koulut voivat kehittää toimintatapojaan niin, että oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio oppimiseen lisääntyy (Opetushallitus 2022).

Tämän uudistuksen keskeisinä tavoitteina on vahvistaa oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa entistä laajaa alaisempi oppiminen sekä onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Lapsia ja nuoria ohjataan ottamaan vastuuta opiskelustaan ja jokaista oppilasta tuetaan opinnoissaan. Oppilas asettaa tavoitteita, ratkaisee ongelmia ja arvioi oppimistaan tavoitteiden pohjalta. Oppilaan kokemukset, tunteet, kiinnostuksen kohteet ja vuorovaikutus toisten kanssa luovat pohjaa oppimiselle. Opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia (Opetushallitus 2022).

Opettajien työn kannalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto on tarkoittanut jonkinasteista muutosta sekä tavoitteiden ja opetusmenetelmien päivittämistä. Uuden opetussuunnitelman tavoitteet, jotka itsessään ovat hyviä ja kannatettavia, voivat kuitenkin lisätä opettajien kokemaa stressiä ja riittämättömyyden tunnetta, erityisesti jos käytössä olevat resurssit eivät ole riittävät. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opetussuunnitelmauudistuksen kaltaiset muutokset kouluissa vaativat usein työtapojen ja -tehtävien muokkaamista, uusien taitojen omaksumista (Valli & Buese 2007), ja siten voivat lisätä opettajien työmäärää ja heidän kokemaansa stressiä (Brown ym. 2002, Germeten 2011, Graczewski ym. 2007, Lainas 2010, Lasky 2005, Tikkanen ym. 2020). Lisäksi muuttuneet tavoitteet ja kasvaneet odotukset sekä niiden epäsuhta

suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin voivat heikentää oleellisesti opettajien hyvinvointia pidemmällä aikavälillä (Arvidsson ym. 2019, Brown ym. 2002). Tämä saattaa korostua etenkin haasteellisimmilla alueilla toimivissa kouluissa (Ervasti 2012 ym., Virtanen ym. 2010).

Viime vuosina onkin herännyt huoli opettajien jaksamisesta ja työhyvinvoinnista. Case-tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden monimutkaiset tilanteet ja lisääntynyt aikapaine aiheuttavat psykososiaalista kuormitusta opettajille (Teperi ym. 2018). Viimeisimpien julkaisujen (v. 2017 ja 2019) Opetusalan Ammattijärjestön työolobarometrien mukaan suuri osa opettajista kokee työmääränsä liialliseksi (53 % vuonna 2019, 59 % vuonna 2017). Lisäksi työstressin määrä on lisääntynyt vuosina 2017 ja 2019 (erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä: 39 % vuonna 2019, 43 % vuonna 2017) vuoden 2015 tuloksiin (33 %) verrattuna (Golnick & Ilves 2019, Länsikallio ym. 2018). Kunta10-tutkimuksessa vuosina 2016–2020 havaittiin, että yhä harvempi luokanopettaja uskoo jatkavansa työssään eläkeikään saakka (83 % vuonna 2016, 71 % vuonna 2018 ja 69 % vuonna 2020) (Työelämä tieto 2022).

Opetussuunnitelmauudistuksen kaltaisessa muutoksessa johtamisen merkitys korostuu (Harris ym. 2016). Keskeistä on paitsi se, miten muutos toteutetaan, miten opettajat ja muut työntekijät otetaan mukaan jo suunnitteluvaiheessa ja sitoutetaan muutokseen, myös se, miten työyhteisöä johdetaan muutoksen aikana ja jälkeen (Tikkanen ym. 2020). Hyvän johtajuuden kulmakiviä ovat oikeudenmukaisuus, luottamus, kannustava ja avoin vuorovaikutus, sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen (Juvani ym. 2016, Rantanen 2017). Se voi auttaa myös jäsentämään muuttunutta työtä ja kehittämään uusia työkäytäntöjä (Schaupp ym. 2013).

Opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista opettajien työhön ja työhyvinvointiin Suomessa tiedetään hyvin vähän. Tarvitaankin ajantasaista ja laajaan aineistoon perustuvaa tietoa opettajien työhyvinvoinnin kehityksestä tässä muutoksessa sekä kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi on tärkeää selvittää, millaiseksi opettajat ovat kokeneet uuden opetussuunnitelman ja sen tuottamat muutokset, sekä millaisia käytäntöjä työhyvinvoinnin edistämiseksi kouluissa on otettu käyttöön.

2 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimushankkeen tavoitteena oli selvittää, onko peruskoulun opettajien työhyvinvoinnissa tapahtunut muutoksia uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä sekä tutkia, miten johtamisen laatu on yhteydessä työhyvinvoinnissa mahdollisesti tapahtuneisiin muutoksiin. Lisäksi tavoitteena oli tutkia koulun sosioekonomisten tekijöiden merkitystä opettajien työhyvinvoinnin kannalta, kerätä opettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistukseen ja sen tuomiin muutoksiin liittyen sekä selvittää millaisia työhyvinvointia edistäviä käytäntöjä kouluissa on tunnistettu.

Hankkeen tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Miten opettajien työhyvinvointi on muuttunut uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (vuosien 2014, 2016 ja 2018 välillä)?
2. Ovatko muutokset työhyvinvoinnissa erilaisia koulun sosioekonomisista tekijöistä riippuen?
3. Onko koettu johtamisen laatu yhteydessä opettajien työhyvinvointiin ja sen mahdollisiin muutoksiin?
4. Miten opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelman tuottamat muutokset opetustyössä?
5. Millaisia työhyvinvointia edistäviä käytäntöjä kouluissa on tunnistettu?

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimushankkeen aineisto koostui määrällisestä ja laadullisesta osasta. Määrällisenä aineistona hyödynnettiin Kunta10-tutkimuksen kyselyaineistoa vuosilta 2014, 2016 ja 2018 (n=4804-7028) ja laadullisena aineistona hankkeessa kerättyä teemahaastatteluaineistoa (n=20).

3.1 Kysely

3.1.1 Kunta10-tutkimus

Kunta10-tutkimus on Suomen suurin kunta-alan henkilöstön terveyden ja työelämän muutoksia selvittelevä seurantatutkimus (Kivimäki ym. 2007), joka toteutetaan kahden vuoden välein. Seuraava Kunta10-kysely toteutetaan syksyllä 2022. Tutkimuksessa ovat mukana Helsinki, Espoo, Vantaa, Tampere, Turku, Raisio, Naantali, Oulu, Nokia, Valkeakoski ja Virrat. Kyselyyn ovat saaneet kaikki Kunta10-kuntien palveluksessa olevat noin 90 000 työntekijää, jotka ovat joko vakinaisia työntekijöitä tai pitkäaikaisia sijaisia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kyselyiden vastausprosentti on ollut hyvä. Kyselyyn on yleensä vastannut 65–72 % sen saaneista. Suuri vastaajien määrä mahdollistaa luotettavan ja tarkan kuvan saamisen työelämän tilasta kunnissa ja henkilöstön työhyvinvoinnista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Kunnissa käytetään tutkimuksen tuloksia henkilöstön hyvinvoinnin ja työelämän laadun kehittämiseen. Tutkimuksella on myös suurta merkitystä koko kunta-alan kehittämisen kannalta. Tutkimuksen tietosuojaseloste on saatavilla osoitteessa Tietosuojailmoitus: Kuntasektorin henkilöstön seurantatutkimus (FPS) /Työterveyslaitos (ttl.fi). HUSin eettinen toimikunta on antanut tutkimukselle puoltavan lausunnon (HUS/1210/2016).

Tässä tutkimushankkeessa hyödynnettiin Kunta10-kyselyyn vastanneiden opettajien aineistoja vuosilta 2014, 2016, 2018. Tutkimusjoukko rajattiin opetushenkilöstöön, joka oli vastannut sekä vuoden 2014 että vuosien 2016 ja 2018 Kunta10-kyselyihin. Vuoden 2014 aineistossa oli mukana 2768 luokanopettajaa, 1179 erityisopettajaa ja 3081 lehtoria (**Taulukko 1.a-c.**). Näiden opettajien keski-ikä ensimmäisenä tarkasteluvuonna (v. 2014) oli 45 vuotta ja suurin osa (78 %) oli naisia. Vuoden 2016 aineistossa oli mukana 2059 luokanopettajaa, 867 erityisopettajaa ja 2184 lehtoria ja vuoden 2018 aineistossa 1940 luokanopettajaa, 844 erityisopettajaa ja 2020 lehtoria.

3.1.2 Muuttajat

Työhyvinvointia kuvaavat muuttajat

Työhyvinvointia arvioitiin Kunta10-tutkimuksen kyselyaineistosta saatavien muuttajien avulla. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kysymyksiä liittyen työstressiin, kokemuksiin työssä tapahtuneista muutoksista, huoleen työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn, koettuun terveyteen ja unihäiriöihin. Näitä muuttajia käytettiin työhyvinvoinnin riskitekijöinä. Lisäksi arvioitiin työyhteisön yhteistyökykyä voimavaratekijänä.

Työstressiä arvioitiin työpaineita ja työn hallintaa selvittäville kysymyksillä (Karasek ym. 1998). Työpaineita mitattiin viidellä väittämällä; 1) Minun on oltava nopea työssäni; 2) Työni vaatii erittäin kovaa työntekoa; 3) Minulta edellytetään kohtuutonta työmäärää; 4) Minulla on tarpeeksi aikaa saada työni tehdyksi ja 5) Työni on erittäin kiivastahtista. Työn hallintaa mitattiin yhdeksällä väittämällä, joissa vastaajilta kysyttiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia työssä, esim. 1) Voin tehdä paljon itsenäisiä päätöksiä työssäni; 2) Työni edellyttää minulta luovuutta; 3) Työni vaatii, että opin uusia asioita; 4) Työhöni kuuluu paljon samanlaisina toistuvia tehtäviä; 5) Minulla on paljon omiini töihini liittyvää sananvaltaa. Vastausvaihtoehdot molempien teemojen väittämiin olivat 1=täysin samaa mieltä, 2=melko samaa mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4=melko eri mieltä, 5=täysin eri mieltä ja vastauskaala käännettiin niin, että korkeampi arvo vastasi suurempaa määrää työpaineita tai työn hallintaa. Näistä laskettiin keskiarvo ja niiden, jotka raportoivat paljon työpaineita (yli tutkimusjoukon mediaanin vuonna 2014) ja vähän työn hallintaa (alle tutkimusjoukon mediaanin vuonna 2014) katsottiin kokevan työstressiä.

Työssä tapahtuneiden muutosten laatua mitattiin seuraavalla kysymyksellä: "Kun ajattelet kaikkia niitä muutoksia, joita työssäsi on tapahtunut kuluneen vuoden aikana, miten luonnehtisit tilannetta omalta kannaltasi?" Vastauskaala oli 1=muutokset ovat olleet enimmäkseen myönteisiä --- 7=muutokset ovat olleet enimmäkseen kielteisiä. Muutokset kielteiseksi kokeneiden joukkoon laskettiin ne vastaajat, jotka olivat vastanneet 5 tai enemmän.

Työmäärän lisääntymiseen liittyvää huolta mitattiin seuraavalla väittämällä: "Liittykö työhösi seuraavia epävarmuustekijöitä; Työmäärien lisääntyminen yli sietokyvyn?" Vastausvaihtoehdot tähän väittämään olivat 1=erittäin paljon, 2=melko paljon, 3=jonkin verran, 4=melko vähän, 5=erittäin vähän. Vaihtoehdot 3–5 valinnettu luokiteltiin kokevan huolta työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn.

Koettua terveyttä arvioitiin kysymyksellä "Millainen on terveydentilasi?" Vastausvaihtoehdot olivat: 1=hyvä, 2=melko hyvä, 3=keskitasoinen, 4=melko huono ja

5=huono, jotka edelleen luokiteltiin vastaamaan hyvää (hyvä, melko hyvä) ja heikentyntä (keskitasoinen, melko huono, huono) koettua terveyttä.

Unihäiriöitä arvioitiin Jenkins Sleep Problems Scale -mittarin avulla (Jenkins ym. 1988). Osallistujat arvioivat, kuinka usein heillä oli ollut viimeisen neljän viikon aikana 1) nukahtamisvaikeuksia, 2) heräilyjä useita kertoja yön aikana, 3) vaikeuksia pysyä unessa tai 4) kokemusta väsymyksestä ja uupumuksesta tavallisten yönien jälkeen. Kysymyksiin vastattiin kuusiportaisella asteikolla (1=ei lainkaan, 2=1–3 yönä/kuukausi, 3=noin yhtenä yönä/viikko, 4=2–4 yönä/viikko, 5=5–6 yönä/viikko ja 6=lähes joka yö). Muuttujan arvoksi määriteltiin sen unettomuusoireen yleisyys, jota vastaaja koki useimmin (Lallukka ym. 2017). Muuttuja luokiteltiin siten, että henkilöllä arvioitiin olevan unihäiriöitä, kun hän koki mitä tahansa unettomuusoiretta vähintään 5–6 yönä viikossa.

Lisäksi näistä muuttujista muodostettiin summamuuttujat kuvaamaan psykososiaalisten (työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä) ja terveyteen (heikentynyt koettu terveys, univaikeudet) liittyvien riskitekijöiden kasautumista, jotka saivat arvon 0–3 ja 0–2 raportoitujen riskitekijöiden lukumäärästä riippuen.

Voimavaratekijänä arvioitiin työyhteisötaitoja *työyhteisön yhteistyökykyä* (Team Climate Inventory, West & Anderson 1996, Kivimäki ym. 1999) selvittäville väittämille, jotka olivat seuraavat: 1) Pidämme toisemme ajan tasalla työasioissa; 2) Tietoa todella pyritään jakamaan työyksikön sisällä; 3) Asenteemme on: "Toimimme yhdessä"; 4) Jokainen tuntee tulewansa ymmärretyksi ja olevansa hyväksytty. Vastausvaihtoehdot olivat 1=täysin samaa mieltä, 2=melko samaa mieltä, 3=en samaa eikä enkä eri mieltä, 4=melko eri mieltä, 5=täysin eri mieltä. Vastausasteikko käännettiin ja tulos esitetään keskiarvolukuna. Suurempi keskiarvo vastaa toimivampaa yhteistyötä työyhteisössä.

Koulualan sosioekonomiset tekijät (SES)

Koulualan sosioekonomisia tekijöitä arvioitiin ruututietokannan avulla, joka sisältää Tilastokeskuksen koordinaattipohjaisia tilastoaineistoja karttaruutuihin laskettuna (Tilastokeskus 2010). Tässä käytetyt tiedot olivat kotitalouksien käytettävissä olevat tulot, koulutusaste ja työttömyysaste, joista laskettiin keskiarvomuuuttuja kutakin koulua ympäröivän 750m x 750m karttaruudun alueen tiedoista vuoden 2014 tilanteen mukaan. Nämä muuttujat luokiteltiin edelleen neljänneksiin siten, että alin neljännes vastasi sosioekonomisesti heikointa ja ylin neljännes sosioekonomisesti parhainta aluetta.

Elintapojen riskitekijät

Elintapoihin liittyvät tiedot saatiin kyselyistä ja niihin sisällytettiin alkoholin käyttö, tupakointi, fyysinen aktiivisuus ja painoindeksi. Alkoholin käyttöä arvioitiin vastaajan ilmoittaman keskimääräisen viikoittaisen alkoholin käytön perusteella, joka muutettiin vastaamaan viikoittaisia alkoholigrammoja. Runsaan alkoholin käytön rajana käytettiin naisilla 140 grammaa puhdasta alkoholia viikossa ja miehillä 280 grammaa puhdasta alkoholia viikossa (Duodecim 2015). Tupakointi luokiteltiin kahteen luokkaan; tupakoitsijat ja ei-tupakoitsijat (sis. entiset ja ei koskaan tupakoineet). Fyysistä aktiivisuutta arvioitiin keskimääräisen fyysisiin aktiviteetteihin käytetyn ajan ja liikunnan raskauden perusteella, joista laskettiin metabolinen ekvivalenttiarvo (lepoaineenvaihdunnan kerrannainen, MET). Vastaajien, joiden fyysinen aktiivisuus vastasi < 2 MET-tuntia / päivä (noin 30 minuutin kävelyä vastaava) katsottiin olevan fyysisesti inaktiivisia (Kouvonen ym. 2013). Painoindeksin (bmi=paino, kg / pituus, m2) avulla arvioitiin lihavuutta, jonka rajana pidettiin arvoa ≥ 30 kg/m2 (Halonen ym. 2014). Näistä muodostettiin summamuuttuja, (arvot 0–4) riippuen raportoitujen elintapojen riskitekijöiden lukumäärästä.

Johtamisen oikeudenmukaisuus

Johtamisen oikeudenmukaisuutta arvioitiin lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuudella ja päätöksenteon oikeudenmukaisuudella (Bies & Moag 1986, Moorman ym. 1991). Tarkastelluissa kyselyissä esihenkilöstä on vielä käytetty esimies-termiä, mutta tässä käytämme esihenkilö-nimitystä. *Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuutta* mitattiin seuraavilla väittämällä: 1) Esimieheni kuuntelee alaistensa mielipiteitä tärkeissä asioissa; 2) Esimieheni henkilökohtaiset mieltymykset eivät vaikuta häiritsevästi hänen päätöksiinsä; 3) Esimieheni tiedottaa riittävän ajoissa tehdyistä päätöksistä ja niiden vaikutuksista 4) Esimieheni kohtelee alaisiaan ystävällisesti ja huomaavaisesti; 5) Esimieheni kunnioittaa työntekijän oikeuksia; 6) Esimieheni voi luottaa. *Päätöksenteon oikeudenmukaisuutta* tutkittiin seitsemällä väittämällä: 1) Päätökset tehdään oikean tiedon perusteella; 2) Kaikilla on oikeus sanoa mielipiteensä itseään koskeissa asioissa; 3) Kaikki asianosaiset ovat edustettuina päätöksiä tehtäessä; 4) Tehdyt päätökset ovat olleet johdonmukaisia (säännöt ovat kaikille samat); 5) Epäonnistuneet päätökset voidaan purkaa tai niitä voidaan muuttaa; 6) Päätösten vaikutuksia seurataan ja niistä tiedotetaan; 7) Päätösten perusteista saa halutessaan lisätietoa. Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla, jossa vaihtoehdot olivat 1=täysin samaa mieltä, 2=melko samaa mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4=melko eri mieltä sekä 5=täysin eri mieltä. Vastausasteikko käännettiin ja näistä laskettiin

keskiarvot siten, että korkeampi arvo vastasi kokemusta oikeudenmukaisemmasta johtamisesta. Analyyseja varten alkuperäisistä vastauksista muodostettiin myös dikotomisat muuttujat, joiden perusteella vastaajat luokiteltiin johtamisen epäoikeudenmukaiseksi kokeviin (vastaustulosten heikoin kolmannes) ja johtamisen oikeudenmukaiseksi kokeviin opettajiin (parempi kaksi kolmasosaa) (Lallukka ym. 2017).

3.1.3 Tilastolliset analyysit

Työhyvinvoinnin riskitekijöiden ja taustamuuttujien jakaumia tarkasteltiin frekvenssien ja prosentiosuuksien sekä keskiarvotarkastelujen avulla.

Työhyvinvoinnin riskitekijöissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen verrattiin sitä edeltävään aikapisteeseen (v. 2016–2018 vs. v. 2014). Analyysissa käytettiin GEE (Generalized Estimation Equations) -mallinnusta. Malleilla laskettiin suhteellinen riski (RR, relative risk) ja 95 % luottamusvälit (CI, confidence interval) työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintymiselle vuosina 2016–2018 verrattuna vuoteen 2014. Ajassa tapahtuneiden (v. 2016–2018 vs. v. 2014) muutosten eroja verrattiin 1) opettajien ja muiden erityisasiantuntijoiden ryhmään kuuluvien kuntatyöntekijöiden (vertailuryhmä) välillä ja 2) koulualueen sosioekonomisten tekijöiden perusteella erilaisissa kouluissa työskentelevien opettajien välillä. Ajan ja ryhmän yhdysvaikutusta tarkasteltiin malliin lisätyn (ryhmä x aika) yhdysvaikutustermin avulla.

Johtamisen yhteyttä työhyvinvointiin tarkasteltiin logistisilla regressiomalleilla sekä kiinteiden vaikutusten malleilla (Fixed Effects Model), joilla pyrittiin selvittämään, miten johtamisen oikeudenmukaisuudessa tapahtuneet muutokset selittivät muutoksia unihäiriöissä tai koetussa terveydessä vuosina 2014, 2016 ja 2018. Kiinteiden vaikutusten malli pyrkii jäljittelemään tapaus-verrokkitutkimusta, jossa henkilö itse toimii omana vertailutapauksenaan ja jossa koehenkilön itsensä avulla kontrolloidaan ajan yli vakaina pysyviä sekoittavia muuttujia (esim. vastaajan ikä ja sukupuoli). Edellytyksenä mallin toimivuudelle oli, että vähintään osalla opettajista oli muutosta selittävässä muuttujassa eli koetussa johtamisen oikeudenmukaisuudessa ja että kaikilla malleissa olevilla opettajilla oli muutosta vastemuuttujassa eli unettomuusoireissa tai koetussa terveydessä mittauspisteiden välillä.

Logistisissa regressiomalleissa hyödynnettiin kaikkien osallistujien vastaukset vuosilta 2014, 2016 ja 2018 huomioiden mahdollinen korrelaatio havaintojen välillä, kun samalta osallistujalta oli useampi havainto. Näin tarkasteltiin myös opettajia, joilla ei ollut havaittu kiinteiden vaikutusten mallin vaatimia muutoksia muuttujissa mittausten välillä. Malleilla laskettiin vetosuhteet (OR, Odds Ratio) ja 95 % luottamusvälit johtamisen

oikeudenmukaisuuden ja unihäiriöiden sekä koetun terveyden välisille yhteyksille. P-arvo <0.05 oli tilastollisen merkitsevyyden raja-arvo. Analyysit toteutettiin SAS-tilasto-ohjelmalla (versio 9.4; SAS Institute Inc., Cary NC, USA).

3.2 Haastattelut

3.2.1 Haastatteluaineisto

Haastattelututkimus toteutettiin kahdessa Kunta10-tutkimuksessa mukana olevassa kunnassa. Näiden kuntien sivistystoimen johdolta saatiin lupa tutkimuksen toteuttamiseen ja haastattelujen tekemiseen organisaatiossaan. Haastatteluihin osallistuvat koulut ja opettajat valittiin seuraavasti. Molempien kuntien sivistystoimen johdolta saatiin lista kouluista ja rehtoreista, joista voimme kysyä mukaan haastateltavia. Rehtorille esitettiin toive, että haastateltaviksi valikoituisi eri aineiden, luokka-asteiden ja uran eri vaiheissa olevia opettaja. Rehtori antoi potentiaalisten haastateltavien yhteystiedot ja tutkijat sopivat haastateltavien kanssa henkilökohtaisesti haastattelusta ja sen ajankohdasta. Haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa hankkeesta ja he saivat tutkimustiedotteen, jossa kerrottiin muun muassa se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut suoritettiin koronapandemian vuoksi etäyhteydellä ja haastateltavat antoivat suostumuksensa haastattelunsa liittämiseksi tutkimusaineistoon. Tutkimus on arvioitu ja se on saanut puoltavan lausunnon Työterveyslaitoksen eettiseltä työryhmältä.

Haastattelut tehtiin syksyllä 2020 – keväällä 2021. Haastateltavia henkilöitä oli yhteensä 20 kahdeksasta Kunta10-tutkimukseen osallistuvasta koulusta (1–4 haastateltavaa/koulu). Kouluista kuusi oli alakouluja, yksi yläkoulu ja kolme yhtenäiskoulua. Haastateltavat olivat luokanopettajia (11 henkilöä, joista kahdella oli aiempaa kokemusta aineenopettajan työstä), aineenopettajia (4 henkilöä), erityisluokanopettajia (4 henkilöä) ja koulunkäynnin avustaja (1 henkilö). Valtaosa haastatelluista henkilöistä työskenteli alakoulussa. Suurin osa haastatelluista oli naisia ja työkokemus opettajan työstä vaihteli. Neljällä haastatelluista oli opetusalan työkokemusta alle 10 vuotta, kuudella haastatelluista 10–15 vuotta, seitsemällä haastatellulla 16–20 vuotta ja kolme haastatelluista oli työskennellyt alalla yli 20 vuotta.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Haastattelurunko oli puolistrukturoitu ja se sisälsi kymmenen työhyvinvointiin ja opetussuunnitelman tuomiin muutoksiin liittyvää pääteemaa. Kuhunkin teemaan liittyen haastattelurungossa oli lisäksi apu- ja lisäkysymyksiä. Haastattelurunko on tämän raportin liitteenä (Liite 1).

Haastattelujen pääteemat olivat:

- Työhyvinvointi
- Työn sujuvuus
- Työhyvinvointia tukevat käytännöt
- Muutokset työssä
- Uuteen opetussuunnitelmaan liittyvät muutokset työssä
- Uuteen opetussuunnitelmaan liittyvät haasteet työssä
- Uuteen opetussuunnitelmaan liittyvät hyödyt työssä
- Uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon saatu käytännön tuki
- Opetussuunnitelmaudistus ja työhyvinvointi
- Koronan vaikutus työhön ja työhyvinvointiin

Koronaan liittyvä teema ei ollut mukana alkuperäisessä suunnitelmassa. Korona kuitenkin väritti vahvasti juuri haastattelujen ajankohtana koulutyön arkea. Tämän vuoksi sen nähtiin olevan tärkeä lisä alkuperäisten teemojen oheen.

Haastattelujen toteutuksesta vastasivat hankkeen tutkijat. Haastattelut toteutettiin Teams-ohjelman välityksellä ja ne ääninauhoitettiin. Haastattelijat pyrkivät luomaan haastattelutilanteessa luottamuksellista ilmapiiriä. Haastattelutilanteessa kerrottiin aineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Luottamuksellista vuorovaikutusta pyrittiin vahvistamaan myös käyttämällä kameraa haastattelutilanteessa. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista 1,5 tuntiin. Haastatteluaineisto litteroitiin ja anonymisoitiin.

3.2.2 Haastattelujen analysointi

Laadullisen aineiston avulla syvennettiin kyselyaineistoa sekä tuotettiin uutta tietoa tutkittavasta asiasta eli uuden opetussuunnitelman vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia.

Aineisto luettiin läpi moneen kertaan kolmen tutkijan voimin. Kukin tutkijoista luokitteli haastatteluja aineistolähtöisesti. Seuraavassa vaiheessa luokitteluja verrattiin, eriävistä näkemyksistä keskusteltiin ja sisällön analyysi rakennettiin valittujen teemojen varaan.

Näitä teemoja jatkotyöstettiin ja lopulta teemat tiivistyivät tutkimusryhmän yhteisen keskustelun ja aineiston tarkan lukemisen sekä luokittelun seurauksena päätuloksiksi, joiden avulla vastaamme tutkimuskysymyksiin.

Raportoinnissa tulosten tulkinnan tueksi esitetään lainauksia haastateltavien puheesta. Lainaukset on sisennetty tekstissä. Haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi lainauksista on poistettu ilmaisut, jotka mahdollistaisivat haastateltavan tunnistamisen. Luettavuuden parantamiseksi täytesanoja on poistettu ja lainauksia lyhennetty. Poisjätetyt kohdat on raportissa merkitty kolmella pisteellä (...).

4 Kyselytutkimuksen tulokset

4.1 Opettajien työhyvinvointi ja sen muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä

Vuosina 2014–2018 kyselyyn vastasi keskimäärin reilut 2000 luokanopettajaa, noin 1000 erityisopettajaa ja noin 2500 lehtoria. **Taulukossa 1.a-c.** on kuvattu tutkittavien taustatietojen jakaumia näissä opettajaryhmissä tarkasteluvuosina. Vuonna 2014 kyselyyn vastanneiden luokanopettajien ja lehtoreiden keski-ikä oli 45 vuotta ja erityisopettajien hieman korkeampi, 47 vuotta. Suurin osa (77–82 %) kaikista opettajaryhmistä oli naisia. Verrattuna muihin opettajaryhmiin lehtoreiden joukossa oli hieman enemmän miehiä (23–24 % vs. 17–21 %) kaikkina tarkasteluvuosina. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat työskentelivät hieman muita opettajaryhmiä useammin kouluissa, jotka sijaitsivat sosioekonomisesti paremmilla alueilla, eli alueilla, joilla oli keskimääräisesti parempi koulutus- ja tulotaso ja vähemmän työttömyyttä ($p < .001$). Elintapojen riskitekijöiden suhteen opettajaryhmät eivät eronneet toisistaan ($p > .05$).

Kyselyyn vastanneista luokanopettajista 19 %, erityisopettajista 22 % ja lehtoreista 18 % koki työstressiä vuonna 2014. Stressiä kokevien osuus kasvoi kaikissa ryhmissä neljännekseen vuonna 2018 (**kuva 1.a-c**). Reilu kolmannes (36 %) luokanopettajista ja hiukan alle kolmannes erityisopettajista (31 %) sekä lehtoreista (27 %) koki huolta työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn vuonna 2014. Vuosina 2016 ja 2018 näin koki jo yli puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista sekä hieman alle puolet erityisopettajista ja lehtoreista. Samalla aikavälillä niiden luokanopettajien, erityisopettajien ja lehtoreiden osuudet, jotka kokivat työssä tapahtuneet muutokset kielteisinä, kasvoi reilusta kolmanneksesta lähes puoleen (**Kuva 1.a-c**).

Oman terveytensä heikentyneeksi kokevien opettajien osuudet myös kasvoivat tarkastelujakson aikana. Vuonna 2014 näin koki 14 %, vuonna 2016 17 % ja vuonna 2018 jo 19 % vastanneista luokanopettajista. Vastaavasti terveytensä heikentyneeksi arvioineiden erityisopettajien osuudet kasvoivat 17 prosentista 22 prosenttiin ja lehtoreiden osuudet 14 prosentista 18 prosenttiin samalla aikavälillä. Unihäiriöitä raportoi vuonna 2014 noin viidennes ja vuosina 2016 ja 2018 noin neljännes vastanneista luokanopettajista ja lehtoreista. Erityisopettajista noin neljännes raportoi unihäiriöitä jokaisena kyselyvuonna.

Taulukko 1.a. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

Luokanopettajat	2014 (n=2768)	2016 (n=2059)	2018 (n=1940)
Ikä, ka. (SD)	45 (9.3)	47 (9.0)	45 (9.4)
	%	%	%
Sukupuoli, naiset	79	79	80
Elintavat, ≥ 2 riskitekijää*	5	5	5
Ses, neljännekset			
alin	23	23	23
toinen	23	24	23
kolmas	26	26	26
ylin	27	27	28

*elintapojen riskitekijät: tupakointi, runsas alkoholin käyttö (naisilla >140 g/vko, miehillä >280g/vko), fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä), lihavuus (bmi ≥ 30 kg/m²)
SES; sosioekonominen taso

Taulukko 1.b. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

Erityisopettajat	2014 (n=1179)	2016 (n=867)	2018 (n=844)
Ikä, ka. (SD)	47 (9.0)	49 (8.2)	50 (8.2)
	%	%	%
Sukupuoli, naiset	82	83	83
Elintavat, ≥ 2 riskitekijää*	7	4	5
Ses, neljännekset			
alin	28	27	25
toinen	29	30	30
kolmas	21	21	22
ylin	22	22	23

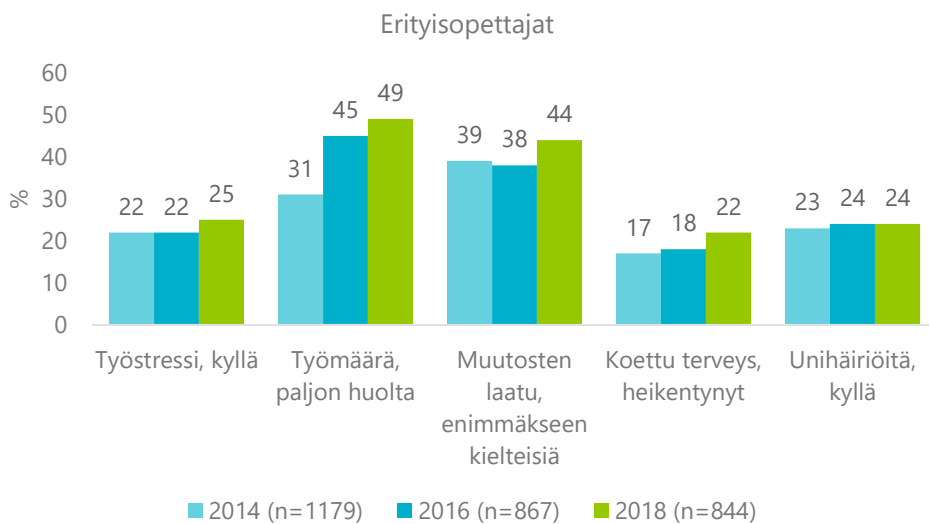
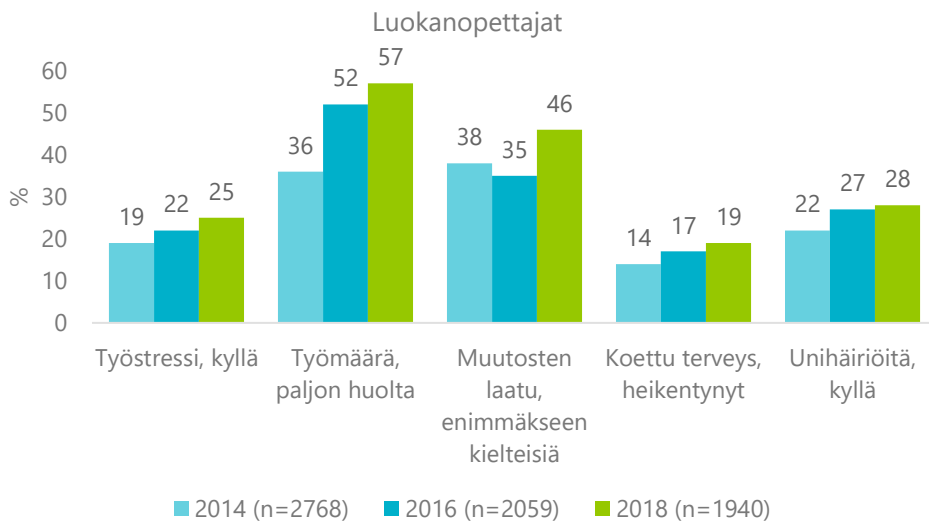
*elintapojen riskitekijät: tupakointi, runsas alkoholin käyttö (naisilla >140 g/vko, miehillä >280g/vko), fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä), lihavuus (bmi ≥ 30 kg/m²)
SES; sosioekonominen taso

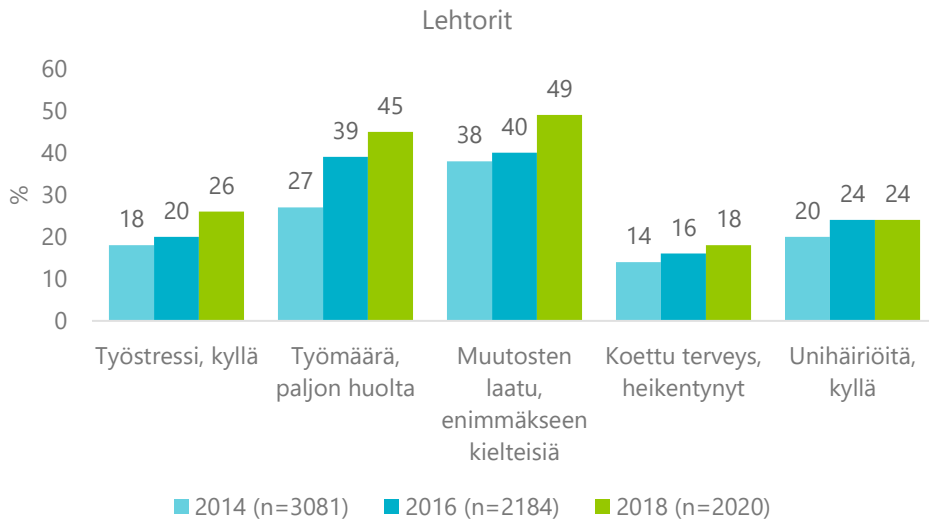
Taulukko 1.c. Tutkimukseen osallistuneiden lehtoreiden taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

lehtorit	2014 (n=3081)	2016 (n=2184)	2018 (n=2020)
Ikä, ka. (SD)	45 (9.4)	47 (8.5)	49 (7.9)
	%	%	%
Sukupuoli, naiset	77	76	77
Elintavat, ≥ 2 riskitekijää*	5	5	6
Ses, neljännekset			
alin	26	27	27
toinen	32	32	32
kolmas	23	23	23
ylin	19	18	18

*elintapojen riskitekijät: tupakointi, runsas alkoholin käyttö (naisilla >140 g/vko, miehillä >280g/vko), fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä), lihavuus (bmi ≥ 30 kg/m²)

SES; sosioekonominen taso





Kuva 1. a-c. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys opettajaryhmittäin vuosina 2014, 2016 ja 2018

Kun tarkasteltiin muutoksia työhyvinvoinnin riskitekijöissä uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (v. 2016–2018) logististen regressiomallien avulla, havaittiin työstressin, työssä tapahtuneisiin muutoksiin liittyvien kielteisten kokemusten ja unihäiriöiden esiintyvyyden kasvaneen tilastollisesti merkitsevästi luokanopettajilla ja lehtoreilla opetussuunnitelmauudistusta edeltävään aikaan (v. 2014) verrattuna (**Taulukko 2**). Huolta työmäärän lisääntymisestä ja terveytensä heikentyneeksi kokevien osuudet kasvoivat kaikissa opettajaryhmissä kyseisenä aikana. Kun näitä muutoksia verrattiin muiden erityisasiantuntijaluokkaan kuuluvien kuntatyöntekijöiden (esim. psykologit, osastonhoitajat, toimittajat) kokemuksiin samalla aikavälillä havaittiin, että luokanopettajien joukossa työstressi, huoli työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn, heikentynyt koettu terveys sekä unihäiriöt lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi enemmän luokanopettajilla kuin vertailuryhmällä. Erityisopettajilla ainoastaan huoli työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn kasvoi merkitsevästi enemmän muihin kunta-alalla toimiviin erityisasiantuntijoihin verrattuna. Lehtoreilla puolestaan työstressi ja huoli työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin muilla kunta-alan erityisasiantuntijoilla.

Huomioitavaa kuitenkin on, että ennen opetussuunnitelmauudistusta (v.2014) luokanopettajat kokivat muita kunta-alan erityisasiantuntijoita harvemmin työstressiä

(19 % vs. 22 %). Lisäksi he kokivat harvemmin terveytensä heikentyneeksi ja unihäiriöitä kuin muut kunta-alan erityisasiantuntijat sekä ennen opetussuunnitelmaudistusta (heikentynyt koettu terveys: 14 % vs. 18 %; unihäiriöt: 22 % vs. 25 %) että sen käyttöönoton jälkeen, vuonna 2018 (heikentynyt koettu terveys: 19 % vs. 24 %; unihäiriöt: 28 % vs. 31 %). Vastaavasti vuonna 2014 erityisopettajilla esiintyi vertailuryhmää harvemmin huolta työmäärän lisääntymisestä (31 % vs. 35 %). Lehtoreilla esiintyi vertailuryhmää harvemmin työstressiä ja huolta työmäärän lisääntymisestä ennen opetussuunnitelmaudistusta (työstressi: 18 % vs. 22 %; huoli työmäärän lisääntymisestä: 27 % vs. 35 %) ja heikentynyttä koettua terveyttä ja unihäiriöitä sekä ennen (heikentynyt koettu terveys: 14 % vs. 18 %; unihäiriöt: 20 % vs. 25 %) opetussuunnitelman käyttöönottoa että edelleen sen jälkeen (heikentynyt koettu terveys: 18 % vs. 24 %; unihäiriöt: 24 % vs. 31 %).

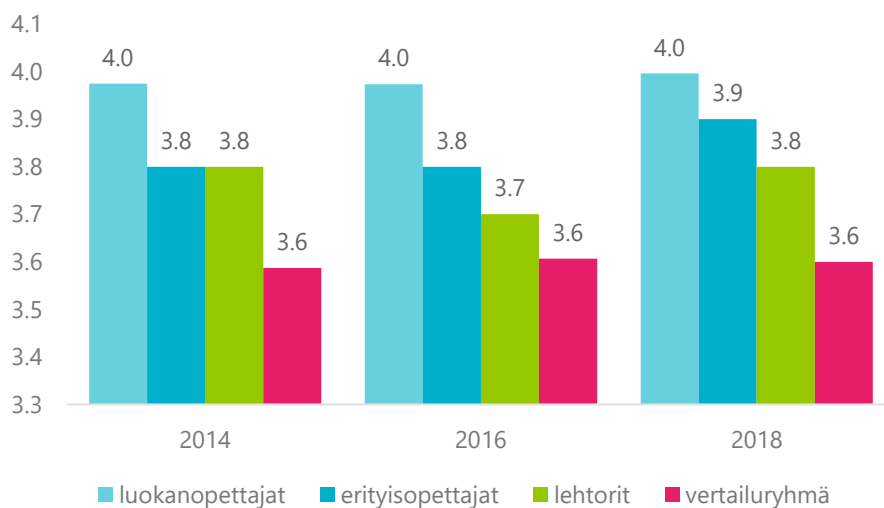
Taulukko 2. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla, erityisopettajilla ja lehtoreilla muihin kunta-alalla toimiviin erityisasiantuntijoihin (vertailuryhmä) verrattuna

	Työstressi	Kielteiset muutokset työssä	Huoli työmäärän lisääntymisestä	Heikentynyt koettu terveys	Unihäiriöt
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Luokanopettajat	1.28 (1.18, 1.40)*	1.06 (1.00, 1.12)	1.49 (1.42, 1.57)*	1.35 (1.23, 1.47)*	1.29 (1.21, 1.39)*
Erytisopettajat	1.11 (0.99, 1.24)	1.06 (0.97, 1.15)	1.50 (1.37, 1.63)*	1.21 (1.06, 1.38)	1.11 (0.99, 1.24)
Lehtorit	1.24 (1.15, 1.34)*	1.14 (1.08, 1.20)	1.55 (1.47, 1.65)*	1.26 (1.15, 1.37)	1.23 (1.14, 1.32)
Vertailuryhmä	1.05 (1.00, 1.09)	1.07 (1.03, 1.10)	1.19 (1.16, 1.23)	1.20 (1.14, 1.25)	1.17 (1.13, 1.22)

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016-2018 vs. 2014), muutos on merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä.

*muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä eroaa tilastollisesti merkitsevästi opettajaryhmän ja vertailuryhmän (muut kunta-alan erityisasiantuntijat) välillä (ryhmä x aika -yhdysoikutus, p<.05)
RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Vakioimattomat mallit.

Kaikki opettajaryhmät kokivat työyhteisönsä yhteistyökyvyn melko hyväksi. Luokanopettajien keskiarvo oli 4.0 (melko/täysin samaa mieltä), erityisopettajien ja lehtoreiden keskiarvo oli 3.8 vuonna 2014 (**Kuva 2**). Nämä arviot eivät juurikaan muuttuneet uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Erityisopettajilla vuosien (2014 ja 2016) tasoon verrattuna kokemus parani hieman vuonna 2018, jolloin heidän vastaustensa keskiarvo oli 3.9. Muihin kunta-alan erityisasiantuntijoihin verrattuna opettajat kokivat työyhteisönsä yhteistyön merkittävästi toimivammaksi jokaisena tarkasteluvuonna ($p < .05$).



Kuva 2. Eri opettajaryhmien ja vertailuryhmän (muut kunta-alan erityisasiantuntijat) arviot työyhteisönsä yhteistyökykyisyydestä vuosina 2014, 2016 ja 2018. Luvut viisiportaisesta vastausasteikosta laskettuja keskiarvoja. Suurempi keskiarvo vastaa paremmin toimivaa yhteistyötä työyhteisössä.

4.2 Alueelliset erot työhyvinvoinnin muutoksissa

Työhyvinvoinnin riskitekijöissä tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin eri opettajaryhmissä myös koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Luokanopettajat

Taulukossa 3 on kuvattu luokanopettajien (n=2768) taustatietojen ja työhyvinvoinnin riskitekijöiden jakaumat koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan vuonna 2014. Työstressi oli yleisempää sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä luokanopettajilla verrattuna sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskenteleviin luokanopettajiin. Saman suuntaisia eroja koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan oli havaittavissa liittyen kielteisiin muutoksiin työssä ja huoleen työmäärän lisääntymisestä. Näiden muuttujien muutoksia tarkasteluvuosina (2014, 2016, 2018) on kuvattu **kuvassa 3.a-e**. Koulualueiden sosioekonomiset tekijät olivat yhteydessä työhyvinvoinnin riskitekijöihin yli tarkasteltavan ajanjakson siten, että työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys oli keskimäärin alhaisempaa sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä luokanopettajilla ja vastaavasti korkeampaa sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluissa.

Kun näissä riskitekijöissä uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (v. 2016–2018 vs. v. 2014) tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin logististen regressiomallien avulla, havaittiin että huoli työmäärän lisääntymisestä ja unihäiriöt lisääntyivät merkittävästi kaikilla luokanopettajilla riippumatta koulualueen sosioekonomisista tekijöistä (**Taulukko 4, Taulukko 5**). Lisäksi työstressiä ja terveytensä heikentyneeksi kokevien osuudet kasvoivat sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä opettajilla. Muutokset pääosin kielteiseksi kokevien osuus kasvoi tilastollisesti merkittävästi toiseksi alimpaan neljännekseen kuuluvilla luokanopettajilla. Sekä psykososiaaliset riskitekijät (työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä) että terveyteen liittyvät riskitekijät (heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt) kasaantuivat kaikilla opettajilla koulualueen sosioekonomisista tekijöistä riippumatta. Muutokset yksittäisissä työhyvinvoinnin riskitekijöissä tai niiden kumuloitumisessa eivät kuitenkaan eronneet koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 3. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

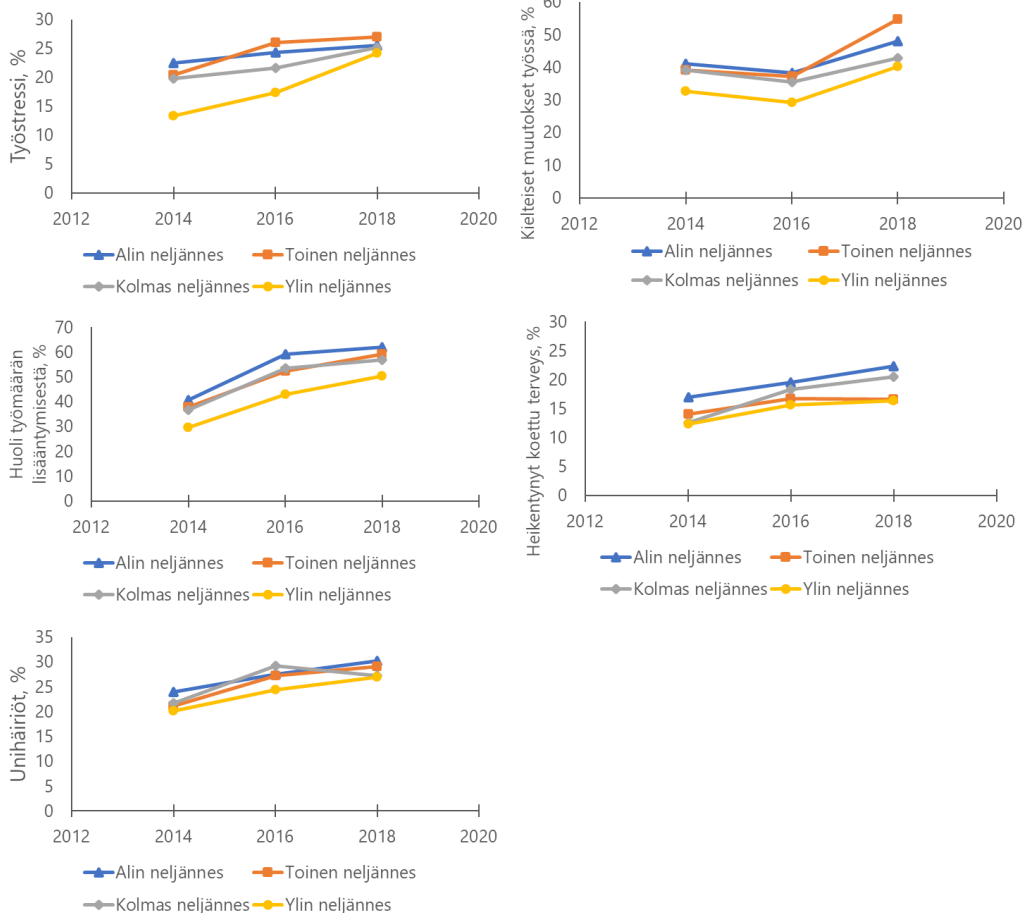
	Kaikki (n=2768) %	Alin neljännes (n=650) %	Toinen neljännes (n=649) %	Kolmas neljännes (n=710) %	Ylin neljännes (n=759) %	ryhmä x aika, p- arvo*
Sukupuoli, nainen	79	78	76	81	79	0.13
Ikä						0.36
<50 v.	67	66	65	66	67	
≥50 v.	33	34	35	34	31	
Elintavat, ≥2 riskitekijää**	5	5	6	5	5	0.87
Työstressi	19	22	20	20	13	<.001
Kielteiset muutokset työssä	38	41	39	39	33	0.005
Huoli työmäärän lisääntymisestä	36	41	38	37	30	<.001
Heikentynyt koettu terveys	14	17	14	13	12	0.06
Unihäiriöt	22	24	21	22	20	0.37
Psykososiaaliset riskitekijät, ≥2	26	32	28	28	18	<.001
Terveyteen liittyvät riskitekijät, ≥1	30	33	30	29	27	0.22

* p-arvo osoittaa, eroavatko muuttujien jakaumat koulualueen SES:n mukaan

** Elintapojen riskitekijät: runsas alkoholin käyttö (>280 g/vko miehillä ja > 140 g/vko naisilla); tupakointi; fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä) ja lihavuus (BMI > 30 kg/m²)

Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä

Terveyteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt



Kuva 3. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys luokanopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 4. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Työstressi	Kielteiset muutokset työssä	Huoli työmäärän lisääntymisestä	Psykososiaaliset riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.10 (0.93, 1.29)	1.03 (0.92, 1.15)	1.50 (1.37, 1.64)	1.58 (1.34, 1.85)
Toinen	1.28 (1.09, 1.51)	1.12 (1.00, 1.26)	1.50 (1.36, 1.64)	1.75 (1.50, 2.05)
Kolmas	1.18 (1.00, 1.39)	0.98 (0.87, 1.10)	1.49 (1.36, 1.64)	1.54 (1.32, 1.80)
Ylin	1.56 (1.30, 1.87)	1.03 (0.91, 1.16)	1.57 (1.41, 1.75)	1.68 (1.44, 1.94)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.06	0.16	0.70	0.40

*Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä.

Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016–2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

Taulukko 5. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Heikentynyt koettu terveys	Unihäiriöt	Terveysteen liittyvät riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.17 (0.99, 1.39)	1.20 (1.05, 1.37)	1.23 (1.03, 1.46)
Toinen	1.11 (0.91, 1.34)	1.29 (1.12, 1.49)	1.30 (1.10, 1.54)
Kolmas	1.40 (1.19, 1.65)	1.26 (1.10, 1.44)	1.41 (1.20, 1.66)
Ylin	1.21 (1.00, 1.47)	1.24 (1.08, 1.44)	1.31 (1.10, 1.56)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.63	0.60	0.76

*Terveysteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt. Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016-2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

Erityisopettajat

Taulukossa 6 on kuvattu taustatietojen ja työhyvinvoinnin riskitekijöiden jakaumat koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan erityisopettajilla (n=1179) vuonna 2014. Ne erityisopettajat, jotka työskentelivät sosioekonomisesti heikommilla alueilla sijaitsevilla kouluissa, kokivat keskimäärin useammin muutokset työssä kielteiseksi verrattuna sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskenteleviin. Samoin huoli työmäärän lisääntymisestä ja unihäiriöt olivat yleisempiä sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä kuin sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä erityisopettajilla.

Työhyvinvoinnin riskitekijöissä tapahtuneita muutoksia tarkasteluvuosina (v. 2014, 2016, 2018) on kuvattu **kuvassa 4.a-e**. Samoin kuin luokanopettajilla, myös erityisopettajilla koulualueen sosioekonomiset tekijät olivat yhteydessä työhyvinvoinnin riskitekijöihin yli tarkasteltavan ajanjakson siten, että työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys oli keskimäärin korkeampaa sosioekonomisesti heikommalla alueella työskentelevillä erityisopettajilla, erityisesti ensimmäisinä tarkasteluvuosina. Koetun terveyden ja unihäiriöiden osalta erot sosioekonomisten tekijöiden mukaan eivät olleet selkeitä.

Kun muutoksia opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen (v. 2016–2018) verrattiin opetussuunnitelmaudistusta edeltävään aikaan (v. 2014), havaittiin, että työstressiä ja terveytensä heikentyneeksi kokevien osuudet kasvoivat erityisesti sosioekonomisesti paremmalla alueella työskentelevillä erityisopettajilla (**Taulukko 7, Taulukko 8**). Huoli työmäärän lisääntymisestä yleistyi kaikilla tutkimukseen osallistuneilla erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisista tekijöistä riippumatta. Samoin psykososiaaliset riskitekijät kasaantuivat merkittävästi kaikilla erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisista tekijöistä riippumatta. Muutokset yksittäisissä työhyvinvoinnin riskitekijöissä ja niiden kumuloituminen opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen (v. 2016-2018) olivat samankaltaisia eri alueilla työskentelevillä erityisopettajilla (ryhmä x aika, $p > .05$).

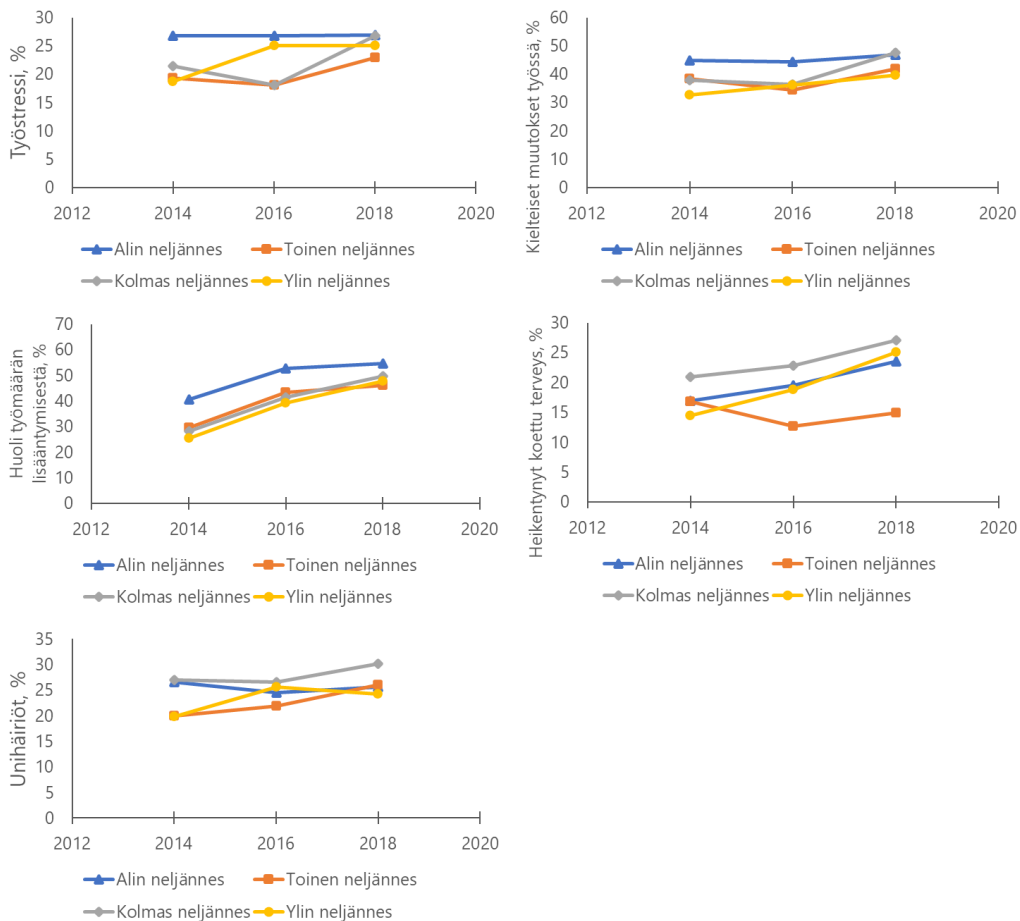
Taulukko 6. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

	Kaikki (n=1179) %	Alin neljännes (n=325) %	Toinen neljännes (n=347) %	Kolmas neljännes (n=248) %	Ylin neljännes (n=259) %	ryhmä x aika, p- arvo*
Sukupuoli, nainen	82	81	77	83	86	0.03
Ikä						0.52
<50 v.	58	55	59	57	61	
≥50 v.	42	45	41	43	39	
Elintavat, ≥2 riskitekijää**	7	8	3	9	7	0.04
Työstressi	22	27	19	21	19	0.06
Kielteiset muutokset työssä	39	45	38	38	33	0.03
Huoli työmäärän lisääntymisestä	31	41	29	28	25	0.0003
Heikentynyt koettu terveys	17	17	17	21	14	0.27
Unihäiriöt	23	27	20	27	20	0.05
Psykososiaaliset riskitekijät, ≥2	27	35	26	25	19	0.001
Terveyteen liittyvät riskitekijät, ≥1	33	37	31	37	31	0.005

* p-arvo osoittaa, eroavatko muuttujien jakaumat koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

** Elintapojen riskitekijät: runsas alkoholin käyttö (>280 g/vko miehillä ja > 140 g/vko naisilla); tupakointi; fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä) ja lihavuus (BMI > 30 kg/m²)

Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä
Terveyteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt



Kuva 4. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 7. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Työstressi	Kielteiset muutokset työssä	Huoli työmäärän lisääntymisestä	Psykososiaaliset riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.02 (0.85, 1.22)	1.00 (0.87, 1.15)	1.31 (1.15, 1.50)	1.31 (1.07, 1.61)
Toinen	1.10 (0.86, 1.39)	1.00 (0.85, 1.18)	1.59 (1.34, 1.89)	1.40 (1.10, 1.78)
Kolmas	1.06 (0.81, 1.39)	1.07 (0.90, 1.29)	1.61 (1.33, 1.95)	1.55 (1.19, 2.02)
Ylin	1.36 (1.05, 1.75)	1.14 (0.92, 1.41)	1.75 (1.40, 2.17)	1.68 (1.29, 2.17)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.31	0.68	0.10	0.44

*Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä.

Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016-2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

Taulukko 8. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Heikentynyt koettu terveys	Unihäiriöt	Terveysteen liittyvät riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.22 (0.97, 1.54)	0.94 (0.77, 1.16)	1.06 (0.83, 1.35)
Toinen	0.82 (0.61, 1.10)	1.23 (0.97, 1.55)	1.01 (0.78, 1.31)
Kolmas	1.15 (0.91, 1.46)	1.02 (0.81, 1.30)	1.18 (0.88, 1.58)
Ylin	1.49 (1.12, 1.97)	1.22 (0.97, 1.53)	1.38 (1.06, 1.79)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.13	0.48	0.73

*Terveysteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt. Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016-2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

Lehtorit

Taulukossa 9 on kuvattu taustatietojen ja työhyvinvoinnin riskitekijöiden jakaumat koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan lehtoreilla (n=3081) vuonna 2014. Tilastollisesti merkitsevät erot havaittiin ainoastaan sukupuoli- ja ikäjakaumassa sekä huolesta työmäärän lisääntymisestä. Verrattuna sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskenteleviin lehtoreihin sosioekonomisesti paremmalla alueella työskentelevistä lehtoreista useampi oli nainen ja alle 50-vuotias. Huoli työmäärän lisääntymisestä oli yleisempää sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä kuin sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä lehtoreilla.

Työhyvinvoinnin riskitekijöissä tapahtuneita muutoksia tarkasteluvuosina (2014, 2016, 2018) on kuvattu **kuvassa 5.a-e**. Lehtoreilla ei ollut havaittavissa yhtä selkeitä eroja koulualueiden sosioekonomisten tekijöiden mukaan kuin luokanopettajilla ja erityisopettajilla. Ainoastaan huoli työmäärän lisääntymisestä ensimmäisinä tarkasteluvuosina ja kokemukset muutosten kielteisyydestä toisena tarkasteluvuotena olivat yleisempiä sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä lehtoreilla.

Kun muutoksia opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen (v. 2016–2018) verrattiin opetussuunnitelmauudistusta edeltävään aikaan (v. 2014) havaittiin, että työstressiä ja huolta työmäärän lisääntymisestä kokevien lehtoreiden osuus kasvoi kaikissa ryhmissä koulualueen sosioekonomisista tekijöistä riippumatta (**Taulukko 10**). Muutokset kielteiseksi kokevien osuus kasvoi sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä lehtoreilla, muttei tilastollisesti merkitsevästi sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä. Unihäiriöt puolestaan lisääntyivät sekä sosioekonomisesti heikoimmilla että sosioekonomisesti parhaimmilla alueilla työskentelevillä lehtoreilla (**Taulukko 11**). Muutos oli erilaista sosioekonomisesti erilaisten alueiden välillä ainoastaan kielteiseksi koettujen muutosten suhteen ($p < .05$).

Taulukko 9. Tutkimukseen osallistuneiden lehtoreiden taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

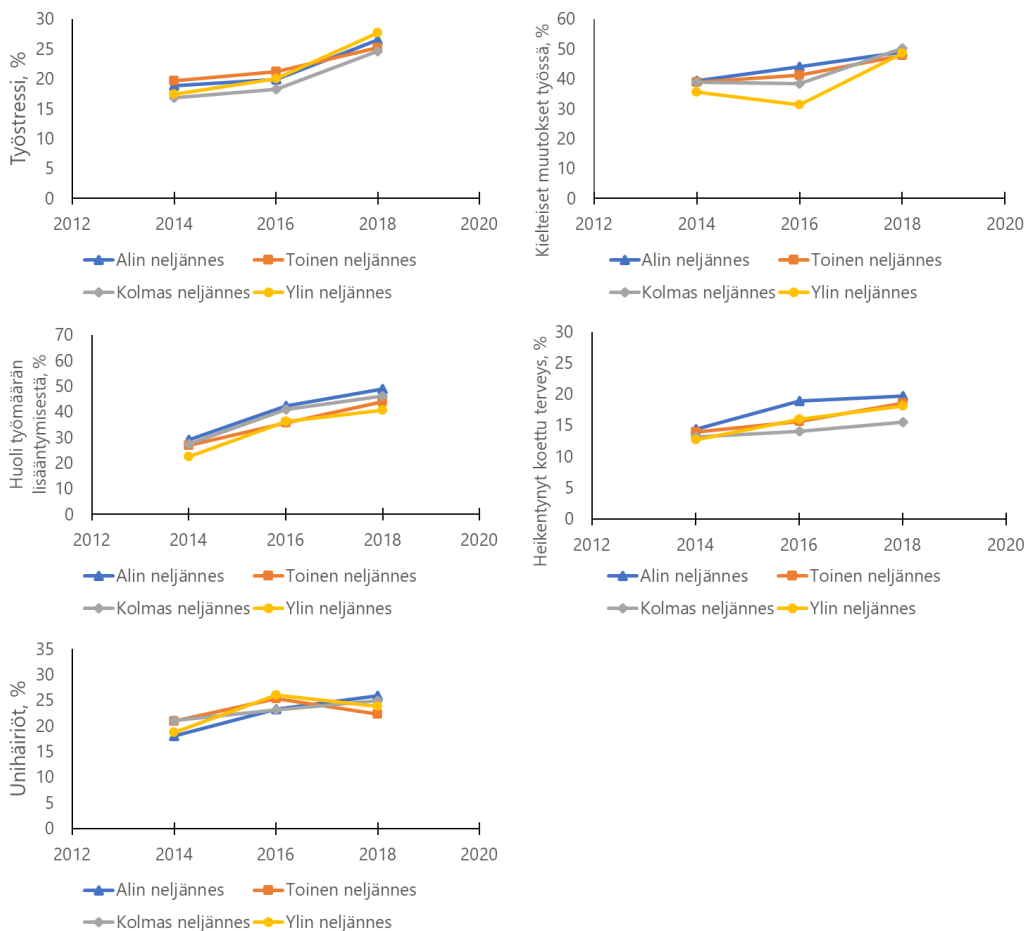
	Kaikki (n=3081) %	Alin neljännes (n=812) %	Toinen neljännes (n=985) %	Kolmas neljännes (n=711) %	Ylin neljännes (n=573) %	ryhmä x aika, p- arvo*
Sukupuoli, nainen	77	77	77	77	79	0.03
Ikä						0.001
<50 v.	67	64	64	69	73	
≥50 v.	33	36	36	32	27	
Elintavat, ≥2 riskitekijää**	5	5	6	5	4	0.24
Työstressi	18	19	20	17	17	0.43
Kielteiset muutokset työssä	38	39	39	39	36	0.47
Huoli työmäärän lisääntymisestä	27	29	27	28	22	0.05
Heikentynyt koettu terveys	14	14	14	13	13	0.80
Unihäiriöt	20	18	21	21	19	0.34
Psykososiaaliset riskitekijät, ≥2	22	23	23	23	18	0.06
Terveyteen liittyvät riskitekijät, ≥1	28	27	30	30	25	0.23

* p-arvo osoittaa, eroavatko muuttujien jakaumat koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

** Elintapojen riskitekijät: runsas alkoholin käyttö (>280 g/vko miehillä ja > 140 g/vko naisilla); tupakointi; fyysinen inaktiivisuus (<2 MET-tuntia/pvä) ja lihavuus (BMI > 30 kg/m²)

Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä

Terveyteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt



Kuva 5. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys lehtoreilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 10. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) lehtoreilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Työstressi	Kielteiset muutokset työssä	Huoli työmäärän lisääntymisestä	Psykososiaaliset riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.21 (1.05, 1.40)	1.16 (1.04, 1.28)	1.61 (1.45, 1.80)	1.75 (1.52, 2.01)
Toinen	1.16 (1.01, 1.33)	1.11 (1.20, 1.22)	1.48 (1.34, 1.64)	1.53 (1.34, 1.74)
Kolmas	1.28 (1.08, 1.52)	1.09 (0.98, 1.22)	1.61 (1.42, 1.82)	1.63 (1.39, 1.90)
Ylin	1.32 (1.10, 1.58)	1.05 (0.93, 1.20)	1.79 (1.54, 2.08)	1.63 (1.37, 1.94)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.74	0.03	0.37	0.45

*Psykososiaaliset riskitekijät; työstressi, kielteiset muutokset työssä, huoli työmäärän lisääntymisestä.

Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016–2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

Taulukko 11. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) lehtoreilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Koulualueen SES, neljännekset	Heikentynyt koettu terveys	Unihäiriöt	Terveysteen liittyvät riskitekijät*
	RR (95% CI)	RR (95% CI)	RR (95% CI)
Alin	1.16 (0.99, 1.37)	1.30 (1.12, 1.50)	1.31 (1.11, 1.55)
Toinen	1.14 (0.98, 1.33)	1.09 (0.96, 1.23)	1.10 (0.95, 1.27)
Kolmas	1.01 (0.84, 1.23)	1.12 (0.97, 1.30)	1.04 (0.88, 1.24)
Ylin	1.15 (0.91, 1.46)	1.22 (1.02, 1.47)	1.31 (1.07, 1.61)
ryhmä x aika, p-arvo**	0.85	0.19	0.28

*Terveysteen liittyvät riskitekijät: heikentynyt koettu terveys, unihäiriöt. Kumulatiivinen logistinen regressioanalyysi

RR=suhteellinen riski (Relative Risk); CI=luottamusväli (Confidence Intervals); kun RR >1 muuttujan esiintyvyys kasvaa (2016-2018 vs. 2014), muutos merkitsevä kun 95% CI ei sisällä ykköstä. RR (95% CI) laskettu GEE-mallien (generalized estimating equations) avulla. Mallit vakioitu iän ja sukupuolen suhteen.

**p-arvo osoittaa, eroaako muutos työhyvinvoinnin riskitekijän esiintyvyydessä koulualueen SES:n mukaan tilastollisesti merkitsevästi

4.3 Johtamisen oikeudenmukaisuuden yhteys unihäiriöihin ja koettuun terveyteen

Johtamista arvioitiin lähiesihenkilön toiminnan ja päätöksenteon oikeudenmukaisuuden mittaristoilla. **Taulukossa 12** on esitetty näiden muuttujien keskiarvot opettajaryhmittäin tarkasteluvuosina. Mitä suurempi keskiarvo, sitä oikeudenmukaisemmaksi johtaminen koettiin.

Keskiarvotarkastelun perusteella lähiesihenkilön toiminta koettiin hyväksi kaikissa opettajaryhmissä. Lehtoreiden arvio oli hieman heikompi muihin opettajaryhmiin verrattuna ja heillä etenkin vuoden 2018 arvio heikkeni edeltävän vuoden arvioon verrattuna. Päätöksenteon oikeudenmukaisuudesta annetut arviot olivat hieman heikompia kuin toiminnan oikeudenmukaisuudesta annetut arviot kaikissa opettajaryhmissä, kuitenkin niin, että keskiarvo kaikissa ryhmissä oli yli 3. Jälleen lehtoreilla oli havaittavissa heikentymistä vuonna 2018 verrattuna edeltäviin kyselykertoihin.

Taulukko 12. Johtamisen oikeudenmukaisuus opettajaryhmittäin vuosina 2014, 2016 ja 2018

	2014	2016	2018
Luokanopettajat			
Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	4.1 (0.8)	4.0 (0.9)	4.1 (0.8)
Päätöksenteon oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	3.4 (0.9)	3.5 (0.9)	3.5 (0.9)
Erityisopettajat			
Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	4.0 (0.9)	3.9 (0.9)	3.9 (0.9)
Päätöksenteon oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	3.3 (1.0)	3.4 (0.9)	3.3 (0.9)
Lehtorit			
Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	3.8 (1.0)	3.9 (0.9)	3.5 (1.0)
Päätöksenteon oikeudenmukaisuus, ka. (SD)	3.4 (0.9)	3.3 (0.9)	3.1 (1.0)

Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuutta ja päätöksenteon oikeudenmukaisuutta arvioitiin 5-portaisella mittaristolla, tulokset keskiarvoja (SD). Suurempi ka. vastaa oikeudenmukaisemmaksi koettua johtamista.

Lähde: Kivimäki 2021

Lähiesihenkilön toiminnan epäoikeudenmukaisuus lisäsi opettajien riskiä kokea unihäiriöitä 1.43-kertaiseksi (95 % CI 1.05, 1.40) ja päätöksenteon epäoikeudenmukaisuus 1.21-kertaiseksi (95 % CI 1.05, 1.40) (**Taulukko 13**). Yhteys säilyi lähes muuttumattomana, vaikka malleissa huomioitiin vastaajien ikä, sukupuoli ja elintapamuuttujat (tupakointi, alkoholin käyttö, fyysinen aktiivisuus, lihavuus). Lähiesihenkilön toiminnan epäoikeudenmukaisuus lisäsi unihäiriöiden riskin 1.38-kertaiseksi (95 % CI 1.18, 1.62) ja päätöksenteon epäoikeudenmukaisuus 1.16-kertaiseksi (95 % CI 0.99, 1.36). Saman suuntaisia tuloksia saatiin, kun yhteyttä tarkasteltiin poikkileikkausasetelmassa. Lähiesihenkilön toiminnan

epäoikeudenmukaisuus lisäsi unihäiriöiden todennäköisyyttä 1.41-kertaiseksi (95 % CI 1.32, 1.50) ja päätöksenteon epäoikeudenmukaisuus 1.34-kertaiseksi (95 % CI 1.25, 1.43). Yhteys säilyi samankaltaisena, vaikka ikä, sukupuoli ja elintavat huomioitiin malleissa.

Lähiesihenkilön toiminnan epäoikeudenmukaisuus lisäsi opettajien riskiä heikoksi koettuun terveyteen 1.41-kertaiseksi (95 % CI 1.18, 1.69) ja päätöksenteon epäoikeudenmukaisuus 1.40-kertaiseksi (95 % CI 1.17, 1.66) (**Taulukko 13**). Sekoittavien tekijöiden vakioinnin jälkeen lähiesihenkilön toiminnan epäoikeudenmukaisuus lisäsi heikoksi koetun terveyden riskiä 1.35-kertaiseksi (95 % CI 1.11, 1.65) ja päätöksenteon epäoikeudenmukaisuus 1.39-kertaiseksi (95 % CI 1.15, 1.69).

Taulukko 13. Johtamisen oikeudenmukaisuuden (ei vs. kyllä; vetosuhte, OR ja sen 95% luottamusväli, CI) yhteys unihäiriöihin ja koettuun terveyteen opettajilla

	Kiinteiden vaikutusten malli		Poikkileikkausasetelma	
	(n=2582)		(n=22457)	
	Malli 1	Malli 2	Malli 1	Malli 2
	OR (95% CI)	OR (95% CI)	OR (95% CI)	OR (95% CI)
Unihäiriöt				
Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuus	1.43 (1.05, 1.40)	1.38 (1.18, 1.62)	1.41 (1.32, 1.50)	1.32 (1.23, 1.41)
Päätöksenteon oikeudenmukaisuus	1.21 (1.05, 1.40)	1.16 (0.99, 1.36)	1.34 (1.25, 1.43)	1.27 (1.19, 1.36)
Heikentynyt koettu terveys				
Lähiesihenkilön toiminnan oikeudenmukaisuus	1.41 (1.18, 1.69)	1.35 (1.11, 1.65)	1.56 (1.45, 1.68)	1.46 (1.35, 1.58)
Päätöksenteon oikeudenmukaisuus	1.40 (1.17, 1.66)	1.39 (1.15, 1.69)	1.47 (1.37, 1.58)	1.42 (1.32, 1.54)

OR = Odds ratio (vetosuhte), CI = 95% confidence interval (luottamusväli)

Malli 1 vakioimaton; Malli 2 vakioitu iän, sukupuolen ja elintapojen (tupakointi, alkoholin käyttö, fyysinen aktiivisuus, lihavuus) suhteen

Analyseissa mukana luokanopettajat, erityisopettajat, lukion lehtorit ja tuntiopettajat.

Lähde: Kivimäki 2021

5 Haastattelututkimuksen tulokset

5.1 Uusi opetussuunnitelma ja muutokset työssä

Opetustyössä on opetussuunnitelmauudistuksen kanssa samanaikaisesti tapahtuneita useita erilaisia muutoksia. Analyysimme osoittaa, että arjen työssä nämä muutokset kietoutuvat yhteen, ja myös haastateltujen opettajien oli vaikea puhua muutoksista toisistaan irrallisina. Yhdessä koulussa oli vaihtunut oppilasalue, jota kaikki kyseisestä koulusta haastatellut opettajat pitivät opetussuunnitelmauudistusta merkittävämpänä tekijänä työnsä muutosten ja työhyvinvoinnin kannalta. Aineistonkeruu myös ajoittui aikaan, jolloin kouluissa elettiin korona-arkea. Tämän vuoksi monet arjen käytännöt olivat tavanomaisista poikkeavia, esimerkiksi yhteistyö yli oppiaine- tai luokkarajojen oli kiellettyä. Käsittelemme tässä luvussa opettajien keskeiseksi kokemia, opetussuunnitelmasta seuranneita muutoksia ja sitä millaisina ne näyttäytyvät opettajien arkityössä.

Taito- ja taideaineet

Eniten opettajia puhututtavat muutokset taito- ja taideaineissa. Haastateltavat tuovat esille, että ongelmallisuutta liittyy erityisesti käsityön ja laajemmin taito- ja taideaineiden asemaan uudessa opetussuunnitelmassa. Käsityö mainitaan monissa haastatteluissa uuden opetussuunnitelman aiheuttamista haasteista puhuttaessa. Haastateltavat kokevat, että tekstiilityön ja teknisen työn yhdistäminen ja tämän seurauksena puolittunut tuntimäärä ei palvele oppilaita.

Kyl mä edelleen laittaisin sen valinnan sinne nelosen jälkeen. Eli pystyis painottamaan jompaakumpaa. (...) joko tekstiili tai teknistä, se on ihan hyvä, että opetellaan sitä toistakin, mutta ne [oppilaat] ei näillä taidoilla, näillä resursseilla ne ei opi. Jos molempiin vähän räätälöi hiukan, niin ne ei opi kumpaakaan oikeastaan kunnolla. (H5)

Aikaisemmin mielekkästä oppiaineesta on tullut monille oppilaille vastentahtoista ja joukossa on useita paljon apua tarvitsevia. Opettajista tuntuu, että aikaa opettaa ja oppia ei ole riittävästi. Haastatteluista tulikin esiin huoli siitä, miten tulevaisuuden Suomessa riittää kädentaitajia ja miten paljon kädentaitoja vaativa osaamisen taso tulee opetussuunnitelmauudistuksen myötä laskemaan.

Tekstiiliopettajana (...) ihmettelen, että miten ne käsityötaidot saadaan (...), et jos me oikeesti halutaan [kädentaitoa vaativiin töihin] ammattilaisia vielä joskus Suomesta, niin ei ne kyllä niinku täl koulutuksella siel ei tule. Tai sitten me tydytään siihen, että meillä tulee virolaiset ja puolalaiset tänne. (H5)

Eli meiltä [taito ja taide-aineista] jäi pois tunteja, ja se on kyllä sääli. Yläasteella, on juuri sitä väsymystä, murrosiän väsymystä, ja tarvittais, sitä vaihtelua, siihen puurtamiseen. Monta kertaa just nää taito- ja taideaineet on se henkireikä ja tuo sitä vaihtelua siihen kouluun. Et miks ihmeessä sinne alakouluun siirrettiin? (H14)

Myös opettajien motivaatio opettaa käsityötä on uudistuksen myötä laskenut merkittävästi. Mielenkiintoista on, että käsityön ongelmia toivat esille myös opettajat, jotka eivät itse opeta käsityötä. Ilmeisesti useissa kouluissa oli keskusteltu yhteisesti opetussuunnitelmauudistuksen ongelmallisuudesta käsityön opetuksen kannalta.

Arviointi

Toinen teema, joka nousee vahvasti esiin keskusteltaessa opetussuunnitelmauudistuksen tuomista muutoksista, on arviointi. Uuden opetussuunnitelman myötä myös arvioinnista on tullut monipuolisempaa, mutta samalla vaikeampaa. Opettajat kokevat, että arviointikriteerit eivät ole yhtä selkeät kuin aikaisemmin ja arviointikeskustelut oppilaiden kanssa vievät aikaa.

Mun mielestä se opetussuunnitelma on ihan hyvä. (...), mut on tosi vaikee ku ei oo suoraan, et okei sun pitää osata tää, et sä saat sen ja sen arvosanan. Et se oli paljon selkeempää aikasemmin. Vaikka nyt halutaan yhtenäistää, et koko Suomessa on saman tyyppinen opetus, niin mun mielestä siinä ollaan menty taakse päin, koska ennen oli tosi selvät, et nää asiat pitää opettaa, ja nää antavat tietyn arvosanan. (...) Se [arviointi] on [nyt] vaan tosi vaikeeta. (H12)

Osa haastatelluista opettajista mainitsee, että arviointikeskustelujen käyminen on hankalaa, koska samalla on valvottavana koko muu luokka. Käytännössä aikaa arviointipalaverien pitämiseen ei oikein ole. Uudessa opetussuunnitelmassa itsearviointi on keskeisessä roolissa. Haastateltavat kuvaavat, että etenkin isommat oppilaat ovat taitavia itsearvioinnissa.

Palautteen antaminen opettajalta oppilaalle. Joo, ajatus on hirveen hyvä. (...) Näitten arviointikeskustelujen järjestäminen tuntien aikana, se on kyllä vaikeeta. (...) et pitäs työllistää se luokka sit jollain järkevällä tavalla siks aikaa, kun opettaja on pois tai ei näköpiirissä. (H14)

Kyl mä luulen, et se [itsearviointi] helpottaa. Nyt viel ku me ollaan pidetty heidän kans niitä arviointikeskustelui, nii he osaa itekin nimetä, et mitkä asiat siihen vaikuttaa, jos kysyt näin. Nii monelt oon testannu kysyä, et osaatko sä sanoa, et mitkä vaikuttaa nyt sun matematiikan numeroon. Nii he osaa ite sanoa, että mitkä asiat vaikuttaa. He on kyl kehittyny siis tosi paljon tässä. (H20)

On se [arviointi] varmasti muuttunut. Jos näitä pieniä [oppilaita] miettii, niin kun arvioidaan vaikka nyt matematiikkaa (...) mä teen arviointia toiminnallisuuden kautta (...) et ei se [arviointi] ookaan se koe ja paperi, vaan et niin kun havainnoinnin Me käytetään [tietoteknistä] sovellusta paljon esimerkiksi itsearviointiin (...) Isommilla sit ehkä... Pienet ei niinkään vielä oikein osaa [itsearviointia], et enemmänkin harjotellaan, mut vaikka nyt liikunnassa, niin sitä vertaisarviointia tuotu mukaan. (H22)

Kuten opettaja kuvaa, myös vertaisarviointi on lisääntynyt. Opettajat näkevät vertaisarvioinnissa sekä hyviä että huonoja puolia. Opettajat kokevat, että oppilaan on kehittävää katsella ja arvioida kaverin kanssa yhdessä esimerkiksi liikuntasuoritusta videolta tai lukea luokkakaverin ainekirjoitusta. Toisaalta ongelmallisena vertaisarvioinnissa nähdään se, että tasoerot oppilasryhmässä voivat olla suuria. Yksi haastateltava tuo esiin huolen siitä, miltä esimerkiksi pahasta lukihäiriöstä kärsivästä oppilaasta tuntuu antaa oma teksti luettavaksi jollekin oppilaalle, jolla samaa ongelmaa ei ole.

Tietysti siellä puhutaan tästä vertaisarvioinnista ja tälläisestä. Mä oon jonkin verran sitä yrittänyt, mutta sekin on vähän vaikea soveltaa mun aineessa. (...) vaikee esimerkiksi et mul ois jotain tekstejä, jotka oppilaat on kirjottanut, sit ne sais lukee niitä toistensa tekstejä. (...) Siel on aina joukossa sellasia, joilla on äärettömän vaikeita lukihäiriöitä, ja ne kirjottaa sellasta kieltä, et sitä ei pysty toinen oppilas tulkitsemaan. Se ei oo mun mielestä oikein (...) hankala juttu, et kuinka paljon sitä nyt sit pitäis tehdä (H14)

Inklusio ja resurssit

Opettajien kokemus käytössä olevien resurssien määrästä vaihtelee kouluittain. Osa haastatelluista opettajista kokee, että resurssit ovat melko hyvät ja toiset taas tuovat esiin resurssien puutetta. Ruotsinkielisissä kouluissa koetaan, että resurssit ovat paremmat kuin suomenkielisissä kouluissa. Haastateltavat kokevat, että lisäresurseja tarvittaisiin erityisesti, jotta pystyttäisiin vastaamaan oppilaiden kielitaidon haasteisiin ja erityisen tuen tarpeisiin. Ruotsinkielisessä opetuksessa näitä haasteita koetaan vähemmän kuin suomenkielisessä opetuksessa.

Mun täytyy nyt kyllä kehuu mun koulua, et meillä esimerkiksi oppilashuolto toimii hyvin, ja meillä on haastavia oppilaita (...) Me on pystytty tukemaan heitä. Sit mun täytyy sanoo vielä se, että tää mejän koulu (...) No joo, kyl mä seison tän takana. Ruotsinkielisissä kouluissa meillä ei ole näitä maahanmuuttajaasteita. On meillä [oppilaita] eri kulttuureista, mutta niit on vähän, ja he pystyvät osallistumaan opetukseen ihan normaalisti. (H14)

Myös puhe inklusiosta kytkeytyy pitkälti resursseihin. Useat haastateltavat kokevat, että inklusio on kaunis ajatus. Haastateltavat tuovat myös esille kokemuksensa, että käytännössä inklusio ei kuitenkaan ole aina toimiva ratkaisu oppilaiden kannalta, koska resursseja on liian vähän. He kertovat, että vaativa oppilas isossa luokassa saattaa viedä yksinään opettajan huomion. Opettajat kokevatkin huolta siitä, että koko muu luokka kärsii ja jää ilman opetusta. Haastatellut opettajat kokevat, että nykytilanne on toimimaton kaikkien osapuolten kannalta. Opettajat uupuvat, tuen tarpeiset jäävät ilman tukea ja muu luokka jää ilman laadukasta opetusta.

[Inklusion] haitat on, että he [erityisen tuen oppilaat] eivät saa apua riittävästi, koska kukaan ei ehdi auttaa. Ja usein oppilaat, jotka kaipaavat vähän enemmän apua tai sit niin paljon et kuuluis pienryhmään (...) olis heille hyvä, että heillä olisi se sama erityisluokan opettaja koko ajan siinä heidän mukana. Tai avustaja koko ajan siinä auttamas...(...) Isossa ryhmässä ei opettaja ehdi yhden kans touhuu siin, kun on 25 muutakin oppilasta. He jäävät kyllä usein paitsi sitä opetusta. Se on vaikeaa kun mä tiedän sen, mutta mä en pysty tekemään työni hyvin. (H4)

Yhteisopettajuus

Haastateltavat kertovat, että yhteisopettajuus on lisääntynyt uuden opetussuunnitelman myötä. Osa haastatelluista opettajista kokee, että useamman opettajan luokat ovat hyvä ja toimiva malli. Osa puolestaan kokee, että yhteisopettajuuden lisääminen on lähinnä säästökeino. Nämä opettajat näkevät, että sekä oppilaille että opettajalle on toimivampaa, että on yksi selkeä normaalikokoinen ryhmä, jolla on yksi vastuupettaja.

Kyl mä voisin tätä tehdä [yhteisopettajuutta] jatkossakin. Hyvää siin on ehdottomasti se, et sul on ihan oikeesti kollegojen tuki. Vaikka me yhdes päätetään asioita ja tehdään, mulla edelleen on vapaus valita sanani mitä mä sanon luokassa. Aina ku tulee hyviä ideoita, niin sit pistetään ne jakoon, (...) opetuskin on parempaa (...) Ja sit se tuki on kyl ihan huippujuttu. Ja tavallaan, aina jos joku juttu mietityttää, saadaan yhdes niitä pähkäiltyä. (H8)

Must tuntuu et se yhteisopettajuus onkin enemmän säästötoimenpide kuin pedagoginen ratkaisu. Mä en ymmärrä, miksi on ryhmä, missä on 60 oppilasta kaksi tai kolme opettajaa. (...) Opettajan näkökulmasta, enkä kyllä oikein näe oppilaankaan näkökulmasta, että miksi se olisi hyvä juttu. (...)Ja sit on oppilaita, jotka käyttää näitä PELTTOORI-kuulokkeita, jotta pystyy joten kuten keskittymään, niin onko siinä enää mitään järkeä? (H4)

Aineistosta ei tule esille, vaikuttaako haastatellun kokemukseen se, onko hän itse toiminut opettajana kahden tai useamman opettajan suurluokassa.

Opetussuunnitelman toteutuminen käytännön työssä

Haastattelujen analyysi tuo esille, että opettajien kokemukset uuden opetussuunnitelman seurauksista käytännön työhön vaihtelevat. Osa haastatelluista opettajista kokee, että opetussuunnitelman käyttöönotto ei ole muuttanut omaa työtä juuri lainkaan. Osa taas kokee, että uutta opetussuunnitelmaa noudatetaan pilkun tarkasti tai että on nuorena opettajana kasvanut jo opiskeluaikana noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa, eikä vanhasta ole edes kokemusta. Taito- ja taideaineiden opettajat kokevat voimakkaimmin opetussuunnitelmauudistuksen vaikuttaneen omaan työhönsä. Erityisopettajat sen sijaan eivät koe uuden opetussuunnitelman tuoneen kovinkaan paljon muutoksia työnkuvaansa. Yleinen havainto on, että on hyvin opettajakohtaista, miten ja minkä verran uusi opetussuunnitelma on muuttanut omaa työtä. Monissa haastatteluissa mainitaan myös korona-ajan ja siihen liittyvien sääntöjen vaikeuttaneen selvästi uuden opetussuunnitelman noudattamista.

Et ensihän se [opetussuunnitelma] tuntu kauheelta möröltä, ku niihin perehty, [huomas, että] tätähän me ollaan jo tehty. (...) Et ehkä enemmän mulle uutta, oli se, että pitää antaa oppilaalle vähän enemmän tilaa, enemmän vaikuttaa itse siihen [oppimiseen] ja laittaa heitä enemmän miettimään, mihin mä oon tyytyväinen. (H11)

Kyl se on, et se on aika opettajakohtasta, miten sitä tekee, et se opetussuunnitelmahan antaa aika sellaset laajat skaalat siihen. (...) Se on vähän opettajakohtasta, et miten sen [opetussuunnitelman] näkee ja miten kokee, ja tietty oppilaantuntemus ja tämmönen. (H19)

Itseohjautuvuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet

Haastatellut opettajat kokivat, että yksi keskeisimmistä opetussuunnitelman tuomista muutoksista, arvioinnin lisäksi, on vaatimus oppilaiden aiempaa suuremmasta itseohjautuvuudesta. Isommilla oppilailla monialaiset oppimiskokonaisuudet ja itseohjautuvuus koetaan toimivaksi. Sen sijaan pienemmät oppilaat tarvitsevat ohjausta ja struktuuria enemmän. Yksi haastatelluista opettajista ilmaisi, että itseohjautuvuudelle ja omatoimisuudelle täytyy ensin pienten oppilaiden kanssa luoda perinteiseen opetustyyliin pohja. Itseohjautuvuuden ei myöskään katsottu voivan toimia ilman opettajan rakentamaa struktuuria ja sen johtamista.

Ajatuksena se on kaunis, et me tehdään niistä oppilaista semmosia itte aktiivisia, niin pohja-ajatus on hieno. Et sit vaan täytyy miettii, et onks niillä mahdollisuuksia olla itse aktiivisia? Niin se, tavallaan pohjia täytyy luoda vähä perinteisestikin. (H8)

Kyl ne [oppilaat] halua sen struktuurin siihen, et ne pystyy seurata, et missä mennään, mitä tehdään. Nää pienet on niin pieniä, ne tarvii sen, et heitä johdatetaan siinä omassa työssä eteenpäin, et se ei voi olla samalla tavalla itseohjautuvaa kun näillä ylemmillä luokka-asteilla voi olla. (H11)

5.2 Opetussuunnitelman hyödyt ja haasteet

5.2.1 Opetussuunnitelman hyödyt

Haastatellut opettajat toivat esille, että uuteen opetussuunnitelmaan liittyi useita hyötyjä niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta. Yksi keskeisimmistä hyödyistä haastateltavien mukaan on se, että uusi opetussuunnitelma on vahvistanut oppilaslähtöistä opetusta. Oppilaiden osallisuutta tuetaan opetuksessa, mikä tarjoaa oppilaille aiempaa aktiivisemmän roolin.

Se uus opetussuunnitelman on niin kun, se on kirjoitettu ihan toisella tavalla kuin mitä meidän aiemmat opetussuunnitelmat (...), et siinä on hirveen paljon oppilaasta ja no tottakai lähtökohtana myös se, et osallisuus on siinä mukana hyvin paljon. (H6)

Mut onhan nykykoulussa oppilas aktiivisempi toimija (...)se on ollu ittelle ihan luontevaa, et oppilaat on aktiivisia. Mut kyllä ne tarttee myös sitä perusrutiinia. (H8)

Oppilaille uusi opetussuunnitelma mahdollistaa räätälöidyn oppimisen. Oppilas on osallinen myös oman oppimisensa suunnittelijana ja määrittäjänä, ja opettaja oppimisen mahdollistajana.

Meillä on koko ajan kolme tasoa. Me käydään läpi perustaso kaikkien kanssa. Me käydään läpi vielä hyvä taso kaikkien kanssa (...)Jos ne haluaa satsata korkeammalle, niin me tehdään tehtäviä ja annetaan keskusteluaikaa ja käydään läpi niitten oppilaiden kanssa, et siinä koko ajan tehään työtä omalla tasolla, mitä ne valitsee. (H12)

Oppilaan aktiivista roolia tukee myös se, että oppimisessa ja opetuksessa pyritään kokonaisuuksien hahmottamiseen. Asioita voidaan kerrata ja niihin voidaan palata. Tämä antaa haastateltavien mukaan mahdollisuuden luoda oppimista tukevaa ilmapiiriä.

Et ymmärtää sen kokonaisuuden, et sehän tulee ihan toisella tavalla, et kun että ne on pilkottuna eri aineet. Ja myös tää, et vaikka siinä on tietyt määrät tunteja per oppiaine, niin koska ne ylittää toisiaan, niin se kokonaisuus määrähän tulee ihan toiseksi kuitenkin loppujen lopuksi. Et siinä pystyy enemmän tekemään sitä, et kertaa. Ja ottaa sisälle uusia ja vanhoja asioita. (H6)

Kun on tämmönen vanha kettu, niin on nähny ja tehny aika paljon (...) ei haittaa, vaikka ei nyt heti onnistu (...) Et kun saa semmosen ilmapiirin, et... et kaikki osaa jotaki ja mä saan oppia heiltä, ni mun mielestä se on parasta, (H2)

Haastateltavat tuovat myös esiin sen, että opetus on monipuolistunut uuden opetussuunnitelman myötä. Oppiainerajat ylittävä opetus on lisännyt opetuksen kokonaisvaltaisuutta ja laaja-alaisuutta. Myös digitaalisten välineiden hyödyntäminen opetuksessa on laajentanut opetusta ja opetusmenetelmiä. Se antaa myös oppilaille uudenlaiset valmiudet toimia digitaalisesti/digitaalisessa maailmassa.

Se on näkyvin muutos, että ajatellaan ehkä oppiainerajojen yli enemmän. Se on kyllä tosi hienoa. (...) Ja tietenkin se et käytetään [digitaalisia välineitä] paljon enemmän, kun meil on kaikilla oppilailla läppärit, niin on mahdollisuus käyttää tiedonhakuun (...) Kyllähän se varmasti kehittää opetustyötäkin. (H15)

Haastateltavat tuovat esille, että opetussuunnitelma mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien ja materiaalien käytön. Toisaalta haasteeksi koetaan se, että valmista opetusmateriaalia ei aina ole saatavilla.

Vaikka se on raskasta, niin enemmän sitä, että saa ite vähän valita, et millä keinoilla tekee. Se mikä on huono puoli taas on se, että ku ei oo valmista nykyistä opetussuunnitelman mukaista materiaalia välttämättä, eli kaikki kirjat ja muut oppimateriaali on vanhaa. (H12)

Myös yhteisopettajuus on monipuolistanut opetusta. Yhteisopettajuuden avulla voidaan hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä ja sitä kautta rakentaa erilaisia oppimiskokemuksia. Haastateltujen mukaan yhteisopettajuus on myös muuttanut opettajan roolia ja vahvistanut osaamisen kehittymistä. Perinteisesti opettajan työ on nähty hyvin itsenäisenä ja opettajat ovat vastanneet yksin oman opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Yhteisopettajuus lisää mahdollisuuksia oppia, kun työtä tehdään yhdessä työparin kanssa. Opetusmateriaalien jakaminen on myös luontevaa yhteisopettajuudessa.

Mun mielestä se [yhteisopettajuus] on tosi hyvä ja tosi hauska. (...) Me saadaan koko ajan myös toisilta aloilta paljon vinkkejä, et miten vois tehdä. Mä oon oppinu kyl niin paljon enemmän siitä, et nyt vaan toivois(...) Et löytyis se aika, et sais mennä muihin kouluihin seuraamaan sitä, miten ne [muut opettajat] opettaa. (H12)

Meillä on ollut tällaisia teemaviikkoja, tai esimerkiksi kuukausia, jolloin ollaan keskitytty tosi paljon lukemiseen, ja moni opettaja on ollut sitä suunnittelemassa ja se on monille luokka asteille mietitty, (H11)

Myös arviointi on uuden opetussuunnitelman myötä monipuolistunut, vaikka se haastaakin opettajia (mm. Miten arvioida erilaisia suorituksia? Miten varmistaa arvioinnin tasapuolisuus?). Uudessa opetussuunnitelmassa korostuu vertaispalaute ja positiivisen palautteen merkitys. Hyödyllistä on myös se, että on monta erilaista tapaa osoittaa oma oppiminen.

Ja sit se arviointi kans, se on niin kun tuonut monipuolistunut, et siinä on niin kun, et oppilaat arvioivat itse ja siinä on, muut oppilaat myös voivat olla positiivisesti arvioimassa muita oppilaita. (H6)

Uus OPS antaa enemmän mahdollisuuksia semmoseen [monipuoliseen osaamiseen], mikä on ihan hyvä, koska oppilaitten pitäisi saada näyttää niiden osaamista monella eri tavalla. (H2)

5.2.2 Opetussuunnitelman haasteet

Haastatellut opettajat tunnustivat myös erilaisia uuteen opetussuunnitelmaan kytkeytyviä haasteita niin oppilaiden kuin oman opetustyönsä näkökulmista. Osin nämä haasteet kytkettiin temaattisesti samoihin kysymyksiin kuin koetut hyödytkin.

E erityisen samanmielisiä haastatellut opettajat ovat siitä, että erityisen tuen oppilaat ovat oppimisen suhteen heikossa asemassa nykyisen opetussuunnitelman myötä. Tämä tematiikka keräsi eniten mainintoja, kun haastateltavilta kysyttiin uuden opetussuunnitelman haasteista. Opettajat kokevat, että erityisen tuen oppilaille ei ole tarjolla riittävästi tukea. Valtaosa haastateltavista on huolissaan erityisen tuen oppilaiden asemasta koulumaailmassa. Useat haastateltavat toivat esille, että näiden oppilaiden oppimismahdollisuudet ovat heikentyneet uudistuksen myötä. Osa opettajista kokee riittämättömyyden tunnetta ja väsymystä tilanteeseen. Mieltä painaa myös huoli oppilaiden perustaidoista.

Tarkotus on ottaa enemmän huomioon niitä [erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita], mutta oikeestaan tuntuu, että ne saa liian vähän huomiota, koska pitää keskittyä tosi moneen muuhun asiaan siinä opetuksessa. (...) Kaikki, mikä poikkeaa rutiinista oikeestaan on vaikeeta [erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille]. Se on myös vaikeeta monille muille, mut varsinkin näille. (...) Tavallaan se, mitä me kirjoitetaan niihin suunnitelmiin, rutiinit ja tämmöset, niin me ei pystytä ees toteuttaa sitä ja sit me stressataan siitä, koska ne ei oikeesti kestä sitä pidemmän päälle. (H12)

Uuden opetussuunnitelman myötä lisääntynyt oppilaslähtöisyys ja oppilaiden osallisuus, kokonaisvaltainen oppiminen sekä opettajan rooli oppimisen mahdollistajana koettiin oppilaan kannalta hyödyllisinä asioina. Haastateltavat nostavat kuitenkin niihin liittyvän perustavanlaatuisen ongelman. Haastateltavien mukaan opetussuunnitelman ajatus on hieno – käytännössä koulun arki ei kuitenkaan mahdollista näitä asioita. Isoissa oppilasryhmissä opiskelu saattaa olla levotonta ja opettajan aika kuluu opettamisen sijaan työrauhan ylläpitämiseen.

Nykyään [oppilaat] ei ne jaksa keskittyä. Ei edes elokuva enää kiinnosta, et pitää olla youtube videoita, semmosia parin minuutin pätkiä. (...) Ja tää uus suunnitelma ei todellakaan tue ainakaan sitä keskittymistä. (...) Mä yritän vaatia, mut mä huomaan (...) se on heille ihan täysin uutta, et täytyy just opetella ulkoa. Se on ihan täysin vierasta heille ja se on tosi surullista. (H4)

Haastetta opettajille tuottaa myös opetussuunnitelman vaatimus oppilaiden itseohjautuvuuden korostamiselle. Opettajat kokevat, että itseohjautuva toiminta on haastavaa erityisesti alakoululaisille, mutta myös yläkoululaisille. Useat haastatellut opettajat tuovat esiin, että opetuksen tasoa on jouduttu laskemaan, koska itsenäinen opiskelu on haastavaa. Erityisesti pienimät alakoulun oppilaat tarvitsevat opettajalta tukea oppimisen opetteluun ja käsittelyyn.

Varsinkin itsenäinen työskentely ei kyllä sovi kaikille ensinkään. Et se on vaan niin haastavaa. Ei samoja tehtäviä pysty antamaan koko ryhmälle missään tapauksessa. Et ei voi samoja vaatimuksia tai mahdollisuuksiakaan sit taas toisaalta antaa. Ja sit on vaan semmosia jotka vaikka mitä tukea sais, niin jotkut asiat nyt vaan on niin haastavia... Et sit pitää laskee sitä vaatimustasoa. (H15)

Kyl mä vähän skeptinen oon tämmösiin niinku ilmiöoppimiseen.(...) Ja siihen, et niin paljon lähtis oppilaasta. Ku miten heistä vois lähtee..., jos he ei ees tiedä välttämättä asioista yhtään mitään? Vaikee nähdä, et oppilas itse vielä muodostas ongelmia niinku koulun oppiaineista. Ja lähettäs sit sillai oppilaslähtöisesti siitä viemään. Et on siin tavallaan kauniita ajatuksia, mutta ehkä ei vielä oo ihan käytäntöön menny. Mut kyllä ne [oppilaat] tarttee myös sitä perusrutiinia. Ja myös sitä opettajajohtosta opettajuutta yhtä lailla. Että se tuo monelle kyllä turvaaki toisaalta sellanen opettaminen. (H8)

Opettajat kertovat, että oppilaiden kyky toimia itseohjautuvasti vaihtelee, mutta myös kehittyä pikkuhiljaa, kun sekä oppilaat että opettaja ottavat haltuun uusia toimintatapoja. Osa oppilaista tarvitsee paljon tukea, mikä sitoo opettajaa tunnin aikana.

Nii oikeestaan aika paljon kyl he [oppilaat] on nyt pikkuhiljaa alkanu tekemään enemmän vaikka nyt ihan lukusuunnitelmat ja nyt heillä alko just jakso, missä ei

oo annettu ihan hirveesti ohjeita. Et riippuen aika paljon myös oppiaineesta, et miten paljon he sit pystyy ite vaikuttamaan siihen [lukusuunnitelmaan]. (H20)

Opettajat kantavat myös huolta siitä onko tuki oppilaille riittävää. Jotkut haastatelluista opettajista kokevat, että osa oppilaista on "oman onnensa" varassa. Osalle oppilaista itsenäinen työskentely sopii, mutta haastateltavat nostavat esiin huolen saavatko itsenäisesti opiskelevat riittävästi tukea oppimiselleen tai ovatko he oppineet käsiteltävän asian varmasti.

Opettajan näkökulmasta uusi opetussuunnitelma edellyttää opetuksen ja opetusmenetelmien uudistamista. Kuitenkaan uuden opetussuunnitelman mukaista valmista opetusmateriaalia ei ole toistaiseksi käytössä. Toisaalta osa haastatelluista pohtii, mikä on opetusmateriaalin rooli uudessa opetussuunnitelmassa.

Se mikä on huono puoli taas on se, että ku ei oo valmista nykyistä opetussuunnitelman mukaista materiaalia välttämättä, eli kaikki kirjat ja muut oppimateriaali on vanhaa. ...et saa ja pitää tehdä koko ajan uutta ite. Se tuntuu vähän tyhmältä koko ajan keksiä pyörä uudestaan. Siinä ois tosi hyvä, jos ois enemmän mahdollisuutta satsata siihen, et sit tekee samalla sen ihan uuden opetusmateriaalin. (H12)

Haastatellut opettajat kokevat oman opetustyönsä näkökulmasta haasteellisena sen, että opetussuunnitelma on kirjoitettu "ympäripyöreästi". Tämä on osin rapauttanut opettajien itseluottamusta siitä, että he kykenevät varmistamaan opetuksen laadun ja sen, että oppilaat saavuttavat luokka-asteelta vaadittavat tarvittavat taidot.

Mut se, et sit se [OPS] on kans saatu aika monimutkaiseksi ja tota noin niin se ei niinku kohtaa sitä meidän arkea niin se tuntuu aika pakkopullalta. (...) tietyt ohjeistukset on hyvin ympäripyöreitä, et sit kun niitä lukee, niin ei oikein vieläkään tiedä et mitä siel pitäis oikeasti opettaa. (H16)

Erytisesti haastateltavat kantavat huolta siitä, että saavathan oppilaat riittävät taidot siirtyäkseen yläkouluun tai toiselle asteelle. Opetussuunnitelman abstraktisuus vaikeuttaa myös arviointia. Opettajat kantavat huolta myös siitä, että oppilas itse tietää mitä hänen tulisi hallita tietyn arvosanan saamiseksi. Opettajat kaipasivat opetussuunnitelmaan erityisesti konkreettisia esimerkkejä siitä mitä oppilaan tulisi hallita. Tilanne vaihtelee myös oppiaineittain. Osa haastatelluista tuo esiin sen, että uusi opetussuunnitelma ei kohtele kaikkia aineita tasapuolisesti eikä se sovellu kaikkiin aineisiin. Yhtenä erityispiirteenä mainittiin taide- ja taitoaineet sekä kielten aseman ja tuntimäärien heikentyminen uuden opetussuunnitelman myötä.

Jotenkin mä koen sen sillä tavalla haastavaks toteuttaa. Että kaunis ajatus, mutta mä en aina tiedä miten tää sais käytännössä kaikki uudet hienot

toteutettua. (...) Et kaikki uudistukset ei oo välttämättä menny jokaisen oppiaineen kohdalta ihan niin kuin ois toivonu. (H15)

Siinä on paljon hyvää (...). Kauniita ajatuksia monimateriaalisuudesta, mutta mitä se käytäntö on (...) semmonen perustaitojen painottaminen hävisi ainakin kädentaidoista... Mä kaipaaisin siihen opetussuunnitelmaan varsinkin taito-taideaineiden kohdalle vähän lisää konkreettisia esimerkkejä, et mitä oppilaan täytyy osata, koska nyt varmaan eri kunnissa tulkitaan opetussuunnitelmaa vähän eri tavalla. ...se [opetussuunnitelma] on niin vaikeaselkoinen. (H1)

5.3 Opettajan roolin muutos opetussuunnitelmauudistuksessa

Opetussuunnitelmauudistus on tuonut opetustyöhön uusia työn tekemisen tapoja, jotka heijastuvat erilaisina muutoksina arjen opetustyössä. Haastatellut opettajat tunnistivat nämä muutokset, mutta eivät olleet välttämättä pysähtyneet miettimään mitä ne tarkoittivat heidän oman roolinsa tai ammatillisen kehityksen kannalta (Heikkilä ym. 2021).

Haastatteluissa opettajat pohtivat omaa rooliaan opettajana muuttuneessa tilanteessa, ja heidän kokemuksensa uudesta roolista vaihtelivat. Osalle opettajista uuden ammatillisen roolin rakentaminen on ollut helpompaa, työn mielekkyys ja punainen lanka on säilynyt muutoksessa. Toiset opettajista puolestaan kokevat uudistuksen tuovan opetukseen itselle vieraita elementtejä ja toimintatapoja, ja uudenlaisen ammatillisen roolin löytäminen on vienyt aikaa (ks. Heikkilä ym. 2021). Pääosa haastatelluista opettajista pitää uudistuksen tuomia muutoksia myönteisenä. He kuvaavat, että uudistus on ollut mahdollisuus pohtia omaa opetustyötä ja haastaa omia ajatuksia opetustyöstä.

Mä koinkin sillon aluks (...) et olisin siirtynyt jonnekin ihan erilaiseen työhön. Et materiaalit jotka olin tehnyt aikaisemmin, tai miten olin tottunut jonkun asian tekemään, niin ei välttämättä enää ollutkaan ihan sovellettavissa sellasenaan. Uusiks meni paljon, mutta ei se välttämättä huono oo. (H21)

Hyvä vaan että tulee siitä tietoseks, välillä lähtee itekin miettimään ja pohtimaan mitä vois tehdä vähän toisin. Et ei oo tavallaan vaan juurtunu niihin vanhoihin tapoihin. Sehän on aina näis uudistuksis se hyvä juttu. Helposti menee vaan sitä samaa kaavaa minkä on joskus on ikään kuin hyväks todennu. (H15)

Uudenlainen itselle sopiva rooli ja työn uusi punainen lanka on löytynyt monesti ajan myötä. Haastatellut opettajat kuvaavat, kuinka he ovat lähteneet uudistamaan omaa

työtään askel kerrallaan, tunnistaneet uudenlaisia mahdollisuuksia, mutta myös kehittämistarpeita omassa työssään.

Kyllähän sitä täyty ottaa pienissä osissa, et eihän sitä voi muuttaa niin ku kokonaan, sitä opetustyyliä, nii yhdessä hetkessä. (...) Et niin ku semmosta pienellä tasolla pienin askelin... että nyt on tää teema ja sulla on nää puitteet, että on toi materiaali, ja suunnittele tähän ruutuun, että minkälaisen lopputuotteen sä haluisit siitä (...) ...vielä tässäkin vaiheessa huomaa, et pitäis enemmän saada oppilaita silleen mukaan toisilleen kertomaan palautetta ja ottamaan vastaan palautetta ja nähdä sen oman työnsä merkityksen ja miten se vaikuttaa muihin. (H11)

Vaikka uudistusta onkin monissa kouluissa työstetty yhdessä, haastatteluista piirtyy kuva, että monet opettajista ovat kovin yksin ottaessaan haltuun uutta opetussuunnitelmaa. He kantavat vastuuta siitä, että ottavat uuden opetussuunnitelman tuomat uudet vaatimukset haltuun ja tulkitsevat opetussuunnitelmaa uudistuksen hengen mukaisesti. Haastatellut opettajat kuvaavat asiaa seuraavasti:

En mä siihen koe tukea saaneeni, mut en mä sitä kyllä myöskään odottanu. (...) Mä en osaa sanoa, että mulle olis missään vaiheessa työuraa kukaan tullut kertomaan (...) että opetussuunnitelma on tässä ja nämä ovat ne kohdat, joihin sinun tulee kiinnittää huomiota. Tämmöstä kokemuksta mulla ei ole, että kyllä mä oon ennemminkin kokenut sen niin, että opetussuunnitelma on ja se on minun vastuullani ottaa selvää mitä siellä on. (H21)

Aina kun tulee uus asia, nii sit ehkä se on se vähä, semmonen opesyndrooma, et pitäis osata ja tietää kaikki ihan heti. (...) Et osaa sen mukaan tehdä. Et se on varmaan se, ku se on uutta, et enhän mä nyt vaan tulkitse tätä väärin, tai ehkä enemmän semmonen asia, että haluu tietää kaiken ja osata käyttää sitä oikein, nii ehkä enemmän semmonen asia. (H11)

Seuraavassa luvussa tarkastelemme miten opetussuunnitelman käyttöönotto ja sen tuomat muutokset työssä ovat heijastuneet opettajien työhyvinvointiin. Tämän jälkeen tarkastelemme, millaisia keinoja kouluissa on tukea työhyvinvointia muutostilanteissa.

5.4 Työhyvinvointi ja työn sujuvuus uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä

Tässä luvussa tarkastelemme opettajien työhyvinvoinnin kokemuksia opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa. Tarkastelemme työhyvinvointia työn sisältöön liittyvänä työmotivaationa ja onnistumisen tunteena (Koli 2014, Mäkitalo 2005, Schaupp ym. 2013).

Tyypillisesti työhyvinvoinnin muutokset kytkeytyvät erityisesti työn muutostilanteisiin. Sujuva ja mielekäs työ rakentaa työhyvinvointia. Vastaavasti työn sujuvuuden ongelmat ja epäonnistumisen tunteet ovat uhka työhyvinvoinnille. Haastatteluaineisto osoittaa, että opetustyössä on niin innostavia kuin kuormittavia tekijöitä, jotka eivät suoraan liity opetussuunnitelmauudistukseen, mutta ilmenevät uudistuksen kontekstissa. Työhyvinvointi kytkeytyy keskeisesti opetustyön kohteeseen, oppilaisiin. Oppilaiden kanssa työskentely on työn ydin, johon kytkeytyy niin työhyvinvoinnin kuin kuormituksen kokemukset.

Kyl se innostavinta on just se nuorten kans ylipäättään työskentely. Se on tän työn jotenkin se mistä saa eniten sitä voimaa. Sit toisaalta siinä on myös eniten haastetta. Et nyt alkaa olla niin erilaista tasoa ja erilaist oppijaa siin ryhmässä. Se et sait sit kaikille tarvittavat tiedot ja taidot, niin siinä välillä alkaa keinot loppua. Tulee semmonen vähän lohdutun olo välillä. (H 15)

No, ihan siinä perusopetustyössä, niin kyllä mä siitä pienten opettamisesta sillai nautin, että pidän siitä heidän... No, ekaluokalla toki sit vielä lukemisen opettelut sun muuta ja semmonen ylipäättään koululaiseksi opettelu on sit se eka-tokaluokan sellanen, mistä mä nautin, et mä saan toimia pienten kanssa ja... (H22)

Työhyvinvointia tukevia onnistumisen kokemuksia syntyy työn arjessa. Työn mielekkyys rakentuu siitä, että opettaja kokee onnistuneensa opetustyössään. Työskentely luokassa oppilaiden kanssa sujuu ja opettaja näkee oppilaiden edistyvän. Esimerkiksi havainto siitä, että oppilaat ovat oppineet opetetun asian, osoittavat kiinnostusta kysymällä lisää ja työskentelevät keskittyneesti tehtävien parissa tuottaa opettajalle kokemuksen onnistumisesta.

Opetusta sujuvoittavat myös puolikkaan ryhmän tunnit, joita on esimerkiksi alakoulun matematiikan opetuksessa, tukevat oppilaiden oppimista. Samoin opetuksen rytmittäminen, toiminnallisten tehtävien käyttö ja eriyttäminen erilaisiin oppimistiloihin tukee oppimista ja opettajan työtä.

Toisinaan sujuva työskentely vaatii ponnisteluja, mutta kun luokan tai tietyn oppilaan opiskelu alkaa vaikeuksien jälkeen sujuu opettajat kokevat sen palkitsevana ja omaa työhyvinvointiaan vahvistamana.

Luokan vuorovaikutusilmapiiri on myös keskeinen työhyvinvointia rakentava tekijä. Onnistumisen kokemuksia syntyy, kun opettaja kokee saavuttaneensa oppilaiden luottamuksen ja rakennettua luottamuksellisen ilmapiirin, jossa oppilaat uskaltavat tuoda omia näkemyksiään esille.

On vaan tosi erilaisia ryhmiä, jotkut ryhmät ei koskaan tuu semmoseks et siel ois turvallinen [tunne] oppilaalla. Puhua ääneen esimerkiks. Mut ylipäättään semmonen et sais siihen luokkaan luotua semmosen hyvän ilmapiirin ja turvallisuuden tunteen, niin mun mielest se on jo semmonen millä se lähtee se juttu luistamaan ja homma toimimaan. (H15)

Yhtä lailla koetut työhyvinvoinnin haasteet kytkeytyvät arjen työhön oppilaiden kanssa. Mikäli oppilaiden tuen tarve on suuri, ja sopivia tukimuotoja ei kyetä löytämään, vaikka yhteistyötä tehdään niin esiopetuksen, psykologin, erityisopettajan ja vanhempien kanssa. Toisinaan yhteistyössä on myös katkoksia, jotka hidastavat tarkoituksen mukaisen tuen saamista oppilaalle.

Opetussuunnitelmauudistus on tuonut myös konkreettisia muutoksia työhön, jotka heijastuvat työhyvinvoinnin kokemuksina. Uudistus on esimerkiksi lisännyt yhteistyötä opettajien välillä sekä uudistanut opetuksen ja arvioinnin tapoja.

Opettajat kokevat lisääntyneen yhteistyön kaksijakoisesti. Toisaalta sen koetaan sujuvoittavan arkityötä, mutta myös rajaavan opettajan autonomiaa sekä heijastuvan erilaisina tiedonkulun haasteina. Yhteistyö liittyy niin aineryhmän tai luokka-asteen opetuksen yhteissuunnitteluun, yhteisopettajuusmallien käyttöönottoon kuin monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun.

Haastateltavat opettajat kuvaavat, että yhteistyö sujuvoittaa omaa työtä luokassa. Esimerkiksi oman aineryhmän tai saman luokka-asteen kesken tuotetaan yhteisiä opetusmateriaaleja, jaetaan osaamista ja arjen opetustyön pulmia.

Nyt esimerkiks kemiasta meil on [verkossa] opettajien kansio, mihin tulee kaikkien oppilaiden materiaalit, niin sit me voidaan vaan suoraan jakaa sieltä kaikki, niin sit tiedetään myös, et kaikki oppilaat saa ihan täsmälleen saman tiedon, samat tehtävät, samat kaikki. Se on tosi paljon helpompaa sitte, ku jaetaan niitä luokkia. (H12)

Kaikki opettajat eivät kokeneet yhteistyön lisääntymistä vain positiivisena, vaan myös opettajien työn autonomiaa rajaavana asiansa. Myös yhteistyöhön varatun ajan puute

ja yhteistyön pulmat kuormittivat opettajia. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa ei ole riittävästi aikaa keskustella luokalle tai yksittäiselle oppilaalle asetettavista tavoitteista. Tämä oli kuormittavaa myös koulunkäynnin ohjaajien näkökulmasta. On vaikea auttaa oppilasta, jos tavoitteet eivät ole tiedossa eikä ole pääsyä oppilaiden henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin. Myöskään keskeisiin palavereihin he eivät osallistuneet. Koulunkäynnin ohjaajat kokivatkin nimenomaan tiedonkulun haasteet keskeisenä kuormitustekijänä.

Yhteistyön pulmat kilpistyivät haastateltavien puheessa erityisesti yhdessä sovittuihin pelisääntöihin ja niiden noudattamiseen. Turhauttavia tilanteita syntyi, kun kaikki opettajat eivät vaatineet oppilailta sovittujen asioiden noudattamista.

Tulis ihan niinku selkeät aihealueet ja muut mitkä sitten siellä matematiikassa, biologiassa, maantiedossa missä tahansa niin pitää opettaa ja sit vielä sillain skaalattuna, että mitkä asiat niin se on niinku vitonen suoritettu ja mitä sitten lisää ja kuin, kuin mutkikkaisiin tehtäviin siinä mennään. Et, et, et kyl se, kyl se enemmän niinku sanoisin, että se on niinku vaan paineita luonut (...) Eli kaikki jatkuu niinku ennenkin, annettiin vaan asialle uudestaan nimi. (H16)

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä on osassa kouluista käytössä yhteisopettajuuskäytäntöjä eli kaksi tai useampi opettaja on yhdessä vastuussa suuremmasta oppilasryhmästä. Vaikka yhteisopettajuutta ja sen mukanaan tuomia suuria ryhmäkokoja on julkisuudessa kritisoitu, yhteisopettajuutta työssään toteuttavat kokevat sen omaa työhyvinvointiaan tukevana. Yhteisopettajuus mahdollistaa kollegojen tuen, mielekkään töiden jakamisen ja yhteisen työn kehittämisen. Näin opettaja ei jää yksin erilaisissa haastavissa oppilastilanteissa.

No kyl tää [n. 60 oppilaan luokka] mun mielestä positiivisen puoleen kääntyy. Et tavallaan sul on aina tuki. Me keskustellaan noista, jos vanhemmillekki laitetaan viestii, niin kaikki oppilaat on meitin oppilaita. Vaikka sielä onki ne ns. nimetyt nimikko-oppilaat. Mut jokainen oppilastilanne me kyllä keskustellaan. Ja mitä tohonki viestiin vastattas, näin, ja yhdes ollaan, niin tavallaan sielä on back uppii, jos laitat jonku viestin (H8)

Yhteisopettajuutta kevyempänä ratkaisuna on joissain kunnissa koulutettu erityisiä tutoropettajia, joilla osa työajasta on varattu muiden opettajien tukemiseen erilaisissa työn pulmatilanteissa ja oman työn kehittämisessä. Tutoropettajuutta on kuvattu tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opetussuunnitelmauudistus toi mukanaan monialaiset oppimiskokonaisuudet. Joissain kouluissa näitä oli toteutettu jo ennen uudistusta ja yhteiset käytännöt olivat olemassa. Toisaalta osa haastatelluista opettajista koki monialaisten oppimiskokonaisuuksien

suunnittelun kuormittavana ja omaa työmäärää lisäävänä, vaikka tunnistivatkin siinä myös positiivisia puolia.

No en mä tiiä. Et miten työ sujuu, et ehkä just tavallaan, et siin on oikeestaan kaikki sit vähän enemmän pakotettu tekee sitä yhteistyötä. Et just jos mä ajattelen, nää moniammatilliset oppimiskokonaisuudet ja niiden suunnittelu, niin siinähän tehdään kuitenkin sit vielä yli luokkarajojen yhteistyötä. Et siin on ehkä semmonen, et vaikka ne toisaalta vie aikaa, ne sekottaa rytmiä, niis on hirvee työ, et se lisää todella paljon sitä työtä, mut kyl sit toisaalta mä koen kuitenkin, et tämmöset, et ollaan vähän pakotettu tekemään yhdessä, on toisaalta ihan positiivinen asia. (H9)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien lisäksi keskeisiä työhyvinvointiin heijastuvia uuden opetussuunnitelman tuomia muutoksia olivat muutokset eri oppiaineiden tuntimäärissä. Huolta herättää erityisesti taito- ja taideaineiden tuntimäärien vähentyminen ja se, pystyvätkö oppilaat saamaan riittävän osaamispohjan tuntien vähentyessä.

Mutta avoimin mielin vain eteenpäin, niin kyllä kaikesta selvittäään. Mä ymmärrän, että on tosi vaikeeta just esimerkiks näidlle taide ja näille aineille, että tulee hirveesti muutoksia, miten paljon pystyy tekee ja miten paljon nää lapset oppii, mut niitä asioita jos ottaa esille, niin niitä voi muuttaa seuraavaan suunnitelmaan sitten. Ehkä tää paranee tää suunnitelma tässä vähitelle, kun selkeytyy tai enemmän huomaa ne asiat, mitkä ei toimi. Tällekin pitää antaa aikaa, sikshän nää uudittuu noin kymmenen vuoden välien, kun huomaa mikä toimii ja mikä ei. (H12)

Opetussuunnitelman tuomien sisällöllisten muutosten lisäksi työhyvinvointiin heijastuu työn- ja vapaa-ajan yhteensovittaminen. Se haastaa erityisesti uransa alkuvaiheessa olevia opettajia. Haastateltavat kuvaavat, että työ läikkyy vapaa-ajalle, kun työ innostaa ja oma kunnianhimo on korkea. Kokemuksen karttuessa tilanne kuitenkin usein muuttuu, kuten opettaja kuvaa seuraavassa lainauksessa.

No silloin alkuvaiheessa työuraa, nii se ei todellakaa ollu helppo [rajata työtä ja vapaa-aikaa]. Et mä sanosin, et ehkä mä viimesen kahen niin ku vuoden aikana ehkä osannu paremmin niin ku miettiä, että ei, että hei, nyt haloo, sun ei tarvi kaikkee sisältöö tuottaa itse, käytä semmosta valmista hyvää, mitä löytyy. Ja sitte joskus pitää vaa laittaa se rima alemmas niin ku siitä omasta tavoitteestaan, että jos mä oon ajatellu, täällä on se rima, nii ei, nyt se onki tässä. Et eihän se helppoo oo, ja et moni opettaja tunnistaa sen, e-että tota, tekee ehkä vähän liikaa niin sanotusti.(H11)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetustyössä työhyvinvoinnin kannalta keskeistä on se, miten opettajat kokevat onnistuvansa oppilaiden kanssa tehtävässä työssä. Uusi

opetussuunnitelma samanaikaisesti sekä vahvistaa että haastaa näitä kokemuksia. Työhyvinvoinnin kannalta uudistus ja sen tuomat muutokset eivät ole ainoastaan hyvä tai huono asia, vaan vaikutukset työhyvinvointiin ovat moninaisia. Seuraavassa luvussa tarkastelemme, millaisia keinoja kouluilla on tukea opettajien työhyvinvointia muutostilanteessa.

5.5 Työhyvinvoinnin tuki kouluissa

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä työ on muutoksessa. Tämä muutos ei tapahdu hetkessä, vaan onnistunut käytännön muutos edellyttää, että muutosta työstetään ja käsitellään yhdessä useaan otteeseen (mm. Ala-Laurinaho ym. 2017). Yhteinen keskustelu siitä, mikä toimii ja mikä on haastavaa auttaa yhteisen linjan löytämisessä ja yhteisen näkymän rakentamisessa, ja siten tukee yhteisen työn hallintaa, sujuvuutta ja mielekkyyttä muutostilanteessa eli työhyvinvointia (Koli 2014, Mäkitalo 2005).

Muutamissa kouluissa on esimerkiksi säännöllisesti käsitelty uutta opetussuunnitelmaa ja sen mukanaan tuomia muutoksia työhön opetushenkilöstön kokouksissa tai koko kunnan opetushenkilöstön kanssa. Haastatellut opettajat kokevat näiden keskustelujen tukevan arkityötä.

Ensin ollaan saatu tieto siitä. Sit joku ryhmä on ottanu sillee, et mitä me voitaisiin tehdä ja ideoita kerätty. Sen jälkeen tavataan kaikki yhdessä ja mietitään ja keskustellaan näistä viidestä ajatuksesta, et mitä me kokeillaan ensin ja tuleeks jotain lisätietoo. Et tosi paljon tapaamisia, Teamsejä ja muita. Jotkut asiat on myös sillee, et me ollaan päätetty et tää tehään tällä tavalla ja sit vaan ilmoitetaan. Mun mielestä molemmat tavat toimii. (H12)

Meil oli paljon keskustelujä koko koulun kanssa ja myös eri opettajien kans (...) se selkeytti sitä ajatusmaailmaa, et miten voi arvioida eri juttuja, mitä pitää ottaa huomioon (...) Et se on ajan myötä selkiytyny. (...) Opetushallituksesta tuli myös kertomaan meille et mitä tää [uusi opetussuunnitelma] tarkoittaa (...) myös pienissä ryhmissä ja oli paljon keskustelua (...) Mut tietysti, ku se ajatusmaailma toisaalta muuttuu ihan eri suuntaan, vaikka yrittääkin, niin ei se hetkessä tuu, vaan pikkuhiljaa. (...) Nyt se tuntuu siltä, et kyl tää toimii. (H2)

En tiä oisko sitten ollu vielä esimiehestä [rehtorista] ylöspäin, että ois sieltä tullu ihan ylemmältä taholta koko kaupunkia koskien, että nyt istutaan iltapäivä ja opiskellaan, et katotaan mitä siellä opetussuunnitelma oikeesti pitää sisällään, mihin ensimmäisenä täytyy kiinnittää huomiota. (H1)

Samanaikaisesti osaa opettajista turhauttaa se, että vaikka keskustelua ja yhteistä ideointia omassa koulussa onkin, keskustelu ei johda yhteisiin päätöksiin tai linjauksiin, joihin yhdessä sitoudutaan.

Vaikka yhteisen keskustelun merkitystä korostetaan, osa haastatelluista opettajista kokee, että yhteiseen keskusteluun ei ole ollut riittävästi aikaa varattuna. Opettajien aika kuluu koulun arjen pyörittämiseen ja syntyy kokemus, että uudistus on jäänyt puolitiehen. Tämä heijastuu työhyvinvointiin heikentävästi.

Kaikki nää dokumentit, ehkä enemmän säännöllisesti käydä läpi ja miettiä ja katsoa, missä mennään ja pitääks meidän muuttaa jotain (...) sille prosessille ei aina oo aikaa, mut en mä tiedä mistä sen ajan ottais myöskään. Sitä vaan ei oo. (...) Yhteisen ajan puute on tosi iso asia. (H6)

Haastateltavat korostavat rehtorin ja apulaisrehtorin tuen merkitystä uuden opetussuunnitelman käyttöönotossa. Se, että uudistuksesta tai muutoksesta päästään yhdessä käsittelemään auttaa myös työyhteisöä ja yksittäistä opettajaa tunnistamaan tavoitteet ja miten opetussuunnitelmaan voisi omaan aineeseen soveltaa ja mitä uutta se opetukseen ja opettajan työrooliin tuo.

Meiän apulaisreksi (...) seisoo kyl meiän takana (...) hän on aina se peräseinä, joka ottaa sen vastuun, et sillä on tosi iso merkitys kyllä. (H3)

Mut kyl mä sanon, et kaikki on ottanu [OPS:n] käyttöön ja pyrkii kyllä käyttämään, ja myöskin meillä on semmonen pomo [rehtori], joka muistuttaa siitä, et hei, muistatteks te nää kokonaisuudet, ja tehdään sen mukaan, Hän on, on ajan tasalla ja on kiinnostunut uusista asioista mutta myöskin muistuttaa, et älkää unohtako niitä vanhoja, hyväks todettuja asioita, niitäkin saa ottaa mukaan. (H11)

Koulutason keskustelujen lisäksi uutta opetussuunnitelmaa käydään yhdessä läpi rinnakkaisluokan opettajien tai työparin kanssa. Haastatellut opettajat kuvaavat, että se auttaa oman työn hallinnassa ja uuden opetussuunnitelman soveltamisessa omassa opetustyössä. Se myös vahvistaa toiminnan yhdenmukaisuutta ja tuottaa oppilaita palvelevia käytännön sovelluksia. Lisäksi yhdessä kunnassa on koulutettu tutoropettajia, jotka kiertävät eri kouluissa ja tukevat muita opettajia opetuksessa, haastavissa tilanteissa ja uusien ideoiden jakamisessa. Haastateltavat ovat kokeneet sen hyväksi käytännöksi tukea opetussuunnitelman käyttöönottoa.

Ehkä se on se, että yhdessä luetaan [kollegan kanssa], just kun tehdään vuosisuunnittelua tai tehdään lukuvuosisuunnittelun päivivitystä, että luetaan yhdessä (...) et mitä siellä opetussuunnitelmassa nyt sanottiin tästä kohtaa ja sisältyykö tähän sisältöön minkälaisia tavoitteita (...). Se on kyllä hyvä

keskustellen käydä ne keskeiset kohdat, mitkä juuri nyt liittyvät minun luokkaani ja minun työhöni. (H1)

Ja sitä keskustelua toki käydään työparin kans paljon et okei, et opetussuunnitelma on tällanen, meidän oppilaiden profiilit on tämäntyyppiset (...) tämä asia, että tehtäiskö me se näin tai olisko joku muu lähestymistapa järkevämpi. Tämmöstä keskustelua me käydään kyllä työparin kanssa. (H21)

Meillä on tämmöset tutoropettajat täällä (...) niiden kans on voinut käydä läpi opetussuunnitelmaa, miten se sitten toteutuu kouluiss (...) Et mä luulen, et ehkä se [tutoropettaja] on semmonen, jota kannattais enemmän ehkä pohtia... Tuleehan meille uus opetussuunnitelma kohta puoliin taas. (H6)

Haastatellut opettajat nostivat esiin myös epämuodolliset keskustelut opettajakollegojen kanssa esimerkiksi opettajanhuoneessa, joissa etsitään ratkaisua akuutteihin ongelmatilanteisiin työssä. Myös nämä epäviralliset keskustelut auttavat opettajia arjen työn hallinnassa.

Tutoropettajuusmallilla työhyvinvoinnin tukea

Työhyvinvoinnin muutokset kytkeytyvät erityisesti työn muutostilanteisiin (mm. Koli 2014). Opetussuunnitelmauudistus on tuonut työhön niin uusia innostavia asioita, kuin kuormituksen kokemuksia. Muutostilanteissa työhyvinvointia voidaan vahvistaa tukemalla työn sujuvuutta ja mielekkyyttä.

Hyväksi havaittu työn sujuvuutta tukeva käytäntö on tutoropettajuus. Tutoropettajat käyttävät osan työajastaan muiden opettajien sparraamiseen, auttavat opetussuunnitelman sisältöjen konkretisoinnissa ja esim. uusien työkalujen käyttöönotossa. He toimivat verkostona, joka yhdessä etsii ratkaisuja opettajakuntaa puhututtaviin kysymyksiin.

Tutoropettajat tulevat kouluun paikan päälle kertomaan opetussuunnitelman sisällöstä ja tavoitteista sekä ohjeistamaan opettajia arvioinnin tekemiseen. Opettajat voivat kutsua tutoropettajan ihan fyysisesti omaan luokkaan auttamaan oppilaita, tai sitten heiltä saa vinkkejä oman opetustyön kehittämiseen. Tämä tukee niin uuden opetussuunnitelman käytäntöön viemistä kuin opettajan työn hallintaa.

Mulla on ollu tutoropettaja luokassa kertomassa, et miten mä voisin [...] laittaa oppilaat istumaan, jotta työrauha voisi parantua.

Tutoropettajat tekevät uutta opetussuunnitelmaa tukevia välineitä ja materiaaleja koko opettajakunnan tueksi. Opettajat voivat hyödyntää materiaaleja niin koulun vuosisuunnittelussa kuin yksittäisten oppiaineiden opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tukena. Erityisesti arviointimallit ja matriisit on koettu hyödyllisiksi. Tutoropettajat myös auttavat opettajia verkostoitumaan yli koulurajojen, ja synnyttämään vertaiskeskustelua samankaltaisten kiinnostuksen ja kehittämisen kohteiden tai pulmatilanteiden kanssa työskentelevien opettajien välille.

Tutoropettajat ovatkin sparrauskumppaneita, jotka auttavat opettajia uudistamaan työtään ja kehittämään omaa ja kouluyhteisön työtä sujuvammaksi. Myös tutoropettajana toimiminen on antoisaa. Muita auttaessa pääsee myös haastamaan omaa ajatteluaan ja saa muilta ideoita myös oman luokan opetustyön kehittämiseen.

Kun työ sujuu, myös opettajien työhyvinvointi vahvistuu.

6 Näkökulmia opettajan työn arjesta koronapandemian aikana

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tutkia uuden opetussuunnitelman vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Vaikka koronan vaikutuksista työhön ei suoraan kysytty, teema esiintyi väistämättä kaikkien haastateltavien puheissa monissa eri yhteyksissä. Joidenkin haastateltavien mielestä sillä oli ollut suurempi vaikutus opettajien arkeen, kuin millään muulla viimeaikaisella muutoksella. Tämän vuoksi raportoimme koronan vaikutuksista opetustyöhön omana teemanaan.

Korona on kohdellut eri kouluja ja opettajia eri tavoin. Osa opettajista koki, ettei korona ole juurikaan vaikuttanut heidän arkeensa. Oppilaat ja opettajat ovat pysyneet terveinä, eikä yhteistyötä muiden luokkien kanssa ole juurikaan tehty edes ennen koronaa. Toiset opettajat taas kertoivat koronan muuttaneen työnsä arjen täysin. Oppilaita on jäänyt herkästi pois koulusta, aikaa kuluu käsien pesuun, maskit ahdistavat ja samanaikainen etä- ja lähiopetus kuormittavat. Myös sairastumisen pelko sekä huoli lapsista ja heidän pärjäämisestään etäopetuksessa on kuormittanut monia opettajia. Yksi haastateltava kuvasi tilannetta niin, että keskittyminen on mennyt enemmän lapsen hyvinvointiin, kuten siihen saavatko he ruokaa, kuin siihen oppivatko he jotain. Osa opettajista koki, että tällaisissa akuuteissa tilanteissa lisäkuormitusta tulee siitä, että oppilaiden haastavat tilanteet pyörivät mielessä myös vapaa-ajalla.

Saako lapset ruokaa kotona? Saaks ne ees olla kotona? Onks niillä turvallinen paikka olla? Enemmän sitä lasten hyvinvointia. Tietysti aina ollaan opettajat oltu mukana miettimässä sitä, mutta nyt tuntuu, että se fokus on enemmän siinä lapsen hyvinvoinnissa, kun se, että mitä ne oppii. (H12)

Koronan yhteydessä puhuttiin paljon myös yhteisöllisyydestä ja koronan vaikutuksesta siihen. Kaikki opettajat eivät saa olla samaan aikaan opettajanhuoneessa. Kontaktien puute haittaa työtä, kun herkästi "erokoidutaan" luokkiin. Tämä haittaa myös tiedonkulkua, kun informaatio ei tavoita kaikkia. Osa opettajista kuvasi tämän aiheuttavan myös eripuraa työyhteisössä. Opettajanhuoneessa käyntiä välteltiin myös siitä syystä, että sai taukoa maskin käytöstä ja sai vetää happea tuntien välillä. Myös kasvokkaiset kohtaamiset perheiden kanssa ovat vähentyneet ja puhelut lisääntyneet.

Nythän just taas tuli ohjeet, että opehuoneessa ei saa olla kerralla kymmentä enempää. (...) mulla on ykkösluokka, niin sillen en yleensä ehikään olemaan, on se vaikuttanu, et vähemmän siellä tulee oltua, välillä haluu ihan vetää happee, olla ilman sitä maskia, niin mä saatan olla ihan omassa luokassa. Avaan ikkunann. (...) Se maskin käyttö väsyttää. (H 16)

Korona heikensi yhteisöllisyyttä myös oppilaiden ja yhteistyötahojen suuntaan. Kaikki yhteiset tapahtumat, jotka yleensä nostattavat yhteishenkeä, piti perua. Retkillä ei voinut käydä ja kaikki kerhot ja muut yhteistyökumppaneiden kanssa tehdyt asiat ovat jääneet toteutumatta. Samoin monet toiminnallisen opetuksen muodot, joita uusi opetussuunnitelmakin kannustaa käyttämään, on pitänyt jättää väliin, koska niissä eivät turvavälit useinkaan toteudu. Ylipäätään todettiin, että monet "kivat jutut" jäivät väliin ja keskityttiin enemmän ydintekemiseen eli opiskeluun.

Mut pyritään, pidetään ne luokat erillään, ei oo yhtä paljon yhteistä, mitä oli ennen. Et meil on ennen ollu paljo semmosia, ollaan laulettu koko koulu samassa tilassa, ja ollaan tehty paljo ystäväoppilasasioita, tai ku ykkösillä ja eskarilla on ollu se yhteistyö, sitä ei oo saanu pitää, että ulkona sais ehkä jotain luokka-asteiden yli tehdä. Mutta vähä tylsää oppilaiden kannalta (...) se on se oma ryhmä, ja sillä siisti. (H11)

Useimmat haastateltavat kokivat työmäärän lisääntyneen korona-aikana, kun erityisesti etäopetukseen siirtymisen jälkeen opetusta täytyi suunnitella uudella tavalla. Yksi haastateltava kuvasi tehneensä ympäröityä päiviä, jotta saatiin päättötodistukset yhdeksäluokkalaisille. Työn ja vapaa-ajan erottamisen kuvattiin olevan vaikeaa ja yhtäaikaista etä- ja lähiopetus koettiin raskaaksi. Yksi haastateltava kuvasi kuormittavimmaksi kevättä, jolloin omat pienet lapset olivat kotona ja samalla piti opettaa etäyhteydellä omaa luokkaa. Muutama haastateltava koki myös, että olisi tarvetta päästä juttelemaan työterveyspsykologin kanssa. Myös eri oppiaineiden osalta mahdollisuus opettaa etänä on erilainen. Yksi haastateltava kuvasi erityisesti taideaineiden olevan haastavia etäopetuksessa, kun ei voi olettaa, että peruskoululaisella on kotona mitään materiaaleja. Opetus jäi sen vuoksi hyvin yksitoikkoiseksi.

Mul oli keväällä ihan hirveen vaikeeta vetää sitä rajaa työajan ja vapaa-ajan suhteen. Et kyl se venytti sitä työpäivää ja paljon enemmän oli työjutut mielessä. Vaik periaattees sillai saatto olla kevyempi se itse työpäivän aika. En määkään todellakaan jokaista tuntia missään Teamsis vetäny. viime keväänä. Mut kyl siin niin paljon joutu miettimään. Ja sit kaikki materiaali mitä sähköisesti jaettiin, niin se oli niin auki kirjoitettua pakko olla, että jokainen niitten kans pärjäs siel kotona, siinä oli hommaa. Ja sit, ku ne oppilaat tekee niitä tehtäviä sitte, niin se tarkastaminen on ihan eri homma nyt tällai etänä. Luokassa on helppo käydä kierros, okei, sä oot tehny ja tarkistetaan yhdessä. (H8)

Osa opettajista kuvasi koronan tuoneen työhön myös positiivisia piirteitä. Digitaitojen oppiminen on sekä opettajilla että oppilailla lisääntynyt huomasti muun tekemisen ohella. On saanut keskittyä vain ydintekemiseen, kun kaikki retket ja muut siirtymätilanteet ovat vähentyneet. Yksi haastateltava kuvasi tilannetta niin, että

perustyöskentely on rauhoitettu, kun kaikki ylimääräinen on riisuttu pois. Osa opettajista nautti myös etäopetusjaksosta, jolloin sai olla kotona, kun menttiin kevättä kohti. Yksi opettaja koki myös luokkansa yhteisöllisyyden lisääntyneen, kun etäkokousovelluksen avulla toteutettu työskentely oli niin intensiivistä. Lapset ja opettaja kirjoittivat matalalla kynnyksellä chatiin ja videon välityksellä oppilaat esittelivät opettajalle mm. lemmikkejään. Yhdessä koulussa opettajilla oli myös oma ryhmä digitaalisella alustalla, jossa opettajat jakoivat toisilleen hyviä vinkkejä ja toimivia käytäntöjä.

Meil oli oma Meet-ryhmä. Ja sit Google Classroom, opettajille oma paikka. Sinne laitettiin kaikki ideat. (...) oli eri otsikot ja sinne laitettiin, et täs on tän viikon ohjelma ja kaikki niinku näki sen ja pystyi soveltamaan oman ryhmän kanssa sitä. Me jaettiin ihan kaikki tiedot. (H2)

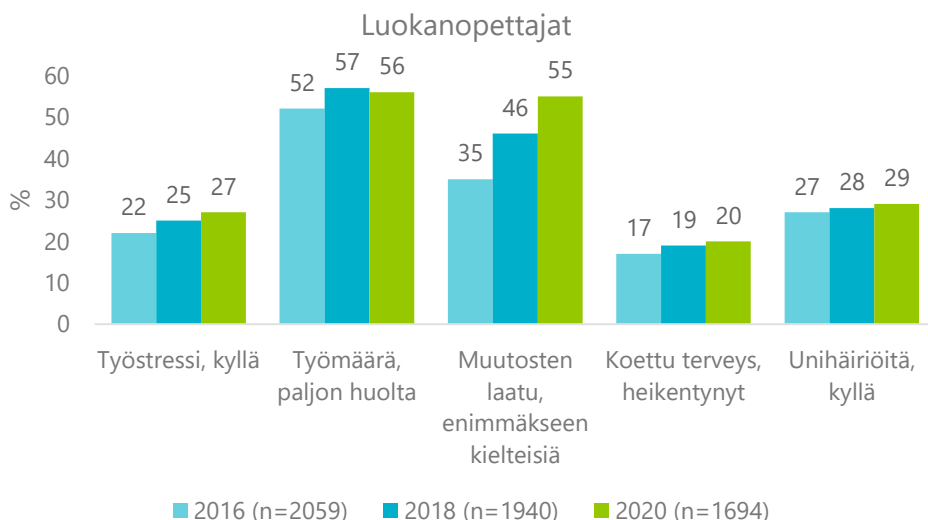
Mä sanoin rehtorille joulun jälkeen, että mulla on tosi haastava luokka nyt, että miten mä oon näin pirtee ja oon ollu koko syyslukukauden ja ihan terveenä, et miten mä oon näin voimissani, et yleensä perjantaisin mä oon aika poikki, mutta kun nukun yön, niin palaudun tosi hyvin. Me ollaan keskitytty vaan siihen, että tehään sen ekaluokan kans hommia, päivänavaukset, siirtymät saliin, mitkä rikkoo niitä tunteja, kaikki tilaisuudet on karsittu, et ne on keskusradion kautta tai videolta katotaan luokassa, niin luulen, että sekin on rauhoittanut, että tässä on ollu positiivistakin. Ja mä oon ollu opettajana sellanen, et me on lähetty aina syksyllä koulun alettua retkeilemään, me ollaan kierretty kaikki museot. Et mä oon tykänny viedä ekaluokkalaisia, niin vaikka se on antavaa, niin se rikkoo sitä viikkoa, että sä joudut aina kiriin sit jossain vähän kiinni, että ku äikässä ja matikassa pitää edetä. On rauhoitettu ihan perustyöskentely. (H17)

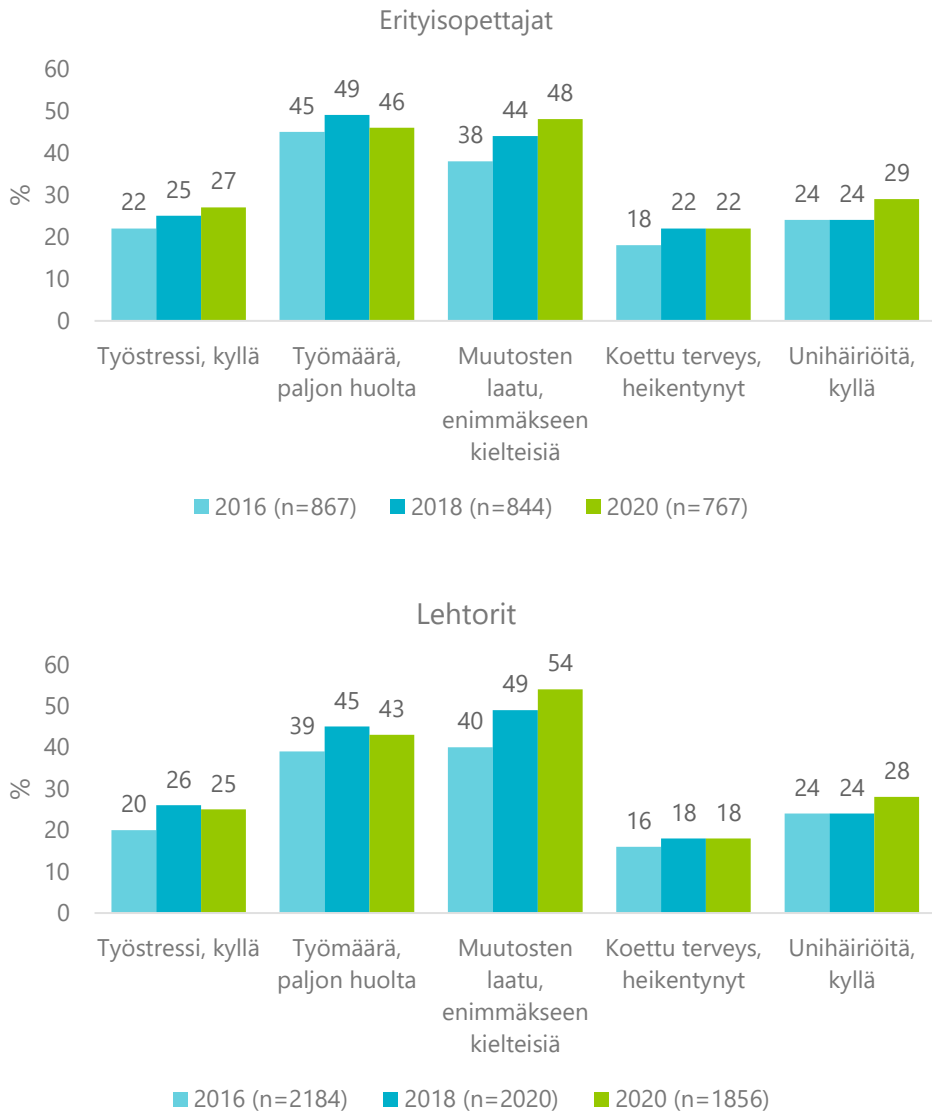
Useimmissa haastatteluissa tuli esiin, että korona on vaikuttanut eri oppilaisiin eri tavoin. Toisilla opiskelu ei sujunut etäopetuksessa lainkaan ja osa taas nautti etänä olemisesta. Suurelle "keskijoukolle" sopi opetusmuotona kumpi tahansa. Muutama haastateltava kuvasi, että joillain oppilailla ovat poissaolot lisääntyneet runsaasti, eikä oppilaisiin saada yhteyttä. Huoli oppilaista on suuri ja joissain tilanteissa on pitänyt olla yhteydessä sosiaaliviranomaisiin. Erityisen tuen oppilaiden oppimista ei yhden haastatellun mukaan voi varmistaa muulla tavoin kuin lähiopetuksessa. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaissa koronan vaikutus näkyi tasoeroina lukuvuoden alussa. Syksyllä piti ottaa aikaa ja kuroa tavoitteita kiinni. Yksi opettaja kuvasi, että oppilaat ovat olleet uupuneita ja kaipaavat entistä enemmän kehuja ja kannustusta sekä positiivisia Wilma-merkintöjä.

No se näkyy kyllä meiän nyt tän vuoden ekaluokkalaisissa, tokaluokkalaisissa myös. No ehkä ekaluokkalaisissa ehkä enemmän. Hehän oli eskaristakin etänä käsittääkseni. Ja tasoerot on hyvin suuret. Ne ehkä näkyy ekaluokassa siinä,

esimerkiks se, et kuinka tunnetaan kirjaimia, tai, joo. Et tasoeroina se näkyy nytten. Ainakii mun mielestä ekaluokan opettajat sano silloin, että eipä oo ollu aikasemmin niinkun näin, et on joko tai, (H3)

Kyselytulosten perusteella arvioidut muutokset työhyvinvoinnin riskitekijöissä olivat melko maltillisia koronapandemian alun jälkeen (v. 2020 vs. v. 2018). **Kuvassa 6** on esitetty näiden riskitekijöiden esiintyvyys kahdelta vuodelta ennen (v. 2016, 2018) koronapandemiaa sekä sen aikana (v. 2020). Vuoden 2018 tasoon verrattuna ainoastaan muutokset kielteiseksi kokevien osuudet olivat kasvaneet kaikissa opettajaryhmissä ($p < .05$) vuonna 2020. Lisäksi koronapandemian alun jälkeen selvemmin olivat lisääntyneet unihäiriöt erityisopettajilla ja lehtoreilla vuoden 2018 tuloksiin verrattuna (erityisopettajat: 24 % vuonna 2018, 29 % vuonna 2020; lehtorit: 24 % vuonna 2018, 28 % vuonna 2020). Muissa riskitekijöissä muutos oli pienempi, eikä tilastollisesti merkitsevää kasvua vuonna 2020 havaittu verrattuna vuoteen 2018. Viitteitä oli jopa siitä, että huoli työmäärän lisääntymisestä oli vähentynyt kaikissa opettajaryhmissä ja lehtoreilla työstressiä kokevien osuus oli hiukan vähentynyt vuoteen 2018 verrattuna (muutokset eivät tilastollisesti merkitsevää).





Kuva 6. a-c. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys opettajaryhmittäin ennen koronapandemiaa (v. 2016, 2018) ja sen aikana (v. 2020)

7 Yhteenveto

Tässä tutkimushankkeessa selvitimme, onko peruskoulun opettajien työhyvinvoinnissa tapahtunut muutoksia uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä ja miten johtaminen on yhteydessä työhyvinvoinnissa mahdollisesti tapahtuneisiin muutoksiin. Lisäksi tarkastelimme, miten koulualueen sosioekonomiset tekijät ovat yhteydessä opettajien työhyvinvointiin ja keräsimme opettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistukseen, sen tuomiin muutoksiin sekä työhyvinvointia edistäviin käytäntöihin liittyen. Kohderymänä tutkimuksessa olivat Kunta10-kyselyyn vuosina 2014, 2016 ja 2018 vastanneet opettajat sekä haastattelemamme kahdessa Kunta10-tutkimuksessa mukana olleessa kunnassa työskentelevät opettajat.

Tulosten tarkastelua

Opettajien työhyvinvointi näyttää heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Luokanopettajilla työstressi, huoli työmäärän lisääntymisestä, heikentynyt koettu terveys ja unihäiriöt lisääntyivät vuosina 2016–2018 verrattuna vuoteen 2014. Lisäksi muutokset näissä tekijöissä olivat suurempia muihin erityisasiantuntijaluokkaan kuuluviin kuntatyöntekijöihin verrattuna. Tulokset olivat samansuuntaisia myös muilla tarkastelluilla opettajaryhmillä. Erityisopettajat ja lehtorit kokivat enemmän huolta työmäärän lisääntymisestä ja lehtorit lisäksi enemmän työstressiä kuin vertailuryhmän työntekijät samalla aikavälillä. Toisaalta opettajat arvioivat yhteistyökyvyn olevan hyvällä tasolla työyhteisöissään. Nämä arviot olivat keskimäärin korkeampia opettajilla kuin vertailuryhmällä kaikkina tarkasteluvuosina.

Opettajien työhön liittyvät kuormittavat ja voimavaroja tuottavat tekijät liittyvät pitkälti oppilaisiin. Haastatteluista tuli esille, että onnistuminen oppilaiden kanssa tehtävässä työssä tuotti mielekkyyden kokemuksia, ja siten vahvisti työhyvinvointia, kun taas sujuvuuden haasteet heikensivät koettua työhyvinvointia. Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Koli 2014, Mäkitalo 2005). Opetussuunnitelmauudistus on myös tuonut konkreettisia muutoksia työhön ja opettajan rooliin. Myös näitä muutoksia, kuten lisääntynyttä oppilaiden itseohjautuvuuden tukemisen tarvetta, opettajien välisen yhteistyön lisääntymistä, monialaisia oppimiskokonaisuuksia, sekä muutoksia eri aineiden tuntimäärissä, opettajat peilasivat pitkälti sen kautta, miten he kokivat niiden vaikutuksen oppilaisiin. Muutosten työhyvinvointiseuraukset olivat moninaisia.

Koulualueiden sosioekonomisten tekijöiden mukaisia eroja oli havaittavissa kaikissa työhyvinvoinnin riskitekijöissä (työstressi, huoli työmäärän kasvamisesta, heikentynyt koettu terveys ja unihäiriöt) yli tarkasteltavan ajanjakson siten, että niiden esiintyvyys oli pääasiassa alhaisempaa sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskentelevillä opettajilla ja vastaavasti korkeampaa sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluissa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien mielenterveysoireilu, uupumus ja sairauspoissaolot ovat yleisempiä sosioekonomisesti heikommilla alueilla sijaitsevilla kouluissa ja esimerkiksi silloin kun erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on enemmän (Ervasti ym. 2012, Virtanen ym. 2007, Virtanen ym. 2010).

Tarkastelluissa muuttujissa tasoero säilyi suurelta osin yli tarkasteluvuosien, eikä muutos eronnut sosioekonomisesti erilaisten alueiden kouluissa työskennelleillä opettajilla. Suomessa on ollut 2000-luvun kuluessa käytössä erilaisia myönteisen erityiskohtelun (positiivinen diskriminaatio) resursointimalleja, joissa on kyse ns. mahdollisuuksista tasaavasta rahoituksesta ja joiden tavoitteena on reagoida oppilaiden taustatekijöistä johtuvaan lisääntyneeseen tuen tarpeeseen (Bernelius & Huilla 2021). Havainto siitä, että opettajien työhyvinvoinnin muutokset eivät eronneet sosioekonomisesti erilaisilla alueilla saattaa osittain liittyä tämän kaltaisten tukitoimien oikeanlaiseen kohdentumiseen. Toisin sanoen, sosioekonomisesti heikommilla alueilla sijaitsevat koulut ovat saattaneet saada tukea esimerkiksi lisä- ja avustavan henkilöstön palkkaamiseen ja ryhmäkokojen pienentämiseen (Silliman 2017), mikä puolestaan voi vähentää opettajien työkuormaa ja siten tukea työhyvinvointia muutoksen aikana. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta arvioida, millaisia positiivisen erityiskohtelun resursointimalleja mahdollisesti oli käytössä eri kouluissa ja miten ne oli kohdennettu.

Toisaalta huolestuttavaa on se, että opettajien työhyvinvoinnissa havaittu tasoero sosioekonomisesti erilaisilla alueilla sijaitsevien koulujen välillä säilyi yli tarkasteltavan ajan. Opettajien työhyvinvoinnin turvaaminen on ensiarvoisen tärkeää paitsi jokaisen yksittäisen opettajan kannalta, mutta myös siksi, että opettajan työhyvinvoinnilla on todettu olevan yhteys opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin (Arens ym. 2015, Klusmann ym. 2016, Lerkkanen ym. 2020). Viime aikojen huolestuttava havainto on ollut oppimistulosten tasa-arvon heikkeneminen. Osaamistasoltaan parhaiden ja heikoimpien oppilaiden välinen ero on kasvanut, mutta samalla on kasvanut ero myös koulujen välillä (Bernelius & Huilla 2021, OECD 2019). Huolta on herättänyt myös se, että työskentely huono-osaisempien alueiden kouluissa saatetaan kokea liian vaativaksi, jolloin pätevän henkilökunnan rekrytoiminen vaikeutuu (Bernelius & Huilla 2021), mikä voi entisestään lisätä koulujen välistä epätasa-arvoa. Tämän negatiivisen kierteen ehkäisemiseksi onkin erityisen tärkeää kehittää myönteisen erityiskohtelun

malleja. Näillä voidaan kohdentaa resursseja niin työhyvinvoinnin kuin oppimistulosten vahvistamiseksi opetussuunnitelmauudistuksen kaltaisissa muutoksissa.

Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto edellyttää rehtoreilta aktiivista johtamista. Monissa kouluissa uutta opetussuunnitelmaa ja sen tuomia muutoksia opetustyöhön on työstetty yhdessä. Tämä on onnistuneen muutoksen edellytys (Ala-Laurinaho ym. 2017), mutta myös keino tukea työhyvinvointia muutostilanteessa (Koli 2014, Mäkitalo 2005). Tämä tutkimus tuo esille, että työhyvinvoinnin kannalta merkityksellistä on, että rehtori ja apulaisrehtori ovat opettajien ja henkilöstön tukena. Myös organisoidut vertaistuen käytännöt esim. rinnakkaisluokkien, aineenopettajien tai työparien kesken tukevat työhyvinvointia. Lisäksi yhdessä kunnassa käytössä oleva tutoropettajamalli on vahvistanut työn hallintaa opetussuunnitelman käyttöönottoaiheessa. Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat johtamisen oikeudenmukaisuuden olevan hyvällä tasolla. Kuitenkin siinä havaitut puutteet ovat yhteydessä opettajien lisääntyneisiin unihäiriöihin ja heikentyneeseen koettuun terveyteen, kuten on todettu myös aiemmissa kunta-alan työntekijöitä koskevissa tutkimuksissa (mm. Elovainio ym. 2003, Lallukka ym. 2017).

Tulosten perusteella koronapandemiasta on seurannut moninaisia vaikutuksia opettajien arkeen. Kuormittavina tekijöinä opettajat tuovat haastatteluihin esille mm. aikaa vievät koronan ehkäisytoimet, samanaikaisen lähi- ja etäopetuksen järjestämisen, sairastumisen pelon sekä lisääntyneen huolen lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta. Lisäksi moni kokee yhteisöllisyyden vähentyneen koronapandemian aikana käyttöönotettujen rajoitusten myötä. Kyselytulosten perusteella työhyvinvoinnissa vuosien 2018–2020 välillä tapahtuneet muutokset ovat kuitenkin maltillisia. Muutokset kielteiseksi kokevien vastaajien osuudet ovat kasvaneet. Tämä voi ainakin osittain liittyä koronapandemian tuomiin muutoksiin, vaikkakaan muiden tekijöiden samanaikaista merkitystä ei voida poissulkea. Kuitenkin myös myönteisiä seikkoja on havaittu. Esimerkiksi etätyöskentelyn tuomien uusien vaatimusten myötä digitaitojen koettiin parantuneen selvästi sekä oppilailla että opettajilla. Osa kokee myös, että etätyön myötä ja erilaisten yhteisten tapahtumien ja kasvokkaisten projektien jäätyä pois oli saanut keskittyä vain ydintekemiseen. Osa kokee jopa yhteisöllisyyden lisääntyneen intensiivisen kokoussovelluksen välityksellä tapahtuneen työskentelyn myötä.

Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimuksen keskeinen vahvuus on, että siinä on hyödynnetty sekä määrällistä että laadullista lähestymistapaa. Yhdistämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä saadaan tutkittavasta ilmiöstä monipuolisempi kuva ja voidaan tunnistaa erilaisten ilmiöiden

taustalla olevia tekijöitä. Tutkimuksen määrällinen aineisto pohjautuu Kunta10-kyselytutkimukseen, joka on Suomen suurin kunta-alan henkilöstöön kohdistuva seurantatutkimus ja sisältää monipuolista tietoa liittyen henkilöstön työhön, työyhteisöön, johtamiseen sekä terveyteen ja hyvinvointiin. Kyselyiden vastausprosentti on ollut hyvä. Näin ollen se mahdollistaa luotettavan ja tarkan kuvan saamisen opettajien työhyvinvoinnista ja siinä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista.

Haastatteluaineiston avulla saimme monipuolista tietoa kyselytutkimuksen tulosten taustalla mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä sekä pystyimme keräämään opettajien yksilöllisiä kokemuksia uuden opetussuunnitelman vaikutuksista ja merkityksestä. Haastateltavien opettajien joukko oli varsin monipuolinen. Pääosa opettajista työskenteli alakoulussa, mutta mukana oli myös ylä- ja yhtenäiskoulussa työskenteleviä henkilöitä. Heidän työuransa pituus vaihteli alle 10 vuodesta yli 20 vuoteen.

Tutkimuksessa hyödynnettiin Tilastokeskuksen ruututietokannan koordinaattipohjaisia tilastoaineistoja (Tilastokeskus 2010), joiden avulla selvitettiin koulualueiden sosioekonomisten tekijöiden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Tässä tutkimuksessa arvioimme koulun alueen sosioekonomista tasoa laskemalla koulua ympäröivän 750 m x 750 m alueen kotitalouksien käytettävissä olevat tulot, koulutusasteen ja työttömyysasteen vuoden 2014 tilanteessa ja muodostamalla näiden perusteella lasketun keskiarvomuuttujan pohjalta neljännekset, jotka kuvaavat alueen sosioekonomista tasoa. Todelliset oppilasalueet ovat pääsääntöisesti tätä suurempia. Arvioimamme alueet eivät siis täysin vastaa aluetta, jossa kyseisten koulujen oppilaat asuvat. Meillä ei myöskään ollut käytettävissämme yksittäisistä kouluista saatavia tietoja mahdollisesti oppilasalueen ulkopuolelta tulevista oppilaista. Toisaalta tulosten perusteella arvioimme vastaa ainakin kohtuullisesti todellista tilannetta koulun alueen sosioekonomisesta tasosta. Työhyvinvoinnin riskitekijät näyttivät olevan yleisempiä sosioekonomisesti heikommilla alueilla työskentelevillä opettajilla verrattuna sosioekonomisesti paremmilla alueilla työskenteleviin.

Tutkimuksen yhtenä päätavoitteena oli selvittää opetussuunnitelmauudistuksen yhteyttä opettajien työhyvinvointiin. Tarkasteltujen kyselymuuttujien keruu ajoittuu uuden opetussuunnitelman käyttöönoton yli, jolloin voidaan tarkastella ajallista yhteyttä työhyvinvoinnin muutoksiin. Näiden tulosten perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä syy-seuraussuhteista. Samaan aikaan on ollut myös muita, yleisemmin työelämässä tapahtuneita muutoksia, jotka ovat merkityksellisiä myös opettajan työn kannalta. Toisaalta havaitut erot muiden kunta-alan erityisasiantuntijoiden tuloksiin verrattuna samalla aikavälillä antavat viitteitä siitä, että opetustyössä on erityisiä alakohtaisia työhyvinvointiin yhteydessä olevia muutoksia.

Koronatuloksiin liittyen on hyvä huomioida, että aineistonkeruu ajoittui aikaan, jolloin koronapandemia oli kestänyt alle vuoden. Näin ollen koronaan liittyvät kokemukset saattaisivat olla erilaisia, jos aineistot kerättäisiin nyt kun pandemia on pitkittynyt.

Johtopäätökset

Opettajien työhyvinvoinnissa on tapahtunut muutoksia uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Opetussuunnitelman käyttöönotto kuormitti, mutta toi myös uusia innostavia sisältöjä työhön. Erityisesti rehtorin ja työyhteisön tuki on tärkeää onnistuneen muutoksen toteutuksessa. Se vahvistaa työn hallintaa ja tukee siten työhyvinvointia. Opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi opetustyössä on myös muita samanaikaisia muutoksia, jotka heijastuvat työhyvinvointiin. Esimerkiksi vallitseva koronatilanne on muuttanut opetustyön arkea. Osittain nämä muutokset ovat haastaneet työhyvinvointia, mutta osa opettajista on havainnut korona-ajassa myös myönteisiä puolia. Esimerkiksi opettajien ja oppilaiden digitaidot ovat vahvistuneet ja kaiken ”ylimääräisen” jäädessä pois on opetustyössä pystynyt keskittymään oleelliseen.

Yhteisöllisyys ja yhteistyökyky ovat keskeisiä opettajien työssään kokemia voimavaroja. Onnistuneen opetussuunnitelmauudistuksen edellytys on, että opettajien voimavaroja vahvistetaan ja löydetään yhteisiä työhyvinvointia tukevia käytäntöjä. Tämä tutkimus toi esille, että työn yhteinen kehittäminen ja muutoksen työstäminen yhdessä vahvisti työhyvinvointia opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Uudistusta kannattaa työstää sekä koulutasolla että pienemmissä ryhmissä opettajakollegojen kesken. Se auttaa opettajia oman työn hallinnassa ja uuden opetussuunnitelman soveltamisessa opetustyössä sekä vahvistaa toiminnan yhdenmukaisuutta. Lisäksi erilaiset vertaistuen mallit voivat osaltaan tukea opettajien työhyvinvointia. Opettajien työhyvinvoinnin tukeminen on keskeisen tärkeää yksilöiden itsensä kannalta, mutta myös oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten tukemiseksi sekä tasa-arvoisen oppimisen varmistamiseksi myös tulevaisuudessa.

8 Taulukot

Taulukko 1.a. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 1.b. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 1.c. Tutkimukseen osallistuneiden lehtoreiden taustatiedot vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 2. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla, erityisopettajilla ja lehtoreilla muihin kunta-alalla toimiviin erityisasiantuntijoihin (vertailuryhmä) verrattuna

Taulukko 3. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualan sosioekonomisten tekijöiden (koulualan SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

Taulukko 4. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 5. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) luokanopettajilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 6. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualan sosioekonomisten tekijöiden (koulualan SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

Taulukko 7. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) erityisopettajilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 8. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) erityisopettajilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 9. Tutkimukseen osallistuneiden lehtoreiden taustatiedot ja työhyvinvoinnin riskitekijät koulualan sosioekonomisten tekijöiden (koulualan SES, neljännekset) mukaan vuonna 2014.

Taulukko 10. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) lehtoreilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 11. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden muutokset uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (2016–2018 vs. 2014; suhteellinen riski, RR ja sen 95% luottamusväli, CI) lehtoreilla koulualan sosioekonomisten tekijöiden mukaan.

Taulukko 12. Johtamisen oikeudenmukaisuus opettajaryhmittäin vuosina 2014, 2016 ja 2018

Taulukko 13. Johtamisen oikeudenmukaisuuden (ei vs. kyllä; vetosuhte, OR ja sen 95% luottamusväli, CI) yhteys unihäiriöihin ja koettuun terveyteen opettajilla

9 Kuvat

Kuva 1. a-c. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys opettajaryhmittäin vuosina 2014, 2016 ja 2018

Kuva 2. Eri opettajaryhmien ja vertailuryhmän (muut kunta-alan erityisasiantuntijat) arviot työyhteisönsä yhteistyökykyisyydestä vuosina 2014, 2016 ja 2018. Luvut viisiportaisesta vastausasteikosta laskettuja keskiarvoja. Suurempi keskiarvo vastaa paremmin toimivaa yhteistyötä työyhteisössä.

Kuva 3. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys luokanopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Kuva 4. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys erityisopettajilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Kuva 5. a-e. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys lehtoreilla koulualueen sosioekonomisten tekijöiden (koulualueen SES, neljännekset) mukaan vuosina 2014, 2016 ja 2018

Kuva 6. a-c. Työhyvinvoinnin riskitekijöiden esiintyvyys opettajaryhmittäin ennen koronapandemiaa (v. 2016, 2018) ja sen aikana (v. 2020)

Lähteet

- Ala-Laurinaho, A., Kurki, A-L. & Abildgaard, J.S. 2017. Supporting Sensemaking to Promote a Systemic View of Organizational Change – Contributions from Activity Theory. *Journal of Change management*, 17, 367-387.
- Arens, A.K., & Morin, A.J.S. 2016. Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology*, 108, 800–813.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R & Björk, J. 2019. Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health* 19 (655). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Valtioneuvosto, Helsinki.
- Bies, R. J. & Moag, J. S. 1986. Interactional justice: Communication criteria of fairness. Teoksessa Lewicki, R.J., Sheppard, B.H. & Bazerman, M.H. (toim.), *Research on negotiation in organizations*, 43-55. JAI Press, Greenwich.
- Brown, M., Ralph, S. & Brember, I. 2002. Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*. 67.
- Duodecim. 2015. Käypä hoito. Alkoholiongelmaisen hoito. <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/hoi/hoi50028.pdf>
- Elovainio, M., Van Den Bos, K., Linna, A., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L., Pentti, J., & Vahtera, J. 2005. Combined effects of uncertainty and organizational justice on employee health: Testing the uncertainty management model of fairness judgments among Finnish public sector employees. *Social Science and Medicine*, 61(12), 2501–2512. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.04.046>.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Kawachi, I., Subramanian, S. V., Pentti, J., Ahola, K., Oksanen, T., Pohjonen, T., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2012. Pupils with special educational needs in basic education schools and teachers' sickness absences – a register-linkage study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 38, 209–217.

- Germeten, S. 2011. The new national curriculum in Norway: A change in the role of the principals? *Australian Journal of Education*, 55(1), 14–23.
<https://doi.org/10.1177/000494411105500103>
- Graczewski, C., Ruffin, M., Shambaugh, L., & Therriault, S. B. 2007. Selecting and implementing whole school improvement models: A district and school administrator perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/10824660701247283>.
- Golnick, T. & Ilves, V. Opetusalan työolobarometri 2019, OAJ.
- Halonen, J.I., Kivimäki, M., Pentti, J., Stenholm, S., Kawachi, I., Subramanian, S.V. & Vahtera, J. 2014. Green and blue areas as predictors of overweight and obesity in an 8-year follow-up study. *Obesity*, 22, 1910–1917.
- Harris, A., Jones, M. & Adams, D. 2016. Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58 (2), 166–178.
- Heikkilä, H., Ylisassi, H., Olin, N. & Uusitalo, H. 2021. Muutosvuoropuhelu – miten kehittää yhteistä ja omaa työtämme. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Jenkins, C.D., Stanton, B.A., Niemcryk, S.J. & Rose, R.M. 1988. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *Journal of Clinical Epidemiology*, 41(4), 313–321.
- Juvani, A., Oksanen, T., Virtanen, M., Elovainio, M., Salo, P., Pentti, J., Kivimäki, M. & Vahtera, J. 2016. Organizational justice and disability pension from all-causes, depression and musculoskeletal diseases: A Finnish cohort study of public sector employees. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 42, 395–404.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. 1998. The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322–355. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.322>
- Kivimäki, M. & Elovainio, M. 1999. A short version of the Team Climate Inventory: Development and psychometric properties. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72.
- Kivimäki, M., Lawlor, D.A., Davey Smith, G., Kouvonen, A., Virtanen, M., Elovainio, M. & Vahtera, J. 2007. Socioeconomic position, co-occurrence of behavior-related risk

- factors, and coronary heart disease: the Finnish Public Sector study. *American journal of public health*, 97(5), 874–879. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.078691>
- Kivimäki, O. 2021. Johtamisen epäoikeudenmukaisuuden yhteys opettajien kokemaan terveydentilaan sekä unettomuusoireisiin. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Psykologian ja logopedian laitos. Turun yliopisto.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. 2016. Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1193–1203.
- Koli, A. 2014. Työn mieltä etsimässä. Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajien työssä. Helsingin yliopisto. Unigrafia, Helsinki.
- Kouvonen A., Vahtera J., Oksanen T., Pentti J., Väänänen A.K., Heponiemi T., Salo P., Virtanen M. & Kivimäki M. 2013. Chronic workplace stress and insufficient physical activity: a cohort study. *Occupational & Environmental Medicine*, 70(1), 3–8. <http://dx.doi.org/10.1136/oemed-2012-100808>
- Lainas, A. 2010. Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 454–471. <https://doi.org/10.1177/1741143210368145>
- Lallukka, T., Halonen, J. I., Sivertsen, B., Pentti, J., Stenholm, S., Virtanen, M., Salo, P., Oksanen, T., Elovainio, M., Vahtera, J. & Kivimäki, M. 2017. Change in organizational justice as a predictor of insomnia symptoms: Longitudinal study analysing observational data as a nonrandomized pseudo-trial. *International Journal of Epidemiology*, 46(4), 1277–1284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/ije/dyw293>
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lerkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.
- Länsikallio R., Kinnunen K. & Ilves V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Moorman, R. H. 1991. Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?

Journal of Applied Psychology, 76(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>

Mäkitalo, J. 2005. Work-related well-being in the transformation of nursing home work. *Acta Universitatis Ouluensis D Medica* 837. Oulu University Press. Oulu.

OECD. 2019. PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx

Opetushallitus. 2022. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>. Luettu 4.10.2021.

Rantanen, J. 2017. Johtajuuden merkitys hyvässä työyhteisössä: Rehtorien näkemyksiä johtajuudesta ja hyvästä työyhteisöstä. Kasvatustieteen Pro-Gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Schaupp, M., Koli, A., Kurki, A-L. & Ala-Laurinaho, A. 2013. Yhteinen muutos. Työhyvinvointia työtä kehittämällä. Työterveyslaitos, Helsinki.

Silliman, M. 2017. Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. VATT Working Papers 91/2017. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki.

Teperi, A-M., Lindfors, E., Kurki, A-L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., Uusitalo, H., Lantto, E. & Pajala, R. 2018. Turvallisuuden edistäminen opetuslalla. EDUSAFE-projektin loppuraportti. Työterveyslaitos, Helsinki.

Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2020. Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*. 21, 543–567.

Tilastokeskus. 2010. Ruututietokanta | Tilastokeskus (stat.fi)

Työelämätiето 2022. Kunta-alan työ ja työntekijöiden hyvinvointi | Työelämätiето | www.tyoelamatiето.fi

Valli, L. & Buese, D. 2007. The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.
<https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

Virtanen, M., Kivimäki, M., Elovainio, M., Linna, A., Pentti, J. & Vahtera, J. 2007. Neighbourhood socioeconomic status, health and working conditions of school teachers. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 61:326–330.
<https://doi.org/10.1136/jech.2006.052878>

Virtanen, M., Kivimäki, M., Pentti, J., Oksanen, T., Ahola, K., Linna, A., Kouvonen, A., Salo, P. & Vahtera, J. 2010. School Neighborhood Disadvantage as a Predictor of Long-Term Sick Leave Among Teachers: Prospective Cohort Study. *American Journal of Epidemiology*, 171 (7), 785–792. <https://doi.org/10.1093/aje/kwp459>

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 83-96. Sense publishers, Rotterdam.

West, M.A. & Anderson, N.R. 1996. Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana

1. Taustatiedot ja työtehtävä

- Kerrotko hieman itsestäsi ja työhistoriastasi

- Kuinka kauan olet toiminut opettajan ammatissa?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana tässä koulussa?

- Kerrotko nykyisestä työstäsi

- Minkälaisessa koulussa toimit?
- Minkälaisia luokkia opetat? esim.
 - luokka-aste
 - oppilasmäärät
 - erityistä tukea tarvitsevat
 - S2-oppilaat

- Mitä työtehtäviisi kuuluu?
- Kenen kanssa teet työssäsi yhteistyötä? Missä asioissa?

-Mikä työssäsi on sinulle mielekästä

- Mikä työssäsi innostaa?
- Mikä työssäsi on sinulle tärkeintä?

-Mitä koet haasteelliseksi tai kuormittavaksi työssäsi?

2. Muutokset työssä (ennen ja jälkeen koronan)

-Minkälaisia muutoksia työssäsi on tapahtunut viime vuosina?

- esim. työtavat
- työn organisoinnin tavat
- työnjako, työyhteisö, koulu ja vanhemmat
- säännöt, ohjeistukset?

-Miten nämä muutokset näkyvät omassa työssäsi?

-Miten ne heijastuvat omaan työhyvinvointiisi?

-Miten muutoksia on työpaikallasi johdettu/otettu haltuun?

- Mikä on ollut sinusta hyödyllistä?
- Mikä olisi kannattanut tehdä toisin?

3. Opetussuunnitelmaudistus

-Miten v. 2016 (alakoulut) / v. 2017-2019 (yläkoulut) opetussuunnitelmaudistus näkyy omassa työssäsi? Kertoisitko käytännön esimerkin esim.

- työn sisältö
- työn määrä
- Työjärjestelyt / työn organisoinnin tavat (esim. Yhteisopettajuus, yhteissuunnittelu)
- yhteistyön tavat? koulun sisällä, vanhempien ja koulun välillä, koulun ja muiden toimijoiden välillä
- Miten olette niitä koulussa yhdessä suunnitelleet?

-Miten opetussuunnitelmaudistus näyttäytyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa?

-Miten olet kokenut opetussuunnitelmaudistuksen? Miksi?

-Miten opetussuunnitelmauudistus on työyhteisössäsi yleisesti koettu?

-Miten uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa on tuettu omassa koulussasi?

- Millaista tukea olet saanut työhösi? Keneltä?
- Mikä on ollut toimivaa?
- Mitä olisi kannattanut tehdä toisin?

-Millainen on ollut esimiehesi rooli opetussuunnitelman käyttöönotossa?

- miten opetussuunnitelmaa on käsitelty työyhteisössä? Ketkä ovat olleet mukana?
- millaista tukea olet saanut esimieheltäsi?

4. Uudistus ja työhyvinvointi

-Miten koet, että opetussuunnitelmauudistus on vaikuttanut oman työsi/ yhteisen työn sujuvuuteen?

- kerro esimerkki tilanteesta, jossa työ sujuu?
- Kerro esimerkki tilanteesta, jossa on työn sujuvuuden haasteita?

-Mitkä asiat edistävät sujuvaa työtä?

-Mitkä asiat estävät/hankaloittavat sujuvaa työtä?

-Millaisia hyviä käytäntöjä koulussanne on tukea sujuvaa työtä?

- Miksi ajattelet, että ko. käytännöt toimivat?
- Mitä muuta kannattaisi mielestäsi tehdä?

-Mieti opetussuunnitelmauudistusta omasta näkökulmasta?

- Mitä mielekkäitä asioita se on tuonut työhösi?
- Mikä uudistuksessa on tuntunut kuormittavalta? Miksi?

-Entä työyhteisösi näkökulmasta?

- Mikä innostaa?
- Mikä kuormittaa?

-Millä tavoin koulussanne on tuettu henkilökunnan työhyvinvointia uudistuksen aikana?

- Mikä on ollut hyödyllistä?
- Mitä muuta olisi kannattanut tehdä?

5. Lopuksi

-Mitä muuta haluaisit tuoda esille teemaan liittyen?

Opettajan työ on ollut jatkuvassa muutoksessa viime vuosina. Eräs viimeisimmistä opettajien työhön kohdistuneista muutoksista on vuonna 2016 käyttöön otettu uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Tässä tutkimushankkeessa selvitettiin, miten opettajien työhyvinvointi on kehittynyt uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Lisäksi kerättiin opettajien kokemuksia uudistuksen tuomiin muutoksiin liittyen, sekä selvitettiin millaisia työhyvinvointia edistäviä käytäntöjä kouluissa on tunnistettu. Tulosten perusteella opettajien työhyvinvointi näyttäisi heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Myös koronapandemia on haastanut opettajien työtä. Toisaalta opettajat kokevat yhteistyökyvyn olevan hyvällä tasolla työyhteisöissään. Rehtorin ja työyhteisön tuki koetaan tärkeäksi muutoksessa. Myös yhdessä tehtävä työn kehittäminen ja muutoksen työstäminen sekä erilaiset vertaistuen mallit koetaan toimiviksi työhyvinvointia tukeviksi keinoiksi.



Työsuojelurahasto
Arbetskyddsfonden
The Finnish Work Environment Fund

Työterveyslaitos
Arbetshälsoinstitutet
Finnish Institute of Occupational Health

PL 40, 00032 Työterveyslaitos

www.ttl.fi

ISBN 978-952-261-993-8 (nid.)

ISBN 978-952-261-994-5 (PDF)

