

Luokanopettajien kokema työstressi, stressitekijät ja stressinhallintakeinot lukuvuoden aikana

Essi Salmijärvi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salmijärvi, Essi. 2019. Luokanopettajien kokema työstressi, stressitekijät ja stressinhallintakeinot lukuvuoden aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien työstressin, stressitekijöiden sekä stressinhallintakeinojen yleisyyttä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös luokanopettajien työstressin sekä stressiä aiheuttavien tekijöiden pysyvyyttä lukuvuoden aikana. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita, onko luokanopettajien työkokemus yhteydessä työstressin pysyvyyteen lukuvuoden aikana. Tutkimus oli osa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom -tutkimusta (TESSI). Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, johon vastasi 52 ensimmäisen luokan opettajaa. Aineisto analysoitiin määrällisin menetelmin.

Tulokset osoittivat, että syksyllä 63 ja keväällä 46 prosenttia luokanopettajista koki stressiä jonkin verran tai enemmän. Yleisimmiksi stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi osoittautuivat järjestyksen ylläpitoon ja oppilaiden motivaatioon, työn sisältöön sekä ajanhallintaan liittyvät tekijät. Luokanopettajat käyttivät stressinhallintakeinonaan usein tai aina ystäviltä ja perheeltä saatavaa tukea sekä melko usein huumoria, sosiaalista tukea, itsestä huolehtimista ja myönteistä asennetta. Luokanopettajien työstressi ja stressitekijät olivat varsin pysyviä lukuvuoden aikana. Luokanopettajien stressitekijöissä muutosta tapahtui ainoastaan ajanhallinnassa, jonka pysyvyys laski lukuvuoden aikana. Luokanopettajien työkokemus ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työstressin pysyvyyteen.

Tulokset olivat pääsääntöisesti linjassa aiempien tutkimusten kanssa, mutta antoivat myös uutta tietoa luokanopettajien työstressin pysyvyydestä lukuvuoden aikana. Luokanopettajien työstressiä on tarpeen tarkastella pidemmällä aikavälillä, jolloin saadaan tarkempaa tietoa sen pysyvyydestä. Tutkimuksen perusteella sosiaaliset suhteet, huumori ja itsestä huolehtiminen ovat merkittävässä roolissa stressinhallinnassa ja hyvinvointiin panostamisessa.

Asiasanat: työstressi, stressitekijät, stressinhallintakeinot, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	STRESSI TYÖHYVINVOINTIA HEIKENTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ	7
2.1	Työhyvinvointi	7
2.2	Työstä johtuva stressi	8
2.2.1	Stressi	8
2.2.2	Työstressi	11
2.2.3	Työstressimallit.....	11
2.2.4	Stressinhallintakeinot	17
2.3	Työuupumus	19
3	OPETTAJAN TYÖ JA STRESSI	22
3.1	Opettajan työn vaatimukset	22
3.2	Opettajan työn stressitekijät	24
3.3	Opettajien työstressin pysyvyys lukuvuoden aikana.....	26
3.4	Opettajien stressinhallintakeinot	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	32
5.2	Tutkittavat.....	32
5.3	Tutkimusmenetelmät	33
5.3.1	Mittarit ja muuttujat.....	33
5.3.2	Aineiston analyysi.....	38
5.4	Luotettavuus.....	39
5.5	Eettiset ratkaisut.....	42

6	TULOKSET	44
6.1	Luokanopettajien kokema työstressi ja työkokemuksen yhteys työstressin pysyvyyteen.....	44
6.2	Luokanopettajien kokemat stressitekijät ja niiden pysyvyys.....	47
6.3	Luokanopettajien käyttämät stressinhallintakeinot.....	49
7	POHDINTA	51
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2	Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus.....	58
7.3	Jatkotutkimushaasteet	60
	LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Työllä on tärkeä asema ihmisten elämässä: parhaimmillaan se antaa työntekijälle erilaisia mahdollisuuksia ja merkityksiä lisäten samalla hyvinvointia (Virtanen & Sinokki 2014). Työhyvinvointia on perinteisesti tarkasteltu kielteisestä eli työpahoinvoinnin näkökulmasta, kuten tässäkin tutkimuksessa. Työpahoinvoinnin kannalta keskeisimpänä käsitteenä on työstressi, joka heikentää työhyvinvointia aiheuttaen pitkittyessään erilaisia terveysvaikutuksia (Kinnunen & Feldt 2005). Äärimmäisenä työstressin seurauksena nähdään sen pitkittymisen tuloksena syntyvä työuupumus eli burnout (Ahola, Tuisku & Rossi 2018; Manka & Manka 2016; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Työstressi on ollut pitkään yleinen työpsykologian tutkimuskohde, jota on tutkittu niin kotimaisesti kuin kansainvälistikin sen aiheuttamien yksilön työsuorituksiin sekä organisaation tulokseen yhteydessä olevien hyvinvointi- ja terveysvaikutusten takia (Kinnunen & Feldt 2005). Työhön liittyvää stressaantumista ja jopa uupumista on havaittu aiemmissa tutkimuksissa erityisesti ihmissuhdeammateissa, joissa työntekijän tulee huomioida asiakkaiden tarpeita niin pitkälle, että hän kuormittuu itse (Lönnqvist 2018; Vartiovaara 1996). Esimerkiksi opettajan työ on tällainen ihmissuhdeammatti, johon liittyy tyypillisesti stressiä ja kuormittuneisuutta.

Myös mediassa on nostettu esille opettajan työn kuormittavuutta (esim. Tikkanen 2018). Länsikallio, Kinnunen ja Ilves (2018) tuovat tuoreimmassa Opetusalan työolobarometrissa esille työstressin määrän olevan opetuslalla selvästi korkeammalla kuin muilla suomalaisilla aloilla keskimäärin. Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio ym. 2018) mukaan suomalaisista opettajista 43 prosenttia koki stressiä erittäin tai melko usein, kun vuonna 2015 toteutetulla edellisellä mittauskerralla vastaava luku oli 33 prosenttia. Työstressin määrän kasvu on huolestuttavaa kaikissa ikäryhmissä, vaikka selvimmin stressin kokeminen on lisääntynyt nuorimpien ja vanhimpien ikäryhmässä edellisestä mittauksesta. Työstressiä aiheuttavat opettajille muun muassa heikoksi koetut työolot, työmäärä ja aikapaineet (Hartney 2008; Montgomery & Rupp 2005) sekä oppilaiden käytösongelmat ja niihin liittyvä kurinpito (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008;

Montgomery & Rupp 2005). Lisäksi työstressi vaikuttaa opettajan oman hyvinvoinnin ohella myös ympäröivään yhteisöön (Manka 2015), joten opettajien kokemalla työstressillä voi olla moninaisia seurauksia. Esimerkiksi Shen ym. (2015) ovat todenneet, että opettajan työstressi voi heikentää oppilaiden motivaatiota.

Stressinhallinta nähdään tärkeänä osana viimeaikaista stressitutkimusta. Opettajien stressinhallintakeinoja pidetään joko myönteisinä eli ongelman ratkaisuun keskittyvinä tai kielteisinä eli passiivisina toimintatapoina (Rajala 2001). Yleisimmin käytettyjä myönteisiä stressinhallintakeinoja olivat perheeltä ja ystäviltä saatu tuki, myönteinen asenne, henkilökohtaiseen vapaa-aikaan panostaminen (Richards, 2012), ajankäytön suunnittelu ja asioiden priorisointi (Kebbi & Al-Hroub 2018) sekä rentoutuminen (Austin, Shah & Muncer 2005). Myönteisten stressinhallintakeinojen rinnalla esiintyy myös kielteisiä, passiivisiä keinoja, kuten ongelman suoranaista välttelyä (Hung 2015), alkoholin ja lääkkeiden käyttöä sekä ylimääräisen vapaapäivän ottamista (Richards 2012).

Vaikka opettajien kokemaa työstressiä on tutkittu paljon ja erilaisista näkökulmista, ei opettajien stressin pysyvyyteen lukuvuoden aikana ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Siksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemaa työstressiä sekä sen pysyvyyttä lukuvuoden aikana. Opetusalan työolobarometrissa vastaajat eivät ole peräkkäisillä mittauskerroilla välttämättä samat, joten tässä tutkimuksessa tavoitteena on perehtyä samojen opettajien työstressiin lukuvuoden kuluessa. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien kokemasta työstressistä, stressitekijöistä ja stressinhallintakeinoista. Tutkimuksessa tarkastellaan myös luokanopettajien työstressin ja stressitekijöiden pysyvyyttä lukuvuoden aikana. Lisäksi ollaan kiinnostuneita, onko luokanopettajien työkokemus yhteydessä työstressin pysyvyyteen lukuvuoden aikana.

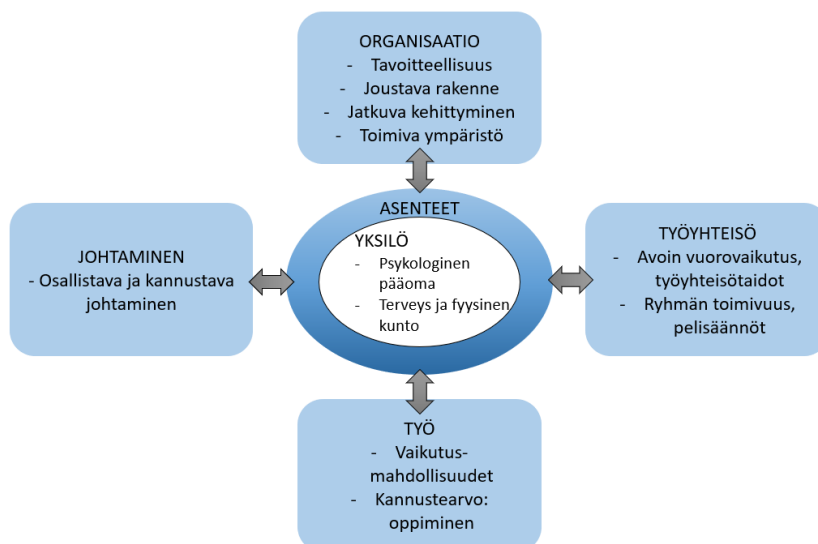
2 STRESSI TYÖHYVINVOINTIA HEIKENTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ

2.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsite on moniulotteinen ja sen määrittely on vaativaa. Eri määritelmät vaikuttavat olevan tilannesidonnaisia niin tieteen kentillä kuin arkielämässäkin. Virtasen ja Sinokin (2014) mukaan työhyvinvointi on paitsi yksilöllinen niin myös ajassa ja kulttuurissa kehittyvä ilmiö. Lisäksi työhyvinvoinnin tarkastelu riippuu valitusta näkökulmasta.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2005) raportissa työhyvinvointi kuvataan yksinkertaisesti työntekijän selviytymiseksi työstään. Yksilön fyysinen, sosiaalinen ja henkinen kunto sekä työyhteisöön ja työympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat työstä selviytymiseen. Raportin mukaan myös muilla tekijöillä kuten palkkauksella, työsuhteella, työsopimuksella, taloustilanteella, yksityiselämällä sekä elämäntilanteella on vaikutusta työhyvinvointiin. Ravantin ja Pääkkösen (2012) määritelmässä työhyvinvointi nähdään puolestaan työntekijän kokemuksesta työstään suhteessa työn palkitsevuuteen, tuottavuuteen, terveellisyteen, mielekkyyteen, turvallisuuteen sekä elämänhallinnan tukemiseen. Toisaalta työhyvinvointi voidaan määritellä mielekkääksi työkseen, jota saa tehdä turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työuraa tukevassa työyhteisössä ja -ympäristössä (Virtanen & Sinokki 2014).

Manka (2011) on kehittänyt työhyvinvoinnin eri osatekijät huomioivan voimavarakeskeisen työhyvinvointimallin, jonka tavoitteena on sekä hyvinvoiva ja työkykyinen työntekijä että toimiva ja menestyvä organisaatio. Kuviossa 1 on esitetty työhyvinvointimalli, joka rakentuu työntekijästä sekä tätä ympäröivistä, organisaation työhyvinvointia ylläpitävistä ja edistävistä piirteistä. Ihannetilanteessa organisaation ominaisuudet tukevat työhyvinvointia. Yksilön työhyvinvointi rakentuu kuitenkin hänen omien ominaisuuksiensa pohjalta, mistä joutuessa samassa työpaikassa työskentelevät voivat kokea työhyvinvoinnin eri tavoin.



KUVIO 1. Voimavarakeskeinen työhyvinvointimalli (mukaihen Manka 2011)

Kinnusen ja Feldtin (2005) mukaan työhyvinvointi ei tarkoita enää ainoastaan stressi- ja uupumusoireiden puuttumista, vaan se koostuu hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Työhyvinvointi nähdään lähteväksi yksilöstä itsestään ja yksilön kokemusten ja tulkintojen kautta mukautuvaksi, vaikka osa työhyvinvointiin kuuluvista tekijöistä liittyykin työyhteisöön ja -ympäristöön.

2.2 Työstä johtuva stressi

2.2.1 Stressi

Stressin käsite on laaja, moniulotteinen ja sen määrittely riippuu valitusta näkökulmasta. Stressi voidaan määritellä yksilön ja ympäristön väliseksi prosessiksi, jonka perimmäisenä tarkoituksena on yksilön pyrkimys reagoida vastaan tulevaan haasteeseen (Ahola & Lindholm 2012). Stressi ei kuitenkaan ole ainoastaan kielteinen asia, sillä sopivissa määrin se saa työntekijän työskentelemään tehokkaasti (Selye 1980). Stressillä sanana on useita merkityksiä niin arkikielessä kuin tieteellisessä kontekstissakin. Stressi-sanaa käytetään esimerkiksi yhtä lailla puhuttaessa stressitekijöistä sekä stressireaktioista (Ahola & Lindholm 2012; Cooper, Dewe & Driscoll 2001). Lisäksi Cooper ym. (2001) tuovat esille, kuinka stres-

sillä tarkoitetaan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta sekä sen epätasapainoa. Stressiä käytetään myös arkikielessä kuvaamaan yksilön henkilökohtaista kokemusta kuormittavasta tilanteesta (Ahola & Lindholm 2012).

Aholan ja Lindholmin (2012) mukaan stressin kehittymistä voidaan tarkastella sekä fysiologisesta että psykologisesta näkökulmasta. Fysiologisesti stressi nähdään hyödyllisenä ilmiönä, jonka tarkoituksena on elimistön aktivoitumisen avulla selvitä uhkaavasta tilanteesta. Psykologisessa näkökulmassa tarkastellaan yksilön reagoitua stressitilanteeseen ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen kautta. Biologisen stressitutkimuksen edelläkävijänä pidetty Selye (1956) määrittelee stressin elimistön sopeutumisprosessiksi, jonka hän on nimennyt yleiseksi sopeutumissyndroomaksi (general adaptation syndrome, GAS). Syndrooma koostuu kolmesta vaiheesta: (1) hälytyksestä, jolloin elimistö varoittaa uhkaavasta tilanteesta, (2) vastustuksesta, jolloin pyritään vastaamaan uhkaavaan tilanteeseen yksilön voimavarojen avulla sekä (3) uupumuksesta, joka seurausta vastustusvaiheen epäonnistumisesta sekä yksilön voimavarojen loppumisesta.

Stressi ei kuitenkaan ole vain fysiologinen reaktio ärsykkeeseen, sillä esimerkiksi yksilön tilanteesta tekemät tulkinnat, käytetyt stressinhallintakeinot sekä sosiaaliset suhteet ja niiden kautta saatava tuki vaikuttavat stressin syntyymiseen (Manka 2015). Psykologisen stressitutkimuksen isä Lazarus (1966) korostaa yksilön ja ympäristön välistä suhdetta stressin määrittelyssä. Hän näkee oleellisena yksilön tekemät arviot stressitilanteessa. Nämä arviot jaetaan ensisijaisiin ja toissijaisiin arvioihin. Ensisijaisen arvion tavoitteena on muodostaa kuva tilanteesta sekä selvittää tilanteen merkitys itselle. Mikäli yksilö kokee tilanteen uhkana, hän uudelleenarvioi tilanteen. Tällöin puhutaan toissijaisesta arvioinnista, jonka tavoitteena on hallita tilannetta tai vähentää sen aiheuttamia haittoja. Edellä kuvatun määritelmän mukaan stressi voidaan nähdä jatkuvana vuorovaikutustilanteiden arviointina, jossa yksilöllä on aktiivinen rooli.

Ihmisen toiminta ei siis ole suoraan ympäristön stressitekijöihin reagoimista, vaan siihen kuuluu myös ajatusten ja tunteiden sävyttämät tulkinnat tilanteesta sekä toimiminen niiden pohjalta (Lazarus & Folkman 1984). Mankan

(2015) mukaan yksilöiden erilainen reagointi samankaltaisissa kuormitustilanteissa edellyttää stressin tarkastelua myös yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kannalta. Tällöin ollaan samalla kiinnostuneita sekä yksilöön vaikuttavista ympäristön stressitekijöistä että yksilön fysiologisista ja psykologisista stressireaktioista. Myös Pulkki-Råback (2012) toteaa stressin muodostuvan yksilön sisäisten tekijöiden sekä ulkoisten ympäristötekijöiden vuorovaikutuksessa. Hän tuo ympäristötekijöiden laajan vaikutuksen rinnalle myös yksilön persoonallisuuteen liittyvien tekijöiden, kuten temperamentin merkityksen stressin muodostumisessa sitä altistavana tai suojaavana tekijänä. Yksilön persoonallisuuden lisäksi stressin kokemisen taustalla vaikuttavat yksilöllä kulloinkin käytössä olevat resurssit sekä stressinhallintakeinot (Kinnunen 1993; Virtanen & Sinokki 2014).

Stressillä voidaan viitata myös stressitekijöihin, jolloin tarkoitetaan stressiä aiheuttavia tekijöitä. Kinnusen (1993) mukaan on olemassa sekä yksilöön että ympäristöön liittyviä stressitekijöitä. Sonnentag ja Frese (2003) puolestaan ryhmittelevät stressitekijät kahdeksaan ryhmään: fyysisiin stressitekijöihin, työn vaatimuksiin liittyviin stressitekijöihin, rooliristiriitoihin, sosiaalisiin stressitekijöihin, työaikaan liittyviin stressitekijöihin, työuraan liittyviin stressitekijöihin, traumaattisiin tapahtumiin sekä organisaatiomuutoksiin.

Yhtä lailla stressi-termiä voidaan käyttää myös puhuttaessa stressireaktioista. Stressireaktioilla tarkoitetaan stressin aiheuttamia seurauksia yksilölle (Ahola & Lindholm 2012; Kinnunen & Feldt 2005). Aholan ja Virtasen (2012) mukaan hyvin monenlaiset tekijät aiheuttavat stressiä niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Kuitenkaan samat tekijät eivät aiheuta kaikille samanlaisia reaktioita (Manka 2015). Sonnentag ja Frese (2003) tuovat esille vaihtoehtoja stressireaktioiden jaotteluun. Stressireaktiot voidaan jakaa reaktion keston mukaan lyhyt- ja pitkäkestoisiin reaktioihin. Toisaalta stressireaktiot voidaan luokitella työntekijässä, organisaatiossa sekä työntekijän yksityiselämässä ilmeneviksi reaktioiksi. Lisäksi stressireaktioita voidaan analysoida fysiologian, tunteiden ja käyttäytymisen näkökulmista.

Stressin syntyyn vaikuttavat siis yksilön sisäiset ominaisuudet ja samat tekijät eivät siksi aiheuta kaikille stressiä. Sen lisäksi, että stressi on moniulotteinen käsite, sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Stressiä tarkasteltaessa onkin tärkeää tietää konteksti, käytetty määritelmä sekä ymmärtää yksilöllisyyden vaikutukset siihen.

2.2.2 Työstressi

Työstä aiheutuvaa stressiä kutsutaan tiivistetysti työstressiksi. Mankan (2008) mukaan työstressi, kuten tavallinen stressikin, on tiettyyn rajaan saakka normaalia ja positiivista sekä parantaa suorituskkyä tehtävien eteenpäin viemiseksi. Kun työn vaatimukset ja mahdollisuudet sekä työntekijän edellytykset ja odotukset eivät kohtaa, työstressi pitkittyy estäen työstä palautumisen. Tämä puolestaan aiheuttaa ylikuormitusta ja vakavan uupumisriskin. Työstressiin johtavat syyt voivat olla niin työyhteisöstä kuin työntekijästä itsestäänkin johtuvia. Lisäksi on hyvä muistaa, että työtä voi todellisuudessa olla liikaa tai ihmiset voivat tulkita stressaavat tilanteet eri tavoin.

Feldtin, Kinnusen ja Maunon (2017) mukaan työstressi on työ- ja organisaatiopsykologian kesto-suosikki, jota on syystäkin tutkittu pitkään. Työstressin kiinnostavuutta ja suosiota tukee neljä eri perustelua. Ensinnäkin työstressi aiheuttaa yksilölle hyvinvointi- ja terveysongelmia. Toiseksi työstressi heikentää yksilön suoriutumista työstä, mikä puolestaan vähentää organisaation tuloksellisuutta. Kolmanneksi organisaatioiden lisäksi myös yhteiskunnalle aiheutuu työstressistä merkittäviä kustannuksia. Neljänneksi nykyinen lainsäädäntö vaatii työnantajaa huolehtimaan työympäristön turvallisuudesta sekä työntekijöiden fyysisen ja psyykkisen terveyden tukemisesta.

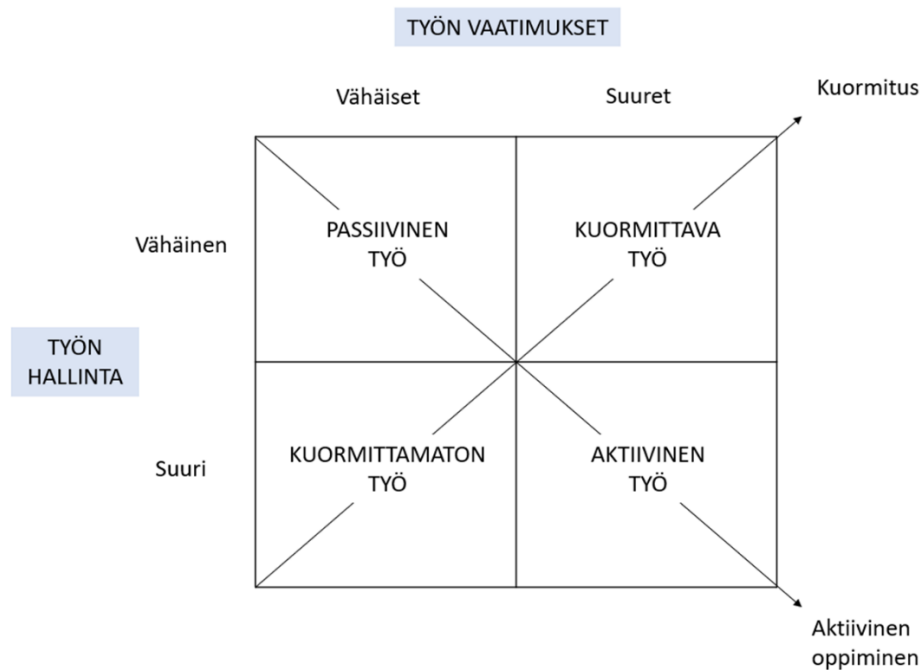
2.2.3 Työstressimallit

Työstressiä on jäsennetty ja havainnollistettu erilaisten stressimallien avulla. Mankan (2015) mukaan toisistaan eroavat mallit eivät sulje toisiaan pois, vaan pyrkivät avaamaan työstressin synnyn monimutkaisuutta sekä tuomaan esille

monia mahdollisuuksia työstressiin vaikuttamiseen. Sonnentag ja Frese (2003) jakavat työstressimallit työstressin syntyyn keskittyviin transaktiomalleihin sekä stressitekijöiden ja -reaktioiden yhteyteen keskittyviin interaktiomalleihin. Seuraavaksi esitellään kaksi tunnettua interaktiomallia: Karasekin (1979) työn vaatimusten ja hallinnan malli sekä Siegristin (1996) ponnistusten ja palkkioiden malli, jotka auttavat ymmärtämään stressiä ilmiönä yhä laajemmin.

Työn vaatimusten ja hallinnan malli (Karasek). Eräs merkittävimmistä työstressimalleista on kuviossa 2 esitetty Karasekin (1979) kehittämä työn vaatimusten ja hallinnan malli (Job Demand-Control model eli JDC model), jossa työn kuormittavuus esitetään työn vaatimusten ja hallinnan kautta. Karasekin (1979) mukaan työn vaatimukset koostuvat tekijöistä, jotka lisäävät kokemusta työn kuormittavuudesta. Kun taas työn hallinta koostuu työntekijän monipuolisesta työstä, jossa hänellä on vaikutusmahdollisuuksia työhön ja työoloihin, sekä mahdollisuus osallistua työtään koskevaan päätöksentekoon. Työn vaatimuksista ja hallintamahdollisuuksista riippuen muodostuu erilaisia yhdistelmiä työn kuormituksesta.

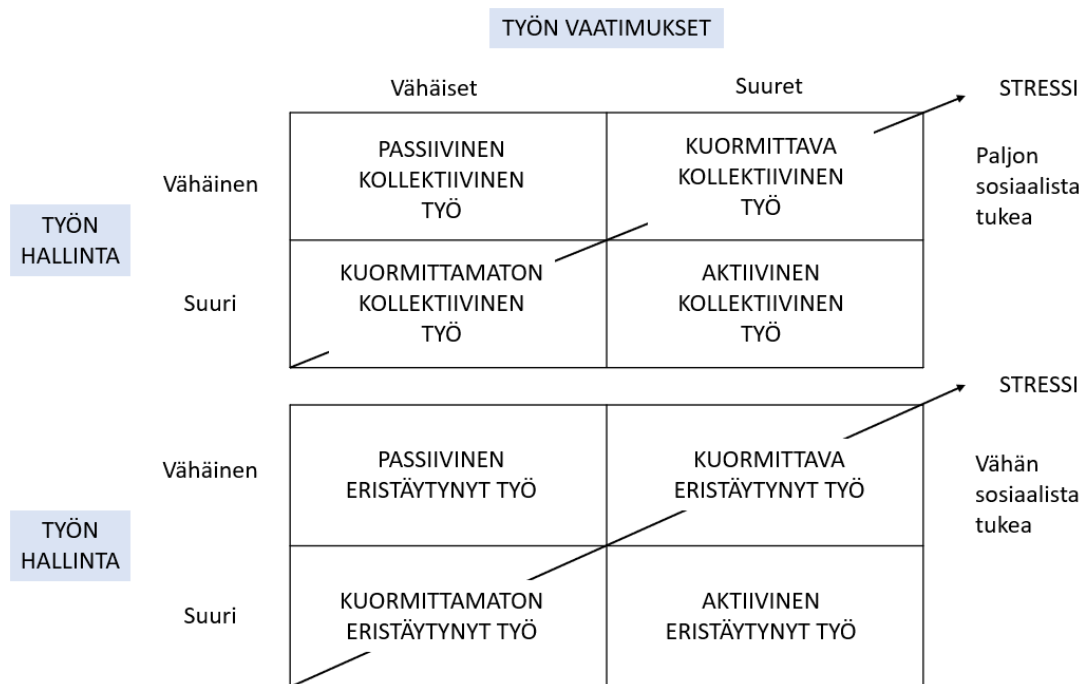
Karasek (1979) esittää teoriansa työn kuormittavuudesta kuviossa 2 esitetyn nelikentän avulla. Karasekin työstressimalli koostuu passiivisesta, aktiivisesta, kuormittamattomasta ja kuormittavasta työstä sekä nelikentän lävistävistä kuormitus- ja aktiivisen oppimisen hypoteeseista. Työn vaatimusten ja hallinnan mallin mukaan työn kuormittavuutta voidaan seurata kuormitushypoteesin avulla. Työ on kuormittavinta työn vaatimustason ollessa korkealla, kun samanaikaisesti työntekijän hallintamahdollisuudet ovat vähäisiä (Karasek 1979; Manka 2015). Mankan (2015) mukaan kuormittamattomassa tilanteessa puolestaan työntekijän hallinnan mahdollisuudet ovat korkealla, mutta työn vaatimukset ovat vähäisiä. Tämän kaltainen työtilanne koetaan usein turhauttavana.



KUVIO 2. Karasekin työn vaatimusten ja hallinnan malli (mukaiillen Karasek 1979 sekä Kinnunen & Feldt 2005)

Kuviossa 2 esitettyä työn vaatimusten ja hallinnan mallia kritisoitiin sen yksinkertaisuudesta (Kinnunen & Feldt 2005; Manka 2015), joten Karasek (1990) lisäsi siihen 1980-luvulla sosiaalisen ulottuvuuden. Kuviossa 3 esitettyä laajennettua mallia kutsutaan työn vaatimusten, hallinnan ja tuen malliksi (Job Demand-Control-Support model eli JDCS model), jossa otetaan huomioon vaatimusten ja hallinnan lisäksi työpaikan sosiaalisten suhteiden vaikutus työntekijän hyvinvoinnille (Karasek 1990; Kinnunen & Feldt 2005).

Laajennetussa Karasekin (1990) mallissa työn vaatimuksia ja hallintaa tarkastellaan sosiaalisen tuen kautta. Sosiaalinen tuki voi olla kollektiivista, jolloin työntekijä saa runsaasti tukea esimerkiksi työkavereiltaan tai eristäytyneitä, jolloin sosiaalisen tuen määrä on vähäistä. Kinnunen ja Feldt (2005) korostavat eristäytyneen tuen kielteisiä vaikutuksia kuormittavassa työssä. Jos työ on kuormittavaa eikä työntekijä saa työyhteisössä sosiaalista tukea, tilanne heikentää työhyvinvointia eli lisää stressiä entisestään.



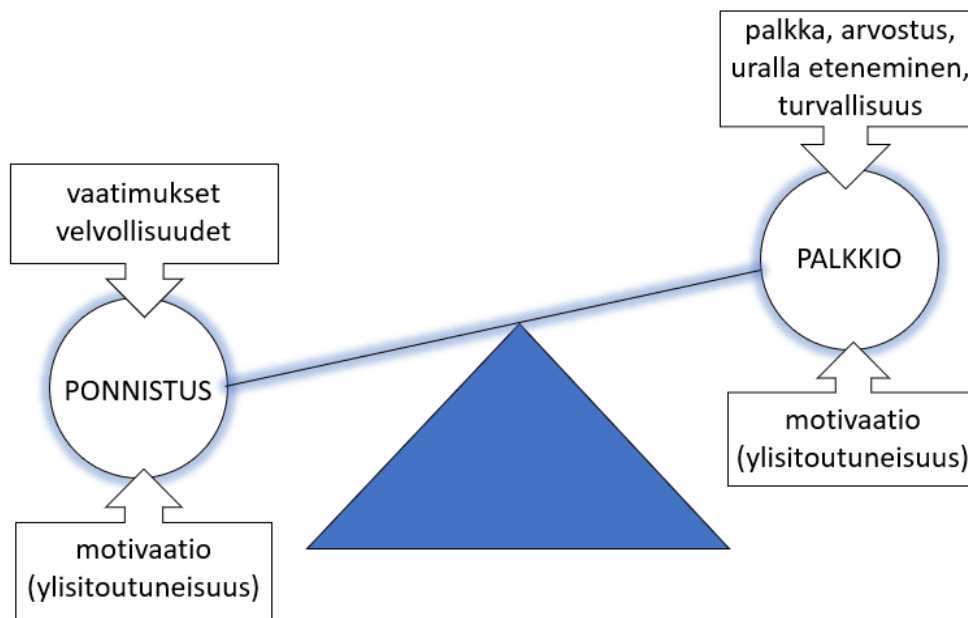
KUVIO 3. Karasekin työn vaatimusten, hallinnan ja tuen malli (mukaillen Kinnunen & Feldt 2005)

Karasek ym. (1998) ovat kehittäneet edellä kuvattuihin malleihin liittyen itsearviointiin pohjautuvan JCQ-kyselyn (Job Content Questionnaire). Kyselyn tämänhetkinen versio sisältää yhteensä 49 kysymystä työn vaatimukseen ja hallintaan sekä sosiaaliseen tukeen liittyen. JCQ- kyselyä on käytetty monissa maissa, minkä lisäksi se on käännetty ainakin 12 kielelle (Kinnunen & Feldt 2005).

Kinnunen ja Feldt (2005) tuovat esille Karasekin työstressimalliin kohdistunutta kritiikkiä. Mallia on arvosteltu ristiriitaisesta tutkimusnäytöstä johtuen. On kuitenkin hankalaa sanoa, johtuvatko ristiriitaiset tulokset mallin todellisista puutteista vai toteutettujen tutkimusten vajavuuksista. Lisäksi mallia on kritisoitu liiallisen pelkistämisen ja kapea-alaisuuden takia. Arvosteluista huolimatta Karasekin työstressimalli on säilyttänyt asemansa uusienkin työstressimallien rinnalla. Tutkijat näyttävätkin olevan yhtä mieltä siitä, että Karasekin mallissa esiintyvät psykososiaaliset piirteet eli työn vaatimukset ja hallinta sekä sosiaalinen tuki, ovat yksilön työhyvinvointiin keskeisesti vaikuttavia tekijöitä.

Ponnistusten ja palkkioiden malli (Siegrist). Toinen tunnettu työstressimalli on kuviossa 4 esitetty Siegristin (1996) ponnistusten ja palkkioiden malli

(Effort-Reward Imbalance eli ERI model). Siegristin stressimallin perusajatuk-
sena on, että työntekijä ponnistelee työnsä eteen ja odottaa saavansa palkkioita
vastineeksi ponnisteluilleen (Manka 2015; Siegrist 1996).



KUVIO 4. Ponnistusten ja palkkioiden malli (mukaillen Siegrist 1996 sekä Kinnunen & Feldt 2005)

Siegristin (1996) mukaan ponnistukset voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. Sisäiset ponnistukset ovat työntekijän henkilökohtaisia ajatuksia ja toimintatapoja, kuten tiettyjä stressinhallintakeinoja. Ulkoiset ponnistukset taas ovat työntekijän ulkopuolelta tulevia työn vaatimuksia ja velvollisuuksia. Käytännössä ponnistukset liittyvät esimerkiksi kiireen sietämiseen työssä. Palkkiot ovat puolestaan myönteistä seurausta työntekijän ponnistuksista. Palkka, työstä saatava arvostus, työn turvallisuus sekä uralla etenemismahdollisuudet ovat esimerkkejä palkkioista. Jos työntekijä kokee ponnistelevansa enemmän kuin saa vastineeksi palkkioita syntyy epätasapainotila, jonka seurauksena työntekijän työhyvinvointi voi heikentyä (Kinnunen & Feldt 2005; Siegrist 1996). Manka (2015) korostaa, että hyvinvoinnin heikkenemisen todennäköisyys kasvaa ponnistusten ja palkkioiden välisen epätasapainotilan pitkittyessä.

Siegristin (1996) ponnistusten ja palkkioiden mallin perustavana oletuksena on, että työntekijät pyrkivät ponnistusten ja palkkioiden tasapainotilaan. Siegrist tuo kuitenkin esille kolme tilannetta, joissa ponnistusten ja palkkioiden välistä epätasapainotilaa voidaan sietää pitkäänkin. Näitä epätasapainotilaa pitkittäviä tilanteita ovat: (1) vaihtoehtoisten työpaikkojen puute, (2) ponnistuksista saatavien palkkioiden sijoittuminen tulevaisuuteen sekä (3) työntekijän ylisitoutuminen työhönsä. Ylisitoutuminen nähdään tyypillisesti persoonallisuuden ominaisuutena, joka voi vahvistaa ponnistusten ja palkkioiden epätasapainoa ja lisätä stressiä (Kinnunen & Feldt 2005; Manka 2015). Toisaalta epätasapainotila voi syntyä myös, jos työssä ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia ponnistuksille (Manka 2015). Feldt, Kinnunen ja Mauno (2017) tuovat esille ponnistusten ja palkkioiden mallin kolme keskeistä hypoteesia: ulkoisen hypoteesin, sisäisen ylisitoutumishypoteesin sekä interaktiohypoteesin. Ulkoisella hypoteesilla tarkoitetaan riskiä stressaantua, mikäli työntekijä ei saa ponnisteluilleen vastinetta. Sisäinen ylisitoutumishypoteesi sen sijaan tarkoittaa sitä, että työntekijällä on ylisitoutumisen takia vääristyneitä käsityksiä omista ponnisteluistaan ja voimavaroistaan. Kun omat ponnistelut aliarvioidaan ja voimavarat yliarvioidaan, kasvaa työntekijän stressaantumisriski. Interaktiohypoteesi puolestaan on ulkoisen ja sisäisen hypoteesin yhdistelmä, jonka vakavuuden takia työntekijällä on suurempi riski stressaantua. Myös ponnistusten ja palkkioiden mallin pohjalta on kehitetty kyselylomake (ERI questionnaire), jolla arvioidaan työntekijän ponnisteluja, palkkioita ja ylisitoutumista (Siegrist ym. 2004).

Kinnunen ja Feldt (2005) kuvaavat ponnistusten ja palkkioiden malliin liittyvää kritiikkiä. Heidän mukaansa ei voida olla varmoja ennustaako malli työhyvinvointia vai ennustaako heikko työhyvinvointi sitä, että työntekijä kokee ponnistelevansa enemmän suhteessa työstä saatuihin palkkioihin. Lisäksi useimmat ERI-tutkimukset on toteutettu miehillä ja työhyvinvointitutkimuksessa on keskitytty ihmissuhdeammateissa työskenteleviin. Aiheesta tarvitaan lisää tutkimuksia, vaikka muun muassa mallin ulkoinen hypoteesi näyttää ennustavan sy-

dänsairauksia ja niiden riskitekijöitä. Kriittikistä huolimatta ponnistusten ja palkkioiden malli on osoittautunut käyttökelpoiseksi malliksi työterveyteen liittyvissä tutkimuksissa.

2.2.4 Stressinhallintakeinot

Stressinhallinta on keskeinen osa stressiprosessia. Stressinhallintakeinoista käytetään usein myös englanninkielistä coping-käsitettä. Stressinhallintakeinoilla tarkoitetaan yleisesti yksilön pyrkimystä selvitä tilanteesta, joka ylittää hänen voimavaransa (Ahola, Pulkki-Råback & Väänänen 2012). Pearlin ja Schooler (1978) tarkoittavat stressinhallintakeinoilla kaikkia niitä tekoja, joilla ihmiset pyrkivät välttämään ulkopuolisten rasitusten aiheuttaman elimistön vahingoittumisen. Turpeenniemi (2008) puolestaan näkee stressinhallintakeinot yrityksenä selvitä ulkoisten vaatimusten lisäksi myös sisäisistä vaatimuksista. Mankan (2011) mukaan hallitakseen stressiä yksilö pyrkii luomaan hallinnan tunteen kuormittavassa tilanteessa. Hallinnalla yksilö pyrkii muuttamaan kuormittavaa tilannetta tai kokemusta tilanteesta itselleen suotuisammaksi.

Kognitiivinen stressimalli (Lazarus ja Folkman). Aiemmin esiteltujen Karasekin ja Siegristin stressimallien lisäksi kolmas tunnettu stressimalli on Lazaruksen ja Folkmanin (1984) kehittämä kognitiivinen stressimalli. Tämä eroaa aiemmin esitellyistä Karasekin ja Siegristin stressimalleista siinä, että sen nähdään keskittyvän stressinhallinnan määrittelyyn samalla kun se avaa yleisesti stressiä ilmiönä. Kognitiivisessa stressimallissa selviytymiskeinoilla tarkoitetaan yksilön muuttuvia kognitiivisia ja toiminnallisia keinoja vastata ympäristön vaatimuksiin. Tässä stressinhallinnan määritelmässä korostuu stressin käsittely, sillä stressinhallinnan lisäksi selviytymiskeinoilla pyritään myös sietämään stressitilannetta sekä minimoimaan sen vaikutuksia. Tässä mallissa yksilön aktiivinen rooli korostuu, yksilön kyetessä jatkuvasti arvioimaan käyttämiään stressinhallintakeinoja sekä muuttamaan niitä tarvittaessa. Yksilön käyttämät stressinhallintakeinot eivät kuitenkaan ole aina yksilön hyvinvoinnille edullisia (Lazarus & Folk-

man 1984; Manka 2011). Esimerkiksi stressinhallintakeinoista itsensä syyttely, sosiaalisten kontaktien välttely tai asian muuttumisen toivominen ilman tekoja eivät edistä yksilön hyvinvointia (Manka 2011).

Lazarus ja Folkman (1984) jakavat stressinhallintakeinot sen mukaan pyritäänkö niillä vaikuttamaan alkuperäiseen ongelmaan (problem-focused coping) vai kokemukseen tilanteesta (emotion-focused coping). Alkuperäiseen ongelmaan keskittyvillä hallintakeinoilla pyritään ratkaisemaan stressiä aiheuttava ongelma. Tilanteen kokemiseen keskittyvillä hallintakeinoilla puolestaan pyritään lieventämään stressin ilmenemistä tunteiden säätelyn avulla. Vaikka stressin aiheuttajasta päästäisiin eroon, stressitekijän vaikutukset voivat jatkua pitkäänkin (Selye 1974).

Folkman ja Moskowitz (2004) laajentavat kognitiivisen stressimallin ajatusta jakamalla stressinhallinnan neljään osaan: ongelmanratkaisuun keskittyvään (problem-focused coping), tunneperäiseen (emotion-focused coping), sosiaaliseen (social coping) sekä merkitykselliseen stressinhallintaan (meaningful coping). Ongelmanratkaisuun keskittyvän stressinhallinnan tarkoituksena on ratkaista stressaava tilanne, kun taas tunneperäisen stressinhallinnan tarkoituksena nähdään ennemminkin stressaavan tilanteen välttely. Sosiaalinen stressinhallinta tarkoittaa sosiaalisen tuen hakemista stressaavassa tilanteessa. Merkityksellinen stressinhallinta sen sijaan tarkoittaa stressaavan tilanteen uudelleen tulkitsemista. Park ja Folkman (1997) avaavat merkityksellisen stressinhallinnan käsitteen tarkoittavan stressinhallintaa sen pohjalta, miten yksilö näkee ympäröivän maailman sekä ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen. Lisäksi merkityksellinen stressinhallinta korostaa uskomusten ja tavoitteiden roolia ja merkitystä stressinhallinnassa. Käytetyistä stressinhallintakeinoista huolimatta stressinhallinnan onnistuminen on kuormittavasta tilanteesta selviytymisen edellytys, kun taas stressinhallinnan epäonnistuminen johtaa stressin pitkittymiseen ja pidemmän päälle mahdollisesti muihin, vakavampiin seurauksiin (Ahola ym. 2012).

2.3 Työuupumus

Työuupumus eli burnout on pitkään jatkuneen työstressin seurauksena kehittyvä uupumustila (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Työuupumus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynistyneestä työasenteesta sekä alentuneesta ammatillisesta itsetunnosta (Ahola, Tuisku & Rossi 2018; Manka & Manka 2016; Maslach ym. 2001). Näistä kolmesta ulottuvuudesta uupumusasteista väsymystä pidetään merkittävimpana työuupumuksen osatekijänä (Maslach ym. 2001).

Rovasalo (2000) kuvaa työstressin syntyvän, kun työntekijän kyvyt eivät vastaa työn vaatimuksia. Tämän seurauksena työntekijä pyrkii sopeutumaan tilanteeseen käyttämällä erilaisia stressinhallintakeinoja. Kun työntekijän tilanteeseen sopeutuminen sekä palautuminen epäonnistuvat, tilanne pitkittyy aiheuttaen työuupumusta. Myös Kalimon ja Toppisen (1997) mukaan työuupumus kehittyy työtilanteen ylittäessä ihmisen voimavarat. Heidän mukaansa työhön liittyvien tekijöiden lisäksi myös yksilön ominaisuuksilla sekä elämän kokonaistilanteella on vaikutusta sekä työuupumuksen synnyssä että sen etenemisessä. Ahola ym. (2018) tuovat esille, että yksilön ominaisuudet ja elämäntilanteeseen liittyvät syyt aiheuttavat harvoin sellaisenaan työuupumusta. Sen sijaan ne vaikuttavat yhdessä työolojen kanssa työntekijän hyvinvointiin joko sitä edistävästi tai heikentävästi.

Eräs tunnetuimmista työuupumuksen määritelmistä on Maslachin, Schaufelin ja Leiterin (2001) määritelmä, jossa työuupumus kuvataan kolmen eri ulottuvuuden, uupumusasteisen väsymyksen, kyynistyneen työasenteen sekä alentuneen ammatillisen itsetunnon, kautta. Heidän mukaansa uupumusasteinen väsymys on tyypillisin työuupumuksen ilmenemismuoto, joka voi ilmetä fyysisen väsymyksen lisäksi myös henkisenä ja emotionaalisenä väsymyksenä. Uupumusasteinen väsymys on olemukseltaan pitkäkestoista: se on jatkuvaa, eikä se häviä esimerkiksi levon aikana. Kyynistynyt asenne työtä kohtaan puolestaan tarkoittaa suorituskeskeistä asennetta mielekkyyden kadottua työstä. Siihen kuuluu myös etäisyyden pitäminen toisiin ihmisiin, mikä näkyy esimerkiksi

työkavereiden ja asiakkaiden kohteluna kuin he olisivat työntekijälle vieraita. Kolmas ulottuvuus eli ammatillisen itsetunnon heikkeneminen kehittyy työntekijän itsearviointien kautta. Negatiiviset arvioinnit omasta käytöksestä ja suoriutumisesta aiheuttavat riittämättömyyden tunteita, vaikeuksia saavuttaa tavoitteita sekä huolta siitä, ettei työasioiden hoitaminen onnistu.

Salmela-Aron (2009) näkemys uupumuksesta mukailee Maslachin ym. (2001) työuupumuksen määritelmää. Myös Salmela-Aron mukaan uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka koostuu uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisestä asenteesta sekä alentuneesta itsetunnosta. Tässä näkemyksessä edellä kuvatut uupumuksen elementit seuraavat toisiaan. Uupumus ilmenee ensin voimakkaana, usein emotionaalisena väsymyksenä. Pitkään jatkunut väsymys saa aikaan kyynisen asenteen, jolloin työ ei tunnu enää mielekkäältä. Kolmannessa vaiheessa kyynisyyttä seuraa ammatillisen itsetunnon aleneminen, jolloin riittämättömäksi ja kyvyttömäksi itsensä kokevan työntekijän työssä suoriutuminen laskee.

Lönnqvist (2018) huomauttaa ettei työuupumusta pidetä lääketieteellisenä käsitteenä. Työuupumus ei kuulu Maailman terveysjärjestön hyväksymään ICD-10-tautiluokitukseen, eikä myöskään amerikkalaiseen mielenterveyshäiriöiden DSM-5-luokitukseen. Näin ollen työuupumus ei ole sairaus, jonka perusteella työntekijä voi esimerkiksi saada sairausloma. Lönnqvist tuo kuitenkin esille, että työuupumuksella on selviä yhteyksiä moniin ICD-10-tautiluokituksen sairauksiin, jolloin työuupumukseen on perusteltua hakea apua terveydenhuollosta. Suvisaaren ym. (2012) toteuttaman Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa -tutkimuksen tulokset osoittavat työuupumuksen olevan suhteellisen yleistä Suomessa. Kolme prosenttia 30–64-vuotiaista työssäkäyvistä naisista koki vakavaa ja 24 prosenttia lievää työuupumusta. Vastaavasti työssäkäyvistä miehistä kaksi prosenttia kärsi vakavasta ja 23 prosenttia lievästä työuupumuksesta. Vaikka työuupumus ei suoraan oikeuta sairauslomaan (Lönnqvist 2018), Malik, Björkqvist ja Österman (2017) tutkivat yliopistonopettajien työuupumuksesta johtuvia sairauspoissaoloja Suomessa ja Pakistanissa. Tutkimukseen osallistu-

neista suomalaisista yliopistonopettajista 9,4 prosenttia (miehistä 10,1 % ja naisista 8,8 %) oli ollut sairauslomalla työuupumuksen takia. Eniten työuupumuksen takia sairauslomalla olleita suomalaisia yliopistonopettajia oli 36–45-vuotiaiden ikäryhmässä (11,8 %) ja vähiten 26–35-vuotiaiden ikäryhmässä (0 %).

Lönnqvist (2018) tähdentää, että työuupumuksen ehkäisemiseksi ja hoitamiseksi tarvitaan sekä yksilötason että työyhteisön tason toimia. Yksilötasolla työuupumukseen puuttumisen keinoja ovat tyypillisesti kliiniset toimet, joilla pyritään vaikuttamaan yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Työyhteisön tasolla taas pyritään kehittämään työnteon rakennetta, prosesseja sekä työyhteisöä keskittymällä muun muassa yhteisiin arvoihin, tavoitteisiin ja valintoihin. Pitkittyessään ja kroonistuessaan työuupumus aiheuttaa yhä vaikeampia sivuvaikutuksia yksilön fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, hänen työelämäänsä sekä yhtä lailla työpaikan tehokkuuteen. Varhainen ja ammattitaitoinen puuttuminen on kaikille osapuolille hyödyllisin tapa toimia työuupumustilanteissa.

3 OPETTAJAN TYÖ JA STRESSI

3.1 Opettajan työn vaatimukset

Opetusalalla on otolliset lähtökohdat stressaantumiselle. Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonko (2008) kertovat opettajan moniulotteisen työn olevan yhteydessä sekä työyhteisön että työntekijän itsensä työhyvinvointiin. Tähän liittyen he tuovat esille työhyvinvoinnin olennaisen merkityksen lasten parissa työskennellessä. Siksi on tärkeää olla tietoinen opettajan työn moninaisista vaatimuksista, jotka saattavat heikentää opettajien työhyvinvointia. Tyypillisimpiä vaatimuksen asettajia ovat opettajan työn luonne, lait, asetukset ja muut kirjalliset dokumentit, virallinen keskustelu sekä lukuisat yksittäiset tekijät (Syrjäläinen 2002).

Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa tulee olla jatkuvasti vuorovaiikutuksessa niin oppilaiden, vanhempien, kollegoiden kuin muunkin moniammatillisen työryhmän kanssa. Vartiovaaran (1996) mukaan etenkin ammatit, joissa työskennellään auttamisen, parantamisen, palvelemisen sekä uuden luomisen parissa omalla persoonallisuudella, omia henkisiä ominaisuuksia hyödyntäen ovat alttiita pitkittyneelle stressille ja sitä kautta uupumiselle. Sen lisäksi, että opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, se on usein myös kutsumustyötä, mikä lisää uupumusriskiä edelleen.

Perusopetusta toteutetaan lakien ja niitä täydentävien asetusten perusteella laaditun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä paikallisten opetussuunnitelmien mukaan. Vaikka eri toimijoiden välinen yhteistyö kuuluu tärkeänä osana perusopetuksen järjestämiseen, on opettajalla suuri vastuu opetuksen toteutuksesta sekä muista käytännön asioista. Opettajan keskeisenä tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida monipuolista toimintaa koulussa sekä huomioida samanaikaisesti oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja luokan toimintatavat (Perusopetuslaki 1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opettajan moninaiseen työnkuvaan liittyy yleinen keskustelu, jonka mukaan opettajan tulisi olla opetus- ja kasvatustyön lisäksi erityisosaaja myös muun muassa psykologiassa, sosiologiassa ja filosofiassa (Syrjäläinen 2002). Yhteenvedona

voidaan todeta opettajien olevan jatkuvasti vastuussa sekä oppilaiden hyvinvoinnista että oppimisesta erityisesti koulupäivien aikana, vahvistaen oppilaiden edellytyksiä tulevaisuudessa pärjäämiseen.

Myös yhteiskunnalliset ja ajassa tapahtuvat muutokset lisäävät opettajien työtaakkaa. Linden (2010) tuo väitöskirjassaan esille markkinatalouden äkillisen kasvun Suomessa, jonka seurauksena opettajien on pitänyt saada enemmän tuloa aikaan yhä pienemmillä resursseilla. Myös Syrjäläisen (2002) mukaan yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet markkinatalouden ja kilpailun korostamiseen, jotka puolestaan ovat johtaneet muun muassa yhteisöllisyyden ja vanhemmuuden katoamiseen. Yhteiskunnan muuttumisesta ja sen seurauksista konkreettinen esimerkki on se, että samalla kun markkinatalous vaatii opettajilta tehokkuutta ja tuloksellisuutta sen seuraukset, kuten vanhemmuuden katoaminen, vaativat opettajaa ottamaan lisää vastuuta muun muassa oppilaiden kasvatuksesta sekä reagoimista muihinkin uusiin vaatimuksiin. Toisin sanoen yhteiskunnan muutos voi aiheuttaa tulevaisuudessa luultua moninaisempia seurauksia, kuten opettajan ammatin kohdalla on jo tapahtunut.

Santavirran ym. (2001) mukaan opettajaa kuormittavat myös monet yksittäiset tekijät, kuten oppilaiden käytöshäiriöt, heikko motivaatio ja huonot käytöstavat, työskentelypuitteet, ylikuormitus, ajan puute, arviointiin liittyvät vaikeudet, suuret ryhmäkoot, huoltajien kielteiset asenteet sekä informaatiotulva ja nykyteknologian hallinta. Lisäksi opettajan työhön on yhteydessä myös työskentelyorganisaatio, jonka toimivuuteen vaikuttaa esimiehen johtamistyyli sekä työntekijöiden välinen yhteistyö. Syrjäläinen (2002) puolestaan tuo esille, kuinka opettajille luodaan odotuksia ja jopa paineita virallisen kouludiskurssin avulla. Lukuisten tekijöiden, kuten opettajien ammattijärjestön, opetushallituksen, opetusministeriön sekä tutkijoiden arvioinnit, julkaisut ja tutkimukset yhdessä muun muassa opetussuunnitelmien ja lainsäädännön kanssa luovat paljon odotuksia sille millainen opettajan tulisi olla ja miten hänen tulisi toimia. Koululaitokseen kohdistuvat odotukset ovat ylimitoitettuja, eikä opettajan ammatille ole

asetettu juurikaan rajoituksia. Tämä kaikki aiheuttaa ristiriitoja seurauksineen arjen työssä, sillä moni on halunnut alalle tukemaan oppilaiden kasvua ja oppimista.

3.2 Opettajan työn stressitekijät

Enää ei riitä, että opettajat toimivat opettajina ja kasvattajina, vaan nykyään heiltä vaadittavat valmiudet edellyttäisivät lukuisten eri tieteenalojen koulutusta (Syrjäläinen 2002). Näin ollen opetuslalla työstressin määrä on korkeampi kuin keskimäärin suomalaisessa työelämässä (Länsikallio ym. 2018). Lisäksi Kalimo ja Toppinen (1997) huomauttavat myös stressin seurauksena syntyvän työuupumuksen olevan yleistä kasvatuslalla.

Niin ikään Lawrencen (1999) mukaan riski stressaantumiselle on suurempi opettajan ammatissa kuin monissa muissa ammateissa. Hän käsittelee opettajien stressiä suurten vaatimusten kannalta, tuoden esille, että opettajilla on liikaa tehtäviä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Hartney (2008) puolestaan tähdentää opettajan työn koostuvan opettamisen lisäksi muun muassa ryhmän hallinnasta sekä kasvatustyöstä, jotka voivat aiheuttaa yhdessä oppilaiden erilaisen motivaation, käyttäytymisen ja taitotasojen kanssa opettajalle stressiä. Hung (2015) tuo esille ylikuormittumisen työssä, koulutuspolitiikan muutoksen sekä työajan ulkopuolella tehtävät työt merkittävinä peruskoulun opettajien stressitekijöinä. Opettajan työn moninaisuudesta johtuen myös stressitekijät ilmenevät moninaisina. Antoniou, Polychroni ja Vlachakis (2006) ovat jakaneet stressitekijät pelkistetysti kolmeen kategoriaan: opettajan ammattiin liittyviin tekijöihin, yksilöllisiin ominaisuuksiin sekä hallinnollisiin tekijöihin. Nämä kategoriat määritellään seuraavaksi ja niiden sisältöä avataan lisää myös muiden tutkimusten avulla.

Opettajan ammattiin liittyvät tekijät. Antoniou kollegoineen (2006) määrittelee opettajan ammattiin liittyviin tekijöihin kuuluviksi luokka- ja organisatorakenteeseen kuuluvat tekijät kuten kurinpito-ongelmat, luokan heterogeenisyyden sekä työn kuormittavuuden. Montgomeryn ja Ruppinin (2005) mukaan

heikosti motivoituneet oppilaat, heidän kanssaan työskentely sekä työrauhan ylläpitäminen ylipäätään ovat eniten stressiä aiheuttavia tekijöitä ensimmäisen ja toisen asteen opettajilla. Lisäksi oppilaiden epäkohteliaan ja röyhkeän käytöksen nähdään vaikuttavan kohtalaisesti opettajan stressaantumiseen (Kebbi & Al-Hrub 2018). Myös Clunies-Ross, Little ja Kienhuis (2008) korostavat oppilaiden käytösongelmien hallintaa sekä opettajan käyttämiä tehottomia kurinpitokeinoja merkittävimpinä stressin aiheuttajina. Lisäksi tutkimusten mukaan useiden opettajien stressin aiheuttajana ovat uralla etenemisen vaikeudet (Hubermann & Vandenberghe 1999; Lawrence 1999).

Yksilölliset ominaisuudet. Antonioun ym. (2006) mukaan yksilölliset ominaisuudet tarkoittavat niitä asioita, jotka vaikuttavat kunkin opettajan henkilökohtaiseen stressin kokemiseen, kuten ikä tai sukupuoli. Heidän kreikkalaisilla opettajilla toteuttamansa tutkimus osoitti vastavalmistuneiden opettajien kokevan enemmän stressiä verrattuna kokeneisiin opettajiin. Myös Taiwanissa toteutetussa tutkimuksessa saatiin selville alle 30-vuotiaiden opettajien, joilla on alle viisi vuotta kokemusta opettajan östä, olevan stressaantuneimpia (Hung 2011). Länsikallio ym. (2018) osoittavat, että suomalaisen Opetusalan työolobarometrin mukaan stressiä koettiin enemmän nuorimpien kuin vanhempien opettajien ikäryhmässä. 61-vuotiaista ja sitä vanhemmista opettajista noin 34 prosenttia koki stressiä erittäin tai melko usein, kun taas vastaava luku oli 30-vuotiaissa ja sitä nuoremmassa noin 46 prosenttia. Suomalaisia tutkimuksia ei voida suoraan verrata muissa maissa tehtyihin tutkimuksiin, sillä kulttuurikontekstit ovat erilaisia ja opettajaksi voi valmistua myös myöhemmällä iällä. Voidaan kuitenkin olettaa, että nuoremmilla opettajilla on tyypillisesti vähemmän kokemusta opetustyöstä kuin heidän iältään vanhemmilla kollegoillaan.

Ayubin, Hussainin ja Ghulamullahin (2018) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden suhtautuminen oppimiseen voi aiheuttaa opettajalle stressiä. Työkokeemus ja ammatillinen pätevyys voivat kuitenkin auttaa hallitsemaan tällaista stressiä. Lisäksi tutkimus osoittaa, että työstressi vaikuttaa negatiivisesti opetusprosessiin. Myös opettajien minäpystyvyys eli usko omaan kykyihin esimerkiksi

luokanhallintaan liittyen on yhteydessä stressin kokemiseen (Jepson & Forrest 2006).

Hallinnolliset tekijät. Antoniou ym. (2006) osoittavat hallinnollisiin tekijöihin kuuluviksi kouluorganisaation sekä sen hallinnolliset kuormitustekijät. Näihin sisältyvät rajallisesti saatavilla oleva tuki, riittämätön koulutus, nykyaikaisen tiedon puute, opetussuunnitelman jatkuvat muutokset, liialliset vaatimukset sekä yhteistyövaikeudet vanhempien kanssa.

Montgomeryn ja Rupp:n (2005) tutkimuksen mukaan suhteilla kollegoihin, muiden arvioinnin kohteena olemisella, hallinnolla, työn määrällä, aikapaineilla, muutosvaatimuksilla kuten huonoilla työoloilla ylipäättään on vaikutusta opettajien kokemaan työstressiin. Jatkuva kiire, oman työn johtajana toimiminen, ammattikuvien muuttuminen ja yhteensulautuminen sekä erilaiset työhön liittyvät vaatimukset kuvaavat tämänhetkistä työelämää yleisesti (Jousilahti ym. 2017). Samat tekijät näyttäytyvät jatkuvasti myös opetusalaa koskevassa keskustelussa. Kebbin ja Al-Hrubin (2018) mukaan työpäivän jälkeiset vaatimukset, liiallinen työmäärä, ajan puute ja riittämätön palkka olivat libanonilaisia opettajia kohtalaisesti stressaavia tekijöitä. Lisäksi opettajia lievästi stressaavia tekijöitä olivat muun muassa yhteistyö vanhempien kanssa sekä esimiehen asenteet ja käyttäytyminen opettajaa kohtaan. Länsikallion ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen mukaan kiire ja vaatimukset kustannustehokkuudesta voivat kuormittaa opettajaa ja aiheuttaa stressiä. Myös muilla työoloja heikentävillä tekijöillä, kuten väkivallalla tai sen uhalla on vaikutusta opettajan kuormittumiseen.

3.3 Opettajien työstressin pysyvyys lukuvuoden aikana

Viimeaikainen tutkimus ei ole keskittynyt tutkimaan opettajien työstressin pysyvyyttä tai sen muutoksia lukuvuoden aikana. Viimeisimmät tutkimukset ovat painottuneet enemmänkin stressitason yleiseen seurantaan muutaman vuoden välein (esim. Opetusalan työolobarometrit 2017, 2015, 2013). Stressin ympärivuotisesta vaihtelusta löytyy kuitenkin hieman vanhempaa tutkimusmateriaalia.

Esimerkiksi Kinnunen, Mäkinen ja Vihko (1985) tutkivat opettajien työstressin ympärivuotista vaihtelua pitkittäistutkimuksella, jossa samoja opettajia tutkittiin 17 mittauksella huhtikuusta 1983 toukokuuhun 1984. Tulokset osoittivat, että opettajat voivat selkeästi huonommin työviikon aikana kuin viikonloppuisin tai lomilla. Opettajat siis elpyivät työn aiheuttamasta kuormituksesta vapaa-ajallaan. Kuormittumisen tason vaihtelu näyttäytyi myös pidempijaksoisena ja lukuvuoden rytmiin liittyvänä. Tämä näkyi opettajien kuormittumisen lisääntymisenä syyslukukaudella ja etenkin sen puolivälistä joulua kohti, eikä edellä mainittua elpymistä tapahtunut viikonloppuisin syyslukukauden loppupuolella. Tulokset kuitenkin osoittivat joululoman jälkeen selkeän elpymisen, joka toistui kevätlukukauden viikonloppuina. Nämä tulokset tukivat käsitystä kuormituksen kasautumisesta pitkän, yhtenäisen syyslukukauden aikana. Edellä mainituin perustein ehdotettiin syysloman käyttöönottoa. Myös Gluschkoff ym. (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan elpymisen merkitystä opettajien kokemaan stressiin ja uupumukseen. Tutkimustulokset osoittivat huonon elpymisen kuten vapaapäivien vähäisen rentoutumisen ja huonon unenlaadun lisäävän työuupumuksen mahdollisuutta.

Kinnusen ym. (1985) tutkimuksessa kuormittumisen tason vaihtelu näkyi sairasteluna, lääkkeiden käyttönä, ahdistumisena, masentumisena, sukupuoli-sena passiivisuutena sekä kohonneena noradrenaliinin (stressihormoni) erityksenä öisin. Tutkimuksessa nousi myös esille muutamia yksilöiden kuormittumiseen vaikuttavia tekijöitä. Vähäiseen kahvin juontiin ja tupakoimattomuuteen liittyvä pitkä yöuni sekä erityisesti arkipäivien liikunnallinen aktiivisuus syyslukukaudella ennustivat parempaa hyvinvointia kevätlukukaudella. Syyslukukauden huonot suhteet oppilaisiin ja heidän vanhempiansa sekä huonot suhteet opettajan omassa perheessä ennakoivat heikompaa hyvinvointia kevätlukukaudella.

Salo ja Kinnunen (1993) toteuttivat edellä kuvatun tutkimuksen innoittamana seurantatutkimuksen, jossa oltiin kiinnostuneita stressin vaikutuksista opettajien hyvinvointiin ja terveyteen pitkällä aikavälillä (1983–1991). Tutkimus osoitti opettajien työstressin lisääntyvän mentäessä kohti syyslukukauden lop-

pua. Tutkimuksen aloitus- ja lopetusvuonna opettajien työstressi oli alkusyksystä samalla tasolla. Tutkimuksessa nousi kiinnostavana seikkana esille se, että opettajien työstressi lisääntyi nopeammin syksyllä 1991, siitä huolimatta, että tällöin syysloma oli jo käytössä, toisin kuin tutkimuksen aloitusvuonna.

Salon ja Kinnusen (1993) seurantatutkimuksessa stressin lisääntyminen näkyi selvimmin emotionaalisissa stressikokemuksissa. Emotionaalinen kuormittuneisuus lisääntyi selkeimmin, vaikkakaan ei tilastollisesti merkitsevästi, nuorimmilla opettajilla, joilla esiintyi lukukauden lopulla eniten ahdistusta, masentuneisuutta sekä uupumusta. Vanhimmat opettajat (yli 55-vuotiaat) erottuivat puolestaan korkeimman masentuneisuuden osalta muista ikäryhmistä lukukauden alussa. Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että vuoden 1983 kuormittuneisuus ennusti opettajien myöhempää kuormittuneisuutta. Schonfeld (2001) puolestaan tutki ensimmäistä vuottaan opettajana työskentelevien naisten työstressiä. Hänen mukaansa näiden naisopettajien kevään kuormittuneisuus ilmeni muun muassa masennusoireina, itsetunnon heikkenemisenä, työtyytyväisyyden laskuna sekä opetusmotivaation vähenemisenä. Syksyn kielteisten tunteiden ehkäiseminen, sosiaalinen tuki sekä vaikeudet työympäristössä ennustivat kevään kuormitusta.

Aiemmat tutkimustulokset opettajien työstressin pysyvyydestä ovat jo varsin vanhoja, joten on tarpeen tarkastella opettajien työstressin pysyvyyttä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää luokanopettajien työstressin pysyvyyttä lukuvuoden aikana.

3.4 Opettajien stressinhallintakeinot

Opettajien stressinhallintakeinoilla tarkoitetaan yleisesti niitä keinoja, joiden avulla opettajat yrittävät selvitä kuormittavista tilanteista. Rajalan (2001) tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä sekä onnistuneesta että epäonnistuneesta stressinhallinnasta. Rajala jaotteli kertomukset myönteisiin ja kielteisiin kertomuksiin. Myönteiset kertomukset rakentuivat ongelmanratkaisuun keskit-

tyivistä keinoista, kuten työtehtävien vähentämisestä sekä yhteistyön hyödyntämisestä opetuksessa. Kielteisille kertomuksille oli puolestaan tyypillistä passiivisten stressinhallintakeinojen esiintyminen. Näitä keinoja olivat muun muassa etäisyyden ottaminen ja omiin oloihin vetäytyminen, päivä kerrallaan sinnittely, ulkopuolisiin asioihin keskittyminen sekä erilaisten selitysten kehittely. Hungin (2015) tutkimuksessa taiwanilaisten opettajien yleisimmäksi stressinhallintakeinoksi osoittautui ongelman välttäminen.

Kebbin ja Al-Hroubin (2018) Libanonissa toteutetussa tutkimuksessa ajankäytön suunnittelu ja asioiden priorisointi esiintyivät tehokkaimpina opettajien stressinhallintakeinoina. Muita tehokkaita stressinhallintakeinoja olivat muun muassa harrastukset, vapaapäivän pitäminen, päiväunet, liikunta ja urheilu, työn odotusten ja tavoitteiden uudelleenjärjestely sekä erilaiset kurssit omien taitojen kehittämiseksi. Kohtalaisen tehokkaita stressinhallintakeinoja olivat keskustelu kollegoiden, perheen tai ystävien kanssa, työasioiden jättäminen työpäikälle, ammatillisen neuvonnan tai tuen hankkiminen sekä kahvin ja energiajuomien nauttiminen.

Richards (2012) tutki yhdysvaltalaisen lastentarhanopettajien käyttämiä stressinhallintakeinoja. Hänen mukaansa yleisimmin käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat perheeltä ja ystäviltä saatava tuki, myönteinen asennoituminen tilanteisiin, huumorin käyttäminen sekä henkilökohtaiseen vapaa-aikaan panostaminen. Opettajien vähiten käyttämiä stressinhallintakeinoja olivat alkoholin ja lääkkeiden käyttäminen sekä ylimääräisen vapaapäivän pitäminen.

Austin, Shah ja Muncer (2005) selvittivät brittiläisessä pilottitutkimuksessaan kaikenikäisten opettajien stressinhallintakeinoja. Rentoutuminen nousi tutkimuksessa yleiseksi stressinhallintakeinoksi, jota opettajat hyödynsivät yhtä lailla riippumatta stressin määrästä. Myös fyysinen harjoittelu nousi esille tehokkaana stressinhallintakeinona, jota hyödynsivät kuitenkin vain lievästi stressaantuneet opettajat. Fyysinen harjoittelu ei sen sijaan kuulunut huomattavasti stressaantuneiden stressinhallintakeinoihin.

Alhija (2015) tutki opettajien henkilökohtaisten ja työhön liittyvien ominaisuuksien vaikutusta stressinhallintakeinoihin. Hänen mukaansa sukupuolella,

kokemuksella sekä koulutusasteella on merkitsevä yhteys tiettyihin stressinhallintakeinoihin. Naisopettajat arvioivat miesopettajiin verrattuna käyttäytymisen muutoksen, avun hakemisen sekä työstä etäisyyden ottamisen tehokkaammiksi stressinhallintakeinoiksi. Kokeneemmat opettajat pitivät nuorempia opettajia tärkeämpänä panostaa käyttäytymisen muutokseen sekä tunteidenhallintaan stressinhallintakeinona. Myös Auybin ym. (2018) mukaan kokemus ja kouluttautuminen auttoivat hallitsemaan stressiä. Lisäksi eri koulutusasteella työskenteleminen näyttöytyi stressinhallintakeinojen käyttämisessä niin, että käyttäytymisen muutoksen sekä avun hakemisen nähtiin olevan yleisempi stressinhallintakeino, mitä alhaisemmalla koulutusasteella työskenneltiin (Alhija 2015).

Kirjallisuuden perusteella voidaan todeta opettajien stressinhallintakeinojen vaihtelevan tutkimuksesta riippuen, mutta olevan silti samansuuntaisia. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta opettajien stressinhallintakeinojen jakautuvan ongelmanratkaisuun keskittyviin ja passiivisiin stressinhallintakeinoihin. Suurin osa käytetyistä keinoista on ongelmanratkaisuun keskittyviä, joilla opettajat pyrkivät vaikuttamaan stressaavaan tilanteeseen, mutta käytettyjen keinojen joukosta löytyy myös passiivisia keinoja, joilla opettajat välttelivät stressaavaa tilannetta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää missä määrin luokanopettajat kokevat työstressiä ja missä määrin työstressin kokeminen on pysyvää lukuvuoden aikana. Tarkoituksena on myös selvittää luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä työstressin kokemiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin stressiä aiheuttavia tekijöitä ja niiden pysyvyyttä lukuvuoden aikana sekä luokanopettajien käyttämiä stressinhallintakeinoja.

Tämän tutkimuksen tarkemmat tutkimuskysymykset olivat:

1. Missä määrin luokanopettajat kokevat työstressiä, ja kuinka pysyvää heidän kokemansa työstressi on lukuvuoden aikana? Missä määrin luokanopettajien työkokemus on yhteydessä työstressin pysyvyyteen?
2. Missä määrin eri tekijät aiheuttavat luokanopettajille työstressiä, ja kuinka pysyviä stressitekijät ovat lukuvuoden aikana?
3. Missä määrin luokanopettajat käyttävät erilaisia stressinhallintakeinoja?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom -tutkimusta (TESSI; Lerkkanen & Pakarinen, 2017-2018), jonka tavoitteena on selvittää opettajien ja oppilaiden hyvinvointia ja niihin liittyviä tekijöitä sekä vuorovaikutusta luokassa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös stressin tarttumisesta luokassa opettajien ja oppilaiden välillä sekä työn kuormittavuuden heijastumisesta luokan vuorovaikutukseen, oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen. TESSI-tutkimus on jatkoa vastaavalle esiopeutuksessa lukuvuonna 2016-2017 toteutetulle Teacher Stress Study -tutkimukselle (TESS).

TESSI-tutkimukseen osallistui lukuvuonna 2017-2018 52 ensimmäisen luokan opettajaa Keski-Suomesta. Opettajien lisäksi tutkimukseen osallistui 865 oppilasta sekä 531 vanhempaa. Tutkimus toteutettiin saman sisältöisenä sekä ensimmäisen luokan syksyllä että keväällä. Laajemmassa tutkimuksessa aineiston keruumenetelminä käytettiin kyselylomakkeita, oppituntien videonauhoituksia, lasten koulutaitojen ja motivaation testiaineistoa, opettajien ja oppilaiden sylkinäyteaineistoa sekä opettajien silmänliikkeiden tallennusta. Tässä tutkimuksessa käytettiin ainoastaan opettajan kyselylomakeaineistoa.

5.2 Tutkittavat

Ensimmäisellä luokalla tutkimukseen osallistui 52 luokanopettajaa (49 naista ja 3 miestä) luokkansa kanssa sekä syksyllä että keväällä. Suurin osa opettajista ($n = 47$) oli luokanopettajia, mutta osallistujissa oli myös kaksoiskelpoisia luokanopettajia sekä erityisopettaja. Osalla opettajista oli myös useampi kuin yksi tutkinto. Opettajat olivat iältään 27-62-vuotiaita ($ka = 44,85$ vuotta, $kh = 8,84$ vuotta). Heillä oli työkokemusta koulussa 0,5-39 ($ka = 16,28$, $kh = 9,41$) vuotta

sekä muuta opetuskokemusta 0,5–26 ($ka = 6,13$, $kh = 7,06$) vuotta. Valtaosa opettajista ($n = 49$) työskenteli luokanopettajan tehtävänimikkeellä. Kaikki luokanopettajat, jotka osallistuivat koko tutkimukseen, saivat palkkioksi 25 euron arvoisen lahjakortin.

5.3 Tutkimusmenetelmät

5.3.1 Mittarit ja muuttujat

TESSI-tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jossa oli sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ainoastaan strukturoituja kysymyksiä luokanopettajien työstressiin liittyen. Kysymykset koskivat opettajien kokemaa työstressiä, stressitekijöitä sekä stressinhallintakeinoja. Luokanopettajien taustatietoina kysyttiin muun muassa vastaajan sukupuolta, ikää sekä työkokemusta. Tässä tutkimuksessa oli kiinnostuneita vastaajan työkokemuksesta koulussa. Luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä työstressin pysyvyyteen selvitettiin myös työkokemuksen pohjalta muodostettujen työkokemusluokkien avulla.

Luokanopettajien työstressiä selvitettiin seuraavalla stressin määritelmän sisältävällä kysymyksellä: ”Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tunnetko sinä nykyisin tällaista stressiä?” (Elo, Leppänen & Jahkola 2003). Kysymykseen vastattiin kuusiportaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 6 = erittäin paljon). Kysymystä on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa kuten kolmen vuoden välein toteutettavissa Työterveyslaitoksen Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimuksessa (Ahola 2011) sekä Opetusalan työolobarometrissa (Länsikallio ym. 2018).

Luokanopettajien stressitekijöitä selvitettiin 16 väittämän avulla. Väittämät pohjautuivat Teacher Stress and Coping Strategies Survey (TSCSS; Richards 2012) -mittariin, jossa on yhteensä 43 väittämää stressitekijöistä, stressin oireista ja ilmenemismuodoista sekä stressinhallintakeinoista. Väittämiin vastattiin viisi-

portaisella asteikolla (1 = harvoin tai ei koskaan, 5 = usein tai aina). Luokanopettajien stressitekijöitä käsittelevistä väittämistä yritettiin muodostaa pakotetun eksploratiivisen faktorianalyysin avulla summamuuttujia. Tämä ei kuitenkaan onnistunut vähäisen tutkittavien määrän ($n = 52$) takia. Faktorianalyysin käytön edellytyksenä on vähintään kaksinkertainen määrä tutkittavia suhteessa analysoitaviin muuttujiin sekä vähintään kaksikymmentäkertainen määrä tutkittavia suhteessa muodostuviin faktoreihin (Nummenmaa 2009). Näistä syistä johtuen tässä tutkimuksessa päädyttiin muodostamaan Richardsin (2012) tutkimuksen pohjalta neljä keskiarvoistettua summamuuttujaa, jotka nimettiin Ahosen (2018) pro gradu -tutkielmassa käytettyjen summamuuttujien mukaan. Tämän tutkimuksen summamuuttujiksi muotoutuivat (1) *ajanhallinta* ($\alpha = ,71$), (2) *työn sisällölliset tekijät* ($\alpha = ,41$), (3) *ammattillinen stressi* ($\alpha = ,63$) sekä (4) *motivaatio ja järjestyksen ylläpito* ($\alpha = ,65$). Alkuperäisessä TSCSS-mittarissa motivaatio ja järjestyksen ylläpito-summamuuttujaan kuului myös kolmas väittämä (Richards 2012), joka jätettiin tässä tutkimuksessa summamuuttujan ulkopuolelle, sillä se olisi laskenut summamuuttujan reliabiliteettia ($\alpha = ,59$). Summamuuttujien rakentuminen on esitetty taulukossa 1.

Työn sisällölliset tekijät -summamuuttujaa käytettiin sen matalasta reliabiliteetista huolimatta, sillä Ahosen (2016) esiopettajia koskevassa pro gradu -tutkielmassa samoista väittämistä oli saatu muodostettua luotettavat summamuuttujat. Tässä tutkimuksessa summamuuttujan reliabiliteettia yritettiin parantaa myös jättämällä summamuuttujasta pois heikoimmoin sopivat väittämät. Tämä kuitenkin nosti reliabiliteettia vain vähän, eikä reliabiliteetti tämänkään jälkeen ollut hyväksyttävällä tasolla ($\alpha = ,48$). Näistä syistä luokanopettajien stressitekijöiden yleisyyttä tutkittiin lopulta 15 väittämän avulla.

TAULUKKO 1. Luokanopettajien stressitekijöitä kuvaavat summamuuttujat

Summamuuttuja	Alkuperäiset väittämät
Ajanhallinta	<p>"Koen olevani ylisitoutunut työhön ja otan liikaa vastuuta. Otan usein töitä kotiin."</p> <p>"Minulla on vain vähän aikaa rentoutumiseen."</p> <p>"Minulla on vaikeuksia työn ja muun elämän yhteensovittamisessa."</p> <p>"Minulla ei ole tarpeeksi aikaa opetuksen valmisteluun."</p>
Työn sisällölliset tekijät	<p>"Arviointi ja työn jaksotukseen liittyvät paineet kuormittavat minua."</p> <p>"Vanhempien kanssa työskentely on kuormittavaa."</p> <p>"Luokkani koko on liian suuri."</p> <p>"Apua tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea, on kuormittavaa."</p>
Ammatillinen stressi	<p>"Minusta tuntuu, etten voi vaikuttaa hallinnon päätöksiin, jotka vaikuttavat minuun tai luokkani oppilaisiin."</p> <p>"Henkilökohtaisia mielipiteitäni opettajana ei huomioida."</p> <p>"En koe olevani kunnioitettu ammattiryhmäni ulkopuolella."</p> <p>"Jatkuva paine vastuussa olemisesta on kuormittavaa."</p> <p>"Tunnen usein olevani eristäytynyt enkä koe oloani "tuttavalliseksi", jotta voisin puhua näkemyksistäni suoraan työkavereiden tai hallinnon kanssa."</p>
Motivaatio ja järjestyksen ylläpito	<p>"Järjestyksen pito/oppilaiden käyttäytymisen ongelmat aiheuttavat turhautumista päivittäin."</p> <p>"On kuormittavaa ohjata sellaisia oppilaita, jotka eivät ole motivoituneita oppimaan."</p>

Luokanopettajien stressinhallintakeinoja tutkittiin Richardsin (2012) TSCSS-mittariin perustuvien 14 stressinhallintakeinoja käsittelevien väittämän avulla. Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1= harvoin tai ei koskaan, 5 = usein tai aina). Vaikka alkuperäisessä TSCSS-mittarissa (Richards 2012) luokanopettajien stressinhallintakeinoista ei oltu muodostettu summamuuttujia, niiden muodostamista yritettiin tässä tutkimuksessa, sillä Metsämuurosen (2011) sekä Nummenmaan (2009) mukaan summamuuttujan etuna on usean samoja ominaisuuksia sisältävien muuttujien tiivistäminen yhteen muuttujaan. Stressinhallintakeinoja koskevien väittämien korrelaatiorakennetta tarkasteltiin ensin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla tuloksetta. Tämän jälkeen hallintakeinoja koskevista väittämistä pyrittiin muodostamaan niiden sisältöä ja reliabiliteettia tarkastelemalla summamuuttujia. Lopulta stressinhallintakeinoja koskevista väittämistä muodostui vain yksi keskiarvoistettu summamuuttuja, joka nimettiin Ahosen (2018) pro gradu -tutkielman pohjalta *itsestä huolehtimiseksi* ($\alpha = ,66$) (ks. taulukko 2). Metsämuurosen (2009) mukaan hyväksyttävän reliabiliteetin alarajana on tavallisesti käytetty alfan arvoa ,60. Samaa raja-arvoa on käytetty myös tässä tutkimuksessa, mistä johtuen muista väittämistä ei pystytty muodostamaan luotettavia summamuuttujia, vaan niitä tarkasteltiin yksittäin. Luettavuuden helpottamiseksi yksittäiset väittämät on tiivistetty lyhyemmiksi termeiksi, jotka on esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytetyt luokanopettajien stressinhallintakeinot

Tiivistetty termi	Alkuperäinen väittämä
Ylimääräinen vapaa-päivä	"Pidän vapaapäivän, kun olen todella kuormittunut."
Välttely	"Välttelen tehtävien suorittamista silloin, kun koen korkeaa kuormittuneisuutta."
Lääkkeet	"Käytän reseptivapaita lääkkeitä tai reseptilääkkeitä, jotka auttavat minua voimaan paremmin."
Alkoholi	"Juon alkoholia, jotta kokisin olevani rauhallisempi."
Ystävät ja perhe	"Minulla on ystäviä ja perhe, jotka tukevat minua."
Sosiaalinen tuki	"Etsin sosiaalista tukea, kun olen erityisen stressaantunut työasioista."
Henkinen tuki	"Rukoilen tai meditoin säännöllisesti, jotta kokisin oloni rauhalliseksi."
Yksinolo	"Yksinolo auttaa minua selviämään työstressistä."
Stressin näkeminen ratkaistavana ongelmana	"Näen stressin ongelmana, joka pitää ratkaista, ja uskon onnistuvani siinä."
Huumori	"Minulla on hyvä huumorintaju, joka auttaa minua selviämään haasteista."
Myönteinen asenne	"Asennoidun myönteisesti kaikkiin tilanteisiin."
Itsestä huolehtiminen ^a	"Liikun vähintään 30 minuuttia päivässä (kävely, pyöräily, jumppa jne.)." "Järjestän aikaa harrastuksille, vaikka olenkin kiireinen töissä." "Pidän tärkeänä, että syön terveellisesti, nukun riittävästi ja pysyn normaalipainoisena."

* ^a = summamuuttuja

5.3.2 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmistolla. Luokanopettajien työstressin yleisyyttä tarkasteltiin sekä syksyn että kevään vastausten pohjalta laskehtujen prosenttijakaumien avulla. **Luokanopettajien työstressin pysyvyyttä** tarkasteltiin Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testillä, sillä stressiä mittaavat muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Wilcoxonin testi on siis epäparametrinen, järjestyslukuihin pohjautuva vastine toistettujen mittausten t-testille (Nummenmaa 2009). Testissä verrattiin syksyn ja kevään stressimuuttujaa.

Luokanopettajien työkokemuksen yhteyttä työstressin pysyvyyteen tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä. Tätä varten työstressin kevään ja syksyn mittaustuloksista muodostettiin erotusmuuttuja, jonka avulla kahden mittauskerran välinen muutos saatiin kuvattua yhdellä muuttujalla. Tämän jälkeen työkokemuksesta muodostettiin luokitellut muuttujat jakamalla osanottajat neljään ryhmään työkokemuksen mukaan. Kruskal-Wallis -testillä tarkasteltiin, eroavatko työkokemusluokat työstressin pysyvyyden eli erotusmuuttujan suhteen. Kruskal-Wallis -testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine, jonka käyttö on perusteltua, kun varianssianalyysin oletukset eivät ole voimassa (Nummenmaa 2009). Testin käyttäminen oli tässä tutkimuksessa tarpeen, sillä syksyn ja kevään mittaustulosten pohjalta muodostettu erotusmuuttuja ei noudattanut normaalisuusoletusta. Kruskal-Wallis -testin tulosten lisäksi tarkasteltiin työstressin pysyvyyttä työkokemusluokittain erikseen syksyn ja kevään osalta. Tulosten tarkastelussa oltiin kiinnostuneita keskiarvoista (Ka), keskihajonnoista (Kh), tyyppiarvoista (Mo), minimi- (Min) ja maksimiarvoista (Max) sekä erotusmuuttujien arvoista.

Stressitekijöiden yleisyyttä tarkasteltiin keskiarvoistettujen summamuuttujien keskiarvojen, keskihajontojen, tyyppiarvojen sekä minimi- että maksimiarvojen avulla. **Stressitekijöiden pysyvyyden** tarkasteluun käytettiin Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testiä, sillä muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Wilcoxonin analyysit tehtiin erikseen kaikille neljälle summamuuttujalle (ajanhallinta, työn sisällölliset tekijät, ammatillinen stressi ja motivaatio ja järjestyksen ylläpito).

Stressinhallintakeinojen yleisyyttä tarkasteltiin erikseen syksyn ja kevään osalta. Tarkastelussa käytettiin stressinhallintakeinoista muodostettua keskiarvoistettua summamuuttujaa (itsestä huolehtiminen) sekä yksittäisiä kysymyksiä. Varsinaisesti stressinhallintakeinojen yleisyyttä tarkasteltiin keskiarvojen, keskihajontojen, tyyppi-arvon sekä minimi- ja maksimi-arvojen avulla.

5.4 Luotettavuus

Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2009) toteavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kuuluvan osaksi jokaista tutkimusta, sillä virheettömyyteen pyrkimisestä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Validiteetti ja reliabiliteetti ovat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tyypillisesti käytettyjä käsitteitä.

Validiteetti tarkoittaa mittarin kykyä mitata täsmälleen sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Hirsijärvi ym. 2009; Metsämuuronen 2009). Metsämuuronen (2009) mukaan validiteetti jaetaan tyypillisesti ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti keskittyy tutkimuksen yleistettävyyteen, jota käsitellään tämän tutkimuksen luvussa 7.2. Sisäisellä validiteetilla puolestaan tarkoitetaan, että tutkimuksessa on onnistuttu mittaamaan sisällöllisesti sitä, mitä oli tarkoituskin mitata.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joiden käytöllä nähdään olevan pääsääntöisesti etuja tutkimuksen luotettavuudelle. Valli (2015) pitää kyselylomakkeiden etuna sitä, että kysymykset esitetään jokaiselle tutkittavalle samalla tavalla. Yhtä lailla hän pitää etuna sitä, ettei tutkija vaikuta osallistujien vastauksiin esimerkiksi läsnäolollaan vastaustilanteessa ilmeillä tai eleillä. Toisaalta kyselyjen ongelmaksi voidaan nähdä väärinymmärrysten mahdollisuus, kun tarkentavaa tietoa ei ole saatavilla esimerkiksi epäselvien kysymysten kohdalla. Tämä tutkimus on kuitenkin osa laajempaa tutkimushanketta, jossa tutkijat ja tutkittavat tapaavat useita kertoja kasvokkain. Tutkittavilla on siten ollut mahdollisuus kysyä tutkijoilta esimerkiksi epäselvistä kysymyksistä. Tällai-

nen aineistonkeruu voi kuitenkin lisätä sosiaalista suotavuutta, joka mahdollistaa, että tutkijan olemus ja läsnäolo voivat vaikuttaa tutkittavan vastauksiin (Valli 2015). Kyselytutkimuksessa tämä tarkoittaa, että tutkittavat esimerkiksi eivät vastaa totuudenmukaisesti vaan tavalla, jolla antavat itsestään mahdollisimman hyvän kuvan. Lisäksi on huomioitava, että tämän tutkimuksen osallistujat osallistuvat myös laajempaan tutkimukseen, jossa kerättiin muun muassa sylkinäytteitä sekä tehtiin silmänliike- ja videonauhoituksia. Voidaan olettaa, että tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat kaiken kaikkiaan tutkimusmyönteisiä.

Valtaosa tämän tutkimuksen kysymyksistä oli englannista suomeksi käännetyistä, yhdysvaltalaisesta TSCSS-mittarista (Richards 2012). Metsämuurosen (2009) mukaan valmiin lomakekyselyn käyttö on suotavaa, kun kyseisen lomakkeen luotettavuus on varmistettu jo aiemmissa tutkimuksissa. Siten tutkimuksen tulokset ovat verrattavissa muihin samalla kyselyllä saatuihin tuloksiin, kunhan kulttuurierot huomioidaan. Koska tässä tutkimuksessa käytetty kysely on tehty alun perin Yhdysvalloissa, on kuitenkin mahdollista, että kulttuurierot vaikuttavat sen soveltuvuuteen Suomessa. Käytännön esimerkkinä tästä tässä tutkimuksessa stressitekijöiden summamuuttujat eivät rakentuneet täysin samalla tavoin, kuin Richardsin (2012) artikkelissa.

Tutkimuksessa kysyttiin poikkeuksellisesti luokanopettajien kokemia stressiä vain yhdellä kysymyksellä. Valli (2015) tuo esille kontrollikysymysten eli useiden samaa asiaa kysyvien, eri muodossa olevien kysymysten merkityksen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien stressille ei siis ollut kontrollikysymystä, mikä yleensä heikentää tutkimuksen validiteettia. Kyseisen väittämän toimivuutta tutkineiden Elon, Leppäsen ja Jahkolan (2003) tutkimus kuitenkin osoitti koettua stressiä mittaavan väittämän olevan pätevä vastine laajemmille mittareille. Lisäksi kyseisen kysymyksen toimivuudesta on viitteitä myös käytännössä, sillä sitä on käytetty toistuvasti suomalaisessa stressitutkimuksessa (esim. Työ ja terveys Suomessa -haastattelututkimukset ja OAJ:n työolobarometrit).

Reliabiliteetti edustaa mittaustulosten toistettavuutta eli se kertoo tutkimuksen kyvystä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsijärvi ym. 2009). Metsämuurosen (2009) mukaan mittauksen toistettavuuden mittana käytetään reliabiliteettikerrointa, joten tässä tutkimuksessa mittareiden luotettavuutta tarkasteltiin laskemalla summamuuttujien reliabiliteetit eli Cronbachin alfan arvot. Yleisesti Cronbachin alfan alarajana on käytetty ,60 arvoa, jonka suhteen voidaan kuitenkin nykyään jo hieman joustaa (Metsämuuronen 2009). Tässä tutkimuksessa on pääsääntöisesti noudatettu edellä mainittua ,60 raja-arvoa.

Stressitekijöistä muodostetuista summamuuttujista ajanhallintaan liittyvät tekijät saivat Cronbachin alfan arvoksi ,71, järjestyksen ylläpitoon ja motivaatioon liittyvät tekijät ,65 ja ammatilliseen stressiin liittyvät tekijät ,63. Näiden raja-arvon ,60 ylittävien summamuuttujien käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Työn sisältöön liittyvien tekijöiden Cronbachin alfa oli ,41, jota pidetään selkeästi yleistä raja-arvoa matalampana. Kyseisen summamuuttujan väittämät eivät siis tässä 52 luokanopettajan aineistossa mittaa kovinkaan hyvin samaa asiaa, joten summamuuttujan käyttäminen laskee tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa on kuitenkin tarkasteltu myös raja-arvon alle jäänyttä summamuuttujaa työn sisällöllisistä tekijöistä, mitä on perusteltu tilastollisen raja-arvon tarkastelun sijaan teoriolla ja aiemmalla tutkimuksella. Koska summamuuttujan reliabiliteetti on toivottua matalampi, tulee tulosten tarkastelussa noudattaa varovaisuutta.

Stressinhallintakeinoista muodostui ainoastaan yksi hyväksyttävän raja-arvon ylittävä summamuuttuja. Tämä itsestä huolehtimiseksi nimetty summamuuttuja sai Cronbachin alfan arvoksi ,66. Muut summamuuttujat saivat niin matalia reliabiliteettiarvoja, että loppuja kysymyksiä päätettiin tarkastella yksittäin. Tämä oli perusteltua, sillä Metsämuurosen (2009) mukaan summamuuttujien ,60 rajan ylittävät Cronbachin alfat kertovat käytettyjen mittarien luotettavuudesta ja toimivuudesta.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset vaatimukset ohjaavat tutkimuksen tekemistä. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on keskeinen osa tutkimuksen tekoa (Hirsijärvi ym. 2009). Varantolan, Launiksen, Helinin, Spoof:n ja Jäppisen (2012) mukaan tutkimuksen tekoon liittyy lukuisia eettisiä kysymyksiä. Vaikka lainsäädäntö määrittelee rajat hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseksi, jää eettisten kysymysten ratkaiseminen sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen tutkijan itsensä ja laajemman tutkimusryhmän vastuulle. Eettiset kysymykset koskevat tiedeyhteisössä oikeiksi tunnustettuja toimintatapoja tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Tutkijan tulee pyrkiä rehellisyyteen ja avoimuuteen niin oman tutkimuksensa teossa kuin toisten tutkijoiden tulosten käsittelyssä.

Laajempi TESSI-tutkimus on Jyväskylän yliopiston toteuttama tutkimus, joten ennen TESSI-hankkeen aloittamista tutkimus on saanut yliopiston Eettiseltä toimikunnalta myönteisen lausunnon. Hirsijärven ym. (2009) mukaan ihmistieteissä jo tiedonkeruuseen liittyy eettisiä ongelmia. Siksi he korostavatkin ihmisarvon kunnioittamista tutkimuksen lähtökohtana. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkimuksen osallistujille tulee antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, siihen osallistumisesta sekä osallistumiseen liittyvistä riskeistä. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista. Tähän tutkimukseen osallistuville kerrottiin ennen varsinaista tutkimukseen osallistumista tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet sekä tutkimusmenetelmät. Lisäksi tutkimuksen osallistujien annettiin päättää itse tutkimukseen osallistumisesta sekä sen mahdollisesta keskeyttämisestä. Tutkittaville kerrottiin, että heillä on mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa ilman mitään seuraamuksia. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta (lasten kohdalla heidän huoltajiltaan) pyydettiin kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumiseksi. Tutkittaville tiedotettiin, että heillä on mahdollisuus saada tutkimuksesta lisätietoa tutkimuksen missä vaiheessa tahansa.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeilla, mikä tukee tutkimuksen anonymiteettiä. Lomakekyselyllä kerätyistä vastauksista ei käy ilmi

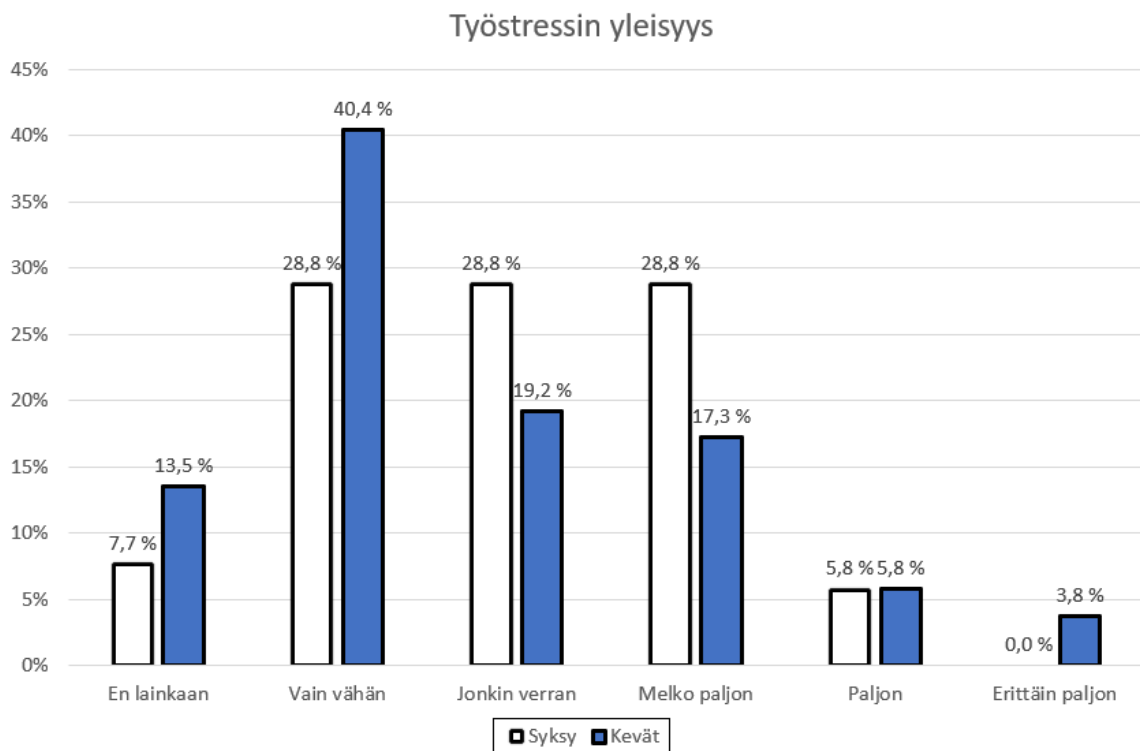
osallistujien henkilöllisyyttä, työpaikkaa tai työskentelykuntaa. Osallistujien vastaukset koodattiin käyttämällä ID-numeroita. Näin ollen lomakkeiden käyttö tukee tutkimuksen eettisyyttä.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että aineiston keruussa käytetyt paperiset kyselylomakkeet tuhottiin heti niiden skannaamisen sekä numeeriseen muotoon muuttamisen jälkeen. Sekä skannattuja lomakkeita että SPSS-tiedostona numeerisessa muodossa olevaa aineistoa säilytettiin yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tämän tutkimuksen tekijä sai tutkimusaineiston sitouduttuaan aineistojen luottamukselliseen käyttöön allekirjoittamalla lomakkeen aiheesta. Aineistosta oli poistettu suorat tunnistetiedot ennen aineiston luovuttamista.

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajien kokema työstressi ja työkokemuksen yhteys työstressin pysyvyyteen

Luokanopettajien työstressin yleisyys. Kuviossa 5 on esitetty prosenttijakaumat luokanopettajien kokeman työstressin osalta. Syksyllä 63,4 prosenttia luokanopettajista koki stressiä jonkin verran tai enemmän. Kukaan opettajista ei raportoinut kokevansa erittäin paljon stressiä. Keväällä vähintään jonkin verran stressiä kokeneiden määrä oli 46,1 prosenttia. Tällöin erittäin paljon stressiä kokeneiden osuus oli noussut nolasta 3,8 prosenttiin. Syksyllä vähän tai ei lainkaan stressiä kokeneiden määrä oli 36,5 prosenttia kun keväällä tämä osuus oli noussut 53,9 prosenttiin. Tulosten mukaan valtaosalla vastaajista oli jonkinasteista stressiä. Yleisesti stressiä oli useammalla vastaajalla syksyllä, mutta vastausten ääripäitä ilmeni enemmän keväällä.



KUVIO 5. Luokanopettajien työstressin yleisyys syksyllä ja keväällä (n = 52)

Luokanopettajien työstressin pysyvyys. Luokanopettajien työstressin pysyvyyttä lukuvuoden aikana tarkasteltiin Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testillä. Testi osoitti, että luokanopettajien työstressi pysyi samalla tasolla lukuvuoden aikana ($Z = -1,63$, $p = 0,10$). Kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 3.

Työkokemuksen yhteys luokanopettajien työstressin pysyvyyteen. Taulukossa 3 on esitetty työkokemusluokkien kuvailevat tiedot sekä erotusmuuttujien saamat arvot eri työkokemusluokissa. Erotusmuuttujien arvoista on nähtävillä, että vähemmän työkokemusta omaavat luokanopettajat kokivat työstressiä enemmän keväällä kuin syksyllä, kun taas heidän kauemmin työskennelleillä työtovereillaan tulos oli päinvastainen eli stressiä ilmeni enemmän syksyllä kuin keväällä. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita yhdessä tarkasteltaessa stressiä näytti olevan enemmän syksyllä kuin keväällä (erotusmuuttuja = $-0,23$). Kruskal-Wallis -testin mukaan luokanopettajien työkokemus ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työstressin pysyvyyteen kaksisuuntaista merkitsevyydestä käytettäessä ($\chi^2(3) = 7,50$, $p = 0,058$). Lisäksi työkokemusluokkien kuvailevista tiedoista on nähtävillä, että keväällä erittäin paljon stressiä kokevia ($n = 2$) oli ainoastaan 6-10 vuotta työkokemusta omaavien työkokemusluokassa.

TAULUKKO 3. Työstressin pysyvyys työkokemusluokittain (n = 52)

Työkokemus	Syksy					Kevät					Erotusmuuttuja
	Ka	Kh	Mo	Min	Max	Ka	Kh	Mo	Min	Max	
0-5 vuotta (n = 11)	2,91	1,38	4,00	1,00	5,00	3,18	1,47	2,00	1,00	5,00	0,27
6-10 vuotta (n = 6)	3,67	0,82	3,00	3,00	5,00	4,17	1,47	3,00	3,00	6,00	0,50
10-15 vuotta (n = 6)	2,50	1,05	2,00	1,00	4,00	2,00	1,10	2,00	1,00	4,00	-0,50
15- vuotta (n = 29)	2,93	0,96	2,00	1,00	5,00	2,41	0,95	2,00	1,00	4,00	-0,52
Koko aineisto (n = 52)	2,96	1,07	2,00	1,00	5,00	2,73	1,29	2,00	1,00	5,00	-0,23

*Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, Mo = moodi, Min = minimiarvo, Max = maksimiarvo

6.2 Luokanopettajien kokemat stressitekijät ja niiden pysyvyys

Stressitekijöiden yleisyys. Taulukossa 4 on esitetty luokanopettajien työstressiä aiheuttavien tekijöiden kuvailevat tiedot syksyn ja kevään osalta. Syksyn tulokset osoittivat, että *järjestyksen ylläpitäminen sekä oppilaiden motivaation ongelmat* olivat yleisimpiä stressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajilla. Toiseksi yleisimmäksi stressitekijäksi osoittautuivat *työn sisällölliset tekijät*. *Ajanhallinta* kuormitti luokanopettajia kolmanneksi eniten. Kukin kolmesta yleisimmästä stressitekijästä aiheutti luokanopettajille stressiä keskimäärin silloin tällöin. Neljänneksi yleisimmäksi stressitekijäksi osoittautui *ammattillinen stressi*, mikä aiheutti luokanopettajille stressiä keskimäärin melko harvoin.

Kevään tulokset osoittivat luokanopettajien raportoiman stressitekijöiden järjestyksen pysyneen samana. Kuitenkin kolmanneksi eniten stressiä aiheuttava tekijä, *ajanhallinta* aiheutti luokanopettajille stressiä enää melko harvoin.

Stressitekijöiden pysyvyys. Luokanopettajien stressitekijöiden pysyvyyttä lukuvuoden aikana tarkasteltiin Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testillä. Testin tulokset on esitetty taulukossa 4. *Ajanhallintaan* liittyvät stressitekijät vähenivät lukuvuoden kuluessa ($Z = -1,63$, $p = 0,02$). Sen sijaan *järjestyksen ylläpitoon ja motivaatioon*, *työn ylläpitoon* sekä *ammattilliseen stressiin* liittyvät stressitekijät pysyivät syksystä kevääseen samalla tasolla ($p > 0,05$).

TAULUKKO 4. Luokanopettajien stressitekijöiden pysyvyys syksystä kevääseen (n = 52)

Stressitekijä	Syksy					Kevät					Z- arvo	p- arvo
	Ka	Kh	Mo	Min	Max	Ka	Kh	Mo	Min	Max		
Järjestyksen ylläpito ja motivaatio ^a	3,08	0,98	3,00	1,00	5,00	3,17	1,00	2,50	1,00	5,00	-1,11	0,27
Työn sisältö ^a	3,03	0,65	3,00	1,50	4,75	3,06	0,78	3,50	1,25	4,25	-0,79	0,43
Ajanhallinta ^a	3,01	0,82	2,75	1,00	4,50	2,81	0,74	3,00	1,00	4,00	-2,45	0,02
Ammatillinen stressi ^a	2,42	0,73	1,80	1,20	4,00	2,44	0,77	1,80	1,00	4,40	-0,44	0,66

*Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, Mo = moodi, Min = minimiarvo, Max = maksimiarvo, ^a = summamuuttuja

6.3 Luokanopettajien käyttämät stressinhallintakeinot

Stressinhallintakeinojen yleisyys. Taulukossa 5 on esitetty luokanopettajien stressinhallintakeinojen kuvailevat tiedot sekä syksyiltä että keväältä. Syksyllä luokanopettajien yleisin stressinhallintakeino oli *ystäviltä ja perheeltä saatava tuki*, jota he hyödynsivät stressinhallinnassa usein tai aina. Melko usein käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat *huumori, sosiaalinen tuki, itsestä huolehtiminen* sekä *myönteinen asenne*. Seuraavaksi yleisimmät stressinhallintakeinot olivat *stressin ajatteleminen ratkaistavana ongelmana* sekä *yksinolo*, joita hyödynnettiin stressinhallinnassa silloin tällöin. Melko harvoin käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat *välttely, henkinen tuki ja lääkkeet*. *Ylimääräistä vapaapäivää ja alkoholia* käytettiin stressinhallinnassa harvoin tai ei koskaan.

Kevään tulokset näyttäytyivät lähes samanlaisina kuin syksynkin tulokset. Stressinhallintakeinot säilyttivät pääsääntöisesti järjestyksensä yleisyyden mukaan tarkasteltuna. Ainoastaan *sosiaalinen tuki* ja *itsestä huolehtiminen* olivat vaihtaneet keskenään järjestystä syksyn ja kevään mittausten välillä. Molempia kuitenkin käytettiin stressinhallinnassa myös keväällä melko usein. *Stressin näkeminen ratkaistavana ongelmana* näytti lisääntyneen hieman syksystä kevääseen, jolloin sitä käytettiin stressinhallintakeinona melko usein.

TAULUKKO 5. Luokanopettajien stressinhallintakeinojen kuvailevat tiedot

Stressinhallintakeino	Syksy					Kevät				
	Ka	Kh	Mo	Min	Max	Ka	Kh	Mo	Min	Max
Ystävät ja perhe	4,80	0,49	5,00	3,00	5,00	4,62	0,80	5,00	1,00	5,00
Huumori	4,24	0,86	4,00	1,00	5,00	4,25	0,74	5,00	3,00	5,00
Sosiaalinen tuki	3,94	0,95	4,00	1,00	5,00	3,82	0,95	4,00	1,00	5,00
Itsestä huolehtiminen ^a	3,86	0,87	3,67	1,67	5,00	3,93	0,88	5,00	2,00	5,00
Myönteinen asenne	3,75	1,00	4,00	1,00	5,00	3,62	0,91	3,00	2,00	5,00
Stressin näkeminen ratkaistavana ongelmana	3,49	0,99	4,00	1,00	5,00	3,50	0,94	3,00	1,00	5,00
Yksinolo	3,02	1,23	3,00	1,00	5,00	3,23	1,25	3,00	1,00	5,00
Välttely	2,20	1,15	1,00	1,00	4,00	2,25	1,18	2,00	1,00	5,00
Henkinen tuki	2,14	1,48	1,00	1,00	5,00	2,15	1,42	1,00	1,00	5,00
Lääkkeet	1,84	1,48	1,00	1,00	5,00	1,83	1,42	1,00	1,00	5,00
Ylimääräinen vapaapäivä	1,48	1,00	1,00	1,00	4,00	1,45	1,04	1,00	1,00	5,00
Alkoholi	1,12	0,38	1,00	1,00	3,00	1,20	0,49	1,00	1,00	3,00

*Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta, Mo = moodi, Min = minimiarvo, Max = maksimiarvo, ^a = summamuuttuja

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin luokanopettajat kokevat työstressiä, missä määrin heidän kokemansa työstressi on pysyvää lukuvuoden aikana sekä missä määrin luokanopettajien työkokemus on yhteydessä työstressin pysyvyyteen lukuvuoden aikana. Tutkimuksessa selvitettiin myös, missä määrin eri tekijät aiheuttavat luokanopettajille työstressiä sekä missä määrin nämä stressitekijät ovat pysyviä lukuvuoden aikana. Lisäksi tutkittiin, missä määrin luokanopettajat käyttävät erilaisia stressinhallintakeinoja.

Luokanopettajien työstressin yleisyys. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat kokevat työnsä jonkin verran stressaavaksi. Tämän tutkimuksen tulokset ovat likimain linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Länsikallion ym. (2018) mukaan peruskoulun opettajista 65 prosenttia koki Opetusalan työolobarometrissa viisiportaisella asteikolla mitattuna stressiä silloin tällöin tai melko usein. Tässä tutkimuksessa työstressin kokemista mitattiin kuusiportaisella asteikolla. Tulosten mukaan syksyllä luokanopettajista 63,5 prosenttia koki työstressiä jonkin verran, melko paljon tai paljon. Keväällä vastaava luku oli 42,3 prosenttia. Ahosen (2018) pro gradu -tutkimuksen tulosten mukaan esiopettajista 62,7 prosenttia koki keväällä työstressiä jonkin verran, melko paljon tai paljon. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat siis valtaosalla vastaajista olevan jonkinasteista stressiä. Yleisesti stressiä oli useammalla vastaajalla syksyllä, mutta vastausten ääripäitä ilmeni enemmän keväällä

Tämän tutkimuksen tulos on syksyn osalta linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Ahonen 2018; Länsikallio ym. 2018). Keväällä koettu työstressi oli kuitenkin vähäisempää, kuin muissa tuloksissa. Osaltaan tätä voisi selittää se, että tähän tutkimukseen osallistuvat olivat ensimmäisen luokan opettajia. On siis mahdollista, että pahin työhön liittyvä stressi painottuu syksyyn, kun opettaja saa itselleen täysin uuden ja tuntemattoman luokan oppilaita, jotka eivät ole vielä tottuneet koulunkäyntiin siirryttyään esikoulusta perusopetuksen ensimmäiselle

luokalle. On myös mahdollista, että lukuvuoden alun stressipiikin jälkeen, kuorituksen vähentyessä, stressaavat asiat eivät enää tunnu niin isoilta, joten stressin kokeminen näyttäisi keskimäärin laskevan. Verrattaessa tämän tutkimuksen tuloksia muihin tuloksiin on kuitenkin huomattava, että Ahonen (2018) tarkasteli omassa pro gradu -tutkimuksessaan esiopettajia, ja Opetusalan työolobarometrissa ei pystytty yksilöimään pelkästään ensimmäisen luokan opettajia. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia ei voi täysin suhteuttaa aiempiin tutkimuksiin.

Luokanopettajien työstressin pysyvyys. Tutkimustulokset osoittivat luokanopettajien työstressin pysyvän samalla tasolla lukuvuoden aikana. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan verrata aiempien tutkimusten tuloksiin, sillä tämä tutkimus koostui ainoastaan kahdesta mittauskerrasta. Enemmän mittauskertoja sisältäneiden, aiempien tutkimusten mukaan luokanopettajien työstressi lisääntyy kohti syyslukukauden loppua, mutta vähenee joululoman aikana normaalille tasolle, jossa se pysyy loppukevääseen saakka lomien ja viikonloppujen aiheuttaman elpymisen ansiosta (Kinnunen ym. 1985, Salo & Kinnunen 1993). On kuitenkin huomattava, että aikaisemmat tulokset ovat jo verrattain vanhoja, koska ne on tehty 1980- ja 1990-luvuilla.

Kinnusen ym. (1985) tutkimuksen tulosten perusteella ehdotettiin syysloman käyttöönottoa muun muassa opettajien työstressitasojen laskemiseksi syksyllä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien työstressi pysyy samalla tasolla lukuvuoden aikana, mikä voi mahdollisesti olla seurausta syysloman käyttöönotosta. Tämän johtopäätöksen vahvistaminen vaatisi kuitenkin lisätutkimusta aiheesta.

Työkokemuksen yhteys luokanopettajien työstressin pysyvyyteen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien työkokemus ei ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työstressin pysyvyyteen lukuvuoden aikana. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä, että kokemattomammat opettajat stressaantuisivat lukuvuoden aikana enemmän kuin heidän kokeneemmat kollegansa. Isommalla aineistolla tämä tulos olisi todennäköisesti ollut merkitsevä, sillä nyt se oli suun-

taa antava. Lisäksi kun kaikkia työkokemusluokkia tarkasteltiin kerralla, tulokset osoittivat, että luokanopettajat olisivat stressaantuneempia syksyllä kuin keväällä.

Erotusmuuttujien arvoja tarkasteltaessa nähtiin, että opettajat, joilla oli vähiten työkokemusta (0-5 vuotta ja 6-10 vuotta) kokivat työstressiä enemmän keväällä kuin syksyllä. Lisäksi työkokemusluokkien kuvailevat tiedot osoittivat, että erittäin paljon stressiä kokevia oli ainoastaan 6-10 vuotta työkokemusta omaavien työkokemusluokassa. Kokeneempien opettajien ryhmissä (11-15 vuotta ja 15- vuotta) työstressiä taas koettiin enemmän syksyllä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien ikä ja työkokemus korreloivat voimakkaasti ($r=,87$) keskenään, joten tutkimuksen tuloksia voidaan verrata muun muassa Opetusalan työolobarometriin vuodelta 2017, jonka mukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista nuorimmat ja vanhimmat opettajat olivat stressaantuneimpia kuin muut (Länsikallio ym. 2018). Näitä kahta tutkimusta on kuitenkin tarkoituksenmukaista tarkastella ainoastaan vähiten työkokemusta omaavien sekä iältään nuorimpien opettajien kannalta, sillä tämän tutkimuksen osallistujiin ei osunut yli 61-vuotiaita opettajia, jotka kuuluivat työolobarometrissa vanhimpaan ikäryhmään. Lisäksi tässä tutkimuksessa viimeinen työkokemusluokka sisältää kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat, joilla on työkokemusta yli 15 vuotta. Täysin verrattavissa olevien tulosten saamiseksi työkokemusluokkia olisi pitänyt muodostaa enemmän, mikä olisi puolestaan vaatinut enemmän osallistujia.

Kokemattomampien luokanopettajien stressaantumista kevättä kohti voidaan kenties osittain selittää sillä, että ensimmäisen luokan opettajina heille uuden luokan lisäksi myös opetettavat asiat ovat suhteellisen uusia. Kokeneemmat opettajat puolestaan osaavat ehkä työkokemuksen myötä ennakoida paremmin koko lukuvuonna vastaan tulevia haasteita. Näin ollen he saattavat olla syksyllä uuden, vasta koulunsa aloittavan luokan saadessaan yhtä stressaantuneita kuin kokemattomammakin opettajat. Kuitenkin tutustuessaan oppilaisiin ja saadessaan arjen rutiinit toimimaan kokeneempien opettajien stressitasot kääntyvät laskuun. Lisäksi kokemattomien luokanopettajien kevättä kohti lisääntyvää stressiä

voisi selittää koko lukuvuoden arviointien kokoamisen osuminen kevääseen. Kokemattomilla luokanopettajilla saattaa olla haasteita arviointien toteuttamisessa, kun taas heidän kauemmin työskennelleillä kollegoillaan voi olla kokemuksen tuomaa etua arviointien rutiininomaisessa toteutuksessa.

Kokemattomimpien työkokemusluokat erosivat myös vastauksiltaan, sillä esimerkiksi erittäin paljon stressiä kokevia oli ainoastaan 6-10 vuotta työkokemusta omaavien työkokemusluokassa. Tämän tuloksen kohdalla voidaan pohtia, onko tutkimuksen pienellä otoksella (n = 52) vaikutusta siihen, sillä koko otoksesta kaksi vastaajaa oli kokenut keväällä erittäin paljon stressiä. Nämä molemmat vastaajat kuuluivat samaan 6-10 vuotta työskennelleiden työkokemusluokkaan. Toisaalta tulosta voidaan kenties selittää myös sillä, että näillä 6-10 vuotta työskennelleillä luokanopettajilla työ ei ole vielä muuttunut rutiininomaiseksi, mutta työuran alun huuma on kenties jo haihtunut toisin kuin heidän 0-5 vuotta työskennelleillä kollegoillaan. Näin ollen opettajan työn stressaavuus saattaa paljastua vasta alkuhuuman haihtumisen jälkeen, mikä ehkä vaatii useamman vuoden työkokemuksen.

Stressitekijöiden yleisyys. Tutkimustulosten mukaan yleisimmin stressiä aiheuttava tekijä oli *järjestyksen ylläpitäminen sekä oppilaiden motivaation ongelmat*. Toiseksi yleisimmäksi stressitekijäksi osoittautui *työn sisältöön liittyvät tekijät*. *Ajanhallinta* kuormitti luokanopettajia kolmanneksi eniten ja *ammattillinen stressi* neljänneksi eniten. Stressitekijöiden järjestys pysyi samana syksystä kevääseen. Syksyllä kolme yleisintä stressitekijää aiheuttivat luokanopettajille työstressiä silloin tällöin ja *ammattillinen stressi* harvoin. Keväällä *ajanhallintaan liittyvät stressitekijät* aiheuttivat luokanopettajille työstressiä enää harvoin, muiden stressitekijöiden pysyessä samalla tasolla kuin syksyllä.

Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät olevan ainakin osittain linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Kuten tässäkin tutkimuksessa niin myös Montgomeryn ja Rupp:n (2005) tutkimuksessa järjestyksen ylläpitoon ja motivaatio-ongelmiin liittyvät tekijät aiheuttivat eniten stressiä opettajille. Samoin Kebbi ja Al-Hrub (2018) tuovat esille oppilaiden huonon käytöksen vaikuttavan opettajan stressaantumiseen. Heidän mukaansa myös työpäivän jälkeiset vaatimukset,

kiire sekä yhteistyö vanhempien, kollegojen ja esimiehen kanssa ovat opettajia runsaasti kuormittavia tekijöitä. Työkiireitä ja niihin liittyviä vaatimuksia voidaan verrata tämän tutkimuksen ajanhallintaan liittyviin tekijöihin ja yhteistyötä työn sisältöön kuuluviin tekijöihin. *Ammatillinen stressi* ei ole suoraan verrattavissa aiempiin tutkimuksiin, mutta sitä sivuten Montgomery ja Rupp (2005) ovat huomanneet tutkimuksissaan muun muassa jatkuvien paineiden, työnkuvan muuttumisen ja muiden muutosvaatimusten kuormittavan opettajia.

Järjestyksen ylläpitoon sekä oppilaiden motivaatioon liittyvät ongelmat ovat siis eniten luokanopettajia stressaava tekijä. Tätä voisi selittää osaltaan se, että tämän tutkimuksen osallistujat olivat nimenomaan ensimmäisen luokan opettajia. Koulu eroaa melko paljon esiopetuksesta, joten koulun ja luokan tapoihin opettelu vie varmasti oman aikansa oppilailta. Tämä puolestaan vaatii opettajalta huomion kiinnittämistä esimerkiksi järjestyksen ylläpitoon liittyviin tekijöihin. Stressiä aiheuttavien tekijöiden järjestys pysyi samana syksystä kevääseen, mutta *ajanhallinta* aiheutti stressiä keväällä enää harvoin. *Ajanhallintaan liittyvien tekijöiden* stressaavuuden väheneminen kevättä kohti voi johtua muun muassa siitä, että oppilaat ovat jo tottuneet koulunkäyntiin ja koulun sääntöihin, opettaja ja oppilaat ovat tutustuneet toisiinsa, ja opettaja on oppinut löytämään omalle luokalleen parhaiten sopivat toimintamallit, jolloin eri toimintatapojen kokeiluun ei enää kulu aikaa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat stressitekijöiden aiheuttavan luokanopettajille stressiä korkeintaan silloin tällöin. Tätä voisi selittää Siegristin (1996) ponnistusten ja palkkioiden mallin ajatus siitä, että kun työntekijä saa työnsä eteen tekemilleen ponnisteluilleen vastineeksi palkkioita, tasapainotila säilyy eikä työntekijä stressaannu. Tämän perusteella voidaan olettaa luokanopettajien saavan työnteolleen vastineeksi palkkioita, sillä luokanopettajat kokevat stressiä ainoastaan silloin tällöin. Toisaalta tutkimustulosta voisi selittää Karasekin (1979) työn vaatimusten ja hallinnan mallilla, jossa työ koetaan kuormittavaksi, kun työn vaatimukset ovat suuret eikä työntekijä koe pystyvänsä hallitsemaan työtään. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksen voidaan ajatella tarkoitt-

tavan sitä, että vaativassa luokanopettajan työssä koetaan myös olevan mahdollisuuksia oman työn hallintaan. Tällöin kuormittumisen taso ei pääse nousemaan ja stressaantuminen estyy.

Stressitekijöiden pysyvyys. Tulokset osoittivat, että *ajanhallintaan* liittyvät stressitekijät vähenivät lukuvuoden kuluessa. Sen sijaan muut stressitekijät pysyivät syksystä kevääseen samalla tasolla. Stressitekijöiden pysyvyyttä ei ole juurikaan aiemmin tutkittu. On siis mahdotonta sanoa, noudattavatko tulokset samaa linjaa aiempien tutkimusten kanssa.

Tässä tutkimuksessa oli nähtävillä *ajanhallintaan liittyvien stressitekijöiden* väheneminen syksystä kevääseen. Tätä voidaan osaltaan selittää sillä, että tämän tutkimuksen osallistujat olivat ensimmäisen luokan opettajia. On mahdollista, että oppilaiden siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen erilaiset ajanhallintaan liittyvät tekijät aiheuttavan luokanopettajalle työstressiä. Kun luokanopettaja ja oppilaat tutustuvat toisiinsa ja oppilaat oppivat koulun tavoille, ajanhallintaan käytetty aika todennäköisesti vähenee, ja sitä kautta myös siihen liittyvä opettajan kuormittuneisuus vähenee. Toisaalta on mahdollista, että opettajat ajattelivat ajanhallintaan liittyviksi stressitekijöiksi myös opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun kuuluvat työtunnit. Näin ollen *ajanhallintaan liittyvien stressitekijöiden* vähenemistä voidaan selittää myös sillä, että opetuksen suunnittelu painottuu lukuvuoden alkuun, jolloin on suunniteltava paitsi oppitunnit niin myös raamit koko lukuvuodelle. Kun luokanopettaja saa syksyllä suunniteltua lukuvuoden etenemiselle karkeat raamit, lukuvuoden aikana opetuksen suunnitteluun ei tarvitse enää käyttää niin paljoa aikaa. Riittää siis, että luokanopettaja viimeistelee opetuksensa lukuvuoden alussa suunniteltujen raamien pohjalta.

Muiden stressitekijöiden pysyminen samalla tasolla lukuvuoden ajan viittaa siihen, että luokanopettajia kuormittavat melko lailla samat asiat koko lukuvuoden ajan. Tämä voi selittyä myös osittain sillä, että esimerkiksi *ammattillisen stressin* sekä *työn sisältöön liittyvien tekijöiden* muuttuminen ei ole kiinni opettajan omasta toiminnasta ja työpanoksesta luokassa. *Ammattillinen stressi* sisältää muun muassa väittämän ”Jatkuva paine vastuussa olemisesta on kuormittavaa” ja *työn sisältö* puolestaan väittämän ”Luokkani koko on liian suuri”. Tämän

kaltaisiin asioihin vaikuttaminen tapahtuu muualla kuin jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa luokkahuoneessa, ja mahdollinen muutos voi olla huomattavasti hitaampaa kuin esimerkiksi oppilaiden totuttaminen koulun arkeen.

Stressinhallintakeinojen yleisyys. Tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajat hyödynsivät erilaisia stressinhallintakeinoja lähes samalla tavalla niin syksyllä kuin keväälläkin. Tulosten mukaan selvästi yleisimmin käytetty stressinhallintakeino oli *ystäviltä ja perheeltä saatava tuki*, jota luokanopettajat hyödynsivät usein tai aina. Melko usein käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat *huumori, sosiaalinen tuki, itsestä huolehtiminen sekä myönteinen asenne*. Seuraavaksi yleisimmät stressinhallintakeinot olivat *stressin ajatteleminen ratkaistavana ongelmana* sekä *yksinolo*, joita luokanopettajat hyödynsivät silloin tällöin. Melko harvoin, harvoin ja ei koskaan käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat *välttely, henkinen tuki, lääkkeet, ylimääräinen vapaapäivä ja alkoholi*.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Richardsin (2012) tutkimustulokset osoittivat opettajien yleisimmiksi stressinhallintakeinoiksi sosiaalisen tuen, itsestä huolehtimisen sekä myönteisen asenteen. Yhtä lailla tässä tutkimuksessa samat stressinhallintakeinot ovat listan kärkipäässä. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin Ahosen (2018) esiopettajien työstressiä käsittelevän pro gradu -tutkielman tulokset, joissa sosiaaliset suhteet näyttäytyivät itsestä huolehtimisen kanssa esiopettajien tyypillisimpinä stressinhallinnan keinoina. Myös hänen tutkimuksessaan henkinen tuki, välttely, lääkkeet, ylimääräisen vapaapäivän pitäminen sekä alkoholi olivat vähiten käytettyjä stressinhallintakeinoja kuten tässäkin tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen perusteella sosiaaliset suhteet olivat suuressa roolissa stressinhallinnassa. Tämä tulos tukee Karasekin (1990) työn vaatimusten, hallinnan ja tuen mallin ajatusta sosiaalisen tuen merkityksestä työntekijän kuormittumiselle. Karasekin mallissa sosiaalisen tuen puute lisää kuormittavan työn stressaavuutta entisestään. Tämän tutkimuksen tulosten voidaan siis ajatella olevan hyvä merkki siitä, että kuormittavassa opettajan työssä on kuitenkin mahdollista saada sosiaalista tukea muilta, mikä hillitsee stressaantumista.

Tässä tutkimuksessa yleisimmin käytettyjä stressinhallintakeinoja olivat ongelman ratkaisuun pyrkivät keinot ja vähiten käytettyjä stressiä lieventävät keinot. Tämän tutkimuksen tuloksiin voi osaltaan olla syynä myös kulttuurilliset tekijät. Suomessa ei pidetä järkevänä tapana purkaa stressiä lääkkeiden tai alkoholin avulla. Myöskään ylimääräisen vapaapäivän pitäminen ei kuulu yleisesti hyväksytyihin tapoihin, ilman myönnettyä sairauslomaa. Muutenkin suomalaisessa kulttuurissa ollaan melko tietoisia stressin, aivan kuten muidenkin oireiden, hoitamisesta. Näin ollen voidaan myös ajatella henkisen tuen, kuten rukouksen ja meditoinnin, hyödyntämisen jäävän kulttuurissamme vähemmälle ihmisten tietoisuuden ja toisaalta myös tieteen ja tieteellisen tiedon arvostuksen takia. Toisaalta voidaan myös pohtia sitä, ovatko kaikki luokanopettajat uskaltaneet vastata kaikkiin kysymyksiin täysin rehellisesti. Tämän tutkimuksen otos oli varsin pieni ja tutkijat tapasivat osallistujia useaan kertaan, joten opettajat saattoivat pelätä leimautuvansa tiettyjen stressinhallintakeinojen käytöstä, vaikka kyselylomakkeet olivat anonyymejä.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus

Merkitys. Vaikka työhön liittyvää stressitutkimusta on tehty pitkään niin kansainvälisesti kuin Suomessakin, tämän tutkimuksen tulokset tuovat oman lisänsä tutkimuskentälle. Länsikallio ym. (2018) osoittavat Opetusalan työolobarometrimessa opettajien työstressin lisääntyneen edellisestä mittauskerrasta (2016). Samalla opettajien työn ilo, työstä innostuminen ja työtyytyväisyys ovat kääntyneet laskuun niin, etteivät ne yllä enää riittäväälle tasolle kannatellakseen opettajien työssä jaksamista. Näin ollen tämän tutkimuksen aihe on varsin ajankohtainen. Tämä tutkimus antoi tietoa luokanopettajien työstressin ja stressitekijöiden lisäksi myös työstressin ja stressitekijöiden pysyvyydestä lukuvuoden aikana sekä luokanopettajien käyttämistä stressinhallintakeinoista.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat luokanopettajien kokevan keskimäärin vähintään jonkin verran työstressiä. Lisäksi tutkimustulosten mukaan

luokanopettajien työstressi näytti pysyvän lukuvuoden aikana melko lailla samalla tasolla. Vaikka luokanopettajien työkokemus ei ollut tilastollisesti merkittävästi yhteydessä työkokemuksen pysyvyyteen lukuvuoden aikana, antoivat tulokset viitteitä vähemmän työkokemusta omaavien opettajien suuremmasta riskistä stressaantua. Nämä tutkimustulokset ohjaavat tutkimaan aihetta lisää vielä kattavammin menetelmin ja suuremmalla otoskoollla, sillä tämän tutkimuksen tulokset olisivat todennäköisesti olleet merkitseviä suuremmalla otoksella. Metsämuurosen (2009) mukaan parametrittomien menetelmien etuna on niiden toimiminen myös pienellä otoskoollla, mutta esimerkiksi otoskoon alarajana Kruskal-Wallis testissä pidetään viittä havaintoa kussakin ryhmässä. Tässä tutkimuksessa kahdessa keskimmaisessa työkokemusluokassa ollaan alarajoilla riittävän otoskoon suhteen, otoskoon ollessa kuusi molemmissa ryhmissä. Näin ollen pieni otoskoko voi vaikuttaa tuloksen merkitsevyyteen (Metsämuuronen 2009). Näiden tulosten lisäksi tutkimus toi esille luokanopettajia eniten stressaavia tekijöitä sekä niiden pysyvyyttä lukuvuoden aikana. Saatujen tulosten avulla luokanopettajat pystyvät tunnistamaan paremmin stressiä aiheuttavia tekijöitä sekä parantamaan tätä kautta omaa työhyvinvointiaan. Tutkimus antoi tietoa myös luokanopettajien stressinhallintakeinoista. Tätä tietoa voidaan hyödyntää jatkossa luokanopettajien työhön liittyvän stressin entistä paremmassa hallinnassa. Esimerkiksi jo opiskeluaikana voidaan käsitellä opettajan stressiin ja työhyvinvointiin liittyviä sisältöjä.

Lisäksi tutkielma antaa tietoa luokanopettajien työstressin ja stressitekijöiden pysyvyydestä lukuvuoden aikana. Aiheeseen perehtymällä ja tietoisilla toiminilla voidaan vaikuttaa stressin syntyyn ennaltaehkäisevästi ja toisaalta huomata työstressin oireet varhaisessa vaiheessa, jolloin työstressin pitkittyminen ja sen kehittyminen työuupumukseksi voidaan estää.

Luotettavuus. Metsämuurosen (2009) mukaan tutkimuksen ja mittarin luotettavuus ovat suoraan verrannollisia eli mikäli mittari on luotettava, voidaan myös tutkimus nähdä tältä osin luotettavana. Tämän tutkimuksen mittarin luotettavuuteen liittyvät seikat on esitetty luvussa 5.5. Siellä esitetyin perustein tämän tutkimuksen mittaria eli kyselylomaketta voidaan pitää varsin luotettavana.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa ollaan kuitenkin kiinnostuneita myös ulkoisesta validiteetista eli siitä onko tutkimus yleistettävissä, ja jos on, niin millä tavalla (Metsämuuronen, 2009).

Tämän tutkimuksen rajoituksena ja samalla luotettavuutta alentavana tekijänä on pieni otoskoko ($n = 52$). Tämän tutkimuksen toteuttaminen suuremmalla otoksella olisi voinut tuottaa merkitseviä tuloksia, sillä tämän tutkimuksen pienellä otoksella päästiin jo lähelle merkitsevyyden rajaa ($p < 0,05$). Valli (2015) myös korostaa, että suuren otoksen pohjalta tilastollisista analyysistä saatujen tulosten yleistäminen perusjoukkoon on varmempaa. Toisin sanoen tämän tutkimuksen tuloksia ei voida pienen otoskoon takia yleistää koskemaan ylipäättään perusjoukkoa eli suomalaisia luokanopettajia. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelivät Keski-Suomessa, mikä on voinut joiltakin osin vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos tutkimus olisi toteutettu suurissa kaupungeissa tai haja-asutusalueilla. Tutkittavien ikä vaihteli 27-62 vuoden välillä ($ka = 44,85$, $kh = 8,84$) eli ikäjakaumaltaan tutkittavat olivat varsin eri ikäisiä, mikä puolestaan lisää tutkimuksen luotettavuutta

Aineiston keräämisessä käytetty anonyymi kyselylomake parantaa omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen analysointi toteutettiin määrällisesti SPSS-ohjelmistolla, jolloin tutkija itse ei pääse vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin. Myöskään tulosten tulkinnalle ei jää määrällisessä tutkimuksessa niin paljon vaihtoehtoja, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Vaikka opettajien työstressi on ollut jo pitkään työpsykologian tutkimuskohdeena ja sitä on tutkittu paljon niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin, on aiheen tutkiminen jatkossakin perusteltua. Opettajien työstressi on osoittautunut varsin muuttuvaksi ilmiöksi esimerkiksi kahden vuoden välein julkaistavaa Opetusalan työolobarometreja tarkasteltaessa (Länsikallio ym. 2018; Länsikallio & Ilves

2016). Jatkotutkimushaasteena voisi olla samankaltaisen tutkimuksen toteuttaminen suuremmalla otoskoollla. Lisäksi tämä tutkimus toteutettiin Keski-Suomessa, joten osanottajien poimiminen eri puolelta Suomea olisi otoskoon kasvattamisen rinnalla tärkeä seikka, jonka avulla tämänkaltaisella tutkimuksella voitaisiin saada koko Suomen tasolle yleistettävää tutkimustietoa.

Tässä tutkimuksessa suurin osa vastaajista oli naisia. Mikäli tutkimuksen otos koostuisi naisista ja miehistä samassa suhteessa työelämän todellisen tilanteen kanssa, olisi mielenkiintoista tutkia sukupuolten välisiä eroja luokanopettajien kokemassa työstressissä. Lisäksi tämän tutkimuksen osanottajat olivat ensimmäisen luokan opettajia. Jatkossa olisi todella mielenkiintoista perehtyä myös siihen, kokevatko eri luokka-asteilla työskentelevät luokanopettajat työstressiä eri tavoin.

Eräs mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste olisi tutkia luokanopettajien työstressin vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden motivaatioon ja oppimistuloksiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää opettajien työstressin yhteyksiä koulun muun henkilökunnan, kuten luokassa työskentelevien koulunkäynnin ohjaajien, kokemaan stressiin tai työhyvinvointiin.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeiden avulla. Tutkimuksen ja sen tulosten laajentamiseksi olisi järkevää tutkia aihetta määrällisen lomakekyselyn lisäksi lomakkeen laadullisten kysymysten tai esimerkiksi haastattelujen avulla. Tällainen erilaisten tutkimusmetodien yhdistäminen tarkoittaa tutkimuksen validiutta (Hirsijärvi ym. 2009). Lisäksi laadullisten menetelmien käyttäminen määrällisten kyselylomakkeiden rinnalla, antaisi osallistujille mahdollisuuden kertoa työstressistä, sitä aiheuttavista tekijöistä sekä stressinhallintakeinoista laajemmin.

Tärkeänä jatkotutkimushaasteena olisi myös luokanopettajien työstressin pysyvyyden tarkastelu useampien mittauskertojen kautta. Kinnunen ym. (1985) ovat tutkineet opettajien työstressin vuosittaista vaihtelua useiden mittausten avulla, mutta näiden tutkimusten tekemisestä alkaa olla jo aikaa. Tässä tutkimuksessa mittauskertoja oli ainoastaan kaksi, mikä on työstressin vaihtelun tutkimisen kannalta ongelmallista. Luokanopettajien lukuvuoden aikana tapahtuvan

työstressin vaihtelun tutkimiseksi tarvittaisiin useampia mittauskertoja. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia luokanopettajien työstressin vaihtelua vieläkin tarkemmin, esimerkiksi päivittäin viikon ajan. Tällaisen päiväkirjatutkimuksen kautta voitaisiin mahdollisesti selvittää, missä määrin luokanopettajien työstressi vaihtelee viikon aikana. Näiden tulosten kautta voitaisiin saada uutta näkökulmaa aiempien luokanopettajien työstressitutkimustulosten johtopäätösten tekemiseen, sillä olisi mielenkiintoista tietää pysyykö luokanopettajien työstressi viikon aikana samalla tasolla, ja mitkä tekijät liittyvät mahdolliseen vaihteluun. Tällainen tutkimus avaisi uusia näkökulmia opettajien työhyvinvoinnin tukemiseen ja interventioiden suunnitteluun.

Niin tässä tutkimuksessa kuin stressitutkimuksessa ylipäätään on keskitytty stressiin pääasiassa kielteisenä ilmiönä. Mäkikankaan ym. (2005) mukaan psykologiassa keskitytään tyypillisesti tutkimaan, tunnistamaan ja hoitamaan psyykkisiä ongelmia ja niiden syitä. Kuitenkin työstressin ja -pahoinvoinnin rinnalla on todettava, että suurin osa ihmisistä voi hyvin ja viihtyy työssään. Manka (2017) tuo esille erilaisten barometrien osoittaneen suomalaisten työntekijöiden viihtyvän työssään paremmin kuin koskaan. Nykypäivän tutkimukset voivat antaa ristiriitaistakin tietoa työelämässä kuormittumisesta. Tämä tutkimus kuitenkin antoi osviittaa siitä, että työstressin kokeminen on yksilöllistä. Toisten opettajien kokiessa runsaasti stressiä, toiset ovat täysin voimissaan ja kokevat työn imua. Siksi tämä tutkimus antoi yleisen stressitutkimuksen rinnalla mielenkiintoista tietoa luokanopettajien työstressistä. Näistä syistä kiinnostavimpana jatko-tutkimushaasteena voisi olla tutkimuksen kielteisen kontekstin kääntäminen myönteiseksi. Näin voitaisiin saada uudenlaista ja nykyaikaisempaa tietoa luokanopettajien jaksamisesta työssään.

LÄHTEET

- Ahola, K. & Lindholm, H. 2012. Mitä stressi on? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–14.
- Ahola, K., Pulkki-Råback, L. & Väänänen, A. 2012 Miten stressiä voi hallita? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos, 68–77.
- Ahola, K. & Virtanen, M. 2012. Mikä aiheuttaa stressiä? Teoksessa Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos, 34–37.
- Ahola, K., Tuisku, K. & Rossi, H. 2018. Työuupumus (burnout). Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 28.9.2018 [/www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681)
- Ahonen, R. 2018. Esiopettajien työhön liittyvät stressitekijät ja stressinhallintakeinot. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. pro gradu -tutkielma.
- Alhija, F, N-A. 2015. Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 185, 374-380.
- Antoniou, A-S., Polychroni, F., Vlachakis, A-N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682–690.
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63–80.
- Ayub, A., Hussain, M. A. & Ghulamullah, N. 2018. Causes and Impact of Work Stress on Teacher's Performance in Urban Primary Schools. *Journal of Research in Social Sciences*, Vol 6. 81–100.

- Cooper, C. L., Dewe, P. J. & Driscoll, M. P. 2001. *Organizational stress: A review and critique of theory, research and applications*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Elo, A-L., Leppänen, A. & Jahkola, A. 2003. Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work Environment Health* 29 (6), 444-451.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. 2017. Työstressin teoreettisia malleja: Kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 39-72.
- Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *The Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L. & Hintsanen, T. 2016. Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66, 564-570.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15-34.
- Hartney, E. 2008. *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group. Viitattu 11.10.2018 <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=711051&query=hartney>
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hubermann, A. M., Vandenberghe, R. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practise*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Viitattu 11.10. 2018. <https://www.amazon.com/Understanding-Preventing-Teacher-Burnout-International/dp/0521028698>

- Hung, C-L. 2011. Coping strategies of primary school teachers in Taiwan experiencing stress because of teacher surplus. *Social behavior and personality*, 39 (9), 1161-1174.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183-197.
- Jousilahti, J., Koponen, J., Koskinen, M., Leppänen, J., Lätti, R., Mokka, R., Neuvonen, A., Nuutinen, J. & Suikkanen, H. 2017. Työ 2040. Skenaarioita työn tulevaisuudesta. Helsinki: Demos Helsinki & Demos Effect.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Karasek, R. A. 1979. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308
- Karasek, R. A. & Theorell, T. 1990. *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. 1998. The job content questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessment of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 322-355.
- Kebbi, M. & Al-Hroub, A. 2018. Stress and Coping Strategies used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33 (1) 34-61
- Kinnunen, U. 1993. Stressi ja sen hallinta. Teoksessa K-L. Kuusinen (toim.) *Terveyspsykologia*. Helsinki: WSOY, 64-81
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2005. Hyvinvointi työssä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työleipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-37
- Kinnunen, U., Mäkinen, R. & Vihko., V. 1985. Opettajan työstressin ympärivuotinen vaihtelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 363/1985.
- Lazarus, R. S. 1966. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lawrence, D. 1999. *Teaching with a confidence*. London: Paul Chapman.
- Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2017-2018). *Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom*. Julkaisematon aineisto. Jyväskylän yliopisto.
- Linden, J. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Länsikallio, R. & Ilves, V. 2016. *Opetusalan työolobarometri*. OAJ:n julkaisuja 4:2016.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri*. OAJ:n julkaisuja 5:2018.
- Lönnqvist, J. 2018. *Työuupumus (burnout)*. Teoksessa T. Michelsen, K. Reijula, L. Ala-Mursula, K. Räsänen & J. Uitti (toim.) *Työelämän perustietoa*. Helsinki: Duodecim, 365–376
- Malik, N., A., Björkqvist, K. & Österman, K. 2017. *Sick-Leave Due to Burnout Among University Teachers in Pakistan and Finland and Its Psychosocial Concomitants*. *European Journal of Social Sciences*. 4, 203–212.
- Manka, M-L. 2008. *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Helsinki: Talentum.
- Manka, M-L. 2011. *Työn ilo*. Helsinki: WSOY.
- Manka, M-L. 2015. *Stressikirja. Mistä virtaa?* Helsinki: Talentum.
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*. 52, 397–422.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.
- Montgomery, C. & Rupp, A. 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 458–486.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (2. painos). Helsinki: Tammi.
- Park, C. L., Folkman, S. 1997. Meaning in the Context of stress and Coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115–144.
- Pearlin, L., & Schooler, C. 1978. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Pulkki-Råback, L. 2012. Miksi ihmiset kokevat stressin eri tavoin? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) *Kaikkea stressistä*. Helsinki: Työterveyslaitos, 45–53.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ravanti, E. & Pääkkönen, R. 2012. Työhyvinvoinnin tilannekuvaselvitys 15 työpaikan työhyvinvoinnin näkemyksistä - Työnantajan nykyiset tiedot ja taidot toimintaan. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Richards, J. 2012. Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot, *The Educational Forum*, 76:3, 299–316
- Rovasalo, A. 2000. Kuka virvoittaisi uupuneen? *Duodecim*, 116, 2297–2304. Viitattu 28.9.2018 <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2000/20/duo91833>

- Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983–1991. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja.
- 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.
- Schonfeld, I, A. 2001. Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. *New York: Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127 (2), 133–168.
- Selye, H. 1956. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Selye, H. 1974. *Stressi*. Suom. R. Lassila. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Selye, H. 1980. *The Stress Concept Today*. Teoksessa I. L. Kutash & L. B. Schlesinger (toim.) *Handbook on stress and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 127–143.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. 2015. The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519–532.
- Siegrist, J. 1996. Adverse health effects of high-effort/low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. 2004. The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483–1499
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. *Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painopistealueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta*. Sosiaali- ja

terveysministeriön selvityksiä 2005:25 Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Suvisaari, J., Ahola, K., Kiviruusu, O., Korkeila, J., Lindfors, O., Mattila, A., Markkula, N., Marttunen, M., Partoinen, T., Peña, S., Pirkola, S., Saarni, S., Saarni, S. & Viertiö, S. 2012. Psykkiset oireet ja mielenterveyden häiriöt. Teoksessa S, Koskinen, A, Lundqvist & N, Ristiluoma (toim.) Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Helsinki: Työterveyslaitos, 96–101.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 25. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Tikkanen, T. 2018. Monen opettajan mieli kipuilee, mutta uskaltaako siitä kertoa muille. Opettaja-lehti. Viitattu 16.3.2019 <https://www.opettaja.fi/tyossa/monen-opettajan-mieli-kipuilee-mutta-uskaltaako-siita-kertoa-muille/>
- Turpeenniemi, K. 2008. Siedä olevaa, muuta tulevaa. Hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen. Väitöskirja. Rovaniemi, Lapin yliopisto.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012/422. Annettu Helsingissä 1.8.2012. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S-K. & Jäppinen, S. 2012. Hyvä teellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta.
- Vartiovaara, I. 1996. Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita. Helsinki: Otava.
- Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä, hyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Tallinna: Tietosanoma Oy