



Huovinen Antti

Noviisiopettajien kokemuksia työympäristön hyvinvointia heikentävistä tekijöistä ja keinoja
työhyvinvoinnin ylläpitämiseen

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Noviisiopettajien kokemuksia työympäristön hyvinvointia heikentävistä tekijöistä ja keinoja työhyvinvoinnin ylläpitämiseen (Antti Huovinen)

Pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2023

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät työympäristössä heikentävät noviisiopettajien työhyvinvointia sekä millä keinoin he edesauttavat ja ylläpitävät omaa työhyvinvointiaan. Tarkastelun kohteena ovat työuransa alkutaipaleella olevat opettajat, heidän kokemuksensa työympäristön, työyhteisön ja opettajan työn hyvinvointia heikentävistä tekijöistä sekä keinoja edesauttaa ja ylläpitää työhyvinvointia niin työympäristössä kuin vapaa-ajalla.

Teoreettinen viitekehys rakentuu alan aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen, jotka käsittelevät pääosin suomalaisia opettajia kotimaisen koulujärjestelmän ainutlaatuisuuden vuoksi globaalilla mittapuulla. Alan aiemman tutkimuksen ohella tarkastellaan tuoretta kirjallisuutta opettajien työhyvinvointitekijöistä. Myös aihepiirin termistöä, kuten kuormitusta tarkastellaan teoreettisessa viitekehyksessä.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja se noudattaa fenomenologista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella loppusyksyn 2022 aikana kymmeneltä pääosin perusopetuksessa työskentelevältä noviisiopettajalta. Perusopetuksen opettajien lisäksi tutkimukseen osallistui yliopisto-opettaja ja erityisluokan opettaja. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksista tehdyt johtopäätökset osoittavat, että noviisiopettajien työympäristöstä kumpuavat työhyvinvoinnin häiritsevät tekijät muodostuvat ensisijaisesti opettajan työnkuvan muutoksesta, jatkuvasta kiireestä ja opetustyön ulkopuolisten tehtävien suuresta määrästä, ryhmäkokojen kasvusta, erityisen tuen piirissä olevista oppilaista, resursseista sekä työyhteisöstä. Eriyisesti vajavaisten resurssien koettiin olevan yhteydessä useimpiin muihin työhyvinvointia heikentäviin tekijöihin. Työhyvinvointia edesauttavat ja ylläpitävät tekijät koostuvat suurilta osin kollegoiden, rehtorin ja työn ulkopuolisen sosiaalisen verkoston tuesta, omasta asennoitumisesta työhön sekä järkevistä valinnoista ja elintavoista.

Laadullisen tutkimuksen ominaisuudet ja suhteellisen pieni otoskoko vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen, jonka vuoksi yleistäminen ei ole relevanttia. Tutkimuksen kulku on kuitenkin suunniteltu huolellisesti, raportoitu johdonmukaisesti ja lähdekirjallisuus on tarkasti valittua. Tämä tutkimus syventää noviisiopettajien työhyvinvoinnista aiemmin saatua tietoa sekä antaa pohjan esimerkiksi aiheen jatkotutkimukselle.

Avainsanat: Kuormitus, opettaja, työhyvinvointi, työuupumus, työympäristö

Sisältö

1. Johdanto.....	5
2. Työuupumuksen keskeiset näkökulmat	7
2.1 Työuupumus ja sen kehittyminen	7
2.2 Burnout	9
2.3 Kuormittavuus	10
2.4 Stressi.....	12
3. Työympäristön vaikutukset opettajien työhyvinvointiin	15
3.1 Stressitekijät, kuormittavuus ja palautumisongelmat työuupumuksen taustalla	15
3.2 Koulun johtamistyö on osa stressinhallintaa.....	18
3.3 Koulun kehittämistyö ja opetussuunnitelmauudistukset työhyvinvointia jarruttamassa.....	18
3.4 Opettajankoulutuksen puutteet ja aloittelevan opettajan vaikeudet	20
3.5 COVID-19 ja opetustyö	24
3.6 Opettaja laittaa työssään likoon koko persoonansa.....	26
3.7 Pedagoginen hyvinvointi	30
3.8 Työ ja tunnetilat.....	31
3.9 Opettajan työhyvinvointia ylläpitävät ja edesauttavat tekijät	35
4. Tutkimuksen toteutus	38
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	38
4.2 Laadullinen tutkimus	39
4.3 Fenomenologinen lähestymistapa	40
4.4 Kysely aineistokeruumenetelmänä	41
4.5 Tutkimukseen osallistujat	45
4.6 Aineiston analyysi	47
4.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	50
5. Tulokset.....	52
5.1 Työhyvinvointia heikentävät tekijät	52
5.1.1 Työnkuva	53
5.1.2 Oppilaat	57
5.1.3 Resurssit.....	60
5.1.4 Työyhteisö	64
5.2 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja uupumuksen ennaltaehkäiseminen	66
5.2.1 Työyhteisön tuki	67
5.2.2 Työyhteisön ulkopuolinen tuki.....	73
5.2.3 Oma toiminta.....	74
5.3 Muita huomioita aineistosta.....	77

6. Tulosten kokoava yhteenveto ja johtopäätökset.....	79
6.1 Työyhteisö, työnkuva, resurssit ja oppilaat työhyvinvointia heikentämässä	79
6.2 Työhyvinvointia edesauttavat tekijät ja aiempi tutkimus.....	82
6.3 Kuormitus ja uupumusoireet.....	83
6.4 Johtopäätökset.....	84
7. Pohdinta	86
Lähteet	90

1. Johdanto

Opettaja-lehden päätoimittaja Minna Ängeslevä (2021) on huolissaan opettajien jaksamisesta. Opettajan (18/2021) pääkirjoituksessa hän nostaa esille rakenteelliset haasteet, jotka nakertavat koulujärjestelmän laatua. Ängeslevä (2021) peräänkuuluttaa pienempiä opetusryhmiä, riittävää tukea niin opettajille kuin oppilaille, lisää aikaa opettajille keskittyä varsinaiseen työhönsä ulkopuolelta tulevien hankkeiden ja turhan byrokratian sijaan. Keskeisimpänä puutteena esille nousee kuitenkin resurssien, niin rahan kuin henkilöstön vajavaisuus (Ängeslevä, 2021).

Matti Helimo on samoilla linjoilla ja kirjoittaa Aamulehdessä (2020) opettajien kärsivän opetustyöhön kuulumattomista tehtävistä, liian suurista opetusryhmistä ja yhä hankalammaksi käyvistä tilanteista. Kaksi alkumetreillä uraa vaihtanutta miesopettajaa kertoi seuraavasti: ”Älylaitteiden viihdekäyttö, kiireiset huoltajat ja auktoriteetin väheneminen tekevät oppilaista levottomia ja työstä liian raskasta. Isolla osalla lapsista on mielenterveyden haasteita. Opettajan rooli palaverissa psykologina ja lastensuojelijana on kasvanut. Raportointityöt ja erilaiset tuen paperit vain lisääntyvät. Aikaa ei jää oppimisen edistämiseen ja kodin kasvatustehtävän tukemiseen.” Edellä mainitut ovat haasteita, joiden perimmäinen syy löytyy monesti resurssipulasta (Helimo, 2020). Vastaavan kaltaiset ongelmat millä tahansa alalla olisivat helposti alan vaihtoon johtavia tekijöitä.

Muita raportoituja opettajan työtä vaikeuttavia ongelmia ovat liian pienet tilat, kehno sisäilma ja erityisoppilaiden integroiminen yleisopetuksen pariin ilman heidän tarvitsemaa erityisapua. Opettajat ovat kärsineet muun muassa uniongelmissa ja palautumattomuudesta. Paineet kasautuvat opettajan niskaan myös ”asiakaskokemuksen” osalta. Kaikkia oppilaiden vanhempia tulisi pystyä miellyttämään yksityiskohtaisten toiveiden perusteella suurissakin opetusryhmissä. Yhtälö on mahdoton ja opettajat kokevat, ettei heidän ammattiosaamiseensa enää luoteta. Vastavalmistuneet opettajat kohtaavat työelämässä karun todellisuuden, kun työelämä ei vastaa sitä, mihin on ensin viitisen vuotta opiskeltu.

Suureksi ongelmaksi muodostuu juurikin alati kasvava opetusryhmien koko, johon opettaja ei luonnollisesti voi vaikuttaa. Kasvavat opetusryhmät vaikuttavat negatiivisesti oppimiseen, opetusmenetelmien käyttöön, niin opettajan kuin oppilaiden hyvinvointiin, tarvittavan tuen saamiseen ja ennen kaikkea työrauhaan (Helimo, 2020). Erityisesti pojat ja ne, jotka eivät meinaa pysyä opetuksen tahdissa ovat putoamassa kelkasta. Kritiikkinä todettakoon, että oikeanlaiseen ryhmäkokoon satsaaminen katsotaan vain lisäkuluksi, eikä sijoittamiseksi tulevaisuuteen.

Vaikka peruskoulun opettajat ovat pääosin korkeasti koulutettuja ja sitoutuneita työhönsä, alati lisääntyvä pahoinvointi viittaa siihen, että jokin peruskoulujärjestelmässä heikentää opetushenkilöstön viihtyvyyttä ja hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhäntö, 2008). Työelämän ongelmat heijastuvat myös helposti vapaa-ajalle. Pahimmillaan pitkittyneet heikot työolot voivat johtaa vakaviinkin sairauksiin.

Tämän pro gradu-tutkimuksen aihepiiri oli suhteellisen helppo valita kandidaatin tutkielman pohjalta. Erityisesti nuorten opettajien väsyminen, uupuminen ja loppuunpalaminen on kiinnostanut minua koko luokanopettajaopintojeni ajan. Vaikka tutkimuksen idea oli jo pidempään hautunut mielessä, lopullinen tutkimusaihe, tutkimuskysymykset ja kaikki siihen liittyvä oli pitkään auki.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, ovatko työuransa alussa olevat opettajat uupuneita sekä mikä mahdollisen uupumuksen aiheuttaa heidän työyhteisössään tai -ympäristössään. Sen lisäksi tavoitteena on saada tietoa opettajien keinoista ylläpitää ja parantaa omaa työhyvinvointiaan. Uupumisen ohella tarkastelun alla ovat uupumiseen mahdollisesti johtavat oireet, kuten stressi, kuormittuneisuus ja väsymys.

Aihe on samalla ajankohtainen ja ajaton, koska yhä useampi opettaja väsyä, uupuu ja lopulta vaihtaa alaa. Opettajat eivät saa koulutuksesta kaikkea tarvitsemaansa tukea ja ohjeistusta vaan suuri osa ammatinharjoittamisen kannalta välttämättömistä taidoista opitaan vasta työelämässä. Jatkuva koulun uudistus- ja muutostyö pitää opettajat varpaillaan, mikä käy pidemmän päälle raskaaksi.

2. Työuupumuksen keskeiset näkökulmat

Työuupumus, stressi ja burnout ovat keskeisiä työhyvinvointia ilmaisevia termejä, joilla on negatiivinen leima. Työhyvinvoinnin puutteet näyttäytyvät useimmiten uupumusasteisena väsymyksenä ja korkeina stressitasoina (Aro, 2001). Työhyvinvointia määritellään myös myönteisillä termeillä, kuten ”työn imulla”. Burnout ja työuupumus kuvataan usein puhekielessä samana ilmiönä, vaikka työuupumus on yksi monesta osatekijästä burnout-oireyhtymässä (Aro, 2001).

2.1 Työuupumus ja sen kehittyminen

Näkemykset työuupumuksen ja burnoutin eroista ja yhtäläisyyksistä vaihtelevat. Työuupumus on vain yksi osa laajaa burnout-oireyhtymää (Aro, 2001). Santavirta ja kollegat (2001) jakavat Aron (2001) näkemyksen. Uupumus kehittyy tavanomaisesti stressin kautta, mutta etenee stressaantumista syvemmäksi tilaksi (Santavirta ym., 2001). Hakanen (2006) puolestaan rinnastaa työuupumuksen ja burnoutin toistensa synonyymeiksi.

Työuupumuksen määrittelemisen on hyvin epäyhtenäistä. Sille löytyy useampia erilaisia määritelmiä, eikä mikään taho tunnusta yhtä niistä yleispäteväksi. Osa määritelmistä on myös hyvin tulkinnanvaraisia. Osa työuupumuksen määrittelijöistä pitää sitä ”burnoutin” suomenkielisenä vastineena, kun taas suuri osa ei rinnasta niitä samaksi ilmiöksi (Kalimo & Toppinen, 1997). Vielä 1990-luvulle asti ”loppunpalamista” käytettiin burnoutin suomenkielisenä synonyyminä, mutta myöhemmin määritelmät ovat muuttuneet (Kalimo & Toppinen, 1997). Yhtenäistä linjaa työuupumuksen määritelmälle ei siis ole, mutta uupumusasteinen väsymys (ekshaustio) nähdään useiden määritelmien mukaan työuupumuksen olennaisena muotona (Kinnunen & Hätiäinen, 2005).

Kalimo ja Toppinen (1997) määrittelevät työuupumuksen kehittyvän, kun työn vaatimukset ylittävät ihmisen voimavarat. Myös Kinnunen ja Hätiäinen (2005) toteavat työuupumuksen syntyvän työhön liittyvien vaatimusten ja työntekijän voimavarojen keskinäisestä epäsuhdasta. Työuupumus merkitsee tilaa, jossa yksilön voimavarat ovat lopussa ja psykologinen kuormitus on vahvaa (Kinnunen & Hätiäinen, 2005).

Perimmäiset syyt työuupumuksen taustalla liittyvät usein niin ammatillisiin kuin työyhteisön sisäisiin ongelmiin. Edellä mainittujen lisäksi yleiset työelämän epäkohdat, kuten piittaamattomuus työntekijän voimavaroista ja työturvallisuudesta edesauttavat työuupumuksen kehittymistä. Yksilötason tekijöistä keskeisimpiä uupumuksen aiheuttajia ovat henkilökohtainen stressialttius, tuen puute työyhteisössä sekä elämäntilanteen muutos tai kriisi. Työuupumuksen ensimmäinen oire on tavanomaisesti väsymys, joka syvenee vaihe vaiheelta palautumisen jäädessä kesken viikonloppuvapaiden ja lomien osalta. (Kalimo & Toppinen, 1997.)

Työuupumus ei oireile äkkinäisesti vaan kehittyy hiljalleen vuosien aikana. Sen kehittyminen johtuu niin monesta tekijästä, että perimmäistä syytä on hankala löytää. Kehittymisprosessi on koko ajan muutoksessa, sillä yksittäiset kuormitustekijät muuttuvat usein sitä mukaa, kun henkilökohtainen kuormitus lisääntyy ja asennoituminen työyhteisöön ja työntekoon heikkenee. Työuupumus eroaa tavanomaisesta stressitilasta voimakkaan väsymyksen, kyynistyneisyyden sekä itsetunnon heikkenemisen osalta. (Kalimo & Toppinen, 1997.) Kyynisyys ilmenee etäännyttymisenä ja kylmästi suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin, oppilaisiin (Hakanen, 2006). Ammatillisen itsetunnon heikkeneminen näyttäytyy pelkona ja epävarmuutena työssä suoriutumisessa ja työn hallinnan menettämisenä (Hakanen, 2006). Vilkkö-Riihelä (1997) toteaa väsymyksen, kyynisyyden sekä ammatillisen itsetunnon laskemisen työuupumuksen oireiksi, joita hän nimittää työuupumuksen kolmeksi tasoksi.

Työuupumus mielletään yleensä pitkittyneen stressin seurauksena kehittyväksi krooniseksi oireyhtymäksi eli hoitamaton työstressi voi johtaa työuupumuksen syntymiseen (Kinnunen & Hätinä, 2005).

Syrjäläinen (2002) nostaa esiin työympäristön globalisoitumisen: kasvavan maailmanlaajuisen kilpailun myötä työtä täytyy tehdä entistä pienemmillä resursseilla tehokkaammin ja enemmän. Työn määrä ei välttämättä itsessään uuvuta, mutta uupumus voi kehittyä, jos työntekijältä riistetään valmiudet tehdä itsenäisiä päätöksiä tai käyttää luovuuttaan ongelmanratkaisussa. Jatkuvan valvonnan ja kontrolloinnin alaisena oleva työntekijä menettää hallinnan työhönsä ja muuttuu passiiviseksi työnantajan pelinappulaksi. (Syrjäläinen, 2002.)

Salmela-Aro, Upadyaya ja Hietajärvi (2021) huomauttavat tutkimusten keskittyvän yleisesti liiaksi työuupumukseen ja esittävät vastavuoroisesti tarkasteltavan termiä ”työninto”.

Työuupumuksen kolme osatekijää ovat uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tuntemukset. Syy-seuraussuhteiden osalta työstä kumpuava ylirasittuminen johtaa työuupumukseen, kyynisyys liittyy laskevaan kiinnostukseen työtä kohtaan, kokemuksiin työn merkitsemättömyydestä ja työstä etääntymiseen. Riittämättömyys puolestaan kuvaa yksilön riittämättömyyden tunnetta työntekijänä. (Salmela-Aro ym., 2021.) Uupuminen voi johtaa voimakkaisiin riittämättömyyden ja pettymyksen tunteisiin (Heikkinen, 1998).

Työuupumus voi kehittyä kolmenlaisissa tilanteissa: aineelliset (työvälineet) tai olosuhteelliset (työn vakinaisuus ja hyvät työolosuhteet) voimavarat tulevat uhatuiksi, menetetään tai työntekijä sijoittaa voimavarojaan työhön saamatta vastinetta. Käytännössä edellä mainitut näyttäytyvät opettajan ammatissa aineellisten resurssien jatkuvana leikkaamisena, oppilasryhmien kasvamisena, lisääntyneinä työn vaatimuksina, koulujen lakkauttamisuhkana, työn jatkumisen epävarmuutena sekä työn ulkopuolisten ongelmien vaikutuksina työhön. Hakanen (2006) tiivistää työuupumuksen kehittyvän epätasapainosta työhön panostamisen ja työn vastineiden välillä. Opettaja laittaa työhön aikaa, voimavaroja sekä osaamisena ja ideaalitulanteessa saa vastineeksi tuloja, etuja, ammattitaidon karttumista sekä arvostusta ja palautetta työstään. Kun työstä saadut vastineet jäävät satsattuja voimavaroja vähäisemmäksi, johtaa se useimmiten väsymyksen kautta työuupumukseen. (Hakanen, 2006.)

2.2 Burnout

Burnoutin käsite on ongelmallinen, koska suomen kielessä paikkansa ottanut termi ”työuupumus” viittaa ainoastaan emotionaaliseen uupumukseen, joka on vain yksi osa burnoutin laajaa oirekirjoa. Burnout saa alkunsa pitkittyneestä stressitilasta ja oireyhtymä ilmenee voimakkaana henkisenä väsymyksenä, kyynisyytenä sekä työn laadun ja tuottavuuden laskemisena. Työuupumuksen ohella myös burnoutin kehittymiseen vaikuttaa pitkä epäsuhta työntekijän voimavarojen ja työn vaatimusten kesken. Epätasapaino edellä mainittujen suhteen puolestaan ilmenee saavuttamattomina työtavoitteina, joka puolestaan johtaa henkisiin ongelmiin, kuten turhautumiseen ja väsymiseen. (Aro, 2001.) Epäsuhtauden merkittävin aiheuttaja on liiallinen työn määrä (Syrjäläinen, 2002).

Aron (2001) mukaan tämän vuosikymmenen yksi merkittävä tekijä burnoutin oireyhtymän kehittymiselle on informaatioteknologian nopea kehittyminen. Huolimatta sen lukuisista opetustyötä

edesauttavista eduista, uusien teknologian sovellusten ja laitteiden käytön opetteleminen kuormittaa jo ennestään kuormittuneita opetusalan työntekijöitä (Aro, 2001).

Työkuormitus on keskeinen tekijä burnoutin kehittymisessä, mutta ei kuitenkaan ainoa. Burnoutin kehittymisen kannalta merkittäviä seikkoja ovat työn laadulliset osatekijät, kuten ammattitaidon puute, epäselvät tavoitteet työnteossa, liian monimutkaiset ja vaativat työtehtävät sekä tiheään tahtiin toimeenpantavat organisaatiomuutokset ja -uudistukset, joista työntekijälle ei jää selkeää kuvaa. Burnoutin keskeisimmät aiheuttajat voidaan kiteyttää työn ilon ja työmotivaation laskemiseen ja lopulta katoamiseen. (Aro, 2001.)

Vilkko-Riihelän (1999) mukaan burnout on psyykkis-fyysinen uupumustila. Aron (2001) tavoin myös Vilkko-Riihelä esittää burnoutin kehittyvän työn tavoitteiden ylittäessä työntekijän voimavarat. Burnoutin myötä henkilön välinpitämättömyys työtä ja elämää kohtaan lisääntyvät sekä alttius mielenterveyden ongelmiin, kuten masennukseen sairastumiseen kasvaa (Vilkko-Riihelä, 1999). Mielenterveyden ongelmia esiintyy huomattavan paljon ihmissuhdeammattien piirissä, kuten sosiaalityöntekijöiden, hoitohenkilöstön sekä opettajien joukossa (Vilkko-Riihelä, 1999).

2.3 Kuormittavuus

Kalevi Mäkinen (1998) jakaa työn kuormittavuuden kahteen osaan, psyykkiseen ja fyysiseen. Työssä fyysisen ja psyykkisen kuormituksen muodostumiseen vaikuttavat erilaiset tekijät. Psyykinen ja fyysinen kuormittavuus voidaan erottaa keskenään ja niiden lisäksi voidaan käyttää myös psykososiaalista näkökantaa. Kuormittavuus on osa normaalia työarkea ja kohtuullisena annoksena se voi jopa auttaa suoriutumaan työstä paremmin. (Mäkinen, 1998.)

Työhön liittyvää psyykkistä kuormittavuutta on suomen kielessä kuvattu ensiksi termillä psyykinen kuormitus. Myöhemmin kuormitus on saanut rinnalleen käsitteet kuormittavuus, kuormitustekijät, kuormittuneisuus sekä rasitus. Käsitteistön vaihtelevan käytön lisäksi myös muita aiheeseen liittyviä käsitteitä, kuten stressaantuneisuutta ja väsyneisyyttä on käytetty päällekkäin kuormittuneisuuden kanssa. Edellä mainittua voidaan selittää lähestymistapojen monimuotoisuudella, kielialueiden välisillä eroilla sekä tutkijoiden parissa ja kirjallisuudessa vallitsevilla näkemyseroilla. (Mäkinen, 1998.)

Psyykkisten kuormitustekijöiden taustalla vaikuttavat muun muassa perintötekijät, psyykkinen valmius, työpaikalle iskostuneet tavat ja tottumukset sekä työpaikkaan kytköksissä olevat sidosryhmät. Tutkijapiireissä psyykkiset kuormitustekijät jaetaan karkeasti neljään ryhmään, joita ovat 1. työtehtävät ja niiden teknologian kehityksen myötä muuttuva sisältö, 2. esimies, työntekijän oma taitotaso ja muut työn järjestelyyn liittyvät tekijät, 3. työympäristö ja 4. sosiaaliset suhteet työssä. (Mäkinen, 1998.)

Työilmapiirillä on tärkeä rooli työn tuloksellisuuden taustalla. Esimiehen toiminta ja johtamiskäytänteet vaikuttavat työntekijän työhön sitoutumiseen, esimiehen ja alaisen väliseen suhteeseen. Hyvään johtamiseen kuuluvat esimerkiksi kannustaminen, ystävällisyys, osallistuminen ja ohjaaminen. Työyhteisön ja ryhmäkäyttäytymisen osalta työyhteisössä vallitseva ilmapiiri, työntekijöiden väliset suhteet, ryhmätyöskentelykyvykyys, yhteishenki, halu auttaa kollegaa sekä yksittäisen työntekijän sananvalta ohjaavat työpaikan ilmapiiriä ja kulttuuria. (Mäkinen, 1998.)

Työympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat työssä viihtymiseen ja työtyytyväisyyteen, mutta positiivisten tekijöiden lisäksi ympäristöllä voi olla myös negatiivinen vaikutus edellä mainittuihin. Työympäristön osalta fyysisiä negatiivisia tekijöitä ovat muun muassa melu, pöly, lämpötila, häiritsevä tai heikko valaistus sekä huoneilma. Muita tekijöitä ovat esimerkiksi työn jatkumisen varmuus, turvallisuustekijät, palkka sekä sen suhde työtehtävän vaatimukseen, laatuun ja työpanokseen. (Mäkinen, 1998.)

Mäkinen (1998) toteaa sosiaalisten suhteiden olevan merkittävässä asemassa koettuun työilmapiiriin. Työntekijöiden keskinäiset, alaisten ja esimiehen välinen suhde sekä esimiesten keskinäiset suhteet vaikuttavat kaikki työn sujuvuuteen, yhteishenkeen, työhön ja yhteisöön sitoutumiseen sekä ovat toteutumistavastaan riippuen työmotivaatiota edistäviä tai heikentäviä tekijöitä (Mäkinen, 1998).

Mäkinen (1998) jakaa kuormituksen haitalliseen ja haitattomaan muotoon. Haitaton kuormitus ei häiritse elimistön hyvinvointia ja jopa lisää toimintakykyä, kun kuormitus on hallinnassa ja henkilö sopeutuu vallitsevaan tilanteeseen. Sen sijaan haitallinen kuormitus tekee hallaa ihmisen identiteetille, terveydelle, itsetunnolle ja sopeutumiskyvylle. Myös työn merkitys ja haasteellisuus vähenevät, eikä sitä koeta enää ponnistelujen arvoiseksi. Haitallinen kuormitus johtaa

niin psyykkiseen kuin fyysiseen väsymykseen ja sitä kautta suorituskyvyn ja tyytyväisyyden heikkenemiseen sekä persoonallisuushäiriöihin (Mäkinen, 1998).

Mäkinen (1998) esittää haitallisen kuormituksen aiheuttavan myös ahdistuneisuutta, unettomuutta, kyynistyneisyyttä, asenneongelmia ja voi lopulta johtaa uupumukseen ja burnoutiin. Opetustehtävien pääasialliset kuormitustekijät ovat työrauhaa nakertavat häiriöt ja ongelmat, toisin sanoen opettamisrauhan puute (Mäkinen, 1998).

Työhön liittyviä kuormitustekijöitä voi etsiä myös työn organisoinnista (Mäkinen, 1998). Motivaationa voivat toimia työntekijän vaikutusmahdollisuudet sekä kannustearvo (Mäkinen, 1998). Marja-Liisa Manka (2021) määrittelee kannustearvon koostuvan työtehtävien monipuolisuudesta ja mahdollisuudesta oppia uutta. Ulkoisia tekijöitä ovat palkka ja erilaiset työhön liittyvät palkkiot (Mäkinen, 1998; Manka, 2021).

Mäkinen (2018) toteaa, että suoriutuakseen töistä hyvin opettajien itsetunnon täytyy olla kunnossa. Jos itsetunto ja minäkuva laskee, työstä suoriudutaan yleensä heikommin ja tehottomammin, luovuus kärsii ja näin ollen ylikuormitusta pääsee syntymään. Työhön kuulumattomat ja omalle ajalle menevät työt kuormittavat opettajia ja erityisesti yleensä ulkopuolisten tahojen edellyttämät kokoukset ja projektit koetaan vaikeaksi (Mäkinen, 2018).

Opetustyö on todettu kuormittavaksi jo aiemmissa tutkimuksissa ja palautumisen merkitys korostuu työn vaatimustason ollessa korkealla (Virtanen, Perko, Törnroos, de Bloom, Kinnunen, 2019). Virtanen ja kollegat (2019) toteavat, että eri asteen opettajien välillä on eroja muun muassa taukojen aikana työskentelemisessä. Luokanopettajat tekevät eniten töitä taukojen, kuten välituntien ja ruokataukojen aikana sekä viettävät vähiten aikaa opettajanhuoneessa muiden opettajien kanssa taukojen aikana (Virtanen, ym., 2019).

2.4 Stressi

Santavirta ja kollegat (2001) toteavat stressin määrittelyn vaikeaksi, vaikka sitä on tutkittu paljon. Stressikokemus on hyvin yksilöllistä ja siihen vaikuttaa kokijan persoonallisuus ja tilanne, mistä stressiä aiheutuu. Nykytiedon valossa stressi määritellään yleisesti toiminnoksi, jossa ti-

lanteen asettamat vaatimukset ylittävät henkilön voimavarat. Stressin aiheuttamat haitat näkyvät fyysisinä ongelmina, kuten hormonaalisina ja aineenvaihdunnallisina häiriöinä sekä psyykkisinä häirtatekijöinä, joita ovat muun muassa muistiongelmät ja keskittymisvaikeudet. (Santavirta ym., 2001.) Stressin syntymekanismiin vaikuttaa ratkaisevasti tilanteet, joissa yksilön voimavarat eivät pysty enää vastaamaan työn kuormituksen määrään (Koli, 2014).

Stressi liitetään usein osaksi aikuisten maailmaa ja kiireistä työelämää, mutta stressireaktioita ja stressiä esiintyy kaiken ikäisillä. Stressin syyt pohjautuvat eri ikäisillä ihmisillä erilaisiin elämäntilanteisiin ja ärsykkeisiin. Vaikka käsitteellä ”stressi” on negatiivinen stigma, stressaantuminen ei aina johdu negatiivisista elämäntapahtumista ja -tilanteista. Esimerkiksi lapsen lähestyvä syntyminen voi aiheuttaa merkittävää stressiä tuleville vanhemmille tai valmistuminen koulujaan päättävälle nuorelle voi olla merkittäväkin stressin aiheuttaja. Stressin laatuakaan ei aina ole haitallinen. Tilapäinen stressi (eustressi) voi olla hyödyllinen voimavara valmistautuessa urheilusuoritukseen tai tärkeään kokeeseen, mutta pitkään jatkuessa se voi johtaa vakaviin terveyshaittoihin. Yksittäisistä arkipäivän huolista ja murheista ajan myötä kasaantuva, pitkitynyt stressi (distressi) on huomattavasti suurempi terveysriski kuin äkillisen tapahtuman seurauksena lauennut stressi. (Vilkko-Riihelä, 1999.)

Vilkko-Riihelä (1999) toteaa stressin oireilevan kolmella eri osa-alueella, psyykkisellä, fyysisellä ja sosiaalisella tasolla. Psykkiset oireet näyttäytyvät muun muassa masentuneisuutena, ahdistuneisuutena, heikentyneenä ongelmanratkaisu- ja päättelykykynä sekä jännityksenä. Fyysisenä stressi oireilee päänsärkynä, unettomuutena ja ruoansulatuksen vaivoina. Stressin sosiaalinen taso puolestaan näyttäytyy ihmissuhdeongelmina, eristäytymisellä sosiaalisista kontakteista ja yhteisöistä sekä ahdistuksen ja pahan olon purkamisena kanssaihmiisiin (Vilkko-Riihelä, 1999).

Vilkko-Riihelä (1999) tarkastelee stressiä työelämän näkökulmasta, ja toteaa stressin määrän olevan yhteydessä työntekijän vaikutusmahdollisuuksiin työssään. Mitä enemmän työntekijä pystyy vaikuttamaan häntä itseään ja työtään koskevaan päätöksentekoon ja niiden muutoksiin, sitä vähemmän työntekijä yleensä kokee stressiä. Vastavuoroisesti epävarmuus työsuhteen jatkuvuudesta, ”erakkomaiset” työtehtävät ilman sosiaalisia kontakteja sekä ammatit, joissa on merkittävä vastuu muista ihmisistä lisäävät huomattavasti stressitunteita. Usein stressin voimakkuus on suoraan verrannollinen työn määrään, mutta toisinaan muut työhön liittyvät

asiat, kuten heikko johtaminen ja työilmapiiri, epävarmuus työsuhteen jatkumisesta tai muu hallitsematon tilanne voivat stressata varsinaista työtä enemmän. (Vilkko-Riihelä, 1999.)

Vilkko-Riihelän (1999) tavoin Aro (2001) jakaa näkemykset muun muassa pelosta työpaikan menettämisen suhteen. Hän täsmentää, että jopa ihmisen omat mielikuvat voivat johtaa voimakkaaseenkin stressaantumiseen. Oman mielen sisällä muodostuvat uhkakuvat epäonnistumisesta työtavoitteiden suhteen tai työn jatkuvuuden epävarmuudesta ovat vain pään sisäisiä, mutta fyysiset reaktiot kehossa ovat täysin konkreettisia (Aro, 2001). Kunnollista palautumista ei tapahdu tai se jää kesken, kun stressihormonit jäävät elimistöön (Aro, 2001).

3. Työympäristön vaikutukset opettajien työhyvinvointiin

Tässä luvussa esitetään poimintoja aiemmista tutkimuksista suomalaiskouluissa työskentelevien opettajien työhyvinvoinnin osalta. Työympäristö koostuu useasta tekijästä, joiden merkityksen korostaminen opettajan työhyvinvoinnin taustalla vaihtelee tutkimuksesta riippuen. Keskeiset tekijät työhyvinvoinnin tai -pahoinvoinnin taustalla ovat koulun kehittämistyö ja opetussuunnitelmauudistukset, johtaminen, oppilaat ja huoltajat, työyhteisö, opetukseen saatavilla olevat resurssit ja niiden jakaminen sekä koulutus. Osa työympäristötekijöistä tulee ilmi jo opettajankoulutuksessa, osa realisoituu vasta työelämässä. Työuupumuksen kehittymiseen vaikuttavat ongelmat edellä mainituilla osa-alueilla. Stressi, liiallinen kuormitus ja heikko palautuminen edesauttavat työuupumuksen syntymistä.

Santavirta ja kollegat (2001) käsittelevät tutkimuksessaan suomalaisten luokan- ja aineenopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Blombergin (2008) tutkimuksessa käsitellään luokanopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta erilaisten tunnetilojen kautta. Rajalan (2001) tutkimus tarkastelee stressiä, kuormittavuutta ja stressinhallintaa opettajien kokemina. Syrjäläinen (2002) puolestaan keskittyy koulun kehittämistyön ja opettajien työuupumuksen väliseen yhteyteen. Teoksessa *Opettaja modernin murroksessa* (1998) useat eri tahot tarkastelevat työhyvinvointiin liittyviä osa-alueita, joista Syrjälä nostaa esille opettajaopiskelijoiden kokemukset työhön valmistavasta koulutuksesta ja siihen liittyvistä ongelmista. Salmela-Aro, Upadyaya ja Hietajarvi (2021) esittävät koronaviruspandemian vaikutuksia opettajan työhön.

3.1 Stressitekijät, kuormittavuus ja palautumisongelmat työuupumuksen taustalla

Santavirta ja kollegat (2001) tutkivat suomalaisten peruskoulun ja lukion opettajien työoloja ja työhyvinvointia kyselytutkimuksella. Kohderyhmänä olivat suurempien kaupunkien (Helsinki, Espoo, Vantaa, Kuopio, Jyväskylä) sekä lähialueiden pienempien kuntien perusasteen ja lukion opettajat (n=1028).

Opettajien työympäristöä käsiteltiin neljällä eri osa-alueella, joita olivat ilmapiiri työpaikalla, ympäristön aiheuttama työn vaativuus, vaikutusmahdollisuudet ja sosiaalinen tuki työyhteisössä. Keskimääräinen vastaaja ei pitänyt työtään erityisen vaativana sekä koki vaikutusmahdollisuutensa suhteellisen hyväksi. Työtyytyväisyyden osalta lukion opettajat kokivat olevan tyytyväisimpiä työhönsä, mutta yläasteen opettajien työtyytyväisyys näyttäytyi heikoimpana. (Santavirta ym., 2001.)

Santavirta ja kollegat (2001) mainitsevat opettajan työtä vaikeuttaviksi tekijöiksi muun muassa oppilaiden käyttäytymishäiriöt, ylisuuret opetusryhmät, liiallisen kuormituksen, heikot työolosuhteet, oppilaiden alhaisen motivaation, rutinoitumisen kehnoihin työtapoihin, vaatimukset uuden informaatioteknologian ajantasaisesta hallitsemisesta, ajan puutteen, työtä hankaloittavan oppilaiden vanhempien asenteen sekä arviointityön hankaluudet. Jokaista stressitekijää mittaavan kysymyksen vastausvaihtoehtoina toimivat ”ei koskaan/erittäin harvoin”, ”joskus” sekä ”melko usein/jatkuvasti”. Jopa kaksi kolmasosaa vastanneista koki kiireen aiheuttavan stressiä melko usein tai jatkuvasti. Vastaavasti vain 2,8 % ei kokenut kiireen aiheuttavan lainkaan stressiä. Oppituntien valmistelu, kokeiden laatiminen ja korjaaminen, melu sekä puutteelliset työskentelytilat koettiin noin kolmanneksen mielestä stressaavan ”melko usein tai jatkuvasti”. (Santavirta ym., 2001.)

Santavirran ja kollegoiden (2001) huomioiden lisäksi Martelin ja kollegat (2010) toteavat opettajien kärsivän työyhteisön aiheuttamista ongelmista ja henkisestä rasituksesta, vaikka opetusalan ammattiryhmässä työkyky arvioitiin muilta osin hyväksi. Edellä mainitut ongelmat tulisi huomioida opettajien työkykyä ja työhyvinvointia edistävässä päätöksenteossa ja suunnitteluprosesseissa (Martelin ym., 2010).

Opettajat, jotka kokivat työnsä olevan kuormittavaa, kärsivät muita enemmän fyysisistä oireista, kuten vatsavaivoista, niskan ja hartia-alueen särystä, päänsärystä ja migreenistä sekä nukahtamis- ja uniongelmissa. Edellä mainitulla ryhmällä oli myös muita enemmän sairauspoissaoloja. Myös uupuneeksi itsensä kokevien opettajien ryhmässä fyysiset oireet olivat muita yleisempiä. (Santavirta ym., 2001.)

Santavirran ja kollegoiden (2001) mukaan uupumuksesta kärsivien opettajien keski-ikä oli korkeampi kuin lievästi uupuneiden tai ei lainkaan uupuneiden osalta. Viikoittaisten työtuntimäärien ei nähty olevan yhteydessä uupumukseen. Uupumusta ilmeni eniten niiden osalta, jotka eivät kokeneet palautuvansa työn rasituksista viikonloppuina tai lomilla. (Santavirta ym., 2001.)

Santavirta ja kollegat (2001) määrittelevät tutkimuksessaan vakavasti uupuneiksi opettajat, jotka kokivat olevan kyynistyneitä ja kärsivän jatkuvasta väsymyksestä päivittäin tai useamman kerran viikossa. Jatkovaa väsymystä esiintyi 3,8 prosentilla ja kyynisyyttä 1,2 prosentilla vastanneista. Vakavasti uupuneita esiintyi kaikenikäisten opettajien keskuudessa. Kaiken kaikkiaan uupuneita opettajia oli 16 % sekä vakavasti uupuneita 4 %. Yleisesti ottaen tutkimukseen vastanneet opettajat olivat tyytyväisiä ja sitoutuneita työhönsä, pitivät työntekoa palkitsevana

ja kokivat saavansa riittävästi sosiaalista tukea työyhteisössään. Toisaalta kysely oli kohdistettu sillä hetkellä työssä oleville opettajille, joten oletusten mukaisesti suuri osa vastaajista piti työstään. (Santavirta ym., 2001.)

Työolosuhteiden ja työssä jaksamisen välillä on yhteys. Työtyytyväisyyden ja työssä jaksamisen katsottiin olevan yhteydessä opettajan kokemaan vaatimustasoon sekä vaikutusmahdollisuuksiin työnsä suorittamiseen ja sisältöön liittyen. Työn vaativuus ja siihen vaikuttaminen olivat yhteydessä muun muassa sairauspoissaoloihin, henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, työhön sitoutumiseen ja tyytyväisyyteen. Lisäksi opettajat, jotka kokivat työnsä kuormittavaksi, olivat uupuneempia kuin ne, jotka eivät kokeneet työtään kuormittavaksi. Työn kokeminen vaikeaksi oli yhteydessä loppuunpalamiseen ja uupumukseen. Edellä mainitussa ryhmässä oli suurin määrä opettajia, jotka eivät tunteneet palautuvan riittävästi lomien ja viikonloppuvapaiden aikana. Eniten liiallisesta työn kuormittavuudesta kärsiviä työskenteli useammalla kouluasteella samanaikaisesti. (Santavirta ym., 2001.) Työolojen vaikutukset, kuten vaikuttamismahdollisuudet sekä työn sanelema vaatimustaso määrittelevät työn kuormittavuutta (Ahola, Virtanen, Pirkola & Suvisaari, 2010). Työuupumuksen esiintyminen on sitä suurempaa niillä ammattiryhmillä tai työntekijöillä, joilla vaatimustaso on korkea ja työhön vaikuttamismahdollisuudet heikot (Ahola ym., 2010).

Tutkimuksessa nousi esiin myös suuri määrä uupumusta ennakoivia tekijöitä: Väsyneimmät ja uupuneimmat kokivat jatkuvaa ja painostavaa kiirettä, eivätkä sen takia kokeneet pystyvänsä suoriutumaan kaikista työn tuomista vaatimuksista ja tehtävistä. Kiireen lisäksi merkittävinä, päivittäisinä rasitustekijöinä nostettiin esiin melu, opetusvälineiden niukkuus tai puute, heikot työtilat, opetuksen valmistelu sekä kokeiden laatiminen ja korjaaminen. Hälyttävänä voidaan pitää myös 9 %:n opettajista kokevan kiusaamista ja henkilökohtaisen koskemattomuuden loukkaamista päivittäin joko työyhteisön tai oppilaiden toimesta. (Santavirta ym., 2001.)

Santavirta ja kollegat (2001) toteavat, että opettajat eivät kuormitu, uuvu tai väsy opettamistaan aineista vaan kaikesta muusta koulunkäyntiin, kouluympäristöön ja opettajana olemiseen liittyvistä tekijöistä. Vaikka opettaja kykenisi vaikuttamaan haluamallaan tavalla opetussuunnitelmaan tai lukujärjestykseensä, muut työpäivään liittyvät tekijät vaikuttavat tarpeettoman paljon jaksamiseen. Aiempien tutkimusten linjaa noudattaen myös tässä tapauksessa naisopettajat olivat miesopettajia yleisesti uupuneempia. Yleisesti ottaen suomalaiset opettajat kokevat väsymystä, mutta eri kouluasteiden välillä oli eroja ja esimerkiksi lukion opettajat kokivat työnsä vähiten kuormittavaksi. (Santavirta ym., 2001.)

3.2 Koulun johtamistyö on osa stressinhallintaa

Opettajien työssä viihtymistä ja työhyvinvointia haittaavia psyykkisiä tekijöitä on ensimmäisen kerran tutkittu Suomessa 1930-luvulla. Aiemmin työhyvinvoinnin ongelmat selitettiin opettajan vääränlaisella persoonallisuudella ja sopimattomuudella ammattiin. Opettajien työhyvinvoinnin muutokset ovat yhteydessä koulujärjestelmän uudistamisiin. Ensimmäinen merkittävä muutos huonompaan oli peruskoulujärjestelmään siirtyminen 1970-luvulla. Byrokratian lisääntyminen, koulujen autonomian väheneminen ja opettajan työnkuvan liiallinen monipuolistuminen ovat vaihe vaiheelta lisänneet opettajien ahdinkoa. Varsinaisen opetustyön lisäksi työtä haittaamaan ovat ilmaantuneet oppilaiden, vanhempien ja ylhäältä tulevien päätösten ristiriitaiset vaatimukset. (Rajala, 2001.)

Rajalan (2001) mukaan koulun johtamisella on tärkeä osa stressinhallinnassa, jonka toivat esille myös haastatellut opettajat. Eräs vastaaja ilmaisi uuden rehtorin puhdistaneen ilmapiiriä. Vanhat kuppikunnat eivät enää myrkyttäneet työilmapiiriä vanhan rehtorin hiljaisella hyväksynnällä. Sama vastaaja koki myös rehtorin ja opettajien välisen vuorovaikutussuhteen tärkeäksi stressaantumista ehkäiseväksi tekijäksi. (Rajala, 2001.)

3.3 Koulun kehittämistyö ja opetussuunnitelmauudistukset työhyvinvointia jarruttamassa

Kun Rajala (2001) toteaa koulujen autonomian vähentyneen valtakunnallisella tasolla, Syrjäläinen (2002) näkee rehtoreiden aseman korostuneen koulua koskevan opetussuunnitelman muutostyön äänitorvina ja toimeenpanijoina. Syrjäläinen tutki opetussuunnitelmauudistusten vaikutuksia opettajien ja rehtoreiden jaksamiseen ja työhön. Seuraavaksi käsiteltävä opetussuunnitelmauudistus viittaa vuoden 1994 perusopetusta koskevaan uudistukseen. Koulun kehittämistoimet ja kymmenvuotisperiodeissa päivittyvä opetussuunnitelma herättää kritiikkiä aikaan katsomatta. Annarita Koli (2014) toteaa opetussuunnitelman noudattamisen olevan toisinaan ristiriidassa oppilaita hyödyttävän opetuksen kanssa. Usein turhanpäiväinen byrokratia jarruttaa uudistusten näkymistä käytännön opetustyössä (Koli, 2014).

Perusopetuksen osalta ylä- ja alakoulun opettajien näkemykset opetussuunnitelmauudistuksiin erosivat toisistaan huomattavasti. Alakoulun opettajat kokivat opetussuunnitelmauudistuksen olevan merkittävässä roolissa heidän työnkuvassaan, olivat kokemukset sitten positiivisia tai negatiivisia. Yläkoulun opettajien keskuudessa uudistukset eivät synnyttäneet niin voimakkaita

tunnereaktioita. Opetussuunnitelman ohella arviointiuudistus on aiheuttanut opettajissa pelkoa ja epävarmuutta. Osa opettajista on kokenut voimattomuutta, väsymistä ja turhautumista muun muassa huonon organisoinnin ja monitahoisten, turhien interventioiden vuoksi. Siinä missä kouluille suotiin suurempi autonomia kehittää, suunnitella ja uudistaa opetusta ja arviointia, yhtenäisen ja vertailukelpoisen tiedon välittäminen koulujen suoriutumisesta on aiheuttanut stressiä niin opettajille kuin rehtoreille. (Syrjäläinen, 2002.)

Keskeisin kritiikki arviointiuudistuksen osalta opetushenkilökunnalta oli liiallinen työmäärä suhteutettuna työaikaan. Erityisesti alakoulun opettajat kokivat raskaana uudistetun arviointimenetelmän ohjeistuksen ja aikataulutuksen. Opettajat kokevat tehdyn työn menneen hukkaan uusien ohjeiden ja standardien mitätöidessä huolellisesti tehdyn pohjatyön. (Syrjäläinen, 2002.)

Opettaja kohtaa työssään odotuksia monelta taholta. Yhteiskunnallisten ja globaalien vaatimusten ohella opettajan työtä rajataan myös lainsäädännön toimesta. Esimerkiksi tiiviisti ammattikuvaa ohjaava opetussuunnitelma ja muu toimintaa ohjaava keskustelu on usean toimijan, kuten opetushallituksen, -ministeriön, ammattijärjestön sekä kasvatustieteilijöiden vuoropuhelu. Lisäksi kansainväliset tutkimukset ja arvioinnit asettavat paineita opettajalle. Myös kasvatustiede mutkistaa opettajan työskentelyä, sillä heidän oletetaan seuraavan aktiivisesti oman tieteenalansa kehitystä ja omaksuvan uusia asenteita ja työtapoja. (Syrjäläinen, 2002.)

Koululaitosta kohtaan suunnataan täysin yliampuvia odotuksia, eivätkä opettajat kykene millään omaksumaan kaikkia heihin kohdistuvia odotuksia, vaatimuksia ja oletuksia. Lisäksi opettajien täydennyskoulutuksia vähennetään jatkuvasti ja niiden sisällöt ovat usein ristiriidassa opettajien tarpeiden kanssa. Lisäksi koulujen autonominen asema näkyy eristäytyneisyytenä muihin kouluihin, joten niiden keskinäinen vuorovaikutus jää usein olemattomaksi. (Syrjäläinen, 2002.)

Syrjäläisen (2002) mukaan keskeisiä työssä jaksamista vaikeuttavia tekijöitä opettajien kokemusten perusteella ovat jatkuva kiireen tunne ja ylimääräiset, palkattomat omalla ajalla hoidettavat työt sekä ilmapiiri- ja ihmissuhdeongelmat, jotka näyttäytyvät erityisesti kiireen ja stressin kasautuessa. Lisäksi suuret ja heikosti organisoidut kouluja koskevat uudistukset, monen tahon yhtä aikaa ajamat päällekkäiset uudistukset sekä opettajan muuttunut työnkuva ovat niin ikään edesauttamassa opettajien loppuunpalamista ja väsymistä. Jatkuvassa uudistusten ristitulessa opettaja on kaikkein haavoittuvaisin työuupumukselle, jos työn ulkopuolisessa elämässäkään on arkipäivän ongelmia. (Syrjäläinen, 2002.)

Opettajat ilmaisivat Syrjäläisen (2002) haastattelussa loppuunpalamisen oireita, joita olivat muun muassa uniongelmat, apaattisuus, väsymys, tunteiden hallinnan vaikeus, pelko, ahdistus sekä hampaiden pureskelu. Loppuunpalamisen lähtölaukaus voi piillä myös ahdistuksessa, josta opettaja voi kärsiä työssään. Epävarmuus omaa ammattitaitoaan kohtaan uudistusten keskellä voi johtaa ahdistukseen. (Syrjäläinen, 2002.)

Syrjäläinen (2002) tuo monien muidenkin tapaan esille inkluusion ongelmallisuuden opetuksen taakkaa lisäävänä tekijänä. Syrjäläinen ei käytä termiä ”inkluusio”, mutta erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden mukauttaminen yleisopetukseen on tulkittavissa samaksi menetelmäksi. Hyviä ajatuksia ja ideoita ei saada käytännön tasolle, jos resursseista on puute. Opettajanhuone voi olla työyhteisön ilmapiirin kannalta hankala paikka. Ulkopuolelta tulevat paineet ja uudistukset voivat heikentää opettajien keskeisiä suhteita ja muun muassa työyhteisön silmissä silmätikuksi joutunut voidaan pahimmassa tapauksessa kiusata jopa vaihtamaan työpaikkaa. Erityisesti hiljalleen työelämän aloittaneelle opettajalle uuteen työyhteisöön siirtyminen voi olla raskasta, erityisesti jos hän jää alkutaipaleella ilman tarvittavaa apua ja tukea. (Syrjäläinen, 2002.)

Oppilaiden vanhempien aiempaa suurempi rooli koulun arjessa on kaksiteräinen miekka. Parhaimmillaan opettajan ja koulun välinen vuorovaikutus voi olla opettajan työn kannalta tärkeää, mutta vastapainona vanhemmat voivat muodostua suureksikin riippakiveksi työn kannalta. Erityisesti arvioinnin ja arviointikulttuurin muutoksen osalta löytyy ongelmia ja vanhemmilta tulut palaute ei aina ole rakentavaa. Myös uusiin opetussuunnitelmiin siirtyessä osa vanhemmista vastustaa niitä jääräpäisesti. (Syrjäläinen, 2002.)

3.4 Opettajankoulutuksen puutteet ja aloittelevan opettajan vaikeudet

Syrjälä (1998) toteaa peruskoulujärjestelmän ongelmien, heikkouksien ja puutteiden koskevan myös opettajankoulutusta. Ongelmia pohtivat opettajankoulutuslaitoksen opettajat, opiskelijat sekä yhteistyötahot, mutta seuraavia asioita tarkastellaan pääosin opettajakoulutuksessa olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Ensimmäinen ristiriita ilmenee jatkuvan kiireen tunteen ja muutoshaluttomuuden välillä. Nuoret opettajanalat kokivat, että heitä koitetaan väkisin ahtaa samaan muottiin aiemman sukupolven opettajien kanssa. Jatkuva kiire syntyy, kun voimavaroja suunnataan epäolennaisiin asioihin. Muutoshaluttomuuden osalta koulujen toimintamallit katsottiin niin vanhanaikaisiksi ja jäykkärakenteisiksi, ettei järjestelmää ole helppo uudistaa, vaikka sen eteen on tehty töitä. (Syrjälä, 1998.)

Seuraava huolenaihe oli yhteistyön olemattomuus opettajankoulutuksen ja työelämän välillä. Länvanhat perinteet jarruttavat muutosta parempaan suuntaan, sillä opettajan työnkuva on aiemmin ollut yksin suorittamista, mutta samaan aikaan myös työn tuoma vastuu on ollut valtava. Vanhempien kanssa ei synny kunnollista vuorovaikutusta ja potentiaalinen tuki ja asiantuntemus jää hyödyntämättä. Opettajaopiskelijoiksi päätyy lopulta melko homogeeninen joukko. Osa vastaajista koki, että heillä voi olla työelämässä vaikeaa asettua oppilaiden asemaan, joilla on oppimisvaikeuksia, koska opettaja-aineksella ei niitä juurikaan ole. (Syrjälä, 1998.)

Seuraava esille nostettu ongelma oli arvokasvatuksen puutteellisuus silloisessa koulujärjestelmässä, jota ei nähty riittävänä vastavetona nuorten mediasta ja viihdeteollisuudesta omaksutuille arvoille ja asenteille. Ympäröivästä yhteiskunnasta eristäytyminen luokkahuonekupaan ei ole hyvä asia ja koululaitos, luokkahuonetoiminta ja opettajat näyttävät erkanevan muusta maailmasta. Myös opetuksen suunnittelussa luovuuden mahdollistaminen ja elämyksellisyys jäävät usein taka-alalle. (Syrjälä, 1998.)

Tasapäistämisen osalta ongelmakohtia löytyi paljon, sillä eriyttäminen erityisesti ylöspäin osoittautuu mahdottomaksi opetusryhmien kasvaessa liian suuriksi ja tätä myötä oppilastuntemus vähenee. Luokkakokojen kasvaessa alaspäin eriyttäminenkin hankaloituu. Oppilasaineksen eriarvoistuminen lisää opettajan työtaakkaa. Osa lapsista on vailla riittävää huolenpitoa, kasvatusta ja hoitoa, joille opettaja voi korvata ainoana turvallisena aikuisena vanhemmat. (Syrjälä, 1998.)

Resursseja ei ole riittävästi turvaamaan opettajien hyvinvointia, riittävää (täydennys)koulutusta tai työympäristöä (Syrjälä, 1998). Useiden koulujen tilojen muunneltavuus erilaisiksi oppimisympäristöiksi muodostuu haasteeksi (Syrjälä, 1998). Tirri (1998) toteaa, että täydennyskoulutusta tulisi järjestää koulukohtaisesti, jotta kyetään puuttumaan jokaisen kouluyhteisön omiin ongelmiin ja löytää niihin asianmukaiset toimintatavat.

Syrjälä (1998) esittää opettajien työnkuvan laajentuneen ja jatkossa laajentuvan lisää. Siinä missä oman oppiaineen tai aihealueen hallitseminen riitti aiemmin, täytyy nykyään olla tietoinen työelämän eri alueista, talouselämästä, yhteiskunnallisista tekijöistä sekä tuoreesta teknologiasta. Huolestuneita ääniä on kantautunut työelämän eri aloilta vastavalmistuneiden opettajien suhteen, sillä heidän ei nähdä hahmottavan tarpeeksi hyvin yhteiskuntaa ylläpitäviä rakenteita ja niiden takana vaikuttavia tekijöitä. (Syrjälä, 1998.)

Vastavalmistuneet sekä rutinoituneet opettajat kohtaavat lisää haasteita ympäröivän maailman muuttuessa. Globaalit ilmiöt, kuten monikulttuuristuva työelämä, nykyaikaisen tieto- ja viestintäteknologian oppiminen, kestävän kehityksen arvot sekä yrittäjyyteen kannustavat toimintamallit asettavat raman korkealle ihmissuhdetyössä. Moderniin opettajan työnkuvaan on tullut perinteisen yksinpuurtamisen tilalle tiimityöskentely, verkostoituminen sekä yhteistyötoiminta yritysmaailman ja kunta-alojen sektorin kanssa. Ennen kaikkea nykypäivän opettajalta vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimimista sekä muuntautumisen- ja uudistumiskykyä. Opettajankoulutuksen opiskelijavalintaa tulee pyrkiä kehittämään niin, että koulutukseen valitaan mahdollisimman paljon erilaisista taustoista tulevia hyviä kasvattajia. Vanhempien roolia tulisi lisätä osana koulun toimintaa ja opettajaopiskelijan pitäisi saada mahdollisuus kontaktiin oppilaan vanhempien kanssa työelämää silmällä pitäen esimerkiksi harjoittelun yhteydessä. (Syrjälä, 1998.)

Tulevaa silmällä pitäen koulujen ja yliopistojen välistä yhteistyötä pitää kehittää järkevästi. Useat ylhäältä käsin toteutetut uudistukset eivät ole onnistuneet ennako-odotusten mukaisesti ruohonjuuritasolla koulujen arkipäivän toiminnassa niihin käytetyistä varoista huolimatta. Koulujen ja yliopistojen välinen yhteistyö on tärkeässä roolissa myös kentällä toimivien opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen kannalta, sillä koulu-uudistusten ohella myös opettajan täytyy uudistaa tietotaitoaan. (Syrjälä, 1998.) Yliopistojen rooli korostuu koulutuksen järjestämisessä, sillä jatkuvalla yhteydenpidolla lähialueen kouluihin mahdollistetaan samanaikainen kehitys eri koulujen välillä (Syrjäläinen, 2002).

Opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia muun muassa luokkahuoneen ulkopuolisten tahojen kanssa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin. Opettajien ohella myös opettajankouluttajat toteavat erilaisissa kriisitilanteissa tarvittavien valmiuksien jääneen riittämättömäksi koulutuksen osalta. Opettajien kokemana koulutuksen osalta vajavaiseksi jäi niin ikään moraalidilemmojen selvittäminen. (Tirri, 1998.)

Niemi (1996) toteaa niin luokan- kuin aineenopettajakoulutuksenkin osalta kolme keskeistä ongelmaa: 1. vallitsevan toimintakulttuurin sijaan koulutuksessa pitäisi keskittyä enemmän todellisten koulumaailman ongelmien kohtaamiseen, vuorovaikutustaitojen ja henkilökohtaisen opettajaidentiteetin kehittämiseen. 2. Koulutuksessa käsiteltävät ainekohtaiset opinnot ovat usein epäolennaisia varsinaisen opetustyön kannalta. 3. Opinnot ovat pintapuolisia eivätkä ole kytköksissä varsinaiseen koulutodellisuuden ja opetustyöhön.

Kokemukset opetusharjoittelusta eivät anna rehellistä kuvaa varsinaisesta työstä, sillä harjoitteluolosuhteissa järjestyksestä, työrauhasta sekä työskentelyolosuhteista vastaa loppupeleissä ohjaava opettaja. Opiskelijat kokevat myös, etteivät harjoittelut anna kokemusta luokan kokonaisvaltaisesta hoitamisesta tai auktoriteetin muodostamisesta oppilasryhmään vastuun ollessa ohjaajaopettajalla ja harjoittelun olevan ”keikkaluontoista”. Erityisesti aineenopettajat ovat kokeneet harjoittelut hyödyttömiksi. Painotus on pääasiassa ainedidaktisissa seikoissa ja järjestyksen ylläpitämisen, oppimista tukevan oppimisympäristön rakentamisen, ryhmänhallinnan ja työrauhan ylläpitämisen keinot unohtuvat kokonaan yliopistokoulutuksessa. (Blomberg, 2008.)

Työelämään siirtyessä etenkin opettajat, joilla on vain harjoittelukokemukset opetustyöstä, voivat joutua koville kohdatessa arkipäivän todellisuuden konfliktien ja hankalien tilanteiden ennaltaehkäisyyn, käsittelemiseen ja ratkaisemiseen keskellä. Työyhteisön uusi tulokas voi joutua myös kokeneempien kollegoidensa silmätikuksi, jos työrauha ja ryhmänhallinta ei ole yhteisön normeja vastaavalla tasolla. Vanhempien kanssa toimiminen on opettajan työnkuvan tunnepitoisinta aluetta. Päävastuu koulun ja kodin välisessä kanssakäymisessä on opettajalla. Opettaja on aloitteentekijä, yhteistyön ja keskustelun käynnistävä ja ylläpitävä voima, jota varten tulisi olla kaikki tarvittavat taidot ja tiedot. (Blomberg, 2008.)

Noviisiopettaja on ristiriitaisessa tilanteessa, jossa häneltä edellytetään taitoja, jotka voi saavuttaa vain kokemuksen kautta itse tekemällä, mutta joita hän ei vielä kunnolla hallitse kokemuksen puutteesta johtuen. Opettajaidentiteetin etsiminen kokemattomana ei ole helppoa, sillä suurta osaa työssä tarvittavista asioista, kuten oppilaat, koulukohtainen opetussuunnitelma, paikallinen toimintatapakulttuuri sekä työyhteisö ovat mahdottomia opiskella etukäteen. (Blomberg, 2008.)

Aloitteleva opettaja voi kohdata lukuisia ongelmia työelämän aloitettuaan. Opetustyö osoittautuu tieteellisen ja rationaalisen asiantuntijuuden sijaan tunnetyöksi, joka konkretisoituu erityisesti vuorovaikutustilanteissa ja konfliktien selvittelyssä. Opettajan arvojen ja toiminnan perustana toimivat työssä karttuvat kokemukset. (Blomberg, 2008.)

Opettajanhuoneet eivät ole helpoimpia työympäristöjä noviisiopettajalle, eikä uusi tulokas voi tarkasti tietää millaiseen ympäristöön astuu (Blomberg, 2008). Keskeinen työilmapiiriä heikentävä tekijä on opettajien keskinäinen valtakamppailu, joissa osa työyhteisön jäsenistä pyrkii puheenvuoroilla ja toiminnallaan pönkittämään omaa valta-asemaansa työyhteisössä (Himberg, 1996; Blomberg, 2008). Osa työyhteisön jäsenistä ottaa etäisyyttä konfliktitilanteisiin ja valtataisteluun, jonka seurauksena muodostuu ”kuppikuntia” (Himberg, 1996; Blomberg, 2008).

Myös hankalat persoonallisuudet myrkyttävät ilmapiiriä, sillä osalla on korkeat yksilöllisyyden rajat ja tavallinen kanssakäyminen, kuten kysymykset ja huomautukset koetaan hyökkäyksiä sekä kompromissien tekeminen koetaan lähes mahdottomaksi (Himberg, 1996; Blomberg, 2008).

Ensimmäinen vuosi opettajana on tärkeä nivelvaihe hankitun tiedon ja taidon soveltamisessa käytäntöön sekä työelämän haasteiden kohtaamisessa ensi kertaa. Harjaantumaton opettajanalku on myös tulevan työuran kannalta merkittävässä vaiheessa, sillä opettajuuteen ja luokan hoitamiseen liittyvä vastuun kantaminen yksin muodostuu osalle ylitsempääsemättömäksi esteeksi ja osa noviiseista päätyy vaihtamaan kokonaan alaa. (Blomberg, 2008.)

Ammatti ei aina vastaa odotuksia. Riittämättömyyden ja tyytymättömyyden tunteiden myötä usko omaan osaamiseen ja jaksamiseen vähenee. Tuoreelle opettajanalulle on harvoin tarjolla pitkiä työ sopimuksia ja jatkuva pätkätöiden tekeminen sijaisena välillä hankalissakin luokissa vailla kunnollista yhteyttä ja luottamussuhteen muodostamista oppilaisiin alkaa ennen pitkää vahingoittaa itsetuntoa. Pitemmässä työsuhteessa tutustuminen oppilaisiin ja muihin opettajiin helpottaa työtaakkaa ja rutiinien ja osallisuuden tunne saa kokemaan itsensä osaksi kouluyhteisöä. (Förbom, 2003.)

3.5 COVID-19 ja opetustyö

Koronaviruspandemian vaikutuksia opetustyöhön on ehditty tutkimaan vasta vähän aiheen tuoreuden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Etäopetukseen siirtymisen seurauksena vauhdikas siirtyminen digitaalisille alustoille ja opetus- ja ohjaustyön mukauttaminen sähköiseksi on osoittautunut paikoin haasteelliseksi. Tavanomaista nopeamman digitalisaation sekä kasvaneen työmäärän ja vastuun myötä työuupumuksen riski nousee aiempaa suuremmaksi. (Salmela-Aro ym., 2021.)

Opettajien jaksamista ja uupumista kartoitettiin kevään 2020 ajalta koulujen sulun ja etäopetukseen siirtymisen myötä sekä syksyn 2020 toisen korona-aallon aikaan. Molempien ajankohdientien aikaan ilmenee muutoksia verrattuna tavanomaisiin järjestelyihin ja opetustyöhön. Kevään 2020 vastausten perusteella opettajat jaettiin neljään ryhmään: innostuneet (42 %), innostuneet mutta uupuneet (11 %), uupumusriskissä olevat (37 %) sekä vakavasti uupuneet (10 %). Ensimmäistä ryhmää leimasi korkea työinto ja energisyys. Uupumusriskissä olevien osalta oli havaittavissa matalaa energisyyttä ja korkeaa uupumusasteista väsymystä. Uupumusriskissä ole-

vat opettajat kärsivät lievästä työuupumuksesta ja heikosta työinnosta. Kaikkein hankalin tilanne oli vakavasti uupuneilla, jotka matalan työinnon ohella kamppailivat vakavan työuupumuksen kanssa. Suurempi määrä opettajista koki uupumusta verrattuna aiempiin vuosiin. (Salmela-Aro ym., 2021.)

Syksyn 2020 perusteella vakavasti uupuneita opettajia oli peräti 19 %. Niihin kuuluivat opettajat, joiden uupumusasteinen väsymys aiheutti alentunutta motivaatiota ja sitä kautta uupumuksen sekä opettajat, jotka kyynistyivät ja menettivät työn merkityksellisyyden ja uupuivat sen seurauksena. Uupumisriskissä olevien opettajien osuus oli syksyn osalta 30 % eli hieman kevättä pienempi, mutta kokonaismäärä riskiryhmän ja uupuneiden osalta oli kevään määrää suurempi. Lisäksi lievemmin uupuneita oli aiempaa enemmän ja työstään innostuneita puolestaan vähemmän. Kokonaisuudessaan vakavasti uupuneiden määrä lähes kaksinkertaistui noin puolessa vuodessa ja erityisesti niiden opettajien määrä oli lisääntynyt, joilla riittää vielä intoa työtään kohtaan, mutta voimavarat alkavat ehtyä. (Salmela-Aro ym., 2021.)

Ikäryhmien osalta vanhemmat opettajat olivat keskimäärin innostuneempia nuorempiin verrattuna. Miesten osuus oli suhteessa korkeampaa vakavasti uupuneiden ryhmässä (34 %). Syksyllä 2020 jopa 58 % kaikista opettajista oli harkinnut alanvaihtoa, mutta siihen mennessä vain 3 % oli päättänyt alanvaihtoon. Vakavasti uupuneiden osalta luvut ovat luonnollisesti korkeampia. (Salmela-Aro ym., 2021.)

Yleisesti ottaen COVID-19-pandemiaan liittyvät stressitekijät vaikuttivat negatiivisesti niin opettajien ja rehtoreiden kuin oppilaiden ja vanhempien hyvinvointiin sekä jaksamiseen etäopetuksen riistäessä jokaisen osapuolen voimavaroja. Alanvaihtoon liittyvät ajatukset ja joidenkin osalta niiden toteutuminen välittävät tietoa pandemian tuomasta kuormituksesta ja vaikeuksista. (Salmela-Aro ym., 2021.)

Huolimatta opettajien hyvistä tieto- ja viestintäteknologian taidoista kansainvälisellä mittapuulla katsottuna pandemian tuomat muutokset näyttävät, ettei kotimaisilla opettajilla ollut riittäviä valmiuksia siirtyä etäopetukseen. Salmela-Aro ja kollegat (2021) esittävät edellä mainittuihin ongelmiin avuksi digiopetuksen täydennyskoulutusta sekä tukiverkkojen vahvistamista kuormituksen ja stressin keskellä. Opettajien kokema kuormitus ei ainakaan helpotu suuren määrän oppilaiden vanhempia kokiessa olevansa kykenemättömiä tukemaan lastaan tarpeeksi etäopetukseen siirryttäessä. Vastavuoroisesti lähiopetuksessa opettamista jatkamaan pystyneet opettajat kokivat itsensä vähemmän uupuneiksi. Sekä lähi- että etäopetusta samanaikaisesti pitävät opettajat olivat kaikkein stressaantuneimpia. Heikommin kotoaan tukea etäopetukseen

siirtymiseen saaneet oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa niihin nähden, joiden kotioloit mahdollistivat paremman tuen saamisen. Uupumus näyttää myös heijastuvan kouluista koteihin ja kodeista kouluihin. (Salmela-Aro ym., 2021.)

3.6 Opettaja laittaa työssään likoon koko persoonansa

Heikkinen (1998) oli huolissaan opettajien jaksamisesta jo ennen vuosituhannen vaihdetta. Opetusalan henkilöstöstä kymmenes oli vakavasti uupuneita, ja lievästi uupuneita moninkertainen määrä. Keskeisimpiä uupumuksen ympärillä olevia ongelmatekijöitä ovat lomautukset ja ptkätöiden aiheuttama stressi sekä oppilaiden vanhempien aiheuttamat kestäättömät tilanteet. Koska opettaja laittaa työssään likoon koko persoonansa, on riskinä, että ongelmien kasaantuessa ne uhkaavat työnteon lisäksi myös minäkuvaa ja muuta elämää. (Heikkinen, 1998.)

Heikkinen (1998) tiivistää uupumisherkkyuden johtuvan opettajan persoonan ja profession välisestä tasapainottelusta. Pitkien muodollisten koulutusvaiheiden, asiantuntemuksen ja perusteellisen tiedon hankkimisen vastapainona varsinainen työ on kuitenkin omana itsenään ja persoonallaan toimimista (Heikkinen, 1998). Työnteko vaatii täyttä läsnäoloa ja kahden edellä mainitun osa-alueen harmoniaa, sillä opettajan tärkein työkalu onkin hänen oma persoonansa (Blomberg, 2008). Hyvän opettajan määritelmä käsittää niin ammatilliset ominaispiirteet kuin persoonaan kytkeytyvät ominaisuudet ja erityisesti omalla persoonalla työskenteleminen altistaa opettajan kokonaisvaltaisen arvioinnin alle (Blomberg, 2008).

Erilaiset kriisitilanteet, kuten lasten ja nuorten väliset konfliktit ovat opetustyöhön kuuluvia ongelmia, joihin pitäisi kyetä suhtautumaan oikealla tavalla. Oman osansa tuovat myös oppilaiden vanhemmat, joiden keskinäiset erot voivat olla toistensa ääripäitä. Vanhempien kanssa toimiminen on läpileikkaus toisistaan poikkeaviin elämäntapoihin ja maailmankatsomuksiin. Opettaja on helppo kohde purkaa vanhempien pahaa oloa, monesti hyvin vahingollisella tavalla. Myös työyhteisön sisäiset konfliktitilanteet ovat ongelmakohtia, joita täytyy kyetä käsittelemään. Edellä mainittujen ohella opettaja joutuu usein tilanteisiin, joissa täytyy työskennellä epäselvien ja epärealististen tavoitteiden ja ristiriitaisen tai olemattoman palautteen keskellä ilman arvostusta ja tukea. (Heikkinen, 1998.)

Pietarinen ja kollegat (2008) jakavat myös ajatuksen, että vastapainona palkitsevalta ja innostavalta tuntuva työ on opettajien kokemana silti vaikeaa ja kuormittavaa. Opettajat kokevat

kaksi ääripäätä samanaikaisesti heidän ollessa hyvin innostuneita, mutta myös hyvin uupuneita. Työn itsessään tuomat ristiriidat ovat jo lähtölaulus uupumiselle. (Pietarinen ym., 2008.)

Vaatimuksena on entistä yksilöllisempi opetus ja erilaisten ulkopuolelta tulevien arvojen omaksuminen samalla kuitenkin perinteisten opettajan työn piirteet huomioiden. Kaikista vaatimuksesta huolimatta määrärahoja vähennetään. Kun päämäärät eivät täsmää keskenään, eivätkä myöskään resurssit ja päämäärät, tilanne näyttää mahdottomalta opettajan ja kasvattajan kannalta. (Heikkinen, 1998.)

Opettajien yhteinen kehitystä estävä ammattitauti on vahvuuden oireyhtymä (Hellsten, 1996; Heikkinen, 1998). Kun työnkuvaan kuuluu omalla persoonallaan työskentely muiden hyväksi, on omien heikkouksien reflektointi ja mahdollisten kriisien käsitteleminen vaikeaa (Heikkinen, 1998). Oppilaiden, vanhempien, saati työkavereiden silmissä heikkouden näyttäminen voi tuntua epäonnistumiselta ja kriisitilanteessa opettaja voi vetäytyä ammatillisen suojamuurin taakse (Heikkinen, 1998). Jos suojamuri kasvaa liian suureksi, alkavat uupumuksen ennusmerkit eli kyynisyys, välinpitämättömyys sekä poissaolevuus toteutua (Heikkinen, 1998).

Vartiovaara (1996) toteaa uupumuksesta kärsivän opettajan ammatillisten tarpeiden korostuvan. Siinä missä normaalitilanteessa oleva opettaja kokee kohtuullista auttamisen tarvetta sekä riittävää riippumattomuuden ja autetuksi tulemisen tarvetta, uupuneen opettajan vastaavat ovat voimakas auttamisen tarve, korostunut riippumattomuuden tarve sekä vähäinen autetuksi tulemisen tarve (Vartiovaara, 1996).

Työssä ”valmiiksi” tuleminen on yksi opettajan ammatillisista kriiseistä (Heikkinen, 1998). Heikkinen (1998) näkee opettajan ammatillisen kehittämisen ja tarkastelun, opettajapersoonallisuuden ja ammatillisen identiteetin kehittämisen sekä opettajien työhönsä oppilaitoksissa ja kunnissa tärkeiksi kehittämisen kohteiksi kouluissa ja opettajankoulutuksessa.

Laineen (1998) mukaan opettaja kokee moniin muihin ammatteihin verrattuna negatiivista tunteenpaloa, jota kuvaillaan yleensä termeillä ”vanhanaikainen”, ”epäpätevä”, ”viime vuosisadalta jämähtänyt”, ”huono”, ”määräilevä” ja ”tylsä”. Negatiivisten termien positiiviset vastineet jäävät usein mainitsematta. Julkisuuteenkin kantautunut tutkimustieto opettajien mielenterveysongelmista ja stressistä kielivät yksinäisyydestä ja voimattomuuden tunteista. Opettajankoulutuksen tulisi puuttua näihin ongelmiin muokkaamalla opettajan ammattikuvaa yksilöä ja vertaistiaan arvostavammaksi muun muassa lisäämällä valinnaisuutta koulutusohjelmaan. Laine

(1998) peräänkuuluttaa myös opettajia tunnistamaan jaksamisensa rajat, toteuttamaan ammatiaan inhimillisenä kaikista vaatimuksista huolimatta, työnkuvan muutokseen liittyviä uhkia sekä voimavaroja. (Laine, 1998.)

Työoloilla on merkittävä vaikutus työssä jaksamiseen. Opettajan ammattia raamittavat uudistuvaa koululaitosta ja työnkuvaa varten järjestettävät täydennys- ja materiaalikoulutukset, määräykset, säädökset, lait, opetussuunnitelma sekä keskushallinnolliset että kuntatason päätökset. Lisäksi työhön ja työoloihin myötävaikuttavat useat eri tahot, joita ovat opettaja itse, työyhteisö ja -ympäristö, oppilaiden huoltajat, kunnan koulutoimi, liitot ja järjestöt, kasvatustalon keskuhallinto sekä kouluttajat ja tutkijat. Yksilötasolla paineisiin ”valmiiksi tulemisesta” ja jatkuvassa koulun ja työnkuvan muutosprosessissa opettaja voi tuntea painetta ja kiireen tunnetta. Kiire ja siihen vetoaminen voi toimia jopa suojamekanismina jatkuvassa yksilön kohtaamisen vastuussa, kun kaikki oppilaat, vanhemmat sekä työyhteisön jäsenet tulisi huomioida erikseen yksilöinä. Ammatti-identiteetin jatkuva laajentuminen voi helposti johtaa riittämättömyyden tunteeseen. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Ilmapiiri, vuorovaikutus, ihmissuhteet, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen työtehtävien ja niihin kuuluvien resurssien jakamisessa lukeutuvat työyhteisöllisiin tekijöihin. Myös omasta työstä saatava palaute sekä vaikutusmahdollisuus työolosuhteisiin ovat tärkeitä seikkoja. Työympäristön avoimuus ja työntekijöiden kuunteleminen, kannustaminen ja huomiointi ovat viime kädessä rehtorin vastuulla. Hyvässä työyhteisössä yhteisöllisyyttä kokeva opettaja luo yhteisöllisyyttä myös omassa luokassaan sekä pystyy ohjaamaan oppilaitaan sosiaaliseen vastuunkantoon ja itsenäistymiseen. Toimintaympäristöllisiin tekijöihin kuuluvat oppilaiden huoltajat, kunta työnantajana, liitot ja järjestöt, kasvatustalon keskuhallinto sekä opettajankouluttajat ja tutkijat. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Vanhempien ja huoltajien vastuulla on taata lapselle ensisijainen kasvuympäristö. Opettajat saavat kuitenkin usein syyt niskaan kodin ongelmista ja kasvatuksellisista puutteista. Koulun ja opettajan vastuulla ei ole myöskään yhteiskunnallinen epätasa-arvo ja sen seurauksena ilmenevät sosiaaliset ongelmat. Kodin ongelmien ratkaisemisessa koulu voi kuitenkin olla tarvittaessa mukana sosiaalitoimen ohella. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Kunta työnantajana on vastuussa fyysisestä työympäristöstä, täydennyskoulutuksesta sekä oppimateriaaleista, työvälineistä sekä muista kasvatuksellisista resursseista, kuten oppilashuollosta sekä ryhmäkoista. Opettajilta edellytetään entistä tiiviimpää yhteistyötä ja luottamuksellisia neuvotteluja niin keskenään kuin vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Tämä edellyttää

asianmukaisten tilojen ja välineiden järjestämistä työnantajan puolesta. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Ammattiliitot ja muu järjestötoiminta ohjaavat opettajan toimintaa merkittävästi. Edunvalvonta on välttämätöntä muun muassa palkkaperusteiden ja työajan osalta, mutta ammattijärjestö osaltaan myös hidastaa koulun kehittämistyötä. Viikoittaiset opetusvelvollisuustunnit ovat pois työyhteisön yhteisestä työskentelyajasta. Pedagogisten järjestöjen rooli on ammattitaidon, asenteen ja ammatti-identiteetin kehittämisessä ja ne myös muokkaavat opettajaryhmien suhtautumista esimerkiksi koulua ja ammattia koskeviin uudistuksiin. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Kasvatusalan keskushallinto vastaa koulua koskevien uudistusten linjauksista, valmistelusta ja täytäntöönpanosta. Markkinataloudesta tuttu kilpailutus on iskostunut myös kasvatusalalle erilaisten paremmuuslistojen ja ”rankingien” muodossa. Tämä puolestaan johtaa jopa opettajien väliseen kilvoitteluun käytössä olevista resursseista, joka näkyy väistämättä työyhteisön ilmapiirissä. Lisäksi keskushallinnosta tulevat uudistukset toimeenpannaan sellaisella tahdilla, että aiemmat uudistukset ovat vielä kesken. Lopulta tällainen toiminta kääntyy itseään vastaan opettajien kokiessa riittämättömyyttä, turhautumista ja voimavarojen ehtymistä. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Opettajankoulutus on ollut käytännön koulumaailmaa paremmin ajan hermolla. Palautetta on kuunneltu enemmän ja sitä myötä opettajankoulutusta kehitetty vastaamaan uudistuksia. Tärkeä kysymys kuuluu, miten noviisiopettajia kyetään tukemaan uran alkutaipaleella siten, että koulutuksesta saatu nykyaikainen ammattitaito ja asenteet eivät mene hukkaan perinteisiin nojauksissa työyhteisöissä ja työoloissa. Induktiokoulutukseen onkin panostettava entistä enemmän. Myös opettajankoulutuksessa tapahtuva alan tutkimus ja kehittäminen ovat tärkeässä roolissa. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

Kohonen ja Kaikkonen (1998) tiivistävät ajatuksensa kolmeen osaan. Koulujen välisen keskinäisen kilpailun sijaan koulutyötä ja opetushenkilöstöä pitäisi ohjata vastavuoroiseen ja rakentavaan kanssakäymiseen ja yhteistyöhön. Ammattia ja työympäristöä koskevat uudistukset on toteutettava riittävän ajan kanssa ja sisällytettävä opettajan työaikaan, eikä omalle ajalle. Lisäksi nuorten opettajien työhöntulokoulutukseen on kiinnitettävä entistä parempaa huomiota. (Kohonen & Kaikkonen, 1998.)

3.7 Pedagoginen hyvinvointi

Osa työhyvinvoinnista koostuu osallisuudesta, jonka kokemukset syntyvät vuorovaikutustilanteissa. Toinen merkittävä tekijä on toimijuus, jota voi pitää osallisuuden yläkäsitteenä. Yhteisön sisäiset vuorovaikutustilanteet sekä toimintatavat voivat edesauttaa tai estää osallisuuden kokemuksia. (Pietarinen ym., 2008.)

Pietarinen ym. (2008) toteavat, että opettajan työtä kohtaan kohdistuva ulkoinen kontrolli laskee heidän sisäistä motivaatiotaan työntekoa kohtaan ja voi muokata myös opettajan toimintatapoja kontrolloivampaan suuntaan suhteessa oppilaisiin. Yleisiä opettajan työtä rasittavia tekijöitä muidenkin ihmissuhdeammattien ohella ovat kyynistyminen, henkinen kuormitus sekä riski omien tavoitteiden ja realististen vaikutusmahdollisuuksien välillä. (Pietarinen ym., 2008.)

Yksi nykypäivän merkittävistä opettajan työympäristön ongelmista on työrauha tai sen puuttuminen. Aika ajoin myös mediassa käsitellään kouluväkivaltaa, kiusaamista ja oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välisiä yhteydenottoja. Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimus on kestänyt aikaa, koska siellä mainitut ongelmat ovat edelleen tapetilla, osa enemmän, osa vähemmän ja osa hieman eri muodossa. Siksi yli kolmekymmentä vuotta vanha tutkimus sisältää edelleen olennaista tietoa tämän tutkimuksen kannalta.

Seuraavat Erätuulen ja Puurulan (1990) poiminnat ovat ajankohtaisia nykyaikanakin. Kolmenkymmenen vuoden aikana ilmaantuneet yhteiskunnalliset muutokset sekä nykypäivän oppilaineksen jakautuminen aiemmasta poikkeavalla tavalla (pienien koulujen lakkauttaminen ja keskittäminen suurten asutuskeskusten läheisyyteen) ohjaavat käsittelemään työrauhaongelmia, niiden syitä ja vaikutuksia yleisellä tasolla.

Erätuuli ja Puurula (1990) toteavat työrauhaongelmien olevan opettajalle merkittävä kuormitustekijä, nuorten ja kokemattomien opettajien kärsivän eniten työrauhahäiriöistä sekä huonon luokkailmapiirin ja työrauhaongelmien välillä olevan yhteyttä. Opettajat kokivat henkisen väkivallan muuta väestöä suuremmaksi ongelmaksi. Lisäksi 39 % opettajista oli huolestunut oppilaiden opettajaan kohdistamasta henkisestä väkivallasta. Häiriköivät oppilaat aiheuttivat osalle opettajista loppuunpalamisen oireita, häiriten heidän mahdollisuuksiaan tehdä työtään. Kaikkein voimakkaimmin stressaantuneita olivat yläkoulun ryhmäkohtaisesti vähäisiä viikko-

tunteja pitävät opettajat, kuten taito- ja taideaineiden opettajat. Silti yleisesti ottaen kurinpito- toimenpiteiden vähäisyyttä ei nähty ongelmallisena. Opettajat kokivat kotien siirtävän kasvatustasvelvollisuutta entistä enemmän koulujen ja opettajien vastuulle. (Erätuuli & Puurula, 1990.)

3.8 Työ ja tunnetilat

Noviisiopettajan perehtymisaika työyhteisöön, opetustyöhön ja kouluun on erittäin lyhyt, sillä oppilaiden, työn ja opetuksen asettamat tarpeet ja tilanteet sanelevat tahdin heti alkumetreiltä lähtien. Nuoren opettajan työhön sisälle pääsemistä ja ammatillisen itsetunnon kehittymistä voidaan helpottaa kunnollisella induktiokoulutuksella jatkuvasti kasvavien tiedollisten ja taidollisten vaatimusten keskellä, mutta työhöntulokoulutuksen järjestäminen on työpaikkana toimivan koulun vastuulla. Usein induktiokoulutus jää toteutumatta, kun mikään taho ei halua ottaa vastuuta siitä, tai työnantaja ei halua uhrata resursseja yleensä määräaikaisena toimivien nuorten opettajien osalta. Opettaja joutuu työssään heti ”syvään päätyyn”, vaikka on vasta opeteluvaiheessa itsenäisestä luokanhallinnasta ja opettamisesta. Opettajan ensimmäiset työvuodet sanelevatkin usein, jatkuuko ura koulumaailmassa vai onko edessä alanvaihto. (Blomberg, 2008.)

Blomberg (2008) asettaa tutkimustehtäväkseen selvittää, ”miten noviisi kokee ensimmäisen opettajavuotensa peruskoulussa”. Tutkimusongelmat tarkastelevat tunteita, työrauhan ylläpitoa, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, työyhteisöä sekä koulutusta. Tutkimuskohteena ovat ensimmäistä vuottaan pitkäaikaisessa työsuhteessa olevat opettajat. (Blomberg, 2008.)

Blomberg (2008) halusi tutkimuksessaan selvittää, mitä opettajat keskustelevat ja mistä aiheista he haluavat kertoa, kun heille antaa vapaat kädet nostaa asioita esille ensimmäisestä työvuodestaan. Noviisiopettajien käsittelemät kokemukset on jaettu viiteen pääluokkaan järjestyksessä eniten keskusteluissa käsitellystä vähiten käsiteltyyn: ryhmät ja ryhmänhallinta, yhteistyö, työyhteisö ja koulun hallinto, opettajuus sekä kouluttautuminen. Pitkin lukuvuotta käytyjen keskustelujen edetessä ryhmät ja ryhmänhallinta olivat eniten esillä, mutta keväästä lukukauden loppuun työyhteisö ja koulun hallinto nousivat keskusteluissa eniten jalansijaa saaneiksi aiheiksi. (Blomberg, 2008.) Opettajien kokemien tunnetilojen ohella myös oppilaiden koulukasvatuksesta kumpuavat tunnevaikutukset ovat osa kouluarkea, eikä oppimista ja opiskelua voi erottaa tunnemaailmasta (Uusikylä, 2006).

Vihan ja inhon tuntemuksia herättivät erityisesti työn vastuun ja rajojen aiheuttamat mahdottomat tilanteet sekä vanhempien työtä haittaava toiminta ja ongelmakohdat työyhteisön sisällä. Inhoa ja ahdistusta herättivät epäselvyydet rekrytoinnin osalta ja auktoriteettiaseman saavuttaminen. Pelon tunteita herättivät kodin ja koulun välisen yhteistyön epäonnistuminen ja psyykkisesti oireilevat oppilaat. Työyhteisö, koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä ryhmät ja ryhmien hallinta tuottivat puolestaan voimakkaan negatiivisten tunteiden kirjon, joita olivat suru, viha, inho ja pelko. Ensimmäinen huomio keskustelujen pohjalta on, ettei opettajan työlle ole olemassa pysyvää perusolemusta vaan jokainen opettaja hahmottaa työnsä pääsisällön itse. (Blomberg, 2008.)

Seuraavaksi käsitellään poimintoja Blombergin (2008) tutkimuksesta eri tunnealueiden osalta. Vihan ja inhon tuntemukset kumpusivat yleensä koko oppilasryhmää koskevista hankalista tilanteista, yksittäisten oppilaiden välisistä konflikteista, väkivaltaisesti käyttäytyvistä tai omaa tai muiden turvallisuutta vaarantavista oppilaista. Noviisiopettajat toivoivat selkeitä rajoja ja koskemattomuutta työhönsä. Erityisesti opettajat, jotka olivat joutuneet oppilaan väkivallanteon kohteeksi, toivoivat nollatoleranssia lyömiselle. Neljä viidestä tutkimukseen osallistuneesta opettajasta oli kokenut koulullaan useaan otteeseen henkistä ja fyysistä uhkailua. (Blomberg, 2008.)

Kuten moni taho on ilmaissut opettajan työn vaatimusten lisääntyneen yli sietorajan ja kasvavan koko ajan lisää, eräs opettaja toivoi selkeitä rajoja siihen, mitä opettajalta voi vaatia. Esimerkeiksi hän nosti oppilaita koskevien erityistarpeiden huomioimisen diabeetikoiden pistämisellä, astmalääkkeen antamisella, erityistä tukea tarvitsevien ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden huomioimisella ja siinä samassa kyetä tekemään varsinaista opetustyötä. (Blomberg, 2008.)

Väkivalta, uhkaukset ja koskemattomuuden loukkaaminen huolestuttivat useaa opettajaa. Eräs opettaja mietti, kuinka paljon omaa niin fyysistä kuin psyykkistä terveyttään täytyy uhrata leipänsä eteen. Toinen nuori opettaja oli hyvin turhautunut koulun avuttomuuteen ja puolivillaisuuteen puuttua selkeisiin sääntörikkomuksiin ja uhkaavaan käytökseen lastensuojeluilmoituksen ollessa viimeisenä oljenkortena. (Blomberg, 2008.)

Tutkimukseen osallistuneista viidestä opettajasta vain yksi ei ollut kokenut ensimmäisen opettajavuotensa aikana fyysisen tai henkisen väkivallan uhkaa. Kyseinen opettaja kertoi koulun oppilasaineksen olevan hyvin homogeenista ja uskoi sen vähentävän järjestyshäiriöitä ja vaaratilanteita. Puolestaan neljä muuta opettajaa olivat kohdanneet vakavia väkivallatilanteita ensim-

mäisen vuotensa aikana. Eräs opettaja kertoi oppilaasta, joka pahoinpiteli opettajaa sekä oppilaita, käyttäytyi itsetuhoisesti ja oppilaan huoltaja käyttäytyi niin ikään alentavasti opettajaa kohtaan. Huoltaja oli myös kieltäytynyt lapsen sijoittamisesta erityisluokkaan tarjouksista huolimatta. Ääriesimerkin ohella jatkuvat vihan ja inhon kokemukset voivat johtaa siihen, että moni nuori opettaja uupuu ja päätyy vaihtamaan tai ainakin harkitsemaan alanvaihtoa, kun ala ei vastaa alkuunkaan odotuksia. Eräs haastateltava kertoi työn uuvuttaneen hänet siihen pisteeseen, että kodin askareet jäävät hoitamatta ja työn jälkeinen vapaa-aika menee nukkuessa, josta herää vain alkaakseen uudestaan yöunille. (Blomberg, 2008.)

Vihan tunnetta herätti erityisesti puutteelliset tai olemattomat tiedot oppilaista kouluarjen sujumista varten. Erityislasten tai integroitujen oppilaiden osalta tieto ei kulkenut opettajille asti ja hankalien tilanteiden ratkaisemiseen tai ennaltaehkäisemiseen ei ollut tarvittavia työkaluja. Tavanomaiset ryhmähallinnan keinot eivät päde psyykkisesti häiriintyneen oppilaan osalta ja järjestelmä ja byrokratia hoitoon ohjaamisen taustalla voi viedä pitkän tovin, eikä apua edes ole aina käden ulottuvilla. Eräs opettaja oli huolissaan vallitsevasta asennemaailmasta, jossa lapsen psyykkisiä sairauksia ei oteta riittävän vakavasti. Fyysisesti oireileva oppilas pääsisi asianmukaiseen hoitoon, eikä vakavasti sairastuneen oppilaan paikka olekaan koulussa. Psyykkisesti oireileva oppilas tekee kuitenkin poikkeuksen, eikä asiaan aina puututa, ennen kuin joku loukkaa itseään vakavasti esimerkiksi väkivaltatilanteen jälkeen. (Blomberg, 2008.)

Pelkoa vastaajat kokivat tilanteissa, joissa he tunsivat epävarmuutta. Tällaisia tilanteita aiheutui erityisesti psyykkisesti oireilevan lapsen toiminnasta ja toimenpiteistä koittaa rauhoittaa tilanne. Pelkoa aiheutti myös keinottomuus yrittää ottaa tilanne hallintaan ilman selkeitä rajoja, taitoja ja tietoa opettajan oikeuksista. Pelkoa herätti myös huoli lapsen kotioloista, joissa vanhemmat eivät kanna riittävää vastuuta ja kaikki perusasiatkin jäävät opettajan kontolle. Lähes kaikki vastaajat nostivat esille oppilaan vanhemmat pelon aiheuttajana koulun arjessa, kun selvästi käytöshäiriöisen lapsen oleellisia tietoja psyykkisestä sairaudesta on kielletty luovuttamasta kouluille. (Blomberg, 2008.) Puheenvuorojen perusteella Blomberg (2008) vaatii kiinnittämään opettajien työoloihin paljon aiempaa enemmän huomiota.

Surua aiheuttaa usein opettajan ammatissa liittyminen uuteen työyhteisöön, jossa tulokas huomaa jäävänsä ilman paikkaa. Toisinaan ulkopuoliseksi jäämisen syyt eivät ole selvillä, mutta joissakin tapauksissa ennestään tiivis työyhteisö saattaa sulkea uuden tulokkaan järjestelmällisesti ulkopuolelle. Surun tuntemukset liittyvätkin kaikesta ammattiin liittyvästä sosiaalisuudesta ja yhteisöllisyydestä huolimatta yksinäisyyteen, eristäytymiseen ja jatkuvaan kiireeseen.

Eräs vastaaja nosti alkusyksystä esille ulkopuolisuuden tunteen uudessa työpaikassa. Tunne siitä, ettei kenellekään voi jutella tai kukaan ei ole kuuntelemassa oli vahvasti läsnä. Tilannetta ei auttanut sekään, että vain hetken uudessa työpaikassa työskennellyt opettaja huomasi työyhteisön sisällä kuppikuntia, joihin ei helposti saanut kontaktia, saati päässyt mukaan. Vuodenvaihteen jälkeen keskustelu kääntyi työympäristön välinpitämättömyyteen ja pahankurisuuteen. Toisia työyhteisön jäseniä kuunnellaan ja samalla he pitävät huolen, että heidät kuullaan. Toiset jäävät helposti vaille suunvuoroa tai kuuntelijat häipyvät paikalta, kun uusi tulokas saa viimein suunvuoron. Yksi vastaaja oli jäänyt paitsi viikoittaisista palavereista sen takia, ettei kukaan ollut hänelle viitsinyt mainita asiasta. Selkeää oman edun tavoittelua ilmeni muun muassa avustajien avun ja välituntivalvontavuorojen jakamisessa, jossa yhden sana oli toista painavampi. Myös osa pitempään samassa talossa olleista opettajista sai tutkimukseen haastatellulta opettajalta palautetta aina oikeassa olemisesta ja muiden mielipiteet huomiotta jättämisestä, joka omalta osalta oli lisäämässä jo hankalassa tilanteessa olevan noviisiopettajan surutuntemuksia. Edellä mainittuun viitaten yksi vastaaja oli kääntänyt selviytymismekanismiksi epämiellyttävistä kollegoista syrjään vetäytymisen ja omaksunut sivustaseuraajan roolin. (Blomberg, 2008.)

Uusikylä (2006) toteaa koulukohtaisen toimintakulttuurin ja arvojen vaikuttavan merkittävästi päivittäiseen opetustyöhön. Siinä missä opettajien vaikutusmahdollisuudet työhönsä ovat olennainen osa heidän työhyvinvointiaan, on oppilaiden vaikutusmahdollisuuksilla vastaavanlainen merkitys opiskelumotivaatioon (Uusikylä, 2006). Blombergin (2008) esittämät opettajien surukokemukset epäasiallisista ja epäoikeudenmukaisista työyhteisötekijöistä sekä epäonnistuneesta toimintakulttuurista ovat osaseuraus huonosta johtamisesta. Rehtorilla tulisi olla riittävät taidot ja ymmärrys auttaa opetushenkilökuntaa saavuttamaan yhteiset tavoitteensa (Uusikylä, 2006).

Koulun tunneilmapiiri koostuu yhteisyydestä, henkilökohtaisista suhteista sekä turvallisuuden tunteesta. Yhteisyys on osa yhteisöllisyyden tunnetta, jossa yksilö kokee kuuluvansa ryhmään ja kokee vastavuoroista kunnioitusta sekä jaettuja arvoja ja tavoitteita ryhmän jäsenten kesken. Työyhteisön henkilökohtaiset suhteet puolestaan vaikuttavat koko työorganisaation tehokkuuteen. Työyhteisön keskinäisten suhteiden lisäksi koulumaailmassa opettajan ja oppilaiden väliset suhteet vaikuttavat kouluarjen sujuvuuteen. Toimiva opettaja-oppilassuhde lisää viihtyvyyttä, mutta myös oppilaan opiskelumotivaatiota. Turvallisuuden tunne on yksi ihmisen perustarpeista, joka koulumaailmassa näyttäytyy hyväksytyksi tulemisen tunteen ohella fyysisenä turvallisuutena. (Uusikylä, 2006.)

Blomberg (2008) toteaa, että vaikka alle neljäsosa haastateltujen opettajien puheenvuoroista käsitteli myönteisiä, voimia antavia kokemuksia, opettajan ammatti itsessään koettiin antoisana, innostavana, mutta myös haastavana työnä. Vaikka koulupäivän sisällöstä suurin osa olisi myönteisiä kokemuksia, kääntyy keskustelu vallitsevassa toimintakulttuurissa negatiivisiin asioihin. Osa vastaajista nosti esille jo opettajankoulutuksessa väärään suuntaan menevän asenneilmapiirin, jossa tarkastelun alla ovat virheet ja puutteet, eivät niinkään onnistumiset. (Blomberg, 2008.)

Noviisiopettajille kaikkein vaikeinta oli käsitellä psyykkisesti oireilevaa oppilasta, joista hankalimpia tilanteita aiheuttivat itsemurhalla uhkaileminen, väkivaltainen käyttäytyminen ja pahoinpiteleminen. Edellä mainitut tilanteet toistuivat opettajien puheissa inhon, vihan ja pelon aiheuttajina. Noviisiopettajat huomauttivat oppilaiden vanhempien kasvatuskäytänteistä, jotka koulutyön tukemisen sijaan hankaloittivat koulussa tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Vanhempien laiminlyönnit haittasivat myös vastavuoroisen luottamussuhteen rakentamista ja ylläpitoa kodin ja koulun välillä. Huoltajien välinpitämättömyys haittaa myös lasta itseään, kun tarpeellinen tieto oppilaasta ei välity koululle asti. Kaikesta huolimatta noviisiopettajat olivat halukkaita pitämään yhteyttä oppilaiden koteihin ja pyrkivät tutustumaan aidosti oppilaiden vanhempiin. (Blomberg, 2008.)

3.9 Opettajan työhyvinvointia ylläpitävät ja edesauttavat tekijät

Opettajien työhyvinvointia määrittävät lukuisat tekijät, jotka toimiessaan tukevat työyhteisön hyvinvointia. Työhyvinvointi ei määräydy ainoastaan aiemmissa luvuissa mainittujen epäkohden puuttumisella vaan hyvinvoivan työntekijän ja työyhteisön taustalla pätevät hyvinvointia edesauttavat toimintamallit. Simola ja Kinnunen (2005) esittävät kuusi peruspilaria toimivalle työilmapiirille: 1. Työntekijöiden vastavuoroinen luottamus ja keskinäisten suhteiden toimivuus, 2. työyhteisössä vallitseva korkea moraalit, 3. kollegoiden keskinäinen tuki, 4. kompetenssi ratkaista ristiriitatilanteet rakentavalla tavalla työyhteisön kesken, 5. työryhmän kiinteys eli koheesio sekä 6. työryhmässä vallitseva yksimielisyys keskeisistä asioista eli konsensus (Simola & Kinnunen, 2005).

Vilkko-Riihelä (1999) esittää niin ikään kuusi toimivan ryhmädynamiikan ja työyhteisön sisäisten suhteiden ylläpitävää tekijää. Toimivaan työyhteisöön kuuluvat: 1. Selkeät roolit, jotka edistävät organisaation päämääriä, 2. tavoitteisiin sitoutunut ja motivoitunut johtaja, 3. selkeät ja toimivat ryhmän sisäiset valtasuhteet, 4. tavoitteiden saavuttamista edesauttavat normit, 5.

kiinteä ryhmä ja 6. päätöksentekoa edesauttava ryhmässä vallitseva yhdenmukaisuus (Vilkko-Riihelä, 1999).

Luottamusta herättävä johtaja, selkeät toimintaperiaatteet, yhteiset arvot, työntekijöistä huolehtiminen ja huomioiminen kasvattavat henkilöstön voimavaroja ja tukevat hyvinvointia (Simola & Kinnunen, 2005). Lisäksi esimiehellä on tärkeä rooli opettajan työviihtyvyyden ja työssä jaksamisen kannalta (Cantell, 2011). Rehtori onkin tärkeässä ja vastuullisessa tilanteessa, kun käsitellään työn kuormittavuuteen vaikuttavaa päätöksentekoa, sillä opettajan kokiessa asemansa epätasa-arvoiseksi rehtori on merkittävässä asemassa oikeudenmukaisuuden toteutumisessa (Cantell, 2011).

Simola ja Kinnunen (2005) toteavat, että esimiehen tehtäväorientoitunut ote sekä hyvä ihmisten ja asioiden johtaminen muodostavat tukevan pohjan hyvälle johtamiselle. Lisäksi työntekijöiden näkökulmasta hyvän esimiehen ominaisuuksiin kuuluvat luotettavuus, hyvien suhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen, tyytyväisyys alaistensa toimintaan sekä huolenpito (Simola & Kinnunen, 2005).

Hyvän johtamisen myötä työyhteisön työtaakka on jaettu järkevästi. Onnismaa (2010) toteaa vastuun jakamisen olevan yksi toimivan työyhteisön kulmakivistä. Koulut, jotka ovat toimenpiteillään onnistuneet myötävaikuttamaan henkilökunnan hyvinvointiin, niiden toiminnasta voidaan havaita yhtäläisyyksiä. Kyseisiä toimenpiteitä ovat esimerkiksi kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus sekä vuorovaikutuksen jatkuvuus, ristiriitatilanteita ehkäisevä ja sovitteluva, avoin keskustelukulttuuri, yhteisöllisyyden rakentaminen vastuun jakamisen, tiimityöskentelyn ja säännöllisten palaverien keinoin. Esimiehen ja alaisen välisen toimivan vuorovaikutuksen osalta kehityskeskustelut ovat merkittäviä keinoja parantaa toimintaa. (Onnismaa, 2010.)

Cantell (2011) toteaa toimivan palautesysteemin vaikuttavan merkittävästi opettajien työhyvinvointiin. Esimieheltä toivotaan kiitosta omasta työpanoksesta. Opettajien kertomana juuri esimieheltä tuleva palaute vahvistaa henkilökohtaista kokemusta työn merkityksellisyydestä ja edesauttaa työssä jaksamista. Vaikka edistysaskelia on otettu, koulumaailmassa vallitsevassa palautejärjestelmässä on paljon parannettavaa. Opettajat työskentelevät luokkahuoneissa oppilaidensa kanssa suljettujen ovien takana, jonka vuoksi rehtori ei voi seurata alaistensa työskentelyä kovin tehokkaasti. Palaute perustuu pääsääntöisesti toisen käden tietoon ja suora palaute pohjautuu pitkälti tiimitoiminnan ja projektien, kuten monialaisten oppimiskokonaisuuksien perusteella saatuun tietoon. Ontuva palautejärjestelmä puolestaan vaikuttaa olevan merkittävä tekijä uupumisen taustalla. (Cantell, 2011.)

Siinä missä esimieheltä toivotaan kattavaa palautetta, kollegoilta saatava palaute ja vertaistuki ovat vähintään yhtä tärkeä voimavara opettajan ammatissa. Cantellin (2011) haastattelemat opettajat kuvailivat vertaistuen merkitystä muun muassa useamman toimijan voimalla. Kun useampi vertainen työskentelee esimerkiksi saman projektin parissa, vertaistuen lisäksi heidän on helpompi pitää myös puoliaan rehtoria ja kollegoitaan vastaan. Aina vertaistukea ei kuitenkaan löydy työpaikalta, jolloin välttämätön tukihenkilö on etsittävä työyhteisön ulkopuolelta. (Cantell, 2011.)

Myös Kääriäinen (2018) nostaa aiheen esille kolumnissaan: “Jos opettaja on tehnyt työtään 10-20 vuotta saamatta kehuja hyvin suoritetusta työstä, ei ole ihme, että kyynistyminen uhkaa.” Opettajien riesana ovat alan muutosprosessin keskellä jatkuvat vaatimukset sen sijaan, että riittävät käytännön resurssit, täydennyskoulutus ja henkinen tuki toteutuisivat. Esimiehellä on myös tässä asiassa suuri vastuu opettajien työssä jaksamisen kannalta. Kääriäinen (2018) lisää, että positiivisen palautteen saaminen työntekijänä on tärkeää alasta riippumatta. (Kääriäinen, 2018.)

4. Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, ”ovatko hiljattain valmistuneet ja työelämän aloittaneet opettajat uupuneita ja mikä mahdollisen uupumisen aiheuttaa?” sekä ”millä keinoin hiljattain valmistuneet ja työelämän aloittaneet opettajat parantavat ja ylläpitävät työhyvinvointiaan”. Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka aineistonkeruu on toteutettu pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Tutkimustapa noudattaa fenomenologista lähestymistapaa ja aineiston analysointi on toteutettu aineistolähtöisen sisälönanalyysin keinoin. Tämä pro gradu-tutkimus on aloitettu vuoden 2021 syksyllä teoreettisen viitekehyksen parissa. Aineisto kerättiin loppuvuodesta 2022. Tämän tutkimuksen aineistossa fenomenologinen lähestymistapa näyttäytyy tutkimuksen kohteena olevien opettajien ilmaisemina psyykkisinä, fyysisinä sekä sosiaalisina kokemuksina. Tutkimusjoukon yhdistävänä tekijänä toimivat opettajan ammatti ja laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluvat aika- ja paikkasidonaisuus näyttäytyvät tutkittavien työympäristöissä ja työuran alkamisajankohtana.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, ovatko hiljattain työelämän aloittaneet opettajat uupuneita, mitkä tekijät työympäristössä aiheuttavat mahdollisen uupumisen sekä miten he ylläpitävät ja edistävät työhyvinvointiaan. Tavoitteena on myös löytää syitä mahdollisten uupumistekijöiden taustalla. Tutkimuksen kohteena ovat opettajat, sillä opetuslalla työperäistä väsymystä on havaittu esiintyvän muita ammattiryhmiä enemmän jo vuosikymmenten otannalla (Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhältö, 2022). Opettajista noviisiopettajien riski vaihtaa alaa heti työuran alkutaipaleella on suuri ilman asianmukaisia interventioita (DeAngelis, Wall, Che, 2013). Tästä syystä työuraansa aloittelevat opettajat valikoituivat tutkimuksen kohdejoukoksi. Työhyvinvoinnin ylläpitämisen taustalla vaikuttavat ongelmien ennakoiva havaitseminen, yhteisökeskeinen ratkaisukyky, konkreettiset tukitoimet sekä opettajan oma kompetenssi pitää kuormitus kohtuullisissa rajoissa (Räsänen ym., 2022). Lisäksi tutkijan henkilökohtaisena tavoitteena on aineiston uupumistekijöiden perusteella välttää esille nousevat sudenkuopat tulevassa työelämässä sekä löytää keinoja työhyvinvoinnin ylläpitämiseen.

Tutkimuskysymysten osalta alkuperäinen suunnitelma oli käyttää kahta kysymystä, joista ensimmäinen tarkastelee ”ovatko ensimmäistä vuottaan työskentelevät opettajat uupuneita” ja jäl-

kimmäisen kysymyksen “mikä työssä aiheuttaa uupumuksen”. Kahden kysymyksen käyttäminen tässä tapauksessa muodostui kuitenkin ongelmalliseksi, koska jälkimmäinen kysymys sivuaa ensimmäistä kysymystä. Tutkimusongelma muodostui opettajien uupumisen ja uupumisen syiden tarkastelun ohella etsimään myös keinoja ylläpitää työhyvinvointia.

Tutkimuskysymykset ovat:

Mitkä työssä ilmenevät tekijät aiheuttavat uupumusta työuran alussa olevilla opettajilla?

Mitkä tekijät edesauttavat ja ylläpitävät opettajien työhyvinvointia?

4.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista ihmiskeskeinen asetelma (Puusa & Juuti, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa perehdytään yleensä kuvailemaan ihmisten ajatuksia, tunteuksia, tulkintoja sekä ymmärrystä erilaisista aiheista, jotka muodostuvat pääasiallisesti tutkittavien henkilöiden omakohtaisista kokemuksista (Puusa & Juuti, 2020). Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitusperät ovat merkityksissä, joita toimijat antavat omalle toiminnalleen ja joiden kautta he tulkitsevat elämäänsä ja ympäristöään (Pyörälä, 1995).

Jo aineiston osalta laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta: määrällisen tutkimuksen aineisto on usein muutettu numeeriseksi kun taas laadullisessa tutkimuksessa aineisto on yleensä tekstimuodossa. Edellä mainittu aineiston esittämistapa ei kuitenkaan poissulje määrällisten menetelmien käyttöä laadullisen tutkimuksen analysointivaiheessa. Laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan tutkimuskohdetta sen omassa luonnollisessa ympäristössään ja saatu tieto on usein subjektiivista, esimerkiksi tutkittavan henkilön omakohtainen kokemus aiheesta. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteenä on myös, että tutkimuksesta ilmennyt tieto pyritään liittämään jo ennestään aiheesta saatuun tietoon. (Puusa & Juuti, 2020.)

Vaikka laadullinen tutkimus mielletään yleensä hyvin aineistolähtöiseksi ja teorian osuus nähdään määrällisen tutkimuksen teemana, laadullinen tutkimus on lopulta hyvinkin teoriapainotteista. Myös aineistolähtöisessä tutkimuksessa ilmennyt tieto saatetaan vuoropuheluun teorian, aiemman tutkimustiedon kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä tekijänä on ihminen niin tutkittavan kuin tutkijan asemassa. (Puusa & Juuti, 2020.) Myös Pyörälä (1995) toteaa laadullisen tutkimuksen olevan vahvasti teoriariippuvaista, jossa esimerkiksi teoreettiset käsitteet syventyvät tutkimustyön edetessä.

Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että laadullisen tutkimuksen kentältä löytyy vain harvoja vaki-
oituja menetelmiä analysoida aineistoa. Keskenään erilaisia analyysitapoja ei ole järkevää lait-
taa paremmuusjärjestykseen ja toimintatapa tulisikin valita sen käyttökelpoisuuden perusteella
tutkittavaan aiheeseen. Tutkimuksen tekemisessä ei ole tavoiteltavaa pyrkiä täyteen arvoneu-
raaliuteen, vaan tutkijan oma esiyymmärrys sanelee osittain toimintaa ja tutkijan olisi tärkeää
pitää se erillään aineistosta. Aineiston tarkastelua tapahtuu koko tutkimuksen ajan ja tutkija
kerää informaatiota aineiston ryhmittelyyn eri kategorioihin, luokkiin ja teemoihin. (Puusa
& Juuti, 2020.)

Kvalitatiivisten eli laadullisten tutkimusmenetelmien käyttö ensisijaisena menetelmänä on pe-
rusteltua tässä tapauksessa, koska tilanteet, joissa sitä käytetään ovat ihmisten välisen vuoro-
vaikutuksen tulosta, tulkinnallisia sekä aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä (Puusa & Juuti,
2020). Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on sen aikaan ja paikkaan sidonnaisuuden
myötä muuttuvuus, jossa ihmisten välisen vuorovaikutuksen myötä ”lopullisen totuuden” saa-
vuttaminen ei ole mahdollista vaan tieto saadaan monitahoisista lähteistä sen hetkisestä tilan-
teesta (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksen osalta aikaan ja paikkaan sidonnaisuus on lu-
kukaudella 2021-2022 työskentelevien, työuransa alkutaipaleilla olevien opettajien uupumis-
kokemuksissa. Tässä tutkimuksessa noviisiopettajien uupumis- ja hyvinvointikokemukset ovat
tämänhetkinen katsaus noviisiopettajien kokemuksiin jo aiemmin tutkitussa aiheessa ja tutki-
muskohteena toimivat ihmistieteille tyypilliseen tapaan ihmiset.

4.3 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena ja siinä käytetään fenome-
nologista lähestymistapaa. Fenomenologista lähestymistapaa hyödynnetään säännöllisesti ko-
kemuksen tutkimuksessa (Toikkanen & Virtanen, 2018). Fenomenologisiin näkemyksiin pai-
nottuvan kokemuksen tutkimuksen yleinen ongelma on, että saavutettu tieto painottuu vahvasti
yksilöön eli yksittäistapaukseen. Edellä mainitun kaltaisesta datasta ei voida tehdä yleispäteviä
johtopäätöksiä, kuten esimerkiksi luonnontieteellisessä tutkimuksessa on tapana. Kokoavia joh-
topäätöksiä tiedosta voidaan kuitenkin tehdä, kun esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien yksi-
löiden elämäntilanteet ovat tarpeeksi yhdenmukaisia keskenään, kuten yhdistävänä tekijänä am-
matti. Toisin sanoen fenomenologisen tutkimustavan pyrkimys on tutkia ihmisiä luonnontie-
teistä poikkeavilla metodeilla. Ihmistutkimuksen piirissä luonnontieteellisten menetelmien

käyttö ei tämän valossa ole kannattavaa, sillä ihmistutkimus tarvitsee erilaiset menetelmät. (Tökkäri, 2018.)

Tökkäri (2018) toteaa Perttulan (2006) mukailleen, että tutkimustapoja arvioitaessa kokemuksen käsitteellistämässä on eroja, joita voidaan tarkastella ”kokemuksen kahdessa vaiheessa”. Ensimmäisen vaiheen mukaan kokemus on elämäntilanteeseen liittyvä, tajuntaan ja kehoon kiinnittyvä elämys, tunne tai olotila, ”elävä kokemus”. Toisessa vaiheessa kokija käsitteellistää olotilaa, tunnetta ja elämystä itselleen tai muille ihmisille ymmärrettävään muotoon, ”kuvattuna kokemuksena”. Asenteet, uskomukset, käsitykset sekä mielipiteet muodostuvat kuvattujen kokemusten perusteella, vaikka suurin osa kokemuksista jääkin elävän kokemuksen tasolle. Fenomenologiset tutkimukset ovat aihepiireiltään hyvin monimuotoisia, mutta niitä yhdistää yksilön ainutlaatuinen kokemusmaailma. (Tökkäri, 2018.)

Miettinen, Pulkkinen ja Taipale (2010) toteavat, että fenomenologisen tutkimuksen piirteenä on tarkastella kokemuksen yleistä rakennetta, eikä vain luetella, mitä kaikkea sattuu kokemaan. Fenomenologinen lähestymistapa eroaa luonnontieteistä, esimerkiksi biologiasta ja fysiikasta siten, ettei se rajoitu tutkimaan vain yhtä todellisuuden osaa. Toisin sanoen fenomenologia ei pyri löytämään selitystä ilmiölle ulkoisten syiden tai tekijöiden kautta, todistamaan hypoteeseja oikeiksi tai vääriksi. (Miettinen ym. 2010.)

Kaikenlainen kokemuksen ruotiminen ei kuitenkaan ole fenomenologian piiriin kuuluvaa tutkimusta. Täysin objektiivinen asian tarkastelu rajoittuu aistimusten varaan, mutta fenomenologian aihepiiriin kuuluu koko ilmiön tarkasteleminen. (Backman, 2010.)

4.4 Kysely aineistokeruumenetelmänä

Kysely on tiedonkeruumenetelmä, jossa vastaajat täyttävät heille laaditun kyselylomakkeen joko valvotuissa olosuhteissa tai itsenäisesti (Eskola, 1966). Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtuu käyttämällä sähköistä kyselylomaketta, jonka kysymykset ovat pääasiassa avoimia kysymyksiä. Sähköinen kysely on yksi keskeisimpiä aineistonkeruumenetelmiä nykyään ja on jaettavissa esimerkiksi sosiaalisen median kanavia pitkin (Valli, 2018). Avoimen kyselyn laatija on oletuksessa, että vastaajilla on motivaatiota, kykyä ja osaamista ilmaista itseään kirjallisesti aikomallaan tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Avointen kysymysten käyttämisen etuna

on saada vastaajan kokemukset aiheesta selville varsin perusteellisesti sekä monipuoliset mahdollisuudet luokitella aineistoa (Valli, 2018). Kysymyksenasettelun täytyy olla yksiselitteistä, eikä johdattelevaa, jotta vastaaja tietää tarkalleen, kuinka vastata (Valli, 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu usein hyvin rajatusta, harkinnanvaraisesti määritellystä joukosta. Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat kymmenen noviisiopettajan kyselylomakkeen vastaukset. Tarkoituksenmukaisuus aineistonkeruussa näyttäytyy valitsemalla vastaamaan sellaiset ihmiset, joiden oletetaan lähtökohtaisesti tietävän tutkittavasta asiasta paljon tai kuuluvat tutkittavan aiheen kannalta olennaiseen ryhmään. (Puusa & Juuti, 2020.) Kohde-ryhmän valinnassa tarkoituksenmukaisuus näyttäytyy tutkimukseen osallistujien työkokemuksessa sekä ammatissa. Muilta ominaisuuksiltaan tämän tutkimuksen vastaajaryhmä on suhteellisen heterogeeninen.

Laadullisen tutkimuksen piirissä ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä vaan pyrkimys on kuvailla ja ymmärtää tiettyä ilmiötä ja aiheita tai kyetä tuottamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tämän vuoksi on tärkeää, että tietoa antavat henkilöt valikoituvat tarkoituksenmukaisesti sellaisesta ryhmästä, joilla on ennestään runsaasti tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa ollut kyselylomake sisälsi 17 kysymystä, joista neljä oli taustatietokysymyksiä (sukupuoli, opetettavat ryhmät, koulun koko oppilasmääränä sekä onko vastaaja kärsinyt työuupumuksesta kuluneen vuoden aikana), yksi oli valintakysymys ja loput 12 avoimia kysymyksiä. Valli (2018) toteaa, että taustakysymyksillä pyritään yleensä löytämään selittäviä muuttujia. Vaikka kysely nojaa vahvasti avoimiin kysymyksiin, on esimerkiksi taustatietokysymyksissä käytetty valmiita vastausvaihtoehtoja. Niiden käyttäminen sujuvoittaa vastaamista, mutta tutkijalla on tällaisissa tapauksissa oltava jo etukäteen tietoa vastaajista, jotta valmiita vastausvaihtoehtoja kannattaa käyttää (Valli, 2018). Jokaiselle vastaajalle tulee löytää jokin vaihtoehto ja valmiiden vaihtoehtojen jälkeen tämän varmistamiseksi voi käyttää ”muu, mikä?” -kysymystä (Valli, 2018). Alkuperäinen kysymyspatteristo muuttui huomattavasti tiiviimpään muotoon pilotoinnista saadun palautteen ja vastausten perusteella. Esimerkiksi stressiä, kuormittavuutta, väsymystä ja uupumusta koskevien kysymysten vastaukset olivat keskenään lähes identtisiä, koska pilottivaiheen vastaajat ymmärsivät edellä mainitut käsitteet lähes synonyymeiksi keskenään. Lopulliseen kyselylomakkeeseen yksittäisten kysymysten määrä väheni yhdistämällä samankaltaisia kysymyksiä keskenään. Lisäksi lomakkeeseen lisättiin tietotekstejä selventämään kysymyksissä esiintyviä termejä, jotta vastaaja tietää, mitä milläkin

kysymyksellä tarkoitetaan. Kysymysten laadinnassa tuleekin noudattaa huolellisuutta, sillä heikosti muotoillut kysymykset voivat lopulta vääristää tutkimustuloksia (Valli, 2018).

Kysely toteutettiin Webropol-työkalulla. Sen valinta on perusteltua monipuolisuuden ja helpokäyttöisyyden ansiosta. Myös aineiston analyysivaiheessa sen tuomat mahdollisuudet jaotella vastaajat useiden ominaisuuksien mukaan helpottivat analyysia. Webropolin etuina verrattuna muihin alustoihin on, että vastaaja näkee lomakkeen asettelusta riippuen useamman kysymyksen kerrallaan, joka voi lisätä vastausten johdonmukaisuutta sekä vastaaja voi palata muokkaamaan aiempien kysymystensä vastauksia, jos huomaa esimerkiksi lisättävää tai korjattavaa (Valli & Perkkilä, 2018).

Pyörälä (1995) jakaa laadullisessa tutkimuksessa käytettävät aineistot luonnollisiin aineistoihin ja tutkimusta varten kerättyihin aineistoihin. Luonnolliset aineistot ovat tutkijasta ja tutkimuksesta riippumatta jo ennestään olemassa olevaa saatavilla olevaa tietoa. Tutkimusta varten kerätty aineisto puolestaan on tutkimustyön sanelemaa, jossa aineiston syntymisessä tutkijalla on merkittävä rooli. (Pyörälä, 1995.) Tässä tutkimuksessa aineisto on tutkimusta varten kerätty aineisto. Kyselylomake on varta vasten laadittu ja vastaajat valittu siten, että he ovat kaikki työuransa alkutaipaleella opetustyössä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat haastattelun etuna olevan vapaus valita tutkimuksen aineistoksi kelpaavat henkilöt. Tässäkin tapauksessa haastattelun sijaan kysely lähetetään jo ennalta valituille henkilöille, jotka ovat varmuudella olleet vain lyhyen aikaa opettajana. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat kolme erilaista tiedonkeruumenetelmää: lomakehaastattelu (lomakekysely), teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Tutkimuksessa käytetään teemahaastattelulle ja syvähaastattelulle ominaisia avoimia kysymyksiä, mutta aineiston kerääminen tapahtuu kyselylomakkeen avulla käytännön syistä johtuen. Verkkokyselyn etuja ovat sen taloudellisuus ja ketteryys muuntautua suoraan tiedostoksi (Valli, 2018). Kun aineistoa ei tarvitse litteroida, kirjoitusvirheiden tuomat ongelmat jäävät pois (Valli, 2018). Keskeisin etu on kuitenkin nopeus verrattuna perinteisempiin menetelmiin, kuten postikyselyyn (Valli & Perkkilä, 2018). Verkkokyselyn ominaisuutena on myös keino saada vastaaja vastaamaan kaikkiin kysymyksiin, ennen kuin voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen, mutta vastapainona edellä mainittu menettely voi turhauttaa vastaajaa ja jättää kyselyyn vastaamisen kokonaan kesken (Valli, 2018).

Lomakekyselylle luonteenomaisesti myös verkkokyselyssä kysytään tutkimuksen tarkoituksensa kannalta tärkeitä kysymyksiä. Tyypillisesti täysin strukturoitu lomakekysely antaa vastaajalle valmiit vaihtoehdot, joiden puitteissa hän vastaa ennalta määrättyssä järjestyksessä ennalta

määrättyjä vastausvaihtoehtoja käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tapauksessa strukturoituja kysymyksiä käytetään maltillisesti ja vain sellaisissa kysymyksissä, joihin ei tarvitse sanallista perustelua tai kysymyksissä, jotka perustellaan sanallisesti erillisessä kohdassa.

Lomakekysely asettaa rajoitteet dialogin käymiselle tiedonantajan ja tutkijan välillä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruulomakkeessa on sovellettu teemahaastattelulle ja syvähaastattelulle ominaista avointa kysymyksenasettelua vastaajien kuitenkin täyttäessä itsenäisesti kyselylomaketta. Kysymykset on laadittu pääosin teemahaastattelun metodeja mukaillen, jossa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelman kannalta. Kysymysten avoimuudesta riippuen tutkija vaikuttaa kysymyksenasettelulla siihen, millaisia vastauksia hän haluaa saada spontaanien ja kokemusperäisten vastausten sekä aiempaan tietoon pohjautuvien vastausten väliltä. Avoimien kysymysten hyödyntämisestä huolimatta syvähaastattelussa muodostuvaa jatkumoa ei voi käyttää tässä tutkimuksessa. Tutkijan ei ole mahdollista esittää jatkokysymyksiä lomakekyselyssä sitä mukaa, kun tiedonantaja vastaa edelliseen kysymyksen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistonkeruumenetelmä muodostuu tässä tapauksessa edellä mainittujen menetelmien keskinäisestä, monimetodisesta hyödyntämisestä. Siinä missä lomakkeen käyttö itsessään rajoittaa tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta, kyetään muiden menetelmien avulla panostamaan kysymyksenasetteluun, vastaajien saadessa kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään omin sanoin poiketen perinteisestä kyselytutkimuksesta.

Teemahaastattelussa oletetaan vastaajan ymmärtävän haastattelussa käsiteltävän aiheen ennalta määrätyn viitekehyksen kaltaisesti, kun taas avoimessa haastattelussa vastaaja saa täysin vapaat kädet kuvailla käsiteltävää asiaa oman ymmärryksensä ja kokemustensa mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkittavien määrä on olennainen tutkimuksen tavoitteista ja päämääristä riippuen, mutta määrä itsessään ei ole kriittinen tekijä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkijan vastuulla on tulkita valittuja tapauksia ja käsitteellistää ne. Aineistonkeruussa painotus on ihmisten omilla kokemuksilla niiden luonnollisessa ympäristössä. Aineiston hankintavaiheessa on huomioitava, että tutkijan tarkastelun alla oleva käsitteistö voi ohjata havaintoja. Myös tutkijan esiymmärrys tutkittavaan aiheeseen ohjaa hänen havaintojaan ja aineistonkeruuta. (Puusa & Juuti, 2020.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto onkin tavanomaisesti tutkimusaiheen kannalta mielenkiintoinen kohderyhmä, jonka jäsenten sen hetkisellä elämällä on kosketuspintaa tutkittavan aiheen kanssa (Pyörälä, 1995).

4.5 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto koostuu kymmenen opettajan kyselylomakkeeseen antamista vastauksista. Tavoitteena oli saada vastaajat erilaisista työympäristöistä ja taustakysymysten vastausten osalta vastaajat edustavat hyvin erilaisia työympäristöjä keskenään. Vastaajat olivat pääosin luokanopettajia, joista osalla kuului työnkuvaan myös aineenopetusta yläkoulun puolella. Yksi vastaaja toimi yliopisto-opettajana ja toinen erityisluokan opettajana. Yksikään vastaaja ei ker-tonut, ettei olisi kärsinyt uupumuksesta lainkaan. Kahdeksan kymmenestä vastaajasta kertoi poteneensa jonkinasteisia uupumusoireita lukuvuoden 2021-2022 aikana. Yksi vastaaja ei osan-nut sanoa, onko hän kärsinyt uupumisoireista ja toinen vastaaja kertoi kärsivänsä uupumuksesta jatkuvasti. Kyselylomake ja saatekirje ovat liitteissä 1 ja 2.

Aineisto kerättiin jakamalla kyselylinkkiä Whatsapp-ryhmiin, joiden jäsenet koostuivat opetta-jista. Valli ja Perkkilä (2018) toteavatkin, että sosiaalisen median hyödyntäminen tutkimuksen työkaluna on aiheellista esimerkiksi tutkimusta varta vasten perustetussa ryhmässä. Tässä ta-pauksessa ryhmät olivat tosin jo ennestään opettajajäsenistä koostuvia ja kaikki jäsenet, jotka kyselylinkin saivat, olivat jo valmiiksi oikeaa kohderyhmää. Lisäksi kyselyä pyydettiin jaka-maan eteenpäin kohderyhmään kuuluville, työuran hiljattain aloittaneille opettajille. Viestit ta-voittivat varmuudella n. 30 opettajaa, mutta välitettyjen viestien tavoittaneista ei ole tarkempaa tietoa. Vastausten määrä viestin tavoittaneisiin nähden on suhteellisen hyvä, vaikka odotukset vastausprosentin suhteen olivatkin korkeammalla.

Vastaajamäärän minimitavoitteena oli kymmenen ja siihen päästiin lopulta. Vastausten saami-ssa oli ongelmia, sillä muistutus- ja tsemppausviestejä joutui laittamaan useamman kerran jälkikäteen, jotta tarvittava määrä vastauksia oli kasassa. Lähes kaikki viestin saaneet olivat aukaisseet linkin. Pienempi osa oli aloittanut kyselyyn vastaamisen, mutta jättänyt sen kesken.

Aineisto koostuu kymmenestä opettajasta, joiden sukupuolijakauma on kuusi naista ja neljä miestä. Heistä kaksi työskenteli alkuopetuksessa, kolme opetti luokkia 3-4, kolme opetti luok-kia 5-6. Kolmella alakoulun opettajalla työnkuvaan kuului myös yläkoulun aineenopetus. Yksi opettaja opetti yläkoulun erityisluokkaa ja yksi työskenteli yliopisto-opettajana. Yksi opettaja opetti sekä alkuopetuksessa että luokkia 3-4. Yksi opettaja työskenteli yläkoulun aineenopetta-jana.

Koulun kokoa kysyttäessä kuusi opettajaa ilmoitti koulunsa oppilasmäärän välille 400-750. Suurissa yli tuhannen ja 1500:n oppilaan yhtenäiskouluissa työskenteli kaksi opettajaa. Yksi

vastaaja ilmoitti koulunsa oppilasmääränsä 65 oppilasta. Taulukkoon 1 on kerätty kaikkien vastaajien taustatiedot.

Taulukko 1: Opettajien taustatiedot

	Sukupuoli	Opetettava ryhmä (luokkaste) + muu ryhmä	Koulun koko suunnilleen (oppilasta)	Onko kärsinyt työuupumuksen oireista?
Opettaja 1	Mies	3.-4. + yläkoulun aineenopetus	Yli 1000	Jonkin verran
Opettaja 2	Nainen	5.-6.	500	Jonkin verran
Opettaja 3	Nainen	7.-9. erityisluokka	65	Jatkuvasti
Opettaja 4	Mies	Yliopisto-opiskelijat	-	Ei osaa sanoa
Opettaja 5	Mies	Yläkoulun aineenopetus	1500	Jonkin verran
Opettaja 6	Nainen	1.-2.	450	Jonkin verran
Opettaja 7	Nainen	1.-2. ja 3.-4.	500	Jonkin verran
Opettaja 8	Mies	5.-6.	560	Jonkin verran
Opettaja 9	Nainen	5.-6, yläkoulun aineenopetus	500	Jonkin verran
Opettaja 10	Nainen	3.-4.	700	Jonkin verran

Vastaajien anonymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan. Vaikka kyselylinkit jaettiin WhatsApp-ryhmiin, kysymyksenasettelussa huomioitiin, ettei vastaajia pysty yksilöimään tunnistettavasti. Taustatietoja varten kysytty sukupuoli, koulun koko ja mahdollinen työuupumuksesta kärsiminen säilyttivät myös vastaajien anonymiteetin.

Oppilaitosten, paikkakuntien, vastaajien, kollegoiden tai oppilaidenkaan nimiä ei vastauksissa noussut esille. Vastausten nimettömyys takaakin vastaajalle hyvin pitkälti anonymiteetin (Valli, 2018). Kollegoista, rehtoreista ja oppilaista tulleet maininnat esiintyivät nimettöminä yleisellä

tasolla. Tämä johtuu pääosin kysymyksenasettelusta. Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten perusteella laaditut kyselylomakkeen kysymykset etsivät tietoa vastaajien henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta. Henkilökohtaisia kokemuksia tutkittaessa on olennaista, että ihmisten tunnistamattomuus säilyy, heidän kokemuksiinsa kunnioitetaan ja tarvittaessa henkilökohtaiset tiedot, kuten nimet korvataan nimimerkeillä (Hänninen, 2015). Tulosten analyysivaiheessa nimiä ei tarvinnut muuttaa, mutta jokaiselle vastaajalle annettiin nimimerkit ”Opettaja 1-10”, jotka lyhennettiin aineistosta poimituissa lainauksissa muotoon ”O1-O10”. Vastaajille tuli ennen kyselyn aloittamista saatekirjeessä ilmi, että heidän anonymiteettinsa säilyy.

Empiirisessä aineistossa korostuu lähdeaineiston tiedonantajien henkilöllisyyden häivyttäminen. Eettisestä näkökulmasta tutkijan tulee empiirisessä tutkimuksenteossa pitää huolta, ettei yksittäisiä henkilöitä kyetä tunnistamaan aineistosta tietyn väitteen tai näkemyksen perusteella. Tutkimuksen raportoinnissa näkee usein ilmauksia alkuperäisestä haastattelusta tai muusta aineistonkeruumenetelmästä. Lainaukset eivät ole tutkimuksen luotettavuuden parantamisen kannalta olennaisia vaan niillä pyritään elävöittämään tekstiä. Alkuperäisten ilmausten käyttäminen elävöittää tekstiä, mutta niistä samalla poistetaan sellaiset tekijät, jotka voivat johtaa mahdolliseen tiedonantajan tunnistamiseen, kuten arkikielisten ilmausten pelkistäminen yleiskieleksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Kyselylinkit jaettiin ryhmiin, joissa olen itsekkin jäsenenä sekä kehoitettiin jakamaan linkkiä eteenpäin muillekin, jotka täyttävät vastaajakriteerit. On siis todennäköistä, että tunnen suurimman osan vastaajista. Kyselyn kysymykset muotoiltiin kuitenkin sellaiseen muotoon, että niistä on mahdotonta kyetä yksilöimään vastaajia.

4.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tulosten analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, joka toimii niin metodina kuin väljänä teorianrunkonakin. Sisällönanalyysi toimii myös monen muun analyysimenetelmän perusteena laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Aineistolähtöisen analyysin päämääränä on pystyä luomaan tutkimuksen aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tämän analyysimenetelmän ideana on poimia analyysiyksiköt aineistosta si-

ten, että ne palvelevat tutkimuksen tehtävänasettelua ja tarkoitusta, eivätkä ole etukäteen päätettyjä. Analyysin ollessa aineistolähtöistä, aiemmat teoriat tai tiedot eivät ohjaa analyysin toteutumista tai lopputulosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Miles ja Huberman (1994) toteavat aineistolähtöisen kvalitatiivisen aineiston analyysiä kolmivaiheiseksi menetelmäksi, johon kuuluvat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli käsitteellistäminen. Redusointivaiheessa tutkimusdata pelkistetään niin, että tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio karsitaan pois, litteroidaan tai ”koodataan” oleelliset ilmaukset tutkimustehtävän kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat kyselyn vastaukset. Aineistoa ei tarvinnut litteroida vastausten ollessa jo valmiiksi tekstimuodossa pääosin napakoina vastauksina. Pelkistäminen voidaan tehdä tiivistämällä informaatio tai pilkkomalla se pienempiin osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistämisen voi toteuttaa etsimällä tutkimustehtävän kysymyksien avulla aineistosta kuvaavia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat Hämäläistä (1987), Deyta (1993) ja Cavanaghia (1997) mukaillen, että aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn myötä aineistosta koodatut alkuperäiset lauserakenteet analysoidaan tarkasti ja aineistosta poimitaan käsitteitä, jotka eroavat toisistaan ja/tai ovat samankaltaisia keskenään. Tämän jälkeen muodostetaan luokkia samaa asiaa tarkoittavista käsitteistä ja luokat nimetään niitä luonnehtivalla käsitteellä. Luokittelun tuloksena myös aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset termit yhdistetään yleiskäsitteen alle. Seuraavaksi aineiston klusteroinnissa sijoitetaan käsitteistä muodostuneita alaluokkia niitä yhdistäviksi yläluokiksi. Yläluokat ryhmitellään pääluokiksi ja lopulta pääluokat sijoitetaan yhden yhdistävän luokan alle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jatkavat Hämäläisen (1987), Deyn (1993) sekä Cavanaghin (1997) havaintojen pohjalta, että abstrahointi eli käsitteellistäminen tai teoreettisten käsitteiden luominen on aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaihe, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä aineistosta poimitun relevantin tiedon pohjalta. Abstrahointiprosessin myötä alkuperäisilmaukset muotoutuvat teoreettisiksi käsitteiksi ja analyysistä pohjautuviksi johtopäätöksiksi. Abstrahointiprosessia jatketaan niin pitkään kuin aineistosisällön pohjalta on mahdollista yhdistellä luokituksia. Tavoite on saada vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä perustuen tutkijan tulkintaan ja päättelykykyyn, edeten empiirisestä aineistosta käsitteelliseen tulkintaan tutkittavasta aiheesta. Tutkijan pyrkimys on ymmärtää tutkittavien omia näkökulmia koko analyysin ajan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tässä tutkimuksessa redusointia, klusterointia ja abstrahointia hyödynnettiin aineiston analyysivaiheessa monin tavoin. Seuraavaksi esitellään aineiston analyysivaiheet tiivistetyssä muodossa muutamien esimerkein. Kyselyssä esiintyvät kysymykset jaoteltiin sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen ne vastaavat. Kyselystä poimittiin tutkimusongelman kannalta merkittäviä ilmauksia ja ne kirjoitettiin tiiviimpään muotoon. Tämän jälkeen edettiin yksi kysymys kerrallaan, poimien jokaisen kysymyksen kymmenestä vastauksesta ilmauksia, jotka pelkistettiin. Esimerkiksi ”työtehtävien hoitamiseen ei ole riittävästi aikaa” sekä ”työpäivän aikana ei ehdi pitää taukoja” näyttäytyvät molemmat kiireenä. Samassa vastauksessa esiintyi yleensä useita tekijöitä, jotka pelkistettiin niitä kuvaavien ilmauksien.

Kun kyselyn jokaisesta kysymyksestä oli kerätty kaikki kysymykseen vastaava tarpeellinen informaatio, kysymysten vastauksista samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistettiin ensin alaluokiksi, joita yhdistelemällä muodostui uusia yläluokkia. Esimerkiksi epätarkoituksenmukaisista työtiloista ja oman työskentelytilan puuttumisesta muodostuneet alaluokat sijoitettiin ”työtilat”-yläluokkaan. Työtilat yhdessä muiden resurssitekijöiden, kuten riittävän henkilökunnan, työvälineiden sekä opetusteknologian kanssa muodosti lopulta ”resurssit”-pääluokan. Pääluokat sijoitettiin yhdistävän luokan, ”työhyvinvointia heikentävät tekijät” alle.

Työhyvinvointia ylläpitävät ja edesauttavat tekijät poimittiin samaan tapaan aineistosta ja niistä muodostettiin omat luokkansa klusteroinnin ja abstrahoinnin avulla. Aineistosta poimittiin ja analysoitiin myös muut huomionarvoiset asiat, joihin ei haettu vastausta varsinaisten tutkimuskysymysten avulla, kuten opettajien kokema uupumuksen oirekuvaus.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat aineistolähtöisen tutkimuksen olevan hyvin hankala toteuttaa, koska yleinen peruserä on, että teoria ohjaa tekemiämme havaintoja. Tutkija tuskin tulee pääsemään täysin objektiiviseen päättelyyn ja havainnointiin, koska menetelmät, käsitteistö ja tutkimusasetelma ovat tutkijan itse asettamia ja näin ollen ohjailevat lopputulosta. Edellä mainittua ongelmaa voidaan yrittää korjata teoriaohjaavan analyysin avulla, jossa on teoreettisia yhteyksiä, mutta ovat lopulta vain analyysin etenemisen apukeinona ilman suoraa teoriakontaktia. Edellä mainitussa tilanteessa aineiston analyysi tapahtuu pääosin aineistolähtöisesti, mutta esimerkiksi termistö, joka liittyy jo ennalta määriteltyyn teoriaan, ohjaa analyysin loppuvaihetta. Esimerkiksi aineistossa ilmenneet työuupumuksen oireet ovat suoraan aineistolähtöisiä, mutta ne on sanallistettu jo aiemmin teoriaosaan pohjautuviin valmiisiin tieteellisiin teorioihin. Aineistolähtöisessä sekä teoriaohjaavassa analyysissä teoriaosa ei rajaa aineiston hankintaa vaan on vapaata suhteessa teorialähtöiseen analyysiin. Vaikka tässä tutkimuksessa

fenomenologinen näkökulma on vahvasti läsnä kokemuksia tulkitessa, täysin ”puhdas” fenomenologinen teoriavapaa päättely ei ole mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta on tutkittu Suomessa melko vähän. Seija Blombergin (2008) väitöskirjassa seurataan ensimmäisen työvuoden ajan viittä opettajaa, jotka kertovat eri tunnetilojen ilmenemisestä työssään. Koulumaailma on kuitenkin muuttunut yhteiskunnan ohella vajaassa viidessätoista vuodessa paljon, joten tuore katsaus noviisiopettajien tuntemuksiin on paikallaan.

4.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat tutkijan käyttämien keinojen olevan ensisijainen tekijä, jota korostetaan useimmissa tutkimusetiikkaa käsittelevissä sopimuksissa ja säännöksissä. Tutkimuksen luotettavuus perustuu pitkälti sen johdonmukaisuuteen, joka näyttäytyy tutkimuksen raportoinnissa erityisesti argumentoinnissa ja lähteiden laadussa. Hyvän tutkimuksen vaatimuksena pidetään edellä mainitun lisäksi eettistä kestävyttä. Tutkimuksen eettistä kestävyttä tarkasteltaessa raportoinnin lisäksi huomioita täytyy kiinnittää tutkimussuunnitelman sekä tutkimusasetelman laatimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen teon eettisiin kysymyksiin suhtaudutaan hyvin eri tavoin erilaisten tutkimusperinteiden osalta, joka voidaan karkeasti nähdä kahtena ääripäänä. Ensimmäisen ääripäässä eettiset ongelmat liittyvät suoraan tutkimustoimintaan, kuten tutkimukseen osallistujien asianmukaiseen tiedottamiseen, anonymiteetista huolehtimiseen, tutkimustulosten esittämiseen, analyysimenetelmien luotettavuuteen sekä tutkijan yleisesti käyttämiin keinoihin. Toisen ääripään mukaan tutkimusetiikka kuvataan metodologisena asiana, jossa jokainen tutkijan tekemä valinta nähdään moraalisenä valintana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Myös tieteenala asettaa omat raaminsa tutkimuseettisiin kysymyksiin. Jokaisella tieteenalalla on omanlaisensa arvot, ihmiskäsitys sekä tutkimustoiminnan tavoitteet. Nämä tekijät puolestaan ohjaavat tutkimuskohteen valintaa. Ihmistieteissä tutkimuskohteen valinnassa ihmisoikeudet ja ihmisoikeussopimukset asettavat eettisen perustan tutkimuksen tekemiselle. Tutkittavien suoja pitää sisällään tutkijan antaman selvityksen tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä mahdollisista tutkimukseen liittyvistä riskeistä. Tutkittavalla on myös oikeus kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksen luotettavuuden osalta ilmaantuvat käsitykset ovat samansuuntaisia tutkimusetiikkaan liittyvien kysymysten kanssa. Laadullisen tutkimuksen kenttä on hyvin pirstaleinen erilaisine suuntauksineen ja perinteineen, jotka muodostavat erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuden mittareista. Objektiiivisen tiedon tuottamiseen vaikuttavat niin luotettavuus kuin puolueettomuus. Puolueettomuuskysymys korostuu tutkijan oman toiminnan kautta, sillä tutkittavan tiedonantajan tuottama informaatio voi vääristyä tutkijan omien subjektiivisten näkemysten ja asenteiden vuoksi. Metodikirjallisuudessa aihetta käsitellään tavanomaisesti reliabiliteetin sekä validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetilla sitä, että tutkimus käsittelee sitä aihetta, jota tutkimuksessa on aiottukin tutkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Miles ja Huberman (1994) toteavat reliabiliteetin ja validiteetin olevan ongelmallisia laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Ongelma muodostuu niiden monitulkinnaisuudella. Niillä kuvataan eri yhteyksissä keskenään täysin eri asioita sekä ne ovat saaneet kirjallisuuden käänöksissä toisistaan poikkeavia merkityksiä (Miles & Huberman, 1994.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat keskeisimmiksi tutkimuksen luotettavuutta määritteleviksi tekijöiksi tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen, tutkijan sitoutumisen, aineiston keräämiseen käytettävän menetelmän, tutkimuksen tiedonantajat, tutkimuksen keston, tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen, raportoinnin sekä eettisen kestävyuden. Edellä mainittujen tekijöiden huomioiminen tai huomioimattomuus näyttäytyvät tutkimuksen raportoinnissa. Tutkijan tehtävä on kyetä sanallistamaan tutkimustulokset selkeästi ymmärrettävään muotoon, jotta lukija saa riittävästi tietoa pystyäkseen myös arvioimaan tutkimusta. Laadukkaalla tutkimuksen raportoinnilla on mahdollista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä raporttirakennetta hyödynnetään laajalti myös kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä, jossa johdantoa ja teoriaosaa seuraavat ongelman asettelu ja metodologia, tulokset sekä pohdinta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tämän tutkimuksen kohdetta ja sen tarkoitusta, aineistonkeruuseen ja analyysiin liittyviä kysymyksiä sekä tutkimuksen tiedonantajia ja edellä mainittuihin liittyviä eettisiä kysymyksiä, kuten anonymiteettia käsiteltiin aiemmissa luvuissa. Tutkimusraportin rakenne noudattaa yllä mainittua perinteistä niin määrällisen kuin laadullisen tutkimuksen piirissä käytettyä mallia.

5. Tulokset

Tulokset on jaettu tutkimuskysymysten perusteella kahteen osaan: aineistosta ilmi tulleisiin noviisiopettajien työhyvinvointia heikentäviin tekijöihin sekä heidän työhyvinvointiaan edistäviin ja ylläpitäviin tekijöihin. Työhyvinvointia heikentävien ja edesauttavien tekijöiden lisäksi tämän luvun lopussa käsitellään aineistosta poimittuja havaintoja opettajien kokemista uupumusoireista. Tulosten raportoinnissa käytetään apuna klusteroinnin ja abstrahoinnin johdosta muodostuneita ryhmiä ja luokkia, joita havainnollistetaan myös taulukoiden avulla. Abstrahoinnin perusteella syntyneet pää- ja yläluokat toimivat väliotsikoina.

Koonnissa käytetään apuna suoria lainauksia opettajien vastauksista avoimiin kysymyksiin, jotta analyysistä saatuja tutkimustuloksia on helpompi ymmärtää. Sitaattien lopussa mainitut O:t ovat lyhenteitä ”opettajasta” ja perässä oleva numero ilmaisee vastaajan järjestysnumeron (esim. opettaja 7 = O7).

5.1 Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Tässä luvussa esitetään analyysissä esiin nousseet tekijät, joiden vastaajat kokivat heikentävän heidän työhyvinvointiaan. Työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä syntyi abstrahoinnin pohjalta neljä pääluokkaa, jotka ovat työnkuva, oppilaat, resurssit ja työyhteisö.

Luokkien, otsikoiden ja alaotsikoiden muodostamisen olisi voinut tehdä lukuisalla mahdollisella tavalla, sillä useat aineistosta esille nousseet seikat liittyvät keskenään vahvasti toisiinsa tai ovat syy-seuraussuhteessa keskenään. Osa aineiston analyysiprosesseista syntyneistä luokista on yhdistetty saman otsikon alle tekstiin, sillä opettajien vastaukset esitetään pääosin kokonaisina ja paikoin samassa puheenvuorossa esiintyy useita hyvinvointia heikentäviä tekijöitä samanaikaisesti.

Taulukko 2: Työhyvinvointia heikentävät tekijät

Työhyvinvointia heikentävät tekijät	Työnkuva	Suunnittelu ja valmistelu
		Puutteellinen palautuminen
		Kiire ja työajan venyminen
		Opetustyön ulkopuoliset tehtävät
		Työnkuvan muutos
		Työn määrä ja aika eivät kohtaa
		Riittämättömyyden tunne
	Oppilaat	Erityisen tuen oppilaat
		Hankalat tilanteet
		Työrauha- ja ryhmänhallintaongelmat
		Huoltajat
		Kasvatustyö
	Resurssit	Ei riittävästi aikuisresurssia
		Vanhanaikaiset opetusmateriaalit
		Työtilat
		Ylisuuret oppilasryhmät
		Toimimaton teknologia
		Koulutus
	Työyhteisö	Epäasiallinen kohtelu
		Kiusaaminen ja huono yhteishenki

5.1.1 Työnkuva

Työnkuvalla tarkoitetaan tämän tutkimuksen aineistossa yleisesti opettajan ammattiin kuuluvia tekijöitä. Koulukohtaiset tekijät ovat työympäristöä käsittelevässä kappaleessa. Työnkuva nähtiin yleisesti vaativana, mutta myös työnkuvan viimeaikainen kehityskulku vaikutti opettajien hyvinvointiin. Vastausten perusteella työn määrä on huomattavasti suurempi kuin mitä varsinaisen opetustyö vie aikaa. Myös opettajan ammatti on muuttunut uusine vaatimuksineen. Uuden opetussuunnitelman asettamat linjaukset ovat ristiriidassa käytössä olevien resurssien kanssa, vaatimustason kuitenkin pysyessä korkeana. Vastaajien mukaan riittämättömyyden tunnetta aiheutti niin työnkuvan muutos kuin opetustyön ulkopuoliset tehtävät.

Opetustyön ulkopuoliset tehtävät

Opettajat kuvailivat varsinaisen opetustyön ohella olevia tehtäviä merkittäväksi kompastuski-veksi työhyvinvoinnissaan. Ylimääräiset, omalle ajalle menevät pakolliset työtehtävät nähtiin työhyvinvointiongelmiana niin opettajan ammatissa yleisesti kuin oman kuormituksen lisääjänä. Omalle ajalle meneviä, opetustyön lisäksi hoidettavia työtehtäviä ilmeni laajalla skaalalla. Työpäiviä venyttivät usein tuen papereiden itsenäinen täyttäminen, yhteydenpito koteihin ja moniammatillinen yhteistyö.

”Tuen papereiden täyttäminen itsenäisesti. Tuntien suunnitleminen ja materiaalien teko silloin kun mitään valmista ei ole, esim. kirjoja tai opeoppaita (O2).”

”Opetustyön lisäksi ylimääräiset tehtävät (moniammatillinen yhteistyö, kodin kanssa vuorovaikutus), Wilma-merkinnät (O5).”

”Opetustyön ulkopuolelle jäävien asioiden hoitamiseen menevä aika: tuen paperit, yhteistyö kotien kanssa, suunnittelu yms (O6).”

Vastaajat kertoivat oppituntien suunnittelun ja valmistelun vievän paljon aikaa, erityisesti silloin kun mitään valmiita materiaaleja ei ole saatavilla. Jatkuva ylimääräiseltä tuntuva suunnittelutyö vaikutti myös merkittävästi työajan hallintaan. Suunnittelutyö ja työajan hallinnan vaikeudet olivatkin runsaasti esillä, kun vastaajat pohtivat uupumustekijöitä opettajan ammatissa.

”Jatkuva suunnittelu ja aikatauluttaminen. Varsinkin omassa työssäni on haastavaa etukäteen nähdä miten paljon aikaa mikäkin vie ja asioiden ennalta suunnittelu on tärkeää, mutta myös haasteellista ja joskus jopa kuormittavaa (O4).”

Työpäivät venyivät pääasiassa jatkuvan kiireen vuoksi. Opetustyön ohessa muille juokseville asioille ei riittänyt aikaa ja ne vaikuttivat väistämättä työpäivien pituuteen. Työpäivien venyessä myös palautumisaika lyheni. Lisääntynyt työn määrä sekä jatkuva työajan venyminen näyttäytyi stressin lisääntymisenä.

”Kiireen vuoksi tauot jäävät pitämättä/lyhyiksi, tai työpäivät venyvät. (O5).”

”Työtehtävien määrä erityisesti opetustyön ulkopuolella. Kuormittavuus purkautuu stressinä: Töitä on vaikeaa unohtaa vapaa-ajalla. (O6).”

”Iltapäiviin/omalle ajalle valuvat työt ja jatkuva läsnäolon vaatimus työpäivän aikana. Taukoja ei ole kovin paljoa ja esim. ruokatauotkin ovat lasten kanssa osa koulupäivää. Iltapäivisin työpäivän jälkeen väsyttää (O10).”

Lisääntynyt työmäärä ei näy pelkästään ajallisesti työpäivän pituudessa vaan erityisesti alakoulun opettajat joutuvat olemaan lähes koko ajan läsnä osana oppilaiden koulupäivää. Tauot eivät ole palauttavia, kun ruokailun valvominen, välitunnille lähteminen ja muut juoksevat asiat vievät aikaa ja voimavaroja jo muun opetustyön lisäksi.

Työnkuvan muutos

Työnkuvan muuttuminen askarrutti vastaajia, sillä opettajan työnkuva on muuttunut huomattavasti. Opettaja ei ole enää pelkkä opettaja vaan myös ennen kaikkea kasvattaja. Työn vaatimus lisääntyy työnkuvan laajentuessa ja osaamisen vaatimusten monipuolistuessa. Vaatimukset tulevat entistä enemmän myös kouluyhteisön ulkopuolelta, sillä opetussuunnitelma sekä oppilaiden vanhemmat asettavat riman uusiksi.

Yksi merkittävä työnkuvan muutokseen myötävaikuttava tekijä, joka käy ilmi aineistosta, on epätasapaino resurssien ja vaatimusten välillä. Koulu-uudistusten toimeenpano hidastuu merkittävästi, kun koulut toimivat hyvin erilaisilla resursseilla keskenään. Resursseja käsitellään omassa luvussaan tarkemmin, mutta vastauksista kävi ilmi selkeä yhtäläisyys työnkuvan muutoksen tuomien vaatimusten ja saatavilla olevien resurssien välillä.

”Resurssien puute ja opettajan työnkuvan muuttuminen. Opettajalta vaaditaan paljon sekä vanhempien, oppilaiden että opetussuunnitelman tahoilta, mutta resursseja kaiken kunnollisen toteuttamiseen ei ole. Työnkuvan muuttumisella tarkoitan sitä, että Suomessa opetuksen oletetaan mielestäni pohjautuvan paljolti oppilaslähtöisyyteen ja ajatukseen siitä, että oppilas ja opettaja yhdessä tutkivat ja löytävät ratkaisuja sen sijaan, että opettaja syöttää tietoa oppilaille. Tämä on mielestäni hyvä ja ihana lähtökohta, mutta käytännössä vaikea toteuttaa, kun luokkakoot ovat suuria ja materiaali edelleen hyvin perinteistä (oppikirjat yms). Jos saatavilla ei ole tarpeeksi tiedonhakuvälineitä, tällainen opetus vaikeutuu entisestään. Oppilaat tarvitsisivat myös enemmän opetusta tutkijuuteen todella nuoresta asti, jotta tämän kaltainen opetus olisi yhtä laadukasta ja suomalaisten menestys koulutuksessa pysyisi aikaisemmalla tasolla (O10).”

Opetussuunnitelman taholta tulevat teemat, kuten avoimet oppimisympäristöt ja tutkiva oppiminen eivät aina sellaisenaan ole mahdollisia toteuttaa suunnitellusti resurssien, kuten oppimateriaalien ja tilojen puolesta. Aineiston perusteella opetussuunnitelman linjaukset eivät pääse toteutumaan kouluissa toivotulla tavalla, koska koulut eivät yksinkertaisesti kykene toteuttamaan niitä.

”Vastuu oppilaan opiskelusta, mutta sen lisäksi myös vastuu oppilaan elämästä muutenkin. Oppilaan kasvattaminen ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, lisää työn raskautta suuresti (O3).”

”Suuren ryhmäkoon hallinta, ryhmässä monia oppilaita joilla erinäisiä oppimiseen liittyviä haasteita eikä kaikille riitä aina tarpeeksi aikaa, jolloin työrauha kärsii (O1).”

”Avoimet ympäristöt saavat toisinaan aikaan hälyä ja melua (O5).”

Työnkuvan muutos vaatii myös opettajalta kykyä muuntautua ja toimia nykyaikaisen työnkuvan edellyttämien vaatimusten mukaisesti. Vastauksista käy ilmi, että inklusiolla on vaikutusta työnkuvan muutoksen tuomiin haasteisiin. Yleisopetuksen piiriin sijoitetut erityisen tuen oppilaat ja suuret oppilasryhmät vaikuttavat niin ikään välillisesti työrauhaan, kun opettaja ei kykene auttamaan kaikkia apua tarvitsevia riittävästi tai yksittäisen oppilaan auttaminen on pois työrauhan toteutumisen valvomisesta. Avoimet oppimisympäristöt aiheuttavat vastaajan mukaan työrauhaongelmia.

Suuri osa vastanneista opettajista poti riittämättömyyden tunnetta työssään. Se näyttäytyi niin työtehtävistä suoriutumisessa kuin työnkuvan vaatimuksista selviytymisessä. Jopa 30 % tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsi riittämättömyyden tunteen kaikkein merkittävimmäksi työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Vain kaksi vastaajaa ei pitänyt riittämättömyyden tunnetta merkittävässä asemassa työhyvinvointinsa heikentäjänä.

”Riittämättömyyden tunne heikentää itseluottamustani ja motivaationi ja siten myös hyvinvointiani. Se saa aikaan stressiä. Työajan hallinta liittyy riittämättömyyden tunteeseen: jos en tee joka päivä parastani ja suunnittele onnistuneita oppitunteja, koen olevani riittämätön vaikka todellisuudessa tarvitsisin enemmän vapaa-aikaa ollakseni levännyt, hyvä opettaja (O6).”

”Riittämättömyyden tunne on jatkuvaa. Opettajan työssä on niin paljon eri osa-alueita, joiden hallinta lyhyellä työkokemuksella tuntuu mahdottomalta. Niin moni oppilas tarvitsisi niin paljon enemmän tukea ja eriyttämistä, mihin omat resurssit eivät riitä (O9).”

5.1.2 Oppilaat

Oppilaiden osalta opettajat toivat ilmi kolme teemaa, joista abstrahoinnin tuloksena syntyi alaluokat. Erityisen tuen oppilaat muodostavat yhdessä kasvaneiden opetusryhmien kanssa opettajille ongelmatilanteen, jossa rajalliset resurssit rajoittavat opettajan mahdollisuutta tarjota parasta mahdollista opetusta jokaiselle oppilaalle. Oppilaiden huoltajat puolestaan kytkeytyvät työnkuvan muutokseen, jossa opettajalta vaaditaan entistä enemmän oppilaiden kotoa käsin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole vastaajien mukaan sujunut kaikilta osin saumattomasti.

Ryhmänhallinnan ongelmat toistuivat aineistossa lukuisia kertoja. Ryhmänhallintaa vaikeutti puutteellinen työrauha. Osa vastaajista oli kokenut hankalia tilanteita luokassa. Toiminnanohjaus ja käytöstapoihin puuttuminen työllisti niin ikään osaa vastaajista.

Erityisen tuen oppilaat

Kahdeksantoista työhyvinvointia heikentävän asian listasta jopa seitsemän kymmenestä opettajasta sijoitti erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ensimmäiseen puolikkaaseen, yhdeksän tekijän joukkoon. Erityisen tuen oppilaista aiheutuvat ongelmat liittyvät vahvasti puutteellisiin resursseihin. Aikuisresurssin, kuten erityisopettajan tai ohjaajan puute satoi opettajaa itseään tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseen, joka puolestaan oli pois muun ryhmän opettamiselta. Myöskään muita tarvittavia tukitoimia, kuten erillisiä pöytiä tietylle oppilaalle tai oppilasryhmälle ei ollut saatavilla.

”Luokassa 1/3 oli jollain tuen portaalla. Ei riittävästi tukitoimia kenellekään. Eikä niitä saanut, vaikka koko vuoden yritin taistella kaikesta mahdollisesta, ohjaajasta, yksittäispöydistä, verhosta luokkien välillä jne jne. Tuntui siltä, että päivät olivat selviytymistä ihan se ja sama mitä yritti (O2).”

”Jos luokallani olisi vähemmän oppilaita ja tukea tarvitsevia, voisin tarjota oppilaille monipuolisempia mahdollisuuksia oppia. Koska viime vuoden ryhmäni oli haastava, en voinut esimerkiksi toteuttaa retkiä (O6).”

”Niin moni oppilas tarvitsisi niin paljon enemmän tukea ja eriyttämistä, mihin omat resurssit eivät riitä (O9).”

Myös oman opettajuuden toteuttaminen koettiin joidenkin vastaajien toimesta rajoittuneeksi erityisen tuen oppilaiden tuomien haasteiden vuoksi. Aiemmin mainitusta työajan ulkopuolisesta toiminnasta, kuten tuen papereiden täyttämisestä koitui lisätyötä opettajille.

Huoltajat

Opettajien kokemat ongelmat johtuivat oppilaiden huoltajien osalta yhteistyöhaluttomuudesta, tuen puutteesta ja epäluottamuksesta. Osa oppilaiden huoltajista asettaa myös epärealistakin tuntuvan vaatimustason opettajalle. Vastauksista tuli ilmi oppilaiden huoltajien kanssa toimimisen olevan tietyissä tapauksissa tai toisinaan haastavaa, mutta syitä huonolle tai epäasialliselle kanssakäymiselle kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei avattu tarkemmin. Kokemattoman opettajan tukena hankalien vanhempien kanssa asioidessa toimi yleensä rehtori.

”Ei tukea vanhemmilta, pahimmillaan epäillään, onko pätevä (O2).”

Mitkä asiat ovat mielestäsi merkittävimpiä uupumistekijöitä opettajan työssä?

”...Haastavat tilanteet lasten ja huoltajien kanssa... (O7).”

Tutkimuskyselyssä opettajat laittoivat työhyvinvointiaan heikentäviä tekijöitä järjestykseen. Kahdeksastatoista tekijästä kolme opettajaa sijoitti oppilaiden vanhempien kanssa asioimisen eniten työhyvinvointia heikentävään kolmannekseen. Valtaosa opettajista sijoitti kanssakäymisen huoltajien kanssa kuitenkin keskivaiheille.

Ryhmänhallinta

Ryhmänhallinnan ongelmat, kuten työrauha, hankalat tilanteet, riitojen selvittely ja käyttäytymiseen puuttuminen työllistivät vastaajia runsaasti. Neljä kymmenestä opettajasta ilmoitti ryhmänhallinnan ongelmien heikentävän merkittävästi omaa työhyvinvointiaan. Työrauhaongelmat, hankalat oppilaat ja toiminnanohjaus toistuivat lukuisia kertoja aineiston eri kohdissa. Yli-suuret oppilasryhmät vaikuttivat ryhmänhallinnan haasteisiin ja työrauhaongelmiin. Suureen ryhmään mahtuu monenlaisia oppilaita erinäisine oppimisvaikeuksineen. Vaikeudet työrauhassa ja ylimääräinen melu selittyvät osin myös puutteellisilla tiloilla, mutta resurssiongelmia käsitellään tarkemmin omassa luvussaan. Oppilaiden aiheuttama melu häiritsi työrauhaa merkittävästi:

”Työrauhan ylläpitämiseen saa myös päivän aikana kuluttaa hirveästi energiaa, sillä suuri ryhmä tuo mukanaan myös väistämättä ylimääräistä ääntä. Oppilaiden rauhattoisuus, jatkuva melu... Suuren ryhmäkoon hallinta, ryhmässä monia oppilaita joilla erinäisiä oppimiseen liittyviä haasteita eikä kaikille riitä aina tarpeeksi aikaa, jolloin työrauha kärsii (O1).”

”Melu ja hälinä... ...ylivilkkaat oppilaat, työn pirstaleisuus (O9).”

”Hälyisyys ja melu, menee paljon energiaa työrauhan ylläpitoon, hyssyttelyyn, keskusteluihin käyttäytymisestä, mikä on pois itse opettamisesta ja luo luokkaan negatiivisempaa ilmapiiriä (O9).”

Erityisesti yksi opettaja (O1) totesi työrauhaongelmien vaikuttavan negatiivisesti niin yleisesti opettajien kuin omaankin työhyvinvointiin sekä melun, työrauhan ylläpitämisen haasteet, suuren ryhmän ja ryhmänhallinnan olevan kuormitustekijä työssä. Työrauha kärsi niin ikään oppilaiden häiriökäyttäytymisestä, mutta lisäksi opettajan joutuessa puuttumaan siihen.

Oppilaiden osalta työrauha vaikutti eniten ryhmänhallintaongelmiin. Opettajat mainitsivat myös muita ryhmänhallinnan kannalta ongelmallisia tilanteita. Yleisesti hankalat tilanteet luokassa tai välitunneilla, jopa traumaattisten tilanteiden käsittely sekä käyttäytymiseen puuttumisen työllistivät opettajia.

”Haastavat tilanteet luokassa, esim vanhemman kuolema, riitatilanteet, huono yhteishenki (O2).”

”Kurinpidolliset toimenpiteet eivät mielestäni ole riittäviä. Pitäisi olla mahdollisuus ’järreämpiin’ keinoihin (O5).”

”Iso osa työstä on kasvatustyötä. Liikaa aikaa menee työrauhan ylläpitoon ja oppilaiden käyttäytymiseen puuttumiseen. Opettaminen tuntuu toissijaiselta, mikä joidenkin ryhmien kohdalla tarkoittaa, sitä, ettei suunnittelun eteen jaksata nähdä niin paljoa vaivaa, kun tuntuu, että se työ menee hukkaan. Tai että yhtä hyvän tunnin pitää vähälläkin suunnittelulla. (O9).”

Ongelmakäyttäytymiseen puuttumiseen ei koettu olevan riittävästi työkaluja. Lisäksi verrattain kokematon opettaja joutuu hyvin vaativaan tilanteeseen, jossa edellä mainitussa esimerkissä opettajalla täytyy olla työkalut oppilaan vanhemman kuoleman käsittelemiseen. Tilanne voi olla oppilaalle hyvin traumaattinen, mutta vanhemman kuolema ei voi olla vaikuttamatta myös

koko luokan ilmapiiriin. Traumaattisten tilanteiden lisäksi riitatilanteet ja mahdollisesti niistä koitua huono yhteishenki työllistää opettajaa. Opettajan työnkuvaa kasvattajana pohdittiin jälleen myös oppilaiden kautta:

”Haastava ryhmä, jossa paljon toiminnanohjauksessa tukea tarvitsevia oppilaita, myös työrauhan ylläpitämiseen menee energiaa. Opettajana joutuu jatkuvasti toimimaan myös kasvattajan roolissa ja huolehtimaan aivan täysin ’ylimääräisistä’ asioista, kuten oppilaiden ulkovaatteiden huolehtimisista jne. (O1).”

”Kasvattajan rooliin menee liikaa aikaa. Jokaisella tunnilla ja vähintään päivittäin menee paljon aikaa käyttäytymiseen puuttumiseen. Se vie paljon aikaa, mutta lisäksi lisää mielestäni työhön paljon negatiivisuutta (O9).”

Ryhmänhallinnan haasteet eivät jokaisessa tilanteessa johtuneet riita- ja kiusaamistapausten selvittelystä, työrauhan ylläpitämisestä tai huonoon käytökseen puuttumisesta. Osa oppilasryhmistä oli muuten haasteellisia. Jotkin oppilaat tarvitsivat ylimääräistä huomiota esimerkiksi asianmukaiseen ulkopukeutumiseen. Joissakin tapauksissa ryhmät itsessään muodostivat niin haasteellisen työympäristön, että se rajoitti oman opettajuuden toteuttamista tai tiettyjen opetusmenetelmien poissulkemista:

”Lähinnä se, että tiedostaa että jokin homma ei toimi tiettyjen oppilaiden kanssa niin ei sitä tule sitten tehtyäkään (O1).”

”Jos luokallani olisi vähemmän oppilaita ja tukea tarvitsevia, voisin tarjota oppilaille monipuolisempia mahdollisuuksia oppia. Koska viime vuoden ryhmäni oli haastava, en voinut esimerkiksi toteuttaa retkiä (O6).”

”Usein myös luokan työskentelytaidot eivät mahdollista joitakin tapoja opiskella ja silloin tulee aina tunne, että joutuu tyytymään kirjan tai netin materiaaleihin (O8).”

5.1.3 Resurssit

Resurssit muodostuivat aineiston perusteella kolmanneksi merkittävimmäksi tekijäksi työhyvinvoinnin heikentäjänä. Vastaajat laittoivat järjestykseen 18 yksittäistä tekijää eniten työhyvinvointia heikentävästä vähiten heikentävään ja keskiarvon perusteella resursseja keskeisemmäksi tekijäksi nousivat vain kiire ja riittämättömyyden tunne. Puolet kaikista vastaajista sijoit-

tivat resursseista aiheutuvat ongelmat kolmen kärkeen. Aineistosta käy myös ilmi, ettei resursseille itse opettajana mahda mitään. Liian vähäiset resurssit vaativat opettajalta lisää panostusta niin oppituntien valmisteluun kuin itse oppituntien kulkuun ja näin ollen aiheuttavat kiirettä.

Puutteellisilla resursseilla oli yhteys muihin aineistossa esiintyviin tekijöihin. Resurssiongelma on aineiston perusteella yleensä syy, jonka seurauksena ongelmat heijastuvat muuhun opettajan työhön. Resurssit voidaan jakaa käytössä oleviin työtiloihin, opetusmateriaaleihin ja oppimisen apuvälineisiin, koulutukseen sekä aikuisresurssin ja oppilasryhmien koon väliseen suhteeseen. Suurten oppilasryhmien ongelmia ja voimavarojen keskittäminen erityisen tuen oppilaiden tarpeisiin käsiteltiin jo oppilaita käsittelevässä luvussa, mutta niistä koituva työn määrä vaikuttaa saatavilla olevien resurssien käyttämiseen. Vastauksista päätellen saatavilla olevissa resursseissa oli puutteita laajalla skaalalla niin työtiloista materiaaleihin kuin henkilökunnasta koulutuksiin.

Työtilat

Työtilat eivät mahdollistaneet kaikkien osalta häiriötöntä opettamista ja oppimista. Puutteelliset tai epäkäytännölliset tilaratkaisut aiheuttivat ylimääräistä työtä ja työrauhaongelmia, sillä yhden vastaajan mukaan hän joutui työskentelemään jatkuvasti tilassa, jossa toimii kaksi opettajaa ja luokkaa samanaikaisesti. Kun yhteisiä tunteja ei ole, koituu siitä väistämättä työrauhaongelmia. Myös muiden resurssien puute vaikeutti entisestään tilannetta, sillä yksittäispöytiä, ohjaajaa, eikä erityisopettajaa ollut käytössä sujuvamman opetuksen varmistamiseksi. Väliverho toimi lähinnä näköesteenä luokkatilassa poistamatta kuitenkaan meluongelmaa. Työympäristö oli ongelmallinen myös luokkatilaa laajemmalla skaalalla. Yksi opettaja totesi koulutilan jakautuvan kolmeen eri rakennukseen, joka puolestaan osaltaan esti toteuttamasta resurssien osalta omaa opettajuuttaan.

”Huonot työtilat. Samassa tilassa kaksi luokkaa, välissä verho. Ei yhteisiä tunteja. Tilojen puute, ei siis mahdollista jakaa oppilaita tai vaikka tilaa erityisopettajan opetukseen... ..ohjaajan puuttuminen, kun ohjaajille ei hommata sijaista (O2).”

”Huonot tilat ja koulu, joka on kolmessa eri rakennuksessa (O7).”

”Työskentelen niin, että minulla ei ole omaa luokkatilaa. Lisää työn pirstaleisuutta, kun jokaisella tunnilla täytyy olla eri luokassa, kuljettaa tavaroita mukana, laitteet toimivat jokaisessa luokassa eri tavalla jne. Työpaikalla ei myöskään ole oikein omaa selkeää

paikkaa/tilaa, jossa tehdä oppituntien ulkopuolella töitä. ...myös opepöytien/laatikoiden/kaappien sotkuisuus, kun ne ovat kaikkien luokkaa käyttävien opettajien käytössä (O9).”

Oman luokkatilan puuttuminen lisäsi ylimääräistä työtä. Seilaaminen luokasta toiseen aiheutti toisinaan ongelmia teknologian kanssa, sillä teknologian saatavuudella, toimivuudella ja käytöllä oli suuria eroja eri luokkien välillä. Opetusmateriaalien ja muiden tavaroiden vieminen oppituntikohtaisesti luokkatilasta toiseen aiheutti myös lisätyötä. Oppituntien ulkopuolinen työskentely muodostuu ongelmalliseksi ilman omaa luokkaa.

Opetusmateriaalit ja teknologia

Teknologian toimivuudessa oli ongelmia myös opettajilla, jotka saivat opettaa omassa työtilassaan. Puutteelliset tai rikkiäiset oppimateriaalit lisäsivät työtaakkaa ja yksi opettaja koki turhauttavaksi, kun työaikaa kului opetusteknologian kanssa kamppailemiseen.

”Huonosti toimivat tai rikkiäiset teknologiat joiden avulla olisi tarkoitus tehdä työstä helpompaa. Jostain syystä törmään näihin kohtalaisen useasti työssäni ja sen minkä pitäisi nopeuttaa ja yksinkertaistaa työn tekoa vaatiikin erityistä ponnistelua saada toimimaan. Tämä turhauttaa työntekijän näkökulmasta ja on pois siitä työajasta jonka voisinkin käyttää olennaiseen (O4).”

Vanhanaikaiset oppimateriaalit ilmenivät suhteessa opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin. Yksi opettaja (O10) viittasi vaatimusten ja resurssien väliseen epäsuhtaan opettajien työnkuvaa käsittelevässä luvussa. Puutteelliset opetusmateriaalit eivät vaikuta olevan suurin syy heikentämään työhyvinvointia, mutta lisää opettajilla ylimääräisen työn määrää.

Koulutus

Koulutuksen osalta esiintyi monenlaisia epäkohtia. Monilta osin koulutus koettiin epätarkoituksenmukaiseksi, jonka katsottiin vievän aikaa muulta työltä tai oli puutteellista, jossa ammatin harjoittamisen kannalta välttämättömiin asioihin perehdyttäminen jäi kokeneempien kollegoiden harteille tai ne joudutaan opettelemaan itse.

”Koulutuksen ja perehdytyksen puute. Kun tulee uusia työtehtäviä, esim liittyen oppilaiden tukeen ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen, minkäänlaista koulutusta tai perehdytystä ei järjestetä, vaan uudet asiat opitaan joko itse tai työkavereiden avulla (ja ei mielestäni ole reilua, että oletetaan, että työkaverit haluaisivat oman työlastinsa lisäksi

käyttää aikaansa muiden auttamiseen, vaikka he ovatkin olleet ihania ja auttaneet paljon (O10).”

”Koen, että kouluille ei tarjota oikeanlaisia koulutuksia/palavereita. Aikaa kulutetaan väärin asioihin (O3).”

Koulutukset, palaverit ja muut ammattitaitojen kehittämiseen suunnatut toimet vaikuttavat työajan hallintaan. Siinä missä monelta osin tietotaidot eivät ole ajan tasalla puutteellisen koulutuksen vuoksi, osa toimista menee päällekkäin muun työn kanssa tai koulutukset järjestetään varsinaisen työajan ulkopuolella, opettajien omalla ajalla. Osa opettajista totesi, ettei yksinkertaisesti jaksaa osallistua mielenkiintoisiinkaan koulutuksiin raskaan työpäivän jälkeen.

”Ulkopuoliset tekijät- erinäiset teams ja jne palaverit rikkovat monesti työpäivää. Niissä on yleensä hyvää asiaa, mutta siinä hetkessä tuntuu turhautavalta keskeyttää tekeminen (O4).”

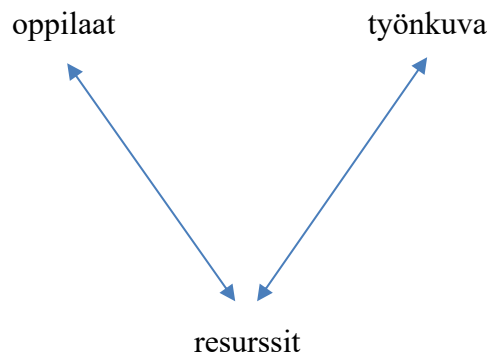
”Opetustyön ulkopuolinen toiminta (palaverit ym) vie aikaa palautumiseltani, kun usein esimerkiksi kahden tunnin palaverit olisi voinut lähettää diaesityksenä sähköpostiin (O6).”

Aikuisresurssit eivät vastaa oppilasryhmien tarpeita

Vajavaiset resurssit luokanopettajien, erityisopettajien ja ohjaajien määrässä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrään nähden vaikuttivat negatiivisesti opettajien työhyvinvointiin. Liian vähäinen opetushenkilöstön määrä on suoraan resurssiongelmia, mutta sillä oli yhteys muihinkin työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin. Opettajan työnkuvan muutos, suuret oppilasryhmät, erityisen tuen oppilaiden suuri määrä sekä vajavaiset resurssit toistuvat aineistossa säännöllisesti.

Puutteelliset (aikuis)resurssit muokkaavat opettajan työnkuvaa yhdessä ulkoisten vaatimusten kanssa. Kun osaavia käsipareja ei ole riittävästi, se lisää opettajan työn kuormittavuutta ja työaika. Liian vähäiset resurssit haittaavat myös oppilaita itseään. Opettaja ei pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin tasavertaisesti tai jokaisen yksilön tuen tarvetta vastaavalla määrällä ainakaan kouluajan puitteissa. Erityisen huonossa asemassa ovat opettajat, joilla on luokallaan paljon erityisen tuen oppilaita, mutta samalla osaavia aikuisia tai muita opetusta edesauttavia resursseja ei ole riittävästi. Tästä toimii esimerkkinä opettaja (O2), jonka näkemyksiä

aiheesta on runsaasti aiemmissa luvuissa. Puutteellisista resursseista kärsivät niin opettajat kuin oppilaat.



Kuvio 1: Resurssien yhteys oppilaisiin ja työnkuvaan

Muitakin mainintoja esiintyi oppimisvaikeuksissa olevien oppilaiden opettamisesta puutteellisilla resursseilla. Erityisen tuen oppilaat yhdessä liian suurten opetusryhmien kanssa hankaloittavat opettajan työtä.

”Oppilaiden erinäiset oppimisen haasteet – puutteelliset resurssit (O1).”

Juurikin oppilaiden oppimisvaikeudet, erityisen tuen tarve ja heidän suuri määrä jo valmiiksi suuressa oppilasryhmässä osoittavat resursseja olevan liian vähän niin hyvän opetuksen takaamiseksi kuin opettajan työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi.

5.1.4 Työyhteisö

Työyhteisöön liittyvät tekijät näyttäytyivät aineistossa sekä negatiivisessa että positiivisessa valossa. Työyhteisö oli yksi merkittävimmistä tekijöistä, jonka koettiin edesauttavan työssä jaksamista ja viihtymistä, mutta samalla mukana oli myös epäasiallista kohtelua, eriarvoisuutta ja jopa kiusaamista. Kollegat itsessään koettiin hyvinkin positiiviseksi tekijäksi työhyvinvoinnin kannalta, mutta kollegoiden epäasiallinen käytös itseä tai muita kohtaan nähtiin ongelmana tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimesta. Myös rehtoreiden nähtiin olevan tärkeässä roolissa erityisesti työyhteisön hyvinvoinnin parantajina, mutta ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa. Työyhteisön positiivisia vaikutuksia työhyvinvointiin käsitellään myöhemmissä luvuissa. Karkeasti työyhteisön aiheuttamat työhyvinvointiongelmien jaetaan kahteen yläluokkaan: sosiaaliseen koheesioon ja hierarkiaan. Sekä sosiaalinen koheesio että hierarkkiset kysymykset liittyvät vahvasti keskenään toisiinsa, joten niitä ei erotella alemman tason otsikoilla tässä luvussa.

Työyhteisön keskuudessa esiintyvät epäkohdat voivat johtua huonosta yhteishengestä. Joissakin tapauksissa sovittujen asioiden noudattamatta jättäminen koettiin ongelmaksi, toisissa tapauksissa puolestaan se, ettei sovittuja yhteisiä sääntöjä ollut olemassakaan. Kaltoinkohdelluksi tulemisen kokemukset voivat liittyä myös hierarkkisiin suhteisiin, esimies-kollega ja kollega-kollega, rehtori-opettaja ja opettaja-opettaja. Aineiston perusteella valtasuhteista muodostuneita epäkohtia ilmaantui etenkin kokeneemman kollegan ja vähemmän aikaa työyhteisössä vaikuttaneen opettajan välillä. Nuoremmalla opettajalla oli suuri kynnys kyseenalaistaa kokeneempaa kollegaa. Jopa oman mielipiteen ääneen sanominen vaati rohkeutta tietyissä tapauksissa.

Sosiaalinen koheesio pitää sisällään epäasiallisen kohtelun, huonon yhteishengen, epäselvyydet säännöissä ja toimintamalleissa, sääntöjen noudattamattomuuden sekä epätasaisen työtaakan jakautumisen. Neljä kymmenestä vastaajasta ilmoitti kohdanneensa työyhteisössään kiusaamista tai epäasiallista kohtelua. Yksi opettaja heistä ilmoitti joutuneensa epäasiallisen kohtelun kohteeksi iän ja sukupuolen vuoksi.

”Työpaikkakiusaaminen ja se kun työyhteisössä ei ole yhteisiä sääntöjä, mitkä vahvistaisivat henkilökunnan yhteistyötä ja saisivat aikaan parempia lopputuloksia koulussa. Kiusaaminen vei todella paljon energiaa kaikesta, mikä lamautti monen toiminnan (O3).”

Joissakin tilanteissa useampi työyhteisön epäkohta nousee esille samassa työympäristössä. Kiusaamisen ohella kaikissa työyhteisöissä ei ollut kunnan yhteishenkeä tai yhteisiä sääntöjä. Sovittujen asioiden hoitamatta jättäminen työllisti toista osapuolta. Yhteisten sääntöjen puutteesta ja sovittujen asioiden hoitamatta jättämisestä näyttäisivät kärsivän yleensä tietyt opettajat, joille muidenkin hommat kasaantuvat. Epäkohtiin puuttuminen on hankalaa etenkin vähemmän aikaa työyhteisössään olleilla opettajilla. Kokeneemman kollegan auktoriteetin kyseenalaistaminen koettiin vaikeaksi.

”Riittämätön tuki työnantajalta ja kollegat, jotka ovat epäreiluja. Olen joutunut useasti tilanteeseen, jossa olen joutunut hoitamaan tilanteen joka olisi pitänyt yhdessä hoitaa (O7).”

”Työyhteisö, joka ei tue (O2).”

”Työyhteisön sisällä eriävät mielipiteet, koululaitoksen huonosti organisoitu toiminta (O3).”

”Joskus myös kollegoiden ajatukset ovat ristiriidassa omien ajatusten kanssa, mutta uutena opettajana ei uskalla vielä kyseenalaistaa asioita (O8).”

”Oppilaiden kohdalla tähän on helpompi puuttua, mutta työkavereiden kohdalla se on haastavaa, varsinkin uutena opettajana. Joihinkin asioihin helpompaa puuttua kuin toisiin. Kollegan auktoriteetin kyseenalaistaminen on aina vaikeaa (O8).”

Tässä tapauksessa epäasiallisella kohtelulla tarkoitetaan työyhteisön sisällä tapahtuvaa kiusaamista ja epäasiallista kohtelua. Oppilaiden osalta hankalat tilanteet on käsitelty erikseen oppilaita käsittelevässä luvussa. Kaikki opettajat eivät saaneet tarvitsemaansa tukea työyhteisöstään. Tilanteet, joihin olisi tarvinnut apua, sitä ei aina ollut saatavissa ainakaan kollegoiden suunnalta. Joissakin tapauksissa puolestaan kollegoiden muille asettamat vaatimukset koettiin työhyvinvoinnin heikentäjänä. Rehtorin suunnalta ilmennyt tuen puute näyttäytyi pääosin resursien jakamisessa ja huonona asioiden organisointina. Viime kädessä rehtori oli kuitenkin monilta osin tukena hankalissa tilanteissa, esimerkiksi kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa. Työyhteisön rooli opettajan kokemassa hyvinvoinnissa on ratkaisevassa roolissa. Kaksi opettajaa tiivistä ajatuksensa kollegoiden kaksijakoisesta merkityksestä työhyvinvointiinsa:

”Suuri merkitys. Heiltä saa tukea kun sitä tarvitsee. He myös voivat heikentää työhyvinvointia jos he vaativat muilta liikaa (O7).”

”Erittäin tärkeitä auttajia, mutta toisaalta voivat myös vaikuttaa negatiivisesti päivän fiilikseen. Koulu yhteisö on tärkeimpiä tekijöitä jaksamisen ja kuormituksen kannalta (O8).”

5.2 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen ja uupumuksen ennaltaehkäiseminen

Vastapainona työympäristössä ilmeneville epäkohdille aineistosta nousi esille myös työhyvinvointia edesauttavia ja ylläpitäviä keinoja. Aineistossa opettajien kokemusten perusteella kollegat koettiin vähiten omaa työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi kahdeksantoista vaikuttavan tekijän listasta sekä rehtoreiden negatiiviset vaikutukset työhyvinvointiin koettiin neljänneksi vähiten hyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. Keskeisenä yksittäisenä keinona keskusteleminen toistui opettajien kertomuksissa sen hetkisestä viiteryhmästä riippumatta. Keskusteleminen niin työyhteisön jäsenten kuin työn ulkopuolisten ihmisten kanssa koettiin työhyvinvointia parantavaksi tekijäksi.

Opettajien työhyvinvointia ylläpitäjät tekijät on jaettu abstrahoinnin pohjalta kolmeen pääluokkaan: työyhteisön tuki, työyhteisön ulkopuolinen tuki sekä opettajan oma toiminta. Työyhteisön tuki muodostuu opettajakollegoiden ja rehtorin työhyvinvointia edistävästä toimista. Työyhteisön ulkopuolinen tuki pitää sisällään työyhteisön ulkopuolisten ihmisten tarjoaman tuen. Näihin lukeutuvat terveydenhuollon ammattilaiset työterveydestä psykoterapiaan sekä sosiaalisen tukiverkon luovat perheenjäsenet, ystävät sekä muut läheiset. Opettajan oma toiminta työhyvinvointia edistämässä muodostuu elämänvalinnoista, työn suunnittelusta ja aikatauluttamisesta sekä asennoitumisesta työntekoon.

Taulukko 3: Työhyvinvointia edistävät ja ylläpitävät tekijät

Työhyvinvointia edistävät ja ylläpitävät tekijät	Työyhteisön tuki	Kollegat
		Rehtori
	Työyhteisön ulkopuolinen tuki	Terveydenhuollon ammattilaiset
		Sosiaalinen tukiverkko
	Oma toiminta	Elintavat ja vapaa-ajan toiminta
		Työtä helpottava toiminta

5.2.1 Työyhteisön tuki

Opettajien vastauksissa työyhteisön sisältä tullut tuki toistuu lukuisia kertoja. Kollegoiden ja rehtorin niin henkinen, konkreettinen kuin sosiaalinenkin tuki edesauttavat työyhteisössä pärjäämistä ja lisäävät opettajien kokemaa hyvinvointia. Työyhteisön tuomia epäkohtia ilmeni joissakin yksittäisissä vastauksissa, mutta varsinaiset kollegoita, työyhteisöä sekä rehtoreita käsittelevät vastaukset tarjosivat lähes yksinomaan positiivisia, työhyvinvointia voimakkaasti edistäviä näkemyksiä.

Kollegat

Kollegoilta saatava tuki koettiin vastavuoroiseksi erilaisissa vertaisryhmissä, kuten tiimeissä ja työparien kesken. Kokeneiden kollegoiden tarjoama tuki erilaisissa käytännön asioissa sekä uuden opettelemisessa korostui. Kollegoiden merkitys korostui ennen kaikkea käytännön avun ohessa voimavarana, joka auttoi opettajia jaksamaan työssä. Ensisijainen kollegoiden tuoma

työhyvinvointia tukeva tekijä oli keskustelu sen monissa muodoissaan. Avun ja neuvojen lisäksi yleinen vuorovaikutus ja asioista puhuminen oli opettajien puheessa keskeisessä asemassa.

”Työkavereilta verbaalista tsemppausta sekä apua ja perehdyttämistä uusiin juttuihin, mitä ei ole aiemmin tehnyt. Pyyteetön auttaminen ja kannustaminen ollut mukavaa (O1).”

”Kollegat auttavat jaksamaan ja jakavat vinkkejä mielellään (O4).”

”Keskusteleminen kollegoiden kanssa auttaa monessa haastavassa tilanteessa (O5).”

”Olen läheinen työkavereideni kanssa ja jaamme yhdessä työtaakkaa puhumalla sekä konkreettisesti. Puhun niistä (stressaavat, kuormittavat ja hankalat tilanteet) avoimesti työyhteisössä (O6).”

”Työkaverit ovat ihania ja kollegiaalinen tuki ja vertaistuki ovat tärkeintä työympäristön tukea (O10).”

Kollegoiden tarjoama käytännön apu, kuten pitkään työelämässä olleiden opettajien kerryttämän opetusmateriaalin hyödyntäminen sekä ajatusten jakaminen hankalista oppilaista sekä ryhmistä toisen samaa ryhmää opettavan opettajan kanssa keventää niin henkistä kuin fyysistä taakkaa. Käytännön apukeinoja ovat myös kokemuksen jakaminen tuntien ja opetuskokonaisuuksien suunnittelutyöstä sekä noviisiopettajalle koulun käytänteiden ja keskeisten asioiden opettaminen ja niihin perehdyttäminen. Osassa vastauksia ilmeni kritiikkiä yliopiston opettajankoulutusta kohtaan, sillä perehdyttäminen jää usein pyyteettömien kollegoiden harteille. Eri-tyisesti kokeneempien kollegoiden apua ja työpanosta toisten eteen arvostettiin. Yleisesti kollegiaalinen vertaistuki koettiin erittäin tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta.

”Kollegat, joilla on jo työkokemusta, olivat viime vuoden pelastus! He auttoivat tuntien suunnittelussa, kertoivat koulun käytäntöjä ja tukivat vaikeissa tilanteissa. Kollegat ovat olleet ehdottomasti suurin tekijä jaksamisessa! Niin henkinen jaksaminen kuin päivittäinen toiminta koulussa. Uudessa koulussa, varsinkin uutena opena, tulee melkein päivittäin tilanteita, joita nyt vain ei yliopistossa oltu käyty. Välillä tuli mietittyä, että mitä siellä yliopistossa oikein edes tehtiin, kun ei osannut puoliakaan asioista, joista kuitenkin oletettiin, että opettaja osaa. Että onneksi oli hyvät kollegat, koska eihän se nyt heille olisi kuulunut minun perässä raahaaminen ja auttaminen tämän tästä (O2).”

”Kokeneemmat työntekijät ovat olleet merkittävä apu. Heiltä saa ideoita ja tukea haastavissa tilanteissa (O5).”

”Kollegani ovat myös upeita. He muistuttavat, että eka vuosi on raskain ja kannustavat jaksamaan. He kehuvat työtäni ja rohkaisevat. He myös ovat valmiita auttamaan työtäkassani ja esimerkiksi hoitamaan yksittäisiä tehtäviä puolestani, jos käteni ovat täynnä (O6).”

”Käytännön apua eli avustajaresurssia ja erityisoperesurssia haastavien ryhmien kanssa sekä materiaaleja pitkään työelämässä olleilta opettajilta. Opetan useita eri luokkia, joten minulla on mahdollisuus puhua samoja luokkia opettavien opettajien kanssa asioista. Vertaistuki on tosi tärkeää ja auttaa jaksamaan, kun kuulee, että muillakin on samoja haasteita samojen oppilaiden/ryhmien kanssa. Tunne siitä, että jos asiat vaikeutuisivat, voisin puhua ja saada lisää apua (O9).”

Monisyinen kollegoiden tarjoama tukiverkko yhdistää niin käytännön avun kuin vertaistuen. Vaikka läheisiä ystäviä ei löytyisikään työkavereiden joukosta, terve ja toimiva työyhteisö auttaa jäseniään jaksamaan työssä ja löytämään noviisiopettajana paikkansa työyhteisössä. Konkariopettajien kokemuksen hyödyntäminen on tärkeä apu kokemattomalle opettajalle. Yksi vastaaja (Opettaja 9) tiivistää yhteen puheenvuoroon kollegoita tässä luvussa käsittelevät asiat:

”Tällä hetkellä työyhteisöni ja kollegat lisäävät jaksamistani paljon. Minulla ei ole läheisiä kavereita työpaikalla, mutta yhteisö on avoin ja hyvä ja ihan jokaisen kanssa voi jutella. Koulussa on paljon kokeneita opettajia, joilta saa apua ja vinkkejä. Oppilaiden asioista ihan oikeasti välitetään ja niitä mietitään yhdessä. Saan paljon vertaistukea, mikä tuntuu tosi merkitykselliseltä. Samoja ryhmiä opettavien opettajien kanssa juttelu auttaa jaksamaan, kun kuulee, että muilla on samankaltaisia haasteita samojen oppilaiden tai ryhmien kanssa (O9).”

Lähin tukihenkilö kollegoiden keskuudesta löytyy usein työparista, tiimistä tai rinnakkaisluokan opettajasta. Yhden aineistossa esiintyvän opettajan koululla oli myös mahdollisuus tukeutua mentoriopettajaan matalalla kynnyksellä. Työparin kanssa työskentelyn käytännön eduksi koettiin yksittäisen opettajan työkuorman keveneminen. Henkinen tuki ilmeni yhtä lailla niin työparin kuin muidenkin kollegoiden kanssa keskustellessa, mutta työpari muodostui suurelta osin lähimmäksi ja ensisijaiseksi kontaktiksi kollegoiden joukosta.

”Olemme onneksi myös ottaneet käyttöön osittaisen yhteisopettajuuden, jolloin vastuu keventyy huomattavasti monesta näkökulmasta (O1).”

”Olen saanut hyvää tukea erityisesti rinnakkaisluokan opettajilta, mutta myös rehtori on ollut tukena (O2).”

”Erityisesti kun kyseessä on työparini, en pärjäisi ilman heitä. En pystyisi suorittamaan töitäni ilman heitä ja koen, että kouluille pitäisi antaa enemmän resursseja, jotta jokainen voisi hoitaa työnsä niin, että jokainen saa päivän päätteeksi jotain hyvää itselleen; henkilökunta ja oppilaat (O3).”

”Kollegoiden vertaistuki on tärkeää, samoin oman mentorin tuki. Olen saanut kysellä tyhmiä ja minulla on monta avuliasta työkaveria. Yhteisopettajaparini muistuttaa, ettei joka päivä tarvitse jäädä tekemään moneksi tunniksi hommia (O6).”

Työssä jaksamisen sekä työstä suoriutumisen ohella kollegat tuovat suurelta osin sisällön ja merkityksen opettajan työhön. Toimiva työyhteisö auttaa parhaimmillaan selviämään hankalista tilanteista sekä tekee työn teosta mielekäästä. Hyvä kollega voi parhaassa tapauksessa pelastaa koko lukuvuoden. Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kannalta koettiin opettajien toimesta niin merkittäväksi, että vastapainona kaikelle hyvälle kollegat voivat myös vaikuttaa negatiivisesti jaksamiseen, esimerkiksi pitämällä yllä liiallista vaatimustasoa.

”Valtava (merkitys), niin hyvässä kuin pahassa. Toimiva työyhteisö auttaa jaksamaan läpi hankalien aikojen ja ruokkii omaa innostusta työhön (O4).”

”Hyvät työkaverit auttavat jaksamaan arjessa ja tekevät työstä mielekkäämpää. Vaikka opetustyö olisi haastavaa, voi hyvä kollega pelastaa päivän/lukuvuoden (O5).”

”He ovat todella tärkeitä, ja työstä katoaisi iso osa merkityksellisyyttä, jos kollegoita ei olisi (O10).”

”Suuri merkitys. Heiltä saa tukea kun sitä tarvitsee. He myös voivat heikentää työhyvinvointia jos he vaativat muilta liikaa (O7).”

”Erittäin tärkeitä auttajia, mutta toisaalta voivat myös vaikuttaa negatiivisesti päivän fiilikseen. Koulu-yhteisö on tärkeimpiä tekijöitä jaksamisen ja kuormituksen kannalta (O8).”

Rehtori

Aineistossa esiintyvät rehtoreita koskevat vastaukset olivat lähes yksinomaan positiivisia tai neutraaleja. Noviisiopettajat kokivat saaneensa rehtoreilta osittain samanlaista tukea kuin opettajakollegoiltaan. Rehtoreilla on asemansa vuoksi kuitenkin opettajia suuremmat vaikutusmahdollisuudet, joten hyvän rehtorin tarjoama tuki koettiin merkittäväksi tekijäksi työhyvinvoinnin kannalta. Opettajat kertoivat rehtoreiden tukeneen työhyvinvointia muun muassa tarjoamalla käytännön apua, pitämällä opettajan puolia esimerkiksi hankalia vanhempia koskevissa tilanteissa, mahdollistamalla opetustyöhön tarvittavia resursseja, olemalla hyvä ja helposti lähestyttävä johtaja sekä luottamalla kokemattomiinkin opettajiin. Tärkein edellä mainittuja ominaisuuksia yhdistävä tekijä on yleinen alaisten työhyvinvoinnista huolehtiminen.

”Koulun johto on äärimmäisen hyvä ja auttaa vaikeisiin asioihin puuttumisessa ja niiden selvittämisessä. Tunne siitä, ettei minkään asian kanssa ole yksin (O9).”

”Rehtorilla on merkittävä rooli siinä, kuinka hän johtaa työyhteisöä ja huolehtii työntekijöiden hyvinvoinnista (O5).”

”Rehtori pitää koulussamme hienosti huolta opettajien jaksamisesta ja tarjoaa aina tukea. Hän vastaa kysymyksiini, opastaa ja auttaa (O6).”

Rehtori on auktoriteettiasemassa, joka korostuu silloin, kun opettaja kohtaa vaikeuksia esimerkiksi koulun ja kodin välisen yhteistyön osalta. Myös oppilaiden kouluympäristössä ilmenevät hankaluudet on helpompi selvittää, kun rehtori on tukemassa. Opettajat pitivät tärkeänä rehtoreiden tuomaa tukea erilaisissa vaikeiden asioiden selvittämisessä. Työpaikan sisältä tuleva luottamus ja turva takaavat opettajalle paremman työrauhan.

”Esim tilanteessa, jossa vanhempi valitti minusta rehtorille, rehtori oli minun puolellani jo ennen kuin kuuli minun kantani (O2).”

”Voi olla tukena vanhempien ja haastavien oppilaiden kanssa ja mahdollistaa ohjaaja-resurssia ja tarvittavia materiaaleja. Ilman näitä opettajana jää aika avuttomaksi (O2).”

”Toistaiseksi ollut vain positiivinen tuki ja turva varsinkin erilaisissa kodin ja koulun yhteistyön tilanteissa (O8).”

”Oppilaiden vaikeat ja haastavat asiat selvitetään rehtorin kanssa, eikä niiden kanssa tarvitse koskaan jäädä yksin (O9).”

Rehtori on avainasemassa resurssien mahdollistamisessa ja jakamisessa opettajille. Työhyvinvointia heikentävät resurssitekijät käsiteltiin omassa luvussaan, mutta vastapainoksi vastauksista ilmeni myös positiivisia näkökulmia saatavilla olevien resurssien osalta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät työskennelleet perusopetuksen piirissä ja yhdessä tapauksessa rehtorin roolissa oli tiedekunnan dekaani. Joiltakin osin opettaja ja esimies eivät olleet suorassa vuorovaikutussuhteessa keskenään ja esimiehen rooli opettajan työhyvinvointiin nousi esille esimerkiksi budjettiratkaisuissa. Suurimman osan kohdalla lähimpänä esimiehenä toimi koulun rehtori.

”Erittäin tärkeä! Rehtorit onneksi lisänneet resursseja työhyvinvoinnin edistämiseen (O1).”

”...Dekaani (tiedekunnan ’rehtori’) on viime kädessä vastuussa kaikesta. Jos esim budjetista aletaan leikkaamaan voi olla että vaikutus tulee olemaan selkeämpi (O4).”

Rehtori ei ollut kaikissa peruskouluissakaan opettajan lähin esimies vaan lähin tukihenkilö löytyi alemmalta portaalta. Näissä tapauksissa alemmalla esimiehellä on rehtoriin verrattavissa oleva rooli alaisten työhyvinvoinnin edistäjänä.

”Koulumme on todella suuri laitos, jonka vuoksi koko koulun rehtori ei vaikuta työhöni juuri mitenkään, mutta yksikkömme esimies tukee työtäni todella paljon ja näin ollen parantaa työhyvinvointiani (O3).”

Tutkimukseen osallistuneet nuoret opettajat kokivat tärkeäksi, että esimies on helposti lähestyttävä ja apua saa matalalla kynnyksellä. Luottamus vastavalmistunutta opettajaa kohtaan koettiin merkittävänä työhyvinvoinnin lisääjänä ja rohkaiseva, helposti lähestyttävä ja avulias rehtori antoi lisenssin opettajalle toimia parhaaksi katsomallaan tavalla.

”Esimieheni ilmaisee aina, että luokassamme toimitaan miten me parhaaksi näemme ja hän luottaa meihin täysin (O3).”

”Rehtori on helposti lähestyttävä ja uskoo myös minuun, vaikka olen vastavalmistunut. Tuo jatkuvasti esiin sitä, että apua saa pyytää (O9).”

”Tiedän, että rehtorilta voi aina kysyä apua ja hän on aina valmis auttamaan jopa asioissa, joita hän itse pitää itsestäänselvyytenä. Hän ei tuomitse, vaikka en kokemuksen puuteen myötä osaisikaan toimia aina automaattisesti (O10).”

Myös esimiehen vaihtuminen voi vaikuttaa ratkaisevasti koettuun työhyvinvointiin.

”Olen iloinen että koulussamme vaihtui rehtori syksyllä. Moni asia on mennyt parempaan suuntaan (O7).”

5.2.2 Työyhteisön ulkopuolinen tuki

Siinä missä työyhteisön sisäinen vertaistuki tai esimiehen tarjoama tuki edesauttoivat työhyvinvoinnin ylläpitämisessä ja parantamisessa työajalla ja työympäristössä, aineiston vastauksista ilmeni lukuisia muita tekijöitä työhyvinvoinnin parantamiseksi. Työyhteisön ulkopuolisen tuen piiriin lukeutuvat terveydenhuollon ammattilaiset sekä jokaisen opettajan henkilökohtainen, sosiaalinen tukiverkko. Sosiaalinen tukiverkko muodostui jokaisella asiasta maininneella vastaajalla omanlaiseksi, mutta pääpiirteittäin siihen kuuluvat perheenjäsenten lisäksi ystävät.

Terveydenhuollon ammattilaiset

Työterveyshuollon tarjoamaa apua hyödynnettiin joidenkin opettajien osalta. Työterveydestä apua hakeneet opettajat kokivat keskusteluavun tukeneen työhyvinvointiaan. Terveydenhuollon ammattilaisten palveluista myös psykoterapiaa hyödynnettiin.

”Myös työterveys tarjoaa keskusteluapua työhyvinvoinnin tueksi. Meneillään oleva psykoterapia pitää yllä myös työhyvinvointiani (O6).”

“Työterveyden kautta saa apua (O7).”

Sosiaalinen tukiverkko

Työterveyshuollon tarjoaman tuen ohella sosiaalinen tukiverkko ei esiintynyt aineistossa kovin usein. Tämä osaltaan johtuu kysymyksenasettelusta, joka puolestaan tuotti runsaasti aineistoa työympäristön hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Sosiaalisesta tukiverkosta esille nousivat perhe, läheiset sekä ystävät.

”Viettämällä aikaa perheen kanssa (O1).”

”Keskustelemalla läheisille (O3).”

”Yritän auttaa jaksamista, esimerkiksi näkemällä kavereita ja keskustelemalla paljon tahtuneista asioista ja stressistä (O8).”

”Kerron jollekin töissä tai kotona (stressaavasta, kuormittavasta tai vaikeasta tilanteesta), minkä jälkeen asia on helpompi jättää (O9).”

Yksi vastaaja (Opettaja 8) mainitsi työyhteisön ulkopuoliset opettajaystävät, jotka toimivat työajan ulkopuolella keskusteluapuna. Ammatillisten asioiden läpikäyminen opettajan työn luonteesta tietoisien kollegaystävien kanssa tarjoaa erilaisen näkökulman työasioihin työyhteisön sisällä oleviin kollegoihin verrattuna. Myös yleisesti ystävien kanssa työasioista keskusteleminen antaa opettajalle uudenlaisen näkökulman omaan työhön liittyviin asioihin.

”Minulla on paljon opettajaystäviä, joiden kanssa asioista voi keskustella. Toisaalta saan ajatukset hyvin muualle keskustelemalla täysin koulumaailman ulkopuolella olevien ystävien kanssa ja asiat saavat helpommin oikeat mittasuhteet (O8).”

5.2.3 Oma toiminta

Pohdittaessa oman työhyvinvoinnin kannalta merkittäviä tekijöitä, oma toiminta työssä ja työn ulkopuolella korostui opettajien vastauksissa. Hyvinvoinnin tukeminen on jaettu tässä yhteydessä elintapojen ja vapaa-ajan toiminnan tekoihin sekä työn sujuvuuden kannalta tärkeisiin, opettajan itse tekemiin valintoihin. Elintavat pitävät sisällään ravinnon ja levon merkityksen hyvinvoinnin edistäjänä. Vapaa-ajan aktiviteeteista painottuvat liikunnan tärkeys ja mielialaa kohentavat harrastukset. Työtä helpottavan toiminnan osalta opettajat ilmaisivat erilaisia hyväksi koettuja keinoja, joilla pitävät työn määrän ja kuormittavuuden kurissa.

Elintavat ja vapaa-ajan toiminta

Terveellisistä ja järkevistä elintavoista huolehtiminen tai pyrkimys niiden noudattamiseen koettiin keskeiseksi työhyvinvointia edesauttavaksi ja ylläpitäväksi tekijäksi. Vapaa-ajan liikunta ja urheileminen sekä hyötyliikunnan osalta mainittu työmatkapyöräily, mutta toisaalta myös levon merkitys ilmeni vastaajien tavoista ylläpitää hyvinvointiaan. Levon osalta mainittiin riittävä unen määrä ja vapaa-aika pyrittiin suunnittelemaan siten, ettei se kuormita. Liikuntaharrastusten ohella rentouttavat harrastukset nähtiin hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Pyrkimys terveelliseen ruokavalioon ja alkoholin vähentäminen liittyvät niin ravinto- kuin kuormitustekijöiden ehkäisemiseen.

”Urheilemalla (O1).”

”Liikun vapaa-ajalla ja yritän järjestää aikaa, jolloin töitä ei tarvitse miettiä (O2).”

”Harrastamalla asioita, mitkä rentouttavat (O3).”

”Harrastukset, hyvin syömällä ja nukkumalla (O4).”

”Harrastuksilla. Pidän huolta omasta terveydestä (O5).”

”Vapaa-ajalla liikun ja tapaan ystäviäni (O6).”

”Liikun paljon ja pyöräilen töihin. Yritän rajata työn ja vapaa-ajan, mikä on haastavaa. Pyrin syömään terveellisesti ja olen vähentänyt alkoholin käyttöä (O7).”

”Yritän nukkua ja liikkua tarpeeksi (O8).”

Elintapojen ja vapaa-ajan toiminnan osalta vastauksista ei jäänyt tulkinnanvaraa. Opettajat ilmaisivat selkeästi keinonsa edesauttaa työhyvinvointinsa ylläpitämistä vapaa-ajan valinnoilla.

Työtä helpottava toiminta

Työtä helpottava toiminta ilmenee jokaisella henkilökohtaisina, hyväksi todettuina metodeina, joilla pyritään helpottamaan omaa työntekoa ja siitä aiheutuvaa kuormitusta. Elintavat ja vapaa-ajan toiminta näyttävät enemmän työuupumusta ennaltaehkäisevänä tekijänä, mutta työtä helpottava toiminta näyttää aineiston perusteella tietoisena havaittuihin ongelmiin puuttumisena ja kuormituksen pitämisenä kohtuullisella tasolla.

Siinä missä työn aikataulutus ja suunnittelu kuormittavat opettajia huomattavissa määrin niitä käsittelevässä luvussa, kykenevät opettajat myös ehkäisemään liiallista kuormitusta omalla toiminnallaan. Keskeisiä keinoja helpottaa työtään on rajata työskentelyaika sekä työhön liittyvä yhteydenpito tiettyyn aikaväliin, välttää illalla työskentelyä ja tehdä selkeä rajanveto työ- ja vapaa-ajan välille.

”Tietoisesti jätän hommia tekemättä/teen helpommalla, jos töissä alkaa kulumaan liian pitkä aika. Juttelen kollegoille... ..esim wilman ja työpuhelimen rajaaminen 8-16 väliin seen aikaan (O2).”

”Pyrin unohtamaan työjutut iltaisin ja vapaa-ajalla (O5).”

”Yritän rajata työn ja vapaa-ajan, mikä on kyllä haastavaa (O7).”

”Yritän suunnitella päivät tarpeeksi hyvin ja rauhoittua myös päivän aikana mahdollisuuksien mukaan (O8).”

”Pyrin unohtamaan työjutut iltaisin ja vapaa-ajalla (O5).”

”Rajaan työt parhaani mukaan töihin (en tee iltaisin töitä), nukun tarpeeksi ja syön hyvin (O10).”

Työajan rajaamisen ohella työn huolellinen ja järkevä suunnitteleminen toistuu vastaajien mainitsemissa työtä helpottavissa metodeissa. Kuormittavina viikkoina ylimääräisen työn pitäminen minimissään, päivien suunnitteleminen sitä huolellisemmin, mitä kuormittavampana työpäivän etukäteen kokee sekä varautuminen etukäteen mahdollisiin työtä hankaloittaviin asioihin ovat selkeitä keinoja ehkäistä työuupumuksen syntymistä ja hillitä työn kuormittavuutta.

”Koitan olla mahdollisimman valmistautunut kaikkeen, jotta tilanteen tullessa oikeasti päälle löytyy minulta keinot selviytyä tilanteissa (O4).”

”Yritän tehdä vaikeina viikkoina ja päivinä mahdollisimman vähän 'ekstratyötä' (O7).”

”Yritän suunnitella päivät tarpeeksi hyvin ja rauhoittua myös päivän aikana mahdollisuuksien mukaan. Yritän tiedostaa tulevat kiireiset ja stressaavat työpäivät ja valmistella niitä paremmin (O8).”

”Rajaan työaikaani eli huolehdin siitä, että en jää turhaan pyörittelemään esim. tuntisuunnitelmia. Yritän tyytyä keskinkertaiseen. Pyydän apua, juttelen työkavereiden kanssa haastavista jutuista. Suunnittelen vapaa-aikani niin, ettei se kuormita (O9).”

”Rajaan työt parhaani mukaan töihin (en tee iltaisin töitä) (O10).”

Opettajat ilmaisivat monipuolisesti positiivista asennoitumista työhönsä. Asennoitumisen lisäksi vaatimustaso itseään ja omaa työtä kohtaan pyrittiin pitämään sopivalla tasolla. Riitti, kun työn teki ”riittävän hyvin”. Ammatin haasteiden hyväksyminen ja voimavarojen kanssa sopivassa suhteessa pysyvän kuormituksen sietäminen esiintyi erään opettajan (Opettaja 1) vastauksessa. Kuormittavan tai hankalan tilanteen perimmäisen syyn etsiminen, löytäminen ja siihen liittyvien toimien pohtiminen yhdessä ulkopuoliseen apuun tukeutumisen kanssa olivat keinoina ehkäisemässä stressaavia, kuormittavia ja vaikeita tilanteita.

”Haasteet kuuluvat jokaiseen ammattiin, ja niitä pitääkin hieman sietää (O1).”

”Yritän olla armollinen itselle ja olla vaatimatta itseltäni liikaa, vaikka se vaikeaa onkin (O9).”

”Pohdin miksi tilanne tuntuu kuormittavalta ja yritän hoitaa pohjimmaista syytä, pyydän apua (O10).”

5.3 Muita huomioita aineistosta

Tässä luvussa käsitellään aineiston opettajien kokemia uupumusoireita sekä muita huomionarvoisia havaintoja. Uupumuksen oirekuva ei lukeudu tässä tutkimuksessa varsinaisen tutkimusongelman piiriin, mutta runsaista vastauksista ja kysymyksenasettelun myötävaikutuksesta oirekirjoa avataan tässä yhteydessä. Kyselyyn vastanneista opettajista yhtä vaille kaikki kymmenen vastaajaa (9/10) kertoivat kärsineensä työuupumuksen oireista kuluneen vuoden aikana. Kahdeksan vastaajaa kertoi kärsineensä uupumuksesta ”jonkin verran”, yksi vastaaja ei osannut sanoa ja eräs vastaaja kertoi kärsivänsä jatkuvasti uupumusoireista. Uupumusoireita ilmeni yhtä vaille kaikilla vastaajilla koetusta tai kokemattomasta uupumuksesta huolimatta.

Tulosten perusteella oirekirjo on laaja. Siihen lukeutuvat niin fyysinen, henkinen kuin sosiaalinenkin ulottuvuus. Työn kuormittavuudesta kertoi parhaiten vastaajien kokema väsymys. Valtaosa vastaajista kertoi kärsineensä jostakin tietystä uupumusoireesta. Syyt uupumusoireiden taustalla tai heikentynyt työhyvinvointi nousi analyysissä esiin aineistosta varsinaisia oireita runsaammin.

Uupumusoireet

Tässä kappaleessa käsitellään vastaajien ilmaisemia uupumusoireita. Kokemukset ja oireet voidaan karkeasti jakaa fyysisiin, henkisiin ja sosiaalisiin oireisiin. Fyysisistä oireista esille nousivat uni- ja nukahtamisongelmat, ruoansulatusvaivat, fyysinen väsymys, päänsärky, ”vetämätön olo” sekä kurkkukipu. Henkisen uupumuksen oireiden pääpaino oli puolestaan niin ikään väsymyksessä, mutta erinäiset masennuksen, surun, alakulon sekä riittämättömyyden tunteen kokemukset kuvaavat kuormitusta, jota opettajat työssään kokevat. Sosiaalisen kuormituksen osalta esille nousivat kuormituksen lisääntyessä sosiaalisten kontaktien tietoinen vähentäminen ja tarve olla yksin.

”Uupumus on ilmennyt asioiden unohteluna, kaikki, mitä ei kirjoita ylös unohtuu. Väsymystä ja kyvyttömyyttä tehdä yksinkertaisiakin asioita töissä. Työajatuksot tulevat uniin. Heti aamulla kun herää, kokee olevansa väsynyt. Tulee syötyä huonosti, mikä pahentaa oloa. Lisäksi olen saanut kehitettyä stressivatsan, joka oireilee erityisen pahasti kuormit-

tavissa tilanteissa. Kaikki ruuat aiheuttavat tuolloin närästysoireita ja tukalaa oloa. Oireet tulevat vähän kuin huomaamatta ja kun niitä saa hieman vähennettyä, ne kuitenkin palaavat nopeasti takaisin. Työelämässä on miljoona asiaa, jotka ovat enemmän tai vähemmän huonosti. Aina tulee jokin uusi ”kriisi” tai tilanne, mihin pitää kiinnittää kaikki voimat. Koskaan ei ole valmista. Aina voisi tehdä paremmin. Ja kun ei tietoisesti vähennä työaikaa ja kiellä itseään yrittämästä täydellisyyteen, niin äkkiä on uupunut (O2).”

”Riittämättömyyden tunne jatkuvasti. Työstä irtautuminen on välillä haastavaa. Työasiat ja oppilaiden asiat pyörivät mielessä. Nukahtaminen on toisinaan haastavaa sen takia, mutta tällaiset illat ovat onneksi olleet aika yksittäisiä. Voimavarojen ehtyminen siinä mielessä, että iltaisin omia juttuja ei jaksa niin paljoa. Opettajan työ on melko fyysistä, joten iltaisin ei tee mieli tai ei jaksa harrastaa liikuntaa. Työ on myös sosiaalisesti kuormittavaa, kun on niin intensiivisesti koko päivän oppilaiden kanssa, joten illalla on tarve olla myös yksin (O9).”

”En ole kärsinyt, vaikka työ välillä uuvuttavaa onkin. Joka aamu silti mukava mennä töihin (O1).”

Edellä mainituista opettajien vastauksista voi huomata sekä fyysisen että psyykkisen kuormituksen ilmenemisen, mutta myös sen jatkuvuuden. Osa vastaajista kärsi useista kuormituksen aiheuttamista uupumusoireista samanaikaisesti. Ohessa on myös ainoan opettajan kokemukset, joka ei kertonut kokeneensa uupumusoireita. Henkisen puolen ongelmakohdista riittämättömyyden tunne toistui vastaajien kertomuksissa.

6. Tulosten kokoava yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen tulosten keskeisimmät asiat ja niiden yhteneväisyyksiä ja eriävyyksiä aihepiirin aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen tulokset noudattavat hyvin samanlaista linjaa aiemman aiheesta tehdyn tutkimuksen ja kirjallisuuden kanssa. Työympäristötekijät uupumuksen aiheuttajana vaihtelivat opettajakohtaisesti ja opettajien työympäristöt olivat keskenään hyvin erilaisia. Juuri työuupumuksen taustatekijät sekä työyhteisössä ja työympäristössä ilmaantuvat ongelmat vaihtelivat suuresti vastajakohtaisesti. Työuupumustekijöistä keskeisimmiksi nousivat opettajan työnkuva, oppilaat, resurssit sekä työyhteisö. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kärsineet jonkinasteisista työuupumuksesta tai sitä ennakoivista oireista.

Sen sijaan työuupumuksen ennaltaehkäisyyn ja työhyvinvoinnin ylläpitämiseen käytetyt keinot vaihtelivat huomattavasti vähemmän opettajien vastauksissa tässä tutkimuksessa. Opettajat pyrkivät ylläpitämään työkykyään ja hyvinvointiaan keskenään hyvin samankaltaisin keinoin, jotka koostuvat työyhteisön tuesta, työyhteisön ulkopuolisesta tuesta sekä omasta toiminnasta ja asennoitumisesta työhön. Tämän tutkimuksen tuloksista löytyy runsaasti yhteyksiä teoriaosan kirjallisuuteen työhyvinvoinnin haittatekijöiden osalta, mutta työhyvinvoinnin lisäämisen ja ylläpitämisen osalta kosketuspinta jää vähäiseksi.

6.1 Työyhteisö, työnkuva, resurssit ja oppilaat työhyvinvointia heikentämässä

Usea tutkimukseen osallistunut opettaja koki riittämättömyyden tunnetta työssään, joka selittyy muun muassa kovalla vaatimustasolla suoriutua työstä ja ulkopuolisten asettamilla odotuksilla. Opetushallituksen, yhteiskunnallisen keskustelun sekä kansainvälisen tutkimuksen luomat standardit lisäävät opettajien paineita suoriutua työstään (Syrjäläinen, 2002). Liian korkealentoisten odotusten ja vaatimusten ristitulessa opettajien on miltei mahdoton suoriutua työstään ulkopuolisten tahojen viitoittamalla tavalla (Syrjäläinen, 2002). Myös ”ruohonjuuritason”, esimerkiksi oppilaiden vanhempien asettama vaatimustaso lisää opettajien henkistä kuormitusta ja heikentää työhyvinvointia.

Työnkuvan merkittävä laajentuminen yhdessä byrokratian lisääntymisen ja koulujen itsemääräämisoikeuden rajoittamisen kanssa asettavat opettajat hankalaan asemaan, kun varsinaisen opetustyön lisäksi ulkopuoliset vaatimukset haittaavat työntekoa (Rajala, 2001). Syrjälä (1998)

toteaa, että eritoten alakoulun opettajien kokema työnkuvan muutos aiheutuu suurilta osin opetussuunnitelmauudistuksista. Jatkuvasti muuttuvat arviointikriteerit ovat lisänneet valtavasti opettajien työmäärää ja aiheuttaneet epävarmuutta (Santavirta ym., 2001; Syrjäläinen, 2002). Tämän tutkimuksen aineistossa opetussuunnitelmauudistukset aiheuttivat jonkin verran päänsäädöksiä vastaajille erityisesti avoimien oppimisympäristöjen sekä uusien opetusmetodien ja saatavilla olevien resurssien epäsuhdan osalta, mutta arviointi ei noussut suureen rooliin työhyvinvoinnin heikentäjänä, ennako-oletuksista huolimatta. Suuri työmäärä sekä työajan ulkopuolelle venyvät työtehtävät yhdessä jatkuvan kiireen ollessa läsnä vaikeuttavat opettajien jaksamista (Syrjäläinen, 2002). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat suureksi työn haittatekijäksi työajan venymisen opetustyön ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen. Työnkuvan muutos ilmenee myös varsinaisen opetustyön ohella tunnetyön lisääntyneenä määränä, jossa opettajan ensisijaisten työtehtävien lisäksi lisääntyneet vuorovaikutustilanteet ja konfliktien selvittämiseen menevä aika vievät aikaa olennaisesta (Blomberg, 2008). Aineiston puheenvuoroissa työnkuvan muutoksesta ja työtehtävien kasaantumisesta aiheutuneet ongelmat näyttävät johtuvan pitkälti siitä, että työn määrä ja vaatimustaso ovat jatkuvassa epäsuhdassa työn mahdollistavien resurssien kanssa.

Työuupumuksen taustalla vaikuttavat usein ammatillisen ulottuvuuden ohella työyhteisön sisäiset ongelmat (Kalimo & Toppinen, 1997). Santavirran ja kollegoiden (2001) havainnot suomalaisen perusopetuksen sekä toisen asteen opettajien työoloista viitoittavat tietä tämän tutkimuksen tuloksille. Santavirta ja kollegat (2001) käsitelivät opettajien työympäristön hyvinvointitekijöitä neljällä osa-alueella: työyhteisön ilmapiiri, suuri työn vaatimustaso, opettajan vaikutusmahdollisuudet työpaikallaan sekä työyhteisön sosiaalinen tuki. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemat ongelmat omissa vaikutusmahdollisuuksissaan näyttäytyivät kollegoiden välisenä epätasa-arvona. Kokeneemman kollegan mielipiteen kyseenalaistamisen kynnys oli korkea, mikä ei edistä avointa keskustelukuluttuuria työyhteisössä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat lähes poikkeuksetta uusia tulokkaita työyhteisössään, joten oman paikansa löytäminen hierarkkisesta yhteisöstä oli vasta vaiheessa. Santavirran ja kollegoiden (2001) haastattelemat opettajat edustivat huomattavasti kokeneempaa osastoa, joten he kokivat vaikuttamismahdollisuutensa noviisiopettajia pääosin paremmiksi.

Tämän tutkimuksen noviisiopettajat kokivat työyhteisöjensä ilmapiirissä olevan ongelmia, kuten eriarvoisuutta ja yhteisten sääntöjen puuttumista, kiusaamista, heikkoa yhteishenkeä, työtaakan epätasapainoista jakautumista kollegoiden kesken, voimakasta työyhteisön hierarkkiaa sekä rehtorin tuen puutetta.

Opettajan työn vaatimustaso nousi esille tämänkin tutkimuksen aineistossa. Monitahoisen joukon työhön asettamat vaatimukset nakertavat opettajien voimavaroja ja aiheuttavat jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta suoriutua työstä. Puutteelliset resurssit laskevat opettajan kykyä suoriutua työstään ja samalla vaatimustaso nousee. Rajala (2001) jakaa Santavirran ja kollegoiden (2001) näkemykset vaatimustason vaikutuksista opettajan työhön. Opetustyötä haittaamassa ovat niin oppilaiden kuin vanhempien sekä työyhteisön ulkopuolisten tahojen yliamputavat odotukset (Rajala, 2001). Opetussuunnitelmaudistukset lukeutuvat ulkopuolisten tahojen vaatimusten joukkoon. Koulun ja luokkatilojen muunneltavuus erilaisiksi oppimisympäristöiksi muodostuu suureksi haasteeksi (Syrjälä, 1998). Tämän tutkimuksen aineistossa sivuttiin vanhanaikaisten luokkatilojen heikkoa muuntautumiskykyä uuden opetussuunnitelman asettamien standardien mukaiseksi. Vaatimustaso kasvaa myös oppilasryhmien kasvaessa ja inklusion myötä. Kasvaneet oppilasryhmät vaativat opettajalta entistä enemmän voimavaroja ja vastapainona resurssien vähenemisen myötä työuupumuksen kehittyminen uhkaa (Hakanen, 2006). Yhtäläisyyksiä löytyy myös tämän tutkimuksen opettajien ajatuksista. Usea vastaaja oli huolissaan alati kasvavista oppilasryhmistä sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrästä. Osa oppilaista jää väistämättä ilman tarvittavaa huomiota enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden sitoessa resursseja. Etenkin ylöspäin eriyttäminen muodostuu haasteeksi. Syrjälä (1998) jakaa tämän huolen lisäten, että eriarvoistumisen vuoksi opettajan työtaakka lisääntyy hänen joutuessa korvaamaan turvallisen aikuisen roolin puutteellisen kotikasvatuksen ja huolenpidon vuoksi.

Vajavaisten resurssien kanssa työskennellessä opettajien hienot ideat ja ajatukset eivät päädy käytännön tasolle (Syrjäläinen, 2002). Syrjälä (1998) jatkaa, että puutteelliset resurssit estävät turvaamasta opettajille kunnollista työhyvinvointia, asianmukaista täydennyskoulutusta tai työympäristöä. Pula riittävistä resursseista näkyy myös tämän tutkimuksen vastaajien näkemyksissä. Resurssit näyttävät vaikuttavan moneen muuhunkin työhyvinvointia käsittelevään osa-alueeseen. Jo aiemmin mainitut kasvaneet oppilasmäärät vaativat lisäresursseja. Monipuolisen tai kaikille riittävän opetuksen järjestäminen hankaloituu niin ikään, kun riittäviä materiaali-, aikuis- ja aikaresursseja ei ole näköpiirissä. Oppilaiden lisäksi puutteellisista resursseista kärsii erityisesti opettaja. Lisäksi jatkuva kiire näyttäytyi resurssipulan seurauksena.

6.2 Työhyvinvointia edesauttavat tekijät ja aiempi tutkimus

Tämän tutkimusraportin teoriaosassa käsiteltävä kirjallisuus ja tutkimus painottuvat vahvasti opettajan työn negatiivisiin tekijöihin ja ilmiöihin. Työhyvinvointia edesauttavia ja ylläpitäviä tekijöitä käsittelevää kirjallisuutta on esitetty huomattavasti niukemmin. Lisäksi erilaiset työolobarometrit käsittelevät työhyvinvoinnin tekijöitä melko suurpiirteisellä otteella. Niistä ei ilmene varsinaisia keinoja työhyvinvoinnin ylläpitämiseen. Työympäristötekijöistä rehtorit ja kollegat vaikuttivat sekä positiivisesti että negatiivisesti työhyvinvointiin. Kaikista ongelmakohdista huolimatta työyhteisö ja kollegat koettiin kaikkein merkittävimmäksi tekijäksi työhyvinvoinnin edistäjänä työympäristön sisäisistä tekijöistä. Työyhteisön tarjoama käytännön ja henkinen tuki auttoivat opettajia jaksamaan työssään.

Vastaajien mukaan rehtorit ovat avainasemassa mahdollistamassa resursseja opetustyöhön. Vaikka aineistossa esiintyikin harvoja mainintoja rehtoreiden tuen puutteesta, koettiin rehtori pääosin merkittäväksi tueksi ja turvaksi ongelmatilanteiden ratkaisemisessa ja hyvähenkisen työilmapiirin ylläpitämisessä. Rehtoreiden vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin rajalliset, sillä kunta on työnantajana velvollinen takaamaan kunnollisen työympäristön, täydennyskoulutuksen, oppilashuollon, oppimateriaalit ja työvälineet sekä järkevät ryhmäkoot (Kohonen & Kaikkonen, 1998). Täydennyskoulutukset ovat olennainen osa työhön saatavilla olevia resursseja ja aineistosta käy ilmi, etteivät kaikki opettajat kokeneet saaneensa riittäviä tietoja ja taitoja tilanteiden edellyttämällä tavalla. Induktiokoulutus jää lähes poikkeuksetta kokeneempien kollegoiden harteille opettajan työuran alkutaipaleella. Toisinaan induktiokoulutus jää toteutumatta kokonaan, kun kaikki tahot pakoilevat vastuuta tai työnantaja ei halua tuhjata resursseja nuorten opettajien osalta, jotka työskentelevät paikoin määräaikaisina sijaisina (Blomberg, 2008). Kollegoiden merkitys työhyvinvoinnin edistäjänä näyttäytyi aineistossa tältäkin osin, vaikka noviisiopettajat olivat paikoin tyytymättömiä saamaansa varta vasten järjestettyyn perehdytykseen. Kokeneemmat opettajat auttoivat pyyteettömästi apua kysyttäessä. Työyhteisön ilmapiiri ja toimintakulttuuri ovat merkittävä tekijä osallisuuden kokemisessa (Pietarinen ym., 2008).

Simolan ja Kinnusen (2005) toimivan työilmapiirin tekijöistä tämän tutkimuksen aineistossa korostuivat työntekijöiden vastavuoroisuus, luottamus ja keskinäiset suhteet, kollegoiden keskinäinen tuki sekä joiltakin osin työyhteisön kiinteys. Vilkkö-Riihelän (1999) ryhmädynamiikkaa ylläpitävistä tekijöistä puolestaan tavoitteisiin sitoutunut ja motivoitunut johtaja näyttäytyi joiltakin osin vastaajien kokemuksissa koulunsa rehtorin osalta. Rehtorin vastuu on merkittävä,

kun tehdään työn kuormittavuuteen tai opettajien hyvinvointiin ja oikeudenmukaisuuteen vaikuttavia päätöksiä (Cantell, 2011). Lähes kaikki noviisiopettajat kokivat rehtorilta tai muulta lähimmältä esimieheltä saamansa tuen merkittäväksi omaa työhyvinvointiaan edistäväksi tekijäksi.

6.3 Kuormitus ja uupumusoireet

Opettajien kokemista työympäristön aiheuttamista uupumusoireista on varsin paljon aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Ohessa esitetään muutamia yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen havaintojen sekä aiemman tutkimuksen väliltä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kärsivät lukuisista erilaisista liiallisen kuormituksen aiheuttamista oireista. Karkeasti oirekirjo koostuu fyysisen, henkisen ja sosiaalisen kuormituksen tuomista ongelmista. Mäkinen (1998) toteaa, että henkisen kuormituksen tekijät piilevät usein työyhteisössä, sen toimintatavoissa sekä yleisessä ilmapiiressä. Opettajien kärsimistä psyykkisistä oireista aineistossa esiintyi masennusta, alakuloa sekä psyykkistä väsymystä.

Tutkimuksen opettajat kertoivat kärsineensä kehon stressireaktioiden aiheuttamista fyysisistä oireista, kuten päänsärystä, ruoansulatusvaivoista sekä uni- ja nukahtamisongelmista. Vilkkoriihelä (1999) toteaa juuri edellä mainittujen lukeutuvan tavanomaisimpiin kuormituksen ja stressin aiheuttamiin fyysisiin oireisiin. Ennako-oletuksista huolimatta aineistossa ei ilmaantunut työympäristön aiheuttamia fyysisiä oireita kovin monella osa-alueella. Mäkinen (1998) toteaa melun, pölyn, valaistuksen sekä huoneilman olevan fyysisen työympäristön haittatekijöitä. Näistä vain melun koettiin heikentävän merkittävästi työhyvinvointia. Melun aiheuttamat ongelmat seurasivat opettajia myös työympäristön ulkopuolelle. Melun aiheuttama kuormitus tuntui vielä työpäivän jälkeen vapaa-aikanakin. Melu pakotti jotkin vastaajat korottamaan ääntä myös itse, joka oireili muun muassa kurkkukipuna. Santavirta ja kollegat (2001) toteavat, että opettajat, jotka kokevat työnsä kuormittavaksi, kärsivät myös verrokkiryhmiä enemmän fyysisistä uupumusoireista. Tässä tutkimuksessa jokainen opettaja mainitsi lukuisia työympäristö-ongelmia, jotka näyttäytyivät myös osin fyysisinä oireina. Yksi vastaaja ei ollut kärsinyt minikäänlaisista oireista, mutta työssä ilmaantui silti lukuisia kuormitustekijöitä. Mäkinen (1998) nostaa esille sosiaalisen kuormittavuuden ja Vilkkoriihelä (1999) toteaa stressin oireilevan psykofyysisen alueen lisäksi sosiaalisella tasolla. Tutkimuksen noviisiopettajien kokemuksissa sosiaalinen stressi ja kuormitus ilmenivät halulla välttää kontakteja työpäivän jälkeen. Melun

ohella jatkuva vuorovaikutus työssä aiheutti osalle opettajista tarpeen olla yksin ja tietoisesti eristäytyä sosiaalisista kontakteistaan.

6.4 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät opettajan työssä heikentävät noviisiopettajien työhyvinvointia sekä millä keinoin he edesauttavat ja ylläpitävät työhyvinvointiaan. Tutkimus rakentui kahden tutkimuskysymyksen ympärille, joihin oli pyrkimys saada vastaukset kyselylomakkeen kysymyksillä.

Työhyvinvointia heikentävien tekijöiden joukko oli hyvin monipuolinen verrattuna työhyvinvointia edesauttaviin ja ylläpitäviin tekijöihin. Keskeisimmät noviisiopettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät olivat opettajien kokemat työnkuvan muutokset yhdessä ammattiin liittyvien opetustyön ulkopuolisten tehtävien ohella, erityisen tuen oppilaiden suuri määrä ja kodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmat. Vastauksissa esiintyvien mainintojen määrän perusteella eniten työhyvinvointiin vaikuttivat resurssit niin työtilojen, opetusmateriaalien ja teknologian, täydennyskoulutuksen ja perehdytyksen, aikuisresurssin sekä riittämättömän ajan osalta. Työyhteisön osalta tulokset antavat kaksijakoisen kuvan. Siinä missä ongelmallisten tilanteiden, hierarkian, epätasa-arvon ja kiusaamisen koettiin heikentävän merkittävästi työhyvinvointia, oli työyhteisö tärkein yksittäinen tekijä toimivan työhyvinvoinnin taustalla. Rehtoreiden rooli työhyvinvoinnissa nähtiin pääosin positiivisena tekijänä.

Opettajat ylläpitävät ja edesauttavat työhyvinvointinsa toteutumista tukeutumalla työyhteisöön, työyhteisön ulkopuoliseen sosiaaliseen tukiverkkoon niin terveydenhuollon ammattilaisten, perheen kuin ystävien avulla. Aineiston perusteella opettajien oma työhyvinvointia edistävä toiminta pitää sisällään asennoitumisen työhön ja huolellisen suunnittelun ja aikataulutuksen työn sujuvuuden takaamiseksi. Työhyvinvointia ylläpidetään myös vapaa-ajan toimilla, kuten terveellisillä elintavoilla levon, ravinnon ja liikunnan sekä harrastusten osalta.

Tämän tutkimuksen opettajista suurin osa työskenteli keskikokoisessa tai suuressa koulussa. Heistä kaikki kokivat kärsineensä työuupumusoireista ”jonkin verran”. Yksi opettaja työskenteli pienessä koulussa erityisluokanopettajana ja koki olevansa jatkuvasti uupunut. Toisen opettajan työpaikkana toimi yliopisto, eikä hän osannut sanoa, onko kärsinyt uupumusoireista. Näiden perusteella keskimääräinen peruskouluympäristö keskisuudessa tai suuressa koulussa tarjoaa suhteellisen samankaltaiset toimintaedellytykset työntekoon. Myös samankaltaiset ongelmat

toistuivat vastauksissa. Erityisluokan opettajan ja yliopisto-opettajan työn luonteen ollessa erilainen muiden vastaajien kanssa, myös työhyvinvoinnin haittatekijät erosivat hieman muista vastaajista. Pääosin opettajan työ antaa samat tukitoimet työhyvinvointiin työympäristöstä riippumatta, mutta vastapainona myös keskenään samankaltaiset ongelmatekijät.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat työssään kuormitusta, uupumusta ja alalle tyypillisiä ongelmia. Opettajilla esiintyi ammatille tyypillisiä työhyvinvointia rapauttavia haittatekijöitä, jotka vaihtelivat eri vastaajien kesken huomattavastikin. Vastavuoroisesti kollegoiden, rehtorin ja työyhteisön ulkopuolinen tuki edistävät työhyvinvointia yhdessä oman toiminnan ja työhön asennoitumisen kanssa. Työhyvinvointia ylläpitävät tekijät puolestaan noudattivat keskenään melko yhtenäistä linjaa vastaajien kesken. Aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen peilaten tämän tutkimuksen tulokset näyttäytyvät hyvin samassa valossa niin opettajan ammatin epäkohtien kuin voimavarojen osalta.

7. Pohdinta

Tämä tutkimus rakentui kahden tutkimuskysymyksen varaan. Sisältö olisi ainakin määrällisesti ollut riittävää käsittelemään pelkkiä työhyvinvoinnin negatiivisia näkökulmia, mutta suurin osa aihepiirin aiemmasta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta painottuu juuri työhyvinvoinnin haitta-tekijöihin, joten oli perusteltua ottaa toiseksi tutkimusnäkökulmaksi työhyvinvointia edistävät tekijät. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset työhyvinvointia heikentävistä tekijöistä olivat laaja kirjo erilaisia työympäristön ja -yhteisön epäkohtia. Työhyvinvointia edistävät ja ylläpitävät tekijät muodostuivat puolestaan melko yhtenäisestä joukosta työympäristön ja vapaa-ajan hyvinvointia rakentavia tekijöitä. Kokonaisuudessaan havaitut ongelmatekijät työhyvinvoinnissa eivät tulleet yllätyksenä, niiden oltua paljon esillä opetusalaan käsittelevissä uutisissa ja artikkeleissa. On hyvin yksilö- ja oppilaitoskohtaista, mitkä tekijät työympäristössä asettuvat esteeksi työhyvinvoinnin tielle, mutta samalla opettajan oma asennoituminen ja työyhteisö ovat pitkälti voimavarojen lähde hyväksi koetun työhyvinvoinnin taustalla.

Tutkimuksen perusta rakentuu vankasta teoriaosuudesta. Alkuperäinen ajatus oli, että aihepiiriin aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa olisi varmasti riittävästi tämän tutkimuksen laatimista varten. Kotimaisella tutkimuksella on suuri paino teoriaosassa. Tämä on perustelua suomalaisen koulujärjestelmän ollessa verrattain ainutlaatuinen globaalilla mittapuulla. Suomalaisten opettajien työhyvinvointia ja -pahoinvointia on tutkittu suhteellisen laajasti, mutta kuten jo useaan kertaan on todettu, kotimainen koulujärjestelmä, opettajan työnkuva ja yhteiskunta muuttuvat jatkuvasti. Tämän vuoksi opettajan ammatin yleiset kompastuskivet säilyvät, mutta uusia ongelmia ilmaantuu jatkuvasti alalle samaan aikaan, kun vanhat poistuvat. Teoriaosa käsittelee myös tuoretta tutkimusta koronapandemian vaikutuksista opettajan työnkuvaan, mutta tämän tutkimuksen aineistossa ei esiintynyt mainintoja erityisjärjestelyiden ja poikkeusolojen vaikutuksista työhön.

Teoreettiset käsitteet ja aiemmasta alan kirjallisuudesta ja tutkimuksesta saatu tieto ohjasivat sähköisen kyselylomakkeen laatimista ja kysymystenasettelua. Kysely pilotoitiin ja sitä paranneltiin ennen sen lähettämistä tutkimukseen osallistuville opettajille. Avoimet kysymykset laadittiin siten, että vastaajat kykenevät ilmaisemaan ajatuksiaan vapaasti omin sanoin. Jälkiviisaana voi todeta, että tulosten analyysivaiheessa havaitut ongelmat olisi voinut korjata osittain kysymyksenasettelulla. Työhyvinvointia edistävästä tekijöistä olisi voinut saada hieman enemmän aineistoa. Vastausten perustelut jäivät paikoin vajavaiseksi, mutta on syytä olla tyytyväinen kasaan saatuun kymmenen vastaajan kokonaan täytettyyn kyselylomakkeeseen, sillä laajan

ja paljon avoimia kysymyksiä sisältävän lomakkeen täyttäminen ei ole nopea homma. Yhtä kokemusta viisaampana tutkimuksen toteuttamisen olisi voinut siis hoitaa hieman eri tavalla ainakin aineistonkeruun kannalta, mutta tämä työ oli täysin uudenlainen kokemus, joten jälkikäteen havaittuja sudenkuoppia tuskin olisi voinut välttää etukäteen. Myös analyysivaiheessa esiin nousseiden ongelmien ratkaiseminen vaati suuren määrän aikaa. Noviisiopettajien uupumiskokemuksista olisi hyvä kerätä lisätietoa jatkotutkimusten osalta esimerkiksi hieman erilaisesta näkökulmasta. Mahdollisia jatkotutkimusaiheita on valtavasti. Erilaisia, eri kokoisia tai alueellisesti eroavia työyhteisöjä olisi hyvä tutkia työhyvinvointitekijöiden osalta. Erilaisten opetusalan työyhteisöjen ilmapiiritekijät, opettajien kuormituksen määrä suhteessa oppilasainekseen, pitkittäistutkimus noviisiopettajasta konkariksi, suurten asutuskeskusten ja syrjäseutujen koulujen opettajien uupumiskokemukset sekä koulukohtaisten resurssierojen vaikutukset opettajien hyvinvointiin toimivat muutamina esimerkkeinä jatkotutkimuksen aihepiireistä.

Tutkimuksen aihe on aina ajankohtainen, sillä yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat oppilaiden kautta suoraan opettajan arkeen ja työhön. Alati kasvavia ryhmäkokoja käsiteltiin tämänkin tutkimuksen sisällössä. Inklusion myötä erityisen tuen oppilaiden määrän lisääntyminen yleisopetuksen piirissä ja samalla jatkuvasti laskevat resurssit eivät ainakaan helpota opettajan työtä opetussuunnitelmauudistusten hönkiessä taustalla niskaan. Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden määrän lisääntyminen yhdessä lisääntyneen sosiaalisen segregaaion kanssa erityisesti Suomen suuremmissa kaupungeissa laittavat oppilaiden ohella myös opettajat epätasa-arvoiseen asemaan. Aiemman tutkimuskirjallisuuden ja tämän tutkimuksen aineistossa ilmi tulneiden tietojen myötä kaikki opettajat eivät tee työtään samoilla lähtökohdilla, resursseilla ja tuella. Tämän tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin vahvasti linjassa aiemman aihepiirin tutkimuksen kanssa. Opettajien työhyvinvointia heikentävät tekijät näyttävät hyvin samanlaisessa valossa aiemman tutkimuksen kanssa. Erityisesti oppilaat, huoltajat, resurssit ja työnkuva näyttävät pysyvän suhteellisen muuttumattomana työpahoinvoinnin aiheuttajana vuosikymmenestä toiseen. Erojakin aiempaan tutkimukseen ilmeni. Työhyvinvoinnin ylläpitämisen keinot näyttävät monipuolistuneen aiempiin vuosiin verrattuna, sillä esimerkiksi ammattiavun merkitys työhyvinvoinnin tukijana korostuu aiempaan verrattuna.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatiedot eivät muodostuneet tutkimuksen kannalta merkittävään asemaan. Tutkimusjoukon ollessa pieni ($n=10$), aineiston tietojen yleistäminen koskemaan koko opettajakuntaa ei ole relevanttia. Tutkimusjoukosta valtaosa työskenteli keskikokoisessa tai suuressa peruskoulussa, mutta erityisesti erityisluokkien ja muiden alojen, kuten yliopisto-opettajien otanta ei ole suuri. Joukon rajaaminen noviisiopettajiin erottaa tämän

tutkimuksen valtaosasta muita opettajien työhyvinvointia käsitteleviä tutkimuksia, jonka puolesta tutkimusaiheen jatkojalostamiselle olisi hyötyä.

Tämä tutkimus antaa kosketuspinnan pienen noviisiopettajajoukon työhyvinvointikokemuksiin uran alkutaipaleelta. Pienen otannan ohella tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko suomalaista opettajakuntaa vähäisen alueellisen vaihtelun vuoksi. Luotettavuuden osalta positiiviseksi seikaksi nousee kuitenkin sen tuoreus. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät menetelmät ja käytännöt sekä aineiston kerääminen, analysointi ja raportointi olivat ensimmäinen vastaavan mitta-alueen suoritus henkilökohtaisella tasolla. Rutinoitumista tai kokemusta näin laajamittaisen tutkimuksen teosta ei ollut muodostunut opettajaopintojen pohjalta, joka näkyy lopputuloksesta teoriaosaa lukuun ottamatta. Aineiston keruussa ja analyysissä noudatettiin kuitenkin laadullisen tutkimuksen yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä huomioiden.

Kohtasin lukuisia ongelmia tämän tutkimuksen teon aikana. Osa oli helpompi selvittää, osa puolestaan vaati päivä- tai viikkokausia pohdintaa tullakseen ratkaistuksi. Työn määrä ei jakautunut tasaisesti sivumäärän mukaan. Aiempi kokemus ja oppi kandidaatintyön tekemisestä näkyi teoriaosan johdonmukaisuutena, mutta varsinainen tutkimus, uuden tiedon tuottaminen tarjosi haasteita. Tutkimuksen suunnitteleminen (aihetta lukuun ottamatta), kyselylomakkeen laatiminen, aineiston kerääminen ja lopulta analysointi, menetelmäkirjallisuuden sisäistäminen sekä raportointi veivät karkeasti arvioiden kolme neljäsosaa kokonaisajasta. Juuri edellä mainittu kokemuksen puute lisäsi työskentelyaikaa merkittävästi. Kokemuksen puutteen vuoksi ongelmatilanteissa ei pystynyt myöskään käyttämään luovia ratkaisuja tai ennestään tuttuja toimivia käytänteitä, jotka todennäköisesti olisivat harjaantuneemmalta tutkijalta tulleet helpommin esille.

Sain kandidaatintyöni pohjalta innostuksen jatkaa samalla aiheella tähän tutkimukseen, vaikka kirjallisuuskatsauksen ja empiirisen tutkimuksen väliltä ei löydykään juuri muuta yhteyttä aihepiiriin lisäksi kuin käytettävä termistö sekä opettajien toimiminen tutkimusjoukkona. Toisaalta jo ennestään mielenkiintoiseen aiheeseen tuli perehdyttyä entistä perusteellisemmin. Tämä tutkimus vei ennakoitua paljon enemmän aikaa. Luetun kirjallisuuden määrä ja siihen paneutuminen vei suuren osan ajasta. Jälkikäteen katsottuna työskentely jakautui ainakin kirjallisen toteutuksen osalta jaksoissa vuorotellen kirjoittamisen ja kirjallisuuden lukemisen sekä aineiston analysoinnin välillä. Jatkuvan lukemisen ja kirjoittamisen ohella olennainen osa työskentelyä oli tekstin muokkaaminen ja havaittujen virheiden korjaaminen. Tämän tutkimuksen

tekeminen oli mielenkiintoinen, mutta samalla uuvuttava etappi läpi maisterivaiheen ja lopulta opintojen loppusuoralle asti. Tästä työstä saamani oppi niin tutkimuskirjallisuuden kuin aineistosta esiin nousseiden tietojen osalta antavat toivon mukaan lisätyökaluja ehkäistä uupumuksen syntymistä tulevassa työelämässä ja edesauttaa oman työhyvinvointini ylläpitämistä.

Lähteet

- Ahola, K., Virtanen, M., Pirkola, S., & Suvisaari, J. (2010). Työ ja mielenterveys. Teoksessa: Aromaa, A., & Koskinen, S. *Suomalaisten työ, työkyky ja terveys 2000-luvun alkaessa*. 16–25. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Aro, A. (2001). *On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään: Burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito*. Edita.
- Backman, J. (2010). Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. 60–78. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4. 5–16.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4). 338–355. Haettu osoitteesta: <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemVersionId=27274>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, A. (1966). *Sosiologian tutkimusmenetelmät: 2*. WSOY.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2005). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-Kustannus.
- Förbom, M. & Suni, P. (2003). *Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja*. Tammi.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. *Hyvä koulu*. 29–42. Työterveyslaitos.
- Heikkinen, H. L. T. (1998). Kriisi opettaa. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 93–109. Atena.

- Helimo, M. (2020). Moni opettaja uupuu alanvaihtoon. *Aamulehti*. Haettu osoitteesta: <https://www.aamulehti.fi/lukijalta/art-2000007695897.html> Viitattu: 23.12.2021
- Hellsten, T. (1996). *Ihminen tavattavissa: Kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää: Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. WSOY.
- Hämäläinen, J. (1987). *Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon"*. Kuopion yliopisto.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 168–184. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. (1998). Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 20–24. Atena.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. (1997). *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Työterveyslaitos.
- Kinnunen, U., & Hätinä, M. (2005). Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa: U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno. (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. 38–55. PS-Kustannus.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (1998). Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 130–143. Atena.
- Koli, A. (2014). *Työn mieltä etsimässä: Työhyvinvoinnin edistäminen ammattiopettajien työssä*. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://core.ac.uk/download/pdf/33725181.pdf>
- Kääriäinen, P. (2018). Uupuminen uhkaa. *Opettaja: Opetusalan järjestö- ja ammattilehti*. Haettu osoitteesta: <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/uupuminen-uhkaa/> Viitattu: 5.3.2022
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 110–119. Atena.

- Manka, M. (2021) Työhyvinvoinnin tekijät. Haettu osoitteesta: <https://docendum.fi/tyohyvinvoinnin-tekijat/>
- Martelin, T., Sainio, P., Polvinen, A., Pensola, T., Koskinen, S., & Gould, R. (2010). Työkyky eri väestöryhmissä. Teoksessa: Aromaa, A., & Koskinen, S. *Suomalaisten työ, työkyky ja terveys 2000-luvun alkaessa*. 39–45. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2015). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. 9–24. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Mäkinen, K. (1998). *Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa: Ojanen, S., Korpinen, E., Niemi, H., Kansanen, P., Nuutinen, P., Enkenberg, J., . . . Ruohotie, P. *Tutkiva opettaja: 2*. 31–43. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. (Raportit ja selvitykset 2010 : 1). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (2. painos). 115–162. Helsinki: Dialogia.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhälä, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. 53-74. (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 41). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J., Alasuutari, P., Koskinen, I., Peräkylä, A., Pyörälä, E., Summa, H. & Suoninen, E. *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. 11–26. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Rajala, R. (2001). *Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä*. Lapin yliopisto.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., & Pyhälä, K. (2022). Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development*, 26(3).

- 317-337. Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2022.2055629>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. (2021). Rehtoreiden ja opettajien hyvinvointi koronapandemian aikana. *Työn Tuuli* 1/2021. 14–19. Haettu osoitteesta: https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyon-tuuli_012021_a4_20210602_.pdf#page=14
- Simola, A., & Kinnunen U. (2005). Organisaatio ja hyvinvointi. Teoksessa: U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno. (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-Kustannus.
- Syrjälä, L. (1998). Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 25–38. Atena.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa?: Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopisto.
- Tirri, K. (1998). Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jakku-Sihvonen, R., Kaikkonen, P., Keski-Luopa, L., Kohonen, V., Laine, T., . . . Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. 80–92. Atena.
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. 7–24. Lapland University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. 64–84. Lapland University Press.
- Uusikylä, K. (2006). Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. *Hyvä koulu*. 11–28. Työterveyslaitos.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos.), 117–128. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 92–116. (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vartiovaara, I. (1996). *Burnoutista jaksamiseen: Aika itkeä, aika iloita*. Otava.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psykye: Psykologian käsikirja*. WSOY.
- Virtanen, A., Perko, K., Törnroos, K., Bloom, J. d. & Kinnunen, U. (2019). *Erilaisten taukojen merkitys työkuormituksesta palautumisessa ikääntyvillä opettajilla: Loppuraportti*. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Työelämän tutkimuskeskus. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105544/978-952-03-1065-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ängeslevä, M. (2021) Ratkaisu on rakenteissa. *Opettaja* (18). 3. Viitattu: 22.10.2021

Liite 1

Saatekirje

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen opinnäytetyötä ensimmäisen vuoden työelämässä olleiden opettajien uupumiskokemuksista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, ovatko noviisiopettajat uupuneita, mikä mahdollisen uupumisen aiheuttaa sekä keinoja ennaltaehkäistä uupumisen syntymistä.

Opinnäytetyö toteutetaan kyselytutkimuksena, johon kutsun teidät osallistumaan vastaamalla kysymyksiin. Vastaaminen tapahtuu anonymisti ja vastaajaa ei voida henkilöidä vastausten perusteella. Taustatiedot eli sukupuoli, opetettava luokka-aste ja koulusi oppilasmäärä kysytään tilastollista käsittelyä varten. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tähän tutkimukseen. Vastaukset hävitetään, kun ne on käsitelty.

Olisi erittäin toivottavaa, että vastaatte kaikkiin kysymyksiin kattavasti, sillä kaikki kyselystä saatu tieto on arvokasta.

Kysely koostuu pääosin avoimista kysymyksistä, lukuun ottamatta taustakysymyksiä ja kahta monivalintakysymystä. Tutkimus valmistuu lukuvuoden 2022-2023 aikana, jonka jälkeen se on luettavissa Jultika-julkaisuarkistossa.

Jos herää kysyttävää, kysy ihmeessä.

Kiitos vastaamisesta!

Ystävällisin terveisin,

Antti Huovinen

Liite 2

Kyselylomake kysymyksiä täsmentävine teorianeksteineen ja lähteineen

1. Sukupuoli *

- Nainen
 Mies

2. Pääosin opettamasi luokka-aste tai ryhmä *

- 1.-2.
 3.-4.
 5.-6.
 Alakoulun aineenopetus
 Yläkoulun aineenopetus
 Lukion aineenopetus
 Muu ryhmä, mikä?

3. Ilmoita tai arvioi koulusi oppilasmäärä. *

Koulusi oppilasmäärä:

Vuonna 2020 Suomen peruskoulujen keskimääräinen oppilaslukumäärä oli 236 (Opetushallitus, 2020).

4. Oletko kärsinyt väsymyksestä työajalla viimeisen vuoden aikana? *

- En ollenkaan
- Jonkin verran
- En osaa sanoa
- Usein
- Jatkuvasti

5. Mitkä asiat ovat mielestäsi merkittävimpiä uupumistekijöitä opettajan työssä? *

6. Mitkä tekijät työympäristössä tai työyhteisössäsi ovat heikentäneet omaa työhyvinvointiasi? Kuvaile niitä. *

Fyysiset kuormitustekijät johtuvat yleensä työympäristöstä ja -tiloista (lämpötila, kosteus, ergonomia, valaistus, melu, pöly jne.)

Psyykkisiä kuormitustekijöitä ovat muun muassa työtehtävät ja niihin liittyvän teknologian hallinta, esimies ja työn järjestelyt, työntekijän taitotaso ja työtehtävien haastavuus sekä työympäristö ja työhön liittyvät sosiaaliset suhteet.

Kohtuullinen kuormittavuus voi jopa parantaa työssä suoriutumista, mutta liiallisena se johtaa lukuisiin ongelmiin. Edellä mainitut kuormitustekijät voivat kohtuuttomaksi käydessään aiheuttaa niin fyysisiä kuin psyykkisiä oireita.

(Mäkinen, 1998), (Työterveyslaitos, 2022).

7. Mitkä asiat koet kuormittavaksi työssäsi? Miten kuormittavuus ilmenee? *

Työuupumuksen oireikirjo on laaja. Yleisimpiä oireita ovat muun muassa väsymys, voimavarojen ehtyminen, henkinen kuormitus, kyynisyys, ammatillisen itsetunnon laskeminen ja riittämättömyyden tunne, pelkotilat, tunteiden hallinnan vaikeus sekä uniongelmat.

Fyysisiä oireita ovat esimerkiksi kehon stressireaktiot, kuten päänsärky ja lihassärky, vatsavaivat ja muut kehon toimintaa haittaavat reaktiot.

(Aro, 2001), (Vilkkö-Riihelä, 1999).

8. Oletko kärsinyt työuupumuksen oireista kuluneen vuoden aikana tai aiemmin? Kuvaile oireitasi ja pohdi, mikä ne aiheutti? *

9. Miten edistät ja ylläpidät omaa työhyvinvointiasi? *

10. Millä keinoin käsittelet ja ennaltaehkäiset stressaavia, kuormittavia ja vaikeita tilanteita? *

11. Minkälaista tukea olet saanut tai sinulla on mahdollisuus saada työympäristössäsi? *

12. Minkälaisia rajoitteita koet oman opettajuutesi toteuttamiseen? *

13. Oletko ollut tilanteessa, jossa olet kokenut tai todistanut epäoikeudenmukaista kohtelua tai kiusaamista työpaikallasi? *

14. Järjestä seuraavat työympäristön tekijät järjestykseen työhyvinvointiasi eniten heikentävästä tekijästä (1.) vähiten heikentävään (18.) *

Kollegat	Valitse ▾
Rehtori	Valitse ▾
Oppilaiden huoltajat	Valitse ▾
Oppilaat	Valitse ▾
Työajan hallinta	Valitse ▾
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Valitse ▾
Opetustyöhön käytettävissä olevat resurssit (oppimateriaalit, tilojen käyttö ja saatavuus jne.)	Valitse ▾
Arviointi	Valitse ▾
Opetuksen suunnittelu	Valitse ▾
Opetustyö	Valitse ▾
Ryhmän hallinta	Valitse ▾
Kasvattajan rooli	Valitse ▾
Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat	Valitse ▾
Opetustyön ulkopuolinen toiminta (palaverit, tiimit, jne.)	Valitse ▾
Kiire	Valitse ▾
Riittämättömyyden tunne	Valitse ▾
Puutteelliset tiedot ja taidot	Valitse ▾
Epäasiallinen kohtelu	Valitse ▾

15. Perustele valintasi kolmen (3) eniten työhyvinvointiasi heikentävän tekijän osalta edellisestä kysymyksestä. *

16. Minkälainen rooli rehtorilla on työhyvinvoinnissasi? *

17. Pohdi kollegojen merkitystä työhyvinvointiisi. *

Lähteet:

Aro, A. (2001). On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään: Burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito. Edita.

Mäkinen, K. (1998). Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen yliopisto.

Opetushallitus. (2020). <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/peruskouluverkko-harvenee-ja-koulujen-keskimaarainen-koko-kasvaa>

Työturvallisuuskeskus. (2022). <https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyohyvinvointi/fyysinen-kuormitus/#tyotilojen-ja-tyoprosessien-suunnittelu>

Vilkkö-Riihelä, A. (1999). Psykyke: Psykologian käsikirja. WSOY.