



OPETUSHALLITUS  
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Jussi Onnismaa

# OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009

© Opetushallitus ja tekijä  
Raportit ja selvitykset 2010:1

ISBN 978-952-13-4461-9 (pdf)

ISSN-L 1798-8918  
ISSN 1798-8926 (verkkajulkaisu)

Taitto: Tmi Eija Högman

[www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut)

# SISÄLLYS

<b>Esipuhe</b> .....	4
<b>1. Johdanto</b> .....	5
<b>2. Työturvallisuus</b> .....	8
2.1 Opettajien työn fyysiset rasitustekijät .....	8
2.1.1 Opettajien terveys, ammattitaudit ja työtapaturmat .....	8
2.1.2 Koulurakennukset .....	9
2.1.3 Äänen ja kuulon rasitustekijät .....	10
2.2 Henkisen ja fyysisen väkivallan uhka opettajien työssä .....	11
<b>3. Opettajan työn psyykkiset kuormittavuustekijät</b> .....	15
3.1 Työstressi ja työuupumus .....	15
3.2 Opettajien jaksaminen varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa ja lukiossa .....	17
3.3 Opettajien jaksaminen vapaassa sivistystyössä ja korkeakouluissa ...	19
3.4 Monikulttuurisuus .....	23
3.5 e-stressi ja opettajien tietotekniikkataidot .....	23
<b>4. Koulu yhteisönä, oppilaitoksen johtajuus, opettajuus elämänuran eri vaiheissa</b> .....	25
4.1 Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaisiin .....	25
4.2 Ikääntyminen ja työssä jatkaminen .....	25
4.3 Työn ja muiden elämänalueiden yhteen sovittaminen .....	28
4.4 Oppilaitoksen johtaminen .....	29
4.5 Koulu yhteisönä .....	34
4.5.1 Laajeneva kasvatusyhteisö .....	36
4.5.2 Milloin kouluyhteisön kehittäminen onnistuu? .....	37
4.6 Mentorointi induktiovaiheessa .....	38
4.7 Opettajien työnohjaus .....	39
4.8 Työterveyshuolto .....	41
4.9 Turvallisuus ja muutosvaatimus .....	41
<b>5. Henkinen hyvinvointi, osaamisen kehittäminen ja perustehtävä</b> .....	43
5.1 Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset .....	43
5.2 Opettajan perustehtävä ja autonomia .....	45
5.3 Täydennyskoulutus ja ammatilliset kehittymismahdollisuudet .....	49
5.4 Työn voimavaratekijät ja työn imu .....	51
<b>6. Tiivistelmä</b> .....	55
<b>Lähteet</b> .....	59
<b>Liitteet</b> .....	68

## Esipuhe

Opetushallitus on tilannut raportin opettajien työhyvinvoinnista. Kyseiseen raporttiin sisältyvät opettajien ja rehtoreiden työhyvinvointia koskeneiden tai sivunneiden ajankoh- taisten tutkimusten ja selvitysten päätulokset. Raportissa sivutaan osittain myös kansain- välisiä tutkimuksia lisäperspektiivin saamiseksi.

Raportissa kuvataan eri kouluasteiden suomalaisten opettajien ja rehtoreiden hyvinvoin- titutkimuksia vuosilta 2004–2009. Läpikäytyjä tutkimuksia, selvityksiä ja tieteellisiä artik- keleita on yhteensä 172 kpl.

Tutkimukset on ryhmitelty aiheen mukaan ja ne on jaoteltu seuraavasti:

1. Työturvallisuus
2. Opettajan työn kuormittavuustekijät
3. Koulu yhteisönä, oppilaitoksen johtajuus, opettajuus elämänuran eri vaiheissa
4. Henkinen hyvinvointi, saamisen kehittäminen ja perustehtävä

Opetushenkilöstön työkyky ja koettu terveydentila on hieman parempi ja työssä eläke- ikään jaksavia enemmän kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Opetustyö on kuitenkin hen- kisesti rasittavaa ja opettajien kokemana stressi on yleisempää kuin muilla aloilla. Koulutus- alalla ollaan omaan työhön suhteellisen tyytyväisiä, sillä joka neljäs opettaja on työhönsä erittäin tyytyväinen ja puolet melko tyytyväisiä. Jopa 83 % opettajista kokee olevansa innostuneita työssään.

Työhyvinvointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota jo siksi, että opettajahuoneen il- mapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä sekä opetuk- sen laadussa.

Kun on tutkittu kouluja, jotka ovat onnistuneet lisäämään henkilöstönsä hyvinvointia, on löydetty viisi onnistujille yhteistä ominaisuutta:

- kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä
- vuorovaikutuksen jatkuvuus sen lyhytkestoisuudesta huolimatta
- jaettu vastuu ihmisten kesken
- yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä
- avoimuuden kulttuuri, joka helpottaa ristiriitojen käsittelemistä

Raportin laatija Jussi Onnismaa nostaa esiin seuraavia asioiden tilaa parantavia ehdotuk- sia: mentorointi, työnohjaus, esimiesten johtajuustaitojen kehittäminen, yhteisöllisyyden kehittäminen, vahvuuksien kartoittaminen ja rehtorien työtaakan järkevöittäminen.

Opetushallitus kiittää ansiokkaasta työstä erikoissuunnittelija Jussi Onnismaata Helsingin yliopiston Koulutus- ja tutkimuskeskus Palmeniasta. Opetushallituksesta selvityksen te- koon on osallistunut opetusneuvos Kristiina Haavisto. Opetushallitus toivoo, että oppi- laitokset voisivat hyödyntää tätä raporttia ja sen esiin nostamia asioita suunnitellessaan oman työyhteisönsä kehittämistä.

*Timo Lankinen*  
pääjohtaja  
Opetushallitus

# 1. Johdanto

Työhyvinvointi on monitahoinen ja ristiriitainen käsite, ja vastaavasti työhyvinvoinnin määritelmien kirjo on laaja. Kuntien eläkevakuutuksen mukaan työhyvinvointi voidaan ymmärtää yksilön kokemuksena työnteon mielekkyydestä, työyhteisön ilmapiiristä, lähiesimiestyöstä ja johtamisesta sekä työyhteisön kokemuksena työn sujuvuudesta ja yhteisestä aikaansaamisen tunteesta. Työnteon mielekkyys riippuu Kevan mukaan yksilön osaamisen ja työn vaatimusten tasapainosta, yksilön terveydestä ja voimavaroista sekä yksilön asenteista, arvoista ja motivaatiosta. Työhyvinvointi ilmenee yksilö- ja työyhteisötasolla työhön paneutumisenä ja yhteistyön sujuvuutena sekä koko organisaation tasolla palvelujen laatuna ja toiminnan tuloksellisuutena. (www.kuntatyokunnossa.fi; Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007b.)

Työhyvinvoinnin tilaa voidaan kuvata työn imun käsitteellä. Työn imu ja työuupumus eivät ole vastakkaisia, vaan rinnakkaisia ja toisistaan riippuvaisia ilmiöitä. Vaikka on mahdollista tutkia erikseen työuupumusta ja työn imua, ne molemmat ovat ilmiöinä läsnä työyhteisöissä. (Marjala 2009; Hakanen 2004; 2006.) Työn imun ja työuupumuksen rinnakkaisuus tulee näkyviin useissa opettajien työhyvinvointitutkimuksissa. Samanaikaista työhön sitoutumista ja mielekkyyden kokemusta sekä muita aloja suurempaa kuormittavuutta voi olla vaikea selittää perinteisin yksilöllisiä kuormitustekijöitä kartoittavin tutkimusasetelmin.

Työhyvinvoinnin ymmärrystä voi tavoitella seuraavasta neljästä tarkastelusuunnasta tai ”ikkunasta”: *Maallikkoikkuna* liittyy työntekijöiden omien työkokemusten kuvaukseen. ”Maallikkoikkuna” ei nimityksenä ole täysin onnistunut, koska on selvää, että opettajat ovat oman työnsä parhaita asiantuntijoita. *Kuormitusikkunassa* työhyvinvointi käsitteellistetään kuormitustekijöiden avulla, jolloin työhyvinvoinnin tutkimus muuttuu työpahoinvoinnin tutkimukseksi. Kolmas, *kehittävän työntutkimuksen ikkuna* laajentaa näkökulmaa arjessa joskus vaikeasti havaittavaan työn muutokseen ja sen ristiriitoihin. *Työelämäsubteen ikkunan* kautta puolestaan hahmotetaan, mitä ihmiset ajattelevat pitkällä aikavälillä työn ja työelämän muutoksista ja niiden vaikutuksista omalta kannaltaan. (Gerlander & Launis 2007; Riikonen 2008.) Käsillä olevassa raportissa tätä jaottelua ei ole voitu noudattaa esiteltäessä opettajien työhyvinvointitutkimuksia, mutta tutkimuksia on tehty kaikista mainituista tarkastelukulmista. Valtaosa löytyneistä tutkimuksista edustaa kahta ensimmäistä tyyppiä, ja kahdesta jälkimmäisestä tarkastelukulmasta löytyy vain hajanaisia esimerkkejä.

Työterveyslaitoksen mukaan työhyvinvointia edistää henkilöstön työn hallinnan tukeminen ja sen sovittaminen yhteen työn vaatimusten kanssa. Työntekijöiden työhyvinvoinnissa saadaan pysyviä tuloksia kehittämällä inhimillisiä voimavaroja ja tukemalla työorganisaatioita toimintatapojen uudistamisessa. Kuntatyönantaja painottaa osaamisen johtamista työhyvinvoinnin tukena. Yhteistyöhön perus-

tuva johtaminen vaikuttaa työntekijöiden sitoutumiseen, motivaatioon ja työssä jaksamiseen. Työhyvinvointi tulee nähdä osana kunnan strategista toimintaa, suunnitelmallisena, pitkäjänteisenä ja ennakoivana toimintana. (www.ttl.fi/aihe-sivut; Osaamisen johtaminen kuntasektorilla 2005; Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007a; 2007b.)

Työhyvinvointiin panostaminen tietää kustannuksia, mutta kalliimmaksi tulee työhyvinvoinnin huomiotta jättäminen. Työterveyslaitoksen tutkimusprofessori Guy Ahonen laskee kansainvälisten tutkimustulosten pohjalta, että ennen aikainen eläkkeelle siirtyminen, sairauspoissaolot ja työtapaturmat vaativat maassamme 25 miljardin euron kustannukset vuosittain. Dragsfjärdin Druvan-hankkeessa mukana oli kuntatyönantaja ja yksityisiä työpaikkoja. Työhyvinvointia edistävä toiminta nivottiin laajaksi toimintakokonaisuudeksi. Vaikutukset perustuivat hyvään johtamiseen, yhteistyöhön, elämäntapamuutoksiin ja kehityshankkeisiin. Panostus työhyvinvointiin ja työterveyshuoltoon 20-kertaistettiin. Sairauspoissaolojen ja varhaiseläkkeiden vähentymisen myötä kunta sai sijoitukselleen 46 prosentin taloudellisen tuoton. (Ahola 2009; Rissa 2007.)

Työhyvinvoinnin merkityksestä ei ole yleisellä tasolla erimielisyyttä, mutta eri alojen työhyvinvointia koskevat tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Keskimäärin työntekijöiden terveydentila on viime vuosina parantunut mutta koettu työkyky heikentynyt ja monenlaiset oireet ja sairaudet lisääntyneet. Samalla kun koettu työkyky ja usko jatkaa työssä eläkeikään saakka ovat heikentyneet, tyytyväisyys työhön näyttää iän myötä lisääntyvän. Eri tutkimuksissa työympäristötekijöiden ja ergonomian koettiin sekä parantuneen että huonontuneen, kiireen sekä lisääntyneen että vähentyneen, tapaturmavaaran vähentyneen, mutta tapaturmien lisääntyneen. Erilaisten kuormitustekijöiden lisääntymisestä huolimatta eri alojen työntekijät ovat kokeneet monien asioiden kehittyneen myös positiiviseen suuntaan: työpaikoilla koetaan esimerkiksi, että työyhteisön toimivuus ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja kehittää itseään ovat parantuneet. (Launis & Pihlaja 2005.)

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu luultavasti muita ammattiryhmiä enemmän. Käsillä olevassa raportissa kuvataan eri asteiden opettajien hyvinvointitutkimuksia Suomessa vuosina 2004–2009. Läpikäytyjä tutkimuksia, selvityksiä ja tieteellisiä artikkeleita on toista sataa. Osa suomalaisia opettajia koskevista hyvinvointitutkimuksista on ilmestynyt kansainvälisten julkaisujen tiedeartikkeleina. Joissakin erityistapauksissa on sivuttu myös vuotta 2004 aiempia tutkimuksia tai kansainvälisiä tutkimuksia vailla suomalaista opettaja-aineistoa. Näin on tehty silloin, kun em. tutkimukset tuovat olennaista lisäperspektiiviä tuoreimpiin kotimaisiin tutkimuksiin.

Useimmat tässä selostetuista tutkimuksista ovat väitöskirjoja, vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita tai muuten tieteellisyyden kriteerit täyttäviä tutkimuksia.<sup>1</sup> Tut-

---

1 Raportin lähdeluettelossa ei ole erikseen mainittu sanaa väitöskirja, kun tutkimus on ilmestynyt yliopiston julkaisusarjassa.

kimustuloksia voi siten pitää suhteellisen luotettavina, joskin ongelmallista on kovin erilaisista asetelmista ja viitekehyksistä lähtevien tutkimusten yhteismitallisuus ja vertailtavuus. Tilarajoituksen vuoksi yksittäisten tutkimusten metodologisia yksityiskohtia ei tässä raportissa ole voitu kuvata, mutta internethakujen avulla on helppo päästä jäljittämään kiinnostavan tutkimuksen tekotapaa ja lähtökohtia. Kouluasteet on raportissa merkitty lihavoittein. Tutkimukset on ryhmitelty aiheen mukaan ja raporttiluonnoksessa jaoteltu seuraaviin päälukuihin:

### **Työturvallisuus**

Luvussa 2 kuvataan tutkimuksia, jotka liittyvät opettajan työn fyysisiin rasitustekijöihin ja työturvallisuuteen, kuten työtapaturmiin ja ammattitauteihin, koulurakennusten kuntoon sekä fyysisen ja psyykkisen työväkivallan uhkaan.

### **Opettajan työn kuormittavuustekijät**

Luvussa 3 kuvataan työhyvinvointitutkimuksia opettajan työn kuormittavuutta lisäävistä ja jaksamista verottavista tekijöistä.

### **Koulu yhteisönä, oppilaitoksen johtajuus, opettajuus elämänuran eri vaiheissa**

Luvussa 4 käydään läpi tutkimuksia, jotka kartoittavat eri ikä- ja uravaiheiden kysymyksiä, työn ja muiden elämänalueiden yhteensovittamista, oppilaitoksen johtajuutta sekä työnohjaus-, mentorointi-, ja muista kouluyhteisön kehittämishankkeista saatuja kokemuksia.

### **Henkinen hyvinvointi, osaamisen kehittäminen ja perustehtävä**

Luvussa 5 tarkastellaan sitoutuneisuutta, työn hallintaa ja autonomiaa sekä vaikutusmahdollisuuksia ja työmotivaatiota koskevia tutkimuksia. Tarkastelun kohteena ovat myös opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen ja ammattitaidon ylläpitäminen. Useiden tutkimusten mukaan opettajien työhyvinvointi näyttäisi pikemminkin olevan sidoksissa perustehtävään ja organisaatioon kuin yksittäisiin ja erillisiin kuormittavuustekijöihin tai niiden puutteeseen. Opettajien täydennyskoulutuksen riittävyys, painotukset ja osallistumismahdollisuus ovat haasteellisia kysymyksiä myös jatkossa.

## 2. Työturvallisuus

*Luvussa kuvataan tutkimuksia, jotka liittyvät opettajan työn fyysisiin tai henkisiin rasitustekijöihin ja työturvallisuuteen, kuten työtapaturmiin ja ammattitauteihin, koulurakennusten kuntoon sekä fyysisen ja psyykkisen työväkivallan uhkaan.*

### 2.1 Opettajien työn fyysiset rasitustekijät

#### 2.1.1 Opettajien terveys, ammattitaudit ja työtapaturmat

Koulutusalan tapaturmataajuus on pieni. Vähintään neljän päivän sairauspoissaoloon johtaneiden työtapaturmien tapaturmasuhde (tapausta 1 000 palkansaajaa kohden) oli vuonna 2004 koulutusosalalla 5, kun se kaikilla toimialoilla oli keskimäärin 25. Alalla työskentelevät myös arvioivat tapaturmien sattumisriskin pienemmäksi kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Koulutusosalalla sitä piti melko tai erittäin suurena 3 % ja kaikilla aloilla 12 %. Koulutusosalalla työskentelevistä 7 %:lle oli sattunut viimeisten 12 kuukauden aikana tapaturma työssä tai työmatkalla (kaikki alat 13 %). Vuonna 2002 koulutuksen toimialalla todettiin yhteensä 141 ammattitautia: 33 hengitystieallergiaa, 29 ihotautia, 18 meluvammaa, 16 rasisairautta, 3 asbestisairautta ja 42 muuta sairautta. (Työolot Suomessa 2006; Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

Koulujen työsuojelutarkastuksissa esille tulleet kehittämistarpeet liittyvät erityisesti työhyvinvoinnin johtamiseen, henkisen työssä kuormittumisen hallintaan ja koulujen fyysisten työolojen puutteisiin. Koulutusosalalla työskentelevät arvioivat terveydentilansa ja työkykynsä paremmaksi, ja heillä oli vähemmän poissaoloja terveydentilan takia kuin kaikilla toimialoilla keskimäärin. Työstä aiheutuvia tai työssä haittaavia oireita edeltäneen puolen vuoden aikana oli koettu vähemmän vuonna 2006 (27 %, kaikki alat 28 %) kuin vuonna 2003 (32 %). Oireita tuntevista joka kahdeksannelle oli tehty ja joka viidennelle oli suunnitteilla muutoksia asian vuoksi. Suunnitteilla muutoksia oli yleisemmin kuin kaikilla aloilla keskimäärin, ja suunnitelmat olivat selvästi lisääntyneet vuodesta 2003. (Hyvärinen 2006; Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

Jonkin verran kaikkien alojen keskiarvoa yleisempiä olivat koulutusosalalla viimeisen kuukauden aikana pitkäaikaisesti ja toistuvasti esiintyneistä oireista silmäoireet, kurkun kuivuus ja käheys, masentuneisuus tai alakuloisuus, unettomuus sekä muistin tai keskittymiskyvyn heikkeneminen. Päänsärky, niskavaivat, voimattomuus tai väsymys sekä yllirasittuneisuus olivat koulutusosalalla vähentyneet vuodesta 2003. Terveysteen liittyvät elintavat olivat koulutusosalalla keskimääräistä paremmat. Koulutusosalalla työskentelevät olivat pääosin normaalipainoisia (58 %) ja harrastivat aktiivisesti kuntoliikuntaa (vähintään kolme kertaa viikossa, 57 %). Päivittäin tupakoi 13 %, ja alkoholia käytti humalahakuisesti viikoittain 5 %. (Hyvärinen 2006; Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)



## 2.1.2 Koulurakennukset

Rehtoreiden mielestä lähes puolet koulurakennuksista oli erittäin huonossa tai välttävissä kunnossa. Joka toisessa koulussa oli ollut kosteusongelmia, ja osassa kouluja homevauriot olivat aiheuttaneet oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan sairastumista ja poissaoloja. Alakoulujen opettajat arvioivat työympäristön ergonomian paremmaksi kuin yläkoulujen opettajat. Vuosina 1970–1984 rakennetuissa kouluissa työympäristön ergonomia oli puutteellisin, ja vuosina 1984–1998 rakennetuissa kouluissa ergonomia oli parhaiten huomioitu. Alle 35-vuotiaat opettajat arvioivat koulun työympäristön ergonomian paremmaksi kuin 35–54-vuotiaat. Opettajat kaipasivat erityisesti tilavampia luokkia tai ryhmäkoon pienentämistä, henkilökohtaisia työtiloja sekä peseytymis-, pukeutumis- ja wc-tiloja. Kouluissa oli tehty vain vähän esteettömyyttä edistäviä ratkaisuja. Yläkoulut olivat esteettömämpiä kuin alakoulut, ja koulurakennusten saavutettavuus oli parempi kuin rakennusten sisätilojen esteettömyys. Luokkahuoneet voivat käydä ahtaiksi opetusryhmien kasvaessa. Ergonomiatiedon avulla voidaan parantaa koulun työoloja niin, että opettaja onnistuu opetustyössään mahdollisimman hyvin työ- ja toimintakykynsä sekä terveytensä säilyttäen. Esteettömyys, tilavat luokat, henkilökohtaiset työtilat ja säädettävät kalusteet kuuluvat nykyaikaiseen koulurakennukseen. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

On arvioitu, että vuosittain noin 150 000 henkilöä on alttiina koulurakennusten huonosta kunnosta johtuville terveyshaitoille (Saarela 2005). Työ ja terveys -haastattelussa vuonna 2006 melu, ilman kuivuus, ilman tunkkaisuus ja epämiellyttävä haju koettiin koulutuslalla haittaavammiksi kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Homeen tai maakellarin haju työssä oli myös keskimääräistä yleisempää. Fyysisessä työympäristössä on runsaasti ergonomian kehittämisen tarvetta. Peruskoulun opettajilla on usein vähän henkilökohtaisia työtiloja sekä riittämättömästi peseytymis-, pukeutumis- ja saniteettitiloja. Opettajanhuoneet ovat ahtaita, ja niissä on vähän säilytystilaa. Luokissa on usein oppilaita enemmän kuin niihin on suunniteltu. Tulosten perusteella koulujen työympäristöä tulee monipuolisesti kehittää. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

Jopa puolessa peruskoulujen ja lukioiden koulurakennuksista esiintyy kosteus- ja homevaurioita. Vaurioihin liittyvät terveyshaitat on todettu sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Ongelman vakavuus näkyy opettajilla todettujen, homealtistukseen liittyvien ammattitautien määrissä. Kyseisiä ammattitauteja todetaan Suomessa vuosittain kymmeniä. Tutkimuksessa todettiin kosteus- ja homevauriokoulujen opettajilla runsaasti hengitystietulehduksia, kuten poskiontelo- ja keuhkoputkentulehduksia, silmätulehduksia sekä yleisoireita, kuten väsymystä ja päänsärkyä. Erityisen paljon oireita esiintyi naisilla, ikääntyvillä ja opettajilla, joilla oli pitkä työhistoria. Yhdessä tutkimuksen homekouluista joka neljännellä opettajalla oli todettu astma. Koulujen korjaukset vähensivät tutkimuksen mukaan merkittävästi opettajien sairastamia hengitystie- ja silmätulehduksia sekä yleisoireita kuten väsymystä. Uusia astmatapauksia ei enää todettu, ja keuhkojen toimintaa mittaavat puhallusarvot olivat normaalilla tasolla. (Patovirta 2005.)

Vuonna 2009 homekoulutilanne oli eri selvitysten mukaan seuraava: Alakouluissa kosteusvaurioita löytyi 24 %:sta ja homealtistusta 15 %:sta kouluista. Yli puolessa alakouluista vuosikorjauksia laiminlyötiin, ja 80 %:ssa ilmanvaihto oli riittämätön. Yläkouluista 33 % kärsi kosteus- ja 19 % homevaurioista. Joka viides kyselyyn vastannut rehtori arveli riittämättömän ilmanvaihdon haittaavan koulutyötä, ja joka kymmenes katsoi vuosikorjausten laiminlyönnin haittaavan koulutyötä erittäin paljon. Lukioista 25 % kärsi homevaurioista, 72 % puutteista ilmanvaihdossa ja 38 % vuosikorjausten laiminlyönnistä. Ammatillisissa oppilaitoksissa kosteusvaurioista kärsi 42 % ja homeesta 22 % kouluista. Riittämätön ilmanvaihto haittasi 86 %:ssa ja vuosikorjausten laiminlyönti 33 %:ssa ammatillisista kouluista. Hallitus päätyi esittämään eduskunnalle 86,5 miljoonaa euroa oppilaitosten peruskorjauksiin ja uudisrakennuksiin. Summa arvioidaan riittämättömäksi, vaikka se on huomattavasti enemmän kuin OPM:n 38 miljoonan euron esitys toukokuulta 2009. (Ojala 2009.)

Peruskoulun opettajat ovat joissakin aiemmissa tutkimuksissa arvioineet työolojen osa-alueista parhaimmiksi ilmapiirin ja yhteistyön ja heikoimmaksi fyysisen työympäristön. Käyttäjien aktiivinen panos koulurakennuksen suunnitteluvaiheessa voi tuottaa henkilökunnan hyvinvointia tukevia kouluympäristöjä. Valmiiseen rakennukseen kohdistunut tutkimus on keskittynyt staattisiin faktoihin rakennetusta tilasta – ei tilaan aktiivisena merkitysten tuottajana. Ainekohtaiset suunnitteluoppaat pitäytyvät opetettavan aineen omissa toiminnallisissa lähtökohdissa ja vaatimuksissa näkemättä rakennuksen mahdollisuuksia aineopetustilan ulkopuolella. Suoritetuissa terveystutkimuksissa näkökulma on ollut koettu terveys, ei fyysinen ympäristö ja sen vaikutukset terveyskokemuksiin. Suunnitteluohjeissa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevien ratkaisujen tavoitetasoja ei ole määritelty. (Nuikkinen 2009.)

### **2.1.3 Äänen ja kuulon rasisitustekijät**

Äänen kestokyvyille, kantavuudelle ja äänenkäytön viestinnälliselle toimivuudelle on opettajan ammatissa poikkeuksellisen suuret vaatimukset. Keskeiset opettajien äänen kestämistä uhkaavat ääniriskitekijät ovat suuri äänenkäyttömäärä ja tarve käyttää voimakasta ääntä, esimerkiksi taustamelun, suurten tilojen tai huonon akustiikan vuoksi. Viestinnän näkökulmasta opettajan ääniongelmat tai puutteellinen äänenkäyttö voivat vaikuttaa heikentävästi oppilaiden kuunteluun ja sitä kautta myös oppimistuloksiin. Opettajien itsensä ja koulujärjestelmän kannalta mahdolliset ääniongelmat voivat aiheuttaa monenlaisia psyykkisiä, sosiaalisia tai taloudellisia seuraamuksia, ammatillisen itsetunnon tai sosiaalisten suhteiden ongelmista toistuviin sairauslomiin tai ammatinvaihtotarpeeseen. Viimeisen kymmenen vuoden aikana äänihäiriöt ovat nelinkertaistuneet. Ääniergonomiatoimien, esimerkiksi ääniharjoitusten tai mikrofoniin, avulla vähennetään äänielimistön rasittumista ja parannetaan viestintäympäristöä. Jos ilmastointi- tai sähkölaitteet pitävät vähäistäkin – mutta korvin kuultavaa – ääntä, opettaja joutuu todennäköisesti korottamaan omaa ääntään, mikä lisää rasisitusta. (Ilomäki 2008; Perkiö-Mäkelä ym. 2006; Högbäck 2009.)

Ilomäen väitöstutkimuksen mukaan (2008) foniatri totesi 12 prosentilla peruskoulun ja lukion opettajista orgaanisia muutoksia kurkunpäässä. Tämä voi merkitä sitä, että tavallisen työssä olevan, terveeksi oletetun opettajajoukon keskuudessa varsin monella saattaa olla kehitymässä muutoksia äänihuuliin. Siksi työterveysjärjestelmään olisi tarpeen saada entistä systemaattisempia opettajien ääniseulon-tutkimuksia, jotta ääniongelmat löydettäisiin jo varhaisvaiheessa. Noin puolet peruskoulun ja lukion opettajista luokiteltiin ko. tutkimuksessa ääneltään täysin terveiksi. Opettajat arvioivat haitallisimmiksi työympäristötekijöiksi puutteellisen ilman laadun, taustamelun ja kiireen. Opettajista kaksi kolmasosaa ei ollut saanut lainkaan äänikoulutusta opettajankoulutuksensa tai työuransa aikana. Vasta pitkäkestoinen äänikoulutus vähentää äänioireiden esiintyvyyttä, mutta lyhytkoulutuskin lisää tietoisuutta oman äänen voinnista, mikä sinänsä voi edistää äänen suojelua.

Varsinkin noviisiopettajien ääni joutuu koetukselle, ensimmäisen opetuskuukautensa aikana kolmannes opettajista kertoi äänioireista. Äänihäiriöt ovat yleisiä myös opettajiksi opiskelevilla (20 %). Eri asteiden opettajien äänihäiriöt ovat lisääntyneet huomattavasti kahdentoista vuoden aikana (5 %:sta 20 %:iin). Ryhmämuotoinen ääniterapia osoittautui tehokkaaksi lastentarhan- sekä luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien lievien äänihäiriöiden hoidossa. Ryhmäterapiaan osallistuneilla opettajaopiskelijoilla oli vähemmän äänioireita ja merkitsevästi parempi äänenlaatu terapian jälkeen verrattuna terapiaa edeltävään tilanteeseen. Äänioireiden esiintyminen oli vielä vuosi ryhmäterapian jälkeen merkitsevästi vähäisempää kuin ennen terapiaa. (Simberg 2004.)

Myös kuuloaisti joutuu opettajan työssä rasituksen kohteeksi. Vastoin ennakkoletuksia melun määrään eivät merkittävästi vaikuta opetustilan koko tai yksittäiset akustiset korjaukset, joten kuulosuojien merkitys korostuu. Opettajien päivä- ja viikkorytmi vaikuttavat desibelikertymään. Musiikinopetuksessa melulähteestä kauemmas siirtymisellä tai esimerkiksi flyygelin pohjaan lisätyllä vaimennusmatolla vähennetään melua muutamalla desibelillä, millä on merkitystä päivittäisen tai viikoittaisen melukertymän kannalta. (Högbacka 2009.)

## **2.2 Henkisen ja fyysisen väkivallan uhka opettajien työssä**

Työpaikka- ja koulukiusaamisen edellytyksiä on haettu kiusaajan tai uhrin henkilökohtaisista ominaisuuksista, ryhmädynamiikasta sekä organisaation ja kulttuurin ominaisuuksista. Kiusaaminen ei ole kiusatun käynnistämä ja kiusaajan jatkama ärsyke-reaktio-tapahtuma. Työpaikkakiusaamisen syitä kannattanee etsiä pikemminkin rakenteellisista tekijöistä kuin asianomaisten persoonallisuuden piirteistä. Epäsuotuisiin työoloihin reagoidaan sairastelemalla, työpaikkaa vaihtamalla tai kiusaamalla. Taustalta voi löytyä perustehtävän epäselvyys. Työn organisoinnissa ja johtajuudessa on yleensä ongelmia. Vuorovaikutuksesta ja tiedonkulusta löytyy vakavia puutteita. Vaikutusmahdollisuudet ja palautteenanto eivät toimi. Merkitystä on opettajien työyhteisössä vallitsevalla yksin tekemisen perinteellä, puutteilla turvaverkossa, riittämättömillä resursseilla ja kiireellä. Jokaisella työyhteisön

jäsenellä on oma roolinsa kiusaamista ennaltaehkäisevän ilmapiirin rakentajana ja työtoverien tukijana. Koulutuksella luodaan pohjaa ennaltaehkäisylle. Työyhteisöä tuetaan kehittämällä työtä ja työoloja ja tarjoamalla riittävästi resursseja sekä rakentamalla yhteiset pelisäännöt. (Kauppi & Pörhölä 2009; Pörhölä 2006; Isotalo 2006.)

Kauppi ja Pörhölä (2009; Pörhölä 2006) analysoivat sataakuntaa eri maissa tehtyä ja eri tieteenaloja edustavaa tutkimusta, joissa tutkittiin opettajiin suuntautunutta henkistä väkivaltaa. Opettajien kiusaajina näyttäytyivät useimmin oppilaat. Yli puolessa analysoiduista tutkimuksista ainakin sivuttiin mahdollisuutta, että oppilas jollain tavoin kiusaa koulussaan työskentelevää opettajaa. Oppilaiden opettajiin kohdistama henkinen väkivalta ilmeni useimmin loukkaavana käytöksenä. Ala- ja yläkoulussa loukkaavaa käytöstä näytti esiintyvän selvästi useammin kuin esimerkiksi lukioissa ja ammattikouluissa. Useimmissa tapauksissa loukkaavasti käyttäytynyt oli poika. Yläkoulussa joka neljäs opettajaa kohtaan loukkaavasti käyttäytynyt oli tyttö. Alaluokilla tyttöjen osuus oli hieman pienempi. Naisopettajiin kohdistui hieman enemmän loukkaavaa käytöstä kuin miehiin. Analysoitujen tutkimusten joukosta esimerkkejä opettajiin kohdistuvan loukkaavan käytöksen ilmenemismuodoista ja aiheuttajista löytyi ainoastaan suomalaisista lukioista, ei mistään muista keskiasteen kouluista tai korkeakouluista.

Eri tutkimusten mukaan suurin osa loukkaavasta kielenkäytöstä näytti liittyvän tilanteisiin, joissa opettaja puuttui oppilaiden sääntöjen vastaiseen toimintaan tai meni väliin oppilaiden välisiin kahinoihin. Yhden tutkimuksen mukaan kolme vuotta tai vähemmän opettajana toimineet kuulivat kokeneita opettajia enemmän loukkaavaa kielenkäyttöä. Oppilaiden opettajiin kohdistaman loukkaavan käytöksen tapoja olivat pääasiassa pilkkaaminen tai herjaaminen, nimittely, hävyttömät tai asiattomat kommentit, karkea kielenkäyttö, tarkoituksellinen nenäkkyyys tai yhteistyöstä kieltäytyminen. Esille tuli myös oppilaiden opettajiin kohdistama sukupuolinen häirintä. Vähäisemmässä määrin esille tulivat opettajiin kohdistuva puhelinhäirintä ja opettajien omaisuuteen kohdistuva ilkivalta. Opettajien kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Yksi saattaa kokea oppilaiden kommentit tai käytöksen henkilökohtaisemmiksi kuin joku toinen. (Kauppi & Pörhölä 2009; Pörhölä 2006.)

Pahkinen ym. tutkimuksessa (2007; aineen- ja eri asteiden luokanopettajia) yli viidennes vastaajista oli havainnut koulussaan tai oppilaitoksessaan jonkun joutuneen esimiehen tai työtoverin harjoittaman henkisen väkivallan kohteeksi viimeisen puolen vuoden aikana. Omakohtaista kokemusta oli 6 %:lla vastaajista, mikä on lähes samalla tasolla kuin Suomessa keskimäärin (5 %). Lähes 30 % oli itse joutunut oppilaiden harjoittaman sanallisen väkivallan kohteeksi. Myös vanhempien sanallinen väkivalta oli monelle tuttu ilmiö. Enemmistö vastaajista (yli 80 %) ilmoitti, että työpaikalla on erityiset menettelyohjeet väkivalta- tai kiusaamistapausten käsittelyyn.

Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tuoreen tutkimuksen mukaan lukuvuoden 2007–2008 aikana 45 % yläkoulun opettajista koki vähintään kerran oppilaan

loukkaavaa käytöstä. 11 % oli kokenut muuta häirintää, 7 % väkivallan uhkaa, 4 % väkivaltaa ja 3 % seksuaalista häirintää. Koko uransa aikana tekoja oli kokenut tätäkin suurempi osa opettajista. Noin joka kymmenes yläkoulun opettaja oli kokenut oppilaan huoltajan loukkaavaa käytöstä lukuvuoden 2007–2008 aikana. Huoltajan taholta tulevaa väkivallan uhkaa oli kuitenkin kokenut vain 0,5 %. Opettajista 14 % oli kokenut uransa aikana tilanteen, jossa oppilaan huoltaja uhkaa häntä oikeudellisilla toimenpiteillä. (Salmi & Kivivuori 2009.)

Vuosien 1997 ja 2008 otosten vertailu kertoo em. tutkimuksen mukaan melko pienistä muutoksista. Opettajiin kohdistuva loukkaava käytös ja muu häirintä näyttää vähentyneen, mutta opettajiin kohdistuva väkivalta näyttää hieman lisääntyneen, ja muutos on kohdentunut enemmän mies- kuin naisopettajiin. Väkivallan tai sen uhan kohteeksi joutumisen riskiä lisäävät opettajan nuori ikä, miessukupuoli sekä työskentely erityisopettajana. Myös nuorisoriikollisuuskyselyjen perusteella oppilaiden opettajiin kohdistaman häirinnän ja väkivallan määrä on pysynyt suhteellisen vakaana. Vuoden 2008 kyselyssä 41 % yhdeksänsien luokkien oppilaista ilmoitti loukanneensa tahallisesti opettajaa. Kouluissa voi esiintyä myös opettajien oppilaisiin kohdistamaa häirintää ja väkivaltaa. Vuoden 2008 lapsiuhritutkimuksessa 13 % yhdeksänsien luokkien oppilaista kertoi kokeneensa opettajan harjoittamaa loukkaavaa käytöstä. 2 % ilmoitti kokeneensa opettajan harjoittamaa väkivaltaa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on esitetty paljon suurempiakin lukuja opettajien kiusaamista oppilaista. (Salmi & Kivivuori 2009; Khoury-Kassabri ym. 2009; Whitted & Dupper 2007.)

Useimpien opettajien mielestä (79 %) työntekijöiden välit työpaikalla ovat vähintään kohtalaisen hyvät. Työpaikan ilmapiiriä pidettiin yleisesti vapautuneena ja mukavana (87 %) sekä kannustavana ja uusia ideoita tukevana (67 %). Kuitenkin 6 % koki parhaillaan henkistä väkivaltaa tai kiusaamista omassa työssään. Kolme neljästä sai erittäin tai melko paljon tukea ja apua työtovereiltaan, esimieheltä tukea sai reilut puolet vastaajista. Luvut olivat tällä tasolla vuonna 2003. Työssä jouduttiin muita aloja yleisemmin (12 %) tilanteisiin, jotka herättävät kielteisiä tunteita. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

Työpaikkakiusaaminen on yhtä yleistä opettajien keskuudessa kuin muissakin työyhteisöissä. Työtovereiden opettajiin kohdistama henkinen väkivalta ilmeni usein opettajan sosiaalisena eristämisenä työyhteisöstään. Sukupuolinen häirintä sekä esimerkiksi juoruilu ja opettajan maineen mustaaminen tulivat esille työtovereiden opettajiin kohdistaman henkisen väkivallan ilmenemismuotoina. Esimiesten opettajiin kohdistama henkinen väkivalta ilmeni muun muassa hallinnollisten keinojen, kuten työn jakamisen, avulla kiusaamisena, sopimattomana käytöksenä tai suosikkijärjestelmien ylläpitona. Tukea tarvitseva opettaja voitiin jättää huomiotta. Vähäisessä määrin esille tuli myös esimiesten opettajiin kohdistama sukupuolinen häirintä. Samoin vain pienessä osassa Kaupin analysoimista 92 tutkimuksesta huomioitiin oppilaiden vanhemmat opettajien kiusaajina. (Kauppi & Pörhölä 2009; Isotalo 2006.)

Kolmasosa opettajista kertoi OAJ:n tutkimuksessa, että on itse tai työtoveri on vuoden 2008 aikana joutunut todistamaan työpaikallaan fyysistä väkivaltaa tai tilannetta, jossa sillä on uhattu. Useampi kuin joka toinen kertoi todistaneensa työpaikallaan tapausta, johon on liittynyt sanallista uhkailua tai loukkaavaa käytöstä. Etenkin fyysistä väkivaltaa ja sillä uhkailua esiintyy huomattavasti enemmän peruskouluissa kuin lukioissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Useimmiten teko kohdistuu oppilaaseen tai opiskelijaan, mutta lähes yhtä usein opettajaan. Peruskoulun noviisiopettajat kokivat sekä henkistä että fyysistä uhkaa oppilaittensa taholta.. Noviisiopettajat kaipasivat työhönsä selkeitä rajoja ja koskemattomuutta. Ammatillisten oppilaitosten opettajat joutuivat uhkaaviin tilanteisiin muita opettajia useammin. Kyselyn mukaan uhkauksiin syyllistyvät lähes aina oppilaat tai opiskelijat. Uhkauksiin ja väkivaltatilanteisiin on varauduttu oppilaitoksissa pääsääntöisesti hyvin. Menettelytapaohjeet on yli neljässä oppilaitoksessa viidestä. Useimmissa oppilaitoksissa toimintatapoja on myös harjoiteltu. (Kauppi & Pörhölä 2009; Pörhölä 2006; Blomberg 2006; OAJ ja Educa-messut 2009.)

Opettajat kaipaavat kyselyn mukaan turvallisuuskoulutusta (94 %). Kuitenkin lähes yhdeksän opettajaa kymmenestä pitää oppilaitostansa turvallisena työpaikkana. Opettajien mielestä oppilaitokset ovat myös turvallisia kasvamis- ja oppimisympäristöjä lapsille ja nuorille. Etenkin peruskoululaisten vanhemmat kuitenkin kyseenalaistavat koulujen turvallisuuden. (OAJ ja Educa-messut 2009.)

Yli neljännes yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajista oli havainnut työyksikössään jonkun joutuneen henkisen väkivallan kohteeksi esimiehen tai työtoverin taholta viimeisen puolen vuoden aikana. Omakohtaista kokemusta oli 10 prosentilla vastaajista, eli hieman useammalla kuin Suomessa keskimäärin (5 %) tai peruskouluissa (6 %). (Vanhala & Pahkin 2008.)

### 3. Opettajan työn psyykkiset kuormittavuustekijät

*Luvussa kuvataan tutkimuksia opettajan työn kuormittavuutta lisäävistä ja jaksamista verottavista tekijöistä.*

#### 3.1 Työstressi ja työuupumus

Työuupumus ja stressi eroavat käsitteinä toisistaan, mutta molempien lähtökohdiana on työn ja yksilön välillä vallitseva epäsuhta. Kyselymenetelmillä pyritään mittaamaan ja arvioimaan niin työn piirteitä ja stressitekijöitä kuin yksilön stressireaktioita ja stressin seurauksia hyvinvoinnille. Stressiä ja kuormittuneisuutta käytetään tutkimuksissa yleensä lähes synonyymeinä, mutta kuormittuneisuudesta puhuttaessa painotuksena on tietyn työtehtävän suoritus, stressistä puhuttaessa näkökulma liittyy työntekijän kokemaan hyvinvointiin. (Launis & Koli 2007.)

Keskeisimpien stressiteorioiden mukaan stressissä on kyse yksilön ja ympäristön välisestä vuorovai-utusprosessista, jossa yksilö ei pysty selviämään ympäristön vaatimuksista ja/tai jossa yksilö kokee hyvinvointinsa uhatuksi. Yksilötasolla stressiin liittyy fysiologisia ja psykologisia prosesseja, jotka heijastuvat paitsi yksilön käytökseen ja sosiaaliseen toimintaan myös organisaatioon kokonaisuudessaan. Stressi on monimutkainen, dynaaminen ja holistinen psykofyysissosiaalinen prosessi. (Marjala 2009.)

Työuupumukselle on harvoin nimettävissä yhtä ainoaa syytä, mutta Marjalan (2009) mukaan työ-uupumus kehittyy yleensä asteittaisena seurauksena siitä, että työntekijä on uhrannut työlle liikaa ja liian kauan ja saanut liian vähän vastineeksi. Työuupumuksen erona stressiin on oireyhtymän moniuloitteisuus: työuupumuksessa uupumisasteinen väsymys liitetään stressioireisiin. Masennuksesta työuupumuksen erottaa se, että masennus liittyy yleiseen, laaja-alaisesti kaikkiin elämänaalueisiin liittyvään pahoinvointiin. Työuupumus liittyy selvästi työn ja työolojen epäkohtiin.

Tutkimuksissa on todettu opettajien työhyvinvointiongelmien lisääntyneen eri maissa (Yong & Yue 2007). Opetustyön kuormittavuutta on mitattu ja parannusehdotuksia tehty niin työn ja työolojen kehittämiseksi kuin opettajien henkilökohtaisen selviytymisen tukemiseksi. Monet ehdotukset eivät kuitenkaan näytä toteutuvan tai johtavan työhyvinvoinnin kokemusten lisääntymiseen. Monien 1990-luvun tutkimusten mukaan opettajien kokemaa työn henkistä kuormitusta lisäävät muun muassa liika byrokratia, tuen ja palautteen puute, liiallinen työkuormitus ja aikapaineet, paperityön suuri määrä, työn arvostuksen puute, hankalat ja häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat, opettajan ammattitaidon puutteet, roolikonfliktit ja opettajien persoonallisuuden piirteet. Opettajien kokemien jaksamisongelmien aiheuttajia on siten löydetty yhtäältä opettajien työstä ja työ-

ympäristöstä sekä oppilaista ja toisaalta opettajista itsestään: henkilökohtaisista kyvyistä, suhtautumisesta työhön, persoonallisuudesta ja terveydentilasta. (Launis & Koli 2007.)

Monien kansainvälisten tutkimusten mukaan loppuunpalaneet opettajat kokevat turtumusta, kyynisyyttä, unettomuutta ja fyysisiä oireita. Muun muassa stressin ja ylipainon yhteys on voitu osoittaa suurella suomalaisella työntekijäaineistolla. Erityisen selvä yhteys on opettajilla ja sairaanhoitajilla. (Azeem & Nazir 2008; Kouvonen ym. 2005.) Kuitenkin erittäin tai melko paljon stressiä kokevien määrä on koulutusosalalla vähentynyt vuodesta 2003 (18 %) vuoteen 2006 (13 %). Edelleenkin heitä on koulutusosalalla enemmän kuin millään muulla toimialalla. Joka toinen kokee työnsä henkisesti melko (44 %) tai erittäin (6 %) rasittavaksi, mikä myös on yleisempää kuin millään muulla toimialalla. Fyysisesti opettajan työ on kevyempää kuin muilla toimialoilla keskimäärin. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.) Tilanne on Suomessa kuitenkin selvästi parempi kuin monissa muissa maissa. USA:ssa 90-luvun eri tutkimuksissa havaittiin, että opettajista kolmasosa tai puolet oli uupuneita ja vieraantuneita työstään, opiskelijoista ja kollegoista, koki valinneensa ammatin väärin ja halusi vaihtaa toiseen työhön. (Weber 2007.)

Työuupumusta voi kuvata kolmitahoisena häiriönä, johon liittyy uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. *Psyykkisillä* kuormitustekijöillä viitataan työn ja työolosuhteiden ominaisuuksiin, jotka asettavat työntekijälle joko liikaa tai kykyihin nähden liian vähän vaatimuksia. *Työn järjestämiseen ja sisältöön* liittyviä stressitekijöitä voivat olla työn itsesäätelyn puuttuminen, kiire, yksitoikkoisuus, liiallinen vastuu tai ihmissuhteiden kuormittuneisuus. Työn *fyysiset* stressitekijät liittyvät opettajilla usein sisäilman laatuun tai äänenkäyttöön. *Työrooleihin* liittyvä stressi voi merkitä rooliepäselvyyksiä ja konflikteja. Työstressiä voivat aiheuttaa myös esimerkiksi johtajuusongelmat, huoli työn jatkuvuudesta tai ammatillisten kehittymismahdollisuuksien puute. (Haaparanta 2006; Launis & Koli 2007; Feldt & Ruoppila 1993.)

Työuupumusta voi kuvata myös *toimintaan ja toimijuuteen liittyvien resurssien loppuun kulumisena*. Yksittäisten kuormitustekijöiden kartoituksen sijasta voidaan tutkia muutoksia, joissa organisaatio etsii toimivampia ja tehokkaampia toimintatapoja. Työhyvinvoinnin kannalta työn muutoksissa ei ole kysymys vain työn kuormitustekijöiden määrällisistä vaan myös laadullisista muutoksista organisaation etsiessä kulloisessakin tilanteessa parasta toimintatapaa. (Launis & Pihlaja 2005.) Työntekijän henkilökohtaiset ajattelu- ja toimintatavat ovat yhteydessä työssä jaksamiseen. Itselle tärkeän tavoitteen arvioidut ominaisuudet, tehtävään asennoituminen, stressinhallinnan keinot ja lopputuloksesta tehdyt syypäätelmät ovat yhteydessä työuupumusoireiden määrään. Työuupumuksen oireet näyttävät olevan yhteydessä sekä menestymisen että hyvinvoinnin kannalta epäsuotuisiin ajattelu- ja toimintatapoihin suoritus tilanteissa. Työuupumusoireita eniten kokee neet työntekijät kokevat myös tärkeimmän tavoitteensa vaikeammin ja epätodennäköisemmin saavutettavaksi kuin vain vähän oireilleet. Ne, joilla on melko paljon työuupumuksen oireita, käyttävät vaikeissa tilanteissa vähän aktiivisia, ongelmien



ratkaisua edistäviä toimia ja runsaasti kestämistä tukevaa mielialansäätelyä sekä syyttävät itseään epäonnistumisesta muita useammin. Opettajilla masentuneisuus näyttää olevan yhteydessä siihen, että opettaja arvioi itsensä vähemmän hyväksi kollegoihinsa verrattuna. Uupuneilla opettajilla tällaista sosiaalisen vertailun eroavuutta ei ole havaittu. Siten työuupumus ei ole ainakaan aivan samanlainen ilmiö kuin masennus. Tapoja, joilla ihminen käsittelee, tulkitsee ja käyttää tietoa, voidaan muokata, mikä tekee niistä mahdollisia apuvälineitä stressinhallintaan. (Ahola 2001.)

Kanadalaistutkimuksessa analysoitiin 65:tä toisistaan riippumatonta opettajien stressitutkimusta. Selkeimmät yhteydet stressin esiintymiseen löydettiin opettajan persoonallisuuden piirteistä, kuten emotionaalisesti negatiivisesti värittyneistä selviytymismalleista (Montgomery & Rupp 2005). Persoonallisuuden piirteiden ja yksilöllisten tekijöiden luettelointia hedelmällisempää lienee kuitenkin kiinnittää huomiota rakenteellisiin tekijöihin sekä työn ja tekijän suhteeseen – jaksaminen on aina suhdekäsite.

### **3.2 Opettajien jaksaminen varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa ja lukiossa**

Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät ovat liian suuria, sijaisjärjestelyt ontuvat, johtajuusjärjestelyt eivät aina toimi ja henkilöstö kokee, ettei sitä kuulla. Liian suurissa lapsiryhmissä jo jatkuva melu rasittaa sekä lapsia että työntekijöitä. Kasvatustieteelliseen, kehityspsykologiseen ja pedagogiseen tietämykseen perustuvan koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien määrä päiväkodeissa vähenee. Paineita varhaiskasvatuksessa aiheuttaa pula pätevistä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajista. Jotta päiväkoteihin saadaan riittävästi koulutettua henkilökuntaa, tarvitaan palkkauksen ja työolojen kohentamista sekä myös yliopistollisen koulutuksen lisäämistä.<sup>2</sup>

Kansainvälisesti 1. ja 2. asteen opettajien tärkeimmiksi stressin aiheuttajiksi havaittiin työskentely huonosti motivoituneiden oppilaiden kanssa, kurinpito luokassa, aikapaineet, työn määrä, muutosvaatimukset, arvioinnin kohteena olo, hallinto, suhteet opettajakollegoihin ja ylipäänsä heikot työolosuhteet (Montgomery & Rupp 2005; Kyriacou 2001). Uupumista suomalaisopettajien työssä voi aiheuttaa myös työn vaativuuden ja vähäisen auktoriteetin yhdistelmä, mutta näistä kahdesta tekijästä vaativuudella on selkeämpi yhteys uupumiseen. Tätä voi tulkita siten, että työn vaativuus on stressaava tekijä ja auktoriteetti eli päätöksenteon mahdollisuus on resurssi stressaavassa tilanteessa. (Santavirta ym. 2007.)

---

2 Varhaiskasvatuksen osalta käytettiin poikkeuksellisesti ei-tieteellistä lähdettä, koska opettajien hyvinvointitutkimuksia alalta ei toistaiseksi ole löytynyt. Liian suurista lapsiryhmistä huolta kantoivat 45 minuuttia -tv-ohjelmassa 8.4.2009 professori Liisa Keltikangas-Järvinen, lastenpsykiatri Jari Sinkkonen ja Lastentarhanopettajaliiton Soile Oleander.

Koulutyöhön liittyvä stressi aiheuttaa perusopetuksen opettajien työssä jatkuvan psykofysiologisen kuormituksen. Viikonloppulepo ei riitä palautumiseen, vaan stressistä palautumista oli lääketieteellisen väitöskirjan mukaan havaittavissa vasta heinäkuussa kesäloman aikaan. Hyvässä fyysisessä kunnossa olevilla opettajilla oli työpäivän aikana vähemmän staattista lihasjännitystä ja matalampi syketaajuus kuin huonokuntoisemmilla. Hyväkuntoiset opettajat myös kokivat itsensä vähemmän stressaantuneiksi kuin muut. Stressistä palautuminen vaikeutuu iän myötä. Nuoremmilla opettajilla stressireaktio voimistui työn vaatimusten kasvaessa ja laantui työpaineiden lieventyessä. Ikääntyvillä opettajilla ei sen sijaan havaittu selkeää eroa stressireaktioissa kuormittavien ja vähemmän kuormittavien työjaksojen aikana. (Ritvanen 2006; Ritvanen ym. 2003.)

Stressi voi olla myös positiivista, ja sitä sietää paljonkin, kunhan siitä on aikaa myös palautua. Jos palautuminen jää jatkuvasti puutteelliseksi, seurauksena voi aikaa myöten olla muun muassa sydän- ja verisuonitauteja tai mielenterveysongelmia. Opettajakunnan pitkittyneestä stressistä kertoo se, että varhaiseläkkeelle jääminen usein juuri mielenterveyssyistä on yleistynyt opettajilla nopeasti. Opettajien stressinhallintaa voi edistää esimerkiksi liikunnalla, rentoutustekniikoilla ja tarvittaessa hyödyntämällä mahdollisuutta osa-aikaeläkkeeseen tai vuorottelupaaseen. (Mt.)

Peruskoulun opettajalle merkittävin jaksamisen ja kuormittumisen konteksti on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus, erityisesti sekä sosiaalisesti että pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut. Pedagogista tavoitetta haastava vuorovaikutustilanne ei kuitenkaan itsestään selvästi kuormita opettajaa, vaan keskeistä on, miten opettaja pystyy tilanteessa toimimaan eli millainen *toimijuus* hänelle mahdollistuu. Opettajien kuvaukset jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvistä prosesseista sijoittuvat tutkimuksessa kolmeen yhteyteen: 1) opettajan ja oppilaan väliseen, 2) opettajayhteisön sisäiseen ja 3) opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen. Se, kokeeko opettaja vuorovaikutuksen eri tilanteissa kuormittumista lisääväksi vai työssä jaksamista tukevaksi, riippuu opettajan toimintastrategioista ja valmiudesta jäsentää oman toimintansa pedagogisia seurauksia. (Soini ym. 2008; Webb ym. 2004a; 2004b.)

Loppuunpalaminen on yleisintä niillä perusopetuksen opettajilla, jotka pitävät työtään vaativimpana ja samanaikaisesti työn kontrollimahdollisuuksia vähäisimpinä. Opettajan stressi vaikuttaa kansainvälisesti paljon siteeratun Santavirran ym. (2007) tutkimuksen mukaan opettajan toimintaan ja sitä kautta oppijan oppimiseen. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa, myös Pahkinen ym. tutkimuksessa (2007; aineen- ja eri asteiden luokanopettajia) havaittiin, että opettajat kokivat työstressiä keskiväestöä enemmän (17 % vs. 10 %). Useat pitivät työtä myös henkisesti uuvuttavana ja kokivat olevansa usein väsyneitä työpäivän päättyessä. Stressin kokeminen oli yhteydessä etenkin alentuneeseen työkykyyn, työn hallinnan tunteeseen ja työtyytyväisyyteen, mutta myös työssä koettuihin rooliristiriitoihin ja liiallisiin oppimisvaatimuksiin.

Noin joka kolmas luokan- ja aineenopettaja katsoi voivansa vaikuttaa työtahtiin liittyviin seikkoihin vähintään melko usein. Kiirettä työssään koki noin 70 % sekä yli että alle 54-vuotiaista opettajista. Noin kolmasosa joutui suorittamaan tehtäviä, jotka eivät kuulu opettajan työhön tai toimenkuvaan, ja yli 20 % sai myös toimeksiantoja tai tehtäviä ilman riittäviä resursseja niiden hoitamiseen. Vaikutusmahdollisuudet päätöksentekoon arvioitiin jossain määrin paremmiksi. Kolme neljänestä vastaajista esimerkiksi pystyi vaikuttamaan usein tai aina siihen, millä tavalla työnsä suorittaa. Yhtenä keskeisimmistä kehittämiskohteista on henkilöstövoimavarojen tukeminen kunnissa ja organisaatioissa. Kuntien ja organisaatioiden ei katsottu huolehtivan työntekijöistä tai olevan kiinnostuneita henkilöstön terveydestä ja hyvinvoinnista. Ainoastaan muutama prosentti vastaajista katsoi, että hyvästä työsuorituksesta palkitaan. Opettajien arvot olivat varsin samanlaisia koulun tai oppilaitoksen arvojen kanssa, mutta vain hieman yli puolet vastaajista katsoi koulun innostavan parhaaseen mahdolliseen työsuoritukseen. (Pahkin ym. 2007.)

Vanhemmassa, kymmenen Euroopan maan lukioasteen opettajien työolojen vertailussa havaittiin, että suomalaiset lukion opettajat pitävät työtään haasteellisempina ja vaikutusmahdollisuuksiaan sekä suhteitaan oppilaisiin parempina kuin eurooppalaiset kollegansa. Myös suomalaisten lukion opettajien hyvinvointi oli ainakin tutkimusajankohtana Euroopan huippua huolimatta siitä, että suomalaiset arvioivat viikoittaisen työmääränsä suurimmaksi. Hyvinvoinnin ongelmat kuitenkin näkyvät uupumusasteisena väsymyksenä, josta 13 % suomalaisista opettajista kärsi tuolloin vähintään viikoittain. Opettajien hyvinvoinnin ongelmat korostuivat tuolloin Etelä-Suomen lukioissa. (Rasku & Kinnunen 1999.)

Häivälän (2009) mukaan lukioiden aineenopettajien käsitykset muutoksista luki-ossa viime vuosina kohdistuivat aineenopettajan ammattirooliin ja lukio-opiskelijaan sekä opiskelijalta vaadittaviin lukio-opintoihin. Verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin näyttäisi siltä, että luokaton lukio on saanut opettajat enenevässä määrin huolestumaan opiskelijoiden syrjäytymisriskistä ja hyvinvoinnista. Huolta tuotti myös työyhteisön demokratiavajeen syveneminen sekä opetussuunnitelmasisältöjen ja ylioppilastutkintovaatimusten välisen kuilun syveneminen. Johtajuuden merkitys nousi keskeisesti esiin.

### **3.3 Opettajien jaksaminen vapaassa sivistystyössä ja korkeakouluissa**

Kansainvälisissä tutkimuksissa korkeakouluopettajien uupumisesta on havaittu, että työtaakan, hallinnan ja autonomian puutteen, riittämättömän palkitsemisen, reilun puutteen ja työyhteisön hajoamisen yhdistelmistä seuraa loppuunpalaminen. Parhaiten motivoituneet ovat alttiimpia loppuunpalamiselle, samoin ne jotka kokevat kollegiaalisen tuen puutetta. (Azeem & Nazir 2008; Cano ym. 2005.)

Turpeenniemi (2008) tutki ammattikorkeakoulun hyvinvointialojen opettajien työstressin kokemuksia. Yli kolmannes vastanneista hyvinvointialojen opettajista koki olevansa erittäin stressaantunut. Heillä esiintyi fyysisiä ja henkisiä stressin oireita enemmän kuin sosiaalisia, motivationaalisia tai emotionaalisia oireita. Toisaalta 85 prosenttia vastanneista opettajista oli tyytyväisiä työhönsä. Opettajien stressiä lisäsivät lähes 50-tuntiset työviikot, katkonainen työ, kiire, työtehtävien suunnitteluun osallistumisen puute, organisaation kulttuuri ja keskeneräisyyden tunne. Opettajien kokemaa stressiä lievittivät opetustyön arvostus, selkeä työn ja vapaa-ajan välinen raja, opettajan mielipiteiden huomioiminen ammattikorkeakoulujen kehittämisessä ja ongelmien ratkaisutaito. Myös työskentely opiskelijoiden kanssa antoi opettajille voimia.

Selkeä työnkuva, ammattitaitoa ja osaamisen kehittymistä tukeva täydennyskoulutus sekä opettajien työlle ominainen itsenäisyys ovat seikkoja, joilla näyttää olevan positiivinen yhteys työssä jaksamiseen. Mahdollisuus osallistua oman työn suunnitteluun ja laaja-alainen, ammattikorkeakoulun opettajien työhön kuuluvien eri osa-alueiden hallinta ehkäisevät opettajien stressin kokemista. Turpeenniemen tutkimuksessa kysyttiin, onko amk-opettajuus laajentunut liikaa ja pystyvätkö amk-opettajat vastaamaan tulevaisuudessa yhä laajeneviin pätevyysvaatimuksiin. Tulevaisuudessa pirstaleista toimenkuvaa tulisikin selkiyttää. Työstä johtuvien paineiden kokeminen lisääntyy, mikäli opettajilla ei ole mahdollisuutta olla määrittämässä omaa täydennyskoulutustarvettaan vaan määrittely tehdään organisaation taholta. (Turpeenniemi 2008.)

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa kiire ja työn ruuhkautuminen olivat Vanhalan ja Pahkinin (2008) mukaan opettajien keskuudessa yleisiä ilmiöitä iästä riippumatta. Monet kokivat, etteivät he pysty vaikuttamaan työtahtiinsa (tutkimuksessa ei eroteltu yliopistojen ja amk:jen vastaajia). Korkeakouluopettajat olivat hyvin motivoituneita työhönsä ja kokivat hallitsevansa työnsä hyvin. Opettajat myös tiesivät hyvin, mistä he ovat vastuussa, ja usein myös, mitä heiltä odotetaan työssä. Kuitenkin noin puolet vastaajista kertoi saavansa toimeksiantoja tai tehtäviä saamatta riittäviä resursseja niiden hoitamiseen. Korkeakouluopettajat näkivät rooliristiriitaa hieman enemmän kuin peruskoulussa. Korkeakouluopettajat arvioivat työtovereiden ja esimiesten taholta tulevaa sosiaalista tukea sekä työyksikön ilmapiiriä kriittisemmin kuin peruskoulun opettajat. Vain muutama prosentti kyselyyn vastanneista korkeakouluopettajista oli sitä mieltä, että työntekijöistä huolehditaan hyvin tai että johto on kiinnostunut henkilöstön terveydestä ja hyvinvoinnista.

Yliopistoille tulee ja on tullut suuri määrä erilaisia, osin ristiriitaisia tavoitteita erilaisine taloudellisine seurauksineen. Uudet tehtävät tuovat mukanaan erilaisia asiakasryhmiä erilaisine käyttäytymismalleineen ja odotuksineen, jolloin yliopisto tarvitsee eriytyneitä spesifikaatioita kutakin tehtävää hoitamaan. On myös etsittävä strategisia partnereita. Suomessa on muiden maiden tapaan havaittu, että yliopistojen toiminnan monimuotoistuminen hankaloittaa yhtenäisten tavoitteiden muodostumista ja on helposti lähteenä konflikteille, kilpailulle, liian suurelle työmäärälle ja sitä kautta stressille. (Rekilä 2006; Kinnunen 2007.)

Yliopistossa ja akateemisessa työssä ollaan usein kutsumusammattissa. Tutkimustyön ilo syntyy luovuudesta ja mahdollisuudesta saattaa luovan työn tuloksia lukevan yleisön nähtävälle. Siinä sivussa tutkija pätevyttyy urallaan. Opetustyön ilot puolestaan liittyvät mahdollisuuteen olla tekemisissä opiskelijoiden kanssa ja välittää heille akateemista osaamista. Työn tulokset näkyvät opiskelijoiden mielenkiintoisina seminaariraportteina ja opinnäytteinä. Kun työn tekemistä määrittää kutsumus, työn henkinen rasittavuus ja heikohko palkkaus eivät paina vaakakupissa työn iloja enemmän. Työkuormitusta syntyy siitä, että on paljon eritasoisia vaatimuksia, joille on riitettävä yhtä paljon aikaa. Opiskelijat ovat vaativia, ja he odottavat yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Sähköposti on parantanut kommunikointia opettajan ja opiskelijan välillä, mutta se on myös aiheuttanut lisää työkuormitusta. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004; Eriksson-Piela 2005.)

Yliopiston opetusvirassa toimivat haastateltavat toivat esiin vanhastaan tutun paradoksin: pätevytyminen ja uralla kehittyminen ovat melkein kokonaan tutkimustyön varassa, mutta sille ei riitä aikaa, koska opetus ja hallinto vievät suurimman osan resursseista. Opetus on toinen yliopiston perustehtävistä, mutta sitä ei arvosteta. Päätyökseen opettavat joutuvat jättämään tutkimuksen tekemisen virka-ajan ulkopuolelle. Viime vuosina työuupumusta aiheuttaviksi tekijöiksi ovat muotoutuneet monilla tahoilla samanaikaisesti kasvaneet vaatimukset. Laadunvarmistus samanaikaisesti vähentyneiden opetusresurssien kanssa, kiristynyt kilpailu ja lyhytkestoinen rahoitus aiheuttavat tunnollisille työntekijöille riittämättömyyttä suhteessa aikaan ja resursseihin sekä siihen, millaisia tuloksia kiristyneessä kilpailutilanteessa tulisi saada aikaan. Kilpailu on erittäin kovaa, ja virantäyttöprosesseissa ei aina käytetä reilun pelin sääntöjä, väittävät jotkut tutkimushaastateltavat. Tämä ilmentää yliopiston kovaa kilpailukulttuuria. Työntekijät ja esimiehet pitävät työuupumusta kuitenkin lähinnä yksilön ongelmana. Monet haastateltavat sanovat, että kysymys on liian tunnollisista yksilöistä, jotka uuvuttavat itsensä. Yhtenä osaratkaisuna voisi olla henkilökohtainen työsuunnitelma, josta keskusteltaisiin esimiehen kanssa. Sosiaalista tukea ja työyhteisöllisyyttä kaivataan lisää ammatilliselle ja työyhteisön tasolle. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004; Eriksson-Piela 2005; Kinnunen 2007.)

Kansainvälisissä vertailuissa pitkälle koulutetut asiantuntijat ja johtajat tekevät muita ryhmiä pidempää työpäivää. Suomalaisten korkeakouluopettajien työviikon keskipituus on 47 tuntia, kun se eri tietotyön ammattiryhmillä on keskimäärin 42 tuntia.. Vaikeuksia työajan rajaamisessa olikin tietotyön eri ammattiryhmistä eniten korkeakouluopettajilla. Korkeakouluopettajista 40 % työskenteli vähintään 50 tuntia viikossa. Korkeakouluopettajat ja lääkärit tekivät muita useammin päätyön ohella sivutyötä. Yleisin perustelu työajan venymiselle oli työn luonne, sen rajattomuus ja haastavuus, oma innostus ja sitoutuminen sekä halu tehdä työnsä kunnolla. Korkeakouluopettajat luonnehtivat organisaationsa työkuultuuria muita useammin työkeskeiseksi ja paljon vaativaksi (84 % oli samaa mieltä) sekä kaoottiseksi, jolloin työt ja työajat eivät ole hallinnassa (29 %). Korkeakouluopettajien työ on sekä vaativaa että antoisaa. Korkeakouluopettajat kokevat yhtäältä muuta keskiluokkaa enemmän tietotulvaa, aikapaineita ja uupumista, toisaalta he ovat

tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä ja heillä on enemmän vaikutusmahdollisuuksia työaikoihinsa. Samalla pula ajasta on ilmeinen. (Nätti 2004; Julkunen ym. 2004.)

Kiireen ja ajan puutteen koetaan yliopistoissa lisääntyneen. Pitkäjänteinen pedagoginen kehittäminen edellyttäisi kuitenkin 'hidasta aikaa'. Nopea ja hidaskäyttöajat luovat erilaisen, toisilleen vastakkaisen sosiaalisen järjestyksen. Hidasta aikaa kuvaavat turvallisuus, ennustettavuus, johonkin kuuluminen sekä kumulatiivinen ja lineaarinen kasvu ja kehitys. Nopean ajan luonnehdintoja puolestaan ovat epävarmuus, liikkuvuus ja syklisyys. Verkostumisvaatimusten myötä on luotu myös käsite 'verkostoitumisaika', jota kuvataan ennustamattomaksi, kaoottiseksi ja diktatoriseksi. Verkostoitumisajassa ajan järjestykset vaihtelevat yllättävästi. (Kallioniemi-Chambers 2010.)

Useasta korkeakoulusta puuttuu aloitteellisuuteen ja yhteistyöhön kannustava ilmapiiri. Parannettavaa löytyy muun muassa keskinäisessä tuessa ja ilmapiirissä sekä esimiestyössä ja kehittämistoiminnan tukemisessa. Korkeakouluissa eräs tasapuolisen kohtelun esteistä näyttää liittyvän mahdollisuuteen siirtyä uusiin tehtäviin. Vain vajaa viidennes vastaajista katsoi tasapuolisuuden toteutuvan hyvin tällä alueella. Eri sukupuolten tai ikäryhmien välillä ilmenevää epätasa-arvoista kohtelua työyksikössään oli havainnut reilu kymmenes vastaajista. Korkeakouluopettajat (27–30 %) kokivat työstressiä huomattavasti keskiväestöä (10 %) sekä myös peruskoulun opettajia (16–17 %) enemmän. Useat pitivät työtä myös henkisesti uuvuttavana ja kokivat olevansa usein väsyneitä työpäivän päättyessä. Stressin kokeminen oli yhteydessä etenkin alentuneeseen työkykyyn, työn hallinnan tunteeseen ja työtyytyväisyyteen, mutta myös työssä koettuihin rooliristiriitoihin ja liiallisiin oppimisvaatimuksiin. (Vanhala & Pahkin 2008.)

Yliopistojen tutkija-opettajien työhyvinvointia tulee Multisillan ja Paajasen (2006) mukaan kehittää ennen muuta edistämällä työn organisointia yliopistojen laitoksilla. Akateemisen työn uudelleen organisointi edellyttää heidän mukaansa yhteistä tietoa ja toimintaa. Muutostyö eli työhyvinvointitoiminta – ymmärrettynä laajasti ennen muuta organisaatioiden kehittämisenä – edellyttää sekä omaksuttua ja jaettua tietämystä että yhteistoimintaa, joiden tuloksena itse kehitettävillä laitoksilla jaettu tietämys ja yhteistoiminta ja tätä kautta sosiaalinen pääoma kehittyvät.

Kansanopistojen ja muun vapaan sivistystyön opettajien työhyvinvoinnista ei löydy helposti tieteellisiä tutkimuksia, mutta on saatu viitteitä siitä, että jatkuvasti muuttuva työ ja epävarmuus tulevista verottavat kansanopistojen opettajien jaksamista. Työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen tuottaa ongelmia, ja vastuullisimmat ahkeroinvat jaksamisensa äärrajoilla. Kansanopistojen koulutustehtävä on monipuolistunut mutta samalla pirstaloitunut. Koulutuksen määrällinen volyyymi on korkeampi kuin koskaan aikaisemmin. Opistot toimivat samoilla koulutusmarkkinoilla muiden koulutuksen tarjoajien kanssa. Toisin kuin muissa Pohjoismaissa, vapaan sivistystyön traditio ja kansanopistojen perinteinen identiteetti ovat meillä vaarassa kadota. (Oravakangas 2005.)

Poikelan ym. mukaan (2009) vapaan sivistystyön oppilaitoksissa henkilöstövähennykset konkretisoituvat usein niin, että entinen määrä työtä tehdään pienemmällä joukolla. Palkkakustannukset pienenevät, mutta työn määrä tekijää kohti lisääntyy. Työpäivästä tulee kiireinen ja työntekijän riittämättömyyden tunne kasvaa. Liian tiukaksi koettu työaika voi pitkään jatkuessaan heikentää hyvinvointia. Taloudelliset ongelmat uhkaavat oppilaitoksia, varsinkin kansanopistoja, joissa pelätään ammatillisen koulutuksen vähenemistä. Toisaalta maahanmuuttajakoulutus tulee opettajien mukaan lisääntymään.

### **3.4 Monikulttuurisuus**

Kasvattajan ja opettajan työ on tunnettyötä, mm. monikulttuurisuuksien, muokailaisuuden ja konfliktien keskellä oloa, mutta tunteille ja niiden käsittelylle ei opettajankoulutuksessa tai kouluyhteisössä välttämättä ole sijaa. Tunteita torjuttaessa hukataan kasvun, oppimisen ja oivaltamisen mahdollisuudet (Kujala 2008).

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajat kokevat olevansa eriarvoisessa asemassa muihin opettajiin nähden. He kokevat tekevänsä samalla palkalla muita opettajia huomattavasti vaativampaa työtä. Opettajille sysätään suuri vastuuyhteiskunnan monikulttuuristumiselle asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi. . Päättäjien tulisi erityisesti kiinnittää huomiota opettajien hyvinvointiin, työolosuhteisiin sekä toimintaresursseihin ja korjata tietoon saatetut epäkohdat. Opettajien jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen auttaa opettajaa huolehtimaan oppilaiden hyvinvoinnista. (Soilamo 2008.)

Monikulttuurisessa opetuksessa ammatillisen opettajan kulttuurinen orientaatio ja toiseuden ymmärtäminen vähentävät hänen kokemaansa stressiä. Empatiakyky lisää erilaisuuden suvaitsemista tai jopa erilaisuuden arvostamista. Empaattisuus, luottavaisuus, avoimuus ja turvallisuuden tunne välittyvät myös oppijalle ja saavat aikaan parempia oppimiskokemuksia. (Nissilä 2006.)

### **3.5 e-stressi ja opettajien tietotekniikkataidot**

Tieto- ja viestintätekniikan (tv) perustaidot ovat opettajilla hyvin hallussa, mutta heidän on vaikea keksiä tietotekniikalle mielekästä pedagogista käyttöä. Ylimääräistä stressiä voi joissakin tilanteissa aiheuttaa sukupolvien välinen kuilu opiskelijoiden tai nuorten opettajien ja ikääntyvien opettajien välillä (ks. Ilomäki 2008; Ilomäki & Rantanen 2007.)

Suomalaiset opettajat käyttivät tv:tä opetustyössä yllättävän vähän. Eniten valitettiin teknisistä ongelmista sekä koulukohtaisista puutteista, esimerkiksi teknisen tuen saatavuuden puutteesta. Laitteisiin ja ohjelmistoihin on monin paikoin investoitu jo riittävästi, ja olisikin kiinnitettävä huomiota teknisten ja etenkin pedagogisten tukijärjestelmien kehittämiseen. Tvt:n käyttöön liittyvät ongelmat voivat aiheuttaa niin sanottua e-stressiä. Käyttäjien stressaantuneimpaan ryhmään kuului

tutkimuksen aineistosta 27 prosenttia. He olivat enimmäkseen naisia ja tekivät töitä huomattavasti muita enemmän. He arvioivat työnsä keskimääräistä vaativammaksi, ja samalla he turhautuivat vaikutusmahdollisuuksien puuttuessa. Näillä opettajilla oli enemmän sairauspoissaoloja kuin kollegoilla. (Walls-Carpelan 2005.)

Toisen tutkimuksen mukaan pelko siitä, että teknologian lisääntyminen aiheuttaisi opettajissa suurta ahdistusta, näyttää ainakin peruskouluissa turhalta. Ennenminikin voidaan puhua tietokoneiden aiheuttamasta innostuksesta. Opettajat, jotka asennoituvat positiivisesti tietokoneiden käyttöön opetuksessa, kokevat työssään myös enemmän flow-tunteen tapaisia huippukokemuksia. Opettajan kokemus tietotekniikan hyödyllisyydestä opetustyössä on oleellisempi kuin opettajan henkilökohtaiset tietotekniset taidot. 2000-luvulla tietokoneiden käyttö perusopetuksessa näyttää vähentyneen. (Haaparanta 2006.)

Verkko-opettajan työ ei ole ongelmaton, vaikka kokemusta työstä olisikin jo runsaasti. Haasteeksi opettajat kokevat verkkokeskustelun ohjaamisen sekä sen, miten kirjoitetussa ja verkon kautta välitetyssä viestinnässä voi ilmaista itseään selkeästi ja ymmärrettävästi. Myös erilaisten oppijoiden kohtaaminen verkossa edellyttää opettajalta sekä uskallusta että osaamista. Ryhmään kuuluminen ja ryhmän tuki motivoivat verkko-opettajaa. Opettajan saatavilla tulisi olla ohjausta, jos hänen omat tietonsa ja taitonsa eivät ole riittävät verkko-opetuksen toteuttamiseen. Verkko-opetukseen näyttää soveltuvan työskentely opetustiiminä, jossa on monenlaista osaamista. (Syrjäkari 2007.)

Ammattikorkeakouluissa opetus on hankkeistettu ja opettajan tulee olla moniosaaja. Laurea amk:n hoitotyön opettajat toteavat verkko-opetuksen lisäävän selvästi työmääräänsä. Online-opetuksen vaarana on, että opiskelijoita ohjataan ja tehtävien vastauksia luetaan yömyöhään. Aamuisin opettajat kertovat aukaisevansa koneensa jo ennen töihin lähtöä. *”Kun työelämä muuttuu yhä hurjempaa vauhtia, on etsittävä koko ajan uusia keinoja perässä pysymiseksi – tai itse asiassa askeleen edellä kulkemiseksi”*, kertovat opettajat. Laurea amk on vuokrannut virtuaalimaailma Second lifestä saaren, jolla hoitotyön opettaja on jo kahden vuoden ajan liikkunut virtuaalimahmona. Hän kertoo kokemuksesta: *”Olen osallistunut siellä moniin kokouksiin ja kongresseihin, ja täytyy sanoa, että Second life -kokouksen jälkeen on aivan eri tunnetila kuin tavallisen kokouksen jälkeen.”* Myös virtuaalisairaalan perustaminen Second life -saarelle hoitotyön opetusta varten on lehtiartikkelin mukaan vain ajan kysymys.<sup>3</sup>

---

3 Esimerkin kuvaavuuden vuoksi kappaleessa on käytetty ei-tieteellistä lähdettä (Opettaja-lehti 33/2009, s. 30–33). Haastatellut hoitotyön opettajat eivät kuvaa suoranaisia työhyvinvointiongelmia, mutta on mahdollista, että tällaisia ainakin osalle amk-opettajia aiheutuu työajan rajattomuuden vuoksi.



## 4. Koulu yhteisönä, oppilaitoksen johtajuus, opettajuus elämänuran eri vaiheissa

*Luvussa käydään läpi tutkimuksia, jotka kartoittavat eri ikä- ja uravaiheiden kysymyksiä, työn ja muiden elämänalueiden yhteensovittamista, johtajuuden kysymyksiä sekä työnohjaus-, mentorointi-, ja muista koulu-yhteisön kehittämishankkeista saatuja kokemuksia.*

### 4.1 Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaisiin

Opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä sekä opetuksen laadussa. Huono työilmapiiri voi näkyä oppilaiden masennusoireiluna. Koulun henkilökunnan ilmapiiriä kuvasivat parhaiten luottamus ja osallistumismahdollisuudet. Luottamuksellisen ilmapiirin kouluissa työntekijät kokevat olevansa ymmärrettyjä ja hyväksytyjä. Heidän osaamisensa otetaan huomioon. Työyhteisössä hyväksytään rakentava erimielisyys, ja yhteisön jäsenet ovat sitoutuneita yhteisiin päätöksiin. Huonon työilmapiirin kouluissa oppilailta oli 14 % todennäköisemmin masennusoireilua ja 17 % todennäköisemmin psykosomaattisia vaivoja, kuten päänsärkyä tai niska-hartiavaivoja, kuin hyvän työilmapiirin kouluissa.

Kouluissa, joissa työntekijät kokivat, ettei heitä ymmärretä tai hyväksytä, myös oppilaat kokivat, ettei heidän näkemyksiään kuulla. Heikon luottamuksen kouluissa pinnaamista esiintyi 54 % todennäköisemmin kuin hyvän luottamuksen kouluissa. Hyvää työilmapiiriä kuvasi myös opettajien näkemys yhteisesti hyväksytyistä ja ymmärretyistä selkeistä tavoitteista. Tavoitteita tulee pitää myös arvokkaina ja realistisina. Kouluissa, joissa opettajilla ei ollut yhteisesti hyväksytyjä selkeitä tavoitteita, oppilaat pinnasivat 40 % todennäköisemmin kuin muissa kouluissa. Tutkimuksessa oli mukana 136 peruskoulua ja lukiota, oppilasaineistona 11 583 poikaa ja 12 706 tyttöä peruskoulun 8. ja 9. luokilta sekä lukion 1. ja 2. luokilta. (Virtanen, Kivimäki ym. 2009.)

Opettajien ja kouluhenkilöstön toiminta heijastuu myös oppilaiden terveystietoisuuteen. Niissä kouluissa, joissa henkilöstöstä yli 13 % oli tupakoitsijoita, tupakoinnin todennäköisyys oli pojilla ja tytöillä viidenneksen suurempi riippumatta oppilaan perheen tupakoinnista tai sosioekonomisesta taustasta. Pojat tupakoivat lähes kaksi kertaa todennäköisemmin koulussa tai sen läheisyydessä silloin, kun koulun henkilöstön tupakointi oli yleistä. (Virtanen, Pietikäinen ym. 2009.)

### 4.2 Ikääntyminen ja työssä jatkaminen

Suomalaisista palkansaajista joka toinen koki eri-ikäisten kohtelun täysin tasa-arvoiseksi, mutta opetus-, hoito- ja pelastusalojen vastaajat kokivat eri-ikäisten

kohtelun tasapuolisuuden heikommaksi kuin suomalaiset palkansaajat keskimäärin. Eri-ikäisten kykyjä koki työpaikallaan hyödynnettävän pääsääntöisesti aina tasapuolisesti 16 % opetus-, hoito- ja pelastusalojen vastaajista, 41 % koki näin tapahtuvan usein, 35 % silloin tällöin ja 7 % ei juuri koskaan. Tämä on hieman heikompi tulos kuin keskimäärin palkansaajilla, joista lähes joka kolmas koki eri-ikäisten kykyjä hyödynnettävän pääsääntöisesti aina tasapuolisesti työpaikallaan. (Eskola 2007; Kauppinen & Haavio-Mannila 2007.)

Opetus-, hoito- ja pelastusalan vastaajien keskuudessa työyhteisötekijät ovat yhteydessä ikäystävällisen työyhteisön kokemukseen. Eniten ikäystävällisyyteen oli yhteydessä lähimmän esimiehen kohtelu eli se, kuinka esimiehen koettiin kohtelevan eri-ikäisiä ja kuinka oikeudenmukaiseksi tämän toiminta koettiin. Ne, jotka kokivat työpaikkansa ilmapiirin mukavaksi, vapautuneeksi ja kannustavaksi ja olivat tyytyväisiä esimiestyöhön sekä johdon osoittamaan kiinnostukseen työntekijöiden terveyttä ja hyvinvointia kohtaan, pitivät myös työyhteisöään ikäystävällisenä. (Eskola 2007; Kauppinen & Haavio-Mannila 2007.)

Eri ikäisten opettajien kohtelussa ei ole havaittu merkittäviä eroja verrattuna muihin toimialoihin. Suomessa epätasa-arvoisuutta vanhempien ja nuorempien opettajien kohtelussa on havaittu vähemmän kuin Norjassa ja Ruotsissa. Kokemuksissa ei havaittu eroja yli ja alle 54-vuotiaiden 1.–2. asteen opettajien välillä. Lisäksi suomalaiset yli 54-vuotiaat opettajat kokivat norjalais- ja ruotsalaiskollegoitaan selvemmin, että he pystyvät hyödyntämään työssään iän myötä kertynyttä kokemusta ja oppilaitoksessa arvostettiin heidän kokemustaan. Kokemuksen arvostaminen on kuitenkin yksi suomalaisten opettajien työssä jaksamisen ja jatkamisen kehittämiskohteista. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006; Pahkin ym. 2007.)

Ikäasteiden kohdalla tulokset olivat samankaltaisia Suomen, Ruotsin ja Norjan välillä: nuoremmat näkivät vähemmän epätasa-arvoisuutta vanhempien ja nuorempien kohtelussa työpaikallaan. Sekä Norjassa että Ruotsissa 76 % yli 54-vuotiaista vastaajista oli harkinnut eläkkeelle jäämistä, Suomessa 68 %. Ikää ja ikäsyryntää koskevilla kysymyksillä eri-ikäiset opettajat näkivät työpaikkansa tilanteen jossain määrin eri tavoin. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa alle 55-vuotiaista 50 % katsoi vanhempien työntekijöiden kokemusta arvostettavan melko tai erittäin paljon, mutta vanhemmilla vastaava luku oli vain 41 %. Lisäksi yli 54-vuotiaista lähes kolmannes oli sitä mieltä, että vanhemmat työntekijät syrjäytetään ylennysten ja rekrytointien yhteydessä. Alle 55-vuotiaat yliopisto- ja amk-opettajat arvioivat vaikutusmahdollisuutensa työtahtiin hieman vanhempaa ikäryhmää myönteisemmin. Yli 54-vuotiaat näkivät työroolinsa hieman ristiriitaisempaan kuin tätä nuoremmat. Yli 54-vuotiaat opettajat arvioivat työtovereiden ja esimiesten taholta tulevaa sosiaalista tukea sekä työyksikön ilmapiiriä kriittisesti. (mt.; Vanhala & Pahkin 2008.)

Yli 54-vuotiaista opettajista 89 % piti työn tavoitteita usein selkeästi määriteltynä, kun taas nuoremmista 83 % oli tätä mieltä. Nuorempien ikäryhmään kuuluvat katsoivat hieman vanhempia useammin tarvitsevansa enemmän koulutusta teh-

täviinsä (16 % vs. 14 %). He myös arvioivat työn edellyttävän uusien tietojen ja taitojen hankkimista (57 % vs. 54 %) enemmän kuin vanhemmat. Nuoremmista 93 % ja vanhemmista 95 % pystyi käyttämään työssään hyvin tietojaan ja taitojaan. (Pahkin ym. 2007.)

Sekä korkeakouluissa että peruskouluissa alle 54-vuotiaat kokivat vähemmän epätasa-arvoisuutta vanhempien ja nuorempien kohtelussa työpaikallaan. Suurimmat erot koskivat näkemyksiä vanhempien työntekijöiden heikommasta palkkakehityksestä ja vanhempien työntekijöiden syrjäyttämistä ylennysten ja rekrytointien yhteydessä. Kaiken kaikkiaan peruskouluissa ikäryhmien tasavertaisuus arvioitiin hieman paremmaksi kuin korkeakouluissa. Yli 54-vuotiaista opettajista kaksi kolmannesta oli harkinnut eläkkeelle jäämistä, eikä oppilaitostyyppien välillä ollut juuri eroa. Korkeakouluissa eläkkeelle suunnitellaan kuitenkin jättävän hieman myöhemmin kuin peruskouluissa. Sekä peruskouluissa että korkeakouluissa tärkeimpänä seikkana, joka voisi kannustaa jatkamaan työuraa, mainittiin päivittäisen työajan lyhentäminen palkkaa laskematta. Myös työmäärän vähentäminen pitkän työuran perusteella sekä taloudellisten korvauksien lisääminen arvioitiin keskeisemmiksi vaikuttimiksi. (Vanhala & Pahkin 2008.)

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulujen ikääntyvien opettajien voimaantumista edistäviä tekijöitä ovat opettajien jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen, esimiehen tuki ikääntyville sekä opettajien ikääntymisen ja osaamisen arvostaminen. Mahdollistamalla ikääntyvälle opettajalle osa-aikaeläke, joustamalla työaika ja suunnittelemalla tarkoituksenmukainen työsuunnitelma voidaan edistää työhyvinvointia ja lisätä työssä jaksamista. Jaksamista edistävänä tekijänä korostuu Lahtisen (2009) tutkimusaineiston perusteella esimiehen positiivinen ja kannustava palaute. Ikääntyvät odottavat myös saavansa vastuullisia tehtäviä työssään.

Ikääntyvät ammattikorkeakoulujen opettajat arvostavat omaa osaamistaan ja kokevat olevansa asiantuntijoita omalla alueellaan. Työyhteisöissä arvostetaan opettajien kokemusta ja tietotaitoa, mutta niiden säilymiseen liittyy huoli hiljaisen tiedon katoamisesta eläkkeelle siirtymisen myötä. Työpaikoilla pitäisi taata ikääntyvien kokemuksen ja tiedon siirtyminen nuoremmille kollegoille esimerkiksi kehittämällä systemaattinen mentorointijärjestelmä. Ikääntyvät opettajat ovat erittäin koulutusmyönteisiä, ja he haluavat kehittää itseään jatkuvasti ammatillisesti, vaikka suoritettava tutkinto ei takaisikaan erilaisia työtehtäviä. Tärkeäksi ammatillisen kasvun paikaksi opettajat mainitsevat yhteisopetuksen nuoremman kollegan kanssa, jolloin kumpikin opetukseen osallistuva voi oppia toiseltaan. Mikäli opettajalla on myönteinen asenne omaa ikääntymistään kohtaan, hän arvostaa ikääntymistä eikä tunne halua ennenaikaiselle eläkkeelle tai osa-aikaeläkkeelle. Vahva ammatillinen itsetunto eli kokemus omasta vahvuudesta asiantuntijuusalueellaan lisää ikääntymisen arvostamista. (Lahtinen 2009.)

Eri asteiden opettajista jopa neljä viidestä arveli terveytensä puolesta pystyvänsä harjoittamaan ammattiaan vanhuuseläkeikään saakka. Kuitenkin opettajien toivot-

tu eläkeikä oli 60 vuotta, mikä on selvästi nykyistä vanhuuseläkeikää matalampi. (Eskola 2007; Kauppinen & Haavio-Mannila 2007.)

### 4.3 Työn ja muiden elämänalueiden yhteen sovittaminen

Peruskoulun ja lukion rehtorin työn vaatimukset ja voimavarat eivät ole tasapainossa. Oppilaitosten johtajat tekevät pitkiä työpäiviä ja käyttävät myös vapaa-aikaansa johtamistehtävien hoitamiseen (Vuohijoki 2006; ks. seuraava luku). Aiemmin on havaittu, että peruskoulun opettajien työstressi kantautuu kotiin ja päinvastoin, ja varsinkin naispuolisten opettajien on vaikea irrottaa eri elämänalueita toisistaan. (Laes & Laes 2001.) Opettajien työn ja yksityiselämän tasapaino näyttää kuitenkin olevan Suomessa parempi kuin Norjassa ja Ruotsissa, missä suomalaisia eri asteiden opettajia huomattavasti useampi raportoi työongelmien häiritsevän koti- ja perhe-elämää (Pahkin 2007).

Työolotutkimuksen mukaan ylemmillä toimihenkilönaisilla oli usealla eri indikaattorilla mitattuna muita palkansaajaryhmiä enemmän työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä ongelmia. Ylikuormittuneisuus sekä psyykkinen ja psykofyysinen oireilu ovat lisääntyneet. Oireilua ja ongelmia aiheuttavat töiden määrä sekä niiden vaikeus ja vastuu yhdistyneenä kiristyneeseen työtahtiin. Suurimmat haasteet työajan rajaamisessa näyttävät olevan korkea-asteella, ainakin enimmäkseen aihepiiristä löydetty tutkimukset koskevat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajien työtä. Korkeakouluissa varsinkin naispuolisten opettajien/tutkijoiden asemaa voi vaikeuttaa kulttuuri, jonka mukaan ihannetyöntekijä on täysin työlleen omistautunut ja vailla työn ulkopuolisia velvoitteita. Muutospaineet näyttävät sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Erityisesti työn vaatimustason kohtaminen ja monet muutokset ammattikorkeakoulujen rakenteissa ja toimintatavoissa ovat heijastuneet henkilökunnan työn kuormittavuuden lisääntymisenä. Korkeakoulujen muutostilanteissa johtaminen ja johtamistyö ovat keskeisiä asioita työyhteisön toiminnan ja työhyvinvoinnin kannalta ja johtajat avainroolissa hyvän työyhteisön rakentajina. Yliopistoja on kuvattu organisaatioina, joissa on vaikeata löytää tasapainoa työn ja perhe-elämän välillä. Eri elämänalueiden hyvä tasapaino tukee työhyvinvointia, ja vastaavasti eri elämänalueiden tasapainon järkkäminen näkyy hyvinvoinnin huonontumisena ja terveysongelmina. (Silvennoinen ym. 2009; Bailyn 2003.)

Kolmannes (29–32 %) korkeakouluopettajista katsoi työongelmien heijastuvan kotiin usein. Peruskouluissa hieman useampi kuin joka kymmenes vastasi näin. (Vanhala & Pahkin 2008.) Eniten stressiä ammattikorkeakoulun hyvinvointialojen opettajille aiheuttivat kodin ja perheen yhteensovittaminen, työn suunnitteluun osallistumisen puute, jatkuva kiire, rooli organisaatiossa sekä organisaatiokulttuuri ja sen toiminta. Työnkuva on laajentunut opetustoiminnasta aluekehitystoimintaan sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Opetusmenetelmien nopea kehittyminen ja verkko-opintojen mahdollisuuksien lisääntyminen erilaisine oppimisalustoineen ovat tehneet opettajien työstä osin aikaan ja paikkaan sitoutu-

matonta. Opiskelijat olettavat myös herkästi, että opettaja on saatavilla koko ajan. Jatkuvan saavutettavuus-ajattelun myötä opettaja kokee työn ja vapaa-ajan rajan häilyneen. (Turpeenniemi 2008.)

Aiemmassa tutkimuksessa korkeakouluopettajat katsoivat muita tietotyön ammattiryhmiä useammin, että työaikojen venymistä pidetään työpaikalla suotavana. Ne korkeakouluopettajat, jotka työskentelivät kotona, käyttivät siihen aikaa 12 tuntia viikossa, eli lähes puolet enemmän kuin keskiluokka keskimäärin. Kotiin tuotuun työhön liittyi enemmän työn ja perheen välisiä ristiriitoja. Korkeakouluopettajat asettivat muita useammin (39 %) työn ja uran tärkeimmäksi elämänaalueeksi. Korkeakouluopettajat korostivat muita tietotyön ammattiryhmiä useammin yhtäältä menestymistä työssä ja uralla etenemistä sekä oman työn tekemistä kunnolla, toisaalta myös taidetta ja kulttuuria. Työn ja uran vuoksi oli tingitty kotitöistä, omista ystävistä ja harrastuksista, sukulaissuhteista sekä yhteisestä ajasta ja tekemisestä puolison kanssa. Tinkiminen oli yleisintä korkeakouluopettajilla, joilla työasiat eivät pysy työpaikalla. Korkeakouluopettajat miettivät muita useammin kotonakin työasioita, ja työt tunkeutuivat myös uniin: mielessä pyörivät työasiat vaikeuttivat nukahtamista tai herättivät kesken unen. Työstä irrottautumiseen korkeakouluopettajat käyttivät muita useammin liikuntaa, muita harvemmin puolestaan löhöämistä ja television katselua. (Nätti 2004; Julkunen ym. 2004.)

Ajan puute estää rahan puutetta useammin keskiluokkaa tekemästä sitä, mitä todella haluaa. Työ sitoo enemmän kuin pidetään toivottavana. Omaan elämäntilanteeseen sopivan ihanteellisen työviikon pituutena tietotyön ammattiryhmät pitivät keskimäärin 34,1:tä tuntia. Kun nykyisen viikkotyöajan keskiarvo oli 41,6 tuntia, aikakuilu on siis noin yhden normaalin työpäivän mittainen (7,4 t). Korkeakouluopettajilla aikakuilu oli kuitenkin 12 tuntia. Toivotun ja nykyisen työajan suurta kuilua selittää korkeakouluopettajilla työn luonne ja haasteellisuus. Myös organisaation työaikakulttuuri suosii työajan venymistä. Tällaisessa tilanteessa rajan asettaminen työnteolle näyttää jäävän suurelta osin yksilön omalle vastuulle. (Nätti 2004; Julkunen ym. 2004.)

## 4.4 Oppilaitoksen johtaminen

Vapaan sivistystyön rehtoreiden mahdollisuudet vaikuttaa omaan työnteokseen ovat hyvät (Poikela 2009). Peruskouluissa ja lukioissa rehtorin työ on yhä vaikeampaa ja vaativampaa. Jatkuvat muutokset, kireät aikataulut ja ympäristön odotukset johtavat siihen, että monet rehtorit tuntevat itsensä ylikuormitetuiksi ja miettivät vapaaehtoisesti työstään luopumista tai toisenlaisen työn hakemista. Rehtorin motivaatioon vaikuttavat mm. menestymisen kokemukset ja luottamus omaan tehokkuuteen. Työn tarkoitus ja luonne, työympäristö, kokemus oikeudenmukaisuudesta ja työantajan, kollegoiden ja henkilökunnan tuki tulevat esiin tärkeimpinä tekijöinä rehtorin motivaation ymmärtämiseen. Samat em. tekijät voivat lisätä tai vähentää rehtorin johtamishalukkuutta. (Sandén 2007.)

Oppilaitoksen johtajuuteen kohdistuu ristiriitaisia odotuksia ja paineita, joihin kaikkiin vastaaminen ei ole mahdollista. Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja kansanopistojen rehtoreiden kertoma johtajuus rakentuu rehtorin ja toimintaympäristön välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa rehtorit kokevat ristiriitaisia odotuksia eivätkä aina kykene tai halua vastata odotuksiin. Ristiriidat odotusten ja rehtoreiden oman tahtotilan välillä johtuvat ihmisten erilaisista näkemyksistä siitä, minkälaista on hyvä, tehokas ja toivottu johtajuus. Rehtorit kuvaavat opettajuudesta luopumista ja opettajaidentiteetistä johtajuuteen siirtymistä sekä oman johtajaidentiteetin muodostumista muutosprosessina, jossa on siirryttävä katsomaan asioita eri perspektiivistä. (Ahonen 2008.)

Tapaustutkimuksessa selvitettiin, miten eräs 1980-luvun puoliväliin mennessä konkurssin partaalle edennyt yksityiskoulu selvisi kriisistä. Kriisi aiheutti epäjärjestyttä ja epävarmuutta. Kriisissä valta yleensä keskittyy, mutta se ei aina ole ratkaisu, kun organisaatiota palautetaan selviytymispolulle. Vanhat johtamistavat tulee korjata ja organisaation jäsenet valtaistaa. Selkeä johtajuus ja sisäinen hallinnollinen tuki auttoivat kriisistä selviytymisessä ja johtivat koulun kehittymiseen. Kriisi johti uusiin toimintoihin, joiden oli vastattava muuttuvasta ympäristöstä nouseviin vaateisiin. Lopulta kriisi johti uuteen rakenteeseen ja kulttuuriin. (Kanervio 2008.)

Esimies joutuu entistä useammin kohtaamaan kriittisiä tilanteita, joissa on otettava huomioon sekä oma että johdettavien hyvinvointi ja kyky tehdä tulosta. Tunneälyosaaminen voi auttaa tällaisten tilanteiden hallinnassa ja ongelmien ratkaisussa. Kuitenkin rehtorit viettävät yli puolet työajastaan kansliassa tietokoneen äärellä. Yksittäisellä koululla ja sen rehtorilla ei ole kylliksi resursseja tulevaisuutta ennakoivaan opetuksen ja oppimisen kehittämiseen eli pedagogiseen johtamiseen. Koulutyön arjen sujumiseen liittyvät tehtävät vievät rehtoreiden ajasta noin 40 prosenttia. Tunnetaitoja vaativia tehtäviä havaittiin yli 30 ja strategista ajattelua sisältäviä yli 20 prosenttia. Sen sijaan tehtävät, jotka sisälsivät laadullista kehittämistä, saavat aikaa alle 10 prosenttia. (Karikoski 2009.) Erään rehtorin sanoin:

”– ne mitkä palvelee minun kouluni hyvinvointia, ne pitää tehdä hyvin, mutta kaikki muu semmoinen – jos uskaltaisin sanoa ’turhanpäiväinen sälä’ – siihen voi suhtautua vähän kevyemmin. Ei niihin kannata uhrata voimia ihan hirveästi. Pitää jotenkin osata nähdä se, että ottaa sieltä se tärkeä ja keskeinen ja kaikki muu semmoinen vähemmän tärkeä pitää hoitaa toisella kädellä – säästää omia voimia.” (lainaus Karikoski 2009.)

Hyvä johtaminen on jaettua johtajuutta. Kestävä johtaminen mahdollistaa hyvien ideoiden ja käytänteiden jakamisen. Sen avulla myös huolehditaan rehtoreiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista ja ohjataan heidät huolehtimaan itse itsestään. Johtajuus, joka imee johtajansa kuiviin, ei ole kestävää johtajuutta. Jolleivät päättäjät ja poliitikot huolehdi johtajien hyvinvoinnista, nämä luovat ainoastaan lyhyen tähtäimen strategioita ja tavoitteita ja jättävät koko tulevaisuuden huomioimatta. Koulun hyväksi havaittuja johtamiskäytäntöjä tulisi pitää yllä ja kehittää edelleen johtajien vaihtuessaakin. (Hargreaves & Fink 2004.)

Johtaminen tukee työhyvinvointia, paljolti myös työ*paboinv*ointia, ennaltaehkäisevin toimin, kuten ehkäisemällä ennalta työntekijöiden liiallista työmäärää, stressiä ja työuupumusta. Johtamisen välineitä ovat riittävän ja ammattitaitoisen henkilöstömitoituksen varmistaminen – sikäli kuin se on mahdollista –, henkilöstön täydennyskoulutus, säännöllinen työnohjaus, kehityskeskustelut sekä työkykyä ylläpitävä toiminta ja tarvittaessa kuntoutuksen järjestämisen henkilöstölle. (Laaksonen 2008.)

Opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi tulisi huolehtia siitä, että työn panostukset ja vastineet olisivat tasapainossa. Niin ikään on tärkeää, että työn vaatimukset olisivat kohtuullisia. Työhyvinvointia voidaan parantaa lisäksi ylläpitämällä ja kehittämällä voimavaratekijöitä, joita jokaisesta työstä löytyy. Esimiestoiminnan kehittämisessä voidaan kiinnittää huomiota kehityskeskustelujen toimivuuteen. Esimiestoimintaa voitaisiin parantaa myös ikäjohtamisen malleja tai epävirallisia käytäväkeskusteluja johdonmukaisesti hyödyntämällä. (Hakanen 2006.)

Oppilaitosten henkilöstön huomioonottaminen saa Suomessa selkeästi heikompia arvioita kuin Ruotsissa ja Norjassa. Erot ovat varsin huomattavia kaikilla osa-alueilla: hyvästä työsuorituksesta palkitsemisessa, työntekijöistä huolehtimisessa sekä henkilöstön terveyttä ja hyvinvointia kohtaan osoitetun kiinnostuksen suhteen. (Pahkin 2007.)

Vahvasti työsitoutuneet ylemmän johdon esimiehet kantavat paljon vastuuta työstään. Kun vaikutusmahdollisuudet ja vastuu kasvavat liian suuriksi, niillä voi olla haitallisia terveysvaikutuksia. Sitä vastoin heikosti työsitoutuneet ylemmän johdon esimiehet näyttävät hyötyvän runsaasta vaikutusmahdollisuuksista. Opettajien vaikutusmahdollisuuksilla näyttää olevan tietty optimitaso, jonka jälkeen niiden lisääntyminen on yhteydessä somaattisiin oireisiin. (Feldt ym. 2003.)

Koulun työyhteisön odotukset koulun rehtoria eli työyhteisön johtajaa kohtaan ovat usein suuria. Hänen odotetaan olevan paitsi jämäkkä ja selkeä johtaja, myös keskusteleva, neuvotteleva ja koulussa työskenteleviä ammattilaisia arvostava. Niin työpaikan arjessa kuin kehittämistilanteissakin hänen toivotaan taltuttavan sooloilijat ja ohjaavan yhteistyöhön nekin, jotka mieluiten linnoittautuisivat vain luokkaansa. Koulun johtaja on myös edustushenkilö, kouluorganisaation kasvot vanhempien suuntaan. Pienen tai ison koulun työyhteisön toimivuuden tukemisen toivotaan olevan hänelle tärkeää. Jo rehtorin fyysinen läsnäolo koulun arjessa koetaan turvallisuutta ja hyvinvointia lisääväksi. Yhteisöllisyyden luomiseen tarvitaan työn merkityksen kirkastamista, kollegiaalista johtajuutta, vastuun jakamista ja yhteistä keskustelua. Tarvitaan johtajuutta, joka vaatii kaikilta tiukkaa panostusta ja samanaikaisesti kannustaa kuuntelevuuteen. (Lauttio & Multanen 2005; Karikoski 2009.)

Oppilaitoksen johtajalta odotetaan muutosjohtamista valtakunnallisten tavoitteiden ja paikallisten päätösten mukaisesti, riippumatta siitä, onko rehtori omasta halustaan tullut johtajaksi tai onko hänellä siihen koulutusta. Oppilaitosten vastuu omasta toiminnastaan tulee yhä lisääntymään. Oppilashuoltoon liittyvien ongelmien korostuminen, opettajien työssä jaksaminen ja yhdessä tekemisen voimistu-

va kulttuuri tulevat jatkossa vaatimaan entistä ammattitaitoisempaa, kokoaikaista ja hyvin koulutettua ammattijohtajaa. Selkeä johtajuuden puute tai selkiintymätön vallan käyttö heijastuvat kunnissa koko organisaation toimintaan ja johtavat harpooivaan henkilöstöjohtamiseen. Rehtoreilta puuttuu esimiehen tuki, lisäksi erityisesti naisrehtorit sekä luottamustoimiset rehtorit kaipaavat työlleen enemmän kunnan ylemmältä johdolta tulleita selkeitä toimintaohjeita. Miltei 80 prosenttia ilmoittaa tarvitsevänsä lisäkoulutusta. (Vuohijoki 2006.)<sup>4</sup>

Hallinnon ja normien purkamisen seurauksena delegoidaan aikaisemmin ylempillä viranomaisilla olleita tehtäviä rehtoreille. Tämän seurauksena koulun toimintojen järjestäminen on tullut entistä riippuvaisemmaksi rehtorista. 80 prosenttia (n = 76) rehtoreista koki olevansa yllirasittunut. Työssä jaksamiseen liittyviä ongelmia, kuten huolta omasta terveydestään ja työn ja vapaa-ajan eron hämärtymistä, koki enemmistö rehtoreista sukupuolesta tai virka-asemasta riippumatta. Rehtoreista lähes puolet haluaisikin vaihtaa rehtorin työstä muuhun työhön. Erityisen vaativina rehtorit pitivät oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä. Rehtoreista 70 prosenttia oli sitä mieltä, että heidän työssään painottuu asioiden johtaminen ja ihmisten johtamiseen kuluu vain kolmasosa ajasta. Rehtorit toivoivat voivansa suuntautua enemmän ihmisten johtamiseen. He kokivat toimenkuvansa epäselväksi ja joiltain osin vähemmän motivoivaksi. Rehtoreista 70 prosenttia koki tekevänsä säännöllisesti tehtäviä, jotka luontevammin kuuluisivat jonkun toisen ammattiryhmän hoidettaviksi. Tällaisina tehtävinä rehtorit pitivät esimerkiksi perinteisiä talonmiestehtäviä, joitakin oppilashuoltoon liittyvistä tehtävistä sekä toimistotehtäviä. (Vuohijoki 2006.)

Peruskoulun ja lukion rehtorien työmäärä on lisääntynyt viime vuosina. Lähes kaikki kyselyyn vastanneista rehtoreista (97,7 %) olivat tätä mieltä. Rehtorin jatkuvasti moninaistuva tehtäväkenttä ja siihen liittyvä laaja kokonaisvastuu koulun toiminnasta ja määrittelemätön työnkuva konkretisoituvat työaika- ja jaksamisongelmina. Normaali viikkotyöaika ei riitä, mistä seuraa jatkuva ylityökierre. Rehtorin joustava kokonaistyöaika joustaa vain yhteen suuntaan. Työn mielekkyys saattaa hävitä, ja uupuminen uhkaa. Toisaalta rehtorin työnkuvan taustalla voi olla myös myyttinen kuva rehtorin ”täydellisestä ammattitaidosta”. Sen mukaan rehtori on koulunsa esimerkillinen keulakuva, joka itsensä uhraten vastaa kaikesta ja osaa, tietää ja jaksaa kaiken. (SuRe 2005.)<sup>5</sup>

Naisrehtorit kärsivät ajan puutteesta ja työmäärästä miehiä enemmän. Erilaisten roolien ristiriita oli naisrehtoreille miesrehtoreitakin suurempi: naisten oppitunteja keskeytettiin johtajan tehtävien vuoksi helpommin kuin miesten oppitunteja,

---

4 Vuohijoen väitöstutkimuksen kyselyyn vastasi Länsi-Suomen läänin alueelta 76 rehtoria vuonna 2002 rehtorien koulutuspäivillä Uudessakaupungissa.

5 Vuoden 2005 rehtorikysely käsitellään tässä poikkeuksellisesti ei-tieteellisenä selvityksenä. Vastanneista 587 rehtorista suurin osa oli perusopetuksessa (348). Lukion rehtoreita oli vastanneista 135 ja perusopetuksen ja lukion yhdistelmäviroissa toimivia rehtoreita 33. Erityisopetuksen piirissä toimivia rehtoreita oli vastanneista 21, ja muussa kuin edellä luetelluissa rehtorin viroissa työskenteli 43 rehtoria



naiset kokivat olevansa ensisijaisesti opettajia ja toissijaisesti johtajia ja naiset kokivat hoitavansa muille kuuluvia oppilashuoltoasioita miehiä useammin. Rehtorin tärkeä voimavara on tutkimuksen mukaan toinen rehtori. Toimenkuvan rajaaminen, esimiehen tuki, luottamustoimisten rehtoreiden aseman selkiyttäminen sekä hyvän rehtorikoulutuksen järjestäminen ovat merkittäviä asioita rehtorin työssä jaksamisessa. (Vuohijoki 2006.)

Naisrehtorit eivät puhuneet lainkaan auktoriteetin saannista sukupuolesta johtavana erona, mutta miesrehtorit korostivat sitä. Sukupuolen tuottamista haitoista kysyttäessä 60 % naisrehtoreista koki sukupuolensa haittana työssään, kun taas 80 % miehistä ei kokenut sukupuoltaan haittana. Nuoremmat rehtorit eivät pitäneet sukupuolta merkittävänä seikkana johtamisessa, mutta vanhempien mielipiteet jakautuivat selkeämmin puolesta ja vastaan. Naisten ja miesten vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkittävää eroa. (Juusenaho 2004.) Kaiken kaikkiaan naisia ja miehiä kohdellaan koulutusalailla tasapuolisemmin kuin muilla aloilla keskimäärin. Koulutusalailla miesten ja naisten kohtelua piti täysin tasapuolisena 54 % ja kaikilla aloilla keskimäärin 46 % vastaajista. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

Rehtorilla on positiivisen ilmapiirin sekä yksilön ja yhteisön työmotivaation luomisessa keskeinen rooli. Tunteet vaikuttavat sekä rehtorin oman itsensä johtamiseen että muiden johtamiseen. Rehtorit pitävät esimerkkinä olemista ja itsetuntemusta tärkeinä osina johtamistaan. Huolimatta kokemastaan yksinäisyydestä, eristäytyneisyydestä tai kyvyttömyydestä hoitaa vaikeita henkilöstöasioita rehtorit pitävät tärkeänä tunnistaa omat tunteensa ja huolehtia omasta tunnehyvinvoinnistaan. Työyhteisön tapa kohdata ja johtaa tunteita on otettava huomioon, kun tavoitellaan hyvää työtä, uudistumista, työhyvinvointia ja hyvää työilmapiiriä. Muutosshyökky sekä erilaiset ristiriita- ja kriisitilanteet edellyttävät esimieheltä hyviä tunnetaitoja. Tehtävänsä toteuttaessaan johtajan vahvuudet ja heikkoudet ja niiden vaikutukset toisiinsa tulevat näkyviksi. Itsetuntemustaan lisäämällä johtaja parantaa mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa esimiehenä. (O'Connor 2004; Karikoski 2009; Kaski & Kiander 2007, 2005; ks. Montgomery & Rupp 2005; Nokelainen & Ruohotie 2006.)

Kasvatusorganisaatioiden johtaminen on kehittymässä pelkästä hallinnosta kasvatust- ja opetustyön johtamiseen eli pedagogiseen johtamiseen. Varhaiskasvatuksen puolella pedagoginen johtaminen on vastuun ottamista varhaiskasvatustyöstä, mikä merkitsee perustehtävän kehittämistä ja huolehtimista henkilöstön hyvinvoinnista. Käytännössä lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtajat ovat kuitenkin viime vuosina olleet monentasoisten muutoksien kourissa, jolloin he ovat kokeneet jääneensä vaille organisaationsa tukea. Niin sanottu etäjohtajuus on varhaiskasvatuksessa jättänyt yksittäiset päiväkodit lähes kokonaan vaille pedagogista johtajuutta, minkä seurauksena henkilöstön työhyvinvointi on heikentynyt. Päiväkodin johtajat ovat vastuussa henkilöstön hyvinvoinnista, mutta he kokevat olevansa puun ja kuoren välissä, kun vaatimuksia ja velvoitteita tulee joka suunnalta, mutta resursseja tehtävien riittävään hoitoon ei ole. Vastuu ja vaikutusmahdollisuudet eivät ole tasapainossa. (Setälä 2009; Oleander 2007.)

Päiväkodeissa, joissa esimiehet arvioivat oman johtamisensa paremmaksi kuin alaiset (yliarviointi), oli työyhteisön ilmapiiri huonompi kuin päiväkodeissa, joissa esimiehen arvio omasta johtamisestaan vastasi alaisten arviota. Yliarviointi oli yhteydessä työyhteisön heikompaan hyvinvointiin sekä tehtävä- että henkilöjohtamisessa verrattuna esimiesten ja alaisten yhtenevään arvioon. Esimieskoulutuksessa tulisikin erityisesti ottaa huomioon johtamisosaamisensa yliarvioivien esimiesten ongelmat mm. lisäämällä heidän reflektointitaitojaan. (Senvall ym. 2005.)

Päiväkodeissa tehokkuuspaineiden lisääntyessä johtajien työmäärät kasvavat ja tilanteita konkreettiseen, arkityön lomassa tapahtuvaan palautteen antamiseen on yhä vähemmän. Kollegojen keskinäinen palaute voi Vennisen (2007) mukaan osin korvata johtajan jakamaa palautetta. Tiimin koko vaikutti sen jäsenten mahdollisuuksiin harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Tiimeissä vallitsevalla ilmapiirillä ja yhteisellä sitoutumisella oli merkittävä vaikutus palautteen harjoitteluun. Tunteiden merkitys palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelussa tuli voimakkaasti esille. Tunteiden hallinta kehittyi palautteenjakotaitojen myötä, ja sen kehittymistä voitiin tarkastella etenevänä prosessina. Harjoittelu vaati paneutumista ammatillisten osaamisalueiden tarkasteluun sekä yhteisten pelisääntöjen rakentamista.

Valta, vastuu ja välittäminen ovat ne avainkäsitteet, joiden avulla voidaan ammatillisen koulutuksen rehtorien mukaan selittää koulutuksen johtajuutta ja rehtorin työtä. Käsitys tuli esiin ”vuoden rehtorina” vuosina 1994–2002 palkittujen rehtoreiden kirjoituksissa (Hänninen 2009). Rehtorit halusivat sekä johtaa että tuntea itsensä ja huolehtia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä. Välittäminen ei ole itsestään selvää koulun toiminnassa. Vastuullinen johtaminen ja välittäminen näkyvät oppilaitoksessa avoimena, ihmistä kunnioittavana ja eettisenä toimintana. Hyvä johtajuus tulee esiin arjen tekoina, ja sen ydin on palveluasenteessa, teoissa toiselle. Rehtoreiden vastauksissa oppilaitoksen toiminta perustui vuorovaikutteisuuteen – kysymisen mahdollisuuteen, kuunteluun ja vaikeidenkin asioiden selvittämiseen yhdessä. Rehtorista tekee selviytyjän kokemus siitä, että oman toiminnan avulla kykenee ristiriitaisten asiointilojen keskellä luotsaamaan koulua kohti arvokkaimmaksi koettua päämäärää, oppilaan hyvän toteutumista, keinoilla, joiden hinta ei yksilön kokemuksessa nouse päämäärän arvoa suuremmaksi. Yksilön kokemus mahdollisuudesta toteuttaa työssään itselleen merkityksellisiä asioita on keskeinen työhyvinvointiin liittyvä tekijä. (Lehkonen 2009.)

## 4.5 Koulu yhteisönä

Koulun oppimisympäristöä on arvioitu 1990-luvulla sekä koulusaavutusten, viihtyvyyden että terveyden edistämisen näkökulmasta. Koulun työoloja kokonaisuutena sekä oppilaiden että henkilökunnan kannalta on sen sijaan tutkittu vähän, vaikka koulun psykososiaalinen ja fyysinen työympäristö luovat edellytykset sekä oppilaiden että opettajien työn tuloksille, terveydelle ja hyvinvoinnille. Joihinkin kouluihin näyttää kasautuvan huonoja työoloja ja huonovointisuutta, toisiin

kouluihin keräytyvät hyvät asiat. Huonot työolot ruokkivat huonovointisuutta ja aiheuttavat noidankehän. (Laaksonen 2008.)

Laaksonen (mt.) määrittelee työyhteisön hyvinvoinnin tilaksi, jossa työyhteisö voi sisäisesti hyvin ja toimii tuloksellisesti. Yksilön menestyksen kokemiseen vaikuttavat ratkaisevasti luottamus ja arvostus, jota jokainen kokee saavansa toisilta työyhteisön jäseniltä. Kaikkien jäsenten vaikutusmahdollisuudet ovat korkeat, koska työyhteisössä välitetään jokaisen mielipiteistä ja rohkaistaan mielipiteen ilmaisuun. Kun asioita käsitellään säännöllisesti, avoimesti ja rehellisesti, työyhteisön jäsenillä on tunne kuulumisesta juuri tähän työyhteisöön. Hyvinvoivan työyhteisön keskeisiksi piirteiksi voidaan kiteyttää luottamus, avoimuus, rohkeus, rehellisyys, vilkas vuorovaikutus ja myönteinen ilmapiiri. Hyvän työkyvyn ja vahvan sitoutumisen on todettu ennustavan työntekijöiden psyykkistä hyvinvointia kahden vuoden kuluttua. Organisaatioon sitoutuminen vähentää kaikissa henkilöstöryhmissä myös väsymistä (hyvän työyhteisön kuvauksista ks. tämän raportin liite 1).

Yhteisö kannattelee kuormittavassa työssä. Yli 54-vuotiaista luokan- ja aineenopettajista reilut neljä viidennestä ja nuoremmista jopa lähes 90 % arvioi työtovereiden kuuntelevan usein tai aina työhön liittyvissä ongelmissa. Keskimäärin kolme neljästä myös katsoi saavansa työtovereilta tarvittaessa riittävästi apua ja tukea. Työtoverien tarjoama tuki arvioitiin toimivammaksi kuin esimiestuki, koska vain kolmannes vastanneista opettajista (32–34 %) katsoi, että lähin esimies rohkaisee usein tai aina eriävän mielipiteen sanomiseen tai kehittämään taitoja. (Pahkin ym. 2007.)

Säntin (2008) mukaan yhteisöllisyyttä ei tue se, että opiskeluvaiheessa opettajan työhön liitetään yksilöllinen projekti. Tuleviltä opettajilta näytetään edellyttävän, että jo opiskeluaikana jokainen opettajaksi opiskeleva rakentaa itse oman opettajuutensa. Opettajan työhön kasvaminen näyttäisi siten olevan sosialisatioprosessin sijasta henkilökohtainen identiteetti-projekti, jossa luodaan omaa yksilöllistä opettajuutta.

Euroopan laajuisen tutkimuksen mukaan monissa maissa ja ammattiryhmissä ollaan siirtymässä kollektiivisesti jaetuista identiteettimalleista yksilöllisen identiteetin rakentamiseen. Mikäli identiteetti rakennetaan entistä enemmän yksilön, hänen ominaisuuksiensa ja ”yksilöllisen tyylin” mukaan, ammatit menettänevät merkitystään samastumiskohteina. Tietyt ammatit säilyttävät kuitenkin paremmin arvonsa identifioitumisen kohteina. Kansalaisopistoista tehdyn tutkimuksen tuloksia yleistäen voidaan sanoa, että opettajan ammatti-identiteetti vahvistuu työvuosien mukana. (Poikela ym. 2009.)

Toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opettajayhteisöön on viime vuosina tullut lukuisia muutoksia ja uusia haasteita. Muutoksiin ja haasteisiin liittyy arjen sujumattomuutta: häiriöitä, tiedonkulun katkoksia tai väärinymmärryksiä. Ongelmat tulkitaan helposti työntekijöiden osaamisen puutteiksi tai yksittäisistä työn kuormitustekijöistä johtuviksi, eivätkä ratkaisuyritykset tunnu tuovan välineitä li-

sätä opetustyön arjen sujuvuutta. Muutokset haastavat myös opettajayhteisöjen perinteiset toimintatavat ja työvälit, ja silloin työhyvinvoinnin edistäminen merkitsee ennen kaikkea koko työyhteisön uusien sisällöllisten toimintatapojen jatkuvaa tarkastelua ja rakentamista. (Launis & Koli 2005.)

Jotta voisi ymmärtää jotakin yhteisöä (tiimiä, yksikköä tai organisaatiota) myös työhyvinvointikysymysten kannalta, on Estolan ym. (2006) mukaan ymmärrettävä yhteisöstä kertovia, yhteisesti hyväksytyjä tarinoita ja tutkittava, miten nuo tarinat ovat syntyneet. On kyettävä kertomaan tarinoita yhteisön menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta, koska ilman niitä on mahdotonta ylläpitää yhteisöjen olemassaoloa ja jatkuvuutta. Lastentarhan- ja peruskoulun opettajien kertomuksissa keskeisiksi nousivat ihmissuhteisiin liittyvä haavoittuvuus sekä riittämättömyyden ja jaksamattomuuden tunteet. Lähellä arkikeskustelua oleva vuorovaikutteinen kertomusten jakaminen ryhmässä voi vähentää opettajien kokemuksia yksin jäämisestä työssä esiintyvien ristiriitojen keskellä ja avata uusia näkökulmia omaan kertomukseen.

5.–6. luokkien kemian ja fysiikan opettajien tiimityöskentelyn myötä refleksiivisyys omien sekä muiden tiimin jäsenten ajatusten ja ideoiden suhteen näkyi kehittymisenä ja muuttumisena. Tiimityöskentelyssä opettajien oma uteliaisuus ja kiinnostus heräsivät, ja opetus muuttui kohti dialogista vuorovaikutusta. Opettajien oppiminen tapahtui toiminnan sekä vuorovaikutteisen pohtivan keskustelun kautta. Työskentelyn kulussa oppiminen nähtiin pikemminkin uusien merkitysten rakentamisena kuin uuden faktatiedon löytämisenä. Myös hiljaista tietoa saatiin näkyväksi. Tiimin hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri loi pohjaa tasa-arvoiselle dialogille. (Dumbrajs 2007.)

#### **4.5.1 Laajeneva kasvatusyhteisö**

Kasvatusyhteisö on opettajayhteisöä tai kouluyhteisöä laajempi verkosto. Työn ja yhteisön kehittämistä auttaa ja opettajien taakkaa keventää, kun koulun koko työyhteisö, so. muutkin kuin opetustyötä tekevät, osallistuu eri foorumeilla kehittämiseen. Opettajien mielestä kuntien tulisi antaa enemmän resursseja nuorisotyölle (94 %), kouluterveydenhuollon henkilöstölle (91 %) sekä koulupsykologeille, -kuraattoreille ja oppilaanohjaajille (88 %). Eri kuntien opseissa käytetään oheiskasvattajuus-sanaa, mikä tarkoittaa oppilaiden kanssa työskenteleviä aikuisia, jotka eivät ole opettajia. Keittiö-, siivous- ja huoltohenkilökunta tai koululaiskuljettajat voivat saavuttaa hyvin luottamukselliset välit lapsiin. Esimerkiksi kouluruokailusta vastaavilla on suuri kasvatuksellinen merkitys. Tutkimuksen mukaan koulun keittiötyöntekijöiden työtyytyväisyyttä ja mielekkyyden kokemusta lisäsivät läheinen ja huolehtivainen suhde oppilaisiin ja lojaalisuus opettajia ja muuta kouluyhteisöä kohtaan. Heidän ammattiyhdistyksensä kuitenkin väheni, jolleivät opettajat kunnioittaneet heitä. (Lintukangas ym. 2007; Ponteva, 2009; OAJ ja Educa-messut 2009; Harrison ym. 2005.)

Lähes kaikki OAJ:n ja Educa-messujen kyselyyn (2009) vastanneet opettajat ovat sitä mieltä, että vanhempien tulisi ottaa enemmän vastuuta lastensa kasvattami-

sesta. (Koulun avautumisella on myös kääntöpuolensa. Opettajista 14 % oli kokenut uransa aikana tilanteen, jossa oppilaan huoltaja uhkaa häntä oikeudellisilla toimenpiteillä (Salmi & Kivivuori 2009). Mikäli oikeuksistaan tietoiset ja vaativat vanhemmat esittävät kovin tarkkoja ja yksilöityjä vaateita koululle, toiminta rakentuu Sántin (2008) mukaan kestävämmille oletuksille. Vanhempien kyky ja halu huolehtia jälkeläistensä koulukysymyksistä vaihtelee muun muassa heidän oman koulutustasonsa mukaan. Tämä voi lisätä koulutuksellista epätasa-arvoisuutta ja jakaa opettajia, oppilaita ja kouluja eriarvoiseen asemaan. Opettajan ammatillinen auktoriteetti ja itsetunto saattavat joutua koetukselle, jos vanhemmat halutaan nähdä asiakkuusperiaatteen mukaisesti koulutuksen asiantuntijoina. Äänekkäät yksilöt voivat kyseenalaistaa yhteisöllisyydelle rakentuvan toiminnan.

Vanhempien ja kotien kahtiajaon syveneminen näkyy myös opettajan työssä. Viimeistään 1990-luvun taloudellisen ahdingon jälkeen opettajat ovat alkaneet esittää havaintoja perheiden ongelmista, jotka välittyvät oppilaiden kautta myös kouluhuoneisiin. Vaikka yhteiskunnan taloudellinen perusta on vakautunut, ovat syrjäytyminen ja pahoinvointi tosiasioita. Osa vanhemmista on työttöminä, toisilla taas on töitä liikaa. Opettajan työn kasvatuksellisen elementin korostumisen ohella koululle on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn intensivoitumista ja laajentumista uusille alueille. (Sántti 2008.)

Opettajat joutuvat kohtaamaan hankalaksi määriteltyjä vanhempia ensisijaisesti oman persoonansa ja mahdollisen elämäkokemuksensa avulla, siis ensisijaisesti ei-ammattillisin välinein. Pedagoginen koulutus auttaneen Sántin (mt.) mukaan selvimmän niissä tilanteissa, joissa keskustellaan puhtaasti oppilaiden oppimissuorituksista. Saako opettaja työyhteisöltään tukea vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, vai tekeekö hän sitä persoonansa ja temperamenttinsa avulla? Jos tukea ei löydy, opettaja saattaa sulkeutua omaan luokkaansa, jossa hän voi vielä kokea hallitsevansa toimintaympäristöä sekä siinä ilmeneviä vuorovaikutus- ja auktoriteettisuhteita. Näyttää siltä, ettei opettajien täydennyskoulutuksessa ole riittävästi kiinnitetty huomiota niihin ammatillisiin välineisiin, joilla opettaja joutuu ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa selviytymään.

#### **4.5.2 Milloin koulu yhteisön kehittäminen onnistuu?**

Opettajien työyhteisön kehittämishankkeet olivat lisääntyneet vuodesta 2003 (56 %) vuoteen 2006 (66 %), samoin työilmapiirikyselyt 72 %:sta 76 %:iin (Perkiö-Mäkelä ym. 2006). Kokemusten mukaan kehittämishankkeiden onnistumisen mahdollisuus paranee, kun:

- kehittämiskohteiksi otetaan riittävän pieniä asioita, jotta ne voidaan toteuttaa
- on muutama henkilö, joilla on aktiivinen, muita innostava ja kehittämistä eteenpäin vievä ote
- halutaan opetella uusi tapa tehdä yhteistyötä työyhteisön sisällä
- rehtori tukee kehittämistä, osallistuu itse ja tukee käytännön työtä esim. kehityskeskustelujen avulla
- kehittämistyölle varataan ja rauhoitetaan aikaa. (Lauttio & Multanen 2005.)

Kun on tutkittu peruskouluja, jotka ovat onnistuneet lisäämään henkilöstönsä hyvinvointia, on löydetty viisi onnistujille yhteistä ominaisuutta:

- kasvatusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä
- vuorovaikutuksen jatkuvuus sen lyhytkestoisuudesta huolimatta
- jaettu vastuu ihmisten kesken
- yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä
- avoimuuden kulttuuri, joka helpottaa ristiriitojen käsittelemistä.

Vaikka kyseinen tutkimus koski peruskouluja, on tutkijoiden mukaan kaikissa oppilaitoksissa mahdollista edistää yhteisöllisiä toimintatapoja, vähentää opetuksen yksinäisyyttä ja ylläpitää siten opettajien hyvinvointia. (Vanhala & Pahkin 2008; Pahkin ym. 2007; Hakanen 2006; Bakker ym. 2007.)

## 4.6 Mentorointi induktiovaiheessa

Noviisin ensimmäinen opettajavuosi peruskoulussa on emotionaalisesti raskas. Noviisiopettajat kaipaavat työhönsä selkeitä rajoja ja koskemattomuutta. Aloittelevan opettajan ei ole helppo tulla opettajayhteisöön. Uusi opettaja saattaa jäädä työyhteisössään marginaaliin. Noviisiopettajat kaipaavat opettajankoulutukseen jäsentävää teoriaa ja aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. Nykyisellään koulutus muodostuu liian usein hajanaisista ja sattumanvaraisista opiskelu- ja luokkatilanteista. Opettajankoulutuksen yksittäisenä sisällöllisenä heikkoutena kohderyhmä koki puutteellisen perehdyttämisen arviointiin. Blombergin tutkimuksen mukaan (2006) opiskelija kaipaa riittävän laadukasta ja asiantuntevaa ohjausta sekä koulutuksen aikana että sitä seuraavina työelämän alkuvuosina.

Työelämään siirtymisen vaihe opiskelun jälkeen on opettajan työssä tavallistakin jyrkempi. Opettajan ammatissa siirrytään useimmiten heti opiskelun jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. Haasteet heti työelämään siirtymisen jälkeen ovat suuret, mutta ne eivät toisaalta kasva, ellei opettaja siirry urallaan toisiin tehtäviin, kuten rehtoriksi. Opettajan ammatin alkuvaiheen yksinäisyyttä korostaa myös opettajan työn individualistinen perinne, ja vasta viime aikoina on alkanut Heikkisen ym. (2009) mukaan näkyä merkkejä siitä, että kouluissa aletaan siirtyä kohti yhteisöllisempää työskentelytapaa. Silti monissa kouluissa edelleen vallitsee varsin perinteinen toimintakulttuuri, jossa opetustyö tapahtuu suljettujen ovien takana. Kun nuori opettaja joutuu selviämään tehtävistään ilman kokeneempien kollegojen tukea, työn alkuvaihe saattaa tuntua raskaalta ja yksinäiseltä. Nuori opettaja päätyy tutkimusten mukaan usein vaihtamaan ammattia jo muutaman vuoden jälkeen työelämään siirtymisestään.

Systemaattisen induktiokoulutuksen puuttuminen heikentää usein erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vähentää kouluyhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa. Induktiokoulutuksen puuttuminen lisää myös todennäköisyyttä hakeutua koulutussektorin ulkopuoli-

siin tehtäviin. *Opettajankoulutus 2020* -mietintö (2007) nostaa nuoren opettajan työn tukemisen esille. Mietinnössä painotetaan opettajankoulutuksen elinikäistä jatkumoa *Improving the Quality of Teacher Education* -asiakirjan (2007) tapaan. Nuoren eri asteiden opettajan työn tukeminen nousee erityiskysymykseksi, joka asettuu peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välimaastoon. Mentorointia tulee *Opettajankoulutus 2020* -mietinnön mukaan kehittää induktiivaiheen keskeisenä toimintamuotona, ja mentorointi onkin mietinnön mukaan paljon käytetty ja tutkittu menetelmä opettajan uran alkuvuosien tukemiseen. Oikeus induktiivaiheen koulutukseen tulee taata jokaiselle opettajalle. (*Opettajankoulutus 2020*; Heikkinen ym. 2009; *Improving...*2007.)

Mentoroinnin on aikuisopiskelun puolella todettu edistävän reflektiivisen asiantuntijan ominaisuuksia. Aktorit tiedostivat paremmin oman työnsä lähtökohtia ja taustaoletuksia sekä oppivat suhtautumaan niihin kriittisemmin. Heidän realistinen ammatillinen itsetuntemuksensa kehittyi, ja he tunnistivat paremmin oman työtyylinsä sekä henkilökohtaisia kehittymistarpeitaan. Kansainvälisesti ja myös Suomessa erityyppisistä opettajien mentoroinnin muodoista on jo olemassa tutkimuksin todennettua kokemustietoa, mm. Helsingin, Kokkolan ja Jyväskylän toimintamalleissa. Tutkimusten perusteella näyttää, että eri asteiden opetuslalla mentorointi toteutuu parhaiten ryhmissä. *Peer group mentoring* -mallia aiotaan edelleen kehittää Kokkolan, Oulun, Jyväskylän ja Hämeenlinnan seuduilla. Saavana osapuolena ei ole vain nuori, vaan kokenutkin työntekijä voi löytää uuden näkökulman työhönsä mentoroinnin kautta. Mentorit korostavat itse oppivansa ryhmissä käydyistä keskusteluista ja uusien opettajien esittämistä mielipiteistä. Mentoroinnissa on syytä tarkastella vuorovaikutusta sekä mentorin että aktorin kannalta. (Leskelä 2005; Heikkinen ym. 2009; Heikkinen & Huttunen 2008; Jokinen ym. 2006; Lahtinen 2009.)

## 4.7 Opettajien työnohjaus

OAJ:n (2008) mukaan työnohjaus on osa työyhteisön kehittämistä. Tavoitteena on lisätä opettajien edellytyksiä selviytyä kasvatus- ja opetustyössä sekä antaa käytettäväksi erilaisia ratkaisumalleja. Lisäksi tavoitteena on edistää työyhteisön toimintaa sekä yksittäisen opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän vuorovaikutusta niin, että tuetaan kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista. Työnohjauksella on jaksamista edistävää ja työsuojelullista merkitystä.

Opettajat kokevat työlleen asetettavan monenlaisia ristiriitaisia odotuksia, mikä aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Työnohjaus antaa opettajille ajan ja paikan keskustella kollegoiden kanssa työhön liittyvistä asioista. Haastatellut perusopetuksen 1.–6. luokilla toimivat opettajat saivat työhönsä uusia näkökulmia. Työtovereihin paremmin tutustuminen oli helpottanut työtaakan kantamista ja vähentänyt ahdistusta. Koko työyhteisön kehittymisen edellytyksenä nähtiin olevan sen kaikkien jäsenten osallistuminen työnohjaukseen. Yleisesti ottaen työnohjaus oli positiivinen kokemus, ja sen uskottiin kehittävän opettajan työtä hyvin. Työnohjaus auttaa opettajia myös syventämään ammatti-identiteettiään ja suhtautumaan

asiallisesti ja rakentavasti työyhteisön konflikteihin. (Granroth & Tiilikainen 2003; Nylander 2004.)<sup>6</sup>

Opettaja on työssään monimuotoisten vuorovaikutusprosessien ja ryhmäprosessien ohjaaja. Hän on työssään vuorovaikutustyöläinen ja tilannejohtaja. Lasten ja nuorten pahoinvointi näkyy koulun arjessa. Opettaja joutuu työnsä kautta kohtaamaan tätä pahoinvointia ja olemaan tukena ja apuna tilanteissa, joissa varsinainen apu antaa odottaa itseään. Vanhempien tukeminen ja moniammatillinen yhteistyö näissä tilanteissa ovat yksi osa opettajan työtä. Monet vanhemmat myös kohdistavat opettajan työhön epärealistisia odotuksia. Ulkoisella näyttämöllä olevat vaatimukset herättävät monesti sisäisen näyttämön vaativuuden. Työnohjaus antaa mahdollisuuden realisoida opettajan työn ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia. Oman toiminnan tutkiminen voi antaa opettajalle tilaa tarkastella toimintaansa aiempaa hyväksyvämmiin. Työnohjauksen tutkivan position kautta voi tulla tietoisemmaksi omista vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Tutkimisen kautta opettaja voi myös saada palautetta työstään ja löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja eri tilanteisiin. Koulun arjessa ei muutoin juuri ole tilaisuuksia pysähtyä ja saada tilaa omalle tarvitsevuudelle ja kysymyksille, jotka liittyvät työssä esille tuleviin ilmiöihin. (Kiander 2006.)

Työnohjaus on jakamisen ja oppimisen foorumi sekä työyhteisöä tavoitteellisesti kehittävää toimintaa johdon sitoutuessa siihen. Työnohjauksessa johtajuus rakentuu ja tulee näkyväksi. Reflektoidun työskentelyn opetteleminen ja sitä kautta dialogisuus työnohjauksissa tukee työyhteisöä ja auttaa jaksamaan haastavassa tunnetyössä. Jaetut merkitykset työstä rakentavat tutkimuksen mukaan yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on työssä tavoiteltava hyvä. (Koski 2007.)

Tavanomaisista ja usein työstä irrallisiksi koetuista kehittämishankkeista poiketen työnohjauksen vahvuuden voi nähdä siinä, että siinä pyritään lähestymään työtä henkilökohtaisen mielekkyyden kokemuksen kautta. Jos työnohjaus kuitenkin toteutetaan irrallaan työnjaon ja merkitysten foorumeista, se voi kutistua ”sopeuttavaksi työsuojeluksi”, paikaksi, jossa voi tuulettaa työpaikalla ilmeneviä paineita ilman kytkentää työn organisointiin. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006.)

## 4.8 Työterveyshuolto

Lähes kaikille koulutuslalla työskenteleville oli järjestetty työterveyshuolto. Koulutuslalla oli edeltäneen kolmen vuoden aikana tehty selvästi harvemmin terveystarkastuksia ja työpaikkakäyntejä kuin kaikilla toimialoilla keskimäärin. Koulutusalan vastaajat arvioivat useammin kuin muilla aloilla keskimäärin saaneensa työterveyshuollolta liian vähän tai ei lainkaan tukea työhön, elintapoihin ja yleensä työkyvyn ylläpitämiseen. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

---

6 Koska eri asteiden opettajien työnohjauksen vaikuttavuudesta on saatavissa niukasti kotimaista tutkimustietoa, tässä on viitattu myös muihin kuin väitöskirjatutkimuksiin – ja niinkään poikkeuksellisesti vuotta 2004 vanhempaan opinnäytteeseen.



Työterveyshuollon henkilöstö, erityisesti työterveyshoitajat, ovat tärkeä yhteistyötaho koulun henkilöstön työhyvinvoinnin edistämiseksi. Koulun henkilöstön työkykyä ylläpitävä toiminta on kohdistunut liaksi yksittäisen työntekijän fyysiseen toimintaan, vaikka henkilöstön voimavaratekijänä olisi erityisesti koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri. Kahden vuoden kehittämisjakson aikana henkilökunnan tyytyväisyys työkykyä ylläpitävään toimintaan oli merkittävästi lisääntynyt, kun toimintaa kehitettiin koulun tarpeiden mukaisesti yhteistyössä työterveyshuollon kanssa. Myönteinen kehittyminen oli osoitettavissa työhyvinvoinnin eri osa-alueilla, jotka koostuivat yksilön terveydestä ja voimavaroista, työyhteisön toimivuudesta, ammatillisesta osaamisesta ja työolojen kunnosta. (Saaranen 2006; Saaranen ym. 2006.)

## 4.9 Turvallisuus ja muutosvaatimus

Laissa työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistyöstä kunnissa on tarkoituksena antaa henkilöstölle mahdollisuus osallistua kunnan toiminnan kehittämiseen ja työyhteisöään koskevien päätösten valmisteluun. Kuntatyönantajan tulee antaa henkilöstölle riittävästi tietoja, jotta olisi mahdollista perehtyä käsiteltävään asiaan. Lainsäädäntö edellyttää siten kunnissa yhteistyötä muutostilanteissa, mutta missään ei määritellä, kuka yhteistyötä johtaa. (Laki 2007/449; Isoviita & Salonen 2009.) Opettajat kokevat usein olevansa jatkuvien muutostöiden kohteina voimatta vaikuttaa itse asioihin.

Kouluun liittyvä muutospuhe liikkuu usein yleisellä ja käsitteellisellä tasolla, kun taas opettajat orientoituvat koulun arkeen käytännölliseltä perustalta. Koulun arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka eivät välttämättä kohta toisiaan. Kouluja kehitetään kehittämisen itsensä vuoksi, minkä seurauksena opettajat ovat väsyneitä uudistamistyöhön ja rehtorit saattavat kokea uudistusten kauppaamisen alaisilleen hyödyttömäksi. Koulujen muuttamisen ja uudistamisen vaikeutta tutkinut Fullan (2001) toteaa, ettei ongelmana ole innovaatioiden puute vaan niiden runsaus. Uudistumisen esteenä ei olekaan muutoksen vastustus vaan kaikenlaisten hankkeiden kritiikittömän hyväksyntä sekä hajanaisten ja pinnallisten innovaatioiden puuhastelu. Mahtipontisilla visioilla pyritään ottamaan koulu haltuun ja tuottamaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Todellisuuden hallinnassa visioinnin ja strategioiden laatimisen sijaan voisi olla tarpeellista tarkastella koulun arkirealismia ja pedagogisen todellisuuden rajoja. (Säntti 2008.)

Alituinen muutoksen ja joustavuuden vaatimus saattaa johtaa opettajan riittämättömyyden tunteeseen ja taisteluun identiteetin eri suuntiin repimistä vastaan. Opettaja ei saa koskaan olla työhönsä tyytyväinen, hänen tulee jatkuvasti muuttua ja kehittyä. Nämä vaatimukset unohtavat, että minuuden pysyvyys perustuu muun muassa muistiin, jonka varaan valmiudet pitäisi rakentaa. Opettajan työssä tarvitaan jatkuvuutta ja ammatti-identiteetin pysyvyyttä, jotta reflektiivisyys sekä itsen ja työn sijoittaminen yhteyksiinsä olisivat mahdollisia. Tämä näkökulma saattaa Lapinojan mukaan jäädä taka-alalle innovaatiovaateiden pyörteissä. (Lapinoja 2006; Lapinoja & Heikkinen 2006; vrt. Hämäläinen 2005.)

Launiksen ja Pihlajan (2005) mukaan muutoksia toteutettaessa voidaan tehdä yhteensopimattomia ja ristiriitaisia päätöksiä. Muutostoimenpiteiden epätahtisuudesta ja erisuuntaisuudesta aiheutuu katkoksia, törmäyksiä ja häiriöitä, ”epäsynkronieja”. Sekä johtohierarkian eri tasojen toimijoiden että saman tason rinnakkaisten toimijoiden muutoksiin liittyvät toimenpiteet voivat kulkea epätahdissa. Tutkijoiden mukaan työhyvinvointia voidaan edistää paremmin tunnistamalla, analysoimalla ja ennakoimalla muutosprosessien epäsynkronieja kuin poistamalla yksittäisiä työnstressi- tai kuormitustekijöitä.

Oppimisympäristön hyvyyden määrittämisessä ytimeksi muodostui peruskoulussa turvallisuus, jolla Piispasen väitöstutkimuksessa (2008) viitattiin niin fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen kuin pedagogiseenkin turvallisuuteen. Se, tuntee ko yksilö itsensä tai asemansa turvalliseksi tai turvattomaksi, vaikuttaa myös siihen, miten hän suhtautuu yleisesti kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Jos kouluttaminen ja kehittäminen koetaan ulkoapäin saneltuna ja voimia vievänä pakkona, sitä koetaan koetaan epävarmuutta ja muutosvastarintaa. Vastaavasti koulutus ja kehittäminen saatetaan nähdä oman työn ja oppimisympäristön kehittämisenä ja voimavarana, jolloin uudistuksiin suhtaudutaan avoimin mielin ja niitä arvioidaan objektiivisemmin.

Eri tutkimuksissa on havaittu koulun uudistamisen vaikeus, kun muutosta tarkastellaan järjestelmätasolla. Toisaalta muutoksen tematiikka on pedagogiikalle ominainen. Koulussa ja kasvatustyössä todistetaan päivittäin muutosta, joka ilmenee konkreettisimmin oppilaiden oppimisena. Tuotettaessa tälle muutoksella suotuisaa ilmapiiriä opettaja ja hänen edustamansa laitos joutuvat usein turvautumaan juuri pysyvyyteen. Se voi taas tarkoittaa vaikkapa turvallista oppimisympäristöä, jollaisen moni opettaja haluaa oppilailleen tarjota. (Säntti 2008.)

## 5. Henkinen hyvinvointi, osaamisen kehittäminen ja perustehtävä

*Luvussa tarkastellaan sitoutuneisuutta, perustehtävää, työn ballintaa ja autonomiaa, vaikutusmahdollisuuksia sekä työmotivaatiota koskevia tutkimuksia. Tarkastelun kohteena on myös opetusbenkilösten osaamisen kehittäminen ja ammattitaidon ylläpitäminen. Opettajien täydennyskoulutuksen riittävyys, painotukset ja osallistumismahdollisuus ovat haasteellisia kysymyksiä myös jatkossa.*

Työhyvinvoinnin tekijöistä jotkut voivat *vähentää työtytyymättömyyttä* (esimerkiksi kuormitusta välittömästi vähentävät tekijät), toiset tekijät voivat pitkällä aikavälillä *lisätä työtytytyväisyyttä* (esim. ammattitaidon kehittäminen). Herzbergin (1966) mukaan työtytyymättömyyttä vähentävät ja toisaalta työtytytyväisyyttä lisäävät tekijät eivät ole samalla ulottuvuudella. Sateenvarjokäsite työhyvinvointi on systeeminen ja suhteita kuvaava käsite, eikä yksittäisistä ja helposti mitattavista ”tekijöistä” voine yhdistellä opettajien työhön teoreettista ymmärrystä tuovaa työhyvinvoinnin käsitettä.

Puhe opettajien stressistä ja työtytytyväisyydestä tai -tytyymättömyydestä voi olla sinänsä relevanttia, mutta tutkimuksissa ei aina onnistuta sijoittamaan opettajien kokemuksia heidän sosiaaliseen työympäristöönsä (koulu pedagogisena yhteisönä) tai kansalliseen ja kansainväliseen koulutuspoliittiseen kontekstiin. (Weber 2007; ks. Komu & Rimpelä 2002.)

Henkisen hyvinvoinnin, mielenterveyden ja työkyvyn suojaamisessa kohdataan työelämän monimutkaistuvia ongelmia. Tutkimustieto työolojen ja terveyden ja hyvinvoinnin suhteesta lisääntyy. Haasteena on jo olemassa olevan tiedon käyttö työolojen kehittämiseksi. Kun kehitetään työelämää, epäselvien ongelmien ratkaisuun tarvitaan monien tahojen asiantuntijuutta ja taitoa. (Kivistö ym 2009; Barry & Jenkins 2007.)

### 5.1 Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset

Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat paitsi moninaisia myös ristiriitaisia. Lapinon (2006, 77) mukaan:

”kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon tuloksellisuus, ajanmukaisuus, teknologian kehitys, kansainvälistyminen ja viestintä. Opettajan pitäisi olla vielä kriittisyyteen kasvattaja, hahmotella tavoitteita yhdessä vanhempien kanssa ja olla yhteydessä muuhun lähiympäristöön eli sidosryhmiin. Opettajan pitäisi huomioida myös lisääntynyt erityiskasvatuksen tarve, muuttunut perhekäsitys, globalisoitunut maailma ja muuttunut työelämä. Näiden lisäksi opettajien pi-

täisi muistaa olla väliin muutosagentti, vierellä kulkija, oppimisympäristöjen rakentaja ja oppimaan ohjaaja. Opetustyönsä ohessa opettajan pitäisi vielä yhä kiihtyvässä tahdissa tuottaa paperia, arviointia, raporttia ja luoda visioita sellaisessa tahdissa, että niiden vaikutusten seuraaminen on unohdettava.”

Ammattikorkeakoulun projektikulttuurissa ytimeksi muodostuu kollegiaalinen yhteistyö. Yhteistyökyky on yhä tärkeämpi edellytys opettajan ja koko ammattikorkeakoulun tuloksekkaalle työlle. Ammattikorkeakouluissa opettajan työ on muuttunut entistä enemmän ulkoisten ja sisäisten yhteistyösuhteiden rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Opettajat tekevätkin hyvin paljon yhteistyötä, mutta eivät välttämättä sellaista, jota he itse pitävät tärkeänä. Tällöin yhteistyö on ylhäältäpäin asetettujen vaatimusten toteuttamista, mikä on johtanut opettajan työn pirstaloitumiseen. Kiire ja kuormittuneisuus leimaavat opettajien arkea. Näyttääkin siltä, että ammattikorkeakoulun opettajan työ on hankkeistunut ja projektoitunut osin hallitsemattomalla tavalla, erään opettajan sanoin ”hankehelvetti on täällä koko ajan päällä”. Paras selittäjä laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle amk:ssa opettajien näkökulmasta on toiminnan tavoitteiden ja työyhteisön sääntöjen selkeys. (Savonmäki 2007; Grönroos ym. 2007.)

Ammattikorkeakouluinstituutio on vielä suhteellisen nuori, ja ammattikorkeakoulut ovat olleet voimakkaassa muutoksen tilassa. Organisaatiossa, jossa muutos on jatkuvaa ja organisaation perustehtävä merkittävästi laajentunut, korostuvat johdon kyvyt viestiä, toimia esimerkkinä, motivoida henkilöstöä ja mahdollistaa yhteisten päämäärien eteen toimiminen. On tärkeää jalkauttaa asetetut visiot ja strategiat henkilöstön keskuuteen sekä tarjota henkilöstölle asianmukaiset resurssit toteuttaa niitä. Ruohonjuuritason todellisuuden ja johdon visioiden kohtaaminen vaikuttaa työntekijöiden sitoutumiseen ja motivaatitasoon. Jos visiot eivät näy organisaation arjessa, työntekijät eivät sitoudu ja motivaatio on alhainen eikä organisaatio voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla. (Puusa 2007.)

Oppilaitoksen asiakaslähtöinen ja toimintaympäristön tarpeisiin nopeasti reagoiva toimintatapa johtaa henkilöstön osaamisvaatimusten kasvuun ja muutostarpeisiin henkilöstörakenteessa. Tällöin se koetaan myös henkilöstön riepotteluna. Toisaalta tulee esille vaikutuksia opetustyöhön ja resursseihin. Kun uusia kehittämishankkeita käynnistetään, niihin otetaan henkilöitä, joiden resurssit ovat pois opetustyöstä, ja opetukseen jääneiden henkilöiden työmäärä kasvaa uusien opettajien perehdytyksen myötä. Tuloksellisuuden arviointijärjestelmät eivät tavoita opetusta ja oppimista, mikä taas on opettajien työtyytyväisyyden lähde. Perustehtävän jäsentäminen voi olla keskeinen henkilöstöjohtamisen ja tuloksellisuuden välistä yhteyttä selittävä mekanismi. Tällöin työn mielekkyyden kokemukset nousevat tärkeimmäksi selittäjäksi. (Pakarinen 2007; Savonmäki 2007.)

Vapaan sivistystyön päätoimiset opettajat osallistuvat kohtalaisen yleisesti tiimityöhön. Sen sijaan kansalaisopistojen ja kesäyliopistojen tuntiopettajat ovat käytännöllisesti katsoen tiimityön ulkopuolella. Oppilaitoksen johdon olisi tutkimuk-

sen mukaan opittava näkemään opetushenkilöstön osallistaminen tiimityöhön yhtenä keinona vahvistaa vapaan sivistystyön yhteisöllistä luonnetta. Vapaan sivistystyön päätoimiset opettajat saavat kohtuullisen hyvin tukea työssä ilmenevissä vaikeuksissa. Tuntiopettajien mahdollisuuksia saada tukea työssä ilmenevissä vaikeuksissa on Poikelan ym. mukaan (2009) syytä kohentaa.

## 5.2 Opettajan perustehtävä ja autonomia

Monissa tutkimuksissa on todettu opettajien työhyvinvointiongelmien lisääntyneen. Parannusehdotukset eivät näytä toteutuvan tai johtavan työhyvinvoinnin kokemusten lisääntymiseen. Launis ja Koli (2007) katsovat, että työhyvinvoinnin teoriat ja mallit, joilla työssä jaksamista on tutkittu, kaipaavat myös vaihtoehtoisia tarkastelukulmia erityisesti silloin, kun työssä on tapahtunut ja tapahtuu jatkuvasti paljon muutoksia.

Opettajien hyvinvointia kuvataan useissa tutkimuksissa siihen vaikuttavien ”tekijöiden” ja ongelmien luettelona kiinnittämättä huomiota voimavaroihin. Vaikka näin saadaan sinänsä luotettavaa empiiristä faktatietoa, kliinisesti luetellut hyvinvointitekijät, muuttujat tai faktorit ilmenevät yksilöllisesti ja ovat irrallisia kontekstistaan. Kehäpäätelmät eivät ole harvinaisia, esimerkiksi stressin määrä kuvaa tai selittää hyvinvointia ja päinvastoin. Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu opettajan työn samanaikainen kuormittavuus ja innostavuus, mitä voi olla vaikea tulkita yksittäisiä hyvinvointi- ja kuormitustekijöitä luettelemalla. (Soini ym. 2008.)

Työn erillisten kuormitustekijöiden kartoitukset näyttävät johtavan yrityksiin poistaa kuormitustekijöitä irrallaan työn muutoksesta. Tämänkaltaisissa tutkimuksissa opetustyö pelkistyy yhä lisääntyviksi kuormitus-, stressi-, haitta- tai resurssitekijöiksi. Oppilaat, joiden oppimista varten koulujärjestelmä on olemassa, ovat tutkimuksissa pelkistyneet yhdeksi opettajan työn kuormitustekijäksi monien muiden joukossa. Tältä pohjalta ei ole helppo löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja, joita työyhteisö voi työssään kehittää, ja työhyvinvointihankkeet jäävät työn muutoksesta ja kehittämisestä irrallisiksi. Perinteiseen opetustyöhön ei ole kuulunut työn kehittäminen yhdessä. Opetustyötä ja koulun paikallisia muutoshasteita kehittämissä hankkeissa opettajien työhyvinvointi ei ole ollut tarkastelun kohteena. (Launis & Koli 2007; Weber 2007.)

Yksilö- ja persoonallisuuspiirrekeskeistä lähestymistapaa voi kritisoida yhteisöllisen ulottuvuuden ja opettajien perustehtävään eli opetukseen ja kasvatukseen liittyvän hyvinvoinnin huomiotta jättämisestä. Juuri liikkuminen monissa opetus- ja kasvatustyöhön liittyvissä rooleissa voi olla samanaikaisesti kuormittavaa ja mielekkyyttä tuovaa. Perustehtävässä onnistuminen on opettajien työssä kokeaman hyvinvoinnin kannalta keskeistä ja riippuu sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnista ja siitä, millaisen oppimisympäristön koulu heille molemmille muodostaa. Monet tutkimukset antavat viitteitä siitä, että oppiminen ja hyvinvointi

kietoutuvat yhteen, ja ne voidaan nähdä kasvu- ja kehitysprosessin ulottuvuuksina. Riittävä hyvinvointi on tavoitteen suuntaisen oppimisen edellytys, ja toisaalta oppiminen mahdollistaa hyvinvointia tukevan toiminnan muutoksen. Oppimisen ja hyvinvoinnin välistä suhdetta Soini ym. (2008) kuvaavat *pedagogisen hyvinvoinnin* käsitteellä.

Pelkkä eheyden kokemus ei ole oppimisen näkökulmasta riittävä hyvinvoinnin tuottaja, vaan osallisuutta kokeakseen on myös voitava kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi suhteessa yhteisön toimintaan. Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön ja perustehtävään. Opettajan työn arki ja toiminnan tavoitteet ovat pedagogisia. Pedagoginen hyvinvointi riippuu siitä, missä määrin vuorovaikutukseen osallistujat kokevat eheyttä, merkityksellisyyttä, kuulumista ja aktiivista toimijuutta suhteessa oppimiseen ja toiminnan kohteeseen. Perinteisesti opettaja joutuu yksin luokkahuoneessa ratkaisemaan ongelmia, jotka ovat peräisin monista toimintaympäristöistä. Pedagogiikka, joka huomioi sekä sisällölliset että sosiaaliset tavoitteet, vaikuttaisi tämän näkökulman mukaan olevan sekä opettajien että oppilaiden eduksi. Esimerkiksi tutkimukset kertovat siitä, että opettajan työn kontrollin lisääntyminen saa opettajat toistamaan kontrolloivuutta ja suuntautumaan suorituskeskeisesti oppilaisiin. Oppilaat saattavat reagoida välttämällä virheitä mekaanisesti, mikä heikentää oppilaiden sisäistä motivaatiota ja kuormittaa opettajia heidän yrittäessään motivoida oppilaita. (Soini ym. 2008; Gordon ym. 2007; Ryan & Deci 2001.)

Opettajan ja muiden asiantuntijoiden tehtävä ja pätevyys tulevat Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2006) mukaan ymmärrettäviksi vasta, kun ne kytkeytyvät muiden tekemiseen, yhteisön yhteiseen taitoon eli *ammatinhallintaan*. Yksittäisten suoritusten sijasta toimintajärjestelminä nähdyn työn kautta hahmotettu ammatinhallinta kiteytyy toimijuuden (agency) käsitteeseen. Erillisiä pätevyysalueita keskeisemmäksi muodostuvat pätevyysalueiden väliset suhteet. Varhaiskasvatuksen kompetensseja voi kuvata kuvaamalla vuorovaikutustilanteita, joissa ollaan perustehtävän ytimessä. Myös vaikeasti kuvattava hiljainen tieto ja hiljainen tietäminen tulevat tällöin keskeisiksi.

Vaikka opetussuunnitelma määrittää opetuksen sisällölle melko selkeät reunaehdot, varsinaisessa opetustyössä ei ole selkeitä, annettuja toimintamalleja onnistuneen suoriutumisen varmistamiseksi. Tämän voi tulkita osaltaan kertovan opettajan työn samanaikaisesta alisteisuudesta ja itsenäisyydestä. (Korhonen 2008; Huusko ym. 2007.) Vaikka opettajan koetun perustehtävän ydin nojaa vahvasti opetus- ja kasvatustyöhön, on tunnistettavissa myös huomattavia sävyeroja ja tulkintojen kerroksellista rakentumista. Siinä missä yksi opettaja rakentaa perustehtäväänsä esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteista käsin, toinen korostaa luokkahuonerauhan turvaamista. (Kervinen & Selivuo 2004.)

Jatkuvat koulun arjesta ja perustehtävästä irralliset muutokset ja uudistukset kuormittavat koulua, ja siksi perustehtävän tarkastelun tulisi olla olennainen osa kehittämistä. Koulutusta koskevat arvovalinnat ja koulutuksen käytännön toteutus ta-

pahtuvat eri tahoilla, eri ajassa, eri paikassa ja eri henkilöiden toimintana. Tällöin opettajan voi olla vaikea hahmottaa, mille perustalle hänen toimintaympäristönsä on rakentunut. (Laine ja Malinen 2008; Huusko ym. 2007; ks. Webb ym. 2004a; 2004b.)

Opettajan työssä arvostuksen saaminen luo tyytyväisyyttä, yhteenkuuluvuutta ja mielekkyyttä, mutta arvostuksen puute nakertaa työyhteisöä ja heijastuu oppilaisiin. Arvostusta ei voi palauttaa kohteliaaseen käytökseen, vaan ”arvostuksen dialektiikka”, arvostuksen saamisen ja antamisen hyvät tai pahat kehät, on pedagogisen toiminnan ytimessä. (Huttunen & Heikkinen 2004; ks. Turpeenniemi 2008.)<sup>7</sup>

Opettajien moraaliset ja eettiset ratkaisut ovat yhteiskunnan jatkuvan tarkkailun alla. Toisaalta eettinen pohdinta parantaa stressinsietokykyä sekä antaa opettajalle itseluottamusta, rohkeutta ja uskoa tulevaisuuteen. Luokanopettajat ja erityisopettajat pitävät eettistä pohdintaa tärkeänä ja kannustavana opettajan työn oikeudenmukaisuutta ja empaattisuutta lisäävänä voimavarana. Opettajakokemus ei poista eettisen pohdinnan tarpeellisuutta, vaan pikemminkin syventää sitä. Eettinen pohdinta liittyy arkipäivän tilanteisiin, ja opettaja joutuu aina tarkastelemaan tilannekohtaisesti niin totuudellisuutta, yksilöllisyyttä, erityisjärjestelyitä kuin kodin ja koulun yhteistyötä. Jatkuva aikapula rajoittaa eettistä pohdintaa. Rehtorilla on merkittävä rooli työyhteisön avoimen toiminnan edistäjänä. (Spoof 2007.)

Ammattikorkeakouluissa myös hoitotyön opettajien tehtävät ovat laajentuneet perinteisistä opetustehtävistä, sillä opetuksen ja opiskelijaohjauksen lisäksi yhä useammat hoitotyön opettajat ovat mukana myös tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Mitä tyytyväisempi opettaja on hoitotyön opettajuuttaan rakentaviin tekijöihin, sitä vahvemmin hän sitoutuu hoitotyön opettajuuteen, ja päinvastoin. Työyhteisön johtamisen haasteena on tunnistaa erityisesti kaikkein heikoimmin hoitotyön opettajuuteen sitoutuneet opettajat, jotta he eivät uupuisi ammatissaan tai tyytymättömyytensä takia hakeutuisi ammatistaan muihin tehtäviin. Haasteena on tunnistaa myös ne opettajat, jotka ovat tyytyväisiä hoitotyön opettajuuteen, mutteivät koe saavansa riittävän haasteellisia tehtäviä nykyisessä työssään. (Holopainen 2007.)

Tiedon ja moraalisen pirstaleisuus ja yhteismitattomuus sekä subjektin korostaminen tietämisessä ja moraalisisissa päätöksissä ovat Lapinon (2006) mukaan saaneet aikaan sen, että koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteiden määrittely on liukunut pois opettajilta koulukasvatuksen ulkopuolisille tahoille. Eri tutkimuksissa on todettu, että opettajien ja muiden asiantuntijoiden kokema autonomian kaventumisen uhka on merkittävä työhyvinvointiriski.

---

7 Axel Honnethin mukaan persoonallisuuden sosiaalisessa kehityksessä on kolme ns. käytännöllistä minäsuhdetta: itseluottamus (self-confidence/Selbstvertrauen), itsekunnioitus (self-respect/Selbstachtung) ja itsearvostus (self-esteem/Selbstschätzung). Huttunen ja Heikkinen (2004) analysoivat, miten nämä esiintyvät opettajien kertomuksissa ja miten ne rakentavat opettajan ammatillisuutta.

Myös Luukkaisen (2004) mukaan eri asteiden opettajat kokevat työnsä hallinnan uhatuksi. Tämä osaltaan on johtanut siihen, että moni opettaja joutuu työkyvyttömyyseläkkeelle, yksilölliselle varhaiseläkkeelle tai hakeutuu osa-aikaeläkkeelle. Opettajakunta on muun väestön tapaan ikääntynyt. Opettajakunnassa poistuma eläkkeelle on poikkeuksellisen suuri noin vuosina 2007–2013. Koulutuskiintiöt joidenkin aineenopettajaryhmien pedagogisiin opintoihin jäävät osin täyttymättä. Osaltaan opettajan työn vetovoimasta ja imagosta riippuu, kuinka hyvin tuo poistuma saadaan täytetyksi määrällisesti ja laadullisesti. (Luukkainen 2004.)

Toistuvien testausten ja arviointien seurauksena kouluja on alettu jakaa menestyviin ja ei-menestyviin oppilaitoksiin joissakin anglosaksisissa maissa. Syntyneillä koulumarkkinoilla hyvin menestyneet koulut ovat voineet ostaa luottamusta ja toiminnallista autonomiaa. Sántin (2008) mukaan monille opettajille tämä aika on merkinnyt ammatillisen itsemääräämisoikeuden kutistumista ja toiminnan oikeutuksen uudenlaista etsimistä. Tehokkuuden ja mitattavuuden vaatimukset ovat johtaneet lisäksi luovuuden ja omaperäisyyden vähenemiseen sekä koulutukselliseen eriarvoisuuteen. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa koululaitos on alistettu erilaisille tarkastuskäytänteille ja standardointi- ja tehokkuusohjelmille. Länsimaissa opetuslalle hakeutuneista varsin moni siirtyy koulutodellisuuden kohdattuaan pian uusiin tehtäviin. Koulu-uudistusten ja leikkausten vuoksi osa opettajista, niin nuorista kuin vanhoista, on demoralisoitunut ja menettänyt uskoaan kouluhallintoon ja poliittiseen päätöksentekoon. Opettajat kokevat, että heihin ei luoteta ja että työolosuhteet ovat huonontuneet ratkaisevasti. Suomessa opettajien ja koulun arvostus on kuitenkin yhä suurta, eikä näin pitkälle ole täällä menty. (Sántti 2008.)

Uusliberalistinen tehokkuusajattelu on meilläkin saanut tilaa koulutuspolitiikassa. Koulu on joutunut toinen toistaan seuraavien strategisten muutosten pyörteeseen. Enää ei tunnu olevan luontevaa sijaa kysymykselle ihmisen hyvästä elämästä ja kasvatuksen päämäärästä, ja opettajat ovat joutuneet ristiriitaisten odotusten keskelle. Miten tulostavoitteisessa koulussa huomioidaan inhimillisen kasvun vaatima aika ja rauha? Jatkuva tulosten arvioimisen tila muodostaa vaatimuksia, odotuksia ja menetelmiä, jotka saavat ihmiset kokemaan itsensä tilivelvollisiksi, riittämättömiksi ja tarkkailluiksi. Ihmisten väliset suhteet muuttuvat yhteisöllisestä toiminnasta huoleksi omasta pärjäämisestä. (Oravakangas 2005; McBride & McNutt 2007.)

Koulutuslalla tämä vaikuttaa Steven Ballin (2001) mukaan mm. työtahtiin sekä työhön liittyvän stressin ja emotionaalisten paineiden kasvuun, viime kädessä kilpailuun opettajien ja oppilaitosten välillä. Yhteistyökokoukset, järjestelmien ylläpito ja raporttien laadinta vaativat yhä enemmän työtä. Kehittyvä koulu päättäjien ja opettajien välille. Arvot, tarkoitukset ja perspektiivit ovat erilaiset. Oravakankaan väitöskirja-aineisto (2005) tukee Ballin esittämiä näkemyksiä.

Peruskoulun opettajien käsityksen perustehtävästään myötäilevät pitkälti valtakunnallisia ja yleisiä koulun toimintaa ohjaavia normeja. Opettajien perustehtävä-



määritelmiä ohjaa ajatus pysyvästä opetus- ja kasvatustehtävästä sekä oppilaiden parhaaksi toimimisesta. Perustehtävän prosessointi mielletään tutkimuksessa työn tarkoitusta koskevien ydinkysymysten äärelle pysähtymiseksi, joka onnistuessaan voi tukea organisaation elinvoimaisuutta, työntekijöiden ammatillista kasvua sekä työnteon mielekkyyttä. Opettajien perustehtäväkäsitykset koostuvat hyvin erilaisista valinnoista ja rajanvedoista, joiden avaamiselle tulisi olla nykyistä enemmän aikaa ja tilaa. Erityisesti koulun kehittämisen yhteydessä tulisi käydä koulun eri tasot kattavaa keskustelua siitä, mitä itse kukin ymmärtää perustehtävällä ja kuinka kehittäminen vaikuttaa perustehtävän hoitamiseen. (Korhonen 2008.)

Lapinoja (2006) etsii koulukasvatuksen perustaa, jonka pohjalta koulukasvatuksen ja opettajan uhattuna olevaa autonomiaa voi rakentaa ja joka mahdollistaa opettajan kehityksen kohti autonomista toimijaa. Opettajan tehtävä on kääntää autonomiaansa rajoittavat tekijät voimavarakseen ja vastata lukuisiin vaatimuksiin kasvatuksellisilla argumenteilla. Opettajat tuntevat kasvatuksen ja kasvatettavat paremmin kuin koulumaailman ulkopuoliset tahot. Lapinoja kannustaa kasvatattajia ja kasvatettavia etsimään kriittisessä hengessä tietoa oikeasta ja hyvästä. Nykyajan korostama vapautuminen vierasmääräytyneisyydestä, irrottautuminen alitavista voimista ja subjektiivisuuden periaatteiden korostaminen eivät yksinään riitä vaikuttavan aseman saamiseksi. Pedagogisen työn mielekkyyden lisäämiseksi koulukasvatuksen johtavien periaatteiden ja opettajan toiminnan tulee sitoutua vahvasti yleisempiin hyvän ihmisen ja hyvän yhteiskunnan periaatteisiin.

### **5.3 Täydennyskoulutus ja ammatilliset kehittämismahdollisuudet**

Työhyvinvointia parannetaan osaamisen johtamisella. Henkilöstöön liittyvät tavoitteet ovat osa PARAS-uudistuksen toteuttamista. Yhteistyöhön perustuva johtaminen vaikuttaa työntekijöiden sitoutumiseen, motivaatioon ja työssä jaksamiseen. Haasteina nähdään olemassa olevan osaamisen säilyttäminen ja kehittäminen sekä se, miten kyetään poistamaan osaamisen kehittymistä ehkäiseviä tekijöitä, kuten hallinnollisia rakenteita, epäkäytännöllisiä prosesseja ja oppimista estävää työkuluttuuria. (Osaamisen johtaminen kuntasektorilla 2005.)

Kunnallisen työmarkkinalaitoksen (2007a) mukaan kunnan henkilöstöstrategia tulee luoda osaamisen pohjalle. Osaamisen johtamisen tulee lähteä liikkeelle kunnan strategiatyöstä, jolloin määritellään, millä osaamisella palvelut tuotetaan koko kunnan tasolla, työyhteisöissä ja työntekijän osalta. Tätä prosessia sanotaan osaamisen kartoittamiseksi, arvioinniksi tai ennakoinniksi. Osaamisen kehittämällä pyritään sekä työhön liittyvän osaamisen kehittämiseen että työyhteisön uudistumiskyvyn lisäämiseen.

Keskeinen kehittämisen kohde onkin henkilöstövoimavarojen tukeminen kunnissa ja organisaatioissa. Kuntien ja organisaatioiden ei katsottu Pahkinin ym. tutkimuksessa (2007) huolehtivan työntekijöistä tai olevan kiinnostuneita henkilöstön

terveydestä ja hyvinvoinnista. Ainoastaan muutama prosentti vastaajista katsoi, että hyvästä työsuorituksesta palkitaan.

Työstä johtuvien paineiden kokeminen lisääntyy, mikäli opettajien ei ole mahdollista olla määrittelemässä omaa täydennyskoulutustarvettaan vaan määrittely tehdään organisaation taholta (Turpeenniemi 2008). Opettajien täydennyskoulutukseen kohdistuu paljon odotuksia, joihin täydennyskoulutus ei näytä vastaavan. Koulutuskiinnostuksen kannalta merkittäviksi nousivat väitöstutkimuksessa opettajan asenne koulutusta kohtaan, käsitys opettajuudesta ja erityisesti käsitys vuorovaikutuksen merkityksestä. Mitä merkityksellisempänä opettajat pitivät vuorovaikutusta, sitä suurempaa kiinnostusta he ilmaisivat täydennyskoulutusta kohtaan. Lähtökohtana tulisi olla opettajan näkemys omasta kehittymistarpeestaan. Kehittymistarpeiden kautta ammatillisen kehittymisen tukemista voidaan lähestyä yksilöllisesti ja alueellisesti. (Heikkinen 2007.)

Ammattiroolin muutokset vaativat aineenopettajilta muitakin kuin opettavien aineiden hallintataitoja. Suoranaista ammattitaidon puutetta opettajat kokivat varsinkin ryhmänohjaustehtävien yhteydessä, osittain myös uusien oppimisympäristöjen, esimerkiksi verkkopedagogisten taitojen, yhteydessä. Opettajien lisäkoulutuksen tarve koetaan konkreettisena, mutta sekä koulutusten sisältöihin, järjestelyihin ja ajankohtiin että koulun sijais- ym. järjestelyihin kaivattaisiin parannuksia. (Häivälä 2009.)

Vapaan sivistystyön tuntiopettajien mahdollisuudet päästä työnantajan kustantamaan koulutukseen eivät ole riittävän hyvät, vaikkakin tuntiopettajien mahdollisuudet vaikuttaa työtehtäviinsä ovat muuten hyvät. Oppilaitosten ylläpitäjien ja rehtoreiden käsitys opetushenkilöstön koulutusmahdollisuuksista on selvästi parempi kuin opetushenkilöstöllä itsellään. (Poikela ym. 2009.)

Kuormittuminen ja uupuminen muodostavat oppimisprosessin, jossa maailman kuva rikastumisen sijasta köyhtyy ja pirstaloituu. Tällöin myös opettajien täydennyskoulutus saattaa muuttua pirstaleiseksi erilaisten sisältöpakettien suorittamiseksi, ja koulutus muodostuu yhdeksi kuormitustekijäksi muiden joukossa – sen sijaan, että se auttaisi jäsentämään opettajuutta. Kyse on siitä, millaista *toimijuutta* opettajalle työssään mahdollistuu. Tunnistamalla paremmin jaksamisen ja kuormittumisen prosesseja voitaisiin löytää tapoja opettajien työssä jaksamista tukevaan täydennyskoulutukseen. (Soini ym. 2008.)

EU:n ja kotimaisissa toimenpidesuosituksissa tavoitteena on luoda opettajankoulutuksesta saumaton jatkumo, jossa tutkintoon johtava koulutus, valmistumisen jälkeinen induktiovaihe ja koko työuran mittainen jatkuva ammatillinen kehittyminen kytkeytyvät toisiinsa. Kaikissa näissä vaiheissa hyödynnetään niin formaaleja kuin informaaleja ja nonformaalejakin oppimisen mahdollisuuksia.<sup>8</sup> Samoin kaikissa näissä eri vaiheissa olevia opetusalan ammattilaisia pyritään tuomaan yhteen, kohtaamaan toisiaan erilaisissa oppimistilanteissa (Heikkinen ym. 2009; Improving...2007).

*Opettajankoulutus 2020* -mietintö (2007) suosittelee, että työnantajan veloitteita opettajien täydennyskoulutuksessa selkiytetään. Opetushenkilöstön kehittämiseen kohdennettavien valtionvarojen käytön perusteet tulee määritellä uudelleen. Nykyinen rahoituksen epäselvyys ja epävarmuus vaikeuttavat pitkäjänteisen koulutuksen suunnittelua. Koulutus tulee rakentaa yhteistyössä työnantajien ja opettajiston kanssa pitkäkestoiseksi ohjelmiksi.

## 5.4 Työn voimavaratekijät ja työn imu

Edellä kuvatuista ongelmista huolimatta koulutuslalla ollaan työhön yhtä tyytyväisiä kuin muillakin aloilla, sillä joka neljäs opettaja on erittäin tyytyväinen työhönsä ja yli puolet melko tyytyväisiä. Perkiö-Mäkelän ym.tutkimuksen mukaan (2006) itsensä vahvaksi ja tarmokkaaksi työssään koki 81 %, työssään innostuneeksi 83 % ja tyydytystä työstään vähintään muutaman kerran viikossa sai 83 %. Joka toinen tunti voivansa vaikuttaa melko tai erittäin paljon itseään koskeviin asioihin työssä.

Opettajien työuupumusta on tutkittu paljon, mutta varsinaisen työhyvinvoinnin tutkimus on vasta alkutaipaleella. Työhyvinvoinnin tutkimusotetta kannattaisi Riikosen ym. (2002) mukaan laajentaa, koska arjen puheen ja tarinoiden tutkiminen on lähes sivuutettu. ”Takapihan puheet” kertovat työhyvinvoinnista ja työn ilosta enemmän kuin virallinen, julkinen puhe. Takapihan puhe on virallisia puheita vivahteikkaampaa arjen puhetta, sen kieli on elämänmakuista ja kielikuvat moniulotteisempia.

Yksittäisten hyvinvointi- tai kuormitustekijöiden mittaamisen sijasta työhyvinvointia voidaan siten lähestyä myös kertomuksellisesti, kuuntelemalla työntekijöiden kertomuksia työstään. Marjalan (2009) mukaan työhyvinvoinnin tilan muodostavat jatkuvasti liikkeessä olevat tajunnalliset, situationaaliset ja keholliset tekijät. Työhyvinvointiin liittyvät työsitoutuneisuus, kokonaiselämän hyvinvointi, vastuullisuus itsestä, dialoginen yhteisöllisyys, koettu työn haasteellisuus, yksilöllinen ja arvostava esimiestyö, ilon ja onnistumisen kokemukset työssä, tunne arvostettavan työn tekemisestä, osaaminen asiakastyössä ja yksilöllisten tarpeiden huomiointi työnkuvassa.

Motivoivia voimavaratekijöitä opettajan työssä voivat olla palkitsevat oppilassuhteet, työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet, esimieheltä ja rehtorilta tarvittaessa saatu tuki ja palaute, toimiva tiedonkulkusekä innovatiiviset, toimintaa arvi-

---

8 **Formaali oppiminen:** oppiminen koulutusinstituutioissa (koulu, päivähoito, yliopisto, täydennyskoulutus, jne.)

Nonformaali oppiminen: oppiminen instituutioissa, joissa oppiminen ei ole päätarkoitus (työpaikka, politiikka, kansalaisjärjestöt yms.)

Informaali oppiminen: arkielämän oppiminen; ei-tarkoituksellista, ei-tietoista, hiljaista tietoa

oivat ja kehittävät työskentelytavat koulussa. Opettajien työhyvinvointia voidaan edistää huolehtimalla siitä, että työn panostukset ja vastineet ovat tasapainossa ja että työn vaatimukset ovat kohtuullisia (Hakanen 2004, 2006).

Kouluissa, joissa on selvät tavoitteet, on yleensä korkeampi opetusmoraali ja vähemmän opetusongelmia ja oppilaiden huonoa käyttäytymistä kuin muissa kouluissa. Ajankäyttö on tehokasta, ja poissaoloja on vähän. Tutkimusten mukaan opettajat kuormittuvat työssään, mutta kuormittavuutta voidaan lieventää ja ehkäistä. Työnantajan hyvällä henkilöstöpolitiikalla ja yhteistoiminnalla lisätään työelämän laatua ja tuloksellisuutta. Työskentelytapoja voidaan uudistaa arvioimalla ja kehittämällä, esimerkkinä mentorointi. Työterveyshuolto, työsuojelu- ja ammatitijärjestötoiminta ovat myös hyviä tukiverkkoja. Opettajankoulutuksen haasteena on, miten niveltää koulutus opettajan uran eri vaiheisiin. Opettajan ensimmäiset vuodet ovat raskaita, ja moni päätyy vaihtamaan ammattia jo muutaman vuoden jälkeen. (Hakanen 2004; 2006; Laaksonen 2008.)

Suomalaisten ja englantilaisten luokanopettajien työpaineita sekä työn palkitsevuutta ja pysyvyyttä verrattaessa havaittiin, että sitoutuminen oppilaiden kanssa tehtävään työskentelyyn oli molempien maiden opettajien työn tärkein työssä viihtymisen syy. Työn iloa tuotti erityisesti mahdollisuus omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja minäkuvan kehitykseen. Englannissa opettajat odottivat keskushallinnolta selkeitä ohjeita, mutta suomalaisopettajat olivat yhä suhteellisen autonomisia. Suomalaisopettajat arvostivatkin erityisesti työn luovuutta ja mahdollisuutta käyttää omaa harkintakykyä. (Webb ym. 2004a, 2004b.) Opettajien työn erilaiset voimavaratekijät, kuten esimiehen tuki, työn arvostus, hyvä tiedonkulku, kouluyhteisön kannustava ilmapiiri ja työskentelytapojen uudistaminen ylläpitävät työhyvinvointia ja työn imua. Voimavaratekijät motivoivat ja ovat vahvassa yhteydessä työn imuun erityisesti silloin, kun työ on kuormittavaa. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan opettajien työn voimavaratekijät olivat myönteisessä yhteydessä työn imuun eli tarmokkuuteen, omistautumiseen ja nautintoon, joita koetaan uppouduttaessa työhön. Lisäksi nämä voimavaratekijät suojasivat opettajien hyvinvointia opetustyön kuormittavuuden haitallisilta vaikutuksilta, ja niillä oli merkitystä opettajien motivaatiolle ja työn imulle nimenomaan silloin, kun opetustyö oli kuormittavaa. Työn voimavaratekijöiden ja työn imun välinen myönteinen yhteys oli sitä vahvempi, mitä enemmän opetustyö kuormitti opettajaa. Esimerkiksi esimieheltä eli rehtorilta tarvittaessa saatu tuki, tieto työtä koskevista odotuksista ja palaute onnistumisista suojasivat ja vahvistivat työn imua ennen kaikkea luokkahuonetyön kuormittavaksi kokevilla opettajilla. Työnsä vähemmän kuormittavaksi kokeville opettajille esimiehen tuki ei ollut yhtä tärkeää. (Hakanen 2004; 2006.)

Opettajien työoloja, kuten työoloja yleensäkin, on enimmäkseen tutkittu kielteisistä tekijöistä lähtien. Tutkimalla ongelmia onkin löydetty lähinnä ongelmia. Työssä jaksamisen ongelmista on puhuttu turtumiseen asti. Ongelmapuheen sijasta voidaan kiinnittää enemmän huomiota ratkaisuihin ja ongelmakysymyksille voidaan tehdä enemmän kuin ensi näkemältä näyttää. Paljolti kyse on johtamises-

ta, jossa otetaan huomioon ihmisten ja yhteisöjen mahdollisuudet, voimavarat ja vahvuudet. Tämä merkitsee tutkimuksen ja työyhteisöjen kehittämisessä huomion suuntaamista riskitekijöiden ja oireiden ohella myös siihen, mikä tekee työstä mielekästä ja mikä kannattelee, motivoi ja innostaa työntekijöitä. (Bakker ym. 2007; Juuti & Vuorela 2004.)

Menestys ilmenee opetus- ja muillakin aloilla työntekijän elämässä monipuolisena ammattiosaamisena, ylpeytenä omasta työstä sekä työnteosta nauttimisena. Työssä menestyneet tekevät työtä sen itsensä vuoksi. He pitävät työtään arvokkaana ja ovat ylpeitä siitä. Menestyjille on erityisen tärkeää oma kokemus siitä, että he ovat tehneet työnsä hyvin. Ulkopuoliset kannustimet, kuten raha tai palkkiot, eivät ole kovin tärkeitä motivaatiota lisääviä tekijöitä. Menestyjät korostavat työn haasteiden, kehittymismahdollisuuksien ja työn itsenäisyyden merkitystä työmotivaatiota lisäävinä tekijöinä. (Uusiautti 2008.)

Kollegiaalisen yhteistyön kokemuksellisesti tärkeät edellytykset liittyvät työyhteisön ilmapiiriin, joka opettajien puheessa ilmenee useimmiten positiivisena, toimintavapautta, henkistä hyvinvointia ja jaksamista lisäävänä resurssina. Yhteistyö luo sosiaalista pääomaa, joka näkyy luottamuksena keskinäisissä suhteissa. Tämä arkinen yhteys on perustana kaikelle yhteistyölle. (Savonmäki 2007.)

Tulevaisuuden tutkimusyksikkö ja Turun kauppakorkeakoulu kartoittivat, millaista osaamista ja sivistystä työelämässä tarvitaan vuonna 2030. Ammatillisten opettajien tulevaisuusverstaassa opettajat tuottivat verkostumisen aiheuttamia tulevaisuuden mahdollisuuksia ja uhkia (ks. tämän raportin liite 3). Työhyvinvoinnin kannalta uhkat liittyivät mm. opettajan ammatin pirstaloitumiseen ja jaksamiseen yleensä, uudistusten ohjauksen puutteeseen sekä erilaisten rahoitusmallien ristiriitaisuuteen ammattietiikan kanssa. Verkostumisen mahdollisuudet liittyivät mm. uudenlaiseen yhteisöllisyyteen ja itsensä toteutukseen sekä työn monipuolistumiseen. (Aalto ym. 2008.)

Ammatilliset aikuisopettajat ovat kiinnostuneita osaamisensa kehittämisestä voidakseen paremmin palvella opiskelijoitaan. Oma ammattitaito nähdään työn laatu-tekijänä. Ammatillisten aikuisopettajien kehittymisvalmiuksia heikentää löyhä yhteys työyhteisöön. Opettajat kokivat olevansa kaukana johdon ajattelusta ja työyhteisön tavoitteista, eivätkä he tunteneet kollegoitaan. Työpaikan menettämisen uhka pakotti opettajat osallistumaan jatkokoulutukseen. Opettajat opiskelivat paineen alla. He kokivat, että työnantaja ei arvostanut heidän ponnistelujaan, mikä heikensi oppimista. Lisäämällä muutoksessa vaikuttavien tekijöiden tunte-  
musta ja itsetiedostusta opettaja voi jatkuvasti kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Oman toimintansa tiedostava ihminen pystyy selviytymään jatkuvassa muutoksessa johtamalla itseään tarkoituksenmukaisesti. Oppimistuloksia syntyy, kun oppijan yksilölliset tavoitteet ja työyhteisön ja ammattialan kehittämistavoitteet tähtäävät samaan suuntaan. Työn ohessa opiskelun tulee voida johtaa itse omaa toimintaansa ja osaamistaan. Innovatiivisia ajatuksia ja ideoita nousee oppijan ja ympäristön jatkuvan ja vastavuoroisen kanssakäymisen seurauksena. Työntekijän

kehittymisvalmiudet ja organisaation jatkuva kehittyminen ovat toisistaan riippuvaisia. (Polo 2004.)

Kansainvälisesti viime vuosina on keskusteltu koulun yhteisöllisyydestä siinä merkityksessä, miten kouluyhteisö rakentuisi opettajille ammatillisen kehittymisen foorumiksi, *ammattilliseksi oppimisyhteisöksi* (professional learning community, PLC). Hyvin toimivan ammatillisen oppimisyhteisön piirteitä ja edellytyksiä koulussa ovat Bolamin ym. (2005) mukaan muun muassa yhteiset arvot ja visio, jaettu vastuu oppilaiden oppimisesta, oppimiseen suuntautunut yhteistoiminnallisuus, henkilökohtainen ja yhteinen ammatillinen oppiminen, reflektiivinen ammattikäytäntö, avoimuus, verkostot ja kumppanuudet sekä luottamus, kunnioitus ja keskinäinen tuki.

Sekä suomalaisissa että englantilaisissa 1. asteen kouluissa kerätty vertaileva aineisto osoitti, miten paljon aikaa, sitoutumista ja kärsivällisyyttä luottamuksen rakentumiseen vaatii ja toisaalta, miten helposti luottamus murenee avainhenkilöiden vaihtuessa. Molemmissa maissa ammatillisen oppimisyhteisön piirteitä pidettiin keskeisinä opettajan työn mielekkyyden kannalta, vaikkei ko. käsitettä käytettykään. Britanniassa uusliberalistinen koulutuspolitiikka tulosvastuineen haittaa Suomea enemmän opettajien ammatillisen oppimisyhteisön rakentumista. Useat tutkimukset tukevat käsitystä luottamuksen merkityksestä opettajien hyvinvoinnille, mikä puolestaan heijastuu myös oppilaisiin. Avoin keskustelu opettajuudesta ja kouluyhteisöstä voi estää kielteisten tekijöiden uusiutumisen ja vahvistumisen opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteessa. (Webb ym. 2009; Hargreaves ym. 2007; Stoll & Seashore Louis 2007; Bolam ym. 2005; Hyytiäinen 2003.)

## 6. Tiivistelmä

Oppilaitoksissa työskentelee lähes 135 000 henkilöä, joista opettajia 79 500. Opetustyö on henkisesti rasittavaa, ja koettu stressi yleisempää kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Työkyky ja koettu terveydentila ovat kuitenkin hieman parempia ja työssä eläkeikään jaksavia enemmän kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Koulutuslalla ollaan työhön yhtä tyytyväisiä kuin muillakin aloilla, sillä joka neljäs opettaja on erittäin tyytyväinen työhönsä ja yli puolet melko tyytyväisiä. Vahvaksi ja tarmokkaaksi itsensä työssään kokee 81 %, työssään innostuneeksi 83 % ja tyydytystä työstään vähintään muutaman kerran viikossa saa 83 %. Joka toinen tuntee voivansa vaikuttaa melko tai erittäin paljon itseään koskeviin asioihin työssä. (Perkiö-Mäkelä ym. 2006.)

**Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaisiin.** Opettajien työhyvinvointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota jo siksi, että opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä sekä opetuksen laadussa. Luottamuksellisen ilmapiirin kouluissa työntekijät kokevat olevansa ymmärrettyjä ja hyväksytyjä. Huonon työilmapiirin kouluissa oppilailta havaitaan masennusoireilua ja psykosomaattisia vaivoja todennäköisemmin kuin hyvän työilmapiirin kouluissa. Kouluissa, joissa työntekijät kokevat, ettei heitä ymmärretä tai hyväksytä, myös oppilaat kokevat, ettei heidän näkemyksiään kuulla. Heikon luottamuksen kouluissa pinnaamista esiintyy todennäköisemmin kuin hyvän luottamuksen kouluissa. Kouluissa, joissa opettajilla ei ole yhteisesti hyväksytyjä selkeitä tavoitteita, oppilaat pinnaavat todennäköisemmin kuin muissa kouluissa. (Virtanen, Kivimäki ym. 2009.)

**Fyysinen työympäristö.** Hyvät työolot luovat pohjan sekä fyysiselle että henkille hyvinvoinnille. Panostus muun muassa koulujen kosteusvaurioiden korjaukseen sekä niiden syntymisen ehkäisyyn ja ilmanvaihtoon on edelleenkin tarpeen. Ennakoiva kunnossapito suojaa sekä kouluhenkilökunnan että oppilaiden terveyttä. Myös melun torjunta ja tilojen akustiikan parantaminen puhetyöntekijän tarpeita ajatellen ovat asioita, joihin on tärkeää kiinnittää huomiota sekä uusien koulujen suunnittelussa että vanhoja korjattaessa. Työterveysjärjestelmään olisi tarpeen saada entistä systemaattisempia opettajien ääniseulontatutkimuksia, jotta ääniongelmat löydettäisiin jo varhaisvaiheessa. Koulurakennusten suunnitteluohjeissa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevien ratkaisujen tavoitetasoja ei ole määritelty.

**Opettajien työhyvinvoinnin edistämisessä** tulisi huolehtia siitä, että työn panostukset ja vastineet ovat tasapainossa ja työn vaatimukset kohtuullisia. Työhyvinvointia voidaan parantaa ylläpitämällä ja kehittämällä voimavaratekijöitä, joita jokaisesta työstä löytyy. Esimiestoiminnan kehittämässä voidaan kiinnittää huomiota muun muassa kehityskeskustelujen toimivuuteen. Esimiestoimintaa voitaisiin parantaa myös moninaisuuden johtamisella. Työhyvinvointiin panosta-

misen taloudellisesta kannattavuudesta alkaa olla jo tutkimusnäyttöä saatavissa (ks. esim. Rissa 2007).

**Koulun kehittämishankkeiden onnistumisen mahdollisuus** näyttää paranevan, kun:

- kehittämiskohteiksi otetaan riittävän pieniä asioita, jotta ne voidaan toteuttaa
- on muutama henkilö, joilla on aktiivinen, muita innostava ja kehittämistä eteenpäin vievä ote
- halutaan opetella uusi tapa tehdä yhteistyötä työyhteisön sisällä
- rehtori tukee kehittämistä, osallistuu itse ja tukee käytännön työtä, esim. kehityskeskustelujen avulla
- kehittämistyölle varataan ja rauhoitetaan aikaa. (Lauttio & Multanen 2005.)

Kun on tutkittu kouluja, jotka ovat onnistuneet lisäämään henkilöstönsä hyvinvointia, on löydetty viisi onnistujille yhteistä ominaisuutta:

- kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä
- vuorovaikutuksen jatkuvuus sen lyhytkestoisuudesta huolimatta
- jaettu vastuu ihmisten kesken
- yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä
- avoimuuden kulttuuri, joka helpottaa ristiriitojen käsittelemistä.

**Koulu ammatilliseksi oppimisyhteisöksi.** Toimivan ammatillisen oppimisyhteisön piirteiksi on nähty muun muassa jaettu vastuu oppilaiden oppimisesta, oppimiseen suuntautunut yhteistoiminnallisuus, henkilökohtainen ja yhteinen ammatillinen oppiminen, reflektiivinen ammattikäytäntö, avoimuus, verkostot ja kumppanuudet sekä luottamus, kunnioitus ja keskinäinen tuki. Tutkimukset tukevat käsitystä luottamuksen merkityksestä opettajien hyvinvoinnille, mikä puolestaan heijastuu oppilaisiin.

**Opettajakoulutus ja aloitteleva opettaja.** Aloittelevan opettajan ei ole helppo tulla opettajayhteisöön. Uusi opettaja saattaa jäädä työyhteisössään marginaaliin. Noviisiopettajat kaipaavat opettajankoulutukseen koulutusta jäsentävää teoriaa ja aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. Nykyisellään koulutus muodostuu liian usein hajanaisista ja sattumanvaraisista opiskelu- ja luokkatilanteista. Opettajankoulutuksen yksittäisenä sisällöllisenä heikkoutena koetaan puutteellinen perehdyttämisen arviointi. Tutkimuksen mukaan opiskelija kaipaa riittävän laadukasta ja asiantuntevaa ohjausta sekä koulutuksen aikana että sitä seuraavina työelämän alkuvuosina. Systemaattisen induktiokoulutuksen puuttuminen heikentää usein erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vähentää kouluyhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa. Induktiokoulutuksen puuttuminen lisää myös todennäköisyyttä hakeutua koulutussektorin ulkopuolisiin tehtäviin. Sekä *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) että *Opettajankoulutus 2020* -mietintö (2007) nostavat nuoren opettajan työn tukemisen esille.



**Osaamisen johtaminen.** Suurin osa opettajista arvioi tarvitsevansa lisäkoulutusta ainakin jonkin verran. Kuntatyönantaja korostaa osaamisen johtamista työhyvinvoinnin tukijana. Henkilöstöön liittyvät tavoitteet ovat osa PARAS-uudistuksen toteuttamista. Yhteistyöhön perustuva johtaminen vaikuttaa työntekijöiden sitoutumiseen, motivaatioon ja työssä jaksamiseen. Haasteina nähdään olemassa olevan osaamisen säilyttäminen ja kehittäminen sekä se, miten kyetään poistamaan osaamisen kehittymistä ehkäiseviä tekijöitä, kuten hallinnollisia rakenteita, epäkäytännöllisiä prosesseja ja oppimista estävää työkuulttuuria.

**Jatkuvuutta opettajien täydennyskoulutukseen.** Täydennyskoulutus, joka ei ota huomioon opettajan työn kokonaisuutta, voi muodostua yhdeksi kuormitus-tekijäksi muiden joukossa – sen sijaan, että se auttaisi jäsentämään opettajuutta. Työpaineet lisääntyvät vähenemisen sijasta, jos opettajien ei ole mahdollista olla määrittelemässä omaa täydennyskoulutustarvettaan. Jaksamisen ja kuormittumisen prosesseja paremmin tunnistamalla voitaisiin löytää tapoja opettajien työssä jaksamista tukevaan täydennyskoulutukseen. Pedagogiikka, joka huomioi sekä sisällölliset että sosiaaliset tavoitteet, on sekä opettajien että oppilaiden eduksi. Opettajien täydennyskoulutuksessa tulee nykyistä enemmän kiinnittää huomiota myös niihin ammatillisiin välineisiin, joilla opettaja joutuu selviytymään ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa.

EU:n ja kotimaisissa toimenpidesuosituksissa tavoitteena on luoda opettajankoulutuksesta saumaton jatkumo, jossa tutkintoon johtava koulutus, valmistumisen jälkeinen induktiovaihe ja koko työuran mittainen jatkuva ammatillinen kehittyminen kytkeytyvät toisiinsa. Suositusten mukaan tulisi selkiyttää työnantajan velvoitteita opettajien täydennyskoulutuksessa. Nykyinen rahoituksen epäselvyys ja epävarmuus vaikeuttavat pitkäjänteisen koulutuksen suunnittelua. Koulutus tulee rakentaa yhteistyössä työnantajien ja opettajiston kanssa pitkäkestoisiksi ohjelmiksi.

**Mentorointi.** Suositusten mukaan mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona. Saavana osapuolena ei ole vain nuori, vaan kokenutkin työntekijä voi löytää uuden näkökulman työhönsä mentoroinnin kautta. Mentorit korostavat itse oppivansa ryhmissä käydyistä keskusteluista ja uusien opettajien esittämistä mielipiteistä. Mentoroinnissa on syytä tarkastella vuorovaikutusta sekä mentorin että aktorin kannalta. Kansainvälisesti ja myös Suomessa erityyppisistä opettajien mentoroinnin muodoista on jo olemassa tutkimuksin todennettua kokemustietoa, mm. Helsingin, Kokkolan ja Jyväskylän toimintamalleissa. Tutkimusten perusteella näyttää, että eri asteiden opetuslalla mentorointi toteutuu parhaiten ryhmissä. Mentoroinnin on todettu edistävän reflektiivisen asiantuntijan ominaisuuksia.

**Työnohjaus.** Opettajat kokevat työlleen asetettavan monenlaisia ristiriitaisia odotuksia, joihin ei pystytä vastaamaan, mikä aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Työnohjaus antaa opettajille ajan ja paikan keskustella kollegoiden kanssa työhön liittyvistä asioista ja selkeyttää perustehtäväänsä. Tutkimusten mukaan opettajien

työnohjaus on positiivinen kokemus ja sen uskotaan kehittävän opettajan työtä hyvin. Työnohjaus auttaa opettajia myös syventämään ammatti-identiteettiään ja suhtautumaan asiallisesti ja rakentavasti työyhteisön konflikteihin.

**Ikääntyvät opettajat.** Ikääntyvien opettajien voimaantumista edistäviä tekijöitä ovat opettajien jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen eri keinoin, esimiehen tuki ikääntyville sekä opettajien ikääntymisen ja osaamisen arvostaminen. Esimiehen antaman positiivisen ja kannustavan palautteen merkitys jaksamista edistävänä tekijänä korostuu. Mahdollistamalla ikääntyvälle opettajalle osa-aikaeläke, joustamalla työaikaa ja suunnittelemalla tarkoituksenmukainen työsuunnitelma voidaan edistää työhyvinvointia ja lisätä työssä jaksamista. Myös valtiovarainministeriö (VM 2007; 2009) korostaa mielekkäiden henkilökohtaisten urapolkusuunnitelmien rakentamista julkisilla aloilla muun muassa osana kehityskeskustelukäytäntöä.

Monista korkeakouluista puuttuu opettajien mukaan aloitteellisuuteen ja yhteistyöhön kannustava ilmapiiri. Parannettavaa löytyy muun muassa keskinäisessä tuessa ja ilmapiirissä sekä esimiestyössä ja kehittämistoiminnan tukemisessa. Korkeakouluopettajat arvioivat työtovereiden ja esimiesten taholta tulevaa sosiaalista tukea sekä työyksikön ilmapiiriä kriittisemmin kuin peruskoulun opettajat. Korkeakouluopettajat kokevat työstressiä keskiväestöä sekä myös peruskoulun opettajia enemmän. Vain muutama prosentti korkeakouluopettajista uskoo, että työntekijöistä huolehditaan hyvin tai että johto on kiinnostunut henkilöstön terveydestä ja hyvinvoinnista.

**Oppilaitoksen johtajien työtaakka** on nykyisellään kestämaton, ja rehtorit tarvitsevat työhönsä resursseja ja monentasoista tukea. Hallinnon ja normien purkamisen seurauksena delegoidaan aikaisemmin ylemmillä viranomaisilla olleita tehtäviä rehtoreille. 80 prosenttia rehtoreista kokee olevansa ylirasittunut. Työssä jaksamiseen liittyviä ongelmia, kuten huolta omasta terveydestään ja työn ja vapaa-ajan eron hämärtymistä kokee enemmistö rehtoreista sukupuolesta tai virka- asemasta riippumatta. Rehtoreista lähes puolet haluaisikin vaihtaa rehtorin työstä muuhun työhön. Erityisen vaativina rehtorit pitävät oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä.

## Lähteet

- Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus ja Turun kauppakorkeakoulu.
- Ahola, K., Gerlander, E.M., Kalimo, R. 2001. Työntekijän ajattelu- ja toimintatapojen yhteys työuupumukseen Työ ja ihminen 15(3), 192–206.
- Ahola, M. 2009. Hyvinvoiva henkilöstö tuottaa rahaa ja laatua. Opettaja 47, 30–31.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Jyväskylä.
- Azeem, S. & Nazir, N. 2008. A study of job burnout among university teachers. Psychology and Developing Societies 20(1), 51–64.
- Bailyn, L. 2003. Academic careers and gender equity: Lessons learned from MIT. Gender, Work and Organization, 10(2), 137–153.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. Journal of Educational Psychology; 99(2), 274–84.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatustieteen tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Barry, M. & Jenkins, R. 2007. Implementing mental health promotion. Oxford: Elsevier.
- Blomberg, S. 2006. Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. 2005. Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report RR637. University of Bristol. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Cano, G., Carrasco, O. & Padilla, M. 2005. Personality and contextual variables in teacher burnout. Personality and Individual Differences, 38(4), 929–940.
- Dumbrajs, S. 2007. A learning community. Teachers and students engaged in developing their own learning and understanding. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 123.
- Eriksson-Piela, S. 2005. Katsaus työhyvinvointiin yliopistossa. Paljon kiroja ja vähän tähtiä? Acatiimi 2/05.
- Eskola, K. 2007. Ikä ja ikäystävällisyys hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä. Teoksessa Airila, A., Kauppinen, K. &
- Eskola, K.: Ikäystävällisyys ja iän merkitys työssä. Tutkimus hoito-, opetus- ja pelastusalalla. Helsinki: MONIKKO – sukupuolten tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä.
- Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2006. Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Feldt, T. & Ruoppila, I. 1993. Suunnittelijoiden työn uudet haasteet, henkinen hyvinvointi ja voimavarat. Jyväskylän yliopiston Työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 10.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kinnunen, U. 2003. Onko esimiesten työsitoutuneisuus heidän hyvinvointinsa voimavara vai riskitekijä? Työ ja ihminen 17(4), 292–303.

- Furman, B., Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2004. Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään. Hämeenlinna: Karisto.
- Gerlander, E.-M. & Launis, K. 2007. Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. Työelämän tutkimus 5(3), 202–212.
- Gordon, S., Dembo, M. & Hocevar, D. 2007. Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teaching Education* 23(1), 36–46.
- Granroth, S. & Tiilikainen, U. 2003. Työnohjaus opettajan työn kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Gröndahl, L., Kanerva, R., Knuutila, A., Kunnas, H. & Parvikko, O. 2002. Työyhteisökonfliktien hallinta – väkivaltaa vai luovuutta. Sosiaali- ja terveysministeriö, Työsuojeluosasto. Tampere: Hermes.
- Grönroos, E., Lampi, H. & Vaherkoski, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus* 38(3), 212–227.
- Haaparanta, H. 2008. Tietokoneet perusopetuksen opettajan arkipäivässä: Opettajien työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja koulun tietostrategioiden vaikutukset teknologia-asenteeseen. *Julkaisuja* 761. Tampereen teknillinen yliopisto, Porin yksikkö.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hargreaves, A., & Fink, D. 2004. The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership* 61(7), 8–13.
- Hargreaves, A., Stoll, L. & Seashore Louis, K. 2007. (toim.) Sustainable professional learning communities. Professional learning communities, divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press.
- Harrison, A., Simpson, R. & Kaler, P. 2005. Emotions in the organisation: the psychological contract of hotel and catering workers. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 1(1), 87–102.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa., Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E* 96. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.). Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2009. (toim.). Vermeet mukana. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Käsikirjoitus 5.10. Jyväskylän yliopisto.
- Herzberg, F. 1966. *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- Holopainen, A. 2007. Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers: A substantive theory of nurse teacherhood. *Kuopion yliopiston julkaisuja E* 143.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 2004. Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society* 12(2), 163–173.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 34.

- Hyvärinen, P. 2006. Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.). Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Häivälä, A. 2009. Lukion opettajien ääni – aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Turun opettajankoulutuslaitos. *Annales Universitatis Turkuensis C* 283.
- Hämäläinen, S. (toim). 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Högbacka, A-L. 2009. Desibelejä kesyttämään. *Opettaja* 50/09, 26–29.
- Ilomäki, I. 2008. Opettajien ääneen liittyvä työhyvinvointi ja äänikoulutuksen vaikutukset. *Acta Universitatis Tamperensis* 1373. Tampere University Press.
- Ilomäki, L. 2008. The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives. *Annales universitatis turkuensis SER. B.* 314. Department of Teacher Education, University of Turku.
- Ilomäki, L. & Rantanen, P. 2007. Intensive use of information and communication technology (ICT) in lower secondary school: Development of student expertise. *Computers and Education* 48, 119–136.
- Improving the Quality of Teacher Education 2007. Communication from the commission to the council and the European parliament. COM 07/392 final. Commission of the European Communities.
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Isoviita, E. & Salonen, M. 2009. Kuuleeko kukaan? Henkilöstön rooli hyvinvointialan kuntaorganisaation muutostilanteessa. *Työelämän tutkimus* 7(3), 205–210.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Välijärvi J. 2006. Mentoring in supporting newly qualified teachers professional development: Individualism or organisation development. Paper in ATEE 2005 Conference online publication. <http://www.atee2005.nl/publ/papers.htm>. 219–222.
- Jokinen, H., Välijärvi, J., Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006 (toim.). Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Research-based teacher education in Finland-reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences*, 89–101.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. 2008. Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.). Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development. *Teacher Education: Research Publications* no 4. University of Gävle. Gävle University Press, 76–106.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa. Tampere: Vastapaino 2004.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1496. Tampere University Press.
- Kanervio, P. 2008. Crisis and renewal in one Finnish private school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 323. Jyväskylä.
- Karikoski A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi – Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Tutkimuksia 297.

- Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus: kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2007. Minä johtajana: itsetuntemuksesta toimivaan johtajuuteen. Helsinki: Edita.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2009. Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kauppinen, K. & Haavio-Mannila, E. 2007. Ikäystävällinen työpaikka ja sen vetovoima. Teoksessa Kauppinen, K. & Evans, J. (toim.). *MONIKKO – tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä*. Helsinki: MONIKKO.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Heikkilä, P., Kasvio, A., Lehtinen, S., Lindström, K., Toikkanen, J. & Tossavainen, A. (toim.) 2007. *Työ ja terveys Suomessa 2006*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kervinen, A. & Selivuo, H. 2004. Opetustyön tuloksellisuuden arviointi edellyttää aikaa, paikkaa ja muutoksia. Ota!-hanke. Työsuojelurahasto / Joensuun yliopisto.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. & Benbenishty, R. 2009. Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers. A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence* 24(1), 159–182.
- Kiander, T. 2006. Opettajien työnohjaus – ammatillista ja persoonallista työtappaa etsimässä. *Osviitta* 4/06. Suomen työnohjaajat ry.
- Kinnunen, T. 2007. Panoptikon yliopistolla. *KeVer* 6(4).
- Kivioja, K. 2004. Työn ominaisuuksien vaikutus uupumukseen alle ja yli 45-vuotiailla kuntatyöntekijöillä. Teoksessa Forma, P. & Väänänen, J. (toim.). *Työssä jatkaminen ja työssä jatkamisen tukeminen kunta-alalla. Kuntatyö 2010 -tutkimus*. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus.
- Kivistö, S., Kallio, E. & Turunen, G. 2008. Henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäminen työssä. Kaksitoista ehdotusta työterveyshuolto- ja työsuojeluhenkilöstön käyttöön. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Koli, A. 2006. Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (4):25–39.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17(1), 79–87.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 129. Joensuu.
- Koski, A. 2007. Työn eetoksena hyvä elämä tehostetun palveluasumisen yksikössä – Uutta moniammatillista työyhteisöä rakentamassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1251. Tampere University Press.
- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Cox, S., Cox, T. & Vahtera, J. 2005. Relationship between work stress and body mass index among 45,810 female and male employees. *Psychosomatic Medicine* 67, 577–583.
- Kujala, M. 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* no 339. Jyväskylän yliopisto.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007a. Kuntapalvelujen strateginen toteuttaminen henkilöstöjohtamisen avulla. Kannanotto 14.3.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007b. Työhyvinvoinnin toimintalinjat ja hyvät käytännöt -suositus kunta-alalle 22.5.
- Kunnat.net 2009. Kunta- ja palvelurakennemuutos. Opetus- ja kulttuuripalvelut Paras-uudistuksessa. [www.kunnat.net/k\\_peruslistasivu.asp?path=1;55264;55275;82183;127674;110937](http://www.kunnat.net/k_peruslistasivu.asp?path=1;55264;55275;82183;127674;110937)
- Kuntien eläkevakuutus (s.a.) [www.kuntatyokunnossa.fi](http://www.kuntatyokunnossa.fi)
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53(1), 27–35.

- Laaksonen, H. 2008. Luottamukseen perustuvan voimistavan johtamisen prosessimalli ja työyhteisön hyvinvointi. Mallin testaus sosiaali- ja terveydenhuollon dementiayksiköissä. Universitas Wasaensis. Acta Wasaensia No 187. Sosiaali- ja terveyshallintotiede 3.
- Laes, T. & Laes, T. 2001. Career burnout and its relationship to couple burnout in Finland. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (109th, San Francisco, CA, Aug 24–28).
- Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen. Acta Universitatis Tamperensis 1432. Tampere University Press.
- Laki työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistoiminnasta kunnissa 13.4.2007/449.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.). Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 11–23.
- Lapinoja K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/06.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen 19:3, 350–366.
- Launis, K. & Pihlaja, J. 2005. Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 2(1). Helsingin yliopisto, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö.
- Lauttio, L.-M. & Multanen, L. 2005. Miten kehittää koulua työyhteisönä. Opettaja 37/05.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Acta Universitatis Tamperensis 1454. Tampere University Press.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Tampere University Press.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen, R. 2007. Kouluruokailun käsikirja. Laatuveitä koulutyöhön. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere University Press.
- Lyden, J. & Klingele, W. 2000. Supervising organizational health. Supervision 61(12), 3–6.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Acta Universitatis Ouluensis, Technica C 315. Oulun yliopisto.
- Mcbride, S. & McNutt, K. 2007. Devolution and neoliberalism in the Canadian welfare state: Ideology, National and international conditioning frameworks, and policy change in British Columbia. Global Social Policy 7(2): 177–201.
- Montgomery, C. & Rupp, A. 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 28(3), 458–486.
- Multisilta, J. & Paajanen M. 2006. Tietotyön tuottavuus ja työssä oppiminen. Teoksessa Jokivuori P., Latva-Karjanmaa R. & Ropo A. (toim.). Työelämän taitekohtia. Työpoliittinen tutkimus 309, Helsinki: Työministeriö, 179–199.
- Niskanen, M., Murto, K. & Haapamäki, J. 2000. Menestys ja jaksaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Nissilä, S.-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching – Towards transformation in vocational teacher education. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Tampere University Press.

- Nokelainen, P., & Ruohotie, P. 2006. Johtamisen tunnealy työntekijöiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(1), 62–72.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista, *Acta Universitatis Tamperensis* 1398. Tampere University Press.
- Nylander, G. 2004. Työyhteisön ongelmat ja opettajuus puhututtavat opettajia työnohjauksessa. *Lisensiaatintutkimus*. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Nätti, J. 2004. Korkeakouluopettajien aikanyrjähdys. *Acatiimi* 4/04.
- O'Connor, E. 2004. Leadership and emotions: An exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. *The Journal of Doctoral Research in Education* 4(1), 46–58.
- OAJ 2008. Työnohjauksen kannotto 26.6. <http://oajkuhmo.net/tohjaus.html>
- OAJ ja Educa-messut 2009. Turvallinen opinahjo -selvitys.
- Ojala, U. 2009. Vihdoinkin valoa näkyvissä. *Opettaja* 42/09, 12–16.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. *Jyväskylän yliopisto*. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 2.
- Osaamisen johtaminen kuntasektorilla. 2005. *Kuntaosaaja 2012 -työkirja*. Helsinki: Efeko oy.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. *QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Pakarinen, T. 2007. Tuloksellisuusarviointi ja henkilöstöjohtaminen muutospäätöksinä julkisessa tietö-organisaatiossa. Väitöskirja, *Teknillinen korkeakoulu, Suomen kuntaliitto*. Helsinki.
- Patovirta, R.-L. 2005. Teachers' health in moisture-damaged schools – a follow-up study. Väitöskirja, *Kansanterveyslaitoksen julkaisusarja A*. Kuopion yliopisto.
- Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. 2006. *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.). *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–92.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. *Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius*.
- Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket: kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? *SoPhi*. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 42. Jyväskylä: KTL.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1043. Tampere University Press.
- Ponteva, K. 2009. Työntekijän samaistuminen organisaatioon ja vieraantuminen työstä organisaatiomuutoksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1430. Tampere University Press.
- Puusa, A. 2007. Tulkinta organisaatioidentiteetin luonteesta ja ilmentymisestä: ”Keitä me organisaationa oikeastaan olemme?” Väitöskirja, *kauppatieteet*. Joensuun yliopisto.
- Puustinen, M. 2009. Piuhojen päässä. *Online-kokoukset ja e-opetus ovat ammattikorkeakoulun opettajan arkea*. *Opettaja* 30, 30–33.



- Pörhölä, M., Karhunen, S. & Rainivaara, S. 2006. Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. Teoksessa C. S. Beck (toim.). *Communication Yearbook* 30. Mahwah, NJ: Erlbaum, 249–301.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. 1999. Lukion opettajien työolot ja hyvinvointi: Vertaileva tutkimus Euroopan eri maissa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 341.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat – Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Rauramo, P. 2009. Työhyvinvoinnin portaat – työkirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus
- Rekilä, E. 2006. Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä. *Acta Wasaensia* No 159. *Hallintotiede* 11. Universitas Wasaensis.
- Riikonen, E. 2008. Tulevan työhyvinvoinnin jäljillä. Keynote-esitys, Hyvinkään voimavarakeskeinen työnohjausforum 6.–7.6.
- Riikonen, E., Makkonen, M. & Vilkkumaa, I. 2002. Hullun työn tauti. Lukemisto tulevan työhyvinvointikeskustelun pohjaksi. Tampere: Vastapaino.
- Rissa, K. 2007. Tulosta ja hyvinvointia – Druvan-malli. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Ritvanen, T. 2006. Seasonal psychophysiological stress of teachers related to age and aerobic fitness. *Kuopion yliopiston julkaisuja D* 379.
- Ritvanen, T., Louhevaara, V., Helin, P., Halonen, T. & Hänninen, O. 2003. Psychophysiological stress in high school teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 16(3), 255–264.
- Ryan, R. & Deci, E. 2001. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Saaranen, T. 2006. Promotion of school community staff's occupational wellbeing in co-operation with occupational health nurses. Participatory action research in Eastern Finland in 2001–2004. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet*.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. 2006. Occupational wellbeing in a school community—Staff's and occupational health nurses' evaluations. *Teaching and Teacher Education* 22, 740–752.
- Saarela, M., Kähkönen, E., Vähämäki, K. & Reijula, K. 2005. Koulujen sisäilma ja työpaikkaselvitys. Opas työterveyshuollolle ja työsuojelulle. Helsinki: Uudenmaan aluetyöterveyslaitos ja Helsingin kaupunki, Työterveyskeskus.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. 2009. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008, Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, verkkokatsauksia 10. <http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf>
- Sandén, T. 2007. Lust att leda i lust och leda: om rektorers arbete under en tid av förändring. väitös, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Åbo Akademi University Press.
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. 2007. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213–228.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuksia* 23. Jyväskylä.
- Schaufeli, W., & Bakker, A.B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315.
- Senvall, N., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2005. Johtajuus itsearvioituna ja itse koettuna. *Aikuiskasvatus* 25(4).
- Setälä, M.-L. 2009. Konsultin ja työnohjaajan kuorma – oma ja vieras. Työnohjaus- ja konsultaatiotyön konferenssi 21.–22.8.

- Silvennoinen, M., Paalumäki, A. & Keskinen, S. 2009. Akateemisten naisjohtajien kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta. *KeVer* 8 (1).
- Simberg, S. 2004. Prevalence of vocal symptoms and voice disorders among teacher students and teachers and a model of early intervention. University of Helsinki, Faculty of behavioural sciences, Department of speech sciences. Väitöskirja.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales universitatis turkuensis*. Sarja - ser. C osa - tom. 267.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle": Eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. *Tutkimuksia* 277. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Stoll, L. & Seashore Louis, K. 2007. Professional learning communities, divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press.
- SuRe 2005. "Mitä ei rehtorin työnkuvaan kuuluisi?!" Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa. Raportti 3.2.05. Suomen Rehtorit ry SURE-FIRE.
- Syrjäkari, M. 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssilla. *Acta Universitatis Lapponiensis* 126.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. (Väitöskirja, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Sokla.) *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 31. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2(1), 7–22.
- Turpeenniemi, K. 2008. Siedä olevaa, muuta tulevaa. Hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen. *Acta Universitatis Lapponiensis* 144. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uusiautti, S. 2008. "Tänään teen elämäni parhaan työn" Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vanhala, A., Pahkin, K. 2008. Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. *QPS Nordic - Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. *Tutkimuksia* 282. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560.
- Virtanen, M., Pietikäinen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Jokela, J., Elovainio, M. & Vahtera, J. 2009. Contribution of parental and school personnel smoking to health risk behaviours among Finnish adolescents. *BMC Public Health* 9:382 doi:10.1186/1471-2458-9-382.
- VM 2007. Aloittelijasta senioriksi – asiantuntijoiden kehitys- ja urapolut valtionhallinnossa. Helsinki: Valtiovarainministeriö. [www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/01\\_julkaisut/06\\_valtion\\_tyomarkkinalaitos/20070912Aloitt/Netti\\_muistio\\_8a.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/06_valtion_tyomarkkinalaitos/20070912Aloitt/Netti_muistio_8a.pdf)
- VM 2009. Asiantuntijoiden kehitys- ja urapolut valtionhallinnossa. Akut-hankkeen kokemuksia ja johtopäätöksiä. Helsinki: Valtiovarainministeriö. [www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/03\\_muut\\_asiakirjat/20090603Asiant/AKUT09.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/03_muut_asiakirjat/20090603Asiant/AKUT09.pdf)
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selvyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Väitös Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 250.

- Walls-Carpelan, M.-E. 2005. eTeaching & eStress – The use of ICT among Finnish teachers and its impact on teachers' work environment. *Lisensiaatintutkimus*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004a. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education* 40 (1), 83–107.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004b. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim). *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. & Poikonen, P.-L. 2009. Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education* 35(3), 405–422.
- Weber, E. 2007. Globalization, “glocal” development, and teachers' work: A research agenda. *Review of Educational Research* 77(3), 279–309.
- Whitted, K. & Dupper, D. 2007. Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society* 40(3), 329–341.
- Yong, Z. & Yue, Y. 2007 Causes for Burnout among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society* 40(5), 78–85

# Liitteet

## Liite 1

Työyhteisön hyvinvoinnin kuvauksia (Laaksonen 2006)

TUTKIJAT	MÄÄRITELMIÄ
Niskanen, Murto & Haapamäki (2000)	<b>Toimiva työyhteisö</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ perustehtävän toteutuminen</li><li>■ tavoitteiden selkeys</li><li>■ työsuunnittelu ja töiden kuormitusrakenne</li><li>■ kokousten toimivuus ja tiedonkulku</li><li>■ pelisäännöt</li><li>■ työstä saatu palaute</li><li>■ johtaminen</li><li>■ ongelmien käsittely</li><li>■ suhteet muihin yksiköihin</li><li>■ sisäinen ilmapiiri</li></ul>
Lyden & Klingele (2000)	<b>Terve organisaatio</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ vuorovaikutuksen avoimuus</li><li>■ työntekijöiden säännölliset kohtaamiset</li><li>■ vaikutusmahdollisuus päätöksentekoon</li><li>■ johdon avoimuus</li><li>■ luottamus</li><li>■ ystävällinen ilmapiiri</li><li>■ innostus</li><li>■ mahdollisuus käyttää kykyjään</li><li>■ arvostus</li><li>■ saavutuksista huomioiminen</li><li>■ kehittäminen ja koulutus suunniteltu yhdessä</li></ul>
Gröndahl, Kanerva, Knuutila, Kunnas & Parvikko (2002)	<b>Hyvän työyhteisön tunnusmerkkejä</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ innostava ja motivoiva tavoite</li><li>■ henkilöstön arvostaminen</li><li>■ turvallinen työsuhde</li><li>■ vaikutusmahdollisuudet ja osallistuminen</li><li>■ mahdollisuus itsenäisiin työsuorituksiin</li><li>■ oppimis- ja kehittymismahdollisuuksia</li><li>■ joustavat työajat ja palkkaustavat</li><li>■ muutosten hallinta</li><li>■ liikakuormituksen ja terveysriskien hallinta</li><li>■ erilaisuus ja tasa-arvo voimavarana</li></ul>

→ jatkuu

## Työyhteisön hyvinvoinnin kuvauksia (Laaksonen 2006) jatkoa

<b>Furman, Ahola &amp; Hirvihuhta (2004)</b>	<b>Hyvinvoiva työyhteisö</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ arvostus</li><li>■ hauskuus</li><li>■ onnistuminen</li><li>■ huolenpito</li><li>■ välittäminen</li></ul>
<b>Rauramo (2004/2008)</b>	<b>Hyvä ja toimiva työyhteisö</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja niiden toteutuminen</li><li>■ yhteiset arvot ja kulttuuri</li><li>■ hyvä työilmapiiri, yhteisöllisyys ja yhteishenki</li><li>■ hyvät esimies-alaisuudet</li><li>■ yhteiset tavoitteet ja oman työn merkityksen ymmärtäminen</li><li>■ ura- ja kehittymismahdollisuudet</li><li>■ vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet</li><li>■ oikeudenmukainen palkka- ja palkitsemispolitiikka</li><li>■ tiedonkulku ja -saanti</li><li>■ optimaalinen työkuormitus</li><li>■ työn virikkeellisyys</li><li>■ työn ja yksityiselämän yhteensovittaminen</li></ul>
<b>Virtanen (2005)</b>	<b>Houkutteleva työyhteisö</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ sosiaalisesti vastuullinen</li><li>■ tavoitteellinen</li><li>■ työstään innostunut henkilökunta</li></ul>

### Liite 2

#### Hyvinvointiin liittyviä englanninkielisiä käsitteitä Oxford English Dictionaryn mukaan

##### Well-being

The state of being or doing well in life; happy, healthy, or prosperous condition; moral or physical welfare (of a person or community).

##### Welfare

The state or condition of doing or being well; good fortune, happiness, or wellbeing (of a person, community, or thing); thriving or successful progress in life, prosperity.

##### Happiness

1. The quality or condition of being happy. Good fortune or luck in life or in a particular affair; success, prosperity.
2. The state of pleasurable content of mind, which results from success or the attainment of what is considered good.

##### Pleasure

...a feeling of happy satisfaction or enjoyment; delight, gratification. Opposed to pain.

##### Satisfaction

The action of satisfying; the state or fact of being satisfied.

### Liite 3

#### Verkostumisen tuomat mahdollisuudet ja uhkat ammatillisten opettajien näkeminä (Aalto ym. 2008)

MAHDOLLISUUDET	UHKAT
<ul style="list-style-type: none"><li>• Verkostojen aidon yhteistyön onnistuminen</li><li>• Hieno mahdollisuus toimia solmukohtana tiedoille ja taidoille</li><li>• Mahdollisuus olla rakentamassa uudenlaista yhteisöllisyyttä</li><li>• Substanssiosaamisen uudelleen määrittely laajemmin</li><li>• Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus, työelämäherkkyyks</li><li>• Pienenä kulttuurialueena olemme edelleen jatkossakin ketteriä</li><li>• Sosiaalisen pääoman yhtenäisyys mahdollistaa verkottumista</li><li>• Hyvät yleiskvalifikaatiot</li><li>• Itsensä toteuttaminen uudella tavalla</li><li>• Mahdollisuus purkaa päällekkäisyyksiä</li><li>• Mahdollisuus antaa aikaa, huomiota ja kunnioitusta opiskelijoille</li><li>• Uudet työelämäyhteistyön mahdollisuudet mm. yhteiskouluttaminen työelämän kanssa ja työelämän oikea aito opinnollistaminen</li><li>• Oman työn monipuolistuminen</li><li>• Toimenkuvien muokkaaminen oman näköisiksi</li><li>• Uusia henkilöstön osaamisen kehittämismalleja, jotka eivät tarkoita aina koulutusta</li><li>• Pakotetaan ottamaan kantaa esim. kansainvälisyyteen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ammatin pirstaloituminen ja vaatimusten nousu</li><li>• Työssä jaksaminen</li><li>• Osaamisen kapeneminen</li><li>• Opettajayhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys ja ”tukikohdan” katoaminen</li><li>• Ammatin imagon aleneminen</li><li>• Kaikenlaisen hypen mukana kulkeminen</li><li>• Koulutukselle alihankkijan rooli</li><li>• Uudistamisprosessin ohjauksen puute</li><li>• Opettaja ulkona rooliaan koskevista määrittelyprosesseista</li><li>• Innovatiivisuuden rajoittaminen</li><li>• Erilaisista oppijoista tulee normi</li><li>• Etiikka ja moraali ristiriidassa rahoitusmallien kanssa</li><li>• Opetushallinnon autoritaarinen johto</li><li>• Menneisyyteen takertuminen</li><li>• Opettajuuden kulttuuristen kerrosten ymmärtämättömyys</li><li>• Opettajuuden inflaatio</li><li>• Isot organisaatiot voivat olla jäykkiä</li><li>• Kasvatuksellisen aspektin unohtuminen</li><li>• Hyvän unohtaminen kehitystyössä</li><li>• Teknologian ehdoilla toimiminen</li><li>• Osaamisen hankkiminen vain nykyisiin tarpeisiin</li><li>• Verkostoituminen ja hankkeistaminen itseisarvoina</li><li>• Opettajan työn ja opettajakoulutuksen houkuttelevuus</li><li>• Epäaito yhteistyö</li><li>• Yksilöllisyys yhteisöllisyyden uhkana</li></ul>

**Liite 4**  
**Työhyvinvoinnin arviointi ja kehittäminen (Rauramo 2009)**

<b>Työhyvinvoinnin portaat (Maslow'n tarve-teorian pohjalta)</b>	<b>Oma toiminta (pisteitys 1–5)</b>	<b>Organisaation toiminta (pisteitys 1–5)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psykofysiologiset perustarpeet</li> <li>• Tavoite: Tekijänsä mittainen työ, joka mahdollistaa virikkeisen vapaa-ajan, riittävä ja laadukas ravinto ja liikunta, sairauksien ehkäisy ja hoito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terveelliset elintavat: kohtuullisuus alkoholin käytössä, tupakoimattomuus, liikunta, ravinto, painon hallinta, lepo ja uni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työkuormituksen säätely</li> <li>• Työpaikkaruokailu</li> <li>• Työterveyshuolto</li> </ul>
<p><b>Turvallisuuden tarve</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavoite: Työn pysyvyys, riittävä toimeentulo, turvallinen työ ja työympäristö sekä oikeudenmukainen, tasa-arvoinen ja yhdenvertainen työyhteisö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turvalliset, ergonomiset ja sujuvat työ- ja toimintatavat</li> <li>• Uskallus tarttua epäkohtiin</li> <li>• Hyvät käytöstavat</li> <li>• Vastuiden ja oikeuksien tiedostaminen ja niiden mukaan toimiminen</li> <li>• Taloudellinen tilanne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työsuhteen pysyvyys</li> <li>• Turvallinen työympäristö (tekninen, toiminnallinen ja psykososiaalinen)</li> <li>• Työsuojelelun yhteistoiminnan toteutuminen</li> </ul>
<p><b>Liittymisen tarve</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavoite: Yhteishenkeä tukevat toimet, tuloksesta ja henkilöstöstä huolehtiminen, ulkoinen ja sisäinen yhteistyö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joustavuus</li> <li>• Erilaisuuden arvostaminen</li> <li>• Kehitysmuotoisuus</li> <li>• Ihmissuhteet kunnossa (työ ja yksityiselämä)</li> <li>• Mieluisat harrastukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työyhteisön hyvä ilmapiiri</li> <li>• Hyvät kokouskäytännöt</li> <li>• Yhteistyön sujuminen</li> <li>• Konfliktien käsittely</li> <li>• Johtaminen</li> <li>• Työpaikan sisäisten ja ulkoisten tukiverkoston hyödyntäminen</li> </ul>
<p><b>Arvostuksen tarve</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavoite: Eettisesti kestävä arvot, hyvinvointia ja tuottavuutta tukeva missio, visio, strategia, oikeudenmukainen palkka ja palkitseminen, toiminnan arviointi ja kehittäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiivinen rooli organisaation kehittämisessä ja toiminnassa</li> <li>• Itsearvostus, myönteinen minäkuva</li> <li>• Oman työn arvostus</li> <li>• Hyvät käytöstavat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyvinvointia ja tuottavuutta tukevat arvot, kehitystoiminta sekä palaute-, palkka- ja palkitsemisjärjestelmät</li> <li>• Henkilöstön osallistuminen</li> <li>• Avoin ja sujuva tiedon kulku</li> </ul>
<p><b>Itsensä toteuttamisen tarve</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavoite: Oppiva organisaatio, omien edellytysten täysipainoinen hyödyntäminen, uuden tiedon tuottaminen, esteettiset elämykset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oman työn hallinta ja osaamisen ylläpito</li> <li>• Oppimisen ja oivaltamisen ilo</li> <li>• Luova toiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaamisen hallinta, yksilön ja työyhteisön oppimisen tukeminen</li> <li>• Mielekkään työn mahdollistaminen</li> <li>• Luovuus ja vapaus</li> </ul>

Rauramo, P. 2009. Työhyvinvoinnin portaat – työkirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus

Verkojulkaisu  
ISBN 978-952-13-4461-9  
ISSN 1798-8926