

“Joulujuhlat - Takuuvarma huuliherpes”: luokanopettajien kokemuksia työperäisestä stressistä ja työyhteisön tuesta

Anna Kirvesmäki ja Mervi Matero-Puttonen
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kirvesmäki, Anna & Matero-Puttonen, Mervi. 2017. "Takuuvarma huuliherpes": Luokanopettajien kokemuksia työperäisestä stressistä ja työyhteisön tuesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. 89 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoite oli selvittää millaisia subjektiivisia kokemuksia luokanopettajilla on työperäistä stressiä ja miten he kokevat työyhteisön tukevan stressaantunutta opettajaa. Tutkimuksen teoriataustana olivat erilaiset työstressiteoriat sekä sosiaalinen tuki ja sen merkitys työhyvinvointiin opettajan työssä.

Tutkimuksemme oli kvalitatiivinen ja keräsimme aineiston teemahaastatteluilla, johon osallistui yhdeksän luokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin syksyn 2016 aikana ja haastateltavat valikoituivat harkinnanvaraisella, kriteereihin perustuvalla otannalla. Analysoimme aineistomme aineistolähtöisellä, mutta kysymysohjautuvalla sisällönanalyysillä, tarkemmin teemoittelulla.

Tulostemme mukaan haastattelemillemme opettajille työperäisen stressin kokemuksia aiheuttivat ajankäyttöön liittyvät tekijät, uusi opetussuunnitelma, vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät asiat työssä, oma opettajuus, resurssipula sekä muutama muu tekijä, jotka eivät sopineet muiden teemojen alle, joten muodostimme niistä oman teemansa. Opettajien kokemusten mukaan työyhteisön ja esimiehen tuki oli tärkeää stressin huomioimisen ja ehkäisemisen kannalta ja sitä olisikin kaivattu lisää. Esimiehen tulee olla tietoinen omasta vastuustaan opettajan työhyvinvoinnin kehittäjänä ja omata keinoja joilla voi helpottaa stressaantuneen opettajan taakkaa. Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni, että opettajat kokivat koulutuksessaan olevan puutteita työstressin huomioimisessa. Opettajankoulutuksessa annettu valmius kohdata stressitilanteet ei olisi pelkästään apu akuuttiin ongelmaan vaan se olisi lisäksi ennaltaehkäisevä tuen muoto.

Asiasanat: luokanopettaja, sosiaalinen tuki, työperäinen stressi, työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	STRESSI	8
	2.1 Stressin määritelmä ja vaikutukset.....	8
	2.2 Työperäinen stressi.....	10
	2.3 Stressi opetustyössä.....	13
	2.4 Opettajan stressin seuraukset.....	16
3	SOSIAALINEN TUKI TYÖYHTEISÖSSÄ	19
	3.1 Sosiaalinen tuki.....	19
	3.2 Kollegoiden rooli tukijana.....	21
	3.3 Rehtorin rooli tukijana.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	28
	4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	30
	4.3 Aineiston keruu.....	31
	4.4 Aineiston analyysi.....	32
	4.5 Tutkimuksen eettisyys.....	35
	4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	38
5	TULOKSET	40
	5.1 Luokanopettajalle stressin kokemuksia tuottavat asiat.....	40
	5.1.1 Ajankäyttöön liittyvät stressitekijät.....	40
	5.1.2 Uusi opetussuunnitelma stressinaiheuttajana.....	41

5.1.3	Vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät stressitekijät..	41
5.1.4	Omaan opettajuuteen liittyvät stressitekijät.....	43
5.1.5	Resurssit stressin aiheuttajina	44
5.1.6	Muut stressitekijät	44
5.2	Työyhteisön keinot tukea stressaantunutta opettajaa	45
5.2.1	Esimiehen tuki	45
5.2.2	Kollegoiden tuki	48
5.2.3	Työyhteisön tuen riittämättömyys	53
5.2.4	Moniammatillinen tuki.....	55
5.2.5	Kehittämisideoita stressin vähentämiseen opettajan työssä....	56
5.2.6	Kehittämisideoita opettajankoulutukseen.....	58
5.3	Yhteenveto tutkimustuloksista	60
6	POHDINTA.....	62
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	62
6.2	Me tutkijoina -toimintamme reflektointi	68
6.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	71
7	LÄHTEET.....	72
8	LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Opettajan työtä on perinteisesti pidetty palkitsevana ja hyvänä työnä, pitkine lomineen ja lyhyine työpäivineen. Yhteiskunta on kuitenkin muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana, mikä on tuonut muutoksia opettajan työnkuvaan. Suomi on kaupungistunut, avioerot ovat yleistyneet, perhekäsitys on muuttunut ydinperheestä uusperheisiin tai yksinhuoltajaperheisiin. Taloudelliset laskukaudet ja levottomuudet maailmalla ovat tuoneet Suomeen mahanmuuttajia ja pakolaisia.

Yhteiskunnassa on alkanut viimeisten vuosikymmenien aikana koululuokkien inklusion voimakas kasvu. Erityisluokista on monilla paikkakunnilla luovuttu kokonaan ja erityisoppilaat ovat sijoittuneet normaaleihin koululuokkiin. Samaan aikaan taloudelliset resurssit ovat vähentyneet ja opettajia lomautetaan vielä monissa kunnissa, eikä usein koulunkäynnin ohjaajiakaan ole varaa palkata.

Kaikki yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat kouluun ja opettajan työhön. Muutokset ovat väsyttäneet opettajat. Opettajat voivat selvitysten ja raporttien mukaan koko ajan psyykkisesti huonommin (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001, 1). Opetusalan ammattijärjestö, OAJ teettää kahden vuoden välein ammattikunnan edustajien työoloista barometrin. Vuoden 2015 työolobarometrin mukaan opettajien työtyytyväisyys on hieman heikentynyt edellisen mittauksen jälkeen. Tutkimuksessa ilmi tulleita seikkoja, jotka osaltaan heikentävät työtyytyväisyyttä olivat esimerkiksi suuri työmäärä, sisäilmaongelmat ja epäasiallinen kohtelu, kuten kiusaaminen ja väkivalta. (Länsikallio & Ilves, 2016.)

Opettajan työ on tyypillinen auttajan ammatti (Heikkinen 1998, 95). Luokanopettajat saavat monivuotisen, tasokkaan korkeakoulutuksen, joka antaa heille tietoja ja taitoja profession hoitamiseen. Opettajan ammattiroolin kasvami-

seen kiinnitetään koulutuksessa paljon huomiota. Kun opettaja astuu työelämään, tekee hän töitä yhtä aikaa järjellä ja tunteella, persoonana koko ajan työkalunaan (Kettunen 2007, 14). Persoonan ja profession suhde on herkkä ja vaatii paljon työtä ja kokemuksia, jotta ne toimivat tasapainossa, eikä opettaja koe työperäistä stressiä. (Heikkinen 1998, 95.)

Työstressi on haitallista opettajalle, oppilaalle ja yhteiskunnalle. Pitkään jatkuessaan stressi aiheuttaa psyykkisten oireiden lisäksi fyysistä oireilua ja heikentää puolustusjärjestelmää, mikä voi altistaa useille erilaisille sairauksille (Nummelin 2008, 75). Stressaantuneen opettajan oppilas ei saa opettajalta niin hyvää opetusta kuin stressistä kärsimättömältä opettajalta (Collie, Shapka & Perry 2012, 1189–1204). Stressaantunut työntekijä aiheuttaa lisäksi kuluja yhteiskunnalle joutuessaan sairauslomalle töistä. OAJ on todennut työolobarometrisään, että työstä aiheutuvat terveyshaitat ja puutteelliset työolot ovat aiheuttaneet runsaasti poissaoloja töistä (Länsikallio & Ilves 2016). Myös suomalainen lainsäädäntö kiinnittää huomiota terveellisiin työympäristöihin ja vaatii työnantaja huolehtimaan niistä, mikä lisää aiheen ajankohtaisuutta. (Kinnunen & Feldt 2008, 13.) Stressin ja sen aiheuttajien tutkiminen on tärkeää, jotta työoloja voitaisiin jatkossa kehittää ja vähentää työn kuormittavuutta.

Työperäiseen stressiin vaikuttaa myös työyhteisö. Työyhteisö voi omalta osaltaan vähentää tai lisätä työperäisen stressin määrää. Hyvin toimivan ja terveen työyhteisön perustana ovat työyhteisön yhteiset arvot ja visiot, joiden tulisi ohjata jokaista organisaation työntekijää (Simola & Kinnunen 2015). Työpaikan ilmapiiri koostuu toimivista ihmissuhteista, joka vaikuttaa merkittävästi työtyytyväisyyteen. Mikäli koulussa työtä tehdään positiivisessa hengessä, varmistaa se korkean työntekijöiden motivaation ja innovatiivisuuden (Nummelin 2008, 54). Opetusalan ammattijärjestön työbarometri puhuu myös työyhteisön vaikutuksista työssäjaksamiseen ja uusimman tutkimuksen mukaan etenkin esimiehen rooli työhyvinvoinnin johtajana on tärkeä. Esimiehen toiminnan on todettu vaikuttavan huomattavasti esimerkiksi työn hallintaan, työtyytyväisyyteen, työn iloon ja innostumiseen sekä työstressiin hallintaan. (Länsikallio & Ilves 2016.)

Työstressiä, työhyvinvointia ja niihin vaikuttavia tekijöitä on tutkittu lähi-aikoina melko laajasti. Pyöriä toteaa, että useiden tutkimusten mukaan työssäjaksamisen ongelmia esiintyy laajasti sekä työurien alku- että loppupäässä. Eläkeiän ennuste pitenee kuitenkin jatkuvasti, joten on erityisen tärkeää kiinnittää työssäjaksamiseen vaikuttaviin seikkoihin huomiota varhaisessa vaiheessa. Suomessa on edelleen runsaasti työpaikkoja, missä hyvät työnteon edellytykset eivät ole kunnossa. (Pöyriä 2012, 13 – 14.) Työperäisen stressin syyt ja seuraukset ovat moninaisia. Stressiä voi lähestyä laaja-alaisesti yhteiskunnan, kulttuurien, organisaatioiden, sosiaalisten suhteiden tai pelkästään yksilön kannalta. Keskityimme tässä tutkimuksessa yksilön stressin kokemukseen. (Pasanen 2001, 95.)

Työperäinen stressi on ollut molempien tätä tutkimusta toteuttaneiden tutkijoiden mielenkiinnon kohde pidemmän aikaa. Olemme molemmat tehneet kandidaatin tutkielman Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksessa opettajan työperäisestä stressistä. Kiinnostus aiheeseen on syntynyt omien opetusharjoittelu- ja opettajansijaisuuskokemusten, opettajien kanssa käytävien keskusteluiden ja median kirjoitusten perusteella. Opettajan työperäinen stressi on ollut paljon esillä ja halusimme tutkia enemmän, miten luokanopettaja tyypillisesti kokee opettajan työn stressaavuuden ja saako hän siihen työyhteisössään apua. Saamiemme tutkimustulosten perusteella osaisimme itse kenties välttää karikot tulevassa opettajan työssämme.

2 STRESSI

2.1 Stressin määritelmä ja vaikutukset

Stressiä käsitteenä käytetään eri tieteenalojen keskuudessa ja se voi saada erilaisia merkityksiä asiayhteydestä riippuen. Stressiä käsitteenä on käytetty jo 1300-luvulla. Sillä tarkoitettiin kiipeliä, vaikeutta, kärsimystä, vastoinkäymistä tai tuskaa (Lazarus & Folkman 1984, 2). Selyen (1956) määritelmä stressistä neutraalina fysiologisena ilmiönä, jolla voi olla negatiivinen uhka tai positiivinen ja stimuloiva reaktio on vielä yleisesti käytössä. Lazarus (1976) määritteli stressin syntyvän, mikäli vaatimustaso ylittää henkilön voimavarat. Stressi on monitahoinen, tilannesidonnainen prosessi, missä henkilö arvioi vaatimusten ylittävän voimavarat ja omia stressinhallintakeinoja ei ole (Kyriacou & Sutcliffe 1978). Cole & Walker (1989, 27) kuvailevat stressiä epämiellyttävinä tunteiden, kuten vihan, jännittyneisyyden, epätoivon, hermostuneisuuden, masennuksen ja kireyden tuntemuksina. Britannian Terveys- ja Turvallisuusvirasto (HSE) määrittelee stressin ihmisen haitalliseksi reaktioksi liialliseen paineeseen tai vaatimuksiin (Adams 2006, 47).

Stressillä voidaan tarkoittaa stressaavia tapahtumia tai asioita elämässä, toisaalta psykologista ja fysiologista stressireaktiota (Kinnunen 1993, 65). Ritvanen (2008, 95) käyttää stressin määritelmänä henkistä kuormittumista. Stressi ilmiönä on jaettu kolmeen konseptuaaliseen luokkaan; stressin lähteet (engineering model), stressin välittäjät (interactional model) ja stressin ilmeneminen (physiological model) (Dunham, 1984).

Stressi yleisimmin syntyy vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Stressin lähde usein on toinen ihminen, hänen käyttäytymisensä, sanomisensa tai vaatimuksensa. Mäkinen (1998) määrittelee stressin yleistermiksi, joka sisältää tilanteen vuorovaikutukset ja yksilön käyttäytymisen. Kinnunen (1993, 65) toteaa stressin olevan yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen epätasapainoa ja siitä johtuvia seurauksia. Sillä voidaan tarkoittaa joko fyysistä, psyykkistä tai emotionaalista reaktiota epämiellyttävään asiaan (Hartney 2008, 6).

Henkilö voi tuntea stressin voimakkaana, mutta lyhytkestoisena tuntemuksena tai toisaalta vähäisenä mutta pitkäkestoisena. Molemmat stressin tyypit ovat psyykkisesti haitallisia. Voimakas ja äkillinen akuutti stressi on helppo havaita ja siltä suojautuminen on helpompaa. Vähäinen stressi uuvuttaa ihmisen pidemmällä aikavälillä. Edelleen keskustellaan siitä, kumpi stressin tyypeistä on ihmiselle vahingollisempaa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 176-183.)

Cannon (1932) totesi stressin aikaansaavan sekä fyysisen että käyttäytymisen ärsykkeen, joka pakotti henkilön kamppailemaan sitä vastaan (flight or flight). Kamppaile tai pakene -reaktio on tarpeellinen fyysinen mekanismi, mikäli henkilöä uhkaava vaara on todellinen ja konkreettinen. Henkilön tulisi kyetä vastaamaan vaaraan nopeasti ja tehokkaasti. Kamppaile tai pakene –reaktio on kuitenkin tehoton päivittäisen stressiin reagoitiin. Kamppaile tai pakene reaktio jopa vähentää henkilön ongelmanratkaisukapasiteettiä ja kykyä oppia.

Stressin kokemisen ja fyysisten sairauksien välillä on todettu olevan yhteys. Yleisimmin tunnettuja fyysisiä stressin aiheuttamia sairauksia ovat sydän- ja verisuonitaudit ja aikuisiän diabetes (Keltikangas-Järvinen 2008, 183.) Cox, Griffiths ja Rial-Gonzales (2000, 99) kirjoittavat, että työstressi aiheuttaa fysiologisia muutoksia, jotka voivat olla haitaksi terveydelle. Stressistä johtuvia fysiologisia haittoja ovat esimerkiksi immuunijärjestelmän heikentyminen, vatsahaavat ja kohonnut syke.

Somaattisten sairauksien lisäksi stressi voi aiheuttaa psyykkisiä sairauksia. Stressaantunut henkilö voi kokea depressiota tai ahdistusta. Stressi voi vaikuttaa ihmisen kognitiivisiin taitoihin, mistä seurauksena voi olla unohtelu, muistamattomuus, oppimisvaikeudet, keskittymisvaikeudet tai työtehon lasku (Keltikangas-Järvinen 2008, 183).

Emotionaalisenä elämyksenä stressi koetaan ahdistavana. Stressi tuo mukanaan epämiellyttäviä tunteita, kuten jännittyneisyyttä, huolestuneisuutta ja hermostuneisuutta. (Santavirta ym. 2001, 2.) Nummelin (2008, 75) toteaa stressin aiheuttavan negatiivisia tuntemuksia kuten ärtyneisyyttä, pelokkuutta tai jännittyneisyyttä. Hänen mukaansa stressi voi persoonasta riippuen ilmetä psyykkisenä tai fyysisenä oireina.

Kaikki ihmiset eivät kuitenkaan koe stressiä. Cooper (2013, 17) esittää, että jotkut ihmiset omaavat paremmat minän hallintakeinot (coping). Hyvät minän hallintakeinot omaava ihmiset pystyvät sopeutumaan muuttuviin ympäristötekijöihin paremmin kuin ne ihmiset, joilla minän hallintakeinot ovat huonot.

2.2 Työperäinen stressi

Seyle (1976) on todennut, että ihmisten sosiaalinen kanssakäyminen aiheuttaa eniten stressiä. Stressiä tuottavat tilanteet ovat peräisin ihmisten välisistä suhteista, kommunikoinnista ja väärinymmärryksistä. Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja vaativassa opetustyössä opettajan oma persoonallisuus, joka on hänen tärkein työvälineensä, kuormittuu (Ritvanen 2008, 100). Työyhteisö, johon kuuluvat työtoverit, esimiehet, koulunkäyntiavustajat, muut koulussa työskentelevät henkilöt ja sidosryhmät, joihin oppilaiden vanhemmat voidaan lukea, voivat aiheuttaa työntekijöille mielipahaa. Quick & Quick (1984) listasivat viisi ihmisten välisten suhteiden aiheuttamaa työperäisen stressin syytä. Ne olivat työntekijän kokemana työstatuksen epäoikeudenmukaisuus, tilallisesti liian pieni oma sosiaalinen tila, henkilökemiat, johtajuustyyli ja ryhmäpaine. Huonon työyhteisön tunnusmerkkejä Sutherlandin & Cooperin (1988) mielestä ovat luottamuspula, tuen puute sekä organisaation ongelmien kieltäminen.

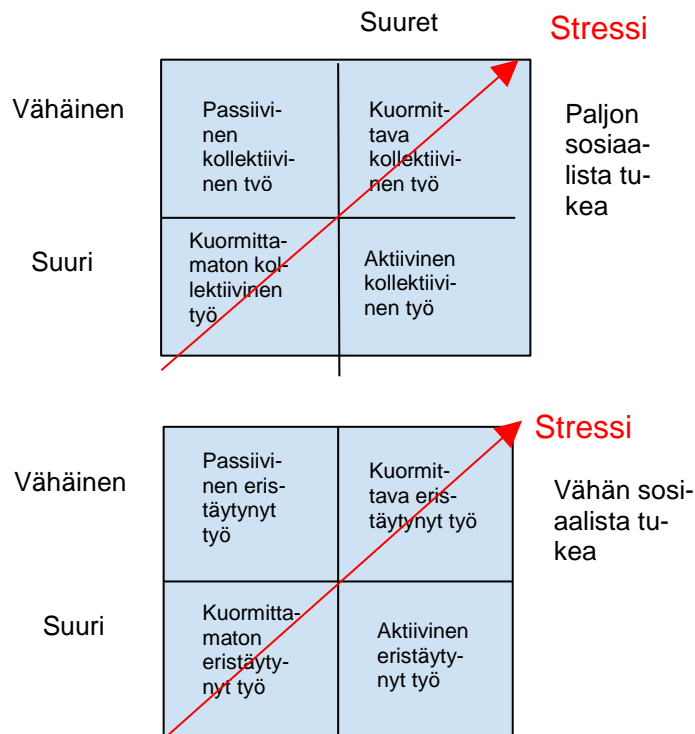
Rovasalo (2000, 116) määrittelee työstressin tunnekokemuksena tilanteessa, jossa työn vaatimukset ja työntekijän kyvyt tai odotukset eivät kohtaa. Stressi on kamppailua joka aiheutuu sopeutumisesta epämiellyttävään tilanteeseen. Yleensä henkilö pystyy mukautumaan vaatimukseen mutta mikäli sopeutumista ei tapahdu, palautuminen ei onnistu tai epämiellyttävä tilanne pitkittyy, henkilölle voi tulla uupumus.

Hämäläinen (1986) lisää stressin muodostuvan erilaisten ristiriitatilanteiden seurauksena. Työssä tämä voi tarkoittaa sitä, että työntekijä kokee omien taitojensa ja resurssiensa olevan riittämättömät työn vaatimukseen nähden, mikä voi

johtaa stressin kokemukseen. Toisaalta hän mainitsee, että työstressiä voi aiheutua myös, mikäli työntekijän odotukset ja työn todellisuus eivät kohtaa toisiaan. (Hämäläinen 1986, 62.)

Robert A. Karasek kehitti 1970-luvulla tunnetun työstressiteorian, joka perustuu hänen työn psykososiaalisia kuormitustekijöitä käsittelevään tutkimukseensa. Teoria (Job Demand - Control model) perustuu työn vaatimusten ja työn hallinnan suhteeseen. Työn vaatimuksilla tarkoitetaan työn kuormittavuutta ja psyykkistä rasittavuutta sekä esimerkiksi aikapaineita. Työn hallintaan kuuluvat työntekijän mahdollisuudet sosiaalisten resurssien käyttöön työssään sekä työympäristöön ja yksilöön itseensä ja hänen voimavaroihinsa liittyvät resurssit. (Karasek R., Töres Theorell 1990, 31 – 40.)

Karasekin mallia laajennettiin 1990-luvulla JDCS (Job Demand-Control-Support) mallin mukaiseksi (KAAVIO 1). Uudistetussa mallissa otettiin huomioon työyhteisön sosiaalinen tuki. Laajennetussa mallissa sekä kuormitus että aktiivisen oppimisen hypoteesi jaetaan saadun sosiaalisen tuen määrän mukaan kahteen tilanteeseen. Kuormittava työ suurine vaatimuksineen ja vähäisine hallintamahdollisuuksineen voi olla kollektiivista tai eristäytynyttä. Kuormittava työ on haitallista ihmisen työhyvinvoinnille, mikäli hän ei saa työyhteisöstään sosiaalista tukea. Ihannetilanne työntekijälle on aktiivinen työ, joka on samalla kollektiivista. Aktiivinen työ pitää sisällään suuria vaatimuksia, sisältäen kuitenkin suuret hallintamahdollisuudet. Se vaatii paljon ponnisteluja, mutta työntekijät voivat itse vaikuttaa työnsä sisältöön. Aktiivinen työ antaa lisäksi edellytykset työssäoppimiselle ja -kehittymiselle. (Kinnunen, Feldt & Mauno 2015).



KUVIO 1. Karasekin JDCA-työstressimalli (Kinnunen, Feldt & Mauno 2015)

Työn merkityksellä ihmiselle on yhteys siihen, miten stressaavana sen kokee. Nurmi (2016) on jakanut työn merkityksen neljään eri tyyppiin riippuen henkilön omasta suhtautumisesta työhön. Suurin omistautumisen aste työhön koetaan omana elämäntehtävänä. Seuraavaksi suurin omistautumisen aste Nurmen mukaan on kutsumusammatti, sitten pelkkä ammatti ja vähiten omistaudutaan leipätyölle. Leipätyötä tehdään pelkästään elannon takia. Työuupumisen riski kasvaa sen mukaan, mitä suurempi on työlle omistautumisen aste. (Nurmi 2016, 35–36.)

Nummelin (2007, 106) jakaa saman käsityksen väittäen, että mikäli ihmisen muu identiteetti on erillinen ammatti-identiteetistä, tukee se työssä jaksamista. Työhönsä sopivasti sitoutuneella ihmisellä on selkeät rajat. Työntekijä sitoutuu työhönsä, mutta samalla hän huolehtii itsestään varaamalla aikaa omiin harrastuksiinsa, liikuntaan ja hyvinvointiin.

2.3 Stressi opetustyössä

Opettajien työympäristöä ja työn stressaavuutta on viime vuosikymmeninä tutkittu runsaasti sekä kotimaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa (Ojanen 1982; Farber 1984; Yrjönsuuri 1990; Borg & Riding 1991; Viinamäki 1997; Griffith, Step-toe & Cropley 1999; Abel & Sewell 1999; Kulmala 2000). Stoeber & Rennert (2008) väittävät opettajien kokevan eniten stressiä kaikkia ammattialoja vertailtaessa.

Useiden tutkimusten mukaan opetustyö on eräs korkean stressitason ammattiteistä. Kyriacou (2015) toteaa, että opettajien stressi näkyy negatiivisina tuntemuksina, kuten ahdistuksena, jännittyneisyytenä, vihaisuutena ja masentuneisuutena. Hän tarkastelee artikkelissaan useita eri opettajien työstressistä tehtyjä tutkimuksia ja pohtii stressin syitä ja sen seurauksia. Tutkimusten mukaan tärkeimmät stressin lähteet opetustyössä ovat hallinnolliset työt, toisten arvioinnin kohteena oleminen, ammatti-identiteetti ja itsensä kehittäminen, opettaminen, muutokset, suhteet kollegoihin, suhteet oppilaisiin, tavoitteet ja suorittaminen, työolosuhteet sekä suuri työmäärä. Kyriacoun mukaan jopa 20–30% opettajista on tutkimusten mukaan sitä mieltä, että heidän työnsä on joko stressaavaa tai todella stressaavaa. (Kyriacou 2015.)

Howard & Johnson (2004) ja Mykletun (1988, 35) jakavat Kyriacoun väitteen. Howard & Johnson määrittelevät opettajan stressin epämiellyttäväksi tunteeksi, joka pitää sisällään kiukkua, kireyttä, turhautuneisuutta tai masentuneisuutta. Mykletunin mukaan norjalaisille opettajille eniten stressiä tuottivat suuri työmäärä, pulmat sosiaalisissa suhteissa koulumaailmassa sekä vähäiset uralla etenemismahdollisuudet. Negatiiviset tunteet ovat uhka opettajan itsetunnolle ja hyvinvoinnille.

Suomalaisten opettajien työstressiä aiheuttavia tekijöitä ovat tutkineet esimerkiksi Syrjäläinen (2002), Aho (1981) ja Santavirta ym. (2001). Syrjäläinen (2002, 76–85) mainitsee yhtenä merkittävänä stressitekijänä opettajan jatkuvan työnkuvan muuttumisen. Opettajan ammatti on muuttunut viimeisinä vuosikymmeninä ja uusi opetussuunnitelma on jälleen muokannut opettajan asemaa.

Uuden opetussuunnitelman mukaan opettajan tulee olla oppimisen tuki ja valmentaja, ei oppilaille valmiiksi asioita syöttävä automaatti (Opetussuunnitelman perusteet 2014). Syrjäläisen tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että opetustyön ulkopuoliset vaateet vievät liikaa aikaa heidän varsinaisesta opetustyöstään. Opetustyön ulkopuolisia vaateita hänen mukaansa ovat opetussuunnitelmien valmisteleminen, arviointikeskustelut oppilaan ja oppilaan vanhempien kanssa ja esimerkiksi koulussa järjestettävät teemapäivät. Syrjäläinen kirjoittaa, että opettajan työ on pirstaleista ja kiireistä. Uudet opettajan työkuvaan tulleet tehtävät voivat aiheuttaa joissakin opettajissa stressin tunteita ja uupumista. Ahonen (2001, 65) toteaa, että opettajan kokonaistyöaika kokeilusta on saatu positiivisia kokemuksia. Kokonaistyöaika parantaisi opettajien motivaatiota tehdä tuntien ulkopuolista, monen opettajan ylimääräiseksi kokemaa opettajan työtä.

Ahon tutkimuksen mukaan opettajan suurimmat stressin lähteet ovat ajanpuute yksilölliseen vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, oppilaiden käytöshäiriöt, kiire, liian suuret opetusryhmät sekä heikko palkka. (Aho 1981, 45 – 52.). Santavirta ym. (2001) mainitsivat tutkimuksessaan opettajien rasittuneisuuden syiksi oppilaiden käytöshäiriöt, oppilaiden huonot työtavat ja alhainen motivaatio, huonot työskentelyolosuhteet, ylikuormittuneisuus, ajan puute, arviointityön vaikeus, suuret opetusryhmät ja uuden teknologian hallitseminen. Joka päiväisessä työssä opettajaa rasittaa heidän tutkimuksensa mukaan kiire, melu, puutteet työtiloissa ja opetusvälineissä, opetuksen suunnittelu sekä kokeiden laadinta ja korjaaminen.

Segumpan ja Baharin (2006) tutkimuksessa opettajien stressistä yli puolet vastaajista koki käytöshäiriöiden lisäävän stressiä. Käyttäytymishäiriöt luokassa aiheuttavat sen, että opettajan tunne luokanhallinnasta heikkenee, mikä puolestaan lisää opettajan kuormittumista. (Segumpan & Bahari 2006, 171 – 175.)

Segumpan & Bahari (2006) tutkivat tutkimuksessaan malesialaisten opettajien stressinkokemuksia. He tutkivat kuinka stressaavaksi opettajat määrällisesti kokivat työnsä. Heidän mukaansa korkeaa työstressiä koki 30% tutkittavista opettajista, kun keskinkertaista stressiä koki noin 45% opettajista. Heidän tutkimuksensa mukaan vähemmän aikaa työssä olleet opettajat kokivat enemmän

stressiä kuin pidempään työskennelleet. Tätä selitettiin työkokemuksella, mutta toisaalta Segumpan ja Bahari pohtivat sitä, vaihtavatko stressiä heikommin sievät opettajat helpommin alaa kuin suuremman stressikynnyksen omaavat. (Segumpan & Bahari 2006, 171 – 175.)

Rogers (2002, 1) kiteyttää opettajan työn haasteellisuuden johtuvan siitä, että hän joutuu päivittäin tekemään useita erilaisia työtehtäviä yhtäaikaan. Lisäksi suuren ryhmän opettaminen, usein fyysisesti melko pienessä tilassa sekä useiden erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaaminen kuormittavat opettajaa.

Stressinaiheuttajien lisäksi opettajien stressiä leimaa usein sen kasautuminen tiettyyn aikaan vuodesta. Opettajan työn stressin ilmentymisen aikakausi-vaihtelua on tutkinut muun muassa Kinnunen (1989) tutkimuksessaan. Hänen mukaansa opettajien stressi ilmenee syklisenä vaihteluna lukuvuoden mittaan. Syyslukukausi on todettu olevan kevättä stressaavampi opettajille. Lisäksi hänen tutkimuksestaan kävi ilmi, että opettajissa on erilaisia stressityyppejä ja että opettajien kokemaan stressiin vaikuttavat myös työn ulkopuoliset asiat, kuten kodin ilmapiiri ja ihmissuhteet. (Kinnunen 1989, 37 – 47.)

Suomalaiset opettajat potevat yleisesti väsymystä. Santavirta ym. (2001) totesivat opettajien väsymyksen ja huomasivat naisopettajien olevan uupuneempia kuin miesopettajien. Uupumisen ja työtyytyväisyyden määrään vaikuttivat työn koettu vaativuustaso sekä opettajien arviot omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Vaikutusmahdollisuuksiin liittyy koulun hallinto. Päätösvalta koulun asioista on siirtynyt viime vuosikymmeninä kunnille ja yksittäisille kouluille. Opetussuunnitelmat viimeistellään kunnissa koulukohtaisiksi. Moni opettaja saattaa kokea, että päätösvalta on siirtynyt kunnallispolitiikkaan. Opettajat saattavat kokea, että kunnallispoliitikot määräävät, mitä kouluissa tapahtuu.

On huomattava, että opettajan stressin syyt eivät ole yksinkertaisia. Jokaisella stressaantuneella opettajalla on omat syynsä olla stressaantunut. Syihin vaikuttavat opettajan persoona, työhistoria, työyhteisö, luokka, henkilökohtainen elämä. Stressin syitä voi parhaiten kuvailla ekologisilla syillä. Siinä henkilökohtaiset tekijät linkittyvät koulun ja koulun sosiaaliset tekijät linkittyvät järjestelmään. (Falecki 2016.)

Työturvallisuuslaki määrittää selvästi, että opettajan työolosuhteet tulee olla sellaiset, että työntekijän terveys ei vaarannu. Työterveyshuollolla ei kuitenkaan ole mittareita, millä allostauttista ylikuormittumista voidaan tunnistaa. Allostauttinen kuorma on McEwenin 1998 kehittämä malli, joka kuvaa fysiologisten stressireaktioiden aiheuttamaa sairauksien riskitekijöiden muodostumista. Opettajan täytyy itse olla aktiivinen ja seurata työhyvinvointiaan ja hakeutua tutkimuksiin, mikäli tuntee työtehonsa heikenneen. (Ritvanen 2008, 100.)

2.4 Opettajan stressin seuraukset

Stressi aiheuttaa fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia sekä emotionaalisia terveysongelmiä, jotka voivat johtaa sairauspoissaoloihin. Useat tutkimukset (Kahn & Quinn 1970, 50–115, Margolis, Kroes & Quinn 1974, 654–661) osoittavat, että työperäinen stressi on suurin yksittäinen työpoissaolojen aiheuttaja.

Opettajien kokema stressi saattaa päättää heidän työuriansa ennenaikaisesti. Pillayn, Goddardin, & Wilssin (2005) tutkimuksen mukaan pitkäaikainen altistuminen stressiin saattaa aiheuttaa sen, että opettajat lopettavat työskentelynsä viiden vuoden sisällä aloittamisestaan. Yhdysvalloissa opettajien urat katkeavat huomattavan usein. Seuraavan kolmen vuoden aikana arviolta 25–30 % opettajista luopuu uristaan opettajana. Vaikka amerikkalainen ja suomalainen koulutusjärjestelmä eroavat toisistaan ja opettajan ammatin arvostuksessa on merkittäviä eroa, voi silti amerikkalaisia tilastoja tarkastella esimerkinomaisesti. Luokanopettajat ovat käyneet pitkän ja arvokkaan akateemisen koulutuksen yhteiskunnan kustantamana. Yhteiskunnallisesti olisi järkevämpää, että opettajat tekisivät työuransa kouluttamallaan alalla. (Botwinik 2007, 271.)

Pillay, Goddard & Wilss (2005) seurasivat 12 kuukauden jakson stressaantuneita opettajia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajien suorituskyky laski joka vaikutti negatiivisesti itsetuntoon, minä-pystyvyyteen ja kognitiiviseen suoriutumiseen. Richardson, Watt & Devos (2013) havaitsivat samanlaisen stressaantuneen opettajan käyttäytymismallin omassa tutkimuksessaan; työuupumuk-

sesta kärsivät opettajat alensivat tavoitteitaan, madalsivat vastuutaan töiden lopputuloksista, ideoivat vähemmän, kokivat enemmän tunnepuolen irrallisuutta, vieraantuivat työstään ja tulivat itsekkäämmiksi. Uupuneen opettajan oppilaiden koulumenestys ja -saavutukset laskivat koska opettajat keskittivät voimavarojaan vain omaan selviytymiseensä.

Collie, Shapka ja Perry (2012, 1189 – 1204) ja Briner & Dewberry (2007) selvittivät tutkimuksessaan koko koulun ilmapiirin ja sosio-emotionaalisen oppimisen vaikutusta opettajien stressaantuneisuuteen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että stressaantumattomien opettajien oppilaat saivat parempia oppimistuloksia koulussa. Opettajat omasivat paremman opettajapystyvyyden (self-efficacy) ja tunsivat suurempaa tyydytystä tekemästään työstä. Skaalvik & Skaalvik (2014) saivat saman tuloksen norjalaisten opettajien kesken suoritetussa tutkimuksessa. He huomasivat, että kun opettajat kokivat tyydytystä työstään, se nosti heidän minä-pystyvyyden tunnetta. Burnoutin kokeneilla opettajilla minä-pystyvyyden tunne päinvastoin laski. Minä-pystyvyys linkittyi lisäksi intriittiseen (sisäiseen) motivaatioon. Stressaantumattomista opettajista hyötyivät myös oppilaat. Oppilaiden oma opiskelijapystyvyys oli parempi, he omasivat paremman intrisiittisen motivaation, heidän itseohjautuvuutensa oli parempi ja he saavuttivat korkeampia oppimistuloksia kuin muut oppilaat (Richardson ym. 2013).

Kun opettaja on stressaantunut, hän ei pysty luomaan parasta mahdollista oppimis- ja kasvu ympäristöä oppilaille. Oppilaat jäävät ilman sosiaalista- ja tunteiden tukea (Herman & Reinke 2015, 4).

Hyvinvoiva opettaja osaa antaa henkisen hyvinvoinnin opetusta ja esimerkiksi oppilaille (McCallum & Price, 2010). Stressaantuneen opettajan luovuus, kekseliäisyys ja kommunikointikyvyt kärsivät (Holmes 2005, 20.) Hänen moraalinsa voi laskea ja hän ei pysty iloitsemaan toisten puolesta, hän voi vastustaa uudistuspyrkimyksiä koulussa. Stressaantuneen opettajan ihmissuhteet luokassa, työyhteisössä sekä kotona voivat heiketä. Opettaja saattaa tiuskia oppilailleen, menettää helposti malttinsa ja kadottaa huumorintajunsa. Oppilaat tarvitsevat luotettavan aikuisen, jonka käyttäytyminen on loogista. Travers & Cooper (1996, 25)

huomasivat, että burnoutista kärsivät opettajat jakavat oppilailleen huomattavasti vähemmän tietoa, kannustavat oppilaita vähemmän, eivät hyväksy oppilaidensa ideoita ja ehdotuksia sekä yleisesti ovat vähemmän kanssakäymisissä oppilaidensa kanssa. Tutkimustuloksen valossa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota opettajien stressaantuneisuuteen, sen ennaltaehkäisyyn ja vähentämiseen, koska sillä on suoraan vaikutusta oppilaiden oppimiseen.

3 SOSIAALINEN TUKI TYÖYHTEISÖSSÄ

3.1 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki määritellään vuorovaikutukseksi, joka auttaa hallitsemaan kuorittavaan tilanteeseen liittyvää epävarmuutta ja tehostaa yksilön hyväksytyksi tulemisen ja elämänhallinnan tunnetta (Albrecht & Adelman 1987, 19; Albrecht & Goldsmith 2003, 265; Mikkola 2006, 30). Sosiaalinen tuki ehkäisee stressiä ja edistää sosiaalisiin suhteisiin liittyvää terveyttä (Vahtera & Soini 1994, 24; Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen 2002, 48). Sandin ja Miyazakin (2000) mukaan työyhteisön tuki on jopa merkittävämpi työuupumuksen torjuja kuin kotoa saatu tuki. Greenbergin, Thomasin, Murphyn ja Dandekerin (2003, 356–371) mukaan työyhteisön ja työnantajan tuki ovat tärkeitä haasteellisen työtehtävän hallinnassa.

Vahtera ja Pentti (1995) tutkivat kiristyvän talouden mukanaan tuomien ongelmien ja paineen vaikutuksia työhyvinvointiin ja työyhteisöihin. He viittasivat Johnsonin (1989) tutkimuksen tuloksiin työn sosiaalisen tuen vaikutuksista terveyteen. Johnsonin mukaan sosiaalinen tuki vaikuttaa neljällä eri tavalla terveyteen. Se vastaa ihmisen tarpeisiin kuulua ryhmään, toimii voimavarana työn vaatimuksista selviytymiselle, vaikuttaa sosiaalistumiseen ja luo yhdessä työn hallinnan kanssa yhteisöllisen selviytymisjärjestelmän, joka auttaa työntekijää selviytymään työn vaatimuksista. (Vahtera & Pentti 1995.)

Vahtera ja Pentti (1995) korostivat omassa tutkimuksessaan paitsi sekä käytännön avun ja tiedon antamista, myös henkisen tuen antamista. Molemmat ovat työpaikan sosiaalisen tuen merkittäviä osia. Vahtera (1993) on tutkinut Raision kaupungin työntekijöiden keskuudessa sosiaalisen tuen merkitystä työn hallintaan ja työhyvinvointiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sukupuolella oli merkitystä sosiaalisen tuen saamiseen työpaikalla. Miehet saivat enemmän konkreet-

tista apua, kun taas naisille oli enemmän tarjolla henkistä tukea. Muita sosiaalisen tuen muotoja olivat muiden arvostuksen saaminen sekä tietotuki. (Vahtera 1993, 65.) Toisaalta voidaan pohtia, ovatko Vahteran tulokset sukupuolten välisistä eroista sosiaalisen tuen suhteen yleistettävissä kaikille aloille ja eri kuntiin, vai onko kyseessä vain kyseisen kaupungin ja tietyn työyhteisön tulos.

Koulun esimiehen johtamistyyli ja työyhteisön opettajien yhteistyö ovat merkityksellisiä opettajien ammatillisessa kehittämisessä ja oppivan organisaation kehittämisessä (Leitwood, Jantzi & Dart 1996; Fullan 1996.) Kouluyhteisön sosiaalinen tuki on voimakkaasti stressiä ja uupumusta ehkäisevä tekijä (Hyypä 1998). Opettajien omiin itsesäätelyresursseihin ja selviytymiskeinoihin (coping) tulisi kiinnittää huomiota (Roeser, Schonert-Reichl, Jha, Cullen, Wallace, Wilensky & Harrison, 2013).

Jokainen työyhteisö on erilainen. Uusi työntekijä havainnoi oman työyhteisönsä toimintamalleja. Yhteistyötavat ja käytännöt vaihtelevat tottumusten, henkilöiden persoonien ja työyhteisön johtamistyylin mukaan. Keskustelemisen kulttuuri ja avoimuus vaihtelevat eri koulujen kesken. Opettajan tulisi tunnistaa ja tiedostaa työyhteisöön vaikuttavat voimat, jolloin opettaja itse pystyy säätelemään omaa käyttäytymistään tarkoituksen- ja tilanteenmukaisella tavalla. (Ruotsalainen 2014, 60).

Työperäinen stressi, sosiaalisen tuen puute työyhteisössä ja työn epävarmuus ovat merkittävimmät syyt mielenterveysongelmiin (Stansfeld & Candy, 2006). Terveessä työyhteisössä huomioidaan työtovereiden hyvinvointi ja valilla on huolenpidon ja välittämisen kulttuuri. Huolehtivassa työyhteisössä työtoverin mahdollinen uupuminen otetaan nopeasti puheeksi. (Nummelin 2008, 128.)

Ruotsalaisen (2014, 61) mukaan menestyvien työyhteisöjen toiminnassa on samankaltaisuuksia. Menestyvissä työyhteisöissä työntekijät ymmärtävät organisaation perustehtävän ja tavoitteet, ymmärtäen oman roolinsa ja tehtävänsä suhteessa tavoitteeseen. Työyhteisössä vallitsee selkeät pelisäännöt. Toimintaa seurataan, arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti. Menestyvissä työyhteisöissä

on yhteistä hyvä työmoraaali, sujuva yhteistyö ja kannustava ilmapiiri. Mikäli perusasiat ovat kunnossa, edesauttaa se vähentämään ihmissuhdeongelmien syntymistä työpaikoilla.

3.2 Kollegoiden rooli tukijana

Työyhteisö ja sen toiminta koetaan työntekijöitä tukevaksi, mikäli työyhteisö on oikeudenmukainen, arvostaa työntekijän työpanosta, kiinnittäen huomion henkilöstön hyvinvointiin sekä huolehtii työpaikan hyvästä henkilöstöjohtamisesta (Nummelin 2008, 125). Jokainen työyhteisön jäsen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kollegoiden hyvinvointiin.

Työpaikan sosiaalinen tuki on yhteydessä yhteisyyden muovautumiseen, kollegiaalisilla suhteilla ja yhteistyöllä on tärkeä rooli (Gilliganin 2005). Fayn ja Klinen (2008) mukaan kollegoiden vuorovaikutus ja toisia tukeva sosiaalinen käyttäytyminen vähensi ulkopuolisuuden tunnetta ja selitti merkitsevästi organisaatioon identifiointumista.

Hyvinvointia tukevan työyhteisön piirteitä ovat keskustelua, yhteistyötä ja oppimista tukevat toimintatavat. Hyvinvointia tukevassa työyhteisössä työntekijät tietävät työyhteisön suunnitelmat ja tapahtumat. Työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että työntekijät voivat itse osallistua toiminnan kehittämiseen. Saatu sosiaalinen tuki voi olla joko henkistä tai vaihtoehtoisesti välineellistä tukea. Yhteiset keskustelut ja kuulluksi tulemisen kokemukset kasvattavat työmotivaatiota ja hallinnan tunnetta opettajan työssä. (Nummelin 2008, 56.)

Ihmissuhteet ovat avainasemassa puhuttaessa työpaikan positiivisesta ilmapiiristä. Mikäli työpaikalla vallitsee positiivinen, toiset huomioonottava työilmapiiri, lisää se työiihtyvyyttä. Opettaja omalla toiminnallaan auttaa vapaata ja avointa tiedonkulkua työyhteisössä. Positiivisen työilmapiirin vallitsevassa työyhteisössä myös mahdolliset työyhteisön ongelmat helpompi ottaa esille.

Työyhteisöissä muodostuu työyhteisön sisäisiä epävirallisia toimintasääntöjä tai -tapoja, joita usein voi olla vaikea kyseenalaistaa tai huomata. Työyhteisö-

sön ulkopuolinen ihminen saattaa kiinnittää huomiota työyhteisön sisällä vallitseviin normeihin. Jokaiselle jäsenelle kehittyy työyhteisössä oma roolinsa. Säännöistä ja rooleista voi olla hyötyä arjessa, mutta ne voivat lisätä konfliktiriskiä työpaikalla, sillä eri ihmiset voivat kokea normit eri tavoin työyhteisössä. (Himberg 1996, 15–25.)

Himberg (1996) toteaa, että on tärkeää perehdyttää uusi työntekijä yhteisön tapoihin hänen aloittaessaan työskentelyn uudessa koulussa koska jokaisessa koulussa on omat vakiintuneet toimintamallinsa. Joissakin työyhteisöissä on olemassa ennalta suunniteltuja toimintamalleja joiden avulla uudet työntekijät pyritään saamaan mukaan työyhteisöön ja koulun toimintatapoihin. Työhön perehdyttämistä voidaan pitää joissain työpaikoilla turhana, jolloin työyhteisöön mukaan pääseminen hankaloituu. Aktiiviset opettajat selvittävät toimintamallit kysymällä muilta. Ujoilla työntekijöillä on riski tuntea itsensä työyhteisön ulkopuoliseksi, mikäli he eivät uskalla tiedustella työyhteisön toimintamalleja. Tästä voi olla pitkäaikaista haittaa työnteolle, minkä vuoksi perehdyttäminen työpaikan normeihin on tärkeää. (Himberg 1996, 24.)

Himberg (1996) on kuvannut koulua organisaationa mallin mukaan, johon kuuluvat koulun tavoitteet, menetelmät, rakenne, kulttuuri ja ihmissuhteet. Kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa, mutta hänen mukaansa ihmissuhteet on herkin osa-alue mahdollisille häiriöille, jolloin se heijastuu häiriönä koko organisaatioon. Mahdollisten konfliktien selvittäminen ja ennaltaehkäiseminen on tärkeää, jotta koulu organisaationa toimii mahdollisimman hyvin. Työyhteisö ei ole heti valmis, vaan jokainen työyhteisö kehittyy pitkän kehityksen tuloksena. Työyhteisön kehittyminen voidaan jakaa viiteen vaiheeseen: alkuvaihe, konfliktivaihe, solidaarisuusvaihe ja tavoitetietoinen työyhteisö ja eroamisvaihe. (Himberg 1996, 12–19.)

Ruohotie (1990, 98) on selvittänyt työmotivaatiota määrääviä tekijöitä. Ruohotien tutkimusten mukaan työntekijöiden työhalukkuutta määräävät työn kannustearvo, suoritusorientoitunut ilmapiiri sekä ihmiskeskeinen työilmapiiri. Työn kannustearvolla Ruohotie tarkoittaa, miten haasteelliseksi tai mielenkiintoiseksi oma työ koetaan. Suoritusorientoitunut ilmapiiri kertoo missä määrin

opettajat saavat palautetta tekemästään työstä. Hyvä ihmiskeskeinen ilmapiiri määräytyy sen mukaan, miten ihmisten välinen yhteistyö ja sisäinen tiedotus toimivat työyhteisössä.

Opettajakollegat voivat vaikuttaa palautteen antamiseen ja saamiseen tekemästään työstä. Se on tärkeää jaksamisen ja opettajana kehittymisen kannalta. Kehittävän palautteen saaminen voi auttaa opettajaa pedagogisissa ongelmissa. Kollegan antama positiivinen palaute voi joissakin tilanteissa olla palkkaakin tärkeämpi motivaattori opettajalle. Roloffin ja Brownin (2006) sekä Rogersin (2002) tutkimusten mukaan työntekijän työorganisaatiostaan saama palaute ja arvostus auttavat tekemään ylitöitä ja vähentää työuupumista. Arvostuksen saaminen kasvattaa itseluottamusta opettaja ja nostaa minäpystyvyyden tunnetta (Woolfolk 2013, 405).

Rogersin (2002, 48–49) mukaan vertaistuki esimerkiksi ”vertaistuki-ryhmän” muodossa on todettu tehokkaaksi tuen keinoksi. Etuna tuen muodossa on, että opettaja tulee kuulluksi omien huoliensa kanssa sekä saada toisilta opettajilta uusia ideoita ja lievittää omaa stressiään. Ammatillisen hyvinvoinnin lisäksi ryhmät lisäävät osallistujien arvostusta ja yhteenkuuluvuudentunnetta. Vertaistukiryhmien on myös todettu vähentävän opettajien eristyneisyyttä sekä keskinäistä kilpailua.

Vaikka opettaja on päivän aikana työssään jatkuvasti tekemisissä ihmisten kanssa, työ koetaan melko yksinäiseksi (Rogers 2002, 2-3). Opettajat työskentelevät lasten parissa ja huolimatta siitä, että he päivän mittaan tapaavat myös muita aikuisia ja kollegoitaan, vertaisten tuki omaan työhön liittyvissä asioissa jää vähäiseksi, sillä välitunneilla on usein paljon muuta työtä.

Fullanin (1993a, 34–35) mukaan opettajan eristäytyneisyys vaikuttaa koko koulun kehitykseen. Eristäytynyt opettaja on ahdistuneempi, lisäksi eristäytyneisyys pitää yllä oppilaita, kollegoita ja itseä koskevia kielteisiä näkemyksiä. Opetuskulttuurin eristäytyneisyys ja opettajan kokema epävarmuus ovat yhteydessä (Rosenholz 1989, 106–107; Fullan & Hargreaves 1991, 38–39). Huberman (1993, 45) ehdottaa eristäytyneisyyden vähentämiseksi opettajien spontaania keskinäistä yhteistyötä.

Hämäläinen (1986, 86) toteaa työtovereiden tuen olevan tärkeää työstressiä ehkäistäessä ja hoidettaessa. Keskustelu stressistä ja sen aiheuttajista koetaan vapauttavana. Yhdessä ongelmallisten asioiden pohtiminen vähentää yksittäisen opettajan painetta, joka toimii myös stressiä ennaltaehkäisevänä toimena. Työryhmät ja vastuun jakaminen voivat olla hyvä keino lieventää stressin kokemusta.

3.3 Rehtorin rooli tukijana

Rehtorin rooli on merkittävä koko kouluyhteisön kannalta. Esimiehen ja työntekijöiden välinen suhde on merkityksellinen sekä stressin hallinnan, työtyytyväisyyden että työn tuloksellisuuden kannalta. Kun opettajat ovat tyytyväisiä rehtorin toimintaan, koulussa vallitsee positiivinen ja innostava työilmapiiri. Nummelinin (2008, 58) mukaan esimiestyöllä on jopa suurempi vaikutus työhyvinvointiin kuin työntekijöiden välisellä kannustuksella ja tuella.

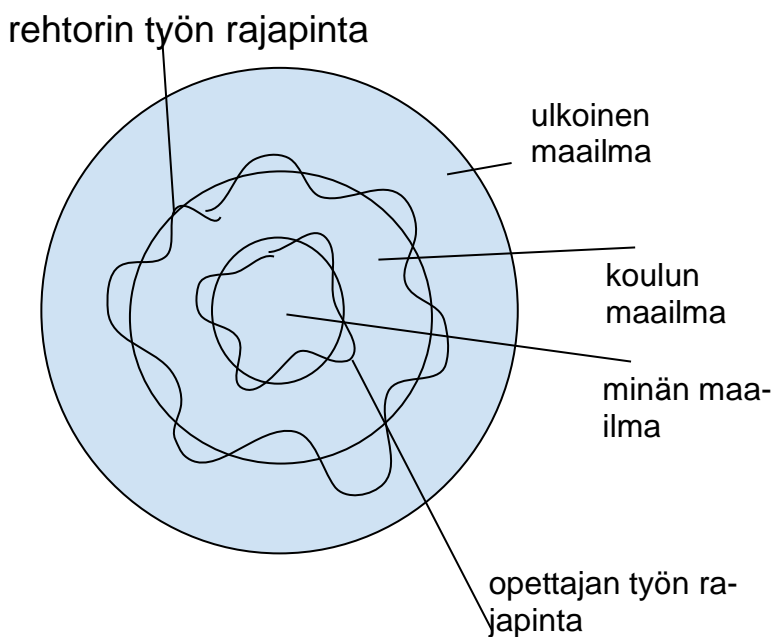
Nummelinin (2007, 91) mukaan organisaation johto ja esimies ovat työhyvinvoinnin avainhenkilöitä. Rehtorin tulee taata oppilaille mahdollisimman hyvä opetus tukemalla opettajia kaikissa hyvään opetukseen liittyvissä asioissa. Himberg (1996, 14) lisää, että eräs ratkaiseva tekijä työyhteisön toimivuuden ja viihtyvyyden kannalta on johtajan johtamistyyli.

Rehtori vastaa koulun hengestä. Se voi olla joko positiivinen, innostunut ja suvaitsevainen tai negatiivinen, uhkaava ja vanhoihin kaavoihin kangistunut. Koulun hengen lisäksi rehtori vastaa johtamismalleista, palaveri- ja kokouskäytännöistä, kehityskeskusteluista, työntekijöiden ammattitaidon ylläpitämisestä sekä työn ja työyhteisön kehittämisestä. Hyvä työilmapiiri vähentää työntekijöiden sairauspoissaoloja ja huono vastaavasti lisää niitä. (Nummelin 2007, 92.)

Hämäläisen (1986) mukaan rehtorin rooli on haasteellinen, sillä hän joutuu toimimaan useasta eri suunnasta tulevien paineiden alla. Omia odotuksiaan rehtorin työtä kohtaan luovat vanhemmat, koulun henkilökunta, muut koulut, koulutoimenjohto ja ammattijärjestöt. Koulussa johtajan rooli on kaksitahoinen; toisaalta hän edustaa työnantajaa, yleensä kuntaa, toisaalta taas hän on opettajien

luottohenkilö. Ahonen (2001, 51) kirjoittaa, että rehtorintyössä ja koulun luotsaamisessa painottuvat vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot opettajien, henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien kanssa. Rehtorin rooli on koulun henkilökunnan hyvinvoinnin kannalta tärkeä, hänen tulee ajaa opettajien etuja sekä luoda tarkoituksenmukaiset puitteet ja viihtyisät työolot kouluun sekä luoda terve työyhteisö. (Hämäläinen 1986, 52–53.)

Kuviossa 2 ilmenee rehtorin työssään käyttämät rajapinnat. Rehtorin työhön liittyy oleellisesti rajapinnoilla liikkuminen. Rehtorin on liikuttava koulun maailman ja ulkoisen maailman rajapinnoilla. Rajoilla luodaan yhteisiä merkityksiä. Rehtorin rooliin kuuluvat kontaktinpito ulkoiseen maailmaan (esim. kuntaorganisaatio) ja paluu koulun yhteiseen maailmaan. Rehtori toimii välikappaleena työnantajan ja oppilaitoksen välillä. (Ahonen 2001, 76–78.)



KUVIO 2. Rajafunktion kuvaus (Ahonen 2001, 76)

Esimiehestä ja hänen ammattitaidostansa riippuvat, miten hyvin työntekijöiden yksilölliset tarpeet, oikeudenmukainen työnjako ja työssä kehittyminen toteutuvat. Rehtorin vastuulla on valita työyhteisön toimintatavat, joiden kautta

yhteistyö rakentuu. Opettajalle jo pelkkä tietoisuus siitä, että apua on tarvittaessa saatavilla, synnyttää hallinnan tunteen. Tieto rehtorin avun saatavuudesta toimii stressaavassa tilanteessa opettajalle suojauskurina ja se torjuu stressitilanteiden vaikutuksia paremmin kuin konkreettinen apu. Esimies viestittää työntekijän aidosta välittämisestä kuuntelemalla työntekijöitään ja antamalla tunnustusta hyvin tehdystä työstä. Työyhteisön positiivinen yhteishenki luo kollektiivista energiaa, joka suojaa stressin haitallisilta vaikutuksilta. (Nummelin 2008, 59.)

Varhainen puuttuminen esimiehen havaitsemiinsa työyhteisön epäkohtiin on tärkeää. Se on ennaltaehkäisevää toimintaa, jossa henkilöstön työkykyä uhkaavat tekijät ratkaistaan ja tasapaino pyritään palauttamaan. Mikäli työyhteisössä ei ole varauduttu ongelmatilanteisiin etukäteen luomalla toimintakäytäntöjä ongelmatilanteita varten, voi se johtaa työkykyongelmasta kärsivän työntekijän suojelemiseen tai ongelman kieltämiseen. (Nummelin 2008, 128.)

Työyhteisön terveyteen vaikuttavat sen psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen työkyvyt. Yksi terveen työyhteisön merkki on avoin vuorovaikutus (Komulainen 2015). Esimiehen tehtävä sosiaalisen työkyvyn ylläpitäjänä ei ole helppo. Mikäli työntekijät eivät koe rehtorin välittävän työntekijöistään, voi koulussa esiintyä enemmän tyytymättömyyttä, työuupumusta ja työmotivaation puutetta (Nummelin 2008, 58).

Yksilön työperäistä kuormitusta, stressiä, työuupumusta ja selviytymistä tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan saamalla sosiaalisella tuella, erityisesti johtajalta saadulla tuella, on suuresti vaikutusta työperäisen kuormituksen hallinnalle (Mikkola 2009, 35). Zhangin ja Zhun (2007) suorittaman kiinalaisen tutkimuksen mukaan opettajien johtajalta saama tuki on tehokkainta stressin lieventämisessä, emotionaalisen uupumuksen ehkäisemisessä ja laskeeneen suoriutumistason hallinnassa. Johtajalta saama tuki oli tärkeämpää kuin omalta perheeltä saatu tuki.

Hämäläisen (1986, 68) mukaan rehtorilla on useita keinoja vaikuttaa työntekijöidensä stressikokemukseen. Työnohjauksella voi tukea opettajaa työssään. Työnohjauksen tarkoituksena on saada opettaja keskustelun avulla arvioimaan omaa työtään. Keskusteluissa voi syntyä ratkaisuja haasteiden kohtaamiseen ja

niistä selviytymiseen. Ojanen (1985) mainitsee opettajan työnohjauksen lähtökohdaksi sen, että opettaja oppii itse auttamaan itseään. (Ojanen 1985, 77 – 83.)

Hämäläinen (1986) toteaa, että rehtori voi omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä konfliktien ja ylimääräisen kuormituksen syntymistä työpaikalla olemalla mukana arjessa ja tutustumalla työntekijöihinsä, heidän työoloihinsa ja työn vaatimuksiinsa. Rehtorin tehtävänä on pitää huolta siitä, että kaikkia kohdellaan oikeudenmukaisesti. Rehtori luo avointa ja sallivaa työilmapiiriä. Suvaitsevassa ilmapiirissä opettaja on helpompi tuoda esiin ikäviä tunteita. (Hämäläinen 1986, 68.)

Rehtorin rooli koulussa voi olla kaksijakoinen. Hän voi toimia koko- tai osaikaisena luokanopettajana tai pelkästään hallinnollisena rehtorina. Hänellä voi olla johdettavinaan useita kymmeniä opettajia ja useita satoja oppilaita. Hänellä voi olla rooliristiriita. Opettajat odottavat hyvältä rehtorilta jämääkää johtajuutta oppilaisiinsa nähden ja opettajat odottavat hänen puolustavan opettajia tarpeen tullen. (Himberg 1996, 35.)

Osallistavan johtajuuden malli korostaa avointa tietojen jakamista ryhmälle ja avoimen tiedonjaon opettajien kesken, erilaisten ajatusten kunnioittamista, aktiivisen osallistumisen merkitystä, uusien ratkaisumallien miettimistä ryhmissä sekä dominoivien henkilöiden osuuden heikentämistä päätöksenteossa. Taitava koulunjohtaja arvostaa eriäviä mielipiteitä ja hyväksyy sen, että kehittämistyössä toisinaan nousee esille konflikteja. (Himberg 1996, 38.)

Kannustava esimies on opettajille tärkeä. Opettajan tulee saada luottaa rehtorin tukeen. Opettaja joutuu kohtaamaan opettajan ammattitaitoa kyseenalaistavia oppilaiden vanhempia. Opettajan on huomattavasti helpompi perustella omia ammattilaisen pedagogisia näkemyksiä mahdollisissa ristiriitatilanteissa, mikäli hän voi luottaa, että rehtori pitää hänen puoliaan ja arvostaa hänen professionaalisia taitojaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää millaisia subjektiivisia kokemuksia luokanopettajilla on työperäistä stressiä ja miten he kokevat työyhteisön tukevan stressaantunutta opettajaa. Tutkimusotteeksi valikoitui luontevasti laadullinen tutkimus, koska olemme kiinnostuneet opettajien omakohtaisista kokemuksista ja todellisen elämän kuvaamisesta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 161).

Meitä kiinnostava kysymys oli pystyvätkö työyhteisö ja esimies tukemaan opettajaa ja jopa ennaltaehkäisemään stressin syntymistä. Tutkimuskohteitamme olivat työperäistä stressiä kokevat luokanopettajat. Näiden teemojen pohjalta tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

- 1) Millaiset asiat aiheuttavat opettajille työperäisen stressin kokemuksia?
- 2) Miten stressaantuneet opettajat kokevat työyhteisön tukeneen heitä ja millaisia tuen muotoja he olisivat kaivanneet?

Tutkimuksemme oli laadullinen tutkimus, jonka pääpiirteitä ovat tulkinallisuus; miten ymmärrämme, tulkitsemme, koemme ja havaitsemme sosiaalisen ympäristön (Mason 1996, 3; Varto 1992, 57). Pyrimme tutkijoina analysoimaan ja selittämään havaittuja ilmiöitä. Laadullinen tutkimus on induktiivista, toisin sanoin selitämme tutkimustuloksia saamiemme aineistojen perusteella (Taylor & Bodgan 1998, 7). Tutkimme stressiä sosiaalisena ilmiönä löytääksemme empiirisen kaavan, joka muodostaa teorian (Boeije 2010, 5).

Kvalitatiivinen tutkimus tutkii ilmiötä tai henkilöä holistisesti eli kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksemme pyrkimys oli ottaa selvää kokemuksen taustoista, eikä supistaa tutkittavan kokemuksia tai kommentteja tilastollisiin yhtälöihin, mikä on tyypillistä kvantitatiiviselle tutkimukselle. Emme yleistäneet tutkimustuloksia (Kananen 2014, 16). Olemme tutkijoina kiinnostuneet ihmisten ajatuksista, miten he elävät jokapäiväistä elämää sekä ilmiön syy-seuraussuhteesta, mitkä kaikki ovat tyypillisesti kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä (Taylor & Bodgan 1998, 8–10). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) kiteyttävät,

että laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus on ”paljastaa tosiasioita” sen sijaan, että pyrittäisiin todistamaan tutkimuksen avulla jo olemassa olevia väitteitä todeksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimusotteeksi sopii luontevasti tulkinnallinen sosiologinen traditio, kuten fenomenologia. Ray (1994, 118) esittää, että fenomenologia tutkii maailmaa ontologisesti kysyen millainen on ihmisten perimmäinen olemus sekä epistemologisesti pohtimalla mitä mahdollisuuksia meillä on saada tietoa. Tutkimuksemme on ensisijaisesti tehty fenomenologisella tutkimusotteella, joka ammentaa tietoa yksilön kokemuksesta, jota tuotetaan puheena, kerrontana, tapahtumana tai toimintana. Olemme tulkinneet haastateltujen opettajien stressikokemuksia, jättäen omat ennakoasenteet ja -oletukset mahdollisimman suppeiksi, olemme pyrkineet toimimaan reduktiivisesti. Fenomenologian perimmäinen ajatus on tutkia ihmisten kokemuksia ja tulkintaa ilmiöistä sekä saada käsitys ilmiön ydinolemuksesta (Alasuutari 1996, 62 – 63) ja lisäksi ymmärtää tapahtumien merkityksiä ja yhteisvaikutuksia ihmisille (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 23).

Rayn (1994, 117) mukaan fenomenologinen teksti on joko Husserlin ja Heideggerin mukaista kuvailevaa tai hermeneuttisesti tulkinnallista. Tutkimuksemme sijoittui siltä osin fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimuksen piiriin, että olemme tutkijoina tehneet tulkintoja haastateltavien kertomuksista. Hans Georg Gadamer on todennut hermeneutiikan olevan inhimillisen eksistenssin kohtaamista sekä kohtaamista kielen välityksellä (Mäkinen 2006, 101). Fenomenologisen kokemuksen tulkitseminen jää tutkijoiden vastuulle. Tutkijat itse tekevät päätökset, miten haastatteluissa ilmi tulleet kokemukset tulkitaan. Jokainen tutkija ymmärtää todellisuuden omalla, ainutkertaisella tavallaan. Tämän tutkimuksen teossa oli mukana kaksi tutkijaa, joten pystyimme refleктоimaan omia ajatuksiamme toistemme kanssa, peilaten omaa ymmärrystämme toisella tutkijalla.

Tutkimuksemme ilmiö oli opettajan työperäinen stressi ja työyhteisön suhtautuminen siihen. Pyrimme löytämään tutkimuksessamme vastauksen siihen,

mikä tekee stressistä stressin. Vaikka meillä ei vielä ole omakohtaisia kokemuksia luokanopettajan työstressistä, niin fenomenologisesti suhteemme ilmiöön on läheinen, sillä valmistumme itse lähitulevaisuudessa luokanopettajiksi. Työsämme jokaisen haastattelun omakohtainen, yksilötasoinen kokemus säilytettiin, mikä tulee ilmi muun muassa suorissa lainauksissa haastatteluissa. Suorat lainaukset havainnollistavat ja näyttävät toteen tutkimustulokset (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 5).

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Haastattelimme tutkimukseemme yhdeksää luokanopettajana toimivaa henkilöä. He olivat eri puolilta Suomea ja heidän ikänsä vaihtelivat 23 ja 54 ikävuoden välillä. Työkokemusta luokanopettajana heillä oli alle vuodesta noin 25 opetusvuoteen. Haastateltavista yksi oli mies ja loput naisia. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan otoksen sijasta yleensä näytteestä. Oma näytteemme valikoitui harkinnanvaraisesti, tarkemmin määriteltynä käytimme kriteereihin perustuvaa näytteenottoa. Sillä tarkoitetaan, että tutkija määrittää ennalta kriteereitä, jotka tutkimukseen osallistuvan tulee täyttää (Patton 2002, 238). Omassa tutkimuksemme nämä kriteerit olivat se, että henkilön tuli toimia luokanopettajana sekä se, että hänellä oli kokemusta opetustyöstä aiheutuvasta stressistä. Näiden vaatimusten täyttymisen varmistimme ilmoituksella, jolla haimme haastateltavia (LIITE 1.). Mainitsimme ilmoituksessa että haastateltavalla tulee olla kokemusta luokanopettajan työstressistä. Emme kuitenkaan määritelleet stressiä tarkemmin, vaan jokainen haastateltava koki itsensä stressaantuneeksi oman määritelmänsä mukaan. Jaoimme ilmoitusta erilaisille opettajille suunnattuihin Facebook-yhteisöihin, kouluille sekä Opettaja-lehden ilmoituspalstalle, joista halukkaat haastateltavat ottivat meihin yhteyttä.

Sosiologit ja antropologit ovat määritelleet hyvän laadulliseen tutkimukseen osallistuvan haastateltavan. Hän on hyvä informantti, joka tuntee ja tietää aiheen. Hän pystyy refleктоimaan aihetta ja selventää tutkijalle mitkä asiat tällä

hetkellä ovat ajankohtaista aiheessa. Hyvä haastateltava pystyy ainakin jossain määrin asettumaan tutkijan asemaan. Lisäksi tutkijalle arvokas haastateltava pystyy ilmaisemaan tunteita, ajatuksia, mielipiteitä ja tarjoamaan yhden näkökulman aiheeseen. Vaikka haastattelutilanne vaatii haastateltavalta vaivannäköä, saattaa se myös antaa hänelle itselle jotain arvokasta. (Merriam 2009, 107.)

Moni tutkimukseen osallistunut stressaantunut opettaja kiitti meitä kuuntelemisesta ja kertoi, että työperäinen stressi jäsenyi omassa mielessä hieman paremmin kun siitä sai puhua toiselle ihmiselle. Toisaalta useat heistä jopa mainitsivat, että on helppo muistaa omia opiskeluaikoja ja sitä kautta tutkimuksen tekoa. Kaikki heistä olivat maisterikoulutuksen käyneitä henkilöitä, jotka tunsivat kasvatustieteiden kentän ajankohtaiset aiheet hyvin.

4.3 Aineiston keruu

Toteutimme tutkimuksemme teemahaastatteluina. (LIITE 2.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48–49) määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, jossa haastattelussa keskustellaan ennalta valikoiduista teemoista haastateltavan kanssa. He ovat listanneet etuja, joita haastattelussa aineistonkeruumuotona on verrattuna esimerkiksi lomaketutkimukseen. Haastattelu on tutkimukseemme sopiva aineistonkeruumenetelmä, sillä se on joustava tiedonkeruumenetelmä, jonka edetessä vastauksia voi tarvittaessa täsmentää. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2001) ovat sitä mieltä, että haastattelu sopii juuri intiimien ja emotionaalisten aiheiden tutkimiseen, kuten esimerkiksi oma tutkimusaiheemme, työperäinen stressi. Lisäksi haastattelun avulla voidaan tutkia aiheita, joista ei ole objektiivisia testejä ja se antaa aiheesta kuvailevaa tietoa. He kuvaavat teemahaastattelua haastattelumuodoksi, jossa oleellisinta on, että yksityiskohtaisten etukäteen pohdittujen kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen mukaan. Heidän mukaansa teemahaastattelun tarkoitus on, että tutkitavien ääni pääsee haastattelussa mahdollisimman hyvin esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36–48.) Teemahaastattelu sopii hyvin kyseiseen tutkimusaiheeseen.

seen, sillä se luo haastattelutilanteesta keskustelunomaisen, mikä on tärkeää tutkittaessa herkkää ja henkilökohtaista aihetta. Toisaalta teemahaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden muuttaa tutkimuksen kulkua tarvittaessa, eikä kaikilta tarvitse välttämättä kysyä täsmälleen samoja kysymyksiä, tai edetä samassa samassa järjestyksessä. Kuitenkin se pitää sisällään oletuksen, että haastatteliija ei poikkea kysymyksillään ennalta määritellystä aiheesta, vaan pysyy tutkimuksen lähtökohtiin katsottuna oleellisissa asiassa haastatteluissa. (Patton 2002, 343 – 344.)

Haastattelumme koostuivat kolmesta eri teemasta, joista keskustelimme melko vapaamuotoisesti haastateltavien kanssa. Ennen teemoista keskustelemista kysyimme muutamia taustatietokysymyksiä, kuten ikää sekä työkokemuksen määrää, jotta saimme muodostettua näistä skaalat tutkimukseemme. Teemoina haastatteluissamme olivat työperäinen stressi, työyhteisön tuki sekä kehittämisideat. Toteutimme haastattelut haastateltavien toiveen mukaan joko kasvokkain, puhelimen tai Skypen välityksellä. Nauhoitimme haastattelut aina kahdella mobiililaitteella ja litteroimme ne ennen analysointia. Litteroinnin jälkeen tuhosimme haastattelutallenteet sekä tutkimuksen jälkeen myös litteroidut haastattelut. Haastattelut toteutettiin marraskuussa ja joulukuussa 2016. Muutimme haastateltujen opettajien nimet tutkimukseemme. Antamamme nimet haastateltaville ovat: Johanna, Tiina, Outi, Pirkko, Laura, Satu, Antti, Erja ja Anne. Olemme halunneet liittää haastateltavan oikean iän sitaattien mukaan, mielestämme se on oleellinen tieto stressin kokemuksessa.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysin määritelmäksi sopii Jorgensenin (1989, 107) tulkinta: "Analyysi on tutkimusaineiston hajottamista, erottelemista tai purkamista osiin, palasiin tai yksiköihin. Kun tieto on pieninä osina, tutkija tyypittelee ja seuloa ne, etsii niistä samankaltaisuuksia, samanlaisia luokkia, sekvenssejä, prosesseja, muotoja tai kokonaisuuksia." Boeijen (2010, 76) tulkinnan mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissä tieto pilkotaan luokkiin, joille annetaan

nimi. Tutkijoiden käydessä aineistoa läpi ja kasatessa siitä kokonaisuutta luokkien tulisi olla yhteydessä toisiinsa, jotta sosiaalisen teorian teoreettinen ymmärrys syntyy. Teorian tulisi myös vastata tutkimuskysymykseen.

Tulosten tulkinta tässä tutkimuksessa oli aineistolähtöistä, sillä pyrimme luomaan teoriaa haastatteluaineiston pohjalta. Tämä on tyypillistä laadullisen tutkimuksen analyysille. Tarkoitus on, että paljon informaatiota sisältävä aineisto pyritään muokkaamaan yhtenäisempään ja selkeämpään muotoon (Eskola & Suoranta 2014, 19, 138).

Käytimme omassa analyysissämme teemoittelua. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) määrittelevät teemoittelun menetelmäksi, jossa tarkastellaan aineistosta samankaltaisia piirteitä tai aiheita, jotka nousevat useassa eri haastattelussa esiin. He korostavat, että aineistosta nostetut teemat ovat aina osittain riippuvaisia tutkijan tulkinnasta. Moilanen ja Räihä (2010) käyttävät puolestaan kyseisestä menetelmästä nimeä teemoittaminen. Teemoittamisessa aineisto järjestetään niin, että siitä muodostuu sisällöltään yhteneviä teemoja. Teemoittaminen voi olla joko aineistolähtöistä, jolloin teemat nousevat aineistosta itsestään, tai toisaalta kysymysten kautta ohjautuvaa, jolloin teemoiksi nousevat tutkijan ennalta määrittämät teemat. (Moilanen & Räihä 2010, 55.) Omassa tutkimuksessamme teimme osittain aineistolähtöistä, mutta toisaalta kysymysten kautta ohjautuvaa analyysiä. Nostimme teemoittelumme teemat suoraan haastatteluaineistosta sen mukaan, mitkä selkeästi erottuivat useista haastatteluista. Jaoimme kuitenkin teemat alalukuihin sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastaavat, eli tällöin toteutimme kysymysohjautuvaa analyysiä. Aineiston arvioitavuus tarkoittaa Mäkelän (1990, 53) mukaan sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja toistettavuus sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltaen voisi päästä samoihin tutkimustuloksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli mitkä tekijät opettajan työssä aiheuttavat opettajille työperäistä stressiä. Tähän liittyvät vastaukset jakautuivat teemoihin, jotka ovat nimeltään Ajankäyttöön liittyvät tekijät, Uuteen opetus-

suunnitelmaan liittyvät stressitekijät, Vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät stressitekijät, Omaan opettajuuteen liittyvät stressitekijät, Resurssipula stressinaiheuttajana sekä Muut stressinaiheuttajat.

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli sitä, miten opettajat kokivat työyhteisön tukeneen heitä ja millaisia tuen muotoja he olisivat kaivanneet lisää. Tähän liittyvät teemat olivat Esimiehen tuki, Samanhenkisten opettajien tuki, Työyhteisön tuen riittämättömyys ja Moniammatillisen työryhmän apu, Kehittämideoita stressin vähentämiseen opettajan työssä ja Kehittämideoita opettajankoulutukseen. Olemme koonneet teemat tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuna taulukkoon 1.

Tutkimuskysymys	Teemat jotka vastaavat kysymykseen
1. Millaiset asiat aiheuttavat opettajille työperäisen stressin kokemusta?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ajankäyttöön liittyvät stressitekijät ● Uusi opetussuunnitelma stressinaiheuttajana ● Vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät stressitekijät ● Omaan opettajuuteen liittyvät stressitekijät ● Resurssipula stressinaiheuttajana ● Muut stressitekijät
2. Miten stressaantuneet opettajat kokevat työyhteisön tukeneen heitä ja millaisia tuen muotoja he olisivat kaivanneet?	<ul style="list-style-type: none"> ● Esimiehen tuki ● Samanhenkisten opettajien tuki ● Työyhteisön tuen riittämättömyys ● Moniammatillisen työryhmän apu ● Kehittämideoita stressin vähentämiseen opettajan työssä ● Kehittämideoita opettajankoulutukseen

Taulukko 1. Teemat tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuna

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Sana ”etiikka” tulee kreikan kielen sanasta ”ethos”, joka tarkoittaa ihmisen luonnetta tai temperamenttia. Sana ”moraali” puolestaan on alkuperäisen latinankielisen sanan ”moralis”, johdannainen tarkoittaen tapaa, käytäntöä tai ominaisuutta. Usein sanoja käytetään toistensa synonyymeinä, vaikka niillä on selvä merkitysero. Etiikka määrittelee kokonaisvaltaisen ajattelutavan, jonka pohjalta ihminen määrittelee oman suhtautumisensa moraalisiin kysymyksiin. (Kimmel 2007, 5.)

Eettisten kysymysten pohdiskelu ja huomioon ottaminen tulisi kulkea tutkijan mukana koko tutkimusprosessin ajan heti aiheen valinnasta aina tulosten vaikutuksiin saakka. Eettistä pohdintaa voi tutkijalle aiheuttaa tutkimuskohteen valinta, tutkimusmenetelmä, aineiston hankinta, tutkittavien kohtelu, tutkimustulosten vaikutuksen analysointi sekä tiedeyhteisön sisäiset toimintaperiaatteet ja tieteellisen tiedon luotettavuus. (Kuula 2011, 11). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 27 – 28) painottavat eettisiä kysymyksiä pohdittaessa etenkin rehellisyyttä tutkimustyön kaikissa vaiheissa. Toisten tutkijoiden tutkimusta tulee kunnioittaa, mutta myös omassa työssä on oltava rehellinen sekä kriittinen. Raportoinnin tulee olla johdonmukaista ja rehellistä. Mikäli tutkimukselle on myönnetty rahoitusta, tulee se kohdentaa tarkoituksenmukaisesti. Olemme omassa työssämme pyrkineet toimimaan rehellisesti kaikin osin ja pohtineet jo tutkimuksen aiheen valinnasta lähtien onko tutkimusaiheemme eettisesti relevantti aihe. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 27 – 28.)

Yhdysvalloissa on julkaistu ihmistutkimuksen eettisiä periaatteita käsittelevä raportti vuonna 1979. Raportissa on kolme pääkohtaa, jotka kuvaavat tutkimuksen teon eettisiä pääkohtia. Nämä pääkohdat ovat ihmisten persoonien kunnioittaminen, hyödyn tekeminen sekä tutkimuksesta saatujen hyötyjen ja saavutusten jakaminen oikeudenmukaisesti ja kaikkien tasavertainen kohtelu tutkimusprosessin aikana. (Mäkinen 2006, 22.) Tutkimusta tehdessä ihmistä ei

saa vahingoittaa sekä tutkimusta tehdessä minimoidaan siitä tutkittavalle aiheutuvat haitat ja maksimoidaan hyödyt. Tutkimuseettisiä kysymyksiä pohdittaessa tärkeäksi opettajien työstressitutkimuksessa nousi se, että haastateltaville ei saa muodostua lisää stressiä tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi huolehdimme osallistujien anonymiteetistä sekä siitä, että kukaan ei voi tulla tutkimukseen osallistumisen perusteella leimatuksi stressaantuneeksi opettajaksi. Tutkimukseen osallistuminen luonnollisesti perustui vapaaehtoisuuteen. (Mäkinen 2006, 23.)

Pyrimme siihen, että haastateltavat itse lähestyivät meitä halutessaan osallistua tutkimukseemme. Tämä toteutuikin pääpiirteittäin hyvin; ainoastaan yksi haastateltavista oli sellainen, jota itse lähestyimme asian tiimoilta, muut ottivat meihin yhteyttä itse. Haastateltavat tiesivät jo ilmoittautuessaan, mitä tutkimus käsittelee ja miten se toteutetaan. Valmistauduimme huolellisesti haastatteluihin. Sovimme haastateltavan kanssa haastattelupaikan joko sähköpostitse tai puhelimitse. Olimme paikalla ajoissa, tutustuimme hieman toisiimme ennen haastattelua ja olimme miettineet haastatteluteemat muutamane apukysymyksiineen jo valmiiksi. Haastattelut toteutettiin aina niin, että paikalla ei ollut haastattelijoiden ja tutkittavan lisäksi muita. Pyysimme heiltä allekirjoituksen tutkimuslupalomakkeeseen, joka on liitteenä. (LIITE 3) Tallensimme haastattelut jokaisella kerralla kahdella mobiililaitteella, jonka jälkeen litteroimme ne tietokoneelle. Huolehdimme siitä, että kenelläkään ulkopuolisella ei ollut pääsyä tutkimusaineistoomme. Tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen valmistuttua tuhosiimme kaikki tiedostot. Nämä ovat myös Mäkisen kuvaileman raportin mukaan keinoja, joiden avulla varmistetaan, että tutkimuksen eettiset pääperiaatteet toteutuvat tutkimuksessa. (Mäkinen 2006, 23.)

Eettisyyteen liittyviä erityisongelmia emme kohdanneet tätä tutkimusta tehdessämme. Tutkittavat olivat toimintakykyisiä aikuisia, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa perusteella. Kuulan (2011, 106) mukaan, tutkittavan osallistumispäätökseen vaikuttaa se, miten tut-

kimus suoritetaan. Tutkittaville on kerrottava, onko kyseessä kertaluonteinen aineistonkeruu, suoritetaanko tutkimus kirjallisesti, valitaanko valmiista vastausvaihtoehtoista, keskustelemmeko teemoista vai keskustelemmeko vapaamuotoisesti. Tutkimuksessamme asia selvitettiin ennen tutkittavan päätöksen tekemistä.

Suomessa tutkimuseettinen lautakunta on julkaissut ohjeistuksen, joka on nimeltään Hyvä tieteellinen käytäntö. Olli Mäkinen (2006) kertoo artikkelissaan julkaisun pääkohdista. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohta on eettisen tutkimuksen läheinen suhde laadukkaan tieteen kanssa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu erilaisia ohjeistuksia siitä, millainen tutkimuksen tulee olla, jotta se on eettisesti hyvää. Poimimme muutamia kohtia Hyvästä tieteellisestä käytännöstä, sekä kerromme kuinka olemme huomioineet niiden toteutumisen omassa tutkimuksessamme.

Ensimmäisen kohta on, että tutkimus noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen teossa, tulosten tallentamisessa, niiden esittämisessä sekä arvioinnissa (Mäkinen 2006, 25). Omassa tutkimuksessamme pyrimme huolehtimaan mahdollisimman hyvin siitä, että emme tee virhetulkintoja haastateltaviemme sanomisista, jotta tulokset pysyvät todenmukaisina. Tutkijan on silti täysin mahdotonta saavuttaa täyttä objektiivisuutta tutkimuksessaan, tutkija aina vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Toiseksi huolehdimme tutkimustyön tarkkuudesta; keräsimme tutkittavilta tutkimusluvut sekä säilytimme ja tuhossimme tutkimusaineiston asiaan kuuluvalla tavalla. Kolmas kohta Hyvässä tieteellisessä käytännössä on, että tutkija huomioi muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisesti, antaen heidän työlleen arvon ja merkityksen omaa tutkimusta tehdessään ja sen tuloksia julkaistessaan (Mäkinen 2006, 25). Tässä tutkimuksessa huolehdimme siitä, että viittaamme asiaan kuuluvalla tavalla muiden tutkijoiden tekemiin tutkimuksiin ja teorioihin. Mikäli saamme ristiriitaisia tuloksia muiden tutkijoiden kanssa, emme laita tutkimuksia eriarvoiseen asemaan, vaan raportoimme ristiriidatkin rehellisesti.

Tutkija itse viime kädessä valitsee omat tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut ja valinnat. Lisäksi hän vastaa niistä itse. Olemme tässä tutkimuksemme pyrkineet noudattamaan eettisesti päivänvaloa kestäviä tieteellisiä käytänteitä lähtien aina tutkimuksen suunnittelusta, haastateltujen asiallisesta kohtelemisesta, rehellisyydestä, avoimuudesta sekä toisten tutkijoiden työn arvostamisesta. (Kuula 2011, 34 – 35.)

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kiviniemi (2001, 68 – 82) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu koko tutkimusprosessiin ja tutkijoihin. Tutkimuksen tavoite, näkökulmat ja tulkinnat elävät koko tutkimuksen ajan. Hyvin suunniteltu ja laadittu tutkimus ja tutkimusraportti on eräs tutkimuksen luotettavuuden osa-alue. Kuvailimme tutkimustamme tarkasti, jotta lukija saa siitä oikean käsityksen ja päätelmämme olisi lukijallemme järkeenkäyviä (Merriam 2009, 210).

Eskola ja Suoranta toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on aina tärkeää muistaa, että luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimuksen. Tutkija jatkuvasti itse tekee tulkintaa ja valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja mahdollisesti tuloksiin (Eskola & Suoranta 2014, 212 – 213).

Oman tutkimuksemme luotettavuutta pyrimme parantamaan tekemällä pilottihaastattelun ennen varsinaista haastattelua. Näin saimme etukäteen selville, millaista tietoa haastattelurunkomme mukaisella haastattelulla saadaan ja pystyimme muokkaamaan sitä vastaamaan paremmin tutkimuskysymyksiimme ennen varsinaisia haastatteluita. Saimme myös kokemusta siitä kauanko haastattelu kestää. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72 – 73) toteavat esihaastatteluiden toteuttamisen olevan oleellinen osa temahaastattelua, sillä niiden avulla saadaan tärkeää tietoa siitä, kauanko haastattelut arviolta kestävät ja etenevätkö haastattelun aihepiirit loogisessa järjestyksessä. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa haastateltavien hankinnassa olimme tarkkoja siitä, että kaikki haastateltavat täyttivät ennalta määritellyt kriteerit, jotta vastausten vertailu ja yhdisteleminen kokonai-

suuksiksi, eli teemoiksi, olisi mahdollista, vaikka laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole luoda yleistettävää tietoa. Kuten mainitsimme, niin ainoastaan yksi haastattelijoista oli sellainen, jota me lähestyimme asiasta. Tämä voi mahdollisesti vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, minkä vuoksi koemme tärkeäksi mainita asian. Eskola ja Suoranta (2014, 216) toteavat aineiston riittävyyden olevan eräs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri, vaikkakin sopivaa aineiston kokoa voi olla vaikea ennalta määritellä. Omassa tutkimuksessamme pyrimme siihen, että aineisto olisi mahdollisimman kattava erilaisten kokemusten suhteen. Halusimme eri-ikäisiä tutkittavia, keräten aineistoa niin kauan, että koimme sen olevan tarpeeksi monipuolinen vastaamaan kattavasti tutkimuskysymyksiimme.

Moilanen ja Räihä kuvaavat sitä, että teemoittelussa vaarana on se, että tutkija tekee liikaa tulkintaa aineistosta ja nostaa tuloksiinsa teemoja, joita siellä ei todellisuudessa ole. Heidän mukaansa hyvä keino välttää tätä virhettä on käydä läpi aineisto useaan kertaan ja mikäli mahdollista, keskustella tulkinnoista toisten tutkijoiden kanssa. Toinen henkilö voi antaa uutta näkökulmaa tutkijalle. Omassa tutkimuksessamme etuna oli se, että meitä tutkijoita oli kaksi. Teimme ensin molemmat omat tulkintamme aineistosta, jonka jälkeen kävimme ne yhdessä läpi ja teimme lopullisen tulkinnan yhdessä. Hyödyimme täten useammasta tutkijasta parhaiten. (Moilanen & Räihä, 2010, 56.)

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajalle stressin kokemuksia tuottavat asiat

Aineistosta nousseet stressin kokemuksia tuottavat tekijät jaoinme kuuteen teemaan, jotka olivat ajankäytölliset tekijät, uusi opetussuunnitelma, vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät, omaan opettajuuteen liittyvät tekijät, resurssikysymykset sekä muut stressitekijät. Avaamme hieman jokaista teemaa aineistopoimintojen avulla.

5.1.1 Ajankäyttöön liittyvät stressitekijät

Ajankäytölliset tekijät teema kuvaa hyvin opettajan kiireistä työnkuvaa. Työhön kuuluu opetuksen ja tuntien suunnittelun lisäksi paljon muuta, kuten palaverit, juhlien ja muiden tapahtumien suunnittelua ja järjestelyä, oppilaiden arviointia ja yhteydenpitoa vanhempiin. Antti (37v.) kiteytti aiheen, jonka kanssa opettajat joutuvat tekemisiin *“joutuu ite määritteleen sen että nyt mää en niinku jatka tämän asian kanssa tämän enempä”*. Opettajan työ koetaan rajattomaksi, jolloin opettajat joutuvat itse työmääränsä keskellä rajaamaan sen, kuinka paljon aikaa työhönsä käyttävät. Rajaaminen koettiin haasteelliseksi, kuten Erja, (54v.) totesi: *“työ- ja vapaa-aika on hyvin hämärtyny”*.

Opettajat mainitsivat paperityötä olevan paljon, mikä vie runsaasti aikaa. Työpäivään ei mahdu usein lainkaan taukoja, vaan opettajalla on useita asioita hoidettavanaan samanaikaisesti. Haastattelemamme opettajat kokivat jatkuvan kiireen ja ajanpuutteen aiheuttavan stressiä ja riittämättömyyden tunnetta. Riittämättömyyden tunne johtui toisten mukaan siitä, että aika ei riitä tehdä työtä niin hyvin kuin haluaisi. Kiire ja siihen liittyvät stressin aiheuttajat ilmenivät seuraavissa lainauksissa: *“Semmonen suurin stressin aiheuttaja on ehkä tällä hetkellä se valtava työmäärä.”* (Tiina, 31v.), *“Kiire ja se koulupäivän hektisyys ja kun tilanteet muuttuu ja ku sitten kuitenkin on ne tunnit valmistettava ja ni paljon monenlaista vielä.”* (Anne, 48v.).

Opettajat kokivat stressaavaksi sen, että vapaa-ajalla on vaikea päästä työhön liittyvistä ajatuksista eroon. *“Loputon suo et aivot käy kierroksilla kokoajan.”* (Johanna, 27v.). Sosiaalisen median todettiin vaikeuttavan työstä irti pääsemistä: *“Kokoajan niinku ajatukset juoksee. Ajatukset pyörii jatkuvasti ihan sama mitä sä teet. Ja nyt on tuo typerä sosiaalinen media, niin joku Alakoulun aarreaitta niin joku postaa jotakin ja illalla kattoo et hei joku on tehny tämmöstä et miten mä tästä nyt sit muokkaan.”* (Johanna, 27v.)

Opettajat eivät suinkaan kokeneet itse työtä pelkästään negatiivisena, päinvastoin. Vaikka työ olisikin mukavaa, liiallisena määränä se kuitenkin voi aiheuttaa kuormitusta. Erja (54v.) kuvaa asiaa osuvasti: *“Innostavatkin asiat voi kuormittaa jos kertyy liikaa.”*

5.1.2 Uusi opetussuunnitelma stressinaiheuttajana

Useimmat haastateltavistamme mainitsivat uuden opetussuunnitelman tällä hetkellä eräänä stressiä lisäävänä tekijänä työssään. Stressiä aiheutti etenkin epätie-toisuus uuden opetussuunnitelman mukaan toimimisesta. Varsinkin uuden opetussuunnitelman mukainen arviointi askarrutti monia opettajia. *“uudesta opetussuunnitelmasta...se tuo lisää painetta siihen että nyt pitäis keksiä uutta ja mites mä nyt tän asian sitten kävisin uuvella tavalla.”* (Outi, 39v.) *“opettajan työssä nyt varsinkin kun on tää uus ops, pitäs opetella koko ajan omaksuu uutta, se on varmaan tosi iso tekijä.”* (Pirkko, 51v.), *“arvioinnista.. se laatu tai se, että miten arvioin.”* (Satu, 45v.)

5.1.3 Vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät stressitekijät

Luokanopettajan työhön liittyy kiinteästi vuorovaikutus useiden eri ihmisten kanssa. Vaikka työn sosiaalinen puoli on toisaalta voimavara, niin opettajat kokivat jotkut ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät aiheet stressinaiheuttajiksi työssään. Näitä olivat haasteellisesti käyttäytyvät oppilaat tai vanhemmat, ongelmat työyhteisössä tai johtajan taholla tai toisaalta huoli oppilaasta. Haasteellisesti käyttäytyvät oppilaat aiheuttivat stressiä, sillä opettajat kokivat heidän

heikentävän opetuksen laatua. *“Et sitte tämmöset oppilaat myös sitä stressiä nostattaa kun itse toivois tarjoavansa hyvää opetusta koko luokalle ja sitten kaksi lasta vie siitä huomiosta niinku ¾ ja sitten se viimeinen huomio ja rahkeet pitäs antaa niinku niille muille.”* (Laura, 23v). Haastateltavat mainitsivat, että oppilaiden vanhemmilta tulee paljon vaatimuksia tai he käyttäytyvät muutoin haasteellisesti opettajaa kohtaan. Toisaalta useat haastateltavat mainitsivat yhteydenpidon kotien kanssa vievän runsaasti aikaa päivittäin, mikä osaltaan lisää työkuormitusta. Johanna (27v.) kiteytti asian näin: *“Ja sitte vanhemmat joo. Et jos ne rupee keskenään siellä riitelemään tai sit aikamoista sit niinku vaatimuksia tulee vanhemmilta esimerkiksi Whatsapp-ryhmistä ollaan nyt paljo puhuttu.”*.

Työyhteisöön ja johtajuuteen liittyvät stressinaiheet liittyivät esimerkiksi kollegan asioista huolehtimiseen tai kokemukseen, että esimieheltä ei saa tukea vaikka sitä kaipaisi ja pyytäisi. *“Kun lähti hakeen apua, niin tuntu ettei sitä anneta, ohjaajia ei ole.”* (Erja, 54v.), *“Et jos mä yritän niinku jakaa sitä et miks tehä samaa asiaa uudestaan tai muuta...kuormittanut itteään myös sillä mikä ei oo mun asia.”* (Erja 54v.)

Eräs tutkittava mainitsi kokemuksen työyhteisöön kuulumisesta ja sen ylläpitämisen eräänlaiseksi stressinaiheuttajaksi: *“Ja sitte ku tulee näitä näitä tota mitä ihmiset haluaa viettää näitä illanviettoja ja muitakin, niin siksi tuntuu et niistäkin tulee niinkun ja jossain kohti semmonen niinku stressi ja pakkopulla.”* (Tiina, 31v.)

Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät olivat jossain määrin stressinaiheuttajia opettajan työssä, mutta toisaalta taas monen opettajan kertomuksesta paistoi opettajan työn yksinäisyys. Aamulla töihin tullessa opettaja tervehtii vastaantulevia opettajia, välitunneilla opettajat ehtivät vaihtaa korkeintaan pari sanaa viereisen luokan opettajien kanssa, muuten opettajien työtoverit ovat oppilaita. *“Ei oo mikään ihanne se, ettei ehdi opettajanhuoneeseen, et mä oon kaikki nää vuodet kokenut opettajan työn semmosena aika yksinäisenä.”* (Satu, 45 v.) Opettajan yksinolon kokemiseen tunteeseen vaikuttaa sekin, ettei vaikeista luokkatilanteista ole lupa puhua kollegoille vaitiolovelvollisuuden takia. Opettaja voi jäädä yksin tunteidensa kanssa, mikäli hän ei voi keskustella vaikeista asioista toisen opettajan kanssa. *“Sen jälkeen mä oon kyllä muutamalle työkaverille kertonu, et minkälainen tilanne oli. Ni tottakai ne on olleet niinku myötätuntoisia ja niinku kauhistelleet, et miten*

se saatto se tilanne niinku mennä semmoseks...Et kyllä siinä aika yksin oli sillo.” (Anne, 48 v.)

Opettajan ammatti on monessa suhteessa toisenlainen kuin muut ammatit. Opettajat työskentelevät ison lapsijoukon kanssa yksin. Heillä on Suomessa autonominen asema, eikä heidän työtään ei juuri valvota. Vastuu ja valta ovat opettajalla itsellään. Vastuun kantaminen saattaa aiheuttaa opettajissa huolta. Asian ymmärtää toinen opettaja, sen vuoksi puhuminen muille kuin kollegoille ei ole yhtä tehokasta. *“Mulla on kaks nuorempaa siskoa. He on molemmat ekonomeja. Niin ei mun niinku auta heille tästä opettajuudesta puhua, kun toinenkin sano, että “mä en niinku ylipäättänsä ymmärrä miten sä jaksat niitä lapsia joka päivä!” (Outi, 39 v.)*

5.1.4 Omaan opettajuuteen liittyvät stressitekijät

Omaan opettajuuteen liittyvät stressinaiheet nousivat esille haastatteluissa. Oman työn hallinta puhutti useita haastateltavia sekä uusia että myös kauemmin työssään olleita opettajia. *“Tavallaan se kaikki moninaisuus et varsinki tällasena vastavalmistuneena opettajana.” (Laura, 23v.).* Opettajat pohtivat muiden suhtautumista heidän työhönsä ja vertasivat itseään toisiin kollegoihin: *“pidetäänkö sinua jotenki niinku huonona opettajana josset sie saa sitä ryhmää kasaan?” (Tiina, 31v.).*

Useat haastateltavat totesivat olevansa perfektionisteja ja kokivat työnkuvan osittain ruokkivan ajatusta, että opettajan työssä koskaan voi olla valmis. Opettajat kokivat, että asiat voi aina tehdä paremmin ja käyttää niihin enemmän aikaa. *“Yks suuri syy mulle on myös se että mä oon hyvin perfektionisti...niin sit siinä vaiheessa kun hommat menee mönkään sen takia että joku asia on jäänyt tekemättä tai joku oppilas kokee että hänen ei nyt tarvitse tehdä juttuja niin ne sitte rassaa kanssa. Et haluaa tehdä hyvin ja sitten ni ei pystykään.” (Laura, 23v.), “Et itelleen asettaa semmosia tavoitteita joihin sitten yrittää kovasti päästä ja ehkä siitä sitten aavistuksen myöskin stressaa turhankin paljon joskus” (Outi, 39v.), “Ku täs ei ikinä ei tavallaan tuu valmista tai aina vois tehdä paremmin” (Antti, 37 v.).* Stressaantunut opettaja vaatii itseltään paljon, hänen on vaikeaa antaa itselleen lupa olla heikko. Opettajat ovat

huomanneet liiallisen tunnollisuuden uuvuttavan heitä: *“Yrittäs olla jotenkin armollisempi. Mutta tota, se on varmaan jokaisen ite käytävää läpi.”* (Outi, 39 v.)

5.1.5 Resurssit stressin aiheuttajina

Muutama haastateltavista mainitsi stressaaviksi tekijöiksi työssään resurssien puutteen. Tähän teemaan liittyvät vastaukset korostivat luokkakokojen, käytettävien avustajien, materiaalien ja tilojen vaikutuksia työnteon kuormittavuuteen. *“Kaikenlaiset resurssikysymykset on kyllä tähän vielä mainittava. Että luokkakoot pienemmiksi ja tota tällasia niin varmasti sillä olisi oikeesti aika iso vaikutus siihen. Nyt ihan tällaisia työnteon perusedellytyksiä...”*. (Antti, 37v.) *“Ohjaajia ei ole.”* (Erja, 54v.). Myös ajanpuute, esimerkiksi palkallinen työaika kollegoiden yhteisen suunnittelujan tai moniammatillisten palaverien osalta koettiin eräänlaisena resurssipulana.

5.1.6 Muut stressitekijät

Muut stressitekijät- teemaan nostimme stressitekijät, jotka nousivat aineistosta esiin, mutta jotka eivät mielestämme sopineet muihin teemoihimme. Eräs opettaja olevansa huolissaan siitä, kuinka osaa muuttuneen elämäntilanteen jälkeen sovittaa yhteen työn ja vapaa-ajan. *“Jännitin sitä että miten saa arjen rullaamaan ja kaiken yhdistää tän perhe elämän ja työelämän”* (Tiina, 31v.). Yksi haastateltava puolestaan totesi jatkuvan tavoitettavissa olemisen lisäävän henkistä kuormitusta, mikä puolestaan näkyi vapaa-ajalla niin, että sosiaalinen kanssakäyminen työpäivän jälkeen tuntui väsyttävältä. *“Mä oon kokoajan siinä niinku jatkuvan semmoisen niinku pienen paineen alla”* (Johanna, 27v.).

5.2 Työyhteisön keinot tukea stressaantunutta opettajaa

5.2.1 Esimiehen tuki

Kaikki haastattelemamme opettajat korostivat rehtorin roolia työyhteisön johtajana ja hengen luojana. Koko koulun henki kulminoituu rehtoriin. Mikäli rehtori on kannustava ja helposti lähestyttävä, säteilee se koko koulun henkilökuntaan. Rehtorilla on runsaasti hallinnollisia tehtäviä, mutta haastatteluissa toivottiin kuitenkin ennen kaikkea henkilöstöjohtajuutta. Anne (48v.) kiteytti ihannerehtorin sanoilla *“Ei mennäkään byrokratia edellä, vaan henkilöstö edellä”*. Helpostilähestyttävä rehtori on persoonakysymys. *“Tuo uus rehtori on nyt semmonen etäinen. Paljon siellä omassa huoneessaan ja kanssakäymiset on lähinnä semmosia muodollisia tai hallinnollisia seikkoja sitte mitä hänen kanssaan hoidetaan”*. (Johanna, 27v.). Toisinaan opettaja voi kokea olevansa peräti taakka rehtorille, vaikka hänen pitäisi saada esimieheltä tukea arkisiin ongelmiin. Annella (48v.) oli kokemus tästä: *“Aika usein on se jos haluat niinku mennä puhisemaan jostakin työhön liittyvästä stressiä aiheuttavasta tekijästä, ni olet itse lisästressi sille esimiehellesi ku meet niitte ongelmies kanssa ja sitte sitä pyrkii välttämäään.”*

Opettaja, kuten jokainen ihminen kaipaa huomiota tekemästään työstä. Haastattelemamme opettajat kertoivat saavansa palautetta työstään liian harvoin. *“Ja se palautteen saaminen oikeestaan oiskin semmonen tärkeä.”* (Outi, 39v.). Pienikin huomioiminen tekemästä työstä on arvokasta. Opettajat saavat lisämotivaatiota työhönsä ja heidän stressinsä vähenee. *“Lähinnä semmosta läsnäolemista siinä niinku kaipais. Hän on sillee, et hänellä on nyt hirvee kiire, et hän joutuu tästä lähtee nii se ei anna jotenki semmosta hirveen arvoistettua fiilistä siitä, et hei, et teet tärkeitä työtä ja teet ihan hyvin.”* (Laura, 23v.). Rehtoreilla ei ole juuri aikaa vierailta oppitunneilla, eivätkä he näin saa kunnollista kokonaiskuvaa oppilaan tai luokan ongelmista. *“Esimies ehtis niinku enemmän vierailta tai seurata sitä opetustilannetta tai käytännön työtä tai tulla paikalle vaikka jos on vaikka johonkin oppilaaseen liittyvä hankala juttu. Olla läsnä siinä arjessa. Et sellasta tukea ja sitten, no jollain tavalla ehkä semmosta myötätuntoa.”* (Satu, 45v.)

Yksi opettajan työperäisen stressin lähde saattaa löytyä huonosta henkilöstöjohtamisesta. Rehtori on yhteisössään paitsi pedagoginen, myös henkilöstöjohtaja. Hänen vastuullaan on se, että henkilökunta tulee toimeen, eikä työpaikka-kiusaamista esiinny. *“No kyllä mä nään, että se on niiden asia jos niiden niinku työntekijät voi huonosti siellä niinku työpaikalla.”* (Johanna, 27v.). Rehtorilta toivotaan henkilökunnan puolelle asettumista esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, missä ongelma on koulun tai opettajan ja oppilaan vanhempien välillä. *“Jos ei esimies tue, niin se on kyllä sitten ihan hirveetä.”* (Pirkko, 51v.)

Mikäli opettaja ei uskalla rehellisesti kertoa rehtorille luokkatilanteissa ilmenneistä ongelmista, saattaa opettajalle kehittyä työperäinen stressi. Toisinaan saattaa tilanne olla se, että esimies ei tunnista opettajan stressiä, ellei hän sano sitä suoraan. Monet haastattelemamme opettajat kertoivat, että luokanhallinnan puute on tyypillisesti sellainen asia, mitä opettaja ei uskalla kertoa rehtorille. Jos opettaja ei saa pidettyä luokkaansa kurissa, opettajat kokivat sen henkilökohtaisena epäonnistumisena. *“Siis et jos rehtori on sellanen et että sä voit mennä puhumaan ja kertomaan ilman sitä, ettei tarvi pelätä juuri tätä sinun ammatti-identiteetin menetystä tai niinku sitä, että olisin nyt jotenkin huonompi opettaja tai muuta. Et jossä voit sinne rehellisesti mennä puhumaan et nyt mulla on tällanen tilanne, ni se vaikuttaa niinku stressiin poistavasti ihan merkittävästi.”* (Tiina, 31v.)

Erjalla (54v.) oli kokemus, ettei esimies ottanut hänen uupumustaan tarpeeksi tosissaan. *“Minä olen esimiehelle ilmaissut, en ole suoraan pystynyt sanomaan suoraan, että tarvoitsen apua, tarvoitsen toisen ihmisen sinne luokkaan, mutta ilmaissu selkeesti, etten jaksaa...Koen, että esimiehellä en ole niinku sitä tukee saanu siihen apuun”.* Outin (39v.) esimies ei osannut ottaa opettajan epäsuorasti vihjeestä kiinni, eikä tunnistanut siksi opettajan uupumusta: *“Et jos mä olisin aatellu itseni esimiesrooliin ja oisin sanonu, joku ois sanonu mulle vähänkään vihjaavaan sävyyn työuupumuksesta, niin mä oisin napannu siitä kiinni.”* Tiinalla (31v.) oli jopa kokemus oman persoonansa vähättelystä omasta sukupuolesta johtuen: *“Se rehtori niinku jollaki tavalla vähän niinku ajattelee että no, et se nyt vaan on vähä tollanen ku se on nainen.”*

Haastatteluissamme kävi ilmi, että esimiehen luomalla koulun ilmapiirillä on ratkaiseva merkitys opettajien työperäisen stressin lievittämiseen. Pelkkä tieto

siitä, että rehtori seisoo opettajien takana ja hänen puoleensa voi kääntyä asiassa kuin asiassa auttaa opettajia voimaan työyhteisöissään hyvin. *“Että lois semmosen ilmapiirin kuitenkin, että stressi kuuluu ja kuormitus kuuluu työnkuvaan, mut että älä yhtään jää sitä kärsimään vaan, että heti tule, että otetaan esille ja mietitään, että miten tää ongelma voitais ratkasta”*. (Anne, 48v.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat rehtoreilta paitsi henkistä tukea, myös käytännön apua opettajuuteen. Konkreettinen apu stressaantuneelle opettajalle voi merkitä paljon. *“Niin se ottaa tavallaan ne ohjat käsiin ja hoitaa sen asian eteenpäin”* (Tiina, 31v.). Outilla (39v.) on esimies, jonka luokse voi lähettää luokassa häiriötä aiheuttavan oppilaan: *“Hänen luokseen voi lähettää jonkun oppilaan tekemään tehtäviä...Siellä on valmiina yksi pulpetti, johon voi nakata ihmisen sitten jos se homma ei onnistu siellä luokassa.”*

“Mä toivoisin, että esimies on alaistensa puolella, että varsinkin jos on vaikeita sellaisia, joskus tulee, että on vaikka vanhemmat jostain syystä hermostuneita koulun toimintaan, tai opettajaan ja sitten sitä aletaan setviä jotenkin. Ni kyllä mä ainakin toivon, et mä voin luottaa siihen, että esimies on mun puolella.” (Outi, 39v.)

Rehtori voi olla esteenä koulun hyvän hengen luojana. Kukaan haastattelemistamme opettajista ei ollut täysin tyytyväisiä nykyiseen esimieheensä. Kritiikkiä rehtorit saivat vuorovaikutustaidoistaan: *“Hänellä oli sellainen ikävä tapa sanoa, että nyt on tunti kuulkaa alkanut ja meidän täytyy lähteä. Jotenkin tavallaan se hyvä tuuli katkes kun seinään. Sit me menttiin kaikki semmosena niinkun myrkynnielleinä luokkiimme”* (Satu, 45v.) sekä siitä, ettei henkilöstölle jäänyt tarpeeksi aikaa hallinnollisten töiden vuoksi: *“Et ajattelee että no empä nyt halua enää kuormittaa ku tuollaki on jo ihan tarpeeks.”* (Anne, 48v.)

Toisinaan esimies ei lieventänyt opettajien stressiä lainkaan, vaan päinvastoin saattoi jopa aiheuttaa sitä opettajille. *“Yleensä kokemukset menee niin päin, että sieltä päin tulee ne paineet jotka lisää sitä stressiä.”* (Anne, 48v.).

5.2.2 Kollegoiden tuki

Opettajakollegoilla on tärkeä rooli luokanopettajan työperäisen stressin ehkäisijänä, hallitsijana ja poistajana. Kommunikointi on luontevaa samanhenkisten opettajien kanssa. *“Kyllä sitä aika nopeesti sitte niinku persoonan ja luonteen kautta huomaa, et kenen kanssa siellä niinku klikkaa. Ja semmosten seuraan sitte hakeutuuki ja saattaa purkaa sitä huonoa oloa tai paha mieltä jos semmosta on.”* (Johanna, 27v.). Toisinaan jo pelkkä keskustelu työtoverin kanssa auttaa ehkäisemään stressiä. Pie-nistä stressinaiheuttajista ei ehdi kasaantua yhtä isoa vyyhtiä, kun säännöllisesti purkaa pahan mielen pois. *“Hetä tulee mieleen muutama jolle voit mennä niinku puhiseen sen just nyt. Ja niinku sen jälkeen se jo niinku tavallaa helpottaa et siit ei pääsekkää tulemaan semmosta stressiä.”* (Anne, 48v.).

Useimmat haastattelemamme opettajat pitivät nykyistä työyhteisöä tärkeänä. He kokivat sen arvokkaana asiana omassa työssään. Hyvät suhteet toisiin opettajakollegoihin vaikuttavat positiivisesti opettajan hyvinvointiin ja välillisesti siten oppilaiden hyvinvointiin. *“Parhaassa tapauksessa sulla on siellä hyvä tiimi, joka tukee sua ja tsemppaa sua ja antaa sulle niinku peiliä siihen todellisuuteen.”* (Pirkko, 51v.)

Useissa haastatteluissa haastateltava totesi, ettei koulupäivän aikana ehdi muuta kuin vaihtamaan pikaiset kuulumiset. Syvällisiä keskusteluja välituntien aikana ei toisten kanssa ehdi käymään. Usein opettajat tapaavat toisiaan vapaa-ajalla, jolloin syvällisempiä ajatuksia ehtii pohtia. *“No varmaa se on paljon ollu semmosta, et jossain kahvilla tai vaikka kaljalla käydessä on puhuttu asioista. Et semmosta epävirallista, mitä se nyt on niinku opettajien juoruilua.”* (Antti, 37v.).

Haastattelumme osallistui yksi rehtorina työskentelevä opettaja. Hän opetti viisi opetustuntia viikossa. Hän kertoi, ettei voi keskustella omasta stressistään muiden opettajien kanssa, koska hän on heille esimiesasemassa. Kuitenkin on tärkeää päästä purkamaan omia ajatuksiaan toisten ihmisten kanssa. Hän kertoikin, että hänelläkin on tilaisuutensa saada keskusteluapua. *“Mulla on nää rehtorikollegat, joitten kanssa me jaetaan.”* (Pirkko, 51v.).

Samainen rehtori kertoi, että työyhteisö on heidän koulussaan poikkeuksellisen tärkeä asia. Heillä on iso koulu, mutta työilmapiiri on hyvä. Se on ollut keskiössä jo uuden opettajan rekrytointivaiheessa. *“Sanotaanko, että ei tarvi olla kuin yks semmonen joka on niinku...et esimerkiksi kun meillä on rekrytointi käynnissä, ni me ollaan niin tarkkoja. Et kun me oikeesti oteta sitä riskiä, että tämmönen iso yhteisö voi levähtää niinku tosi helposti. Että me saahaan niinku pysymään se siinä, että tänne ei niinku oteta ketään, niinku sillätavalla piip...sotkemaan tätä juttua.”* (Pirkko, 51 v.)

Opettajien stressiä lievittää siitä puhumisen lisäksi kuulluksi tuleminen ja tieto siitä, ettei ole ainoa, joka kokee opetustyön toisinaan uuvuttavaksi. *“Oon huomannut sen, että ku huomaa että ne toisetki on siinä samassa tilanteessa että heillä on ihan yhtäläillä haastavaa ja vaikeeta ja ja niinku näi ni se niinkun jotenkin helpottaa.”* (Tiina, 31v.). Toisaalta taas myös ilojen jakaminen tuottaa iloa toisille opettajille. *“Opehuoneessa et ainaki muutama opettaja sit jotka siinä istuksii ja kaikki jakaa sitä omaa, et mikä on ollu tän päivän hirvein juttu tai paras juttu. Ja, et saa jotenki vähän purettua niitä tunteita et se on tosi tärkeää.”* (Laura, 23v.)

Vertaistuki on tärkeää, mutta työyhteisöstä ja esimiehestä riippuen opettajat voivat jakaa stressin aiheita vapaasti esimerkiksi opettajanhuoneessa. Mikäli työpaikan kulttuuriin ei kuulu avoimuus, voi opettajan olla vaikeaa kertoa rehellisesti omista tunnoistaan. Hän voi pelätä ammattitaitonsa tai persoonansa tulevan kyseenalaistetuksi. *“Meil oli sit esimerkiks parin tota noin kollegan kanssa joiden kanssa oltiin todettu, et tää meininki on nyt tämmöstä nii sit me käytiin aina niinku tunnustamassa mokat toisillemme sillee, et me kerättii semmosta epävirallista, ei niitä mihinkää kirjoitettu, mutta et nyt olis taas mokalistalle asiaa.. Et sit me käytii jossai koprohuoneessa tai tota av-varastossa et tuu käymää. Ja sit kerrottii et nyt mää vedin tän homman niinku iha hölmösti ja sit kerrottiin nää tällai ja sit hymyiltii siel sit vaa.. et näin me mokattii.”* (Antti, 37v.)

Toisinaan oma stressi unohtuu, kun opettaja jää kuuntelemaan toisen kollegan murheita. *“Mä oon huomannu senki, että jos joku asia mättää itellä, ja niinku stressi meinaa nousta, mut sitte jos huomaatki, et pystytki auttaa jonku toisen stressiä helpottumaan, että niinku ollakki se kuuleva korva siinä. Nii se kenties joskus tulee siitä jo nii hyvä mieli.”* (Anne, 48 v.). *“Mut kyl sit iha nyt semmosta ihan syviäkin mietteitä on niinku kollegoiden kanssa kyllä jaettu, et puolin ja toisin. Että ite on kuullu toisten*

avautumisia ja itte on sit kertonu omia juttuja.. Et kyllähän sitä sellasta tarttee.” (Antti, 37v.)

Haastatteluissamme kävi ilmi, että stressin ilmestyminen opettajille noudattaa monesti samaa kouluvuoden kiertoon liittyvää kaavaa. Alkusyksy voi olla yleensä leppoisa, mikäli opettajalla ei ole aloittanut uusi alkuopetusluokka. Opettajien stressi kohoaa monella opettajalla marraskuussa oppilasarvioinnin sekä lähestyvän joulujuhlan takia. Moni mainitsi vuoden stressaavimman ajan olevan juuri marras-joulukuussa. Seuraava stressipiikki tulee arvioinnin myötä joko yksi tai kaksi kertaa keväällä, riippuen miten monta kertaa arviointi koulussa suoritetaan. Viimeisin stressihuippu on keväällä ennen koulun loppua. *“Kaks viikkoo ennen kevätjuhlia, ei ees kannata mennä opettajanhuoneeseen koska siellä on kaikki niin kireenä.” (Pirkko, 51v.)*

Pelkkä stressaantuneen opettajan kuuntelu ja huomioiminen auttaa useimmissa tapauksissa. Opettaja voi helposti tarjota konkreettista, käytännön apua vaikkapa viereisen luokan opettajalle. *“Ku huomaa, et toinen on ihan että kääk, niin sit on sillee, et hei et lähetä mulle se oppilas tänne luokkaan, et se voi olla vaik tuol sohvan nurkassa ja lukee.” (Laura, 23v.)*

Opettajat saattavat usein hautautua omaan luokkaansa. Ajatellaan, että pidetään huoli vain omasta vastuuluokasta ja jokainen opettaja hoitaa oman luokkansa. Työyhteisön hyvinvointi syntyy kuitenkin pienistä huomaavaisuuksista toisia kohtaan. Haastattelemamme nuori opettaja oli esimerkiksi tarjonnut apua kollegalleen, joka oli ollut pitkällä sairauslomalla ja tarvitsi kahdenkeskistä aikaa oppilaansa kanssa. *“Hän oli ollu poissa ja ollu kipeenä ja ei oikeen kyenny ja sit mä otin hänen oppilaat sit mun kanssa liikkasaliin leikkimään et sit hän sai siellä kattoo sen yhden oppilaan asiat kuntoon. Et tämmönen sitte auttaa jaksamaan siinä myös että on semmonen ihminen kenen kanssa tulee hyvin toimeen ja voi tilittää ja voi jakaa asioita.” (Laura, 23v.)*

Avun pyytäminen oli opettajille vaikeaa. Sitä vältettiin viimeiseen asti. Vaikka apua pyytäisikin, sitä ei välttämättä saatu. Eräs haastateltavamme kertoi tilanteesta, missä opettajan lisäksi myös koulunkäynninohjaaja oli uupunut. Häntä stressasi erityisesti erään luokan oppilaan häiriökäyttäytyminen. *“Ja nyt*

esimerkiksi näitä viimeisiä sairausloma- lääkäriaikajärjestelyitä ja olis siis jotain, että olis pariaksi tunniksi tarvittu luokkaan, ni hän sanoi, että hän tulee jos on pakko.” (Erja, 54v.)

Kysyimme haastattelussamme onko opettaja itse huomannut jonkun kollegan olleen stressaantuneet. Lisäksi kysyimme onko hän itse tarjonnut apua. Apua tarjotaan tutkimuksemme mukaan mielellään. *“Muutamalta oon täs syksyn aikana kysynytki, että onko sulla kaikki ihan hyvin kun tulee vastaan semmosia haamuja siellä käytävillä. Ja no tosi stressaantunutta ollu porukka ihan ylipäätänsä. Tämmöstä se sitten vissiin on että jos kaikki muutki kokee sen nii.” (Johanna, 27v.)*

Usein käy kuitenkin niin, ettei kollegan stressaantuneisuutta huomata. Koulun arki on kiireistä ja kaikki opettajat eivät poistu edes luokasta välituntien ajaksi. Kohtaamiset toisten opettajien kanssa voivat jäädä yllättävän vähäisiksi. *“Kaksi ihmistä kerkes väsähtää ihan totaalisesti, ne oikeesti jäi pitkälle sairauslomalle, kolmannen kohalla mä olin vähän hajulla ja sanoin, että nyt ois ehkä aika mennä lääkäriin. Mutta ihmiset jaksaa sinnitellä ihan hiroeen pitkään, niin että kukaan ei huomaa.” (Outi 39v.)*

“Kerran meillä oli joku opettajankokous ja tuota taikka sillätavalla, että siellä oli opetushenkilöstö paikanpäällä ja tuota siinä tilanteessa sitten tätä jotenki tuotaniinni siivuttiin vähän tän oppilaan tilannetta niinni minä puhalsin itkut siellä. Ja niinni siis ihan ni täysin romahdin siinä kohalla, et ku musta tuntu että mä en jaksa enää yhtää. Siinä vaiheessa sitte kollegat tulee siihen ympärille siihen, että ei hyvänen aika, että mä oon niinku viestittäny kokoajan ulospäin sitä, et tilanne on mulla hallussa ja et mä niinku tiiän mitä mä teen.” (Anne, 48v.)

Toisinaan tilanne opettajien keskuudessa on se, ettei toista kollegaa pystytä auttamaan. Tyypillinen syy on se, ettei sitä huomata: *“Mua ei oltu todellakaan tuettu.” (Satu, 45v.)* Syy voi olla myös se, että on itse niin uupunut, etteivät voimavarat riitä enää toisen opettajan auttamiseen: *“Sellaiset opettajat joilla on itsellä hyvin haastava luokka. Niin sellasilta opettajilta sitä sellasta henkistä tukea ei ehkä niin paljon tuu.” (Laura, 23v.)*

Luokanopettajilla on salassapitovelvollisuus. He eivät saa keskustella opettajanhuoneessa luokan oppilaista. Tätä sääntöä haastattelemiemme opettajien mukaan noudatetaan vaihtelevasti. Yksi opettajia eniten stressaavista asioita on

oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Jollei siitä voi puhua kollegoilleen, helposti jää huolien kanssa yksin. *“Et sitte niinku tavallaa oli kokoaja joku kysymässä, et et haluatko niinku jutella tai siis tyylit, et ku sellasista asioista ei voi keskustella kenen kanssa vain, et ku ei sitä voi niinku kotia viiä et ei voi perheenjäsenten kans.”* (Anne, 48v.)

Joskus taas käy niin, syystä tai toisesta, että opettaja ei ainakaan koe saavansa apua stressiin työyhteisöltään. *“No osittain työyhteisö on tukenut tosi paljon, mutta sit taas niinku tuntuu, et sitä todellista apua ei oo saanu.”* (Erja, 54v.). Työyhteisö, esimies mukaan lukien ei ole pystynyt tarjoamaan sellaista henkistä tai konkreettista apua opettajalle, joka olisi laukaissut hänen stressinsä.

Toisia opettajia ei välttämättä edes kiinnosta toisten opettajien asiat. Yksi haastateltavistamme puhui *“suorittajaopettajista”*. Hän koki sen niin, ettei osa opettajista ole tarpeeksi sydämellään mukana opettajantyössään. *“Ja sitten kylmänviileesti voi sanoa niitä ihmisiä, jotka niinku suorittaa, tai tekee sitä työtä ihan toisella asenteella, että he käy täällä, he hoitaa sen ja lähtee vaan menee. Ni sellasten ihmisten kanssa taas niistä vaikeista asioista puhuminen aiheuttaa suurta pahaa mieltä. Että niinku he ei selkeesti niinku ymmärrä sitä...Et alisuoriutuuko he? Tai itelle tulee ehkä semmonen huonommuudenkin tunne, että sitä vähän niinku miettii että ää nii.”* (Tiina, 31v.)

Kiinnostuksen puutteen lisäksi opettajakollegan auttamattomuuden syyksi voi paljastua yksinkertaisesti se, ettei heidän tilannettaan ymmärretä tai haluta ymmärtää. *“Siellä on myös niitä ihmisiä, harmikseni, jotka nostaa vaikka keskusteluun vaikka opettajanhuoneen kahvipöydässä, että mulla on vaikka sen luokan kanssa tällänen pulma, ni sieltä löytyy se ihminen, joka sanoo: “minulla ei ole sen luokan kanssa mitään ongelmia.” No, selvä sitten, ei niitä tainnut olla sitten minullakaan. Että sen mä jotenkin koen vihoviimeiseksi.”* (Tiina, 31v.)

Toisissa opettajan työyhteisöissä ei ole tilaa valittajille. Opettajat ovat esittäneet urheita, joita ei mikään asia stressaa. Esimies tai toiset kollegat paheksuvat heikkoutta. *“Mut ehkä myös niinku myöhemmin työyhteisössä oli vähän semmosta henkeä, et ei oikee niinku myönnetty virheitä esimerkiks tai esitettiin vähän niinkun täydellistä opettajaa.”* (Antti, 37v.) Pahimmillaan huolista puhuminen aiheuttaa opettajan ammattitaidon kyseenalaistamisen. *“Oon saattanut sanoa opettajanhuoneessa,*

että voi että mulla on hankala porukka tai että, miten niitten kanssa tästä asiasta selvitään tai että mä en niinku jaksa...Ni joku on käyttänyt sitä sitten työyhteisöstä ennen tätä kärjistynyttä tilannetta, niin mun kolleega käytti näitä mun kommentteja hyväkseen sillä tavalla, että hän oli sitten yks ynnä yks kokenut, että ei tuku muu vaan se tilanne meni pahensi, se pahensi sitä. Mä oon just ehkä tätä omaa stressiä vähentääkseni, ni mä oon vähentäny opettajanhuoneessa käymistä.” (Satu, 45v.)

Yhden vastavalmistuneen opettajan kokemus oli se, että työyhteisö saattaa jopa lisätä opettajan stressiä. Hän oli ollut jonkin aikaa töissä uudessa koulussa ja kokenut jopa jonkin verran velvollisuudekseen osallistua henkilökunnan tapahtumiin, jotta hänet hyväksyttäisiin koulun henkilökuntaan. Hän toivoi saavansa pysyvän työsuhteen koulusta. *”Ite kauheen väsyny ja sitte ku tulee näitä näitä, tota mitä ihmiset haluaa viettää näitä illanviettoja ja muitakin, niin siksi tuntuu et niistäkin tulee niinkun ja jossain kohti semmonen niinku stressi ja pakkopulla. Et pakko olis ko ei oo virkaa, niin pakko osallistua, että voisit niinkun näyttää että olen kuuluva osa sitä työyhteisöä.” (Tiina, 31v.)*

5.2.3 Työyhteisön tuen riittämättömyys

Moni haastattelemastamme luokanopettajista kertoi, etteivät he vietä välituntejaan opettajanhuoneessa. Syitä tähän olivat luokan ja opettajanhuoneen fyysisesti pitkä etäisyys, lyhyet välitunnit, seuraavan tunnin valmistelu, oppilaiden auttaminen pukemisessa tai välituntivalvonnat. *”Ekaluokan opettaja ei muutenkaan kerkeä sinne, kun siinä menee vetskarin ja kengännauhojen ja minkä muun tahansa asian kanssa aika usein se välkkä, ni se hengähdys siinä saattaa olla niin, et mä huomaan et, en mä ehdi enää opehuoneeseen ja mä istahdan omalla tuolillani ja saatan lukea Wilma-viestit tai miettiä, et mikä on seuraavan tunnin aihe.” (Satu, 45v.)*

Toisinaan koulun omat säännöt saattavat ruokkia opettajan epäsosiaalisuutta ja yksinoloa. Eräässä koulussa oli sääntö, jonka mukaan luokanopettajan piti istua samassa pöydässä oppilaittensa kanssa. Sääntöä perusteltiin ruokailutilanteen valvomisella. Haastattelemamme opettaja koki tilanteen epäreiluksi, koska se olisi ollut hänen ainoa hetkensä saada kommunikoida kollegoidensa kanssa. *”Joskus oli ajatelkaa semmonenkin sääntö meidän koulussa, että opettaja ei saanu*

istua samassa opettajakollegansa kanssa, ku hänen täytyy, kun hän saa palkkaa siitä, että hän valvoo ruokaillessaan ryhmäänsä.” (Satu, 45 v.)

Opettajan työyhteisö on kuten kaikki työyhteisöt. Opettajanhuoneissa on työpaikkakiusaamista, syrjintää ja huonoa käytöstä. Mikäli opettaja ei löydä sellaista kollegaa työyhteisöstään, jonka kanssa tutustuu lähemmin, voi hän kokea itsensä yksinäiseksi. Opettajan työyhteisössä muodostuu pieniä klikkiryhmiiä. Jos opettaja ei kuulu mihinkään ryhmään, hän voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi. *”Siellä on siis sellasia opettajia, joista sitten puhutaan selän takana. Ja esimerkiksi sitten niinku jos ajatellaan tää mun sairasloma tässä niin se miten se on siellä käsitelty.”* (Erja, 54v.)

Huolen tai ongelman jakaminen toisen kanssa on ensisijaisen tärkeää oman jaksamisensa kannalta. Esimies, yleensä koulun rehtori on koulussa myös opettajia varten. Heidän työnään on auttaa opettajia käytännön ongelmissa. Toisinaan opettajat odottavat turhan pitkään avun pyytämisen kanssa. He yrittävät sinnitellä omin voimin, vaikka ovat jaksamisensa äärirajoilla. *”Siihe asti et sit ku se itku tuli siellä ni sen jälkee ei tarvinnu enää olla yksin ja sillä oli niinku ratkaseva merkitys sit sen oman jaksamisen kanssa”* (Anne, 48v.) tai kuten Pirkko (51v.) kertoi: *”Meiän on pakko jakaa niitä asioita, me ei muuten jakettas.”*

Vastavalmistunut opettaja voi kokea uransa alkuvaiheen yksinäisenä. Hän on käynyt viisivuotisen akateemisen tutkinnon, missä on ollut opetusharjoitteluita sisällytettynä, mutta kokonaisvastuuta koko luokasta ja oppilaiden oppimisesta ei ole koskaan tarvinnut kantaa. Tämä voi nuorelle opettajalle aiheuttaa kohtuuttomia paineita.

Useissa työpaikoissa eri työurilla on työntekijän uran alkuvaiheessa toinen, vanhempi kollega työssä mukana, kunnes uusi työntekijä on valmis töihinsä. Hänelle annetaan aikaa opetella työ käytännössä ja omaksua siihen tarvittavat tiedot ja taidot mestarin opissa. Opettaja tekee yhteiskunnallisesti tärkeää työtä, kasvattaen ja opettaen tulevaisuuden työntekijöitä. Hänen kuitenkin oletetaan selviytyvän yksin heti alusta lähtien. Hänellä harvoin on tutor- tai tukihenkilöä tukena alkuvaiheena, jolta voisi varmistaa asioiden oikein menemisen. *”Sekin voi ehkä olla syynä, et ei ollu tavallaan semmosta mentoriopettajaa nyt ku hyppäs hyppäs*

hommiin vaan tota aikalailla sillain keskenään.. Et ei.. se perehdytys mikä vaikkapa johonkin Hesens kassalle". (Laura, 23v.)

5.2.4 Moniammatillinen tuki

Suomalaisissa peruskouluissa on käytettävissä moniammatillinen ryhmä henkilöitä, jotka auttavat koulun oppilaita erinäisissä tapauksissa. Moniammatilliseen ryhmään voi tilanteesta riippuen kuulua muita opettajia, erityisopettajia, rehtori, koulukuraattori tai -psykologi, perhetyöntekijä tai lääkäri. Jotkut haastattelemamme opettajat kokivat saavansa myös itse apua stressiinsä moniammatilliselta työryhmältä. Outilla (39v.) oli luokassaan itsetuhoinen oppilas, jonka auttamiseen hänen omat voimavaransa ja taitonsa eivät riittäneet. Ne painoivat opettajan mieltä. Hän kertoi, että *"stressi lieveni keskusteluiden koulupsykologin, koulukuraattorin ja lääkärin kanssa."* (Outi, 39v.). Johannan apuna on ollut koulun erityisopettaja. Hän on pystynyt jakamaan työperäisiä huoliaan hänen kanssaan. *"Ja sit tietysti erityisopettaja on tosi.. Se on siinä lähellä on sen luokka ja se on mihin mä meen ensimmäisenä purkamaan nyt niitä höyryjä jos niitä tulee. No koulupsykologin kanssa ollaan oltu aika paljon."* (Johanna, 27v.)

Kunnat ovat kiinnittäneet huomiota opettajien työhyvinvoinnin. Eri kunnissa on erilaisia projekteja, hankkeita tai tapahtumia liittyen työssä jaksamiseen. Haastattelemamme opettajat pitivät niitä yleisesti ottaen tarpeellisina ja tärkeinä. *"Tässä kunnassa laitettiin käyntiin semmonen Vertaismentorointi nuorille opettajille. Yhessä mietitään niitä asioita. Ja se, että jollekki muullekki tuottaa hankaluutta, ni se tuotaas itelle semmosen olon, että ehkä se ei niinku oo musta kii tai että mä tekisin jotain väärin.. Vaa et semmonenki joka on ollu kakskytovuotta tässä työssä, niin voi kokea samanlaisia tunteita mitä minä. Nii se on ollu tosi iso asia tänä syksynä."* (Johanna, 27v.)

Syksyllä 2016 Suomen alakouluissa otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma. Se paitsi toi lisäpainetta opettajille, myös vei aikaa muilta tärkeiltä asioilta. Erään haastattelemamme henkilön mukaan työhyvinvointiasioihin ehdittiin paneutua huonommin haastattelusyksynä. *"Me tarvittas niinku tosi paljon tämmösti työhyvinvointi, niinku koulutusta ja työyhteisön yhteentoimimiskoulutusta. Mut et ne*

kaikki tän tyyppiset on jääny niinku nyt sen uuden opetussuunnitelman jalkoihin.” (Erja, 54v.)

5.2.5 Kehittämisideoita stressin vähentämiseen opettajan työssä

Kehittämisideoita stressin vähentämiseen opettajan työssä -teemaan liittyvissä vastauksissa opettajat kertoivat ideoita, miten stressiä olisi heidän mielestään voitu paremmin huomioida työyhteisössä. Monet haastateltavista totesivat, että etenkin rehtorilta olisi kaivattu lisää tukea ja läsnäoloa opettajan arjen työssä. *“Et esimies ehtis niinku enemmän vieraillla tai seurata sitä opetustilannetta tai käytännön työtä tai tulla paikalle vaikka jos on vaikka johonkin oppilaaseen liittyvä hankala juttu. Olla läsnä siinä arjessa. Et sellasta tukea ja sitten, no jollain tavalla ehkä semmosta myötätuntoa”* (Satu, 45v.). Rehtoreilta kaivattiin lisäksi konkreettista apua. *“No vaikka esimerkiksi se, että (esimies) olis ensiksi kuulolla, mutta sit myös toiseksi, että jos on semmonen tilanne et se opettaja näyttää siltä, et sillä ei ihan oikeesti oo idiksiä enempää, niin sit kykenis jotenki ohjaamaan oikeeseen suuntaan siinä.”* (Laura, 23v.) *“Mää toivoisin, että se ois niinku sen esimiehen hanskassa tää asia... Että sillä ois tarjota jonkunlaisia vaihtoehtosia ratkasuja sitten siihen et.. vaikka pelkästään jo se kuuleva korva.”* (Anne, 48v.)

Muutamassa haastattelussa esiin nousi opettajien kokemus rehtorin kiireisestä työnkuvasta, mikä heikensi stressaantuneen opettajan huomioimista rehtorin taholta. *“Se on lähinnä semmosta läsnäolemista siinä niinku kaipais, että ku on tällasta oppilasta ja ku ei oikein tiedä miten päin ois ja kun koittaa kysyä apua, nii hän on sillee, et hänellä on nyt hirvee kiire, et hän joutuu tästä lähtee nii se ei anna jotenki semmosta hirveen arvostettua filistä siitä, et hei et teet tärkeätä työtä ja teet ihan hyvin. Et sekin riittäis et kun joskus joku sanois, et hei et hyvin menee.”* (Laura, 23v.) Eräs haastateltava mainitsi sen, että ei halua itse kuormittaa rehtoria enempää, sillä on huomannut että hänellä on jo valmiiksi valtava määrä töitä hoidettavanaan.

Työnohjaus nousi useissa haastatteluissa esille. Sen oli koettu olevan tyydyttävää, mutta opettajat olisivat kaivanneet sitä enemmän. *“Työnohjausta pitäs*

ja vois tarjota ihan enemmän.” (Outi, 39v.) Työnohjauksen ohella opettajat mainitsivat, että stressin lievittämisen kannalta olisi hyvä tarjota mahdollisuuksia puhua omista kokemuksistaan luottamuksellisesti. Toteutuksena ehdotettiin muun muassa opettajille suunnattua ”koulukuraattoria”, tai jonkinlaisia vertaistuki -ryhmiä. “Että joku vähän niinku joku järjestettäisiin muitaki tämmösiä jonkun teeman ympärille tukiryhmiä, niin enemmän semmonen stressaantuneet opettajat tyyppinen jossa ollaan vähän nimettömiä.” (Outi, 39v.) “Semmonen joku työhajauksellinen tavallaan tämmönen opettajien koulukuraattori.. Olis jotenki niinku olemassa semmonen palvelu jossai..” (Anne, 48v.) “Et ois semmosia aikoja ja sellasii, et jos sen sais jotenki työaikaan lisättyä tai sinne sisällytettynä niin semmosta niinku yhteisöllistä puhumista ja asioitten jakamista ja tukea ja niin ja näinpäin.” (Laura, 23v.). Eräs haastateltava mainitsi myös sen, että työterveystarkastuksia voisi järjestää opettajille useammin.

Usein palaverit ja paperityö sekä muu opetuksen ohella tehtävä työ aiheuttavat sen, että opettajilla on suuri määrä työtä, mikä lisää stressaantuneisuuden tunnetta. Usein opetuksen lisäksi tehtävät hallinnolliset työt ovat palkattomia, opettaja tekee ne omalla ajallaan. Eräs tutkimuksemme osallistujista ehdottikin ratkaisuksi opettajien kokonaistyöaikaan siirtymistä, jolloin työnteko olisi tasa-puolisempaa, eikä palavereita tai muuta opetustyön ohella tehtävää työtä koettaisi ylimääräisenä. *“Oon henkilökohtaisesti sen opettajan kokonaistyöajan kannalla... Se antas liikkumavaraa niihin palavereihin. Niitä ei koettas ehkä sitten niin ylimääräsenä ku nyt.” (Anne, 48v.) Toisissa vastauksissa kaivattiin lisää järjestettyä aikaa esimerkiksi opettajien välisille suunnittelupalavereille, tai muulle työlle. “Se et niinku niillä tiimeillä ois oikeesti sitä pedagogista aikaa mieltii sitä et mitä me siellä luokissa niinku tehtäis.” (Erja, 54v.) “Mitä on monessa koulussa käytössä nii mä luulen että ne saattas olla sellaset, että jossa tuota varataan johonkin niinkun arviointikeskusteluihin ni ihan lukujärjestyksestä tietty aika, et se on niinku sillätavalla tiettyihin toimintoihin pystytään organisoimaan aika hyvin.” (Anne, 48v.)*

Opettajat kokevat, että työhön tarvitsisi joskus selkeämpää ohjeistusta. Esimerkkinä mainittiin uuteen työpaikkaan perehdytys. Tämä säästäisi useita opettajia samojen asioiden pohtimiselta. *“Sellanen selkee ohjeistus mitä tehdään (arviointiryhmän osalta).” (Erja, 54v.)*

Työilmapiirissä oli joidenkin haastateltavien mielestä kehittämisen varaa. Tulehtuneen ilmapiirin korjaamiseksi olisi kaivattu ulkopuolista apua. *“Siinä vaiheessa kun meillä oli tämä esimiehen esimies, joka aiheutti nämä tulehtuneet suhteet, ni mun mielestä me oltas ihan tarvittu ulkopuolista niinku työyhteisöihmistä sinne.”* (Erja, 54v.) Toisaalta työilmapiiriä ja opettajien hyvinvointia toivotaan edistettävän myös etukäteen erilaisella yhteisellä toiminnalla: *“Ois kauheen hyvää et ois jotain sellasta toimintaa mitä se nyt ikinä onkaan jossa ois niinku sitte koko henkilökunta mukana. Joka ois jotain ihan muuta.”* (Anne, 48v.)

5.2.6 Kehittämisideoita opettajankoulutukseen

Opettajankoulutus nousi esille useissa haastatteluissa. Tutkimukseemme osallistuneista opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa työn stressaavuutta ei käsitelty tai ainakaan aiheeseen perehtymisen ei koettu olleen riittävää. Johanna (27v.) totesi asian näin: *“Tähän ei millään tavalla niinku opintojen aikana ei niinku viitattu. Puhuttii välillä siitä että no joo, että sitte ku ollaan oikeesti töissä, et se on rankkaa ja näi. Mutta ei niinku ei missään vaiheessa kukaan oo mulle sanonu että sun korva menee viikoksi lukkoon tai että sä heräilet keskellä yötä.”*

Useimmat haastateltavista olisivat toivoneet koulutuksen huomioivan mahdollisen työstressin paremmin. Opettajat olisivat toivoneet yleistä tietoa stressistä ja siitä, miten sitä voi hoitaa. *“Ois niinku tavallaan ihan hyvä että keskusteltais. Ja sit ihan se ihan puhtaasti jonkinnäköinen psykologikin vois niinkun käydä kertomassa just siitä että mitä se stressi on, miten sitä hallitaan, miten sitä voi niinku lievittää, miten sen voi tunnistaa, että nyt olen palamassa loppuun”* (Tiina 31v.).

Monet haastateltavat kokivat luokanopettaja -opintojen painottuvan liikaa itse opettamiseen ja sen suunnitteluun. Toisille työelämään siirtyneille opettajille työn monipuolinen työnkuva ja suuri työmäärä olivat tulleet yllätyksenä. Etenkin opettajankoulutuksen harjoitteluiden osalta olisi toivottu käytännönläheisempää lähestymistapaa opettajan työhön. Laura (23v.) kiteyttää asian näin: *“Ja sit se että ehkä sitä painopistettä... Suunnittelu on hyvin tärkeätä, mutta et painopistettä*

vois tuoda työelämää läheisemmäksi myös.... et ohjattais jo siihen työelämään ja työelämässä toimimiseen siellä opintojen aikana”. Myös kurssitarjonnan koettiin painottuvan liikaa opettamiseen ja sen sijaan, että useilla kursseilla oli käsitelty samoja asioita hieman eri näkökulmasta, olisi toivottu, että opinnoissa perehdyttäisiin laajemmin opettajan työnkuvaan. Käytännön toteutuksena tästä useampi haastateltava ehdotti, että opettajankoulutuksen aikana työssä oleva opettaja tulisi kertomaan omasta työstään ja häneltä voisi kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä. *“Tosi mielelläni niinku tossa opintojen loppuvaiheessa niinku esimerkiks vaikka kuullu, et ois tullu joku työssäkäyvä opettaja kertomaan ja vaikka läväyttäny sen kalenterin näin auki ja näyttäny että okei, tässä on näin mun tunnit ja näin näin näin..”* (Johanna, 27v.) *“Sit kaipais sen oikeesti kentältä tulevan ja kentän tuntevan opettajan kertomaan, et miten hän on sit tän tilanteen ratkaissut, et kun vanhempi huutaa naaman edessä, että kun sinä et osaa opettaa kun lapsi sitten siinä samalla vaikka repii kyniä jostain ja sit heittelee siinä.. Et tavallaan semmosta oikeesti työelämäläheisempää”* (Laura, 23v.) *“Et tyynen rauhallisesti otettais sinne koulutukseen semmonen kurssi tai muu että virallisen oikeen elämän keissejä käytäisiin läpi ja pohdittais että miten niissä kuuluu toimia. Miten joku muu on niissä toiminu ja oliko se hyvä, oliko se huono, oisko jotain voinut tehdä paremmin.”* (Laura 23v.)

Haastattelemamme opettajat ehdottivat muutamia muita aiheita ja kurssiideoita, joita he olisivat opettajankoulutukseen toivoneet. Näitä olivat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön keskittyvä kurssi, omaan opettajuuteen ja työelämään liittyvien aiheiden pohtiminen sekä persoonallisuuden ja stressin kokemuksen yhteyksien huomioiminen. *“OKL:ssä ei ole myöskään ‘Näin viestit Wilmalla’-kurssia.”* (Johanna, 27v.) *“No tietenki tuo opettajuus, minä ja opettajuus, minä niinku työssä, se on varmaanki sellanen mut sitten tää kodin ja koulun yhteistyö.”* (Pirkko 51v.) *“Joo että niinku perusjuttuja mitä täällä arjessa tapahtuu.. Sitten jaksaminen liittyy persoonaan, en tiiä puhutaanko siitä yhtään mitään? Ja sit se miten mä oon työkaveri? Miten mä oon ihminen työyhteisössä.”* (Pirkko, 51v.)

Eräs haastateltavista mainitsi inklusion tuoneen opettajan työhön haasteita, joihin vastaamiseen tarvittaisiin lisää koulutusta. Hän kaipasikin koulutuk-

selta lisää vastaavuutta työnkuvaan. Hän koki, että esimerkiksi erityispedagogiikan kurssien sisällyttämisen luokanopettajaopintoihin voisi ratkaista tämän ongelman: *“Et erityispedagogiikan kursseja myös luokanopettajakoulutukseen.”* (Laura, 23v.)

5.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimuksestamme kävi ilmi seuraavat luokanopettajille työstressin kokemuksia tuottavat asiat: ajankäytölliset tekijät, uusi opetussuunnitelma, vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät, omaan opettajuuteen liittyvät tekijät sekä resurssikysymykset.

Tutkimukseen osallistuvien opettajien työ oli kiireistä. Kiirettä tuottivat paitsi opetus, myös opetuksen suunnittelu, palaverit, juhlien ja muiden tapahtumien suunnittelut, oppilaiden arviointi ja yhteydenpito vanhempiin. Työn rajaaaminen oli useille opettajille haasteellista. Uusi opetussuunnitelma, varsinkin arvioinnin osalta tuotti stressiä opettajille opetussuunnitelman ensimmäisenä lukukautena. Opettajat kokivat, että siihen panostettu aika vei resursseja muilta tärkeiltä asioilta ja toisaalta opetussuunnitelmauudistus oli tullut melko nopealla tahdilla ja sisäistettävää asiaa oli paljon.

Vuorovaikutus oppilaiden, oppilaan vanhempien, opettajakollegoiden ja rehtorin kanssa oli yksi eniten opettajia kuormittava stressitekijä. Häiritsevät oppilaat, vaativat vanhemmat, tukematon rehtori ja negatiiviset työtoverit aiheuttivat työperäistä stressiä. Liian isojen luokkakokojen mukanaan tuoma luokanhallinnan puute ja siitä puhumisen vaikeus yksittäisenä stressitekijänä korostui usean haastateltavan kommentteissa.

Sosiaalinen tuki, varsinkin rehtorin rooli stressin ennaltaehkäisyssä ja hallitsemisessa tuli ilmi jokaisessa haastattelussa. Haastattelemamme opettajat kokivat lähes kaikki, etteivät saa parasta mahdollista tukea tämänhetkiseltä rehtoriltaan. Tutkimuksemme mukaan rehtorit keskittyvät liikaa hallinnollisiin työtehtäviin, henkilöstön työhyvinvoinnin kustannuksella.

Opettajakollegat ovat myös erittäin tärkeässä asemassa opettajan työperäisen stressin hallinnassa. Puhuminen, kuunteleminen, kuulluksi tuleminen ja tieto siitä, että muutkin kokevat samanlaisia negatiivisia tunteita auttavat opettajia. Joskus kollegoilta sai myös käytännön tukea. Opettajat kokivat kuitenkin työnsä yksinäiseksi. Sosiaalisen kanssakäymisen esteiksi muodostuivat kiire, seuraavan tunnin valmistelu, pitkät välimatkat luokasta opettajan huoneisiin, koulun luomat säännöt tai samanhenkisten opettajien puute. Stressiä tuotti myös joskus opettajan työyhteisöön kuuluminen, kuinka päästä osaksi työyhteisöä sekä miten jaksaa osallistua työporukan yhteiseen vapaa-ajan viettoon, kun aika ja jaksaminen ovat muutenkin vähissä.

Opettajat ehdottivat itse parempaa perehdyttämistä työyhteisöön, selkeämpää ohjeistusta työhön, kokonaistyöaikaa ja työhyvinvointiin huomion kiinnittämistä entistä enemmän. Jo opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon stressin hallinnan lisäksi kaikki opettajan monipuoliset työtehtävät, eikä ainoastaan opetus ja tuntien suunnittelu.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia työperäisestä stressistä ja siitä, miten he kokivat työyhteisön tukeeneen stressaantunutta opettajaa. Tutkimme lisäksi millaisia tuen muotoja opettajat olisivat kaivanneet stressin lievittämiseksi tai ennaltaehkäisemiseksi.

Tutkimme tässä tutkimuksessamme ainoastaan stressaantuneita opettajia. On olemassa paljon opettajia, jotka eivät koe lainkaan työperäistä stressiä. Mikäli haluamme, että maassamme opettajan työtä jatkossakin tekevät ammattitaitoiset opettajat, jotka pysyvät fyysisesti ja psyykkisesti työkunnossa eläkeikään saakka, on opettajan työn stressaavuuteen kiinnitettävä ajoissa huomiota ja tehtävä ennaltaehkäisevää työtä ja toimenpiteitä stressin ehkäisemiseksi. Stressi kasautuu usein pitkään jatkuessaan ja voi aiheuttaa kierteen, joka vaikuttaa henkilön hyvinvointiin. Keltikangas-Järvinen (2008, 173) toteaa, että opettajan vireystilan ollessa korkea ja sietokyvyn ollessa alhainen kaikkia tapahtumia kohtaan, joiden intensiteetti on korkea, opettaja voi hermostua vähäpätöisestä asiasta. Koulupäivän hektisyys ja jatkuva vastuun kantaminen oppilaista ja heidän oppimisestaan voi helposti aiheuttaa hermostumista. Huonotuulisuus tarttuu, mikä puolestaan voi vaikuttaa heikentävästi opettajan ja myös oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Opettajan stressi ei kosketa siis vain häntä itseään, vaan on merkittävää myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että haastattelemillemme opettajille stressiä aiheuttivat ajankäytölliset ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät, uusi elokuussa 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma, resurssipula, omaan opettajuuteen liittyvät tekijät sekä muut stressitekijät. Tulokset, uutta opetussuunnitelmaa lukuun ottamatta, seuraavat aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia (mm. Mäkinen 1998, Syrjäläinen 2002 ja Aho 1981) ja opettajien työstressistä kirjoitettuja tieteellisiä artikkeleita. Uuden opetussuunnitelman opettelu ja hallitseminen eivät ole opettajan

varsinaista opetustyötä, vaan sen voi katsoa olevan opetustyön ulkopuolisia vaatimuksia, mikä voi aiheuttaa opettajille stressiä. Santavirta ym. (2001) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajan työssä stressiä aiheuttaa suurimmaksi osaksi muut asiat kuin itse opettaminen. Saimme omassa tutkimuksessamme samankaltaisen tuloksen. Opettajan työnkuvassa oli paljon oppituntien suunnittelun ja pitämisen lisäksi muuta työtä. Opettajien ennakko-odotukset omasta ammatista eivät vastanneet todellisuutta, mikä aiheuttaa opettajille työperäistä stressiä. Tätä ajatusta haastatteluaineistossamme tukee se, että useat haastattelumme mainitsivat, että suunnittelupainotteinen opettajankoulutus ei heidän mielestään vastannut kovin hyvin opettajan todellista työtä ja sen vaatimuksia.

Opettajat ovat usein vastuullisia ja pedantteja persoonaltaan. Useat haastateltavista totesivat itse olevansa perfektionisteja. Tyypillinen vastuullinen ihminen on Hämäläisen (2007) mukaan perfektionisti, joka suhtautuu yleensä tilanteisiin vakavuudella. Perfektionismi voi lisätä stressin kokemuksen riskiä, sillä jos opettajat eivät pysty suoriutumaan omalla tasollaan, he voivat kokea itsetunnon ja minä-pystyvyyden laskua (Parker & Martin, 2009). Olisikin syytä tutkia, onko suuri osa koulutukseen hakeutuvista perfektionistisia piirteitä omaavia ja onko tämänhetkinen pääsykoeseula luokanopettajakoulutukseen sellainen, että perfektionistiset ihmiset läpäisevät sen muita todennäköisemmin.

Opettajan työperäisen stressin vähentämisen yhdeksi keinoksi voisi ehdottaa vastuullisen ja vastuuttomuuden sopivaa sekoitusta. Opettaja voi olla yhtä aikaa rento, mutta vastuullinen. Koska opettajan asema työssä on varsin autonominen, on opettajan itse päätettävä milloin työ on tarpeeksi hyvin tehty. Opettajat suunnittelevat tuntejaan iltaisin tai viikonloppuisin, pohtivat oppilaidensa asioita vapaa-ajallaan ja vastaavat vanhempien viesteihin jopa viikonloppuisin tai loma-aikoina. Mikäli opettaja kokee stressiä ja tunnistaa täydellisyyden tavoittelun persoonassaan, stressiä voi lieventää laskemalla omia tavoitteitaan. Itselle suotavan armon käsite tuli haastatteluissamme esiin usein. Moni opettaja kertoi, että voisi alentaa omia "hyvän opettajan" kriteereitä ja olla itselle armollisempi.

Opettajan työ on ainakin näennäisesti sosiaalista. He ovat päivittäin tekemisissä kymmenien eri ihmisten kanssa. Sahlberg (1997, 130) on laskenut, että opettaja kohtaa yhden työpäivän aikana tuhat sosiaalista vuorovaikutustapahtumaa. Sosiaalista kontakteista huolimatta moni opettaja kokee itsensä työssään yksinäiseksi. Opettajia vaivaava kiire seuraa heitä koko työpäivän ajan. Monissa muissa ammateissa normaalit kahvi- ja ruokatauot toisten aikuisten kanssa ovat monelle opettajalle mahdotonta toteuttaa ja vuorovaikutustapahtumat aikuisten kesken jäävät usein toteutumatta. Ristiriitaista opettajien työhyvinvoinnin kannalta on se, että useat tutkimukset korostavat sosiaalisen tuen merkitystä hyvinvoinnille. Esimerkiksi Vahtera (1993, 81) toteaa hyvän sosiaalisen tuen edistävän työn hallinnan tunnetta, mikä puolestaan on oleellinen osa työhyvinvointia. Sosiaalisen tuen saamiseen tulisikin panostaa myös opettajien työyhteisöissä, jotta opettajien työhyvinvointi kohenisi. Toki sosiaalista tukea saadaan Vahteran (1993) mukaan myös muilta kuin kollegoilta, esimerkiksi perheeltä ja ystäviltä. Omassa tutkimuksessamme kuitenkin opettajat kertoivat kollegoiden roolin olevan ensisijaisen tärkeä opettajan työstressin lieventämisessä, sillä heidän mukaansa toisen opettajan on helpompi samaistua tilanteeseen, kuin täysin eri ammattikunnasta olevan henkilön. Usein kollegalta voi myös saada pelkän kuuntelun lisäksi käytännön vinkkejä stressaavan tilanteen purkamiseksi. Varsinkin samanhenkisten opettajien kanssa käydyt keskustelut voivat jopa ennaltaehkäistä stressin syntymistä. Aiemmat tutkimustulokset (Hyyppä 1998) vahvistavat saamamme tutkimustuloksen. Kouluuyhteisön sosiaalinen tuki on voimakkaasti stressiä ja uupumusta ehkäisevä tekijä.

Yksi ratkaisu opettajien yksinäisyyden ongelmaan voi olla yhteisopettajuus. Käytännön malleja yhteisopettajuuden toteuttamisesta on useita. Eräs malli on esimerkiksi se, että luokkaa yhdistetään ja opettajat tekevät yhdessä opetus-työtä. Yhteisopettajuudelle tyypillistä on sekä iloisten ja positiivisten että vaikeiden ja negatiivisten asioiden jakaminen kollegan kanssa. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) mukaan opettajat saavat yhteisopettajuudesta uusia ideoita ja he kokevat yhteisopetuksen vaikuttavan jaksamiseensa positiivisesti verrattuna yksin opettamiseen.

Stressaantuneet opettajat kokivat rehtorin roolin työyhteisössään tärkeäksi. Rehtorilta opettajat kaipasivat henkistä ja konkreettista tukea työhönsä sekä palautteen antamista. Konkreettisena esimerkkinä olivat kehityskeskustelut, joiden hyödyllisyys nousi esille useissa haastatteluissamme. Opetusalan Ammattijärjestön, OAJ:n vuonna 2013 teettämän työolobarometrin tulokset olivat samanlaiset. Esimiesten tulisi käydä säännöllisesti kehityskeskusteluita työntekijöiden kanssa. Keskusteluiden pohjalta tulee kehittää työssä jaksamista ja kuormitustekijöiden hallintaa. (Rutonen, 2014.) Vaikka opettajat ovat opetustyön ammattilaisia, tarvitsevat he rehtorilta tietoa millaisia opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutustaitoja rehtori arvostaa (Ahonen 2001, 54). Rehtori luo koko koulun positiivisen tai negatiivisen ilmapiirin, joka heijastuu koko koulun toimintaan. Huono henkilöstöjohtaminen voi saada aikaan henkilöstön pahoinvointia ja työpaikkakiusaamista, mutta toisaalta hyvä henkilöstöjohtaja auttaa opettajia jaksamaan stressaavissa tilanteissa. Rehtorin tulisi olla helposti lähestyttävä sekä tarkkasilmäinen huomaamaan uupumisvaarassa olevan opettajan.

Eräässä haastattelussa haastateltavamme sivusi rehtorin roolia suhteessa työntekijään. Mikäli rehtori on liian tuttu, esimerkiksi hyvä ystävä, niin hänen voi olla vaikeampaa huomata alaistensa huolet työssä tai ymmärtää ottaa niistä vastuuta. Tällainen voi olla inhimillinen virhe, mutta työntekijän näkökulmasta tilanne on kurja. Hämäläinen (1986, 53) toteaaakin että johtajan ei tule olla tasa-vertainen työkaveri henkilökuntansa jäsenten keskuudessa vaan hänellä tulee olla vastuu ja johtajan rooli. Nummelin (2008, 58) korostaa esimiehen roolia stressin hallinnassa, työn tyytyväisyydessä ja tuloksellisuudessa. Taitava esimies osaa luoda työpaikalle hyvän ilmapiirin, joka edesauttaa töiden sujumista. Nummelin toteaaakin esimiestyöllä olevan jopa merkittävämpi vaikutus työhyvinvointiin kuin toisten työntekijöiden tuella ja rohkaisulla.

Haastattelemamme opettajat olivat pohtineet parannusehdotuksia nykyisiin tuen käytäntöihin. Rehtoreilta kaivattiin selkeästi lisää sekä henkistä että konkreettista apua opettajan arkeen. Rehtorien tulisi muistaa, että opettajan saama sosiaalinen tuki auttaa hallitsemaan kuormittavan tilanteen epävarmuutta (Albrecht & Adelman 1987, 19; Albrecht & Goldsmith 2003, 265; Mikkola 2006,

30) ja toisaalta sillä on jopa stressiä ennaltaehkäisevä vaikutus (Vahtera & Soini 1994, 24; Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Virtanen 2002, 48). Vertaistukea ja yhteisiä keskusteluja stressistä sekä työnohjausta toivottiin lisää. Työnohjaus on omaan työhön ja työyhteisöön liittyvien ajatusten, tunteiden ja toimintatapojen yhdessä pohtimista ja jäsentämistä (Ristikangas 2008). Tutkimuksessamme toivottiin opettajalle kokonaistyöaika ja perusteellisempaa työpaikkaohjausta vastavalmistuneelle tai uuteen työyhteisöön opettajaksi tulevalle henkilölle.

Opettajankoulutuksessa tutkimuksemme mukaan käsitellään stressiä hyvin vähän tai ei lainkaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kaipasivat tietoa miten ehkäistä, tunnistaa ja hallita stressi. Tämä voisi olla tarpeellista ennakkointia tulevan työn varalle. Opettajan työstä haastateltavien mielestä opettajankoulutuksessa annetaan liian yksipuolinen kuva. Koulutuksessa pitäisi olla heidän mukaansa ohjeistusta oppilaiden vanhempien kohtaamisesta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä inklusion vaikutuksesta opettajan työhön. Mikola (2011, 48) toteaa että julkisen keskustelun mukaan erityisoppilaiden määrä luokassa ja opettajien työssäjaksaminen nähdään usein yhteydessä toisiinsa. Omassa tutkimuksessammekin esiin nousi yhteys edellä mainittujen asioiden välillä. Ratkaisuksi olisikin kaivattu erityispedagogiikan kursseja myös luokanopettajakoulutukseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet kaipasivat opintojen loppuvaiheeseen työssä olevia opettajia kertomaan vaikeista tilanteista kouluissa sekä ratkaisumalleista ongelmatilanteissa. Toisaalta koulusta työelämään siirtyminen on usein kriittinen vaihe, jossa tulisi huomioida myös työhyvinvointiin liittyvät asiat. Koulutuksen painopistettä olisi ainakin tämän tutkimuksen valossa syytä pysähtyä pohtimaan tarkemmin, tai ainakin lisätutkimus sen tämänhetkisestä tilanteesta voisi olla tarpeellista.

Tutkimuksessamme ilmi tuli se, että uutena työntekijänä ulkopuoliseen työyhteisöön ei aina ole helppoa tulla. Himbergin (1996) mukaan siihen, miten työyhteisö suhtautuu uuteen työntekijään vaikuttavat useat tekijät. Uusi työyhteisön jäsen muuttaa aina työyhteisöä ja vaikka uusi opettaja olisikin näennäisesti tervetullut työyhteisöön, saatetaan häneen silti tiedostamattakin suhtautua en-

nakkoluuloisesti. (Himberg 1996, 23.) Haastatteluidemme perusteella olisikin erityisen tärkeää panostaa uuden opettajan perehdyttämiseen koulun toimintakulttuuriin, jolloin ”talon tavat” tulisivat opettajalle heti tutuiksi ja työyhteisöön mukaan pääseminen sujuisi mutkattomammin ja stressi uudesta työstä vähenisi.

Opettajan työ ei ole aina stressaavaa. Yksi luokanopettaja ei koskaan koe työhön liittyvää stressiä, jota toinen opettaja voi kokea koko työuransa ajan. Tärkeää on pystyä auttamaan stressiä kokevia opettajia ja pyrkiä ennaltaehkäisemään stressin muodostumista työpaikalla. Apua voi tarjota koko työyhteisö, työterveyshuolto, oma perhe ja läheiset. Nummelin (2008, 128) mukaan huolehtivassa työyhteisössä työtoverin uupuminen tai siihen viittaavat merkit otetaan puheeksi nopeasti. Voimme kuitenkin esittää kriittisen ajatuksen siitä, miten helppoa on puuttua työtoverin mahdolliseen uupumiseen. Koska Suomessa opettajat toimivat erittäin autonomisesti, opettajakollegoiden voi olla vaikeaa tai epämiellyttävää puuttua toisen opettajan hyvinvointiin. Toisaalta, kuten tutkimuksessamme eräs haastateltavamme totesi, opettaja ei enää uskaltanut avata sisintään kollegoille, koska oli kokenut oman uupumisensa vuoksi oman opettajapystyvyytensä kyseenalaistamista.

Merkityksellistä olisi pystyä varautumaan stressiin etukäteen. Sen vuoksi toivoisimme, että asia otettaisiin esille jo opettajankoulutusvaiheessa. Tutkimustuloksemme siitä, että työperäisen stressin huomioimista kaivattiin jo opettajankoulutuksessa voi pitää jopa yhteiskunnallisesti huomionarvoisena yksityiskohdana. ”Työ tekijäänsä neuvo”, kuuluu vanha sananlasku. Tämä pätee myös opettajan työssä ja opettajilla on paras tietämys oman ammattinsa toimenkuvasta ja sen mahdollisista puutteista. Kuten OAJ:n työbarometrissakin tuli esiin, myös opetustoimen johdon toiminta vaikuttaa hyvinvointiin työssä. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että johdon tulisi huomioida opetushenkilöstön mielipiteet työhön liittyvissä asioissa paremmin (Länsikallio & Ilves 2016.) Työn hallinnan tunnetta voitaisiin esimerkiksi tutkimiemme opettajien kohdalla mahdollisesti lisäämällä niin, että heitä kuultaisiin paremmin heidän työhönsä liittyvissä asioissa. Opettajat ovat oman työnsä asiantuntijoita.

6.2 Me tutkijoina –toimintamme reflektointi

Tässä luvussa tarkastelemme omaa toimintaamme pro gradu- tutkielman kirjoittamisprosessissa. Pyrimme refleктоimaan omaa toimintaamme kriittisesti peilaen sitä jo aiemmin tekemiimme kandidaatin tutkielmiin sekä valmiiseen pro gradu tutkielmaan. Pohdimme myös työn merkitystä itsellemme.

Teimme molemmat kandidaatin tutkielman keväällä 2016 opettajan työperäisestä stressistä. Matero-Puttosen tutkielman nimi oli Luokanopettajan työperäiset stressitekijät ja Kirvesmäen Alakoulun luokanopettajien kokemuksia Wilman käytöstä ja sen yhteyksistä työstä aiheutuvaan stressiin. Matero-Puttosen kandidaatin tutkielma oli määrällinen, Kirvesmäen kandidaatin tutkielma puolestaan laadullinen. Mielestämme tilanne oli ihanteellinen; meillä oli olemassa selkeästi jo kohtalaisen laaja käsitys aiheesta. Aihe oli lisäksi meille molemmille edelleen kiinnostava, olimme siitä motivoituneita ja siksi päätimme tehdä pro gradu tutkielman yhdessä. Lisäksi Opettajankoulutuslaitos suositteli pro gradu -tutkielman tekemistä pareittain. Ennen lopullisen parityöpäätöksen tekemistä keskustelimme tutkielman valmistumisprosessista, työskentelytavoista, aikataullisista asioista sekä arvosanatavoitteista. Huomattuamme, että olimme kaikista pro graduun liittyvistä perusasioista samaa mieltä, teimme päätöksen parityöstä, vaikka olimme tunteneet toisemme vain tervehdysasteella.

Aloitimme teoriaosan kirjoittamisen ja aineistonhankinnan alkusyksystä 2016. Keräsimme teoriaosan lähteitä, tutustuimme aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä muihin lopputöihin. Kirjoitimme gradun aihiota Google Drivessa, minne molemmat pystyimme tekemään merkintöjä. Ensimmäisen haastattelun teimme 1.11.2016 jota ennen olimme tehneet pilottihaastattelun eräällä opiskelijakollegallamme. Jaoin haastattelun teemat keskenämme, mutta sovimme että välissä voimme tehdä oleellisesti teemaan liittyviä lisäkysymyksiä, vaikka haastatteluvuoro olisi ikään kuin toisella.

Haastateltavien saaminen ei ollut kovin helppoa. Olimme rajanneet haastattelumuodoiksi henkilökohtaisen tapaamisen haastateltavalle sopivaan rauhal-

liseen paikkaan, puhelinhaastattelun tai Skype-haastattelun. Emme olleet valmiita matkustamaan kovin pitkiä matkoja haastattelemaan stressaantuneita opettajia. Meillä molemmilla oli kandidaatin tutkielman perusteella kokemus, että parhaiten opettajia tavoittaa nykyään sosiaalisen median kautta. Lisäsimme ilmoituksia lukuisiin Facebookin opettajayhteisöihin, joista suurin osa haastateltavistamme ilmoittautui tutkimukseemme. Kunnianhimoinen tavoitteemme oli haastatella ainakin kahdeksan stressaantunutta opettajaa. Haastattelut sujuivat mielestämme pääsääntöisesti hyvin. Olimme tutustuneet aiheeseen riittävästi, tiesimme teoriapohjaa aiheesta sekä meillä oli jo kandidaatin tutkielman antamaa empiiristä tietoa aiheesta. Ainoa kritiikki haastatteluissamme oli ehkä toisinaan hieman rönsyilevä ote, joskus lisäkysymyksemme saattoivat olla hieman asian vierestä ja haastatteluissamme oli myös paljon asiaa, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkimuskysymyksiimme.

Haastattelun jälkeen litteroimme materiaalin. Se vei paljon aikaa ja vaati kärsivällisyyttä. Suhtauduimme litterointiin kohtalaisen kriittisesti. Vaikka tiedämme sen kuuluvan oleellisesti tiedeyhteisön vaatimiin toimintatapoihin, emme täysin ymmärtäneet sen lopullista merkitystä. Mielestämme olisimme voineet kuuntelemalla nauhoituksia useaan kertaan poimia haastatteluista vain oleellisimmat asiat koko haastattelun kirjoittamisen sijaan. Pahimmillaan haastattelun litteroinnin pituudeksi tuli 16 sivua, rivivälillä yksi. Tämän ajan mielestämme olisimme voineet käyttää tutkielmamme kirjoittamiseen. Toisaalta hyötynä litteroinnista koemme jälkikäteen sen, että suorat lainaukset aineistosta on helppo poimia työhön, kun haastattelut on litteroidussa muodossa.

Aineistonkeruun muodoksi olimme valinneet teemahaastattelun. Analysoimme haastatteluaineistot teemoittelemalla, joka oli Kirvesmäelle tuttu metodi jo kandidaattitutkielmasta. Luimme haastatteluaineistoja läpi ja poimimme sieltä usein toistuvia teemoja. Keskustelimme niistä yhdessä ja jaoin tutkimuksesta esiin nostamamme teemat kahtia, molemmat kirjoittivat omat osuutensa. Halusimme upottaa haastatteluista saamamme suorat lainaukset tulososiin. Mielestämme se teki tekstistä mielenkiintoista ja helposti luettavaa. Etenkin

analyysivaiheessa koemme hyödylliseksi sen, että meitä oli kaksi tutkijaa prosessissa mukana. Näin saimme molemmat toisiltamme lisää näkökulmaa aiheeseen ja tuloksista tuli kattavammalla kuin mikäli olisimme työstäneet niitä yksin.

Tutkimustuloksiimme olimme tyytyväisiä. Järin yllättäviä tutkimustuloksia emme tutkimuksestamme saaneet, joskin rehtorien vähäinen tuki opettajille tuli hienoisena yllätyksenä sekä se, miten yksinäisiksi opettajat kokevat työnsä. Myös lähteisiin olemme tyytyväisiä, meillä on runsas lähdeluettelo sekä koti- että ulkomaisia lähteitä. Aihetta on tutkittu kansainvälisesti paljon, siitä syystä lähteitä oli helppo löytää. Matero-Puttonen on opiskellut luokanopettajan perusopintojaan englannin kieleen painottuvassa kotiryhmässä, mistä koemme olleen hyötyä englanninkielisten lähteiden löytämisessä ja niiden käyttämisessä.

Tekstin tieteellisyyteen liittyy suurin oma kritiikkimme. Meille molemmille kirjoittaminen on helppoa ja mielenkiintoista, mutta molemmille tutkijoille pro gradu -tekstin vaatima tieteellinen kirjoitusasu asetti omat haasteensa. Olemme lukeneet tutkimustamme useita kertoja läpi, kiinnittäen huomiota puhekielisen tekstin karsimiseen.

Yhteistyömme tutkijoina sujui mutkattomasti. Olimme keskustelleet ja sopineet tärkeimmät kulminaatiokohdat gradun teossa jo etukäteen, eikä yllätyksiä syntynyt kesken tutkimuksen teon. Koimme yhteistyön paitsi helpoksi, myös erittäin hedelmälliseksi pohtiessamme tutkimuksessa esille tulevia seikkoja yhdessä. Keskustelujen antia olivat konkreettiset ideat ja työtavat tulevaa työtämme silmällä pitäen.

Tutkimus antoi itsellemme omaa tulevaa työtämme ajatellen paljon hyödyllistä tietoa siitä, millaisiin asioihin tulee kiinnittää huomiota opettajan työssä, jotta sitä jaksaa tehdä uuvuttamatta itseään. Tutkimuksen teko itsessään opetti myös paljon lisää tieteellisen tiedon tuottamisesta ja kirjoittamisesta sekä vahvisti omaa tuntemustamme työstressin ja sosiaalisen tuen teoriataustasta ja aikaisemmasta tutkimustiedosta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessamme haastattelimme yhdeksää luokanopettajana toimivaa henkilöä, jotka ovat tunteneet stressin tuntemuksia työssään. He kertoivat omista kokemuksistaan, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Tutkimuksessamme otos on pieni, jonka perusteella tutkimustulosta ei voi yleistää. Tavoittemme olikin selvittää pienen otoksen perusteella tutkittavien subjektiivisia kokemuksia työstressistä. Alasuutari (2011, 250) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisi käyttää sanaa yleistäminen, koska sitä käytetään lomaketutkimuksissa. Voidaan kuitenkin eritellä sitä, miten tutkijat osoittavat analyysinsä kertovan muusta kuin vain omasta aineistostaan. Alasuutari käyttää ehdottaa käytettäväksi suhteuttamista yleistämisen sijaan.

Opettajien työkentällä on tällä hetkellä meneillään suuria muutoksia. Opettajan rooli on muuttumassa oppimisen ohjaajaksi ja työtä pyritään saamaan sosiaalisemmaksi. Esimerkiksi yhteisopettajuus on paljon puhutteleva aihe tällä hetkellä. Voisikin olla hedelmällistä tutkia, voisiko työnkuvan muutoksilla mahdollisesti vaikuttaa stressin vähenemiseen, esimerkiksi työn jakamisen tai muunlaisen sosiaalisen tuen avulla.

Tutkimuksemme antoi laadullista tietoa opettajien työstressikokemuksista sekä työyhteisön tavoista huomioida stressaantunut opettaja. Lisää näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen voisi saada esimerkiksi haastatteleamalla rehtoreita ja kysymällä heidän kokemuksiaan stressaantuneiden työntekijöiden huomioimisesta. Toisaalta tutkimuksemme tulosten pohjalta olisi syytä ainakin keskustella nykyisestä opettajankoulutuksen tilasta ja siitä, vastaako se työelämän haasteisiin. Aiheesta voisi tehdä määrällisen tutkimuksen, pohtimalla mihin suuntaan koulutusta tulisi kehittää. Tulokulmana tutkimukseen voisi olla opettajien työstressi tai opetustyön vaatimukset kokonaisuudessaan.

7 LÄHTEET

- Abel, M. H. & Sewell, J. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Educational Research*, 92.
- Albrecht, T. L. & Adelman, M. B. 1987. Communicating social support: A theoretical perspective. Teoksessa T. L. Albrecht, & M. B. Adelman (toim.) *Communicating social support*. Newbury Park: Sage, 18 – 39.
- Albrecht, T. L. & Goldsmith, D.J. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrott (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 263 – 284.
- Adams, M. 2006. *Work-life balance. A Practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ahonen, J. 2001. *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari, P. 1996. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Boeije, H. 2010. *Analysis in Qualitative Research*. Lontoo: Sage Publications.
- Bogdan, R.C. & Knopp Biklen, S. 2003. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Borg, M. G. & Riding, R. J. 1991. Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17.
- Botwinik, R. 2007. Dealing with Teacher Stress. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*.
- Briner, R. & Dewberry, C. 2007. Staff well-being is key to school success. London: Worklife Support Ltd/Hamilton House.
- Cannon, W. B. 1932. *The wisdom of the Body*. New York City: Norton.
- ok Cole, M. & Walker, S. 1989. *Teaching and Stress*. Philadelphia: Open University Press.
- ok Collie, R., Shapka, J., Perry, N. 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*.
- Cooper, C. L. 2013. *From Stress to Wellbeing. Volume 1. The Theory and Research on Occupational Stress and Wellbeing*. 17.
- Cox, T., Griffiths, A. & Rial-González, E. 2010 *Research on work related stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dunham, J. 1984. *Stress in teaching*. London: Croom-Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Falecki, D. 2016. Teacher stress needs teacher wellbeing policies. *Teacher Stress and Wellbeing Literature Review 2015*. <http://www.teacher-wellbeing.com.au/wp-content/uploads/Teacher-Stress-Wellbeing-Literature-Review-2015.pdf>
- Farber, B. A. 1984. Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77.
- Fay, M. & Kline, S. 2008. High intensity telecommuting and organizational identification: The value of informal communication. Montreal: Esitetty International Communication Association Annual Meeting toukokuussa 2008. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22824/Prologi2009_26-47_Mikkola.pdf?sequence=1
- Fullan, M. 1996. The School as a learning organization: Distant dreams. Teoksessa: Ruohotie, P. ja Grimmett, P.P. (toim.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. 216 – 226.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's worth fighting for. Working together for your school. Toronto: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Fuller, M. 1993a. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Gilligan, E. 2005. Social bonding among disparate newswriters in a competitive newsroom. New York: Esitetty International Communication Association Annual Meeting toukokuussa 2005. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22824/Prologi2009_26-47_Mikkola.pdf?sequence=1
- Greenberg, N., Thomas, S., Murphy, D. & Dandeker, C. 2007. Occupational stress and job satisfaction in media personnel assigned to the Iraq war. A qualitative study. *Journalism Practice* 1.

- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69.
- Hartney, E. 2008. *Stress management for Teachers*. New York City: Continuum.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: WSOY. 95
- Herman, K.C., & Reinke, W. M. 2015. *Stress Management for Teachers: A Proactive Guide*. New York, NY: The Guilford Press.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holmes, E. 2005. *Teacher well-being*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Howard, S., & Johnson, B. 2004. Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 7(4).
- Huberman, M. 1993. The Model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teoksessa J.W. Little & M.W. McLaughlin (toim.) *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press, 11-50.

Hyypä, M. 1998. Uupumus - ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin. Käytännön lääkäri, 41.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto, Kunnallispaino Oy.

Hämäläinen, P. 2007. Rennosti vastuullinen työssä ja elämässä. Helsinki: Minerva.

Jorgensen, D.L. 1989. Participant Observation. A methodology for Human Studies. Newbury Park, CA: Sage.

Kahn, R. L & Quinn, R.P. 1970. Role stress. Teoksessa McLean, A. (toim.), Mental Health and Work Organization, Chicago: Rand McNally. 50–115.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karasek, R. & Theorell, T. 1990. Healthy Work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic books.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva: WSOY.

Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kimmel, J. 2007. Ethical Issues in Behavioral Research. Basic and Applied Perspectives. Malden: Blackwell Publishing.

- Kinnunen, U. 1989. Opetustyön kuormittavuus syyslukukaudella : syyslomako-
keilun tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinnunen, U. 1993, Stressi ja sen hallinta, Teoksessa K-L. Kuusinen (toim.), Ter-
veyspsykologia. WSOY, Juva, 64 – 80
- Kinnunen, U., Feldt T., Mauno S. (toim.) 2008. Työ leipälajina. Juva: PS-kustan-
nus
- Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2002. Johtaminen ja työ-
paikan sosiaaliset suhteet. Teoksessa J. Vahtera, M. Kivimäki & P. Virta-
nen (toim.) Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua
tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos, 44 – 52.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R,
Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tut-
kijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jy-
väskylä: PS-kustannus, 68 – 83.
- Komulainen, M. 2015. Uupua vai menestyä? Teoksessa Timonen, L., Mäkelä, J.
& Raivio, A.-M. (toim.) Moninaisuus on hyvän työyhteisön ominaisuus.
Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kulmala, A. 2000. Opetustyön kuormitustekijät. Työterveyslaitos. Helsinki:
Työterveyslaitoksen raportti.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen käyttö, hankinta ja säilytys. Tam-
pere: Vastapaino. 11.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1978. Teacher Stress: prevalence, sources and symp-
toms. British Journal of Educational Psychology, 48.

- Kyriacou, C. 2015. Teacher Stress and Burnout: Methodological Perspectives. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* 2015.
- Lazarus, R.S. 1976. *Patterns of Adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Länsikallio, R. & Ilves, V. 2016. Opetusalan työbarometri. *OAJ:n julkaisusarja* 4:2016
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. 1996. How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. Teoksessa Ruohotie P. ja Grimmer, P.P. (toim.) *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. 115 – 147.
- Margolis, B. L., Kroes, W. H. & Quinn, R.P. 1974. Job Stress: an unlisted occupational hazard. *J. occup. Med.* 16 (10).
- Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. Lontoo: Sage Publications.
- McCallum, F., & Price, D. 2010. Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1).
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 66. Jyväskylän yliopisto.

- Mikkola, L. 2009. Sosiaalinen tuki työssä: katsaus 2000-luvun tutkimuskirjallisuuteen. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology And Social Research 412. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mykletun, R. J. 1988. Teacher Stress - Personality, work-load and health. University of Bergen.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino.
- Nummelin, T. 2007. Keskusteleva esimiestyö - opitaan kokemuksesta. Helsinki: WSOYpro.
- Nummelin, T. 2008. Stressi haastaa työkyvyn: varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna. Helsinki: Talentum media.
- Nurmi, H. 2016. Työuupumuksen itsehoito. Kuinka kierrän karikot. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Ojanen, S. 1982. Opettajien stressi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti..

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.

Opetusalan ammattijärjestö 2016. Matalapaine lisääntyy

- Poimintoja OAJ:n työolobarometristä: https://www.oaj.fi/cs/oaj/doc/Tyoolobarometri_tiivistelma.pdf?blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment;%20filename=Tyoolobarometri_tiivistelma0.pdf&blobheadervalue2=application/pdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma Viitattu 19.4.2017

Parker, P. D., & Martin, A. J. 2009. Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1).

Pasanen, I. 2001. Coping strategioiden ja koherenssin tunteen yhteys opettajien työssä jaksamiseen. Teoksessa *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 12.3.2017.

Pillay, H. K., Goddard, R., & Wilss, L. A. 2005. Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2).

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Jyväskylän yliopisto.
- Pyöriä, P. 2012. Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) 2012. Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Helsinki: Gaudeamus.
- Quick, J. C. & Quick, J. D. 1984. Organizational Stress and Prevent Management. New York: McGraw-Hill.
- Ray, M. 1994. The Richness of Phenomenology: Philosophic, Theoretic, and Methodologic Concerns. Teoksessa Janice M. Morse (toim.) Critical Issues in Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, P. W., Watt, H. M., & Devos, C. 2013. Types of professional and emotional coping among beginning teachers. *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning.*
- Ristikangas, M-R. 2008. Työnohjaus ja coaching – samaa ohjausperhettä. <http://www.bomentis.fi/wpcontent/uploads>. Luettu 14.4.2017.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi - Teemana hyvinvointi.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R. & Harrison, J. 2013. Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3).
- Rogers, B. 2002. I Get by with a Little Help- : Colleague Support in Schools. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.

- Roloff, M. & Brown, L. 2006. Organizational communication and burnout: The buffering role of perceived organizational support and psychological contract fulfillment as messages of employee value. Dresden: International Communication Association Annual Meeting.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22824/Prologi2009_26-47_Mikkola.pdf?sequence=1
- Rosenholz, S. 1989. Teachers' workplace: the social organisation of schools. New York: Teachers College Press.
- Rovasalo, A. 2000. Kuka virvoittaisi uupuneen? Duodecim.
- Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Ammattikasvatussarja 2. Tampere: Tampereen yliopisto Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruotsalainen, P. 2014. Työyhteisön ristiriidat muutosten vauhdittajana. Teoksessa Paunonen-Ilmonen, M. & Heinonen, U. (toim.) Työyhteisön kriisit ja niiden ratkaiseminen. Brandö: Sued Management.
- Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. Opettaja 6/2014. <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755585464> Viitattu 18.4.2017.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Sand, G. & Miyazaki, A. D. 2000. The impact of social support on salesperson burnout and burnout components. *Psychology & Marketing* 17.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

- Segumpan, R. & Bahari, F. 2006 Teacher's job stress and Human Resource Development: The Malaysian experience. Teoksessa C.J. McCarthy, & R.G. Lambert (toim.) Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability. IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Seyle, H. 1956. The stress of Life. New York: McGraw-Hill.
- Seyle, H. 1976. Stress in Health and disease. London: Butterworths.
- Simola, A. & Kinnunen, U. 2015. Toimiva organisaatio henkilöstön hyvinvoinnin ja organisaation tuloksellisuuden kannalta. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/reader/9789524516716>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1).
- Stansfeld, S. & Candy, B. 2006. Psychosocial work environment and mental health – meta-analytic review. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health* 32.
- Stoeber, J., & Rennert, D. 2008. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1).
- Sutherland, V. J. & Cooper, C. L. 1988. Sources of Work Stress. Teoksessa Hurrell, J. J. Jr., Murphy, L. R., Sauter, S. L. & Cooper, C. L. (toim.) Occupational Stress. Issues and Developments in Research. New York: Taylor & Francis.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Taylor, S.J. & Bodgan, R. 1998. *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and Resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Travers, C.J & Cooper, G. L. 1996. *Teachers under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. New York City: Routledge.
- Vahtera, J. 1993. *Työn hallinta, sosiaalinen tuki ja terveys*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vahtera, J. & Pentti J. 1995. *Voimavarat, terveys ja työelämän murros*. Helsinki: Työterveyslaitos
- Vahtera, J. & Soini, S. 1994. *Psykososiaaliset voimavarat ja tasa-arvo työssä*. Helsinki: Työministeriö.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viinamäki, T. 1997. *Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus*. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Julkaisusarja E.
- Woolfolk, A. 2013. *Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. *Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään*. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja.
- Zhang, Q. & Zhu, W. 2007. *Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education*. *Human Communication* 10.

8 LIITTEET

Liite 1.

Ilmoitus haastatteluista

Hei opettaja!

Oletko luokanopettaja ja koetko kärsiväsi työperäisistä stressistä? Teemme pro gradu tutkimusta aiheesta “Luokanopettajien kokemuksia työstressistä ja työyhteisön tavoista huomioida stressaantunut opettaja”. Tarvitsemme tutkimukseemme vielä muutaman opettajan haastateltavaksi. Mikäli koet, että olisit sopiva henkilö tutkimukseemme ja olisit valmis tulemaan haastateltavaksi (kesto n. 30 min), niin otathan meihin yhteyttä s-postilla, jonka jälkeen otamme sinuun yhteyttä. Haastattelut pyritään toteuttamaan syyslukukauden aikana.

Ilmoittautumiset haastatteluihin ja lisätietoja tutkimuksesta sähköpostitse osoitteesta mesumate@student.jyu.fi tai anna.m.kirvesmaki@student.jyu.fi

Olemme enemmän kuin kiitollisia jokaiselle vapaaehtoiselle haastateltavalle!

Ystävällisin terveisin,

Anna Kirvesmäki ja Mervi Matero-Puttonen

Liite 2.

Teemahaastattelun runko

Taustatiedot

Nimi:

Ikä:

Yhteystiedot:

Koulutus:

Työtehtävä:luokanopettaja

Työkokemus opettajana:

Teema 1: Työperäinen stressi

Kerro vapaasti omasta työstressistäsi

Koetko stressaavasi työstä paljon?

Vaihteleeeko stressin määrä?

Mitkä tekijät aiheuttavat?

Miten ilmenee?

Voitko itse vaikuttaa stressin muodostumiseen?

Lisättävää?

Teema 2: Työyhteisön tuki

Kerro miten työyhteisösi on suhtautunut kokemaasi stressiin?

Otitko itse asian puheeksi vai huomasiko joku muu sen?

Keskustellaanko työyhteisössänne työstressistä?

Keskustellaanko koko työyhteisön kesken vai pienemmissä porukoissa, tai esimerkiksi vain esimiehen kanssa?

Onko toisista stressinaiheista vaikeampaa keskustella kuin toisista, miksi?

Millaista on ollut työyhteisön tuki?

Millaista on ollut rehtorin tuki?

Onko koulullanne vakiintuneita tapoja työstressin huomioimisessa?

Miten itse pyrit huomioimaan/tukemaan stressaantunutta kollegaa?

Lisättävää?

Teema 3: Kehittämisideoita stressin huomioimiseen

Onko työyhteisön tuki ollut mielestäsi riittävää?

Millaista tukea olisit kaivannut lisää?

Onko koulutuksessa puutteita?

Liite 3.

Tutkimuslupa

Mervi Matero-Puttonen

Anna Kirvesmäki

Pro-Gradu tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia työstressistä sekä työyhteisön tapoja huomioida stressaantunut opettaja. Tutkimukseen kerättävät tiedot hävitetään analysoinnin jälkeen ja tutkijat huolehtivat koko tutkimuksen ajan osallistujien anonymiteetin säilymisestä.

Hyväksyn sen, että haastattelussa antamiani tietoja voidaan käyttää kyseisen tutkimuksen tekoon ja olen saanut tarvittavat tiedot tutkimukseen liittyen.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika ja paikka
