

**TRENDITUTKIMUS OPETTAJIEN TYÖN VAATIMUKSISTA, TYÖN  
HALLINNASTA SEKÄ NIIDEN YHTEYDESTÄ KOETTUUN TERVEYTEEN**

Eveliina Koljonen

Terveyskasvatuksen pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

## TIIVISTELMÄ

Koljonen, E. 2023. Trenditutkimus opettajien työn vaatimuksista, työn hallinnasta sekä niiden yhteydestä koettuun terveyteen. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden tutkimuskeskuksen pro gradu -tutkielma, 32 s.

Opettajien työstressi ja alanvaihtoaikomukset ovat lisääntyneet. Työn hallinnan ja työn vaatimusten tiedetään vaikuttavan stressin kokemiseen, mutta niiden yhteyttä koettuun terveyteen ei ole opettajilla juurikaan tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajien työn hallinta ja työn vaatimukset ovat muuttuneet vuosina 2014, 2016 ja 2018 sekä miten eri taustatekijät selittävät muutosta ajassa. Lisäksi selvitettiin miten työn hallinta ja työn vaatimukset ovat yhteydessä toisiinsa eri vuosina. Lopuksi tarkasteltiin miten työn hallinta ja työn vaatimukset ovat yhteydessä koettuun terveyteen.

Karasekin työn vaatimus-hallinta -mallin mukaan työn vaatimusten ja työn hallinnan suhde toisiinsa vaikuttaa yksilön psyykkiseen kuormittuneisuuteen työssä. Jos työn vaatimuksia on paljon ja työn hallintaa vähän, voi se aiheuttaa erilaisia terveysongelmia. Koettu terveys on yksilön oma arvio omasta terveyden tilastaan ja sen on todettu ennustavan kuolleisuutta, laitoshoidon päätymistä ja terveystieteiden palvelujen käyttöä. Tutkimusaineistona oli Kunta10 - tutkimuksen kyselyaineisto vuosilta 2014, 2016 ja 2018. Kaikkiin kyselyihin vastanneita luokan- ja aineenopettajia oli 4677. Tulokset analysoitiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmalla toistomittausten varianssianalyysia sekä binääristä logistista regressioanalyysia hyödyntäen.

Tulosten mukaan opettajien kokema työn hallinta vähentyi ja työn vaatimukset lisääntyivät vuodesta 2014 vuoteen 2018. Naiset kokivat työn hallinnan paremmaksi, mutta työn vaatimuksia olevan enemmän kuin miehet. Yli 60-vuotiaat kokivat työn vaatimukset vähäisemmäksi kuin nuoremmat opettajat. Luokanopettajat kokivat työn vaatimuksia olevan enemmän kuin aineenopettajat. Hyväksi koettu terveys oli yleisempää niillä opettajilla, jotka kokivat työn hallinnan paremmaksi ja työn vaatimukset vähäisemmäksi.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vähentynyt työn hallinta ja lisääntyneet vaatimukset voisivat osittain selittää opettajien lisääntyneitä stressiä. Tuloksissa näkynee vuoden 2016 opetussuunnitelman käyttöönotto sekä opetusryhmien heterogeenisuuden yleistymisen, sillä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on nelinkertaistunut vuosien 2000–2020 välillä. Opettajien työnkuvan päivittäminen ja selkeyttäminen voisivat auttaa karsimaan työn vaatimuksia sekä lisäämään opettajien työn hallintaa, mitkä voisivat tukea myös heidän terveyttään.

Asiasanat: opettajat, työhyvinvointi, työn vaatimukset, työn hallinta, koettu terveys

## ABSTRACT

Koljonen, E. 2023. Trend study on teachers' job demands, job control, and their association with self-rated health. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 32 pp.

Teachers' work stress and turnover intentions have increased. We already know that job control and job demand influence stress but their relation to self-rated health hasn't hardly been studied. The aim of this study was to investigate changes in teachers' job demands and job control between 2014, 2016 and 2018, as well as how different background factors explain these changes over time. This study also aimed to investigate how job control and job demands are related to each other in different years. In addition, the study examined how job demands and job control are related to self-rated health.

According to Karasek's Job Demand-Control Model the relationship between job demands and job control affects an individual's psychological strain at work. If there are high job demands and low job control, it can cause different health problems. Self-rated health is individual's own assessment about their health status, and it has been found to predict mortality, institutional care and the use of health services. The data for this study is Kunta10 survey from 2014, 2016 and 2018. A total of 4677 class and subject teachers responded to all the questionnaires. Results were analyzed by using IBM SPSS Statistics 28.0 software, using repeated measures analysis of variance and binary logistic regression analysis.

The results showed that teachers perceived job control decreased and job demands increased from 2014 to 2018. Women perceived better job control and more job demands than men. Over 60 years old teachers perceived fewer job demands than younger teachers. Class teachers perceived more job demands than subject teachers. Good self-rated health was more common among teachers who perceived better job control and fewer job demands.

According to the results of this study decreased job control and increased job demands could partially explain the increased stress among teachers. The results may also reflect the newest curriculum which was put into operation in 2016 and heterogeneity of teaching groups because students with special needs has quadruple between 2000 and 2020. Upgrading and clarifying teachers' job descriptions could help to reduce job demands and increase job control, which could also support their health.

Key words: teachers, job demands, job latitude, self-rated health, trend study

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 OPETTAJAN TYÖ MURROKSESSA.....	3
2.1 Yhteiskunnan muutosten heijastuminen opettajan työhön .....	3
2.2 Opettajan työnkuva.....	6
3 TYÖHYVINVOINTI DYNAAMISENA ILMIÖNÄ .....	9
3.1 Työhyvinvointi käsitteenä .....	9
3.2 Työhyvinvoinnin voimavara- ja kuormittavat tekijät .....	10
3.3 Opettajien työhyvinvointi tällä hetkellä .....	15
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	20
LÄHTEET .....	21

# 1 JOHDANTO

Opettajan ammatti on vaativa ja henkisesti kuormittava ammatti, jossa koetaan paljon stressiä (Johnson ym. 2005; Kauppinen ym. 2010; Kyriacou 2001). Työssä koettu stressi vaikuttaa negatiivisesti työtyytyväisyyteen ja elämän tyytyväisyyteen sekä terveyteen (Johnson ym. 2005). Opettajien paremman hyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä parempaan sitoutumiseen ja vähäisempään haluun vaihtaa ammattia (Skaalvik & Skaalvik 2018). Yhä useampi opettaja harkitsee kuitenkin vaihtavansa alaa ja heidän määränsä on ollut nousussa 2010-luvulla (Jokinen ym. 2013, 38–42; Ostinelli 2009, 303). Syitä alanvaihtoon olivat halu kehittää itseä, uusien haasteiden kohtaaminen, opettajan työnkuvan muuttuminen, työn vaatimusten lisääntyminen, palkkataso, työn kuormittavuus ja työmäärän lisääntyminen (Jokinen ym. 2013, 38–42; Räsänen ym. 2020).

Koulutusalaalla työskentelevien määrä koko Suomen työvoimasta on 6,3 % (Suomen tilastollinen vuosikirja 2021). Tämä on merkittävän kokoinen joukko, jonka työuupuminen ja sairauspoissaolot tulevat kustantamaan yhteiskunnalle paljon. Lisäksi opettajien työhyvinvointi heijastuu myös oppilaiden hyvinvointiin sekä opetuksen laatuun. Opettajan nauttiminen ja innostus työssään välittyy oppilaille, mikä vaikuttaa myös oppilaiden innostukseen sekä nauttimiseen oppitunneilla (Frenzel ym. 2009). Mikäli opettaja kokee stressiä, on sen todettu vaikuttavan heikentävästi opettajan antamaan tunnetukeen, ohjaukselliseen tukeen sekä toiminnan organisoimiseen (Lerkkanen ym. 2020). Kun opettaja on emotionaalisesti vakaa ja kokee minäpystyvyyden tunnetta, hän pystyy pitämään luokan paremmin hallinnassa ja hänen suhteensa oppilaisiin ovat paremmat (Wettstein ym. 2021).

Työhyvinvoinnin käsite on laaja ja työhyvinvointia voidaan katsoa eri näkökulmista. Yleinen määritelmä työhyvinvoinnille kuitenkin on, että henkilö kokee työn mielekkääksi ja työympäristö sekä työyhteisö on turvallinen, terveyttä edistävä ja työuraa tukeva (Puttonen ym. 2016, 6). Tämän tutkimuksen oleellinen viitekehys on Karasekin työn vaatimus-hallinta -malli. Mallin mukaan suhde työn vaatimusten ja työn hallinnan välillä tulisi olla oikeanlainen, jotta työntekijä voi hyvin sekä kehittyä työssään (Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990). Mikäli vaatimukset ja hallinta eivät ole tasapainossa, voi se johtaa erilaisiin terveyshaittoihin, kuten sydän- ja verisuonisairauksiin, psykosomaattisiin oireisiin ja työuupumukseen (Kivimäki ym. 2012; Van der Doef & Maes 1998; Wu ym. 2022).

Opettajien työhyvinvoinnista ollaan kiinnostuneita ja sitä on myös tutkittu melko paljon (Pöysä ym. 2022; Santavirta ym. 2007). Korkeat työn vaatimukset (Arvidsson ym. 2019; Santavirta ym. 2007; Skaalvik & Skaalvik 2018) ja vähäiset mahdollisuudet hallita työtä (Evers ym. 2017; Santavirta ym. 2007; Verhoeven ym. 2003) lisäävät opettajien kuormittuneisuutta ja riskiä uupua työssään. Emotionaalinen uupuminen, joka on yksi työuupumuksen kolmesta ulottuvuudesta (Maslach 1993), vaikuttaa negatiivisesti fyysiseen terveyteen sekä kognitiiviseen suoriutumiseen (Feuerhahn ym. 2013). Opettajien työn vaatimusten ja työn hallinnan yhteyttä koettuun terveyteen ei ole juurikaan tiettävästi suomalaisilla opettajilla tutkittu. Poikkeuksena Hakanen (2004, 251–280), joka totesi työn vaatimusten olevan yhteydessä heikentyneeseen terveyteen. Koettu terveys ennustaa laitoshoitoon päätymistä, kuolleisuutta, yleistä toimintakykyä ja terveyspalvelujen käyttöä (Jylhä 2009; Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2022).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisää tietoa opettajien työhyvinvoinnista tarkastelemalla opettajien työn hallinnassa ja työn vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia sekä niiden yhteyttä koettuun terveyteen. Tätä kautta saadaan lisää tietoa pidemmän aikavälin muutoksista, joiden avulla voidaan tarvittaessa nostaa esille kehittämisehdotuksia. Lisäksi tarkoitus on tuottaa lisää tietoa opettajien koetusta terveydestä, jota on tutkittu vähän.

## **2 OPETTAJAN TYÖ MURROKSESSA**

Suomalaista koulutusta ja sen kehittymistä on pidetty maailmanlaajuisestikin menestystarinana (Sahlberg 2015). Opettajan rooli ja työnkuvan kehittyminen on vaihdellut kansanvalistajasta ja mallikansalaisesta valmentajaksi, tunnetyön osaajaksi sekä kehittämistyön ammattilaiseksi. Yhteiskunnan muutos näkyy väistämättä myös koulussa ja opettajan työssä, sillä peruskoulun yksi tärkeimmistä perustehtävistä on kasvattaa oppilaista yhteiskuntamme kansalaisia (Perusopetuslaki 628/1998; POPS 2014, 18). Koulun kehittäminen puolestaan johtaa vääjäämättä muutoksiin, jotka melko usein koetaan haastavina, mutta voivat myös aikaansaada innostusta ja uutta energiaa (Salovaara & Honkonen 2013, 248). Opettajan työnkuva on muuttunut laajemmaksi sekä heidän omasta halustaan että yhteiskunnan ja koulutuksessa tapahtuvien muutosten johdosta. Moni opettajista tosin toivoo selkeyttä työnkuvaan (Jokinen ym. 2013, 63).

### **2.1 Yhteiskunnan muutosten heijastuminen opettajan työhön**

Opettajien työnkuvan kehityksen alkupäässä opettaja oli kansankynttilä, jonka tehtäviin kuului koko kyläyhteisön sivistäminen (Anttila 2014). Opetuksessa keskityttiin enemmän moraaliseen kasvatukseen eikä niinkään tähdätty kognitiiviseen kehitykseen, vaikka Suomessa ei kuitenkaan oltu täysin tietämättömiä sosiaaliseen kehitykseen tähtäävistä pedagogisista aatteista (Sahlberg 2015, 35). Kansankynttilän rooli alkoi toisen maailmansodan jälkeen hiljalleen murentua Suomen modernisoitumisen ja kaupungistumisen myötä (Anttila 2014, 136). Toisen maailmansodan jälkeen koulutusjärjestelmää muutettiin tasa-arvoisemmaksi, opetussuunnitelmat keskittyivät enemmän oppilaiden yksilöllisten persoonallisuuksien kehittämiseen ja opettajankoulutusta modernisoitiin, mitkä kaikki vaikuttivat sekä opettajan rooliin että työnkuvaan (Sahlberg 2015, 34–36). Anttilan (2014, 145–147) mukaan näihin aikoihin vaatimukset liittyen koulutyöhön alkoivat kasvaa. Opettajilta odotettiin tasa-arvoisempaa suhtautumista oppilaisiinsa ja uuden koulujärjestelmän myötä opettajien tuli olla neuvottelevampia oppilaiden kanssa. Tästä johtuen opettajien tuli käyttää enemmän tunnetyön taitoja, kuten suostuttelua, omien tunteiden hallintaa ja emotionaalista herkkyyttä luokan ilmapiirin suhteen. Jo tällöin puhuttiin tunnetyön aiheuttamasta kuormasta opettajan työhyvinvoinnille.

1970-luvun alusta asti suomalaista koulutuspolitiikkaa ovat ohjanneet visio hyvästä ja jokaiselle tarkoitetusta koulusta, muilta saatujen ideoiden hyödyntäminen omaan koulutusjärjestelmään sopivaksi sekä kunnioittavan ja inspiroivan työympäristön kehittäminen sekä opettajille että rehtoreille (Sahlberg 2015, 22–23). Sahlbergin (2015, 43–76) mukaan vuonna 1972 Suomessa aloitettiin toteuttamaan uuden peruskoulun mukaista kansallista opetussuunnitelmaa, jossa kaikkia oppilaita koskivat samat opetussuunnitelmat ja oppimäärät. Opettajakeskeiset opetusmenetelmät alkoivat saada kritiikkiä ja opettajat itse uskoivat, että uudenlaiset lähestymistavat opetuksessa olisivat avain erilaisten oppilaiden tasa-arvoiseen opettamiseen. Oppiaineiden tasoryhmät poistuivat vuonna 1985, joten erilaisille eriyttämisen keinoille tuli käyttöä. Tässä vaiheessa perehdyttiin tiedon ja oppimisen teoriaan ja opetussuunnitelmia kehitettiin vastaamaan tätä teoreettista tietämystä.

Vuonna 1979 luokanopettajien kouluttaminen siirtyi opettajanvalmistuslaitoksista ja -seminaareista tutkimusperusteisiin maisteriohjelmiin, mikä tarkoitti sitä, että opettajan ammatti pohjautui tieteelliseen tietoon sekä akateemiseen tutkimukseen (Sahlberg 2015, 148). Tämä vähensi opettajien välillä olevaa statuseroa, joka oli peruja kansakoulun ja oppikoulun ajoilta (Anttila 2014, 145). Lisäksi opettajien omanarvontunto kasvoi, mikä on johtanut siihen, että opettajat ovat vaatineet koulutuksen uudistamisen eri vaiheissa suurempaa autonomiaa ja vastuuta sekä opetussuunnitelmasta että opiskelijoiden arvioinnista (Sahlberg 2015, 165).

1990-luvulla opettajien työnkuvaan vaikuttivat sekä opetussuunnitelmauudistus että laman vuoksi tehdyt leikkaukset. Opetussuunnitelmauudistus muutti kuntien ja koulujen roolia aktiivisemmaksi sekä opetussuunnitelman suunnittelussa että toteutuksessa, ja opettajia kehoitettiin kollegiaaliseen yhteydenpitoon sekä verkostoitumaan muun muassa vanhempien, järjestöjen ja yritysten kanssa (Sahlberg 2015, 66). Oppijakeskeisyyden ja yksilöllisyyden lisäksi alettiin korostaa oppijan valinnan mahdollisuuksia sekä kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua, mikä on saanut opettajan työn muuttumaan enemmän ohjaajan, mentorin ja valmentajan roolia muistuttavaksi (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9; Vuorikoski 2004, 169). 1990-luvun laman takia koulutuksen rahoitusta karsittiin ja se jatkui 2000-luvulla. Koulutuksen säästöt näkyivät ryhmien jaon ja kerhotuntien vähentämisenä, oppilaiden tukiovetustuntien ja perusoppituntimäärien leikkaamisena, ryhmäkokojen kasvamisena sekä sijaismenojen säästämisenä (Salmi ym. 1996, 104–117). Samoihin aikoihin oppilaiden kirjo oli suurempi integraatioajattelun yleistyessä (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9). Säästöjen johdosta tapahtuneet muutokset vaikuttivat opettajien työhön muun muassa arviointi- ja eriyttämistyön



lisääntymisenä sekä opettajakollegoiden sairauspoissaolojen paikkaamisena (Salmi ym. 1996, 129). Opetus piti pyrkiä suunnittelemaan siten, että kaikki erilaiset oppijat otettaisiin mahdollisimman hyvin huomioon itse oppitunneilla.

Yksilökeskeisyyden arvostaminen suomalaisessa yhteiskunnassa heijastuu myös opetussuunnitelmien sisältöön (Vuorikoski 2004, 169). Viimeisin opetussuunnitelma on tullut voimaan vuonna 2016 ja se korostaa muun muassa oppilaan aktiivista roolia oppijana sekä itseohjautuvuuden kehittämistä (POPS 2014). Kyseinen opetussuunnitelma uudistui melko paljon verrattuna edelliseen ja opettajat ovatkin olleet sitä mieltä, että nykyinen opetussuunnitelma on ympäripyöreä sekä vaatii opetusmenetelmien ja opetuksen uudistamista (Kauppi ym. 2022, 56–57). Myös lukioissa uusi opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2016 ja siinä korostuu myös laaja-alainen osaaminen aihekokonaisuuksien muodossa (LOPS 2015). Lukioiden viimeisin opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2021 ja siinä korostuvat edelleen laaja-alainen osaaminen, oppiainerajat ylittävät opinnot, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä sujuvampi siirtyminen sekä työelämään että korkea-asteelle (LOPS 2019).

Opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi isompia perusopetuksessa tapahtuneita uudistuksia 2010-luvulla ovat kolmiportainen tuki sekä oppilashuollon uudistukset (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013; Perusopetuslaki 1998), jotka ovat lisänneet muun muassa opettajien kirjaamistyötä sekä vuorovaikutusta vanhempien ja moniammatillisten tahojen kanssa. Opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä, sillä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä peruskoulussa on kasvanut vuosina 2000–2020 vajaasta viidestä prosentista reiluun 21 prosenttiin (Suomen virallinen tilasto 2020). Myös vieraskielisten oppilaiden määrä on ollut nousussa, sillä heidän määrä perusopetuksessa vuonna 2010 oli neljä prosenttia, kun taas vuonna 2015 se oli 5,7 prosenttia eli lähes 10 000 oppilasta enemmän (Laakso 2017, 27). Lisäksi digitalisaatio on kiihtynyt entisestään 2010-luvulla, mikä heijastuu koulumaailmaan vaatimuksena pysyä ajan tasalla teknologian uudistumisesta, sillä opettajat ovat avainasemassa koulujen digitalisoitumisessa (Mäkiniemi ym. 2017). 2010-luvun loppupuolella ja 2020-luvulla puolestaan opettajien työkuormaa ovat lisänneet koronavirus (Kauppi ym. 2022) ja siihen liittyvät ilmiöt, kuten oppilaiden tuen tarpeen lisääntyminen ja nopea digiloikka sekä lukioissa uusi opetussuunnitelma.

Sosiaaliset normit asettavat tietyt ehdot ja suuntaviivat opettajan työlle ja sen tavoitteille sekä miten opettaja työtään tekee (Toom & Husu 2018, 3–7). Selvää on, että opettajan työnkuva on

monipuolistunut eikä pelkkä luokan edessä luenointi enää riitä. Tällä hetkellä uudet oppimiskäsitykset tukevat sitä ajatusta, että opettajan rooli on enemmän sivussa oleva ohjaaja tai ”keskellä oleva asioihin sekaantuja”, kun oppilaat itse rakentavat omaa oppimistaan (Lee & Tan 2018, 28–29). Anttila (2014, 152) puolestaan tiivistää opettajien työnkuvan muutosta siten, että työnkuva on muuttunut kansankynttilästä tunnevalmentajaksi, joka uhraa omaa henkistä hyvinvointiaan, jotta kykenisi huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Vaikka lukuisat muutokset yhteiskunnassa ja kouluissa vaikuttavat opettajan työhön, moni asia kuitenkin on pysynyt samana, kuten opettajan työn tärkein tehtävä: tukea oppilaan oppimista ja kasvua parhaalla mahdollisella tavalla (Toom & Husu 2018, 6).

## **2.2 Opettajan työnkuva**

Opettajien työ koostuu pitkälti luokkahuoneopetuksesta, mutta silti moni opettajan työtehtävistä sijoittuu luokkahuoneen ulkopuolelle (Sahlberg 2015, 168). Peruskoulun ja lukion opettajat kuuluvat pääasiassa opetusvelvollisuustyöaikaan, joka koostuu 190 oppilastyöpäivästä, kolmesta opettajatyöpäivästä sekä velvollisuudesta osallistua yhteissuunnittelutyöaikaan (OAJ 2022). Luokanopettajan opetusvelvollisuus on 24 oppituntia viikossa ja aineenopettajan opetusvelvollisuus vaihtelee 16–24 välillä riippuen opetettavasta oppiaineesta sekä koulutusasteesta (OVTES III 7 §). Opetusvelvollisuudet ovat vuosikymmenten takaa, kun siirryttiin peruskoulujärjestelmään. Niitä onkin tasaisin väliajoin kritisoitu sekä toivottu niiden uudelleenarviointia nykyisen tilanteen valossa. Muita opettajien työhön sisältyviä tehtäviä on esitelty tarkemmin taulukossa 1.

Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat opettajan työhön ohjaamalla opetuksen järjestämistä (POPS 2014, 9). Opetussuunnitelman perusteista löytyy esimerkiksi perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, toimintakulttuuria koskevia periaatteita, tarkemmat oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt, raamit arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja oppilashuoltoon liittyviä asioita (POPS 2014). Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta luodaan paikallinen opetussuunnitelma, joka luo yhteisen perustan ja ohjaa päivittäistä koulutyötä sekä integroi koulujen toimintaa paikalliseen toimintaan (POPS 2014, 9–10). Kuntien opetuksen tarjoajilla ja opettajilla on paikallisen opetussuunnitelman suunnittelussa laaja autonomia (Niemi ym. 2018, 49). Näiden opetussuunnitelmien pohjalta opettaja suunnittelee esimerkiksi opetustaan, oppilasarviointia,

koulun yhteisiä tapahtumia sekä kirjaa oppimisen ja koulunkäynnin tukiasioita ja pitää yhteyttä oppilaiden vanhempiin. Suomalaiset opettajat nauttivat korkeaa luottamusta ja heidän autonomiaansa on pidetty kansainvälisesti hyvänä eikä Suomessa ole nähtävillä samanlaista kilpailua opettamisessa ja opetuksessa kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa (Lee & Tan 2018; Niemi ym. 2018; Sahlberg 2015). Myös opettajat itse arvioivat autonomian hyväksi, etenkin kun kyse on opettamisesta (Paulsrud & Wermke 2019). Suomalainen koulutusjärjestelmä mahdollistaa opettajille autonomian, mutta se tuo myös tullessaan suuret vaatimukset (Niemi ym. 2018, 50).

TAULUKKO 1. Opettajien työhön sisältyviä työtehtäviä (OAJ 2017; OVTES 2023).

<b>Opettajan työtehtävät</b>	<b>Esimerkkejä työtehtäviin sisältyvistä asioista</b>
Opetus	Oppituntien pitäminen
Oppituntien suunnittelu ja valmistelu	Jakso- ja tuntisuunnitelmien suunnittelu, materiaalin valmistaminen oppitunteja varten
Yhteissuunnittelutyöaika (peruskoulussa 120 h/lukuvuosi ja lukiossa 101 h/lukuvuosi)	Opetuksen yhteissuunnittelu, aine- ja asiaryhmittäiset neuvonpidot, kodin ja koulun välinen yhteistyö, muun opetuksen suunnitteluun ja koulun toiminnan kehittämiseen liittyvien tehtävien tekeminen
Erikseen sovitut vastuutehtävät	Tietotekniikasta vastaaminen, kokoelmien, oppilaskunnan tai kirjaston hoitotyö
Arviointi	Arvosanojen antaminen todistukseen, sanallisen arvioinnin antaminen, kokeiden tai oppimistehtävien korjaaminen ja arvosanojen kirjaaminen
Oppilaille annettava tuki	Kolmiportaisen tuen mukaisen tuen antaminen sekä tukitoimien kirjaaminen
Turvallisesta oppimisympäristöstä huolehtiminen	Asiattomaan tai luvattomaan käyttäytymiseen puuttuminen ja kyseisten tilanteiden selvittäminen
Ruokailu- ja välituntivalvonnat	Oppilaiden valvominen ruokailun aikana sekä sovitulla välitunneilla

Opettajan työ on vahvasti vuorovaikutteista työtä. Se sisältää paljon emotionaalista työtä, sillä opettajat ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, huomioivat yhä enemmän heitä yksilöinä sekä joutuvat ilmaisemaan tai tukahduttamaan tunteitaan (Näring ym. 2006; Sarkkinen 2018). Opettajat joutuvat esimerkiksi hillitsemään tuntemuksensa, mikäli oppilas aiheuttaa heissä

ärtymistä (Kiviniemi 2000, 75). Yhteistyö kollegoiden ja moniammatillisten tahojen kanssa, kuten perheneuvolan, sosiaalityöntekijöiden ja psykologien kanssa, on yhtä lailla olennainen osa opettajan työtä (Hangelin & Holmström 26.1.2019; Kiviniemi 2000, 77). Edellisten lisäksi opettajat ovat vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ja käyttävät näissäkin kohtaamisissa tunteita ja taitojaan. Opettaja kohtaa työssään sosiaalisia konflikteja, joista osa tapahtuu vanhempien kanssa (Heikkinen 1998, 96). Nykyään opettajalta odotetaan monikulttuurista ja moninaista osaamista vuorovaikutuksessa (Hangelin & Holmström 26.1.2019), sillä vanhemmat voivat tulla erilaisista taustoista, omata erilaisia maailmankatsomuksia sekä purkaa omaa ahdistustaan opettajaan (Heikkinen 1998, 96). Vuorovaikutteisuuden lisäksi opettajan työssä korostuu eettinen rooli, sillä hän on tekemisissä alaikäisten lasten kanssa, kehittää älyllisiä toimintoja, joilla on vaikutusta oppilaiden myöhempään elämään sekä toimii itse mallina oppilailleen (Laine 1998, 112). Myös Kiviniemi (2000, 70–71) kuvailee opettajan ammattia eettiseksi työksi, sillä opettajan arvot ja ajatukset kasvatuksesta ovat varsin näkyvillä.

Opettajat ovat itse nostaneet esille hallinnollisen työn lisääntymisen sekä kiristyneen työtahdin (Jokinen ym. 2013, 62–63). Golnickin ja Ilveksen (2021, 12–14) mukaan kokoaikaisilla opettajilla työhön käytetty aika on peruskoulussa keskimäärin 40 tuntia ja vastaavasti lukiossa hieman yli 43 tuntia, mitkä ylittävät palkansaajien normaalin työajan työviikossa. Oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa työtä opettajat tekivät keskimäärin 18 tuntia viikossa. Peruskoulun opettajista 58 % ja lukion opettajista 67 % kokikin melko tai erittäin usein töitä olevan liikaa (Golnick & Ilves 2021, 12–14). Salovaaran ja Honkosen (2013, 247–248) mukaan opettajien työ sisältää yhä enemmän kehittämistyötä, mikä heidän mielestään on tärkeä osa opettajan työtä. Kehittämistyöllä tarkoitetaan esimerkiksi koulun perustehtävän, vision, arvojen, strategian ja pedagogiikan pilkkomista ja selkeämmäksi tekemistä, jotta ne tulisivat vahvemmin esille koulun arjessa. Kehittämistyö siis tarkoittaa myös opetussuunnitelma- ja vuosisuunnitelmatyön tekemistä, erilaisten hankkeiden ja projektien parissa työskentelyä, mitkä edistävät koulun strategiaa (Salovaara & Honkonen 2013, 247–248). Opettajien omana toiveena olisi kuitenkin keskittyä enemmän opetus- ja kasvatustehtävään sekä selkeyttää työnkuvaa (Jokinen ym. 2013, 63). Kolmannes opettajista koki, että joutuu tekemään työssään tehtäviä, jotka eivät kuulu opettajan toimenkuvaan (Pahkin ym. 2007, 11). Salovaara ja Honkonen (2013, 226) puoltavat nimenomaan kasvatustyön tärkeyttä ja heidän mielestään oppiaineiden opettamista tärkeämpää on tukea oppilaan tervettä kasvua, ihmisenä kasvamista, oppimisen mahdollistamista ja turvallista koulua. Työnkuvan kirkastaminen ja selkeyttäminen tukisivat todennäköisesti opettajien työhyvinvointia.

### 3 TYÖHYVINVOINTI DYNAAMISENA ILMIÖNÄ

Työhyvinvoinnilla on vaikutusta niin yksilöön, organisaatioon kuin yhteiskuntaankin. Tulevaisuudessa nuorempien työntekijöiden osuus työmarkkinoilla vähenee ja ikääntyvän työväestön osuus lisääntyy (Bergbom ym. 2020). Hyvän työkyvyn katsotaan olevan olennaisessa roolissa pitkissä ja kestävässä työurissa (Bergbom ym. 2020, 66), joten on tärkeää tukea työntekijöiden hyvinvointia ja jaksamista, jotta työurat olisivat pidempiä kuin aiemmin (STM 2019, 17–19). Parhaimmillaan työhyvinvointi edistää työntekijän terveyttä ja vähentää sekä työperäisiä sairauksia että sairauspoissaoloja (Puttonen ym. 2016; STM 2019). Sairauspoissaolot ja työikäisten työpanosten menettäminen kustantavat yhteiskunnalle paljon itse poissaoloina tai aikaisempaan eläköitymisenä, mutta myös terveystalouden käytön seurauksena (STM 2019, 18–19). Hyvinvoiva työntekijä on usein myös tuotteliaampi ja tehokkaampi töissä, joka vaikuttaa organisaatioiden tuottavuuteen sekä niiden houkuttelevuuteen (Puttonen ym. 2016).

#### 3.1 Työhyvinvointi käsitteenä

Työhyvinvointia voidaan kuvata eri näkökulmista. Sen määrittelemisen kielteisten tuntemusten näkökulmista on perinteisempi tapa, kun taas 2000-luvulle tultaessa myönteiset tuntemukset ovat näkyneet enemmän tieteellisissä tutkimuksissa (Mäkikangas & Hakanen 2017, 103) sekä sitä kautta työhyvinvoinnin määritelmässä. Yleisellä tasolla tarkasteltuna työhyvinvointi tarkoittaa sitä, että työ on mielekästä sekä työyhteisö että työympäristö ovat turvallisia, terveyttä edistäviä ja työuraa tukevia (Puttonen ym. 2016, 6). Työhyvinvointi on kuitenkin systeminen ilmiö, koska se on vuorovaikutuksessa eri tekijöiden kanssa eivätkä tekijät ja niiden suhteet toisiinsa ole muuttumattomia vaan vaihtelevat (Vartiainen 2017, 13). Laineen (2013) kokonaisvaltainen määritelmä työhyvinvoinnin käsitteestä nostaa saman asian esille, sillä määritelmä ottaa huomioon työhyvinvoinnin subjektiivisen, dynaamisen ja kontekstuaalisen luonteen. Laineen määritelmä koostuu kuudesta työhyvinvoinnin osatekijästä, jotka ovat terveys ja työympäristö, työ ja muu elämä, persoonallisuus ja yksilölliset tekijät, muutos ja epävarmuus, työ ja työkonteksti sekä sosiaaliset tekijät ja johtaminen (Laine 2013). Nykyään työhyvinvointi nähdään hyvin kokonaisvaltaisena asiana eikä sitä enää tarkastella erillisenä ilmiönä yksilön muusta elämästä (Rantanen ym. 2017, 222), minkä Laineen määritelmä tuo

hyvin esiin. Työhyvinvointia ja työterveyttä tukeekin se, että työelämän sekä muun elämän palaset sopisivat hyvin yhteen ja olisivat tasapainossa keskenään (Puttonen ym. 2016, 6).

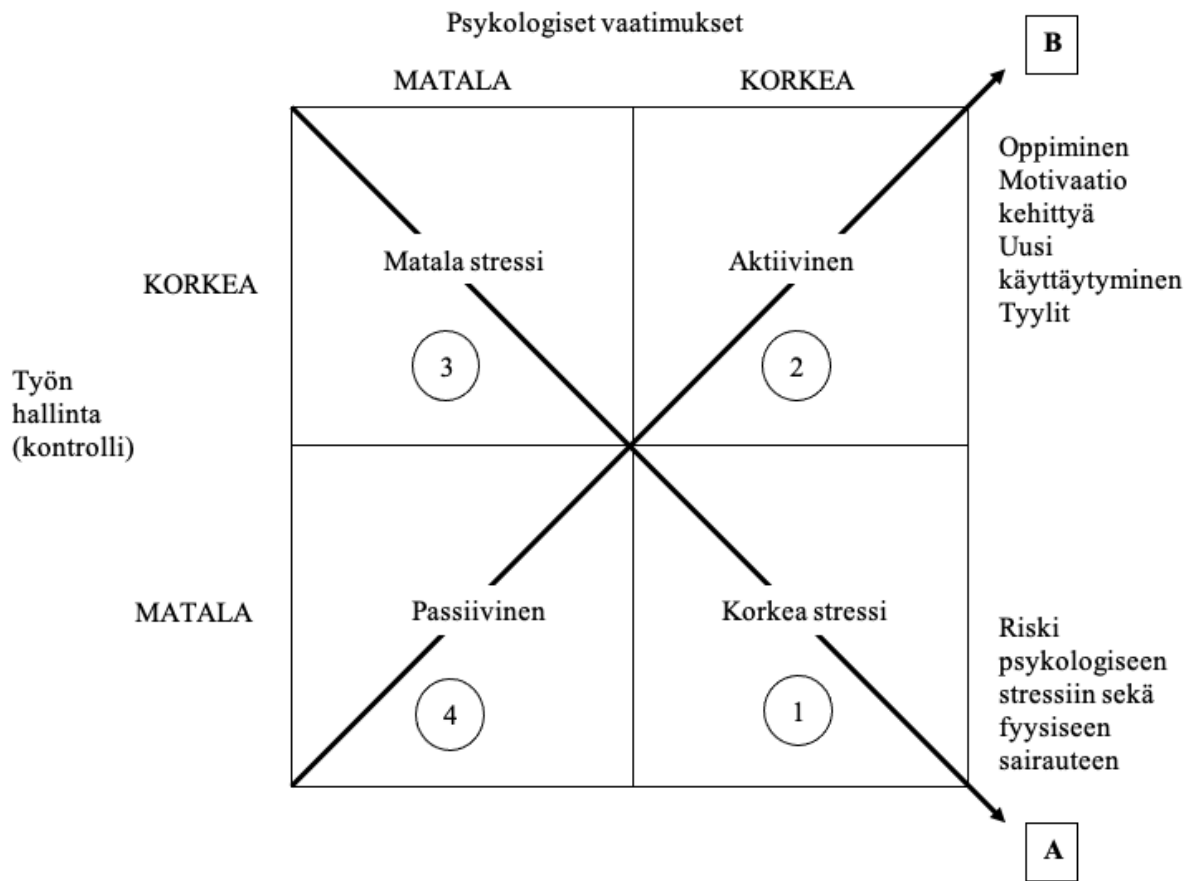
Työhyvinvointia voidaan tarkastella työhyvinvoinnin eri osatekijöiden kuormittavuuden ja resurssien näkökulmasta. Työhyvinvointi muodostuu voimavaratekijöiden ja kuormittavien tekijöiden keskinäisestä tasapainosta (Puttonen ym. 2016, 6). Stressiä syntyy, kun työntekijään kohdistuvat haasteet ja vaatimukset ylittävät hänen omat voimavaransa (Feldt ym. 2017, 39–43). Mikäli kuormittavia tekijöitä on enemmän kuin voimavaratekijöitä, lisää se työntekijän stressiä. Työstressiä on pyritty kuvaamaan erilaisilla työstressimalleilla, jotka pyrkivät selittämään vuorovaikutusta stressitekijän ja -reaktion välillä (Feldt ym. 2017, 39–43).

### **3.2 Työhyvinvoinnin voimavara- ja kuormittavat tekijät**

Karasek (1979) on kehittänyt 1970-luvun loppupuolella työn vaatimus-hallinta -mallin (JDC-model), jonka mukaan työn vaatimusten ja työn hallinnan välinen suhde vaikuttaa yksilön psyykkiseen kuormittuneisuuteen työssä. Karasekin ja Theorellin (1990, 58–61) mukaan työn vaatimuksilla tarkoitetaan määrällisiä vaatimuksia työssä, kuten työn määrää ja aikapaineita, joita voidaan kutsua stressitekijöiksi. Työn vaatimuksiin liittyviä stressitekijöitä voivat olla esimerkiksi yllättävät tehtävät tai jokin muu työhön liittyvä konflikti, kuten kiista kollegan kanssa. Työn hallinta puolestaan tarkoittaa autonomiaa, joka kuvaa työntekijän päätäntävaltaa sekä mahdollisuuksia vaikuttaa omiin työtehtäviin ja menettelytapoihin työssään. Työntekijällä voi esimerkiksi olla mahdollisuus päättää, miten hän hoitaa jonkin tietyn työtehtävän tai missä järjestyksessä hän tekee työtehtävänsä (Karasek & Theorell 1990, 58–61).

Työn vaatimus-hallinta -mallista on muodostettu nelikenttä, jossa on kuvattu neljä erityyppistä työtä, joissa työn vaatimusten ja työn hallinnan suhde toisiinsa vaihtelee (kuva 1). Karasekin ja Theorellin (1990, 31–34) mukaan *korkean stressin* työssä (1) työn psykologiset vaatimukset ovat korkeat ja työn hallintaan liittyvä päätäntävalta puolestaan matala. Tällöin riski psykologiselle kuormittumiselle sekä fyysiselle sairastavuudelle kasvavat. Mallin neljästä työmuodosta korkean stressin työssä psykologisen kuormittavuuden ja fyysisen sairastavuuden riski on suurin (Karasek & Theorell 1990, 31–34). Työstressin tiedetään olevan yhteydessä muun muassa korkeampaan riskiin jäädä myöhemmin työkyvyttömyyseläkkeelle, työuupumukseen, somaattisiin oireisiin, masennusoireisiin, univaikeuksiin, matalampaan

työnimuun ja epäterveellisempiin elämäntapoihin (Heikkilä ym. 2013; Laine ym. 2009; Lerikkanen ym. 2020; Pisanti ym. 2003).



KUVA 1. Työn vaatimus-hallinta -työstressimalli (Karasek & Theorell 1990).

Useat tutkimukset ovat todenneet, että korkeilla työn vaatimuksilla ja vähäisillä vaikutusmahdollisuuksilla on yhteys opettajien työhyvinvointiin (mm. Aronsson ym. 2017; Näring ym. 2006; Sann 2003; Santavirta 2007; Skaalvik & Skaalvik 2018). Kun työssä on paljon vaatimuksia, mutta vähän vaikutusmahdollisuuksia, riski uupumiseen kasvaa sekä halu vaihtaa ammattia lisääntyy (Näring ym. 2006; Peeters & Rutte 2005; Santavirta ym. 2007; Skaalvik & Skaalvik 2018). Korkeilla työn vaatimuksilla, alhaisella työn hallinnalla ja kiusaamisella on myös todettu yhteys lisääntyneisiin masentuneisuuden oireisiin (Theorell ym. 2015). Työn vaatimuksilla on kuitenkin todettu työn hallintaa vahvempi yhteys työuupumukseen (Arvidsson ym. 2019; Griva & Joeke 2003; Santavirta ym. 2007) ja työn vaatimuksista aikapaineiden on todettu olevan yksi vahvimista opettajan hyvinvoinnin ennustajista (Skaalvik & Skaalvik 2018). Noin 70 % opettajista raportoi työssään olevan kiirettä (Länsikallio & Ilves 2016, 7; Pahkin ym. 2007, 7–8) ja reilu puolet koki erittäin tai melko usein

työtä olevan liikaa (Golnick & Ilves 2021, 14; Länsikallio & Ilves 2016, 6). Opettajista 73 % raportoi olevansa vähintään osittain samaa mieltä ”Tunnen hukkuvani työhön” -väittämän kanssa (Lerkkanen ym. 2020, 30–31). Työn määrä opettajilla on Golnickin ja Ilveksen (2021) mielestä kasvanut huolestuttavasti.

Karasekin ja Theorellin (1990, 35–36) mukaan *aktiivinen työ* (2) selittää sitä ilmiötä, kun työ voi olla hyvinkin stressaavaa, mutta työntekijä kuitenkin nauttii työstään eikä koe psykologista kuormittavuutta. Heidän mukaansa tämä johtuu siitä, että korkean stressin lisäksi työntekijällä on vapaus käyttää omia taitojaan kontrolloida ja muokata työtään vaatimusten mukaan. Aktiivisessa työssä työntekijä myös oppii, kehittyy ja käyttää erilaisia ongelmanratkaisutaitoja. Tässä työmuodossa työntekijällä on keskinertainen riski psykologiseen kuormittavuuteen ja fyysiseen sairastavuuteen (Karasek & Theorell 1990, 35–36). Lisääntyneen työn hallinnan on todettu olevan yhteydessä matalampiin työuupumuksen pisteisiin, parempaan suoriutumiseen sekä parempaan palautumiseen nukkumisen aikana (Aronsson ym. 2017; Arvidsson ym. 2019; Evers ym. 2017; Lindholm 2013; Peeters & Rutte 2005). Mahdollisuudet osallistua, kehittää ja vaikuttaa lisäävät työn merkitystä ja mielekkyyttä (Rantanen ym. 2017), jotka toimivat voimavaroina ja suojaavina tekijöinä, kun tilanne töissä on kuormittava (Minkkinen ym. 2020; Rantanen ym. 2017). Peruskoulun opettajista lähes kolmannes kokee, että voi vaikuttaa työmääräänsä erittäin tai melko vähän (Golnick & Ilves 2021, 14–15) ja vajaa kolmannes puolestaan kokee, että voi vaikuttaa työmääräänsä melko tai erittäin paljon (Golnick & Ilves 2021, 14–15; Pahkin ym. 2007, 12). Noin viidennes opettajista on sitä mieltä, että omaa työtä koskeviin asioihin voi vaikuttaa hyvin, kun taas reilu neljänneksen mielestä niihin voi vaikuttaa huonosti (Golnick & Ilves 2021, 16). Muita opettajan työssä esiintyviä voimavara- ja kuormittavia tekijöitä on esitelty taulukossa 2.

*Matalan stressin työ* (3) kuvastaa sitä, kun työssä on vähän psykologisia vaatimuksia sekä korkea päätäntävalta. Tällöin psykologinen kuormittavuus on maltillista eikä fyysistä sairastavuuttakaan ilmene, mutta ei myöskään aktiivisen työn positiivisia lopputulemia, kuten oppimista ja kehittymistä (Karasek & Theorell 1990, 36). Viimeinen työstressimallin työmuodoista on *passiivinen työ* (4), jossa psykologiset vaatimukset ja päätäntävalta ovat matalat. Karasekin ja Theorellin (1990, 36–38) mukaan ihminen ei voi olla kovin tyytyväinen työssään, jos haasteet puuttuvat kokonaan ja ympäristön kontrolli on tiukkaa. Ne estävät yksilön omien ideoiden hyödyntämisen työssä ja pidemmän ajan kuluessa työstä tulee motivoimatonta



eikä työnteko ole myöskään tuottavaa. Heidän mukaansa passiivisessa työssä työskentelevillä on vain keskinertainen riski psykologiseen kuormittumiseen ja fyysiseen sairastavuuteen.

Työn vaatimusten ja työn hallinnan eri suhteista Karasek ja Theorell (1990, 90–91) ovat muodostaneet kaksi hypoteesia, jotka ovat kuormitushypoteesi ja aktiivisen oppimisen hypoteesi. *Kuormitushypoteesia* kuvastaa mallissa nuoli (A), joka kulkee vasemmasta yläkulmasta oikeaan alakulmaan (kuva 1). Se tarkoittaa tilannetta, jossa työn vaatimusten lisääntyminen ja hallinnan vähentyminen aiheuttaa työntekijälle korkeaa kuormittuneisuutta työssä sekä fysiologista ja psykologista stressiä, mitkä voivat johtaa sairastumiseen (Karasek & Theorell 1990, 90–91). Kuormitushypoteesia on tutkittu paljon ja se on saanut tukea monissa tutkimuksissa (Häusser ym. 2010; Pomaki & Anagnostopoulou 2003; Van der Doef & Maes 1999; Verhoeven ym. 2003). Karasekin työstressimallin avulla on saatu vahvaa näyttöä siitä, että kuormittava työ kasvattaa riskiä sydänsairauksiin (Kivimäki ym. 2012), lisää sairauspoissaoloja (Amiri & Behnezhad 2020) sekä on yhteydessä uniongelmiin (De Lange ym. 2009).

*Aktiivisen oppimisen hypoteesia* kuvaa kuvassa oleva toinen nuoli (B), joka kulkee vasemmasta alakulmasta oikeaan yläkulmaan. Karasekin ja Theorellin (1990, 91–94) mukaan aktiivisen oppimisen hypoteesi muodostuu korkeista työn vaatimuksista sekä korkeasta työn hallinnasta, mitkä auttavat työntekijää kehittymään, jopa parantamaan hyvinvointiaan sekä luomaan uusia toimintamalleja. Kun työntekijä kohtaa uuden haasteen, hän voi itse valita keinon, jolla pyrkii selviämään tästä uudesta stressitekijästä. Jos keino oli toimiva, työntekijä saa lisäkeinoja selviytymisstrategioihinsa ja siten oppii uutta, kehittyy sekä pystyy jatkossa toimimaan paremmin (Karasek & Theorell 1990, 91–94). Aktiivisen oppimisen hypoteesia on tutkittu hyvin vähän. Taris kollegoineen (2003) tutkivat tätä hypoteesia opettajilla eikä heidän tutkimuksensa tukenut hypoteesia. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että työn hallinta oli positiivisesti yhteydessä aktiiviseen oppimiseen, mutta vaatimukset vaikuttivat oppimiseen negatiivisesti. Häusser ym. (2013) eivät myöskään löytäneet interaktiivista vaikutusta työn vaatimuksilla ja hallinnalla. He havaitsivat tutkimuksessaan, että korkeat vaatimukset puski työntekijöitä tekemään enemmän töitä määrällisesti, vaikuttamatta työn laatuun. Työntekijät, joilla oli korkea työn hallinta, työskentelivät hitaammin, mutta tarkemmin. Tariksen ja Kompierin (2005, 134–139) mukaan Karasek ei ole antanut kovin tarkkaa kuvausta aktiivisesta oppimisesta, jonka vuoksi tutkimusten toteuttaminen on vaihdellut melko paljon. Heidän mielestään tutkimusnäyttö aktiivisen oppimisen hypoteesin puolesta on heikkoa.

TAULUKKO 2. Opettajan työssä esiintyviä psykososiaalisia kuormittavia ja voimavaratekijöitä.

<b>VOIMAVARATEKIJÄT</b>	<b>KUORMITTAVAT TEKIJÄT</b>
Autonomia ja vaikutusmahdollisuudet (Evers 2017; Peeters & Rutte 2005; Skaalvik & Skaalvik 2020)	Vähäinen työn hallinta ja autonomia (Santavirta ym. 2007)
Työn tuunaaminen (Rantanen ym. 2017; Alonso ym. 2019; Mäkikangas ym. 2021) ja ajanhallintataidot (Peeters & Rutte 2005)	Aikapaineet ja työn määrä (Kyriacou 2001; Lerkkanen ym. 2020; Pahkin ym. 2007; Skaalvik & Skaalvik 2018; Van der Doef & Maes 2002)
Oppilaat <ul style="list-style-type: none"> <li>• panostus opintoihin (Bottiani ym. 2019)</li> </ul>	Oppilaat <ul style="list-style-type: none"> <li>• aggressiivisuus (Van der Doef &amp; Maes 2002)</li> <li>• käytöshäiriöt (Ervasti 2012; Kokkinos 2007)</li> <li>• alhainen motivaatio ja koulutyytymättömyys (Kyriacou 2001; Lerkkanen ym. 2020; Skaalvik &amp; Skaalvik 2020)</li> <li>• tukea tarvitsevien ja erityisoppilaiden määrä (Ervasti 2012; Lerkkanen ym. 2020; Saloviita &amp; Pakarinen 2021)</li> <li>• kurinpidolliset ongelmat (Kyriacou 2001; Skaalvik &amp; Skaalvik 2011)</li> </ul>
Vuorovaikutteisuus <ul style="list-style-type: none"> <li>• hyvät suhteet kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin (Rantanen ym. 2017; Skaalvik &amp; Skaalvik 2011)</li> </ul>	Vuorovaikutteisuus ja ongelmat siinä <ul style="list-style-type: none"> <li>• ratkaisemattomat ongelmat oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa (Pyhälto ym. 2011)</li> </ul>
Sosiaalinen tuki <ul style="list-style-type: none"> <li>• työnjohto (Hakanen 2004; Huk ym. 2019; Lerkkanen ym. 2020; Skaalvik &amp; Skaalvik 2011)</li> <li>• kollegat (Evers ym. 2017; Huk ym. 2019)</li> </ul>	Heikko johtajuus (Arvidsson ym. 2016)
Arvojen toteutuminen (Skaalvik & Skaalvik 2011)	Eettiset dilemmat (Enlund ym. 2012; Kauppi ym. 2020)
Hyvä ilmapiiri (Lerkkanen ym. 2020; Hakanen 2004)	Emotionaaliset vaatimukset (Näring ym. 2006)
Työn mielekkäisyys ja merkityksellisyys (Griva & Joeke 2003; Minkkinen 2020; Rantanen ym. 2017)	Työn merkitykselliseksi kokemisen puute (Van der Doef & Maes 2002)
Persoonallisuus <ul style="list-style-type: none"> <li>• minäpystyvyyden tunne (Huk ym. 2019; Edinger &amp; Edinger 2018; Perera ym. 2018)</li> <li>• proaktiivisuus (Bakker &amp; de Vries 2021)</li> <li>• emotionaalinen älykkyys (Bakker &amp; de Vries 2021)</li> </ul>	Persoonallisuus <ul style="list-style-type: none"> <li>• irrationaaliset uskomukset (Huk ym. 2019)</li> <li>• neuroottisuus (Kokkinos 2007)</li> <li>• kiihtyvä luonne (Perera ym. 2018)</li> </ul>
Yksilön oma aktiivisuus vapaa-ajalla: liikunta, terveelliset elämäntavat, sosiaaliset suhteet (Rantanen ym. 2017)	Työn ja perhe-elämän konflikti (Rajendran ym. 2020)
	Koulu-uudistukset ja muutosvaatimukset (Kauppi ym. 2022; Kyriacou 2001; Syrjäläinen 2002) Epävarmuus, kuten toistuvat määräaikaisten sopimukset (Rantanen ym. 2017)

Työn vaatimus-hallinta -mallia on hyödynnetty ja tutkittu paljon, joten se on myös saanut kritiikkiä, kuten jo edellä tuli ilmi aktiivisen oppimisen hypoteesin kohdalla. Vaikka Karasekin työstressimalli etenkin kuormitushypoteesin puitteissa on saanut paljon tukea eri tutkimuksissa, niin osa on kritisoinut sen soveltuvuutta opettajille (mm. Kauppinen-Toropainen ym. 1986; Van der Doef & Maes 2002). Kun on tutkittu eri ammattiryhmien sijoittumista nelikenttään, opettajista suuri osa sijoittui aktiivisen työn puolelle (Karasek & Theorell 1990), sillä opettajien työhön sisältyy myös autonomiaa ja päätäntävaltaa, joiden katsotaan olevan työn voimavaratekijöitä. Silti työstressiä ilmenee opettajilla enemmän kuin muilla työntekijöillä (Pahkin ym. 2007, 30; Golnick & Ilves 2021, 26). Syyksi on epäilty opettajien melko ainutlaatuista työnkuvaa, joka sisältää kurinpitoa, statuksen vaihtumista ja isoja luokkakokoja, mitkä ovat psykososiaalista stressiä aiheuttavia tekijöitä (Kauppinen-Toropainen ym. 1986). Van der Doefin ja Maesin (2002) mukaan opettajille suunniteltu ja suunnattu kysely selitti enemmän vaihtelua työuupumuksessa, psykosomaattisessa hyvinvoinnissa ja työtyytyväisyydessä. Kyselyssä olevat osiot käsitelivät nimenomaan opettajien työhön liittyviä piirteitä, joista esimerkiksi oppilaiden aggressiivisuuden ja jatkokoulutuksen tarpeen todettiin olevan yhteydessä opettajien työuupumukseen ja työtyytyväisyyteen (Van der Doef & Maes 2002). Tämä näyttäisi siis sille, että epäily opettajien ainutlaatuisesta työnkuvasta voisi pitää paikkansa.

Häusserin ym. (2010) systemaattisen katsauksen mukaan työstressimalli toimii hyvin, kun otoskoko on riittävän suuri. He myös nostavat esille, että poikittaisissa tutkimuksissa hypoteesit saivat enemmän tukea, mutta pitkittäistutkimuksissa vaikutus oli matalampi. Kaikesta kritiikistä huolimatta Karasekin kehittämä työstressimalli on saanut etenkin kuormitushypoteesilleen tukea ja sitä on hyödynnetty sekä tutkittu paljon työhyvinvointitutkimuksissa. Kuormitushypoteesi onkin tämän tutkimuksen osalta oleellisimmassa roolissa, sillä tutkimuksessani tarkastelen juuri opettajien työn vaatimuksia ja hallintaa sekä niiden vaikutusta opettajien koettuun terveyteen.

### **3.3 Opettajien työhyvinvointi tällä hetkellä**

Opettajien työhyvinvoinnista on oltu melko pitkään kiinnostuneita ja media myös uutisoi siitä ahkerasti tietyn väliajoin: ”Opettajan työuupumus sidoksissa alanvaihtoon – kielteiset vaikutukset heijastuvat koko kouluun” (Itä-Suomen yliopisto 13.4.2022), ”Opettajien työinto

laskee ja uupumus kasvaa” (Hirvasnoro 16.2.2022), ”Stressiä, kiusaamista ja homekouluja – opettajien työhyvinvointi laskussa” (Sandell 10.5.2016). Opetusalan vetovoimaa ovatkin vähentäneet mielikuvat opettajien työoloista, kuten koulujen resursseista, kielteisestä uutisoinnista, haastavien vanhempien kohtaamisesta, kasvaneista ryhmäkoista ja palkkauksesta (Heikkinen ym. 2020, 52). Tarkastellaan seuraavaksi mikä opettajien työhyvinvoinnin tila todellisuudessa on.

Opettajien työhyvinvointitutkimus on muiden työhyvinvointitutkimusten tavoin painottunut enemmän stressiin ja työuupumukseen, vaikka on myös paljon työhönsä tyytyväisiä ja työn imua kokevia opettajia (Hakanen 2004). Suomalaisista opettajista lähes 70 prosenttia oli erittäin tai melko usein tyytyväisiä työhönsä (Golnick & Ilves 2021, 32). Työtyytyväisyys on kuitenkin laskenut tasaisesti vuodesta 2013, jolloin 82 prosenttia opettajista on ollut erittäin tai melko usein tyytyväisiä työhönsä (Länsikallio & Ilves 2016, 8). Mahdollisuudet kehittyä henkilökohtaisesti lisäävät usein työtyytyväisyyttä. Opettajista kaksi kolmasosaa koki, että työ tarjoaa erittäin tai melko paljon mahdollisuuksia kehittyä henkilökohtaisesti (Golnick & Ilves 2021, 32), joka on pysynyt melko samana viimeiset kuusi vuotta (Länsikallio & Ilves 2016, 8). Opettajan työkokemus näyttää olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen. Vanhemmat opettajat kokevat enemmän tyytyväisyyttä työssään kuin nuoret (Griva & Joeke 2003; Menon & Athanasoula-Reppa 2011). Yli viisi vuotta työkokemusta omaavat opettajat raportoivat erityisesti enemmän tyytyväisyyttä vuorovaikutuksesta oppilaiden, vanhempien ja kollegojen kanssa sekä koulun johtotehtäviin osallistumisesta (Menon & Athanasoula-Reppa 2011).

Työn imua kokevia opettajia on myös paljon. Opettajista noin 80 prosenttia arvioi, että kokee työn imun kaltaisia ajatuksia vähintään muutaman kerran viikossa ja yli puolet opettajista oli joka päivä innostunut ja ylpeä työstään sekä koki työnsä vievän mukanaan (Lerikkanen ym. 2020, 41). Vuoden 2013 OAJ:n työolobarometriin vastanneista 79 prosenttia vastasi, että työhön mukava syventyä erittäin tai melko usein (Länsikallio & Ilves 2016, 8), kun taas vuonna 2021 vastanneista 66 prosenttia koki näin (Golnick & Ilves 2021, 32). OAJ:n työolobarometrin mukaan myös työn imun kokemukset ovat vähentyneet, vuosien 2016–2021 välillä. Työn imulla on positiivisia vaikutuksia opettajan työhön, sillä se oli yhteydessä parempaan arvioon omasta pystyvyydestä ohjauksellisiin strategioihin, ryhmänhallintaan sekä oppilaiden osallistamiseen (Lerikkanen ym. 2020, 42). Myös Hakanen (2004) sai vastaavia tuloksia, sillä hänen mukaansa työn voimavaratekijät – vaikutusmahdollisuudet, esihenkilötuki, tiedonkulku, ilmapiiri ja innovatiivisuus – ovat yhteydessä työn imuun opettajilla. Työn vaatimukset –

määrällinen kuormittavuus, fyysisen ympäristön rasittavuus, oppilaskuormitus – puolestaan vaikuttivat työn imuun negatiivisesti.

Suomalaisten opettajien kokema työstressin määrä oli korkeampi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin (Golnick & Ilves 2021, 26; Pahkin ym. 2007, 30) ja se kasvoi erityisesti nuoremmista ikäryhmissä siten, että 30-vuotiaista ja sitä nuoremmista opettajista 46 prosenttia sekä 31–40-vuotiaista ja 41–50-vuotiaista 44 prosenttia koki erittäin tai melko usein stressiä (Golnick & Ilves 2021, 26). Verrattuna vuoden 2013 ja 2015 OAJ:n työolobarometrin tuloksiin työstressin osalta, opettajien kokema stressi on kasvanut, sillä tuolloin hieman reilu kolmannes koki erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä (Länsikallio & Ilves 2016, 17). Myös Kauppi ym. (2022) raportoivat opettajien stressin lisääntyneen vuosien 2014–2018 välillä. Lerkkasen ym. (2020, 30) mukaan syksyllä reilu kolmannes opettajista tunsu paljon tai melko paljon stressiä ja keväällä vajaa neljännes. Toisaalta syksyllä kukaan ei arvioinut kokevansa erittäin paljon stressiä, kun taas keväällä noin 4 prosenttia raportoi kokevansa erittäin paljon stressiä (Lerkkanen ym. 2020, 30). Naisopettajat kokivat enemmän työstressiä kuin miesopettajat (Golnick & Ilves 2021, 27) ja 5–10 vuotta koulussa työskennelleet kokivat enemmän stressiä kuin yli 10 vuotta työskennelleet opettajat (Lerkkanen ym. 2020, 34).

Pitkittynyt työstressi on haitallista terveydelle ja se voi johtaa työuupumiseen (Maslach 1993, 68). Työuupumus voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat emotionaalinen uupumus, kyynisyys (*depersonalization*) ja vähentynyt henkilökohtainen sitoutuminen tai suoriutuminen (*personal accomplishment*) (Maslach 1993, 69–70). Opettajien työuupumusta tutkittaessa puolella opettajista oli matalat arvot kaikissa kolmessa työuupumuksen ulottuvuudessa, 15 prosentilla luokiteltiin olevan korkea työuupumus ja 4 prosentilla havaittiin korkeat arvot kaikissa kolmessa työuupumusta mittaavassa luokassa (Arvidsson ym. 2016). Viiden vuoden seurantatutkimuksessa noin puolet opettajista, joilla oli alanvaihtoaikomuksia, ilmaisivat joko ohimenevää tai pysyvää riskiä työuupumukseen (Räsänen ym. 2022b). Työuupumuksen ulottuvuuksista uupumusasteisen väsymyksen on todettu olevan opettajilla yleisin (Lerkkanen ym. 2020, 30).

Iän ja sukupuolen osalta uupumuksesta on saatu ristiriitaisia tuloksia. Pahkinin ym. (2007, 31–32) mukaan nuoremmat opettajat kokivat työnsä uuvuttavammaksi kuin vanhemmat opettajat, kun taas Räsänen ym. (2022a) mukaan työkokemus ei suojaa työuupumukselta. Saloviita ja Pakarinen (2021) löysivät sekä iällä ja sukupuolella vain hyvin pienen yhteyden uupumiseen.

Heidän tutkimuksessaan vanhemmat opettajat kokivat hieman vähemmän uupumusta kuin nuoremmat opettajat ja miesopettajat raportoivat hieman korkeampia uupumuksen tasoja kuin naisopettajat. Bottiani kollegoineen (2019) puolestaan raportoi naisopettajilla olevan enemmän sekä stressiä että uupumusta. Sann (2003) ja Arvidsson (2016) eivät kuitenkaan löytäneet lainkaan eroja sukupuolten välillä eikä Sann (2003) myöskään löytänyt eroja iän välillä.

Työuupumus vaikuttaa negatiivisesti työntekijän työkykyyn (Hlad'o ym. 2020). Työkykyyn vaikuttavat henkilön terveys ja toimintakyky, osaaminen, arvot ja asenteet, johtaminen, työyhteisö ja työolot (Työterveyslaitos 2022) ja sen on todettu ennustavan työkyvyttömyyseläkkeelle jäämistä (Golnick & Ilves 2021, 25). Opettajat arvioivat asteikolla 0–10 oman työkykynsä keskimäärin 7,6, joka on hieman heikompi kuin vuonna 2019 (Golnick ja Ilves 2021, 25) sekä vuonna 2015 (Länsikallio & Ilves 2016, 16). Mikäli henkilö koki erittäin paljon työstressiä, oli työkykyarvio hieman alle 6 (Golnick & Ilves 2021, 25).

Työikäisten itse arvioitu työkyky on vahvasti yhteydessä koettuun terveyteen (Koskinen ym. 2006, 131). Koettu terveys ennustaa esimerkiksi kuolleisuutta, laitoshoitoon päätymistä, toimintakykyä ja terveyspalvelujen käyttöä (Jylhä 2009; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2022). Niiden luokan- ja aineenopettajien määrä, jotka arvioivat terveytensä heikentyneeksi, kasvoi vuosien 2014–2018 välillä. Vuonna 2014 opettajista 14 prosenttia koki terveytensä heikentyneeksi ja vuonna 2018 vajaa viidesosa (Kauppi ym. 2022, 20–24). Coledam kollegoineen (2021) tutki opettajien koetun terveyden yleisyyttä, sitä ennustavia tekijöitä ja näiden vaikutusta toistuviin poissaoloihin, töissä olemiseen sairaana ja sairauslomiin. Opettajista noin 16 prosenttia arvioi oman terveytensä huonoksi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä olivat sairausvakuutus, puutteellinen koulun infrastruktuuri, huono fyysinen kunto, äänihäiriöt, mielisairaudet, emotionaalinen uupumus, alhainen henkilökohtainen suorittaminen sekä krooninen sairaus tai vamma. Huonoksi koettu terveys ei ollut yhteydessä sairauslomiin, mutta se oli yhteydessä poissaoloihin ja töissä sairaana olemiseen (Coledam 2021).

Median uutisointi opettajien työhyvinvoinnista pitänee siis osittain paikkansa, vaikka se onkin lähinnä työpahoinvointiin keskittyvää. Opettajia, jotka kokevat työnsä mielekkääksi on onneksi paljon, mutta työtyytyväisyyden ja työn imun väheneminen kuitenkin kertoo opettajien työhyvinvoinnista ja sen kehittymisestä jotain. Kuulostaa hyvältä, että työn imua ja työtyytyväisyyttä kokee suurin osa opettajista (ks. Lerkkanen ym. 2020; Golnick & Ilves 2021), mutta siitä huolimatta on tärkeä lähteä tarkastelemaan, mistä laskeva suunta sekä työn imussa

että työtyytyväisyydessä voisi johtua. Lisäksi stressin kokemisen lisääntyminen (ks. Golnick & Ilves 2021) kertoo, että opettajien työssä on kuormitusta, joka voi heijastua heidän työhyvinvointiinsa.

#### 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien työhyvinvointia työn vaatimusten ja työn hallinnan näkökulmasta. Ensiksi tarkastellaan työn hallinnassa ja työn vaatimuksissa tapahtuneita muutoksia vuosina 2014, 2016 ja 2018, miten eri taustatekijät selittävät muutoksia ajassa sekä ovatko työn hallinta ja työn vaatimukset yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkitaan, onko työn hallinnalla ja työn vaatimuksilla yhteyttä koettuun terveyteen.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajien kokema työn hallinta ja työn vaatimukset ovat muuttuneet vuosina 2014, 2016 ja 2018?
  - a. Miten opettajien kokema työn hallinta ja työn vaatimukset ovat muuttuneet vuosien välillä?
  - b. Miten sukupuoli, ikä ja opettajastatus selittävät muutoksia ajassa?
  - c. Miten työn hallinta ja työn vaatimukset ovat yhteydessä toisiinsa eri vuosina?
2. Miten työn hallinta ja työn vaatimukset ovat yhteydessä koettuun terveyteen eri vuosina?



## LÄHTEET

- Alonso, C., Fernández-Salineró, S., & Topa, G. (2019). The Impact of Both Individual and Collaborative Job Crafting on Spanish Teachers' Well-Being. *Education sciences*, 9(2), 74. <https://doi.org/10.3390/educsci9020074>.
- Amiri, S. & Behnezhad, S. (2020). Association between job strain and sick leave: a systematic review and meta-analysis of prospective cohort studies. *Public Health*, 185, 235–242. doi:10.1016/j.puhe.2020.05.023.
- Anttila, E. (2014). Opettajien työnkuvan muutos: kansankynttilästä tunnevalmentajaksi. Teoksessa Väänänen, A. & Turtiainen, J. (toim.) *Suomalainen työntekijäisyys 1945–2013*. Tampere: Vastapaino, 119–153.
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L. & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC public health*, 17(1), 264. doi:10.1186/s12889-017-4153-7.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers - a cross-sectional analysis. *BMC public health*, 16(1), 823. doi:10.1186/s12889-016-3498-7.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC public health*, 19(1), 655. doi:10.1186/s12889-019-6972-1.
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands-Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 34(1), 1–21. doi:10.1080/10615806.2020.1797695.
- Bergbom, B., Lantto, E., Leino-Arjas, P., Ruokolainen, M., Tarvainen, K. & Varje, P. (2020). Ikääntyvä ja monimuotoistuva työväestö. Teoksessa Kokkinen, L. (toim.) *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*. Helsinki: Työterveyslaitos, 53–73.
- Bottiani, J., Duran, C., Pas, E. & Bradshaw, C. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of school psychology* 77, 36–51. doi:10.1016/j.jsp.2019.10.002.
- Coledam, D. H. C., de Arruda, G. A., Ribeiro, E. A. G., & Cantieri, F. P. (2021). Self-rated health among teachers: Prevalence, predictors, and impact on absenteeism,

- presenteeism, and sick leave. *Revista brasileira de medicina do trabalho*, 19(4), 426–436. doi:10.47626/1679-4435-2021-619.
- De Lange, A. H., Kompier, M. A. J., Taris, T. W., Geurts, S. A. E., Beckers, D. G. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2009). A hard day's night: A longitudinal study on the relationships among job demands and job control, sleep quality and fatigue. *Journal of sleep research*, 18(3), 374–383.
- Edinger, S. K., & Edinger, M. J. (2018). Improving Teacher Job Satisfaction: The Roles of Social Capital, Teacher Efficacy, and Support. *The journal of psychology*, 152(8), 573–593. doi:10.1080/00223980.2018.1489364.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. (2012). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettiset dilemmat. Teoksessa Grönroos, M., Hirvonen, A. & Feldt, T. (toim.) Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemموjen sisällöt kaupunkiorganisaation eri ammattiryhmillä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 354, 7–33. Viitattu 10.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4899-3>.
- Evers, A. T., Yamkovenko, B., & Van Amersfoort, D. (2017). How to keep teachers healthy and growing: The influence of job demands and resources. *European journal of training and development*, 41(8), 670–686. doi:10.1108/EJTD-03-2017-0018.
- Ervasti, J. (2012). Pupil-related psychosocial factors, school setting, and teacher sick leave: a collaborative data study. Finnish institute of occupational health. People and work reports 96. Viitattu 9.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-176-5>.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja: Kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 39–71.
- Feuerhahn, N., StamoV-Roßnagel, C., Wolfram, M., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2013). Emotional Exhaustion and Cognitive Performance in Apparently Healthy Teachers: A Longitudinal Multi-Source Study. *Stress and health*, 29(4), 297–306. doi:10.1002/smi.2467.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology* 101 (3), 705–716. doi:10.1037/a0014695.
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. OAJ. Viitattu 20.9.2022 [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf).

- Griva, K., & Joeke, K. (2003). UK Teachers Under Stress: Can We Predict Wellness on the Basis of Characteristics of the Teaching Job? *Psychology & health*, 18(4), 457–471. doi:10.1080/0887044031000147193.
- Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Väitöskirja.
- Hangelin, S. & Holmström, A. (26.1.2019). Opettajan ammatti on monipuolinen asiantuntijatehtävä. Turun sanomat. <https://www.ts.fi/puheenvuorot/4458347>.
- Heikkilä, K., Fransson, E., Nyberg, S., Zins, M., Westerlund, H., Westerholm, P., Virtanen, M., Vahtera, J., Suominen, S., Steptoe A., Salo, P., Pentti, J., Oksanen, T., Nordin, M., Marmot, M., Lunau, T., Ladwig, K-H., Koskenvuo, M., Knutsson, A., Kittel, F., . . . Kivimäki, M. (2013). Job Strain and Health-Related Lifestyle: Findings From an Individual-Participant Meta-Analysis of 118 000 Working Adults. *American journal of public health* (1971), 103(11), 2090-2097. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301090>
- Heikkinen, H. (1998). Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Viitattu 29.11.2022. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM\\_2020\\_26.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf).
- Hirvasnoro, K. (16.2.2022). Opettajien työinto laskee ja uupumus kasvaa. KU. Viitattu 29.11.2022. <https://www.ku.fi/artikkeli/4689676-opettajien-tyointo-laskee-ja-uupumus-kasvaa>.
- Hlad'o, P., Dosedlová, J., Harvánková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B. & Štorová, I. (2020). Work Ability among Upper-Secondary School Teachers: Examining the Role of Burnout, Sense of Coherence, and Work-Related and Lifestyle Factors. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9185. doi:10.3390/ijerph17249185.
- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the schools*, 56(5), 792–808. doi:10.1002/pits.22233.
- Häusser, J. A., Mojzisch, A., Niesel, M., & Schulz-Hardt, S. (2010). Ten years on: A review of recent research on the Job Demand-Control (-Support) model and psychological well-being. *Work and stress*, 24(1), 1–35. doi:10.1080/02678371003683747.

- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. (1993). Noviiisina selviytymässä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 9–11.
- Itä-Suomen yliopisto. (13.4.2022). Opettajan työuupumus sidoksissa alanvaihtoon – kielteiset vaikutukset heijastuvat koko kouluun. Viitattu 29.11.2022. <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/opettajan-tyouupumus-sidoksissa-alanvaihtoon-kielteiset-vaikutukset-heijastuvat-koko-kouluun>.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology* 20(1), 178–187. doi:10.1108/02683940510579803.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 50. Viitattu 12.10.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6021-6>.
- Jylhä, M. (2009). What is self-rated health and why does it predict mortality? Towards a unified conceptual model. *Social science and medicine* 69, 307–316. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.05.013.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24 (2), 285–308.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of occupational health psychology* 3 (4), 322–355.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic books.
- Kauppi, M., Vesa, S. & Olin, N. (2020). Kuinka ope jaksaa? Blogi-kirjoitus. Viitattu 22.11.2022. <https://www.ttl.fi/ajankohtaista/blogi/kuinka-ope-jaksaa>.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L-, Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos. Viitattu 9.12.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5>.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Viluksela, M. (2010). *Työ ja terveys Suomessa 2009*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Kauppinen-Toropainen, K., Kandolin, I., & Mutanen, P. (1983). Job dissatisfaction and work-related exhaustion in male and female work: SUMMARY. *Journal of occupational behaviour*, 4(3), 193–207.
- Kivimäki, M., Nyberg, S. T., Batty, G. D., Fransson, E. I., Heikkilä, K., Alfredsson, L., Bjorner, J. B., Borritz, M., Burr, H., Casini, A., Clays, E., De Bacquer, D., Dragano, N., Ferrie, J. E., Geuskens, G. A., Goldberg, M., Hamer, M., Hooftman, W. E., Houtman, I. L., ... Theorell, T. (2012). Job strain as a risk factor for coronary heart disease: A collaborative meta-analysis of individual participant data. *The Lancet (British edition)*, 380(9852), 1491–1497. doi:10.1016/S0140-6736(12)60994-5.
- Kiviniemi, K. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243. doi:10.1348/000709905X90344.
- Koskinen, S., Martelin, T., Sainio, P. & Gould, R. (2006). Työkyky ja terveys. Teoksessa Gould, R., Ilmarinen, J., Järvisalo, J. & Koskinen, S. (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000-tutkimuksen tuloksia*. Helsinki: ETK, Kela, KTL, TTL, 114–134.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational review* 53(1), 27–35. doi:10.1080/00131910120033628.
- Laakso, H. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa. Portin, M. (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksissa 2010-luvulla*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:10. Viitattu 31.1.2023. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976\\_vieraskieliset\\_perusopetuksessa\\_ja\\_toisen\\_asteen\\_koulutuksessa\\_2010-luvulla1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf).
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Opetus 2000, 110–119.
- Laine, P. (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen: Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, väitöskirja. Viitattu 8.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5570-1>.
- Lee, W. O. & Tan, J. P-L. (2018). The new roles for twenty-first-century teachers. Facilitator, knowledge broker, and pedagogical weaver. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (toim.) *The teacher's role in the changing globalizing*

- world: Resources and challenges related to the professional work of teaching. Brill Sense, 11–31.
- Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogiseen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>.
- Lindholm, H. (2013). Physiological determinants and assessment of stress and recovery among media workers. University of Helsinki. People and work research reports 100. Väitöskirja. Viitattu 2.2.2023.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. (2015). Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 5.6.2023. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (2019). Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 5.6.2023. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Länsikallio, R. & Ilves, V. (2016). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.
- Maslach, C. (1993). A multidimensional theory of burnout. Teoksessa Cooper, C. L. (toim.) Theories of organizational stress. Oxford: Oxford UP, 68–85.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School leadership & management*, 31(5), 435–450. doi:10.1080/13632434.2011.614942.
- Minkkinen, J., Auvinen, E. & Mauno, S. (2020). Meaningful Work Protects Teachers' Self-Rated Health under Stressors. *Journal of Positive School Psychology* 4 (2), 140–152. doi:10.47602/jpsp.v4i2.209.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä työhyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–125.
- Mäkikangas, A., Minkkinen, J., Muotka, J. & Mauno, S. (2021). Illegitimate tasks, job crafting and their longitudinal relationships with meaning of work. *The international journal of human resource management*, ahead-of-print, 1–29. doi:10.1080/09585192.2021.1987956.

- Mäkinie mi, J-P., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. (2017). Digitalisoituva koulu – hyvinvoivat opettajat? TRIM Research Reports 24. Tampereen yliopisto. Viitattu 5.6.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0542-0>
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system. High professional autonomy and responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (toim.) The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching. Brill Sense, 47–61.
- Numminen, J. (1993). Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–35.
- Näring, G., Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond demand control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and stress* 20 (4), 303–315.
- OAJ. (2022). Opettajan työaika. Verkkosivu. Viitattu 24.11.2022. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/#opetusvelvollisuustyoaika>.
- OAJ. (2017). Työaika ja palkka – joka jäsenen sopimusopas. Viitattu 29.11.2022. [https://psao.fi/wp-content/uploads/2019/02/Työaika\\_ja\\_palkka.pdf](https://psao.fi/wp-content/uploads/2019/02/Työaika_ja_palkka.pdf).
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/1.8.2014. Viitattu 5.6.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291–308. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x
- OVTES. (2023). Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025. Verkkosivu. Viitattu 8.2.2023. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes>.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos.
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian journal of educational research*, 64(5), 706–727. doi:10.1080/00313831.2019.1596975
- Peeters, M. A. G., & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of occupational health psychology*, 10(1), 64–75. doi:10.1037/1076-8998.10.1.64.

- Perera, H. N., Granziera, H. & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and individual differences* 120(1), 171–178. doi:10.1016/j.paid.2017.08.034.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 5.6.2023. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 22.11.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness Among Italian Secondary School Teachers. *Psychology & health*, 18(4), 523–536. doi:10.1080/0887044031000147247.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & health*, 18(4), 537–550. doi:10.1080/0887044031000147256.
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. (2016). Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education* 27(7), 1101–1110. doi:10.1016/j.tate.2011.05.006.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Profiles of Work Engagement and Work-Related Effort and Reward Among Teachers: Associations to Occupational Well-Being and Leader–Follower Relationship During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 861300. doi:10.3389/fpsyg.2022.861300.
- Rajendran, N., Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *Aust. Educ. Res.* 47, 477–500. doi:10.1007/s13384-019-00371-x.
- Rantanen, M., Wallin, A. & Eskola, J. (2017). Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta. Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 220–246.



- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. doi:10.1007/s11218-020-09567-x.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Väisänen, P., Pyhältö, K. & Soini, T. (2022a). Experienced burnout and teacher–working environment fit: a comparison of teacher cohorts with or without persistent turnover intentions. *Research Papers in Education*. doi:10.1080/02671522.2022.2125054.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., & Pyhältö, K. (2022b). Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher development*, 26(3), 317–337. doi:10.1080/13664530.2022.205562.
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Salmi, M., Huttunen, J., & Yli-Pietilä, P. (1996). *Lapset ja lama*. Stakes.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 103221. doi:10.1016/j.tate.2020.103221.
- Sandell, M. (10.5.2016). Stressiä, kiusaamista ja homekouluja – opettajien työhyvinvointi laskussa. Viitattu 29.11.2022. <https://yle.fi/a/3-8863599>.
- Sann, U. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. *Psychology & health*, 18(4), 489–500. doi:10.1080/0887044031000147210.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British journal of education psychology* 77(1), 213–228. doi:10.1348/000709905X92045.
- Sarkkinen, M. (2018). Opettajan työ on ikkuna työelämän muutokseen: kansansivistäjästä tuli tunnevalmentaja. *Työpiste*. Verkkolehti. Viitattu 23.11.2022. <https://www.ttl.fi/tyopiste/opettajan-tyo-on-ikkuna-tyoelaman-muutokseen-kansansivistajasta-tuli-tunnevalmentaja>.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* 21(5), 1251–1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and teaching, theory and practice*, 26(7-8), 602–616. doi:10.1080/13540602.2021.1913404.
- Suomen tilastollinen vuosikirja (2021). Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki. (2020). Verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 31.1.2023. [http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html).
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taris, T. W. & Kompier, M. A. J. (2005). Job demands, job control, strain and learning behavior: review and research agenda. Teoksessa Antoniou, A-S. G. & Cooper, G. L. *Research companion to organizational health psychology*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 132–150.
- Taris, T. W., Kompier, M. A. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour patterns: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work and stress*, 17(1), 1–20. doi:10.1080/0267837031000108149.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2022). Koettu terveys. Verkkosivu. Viitattu 4.11.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveys/eriarvoisuus/terveys/koettu-terveys>.
- Theorell, T., Hammarström, A., Aronsson, G., Träskman Bendz, L., Grape, T., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I. & Hall, C. (2015). A systematic review including meta-analysis of work environment and depressive symptoms. *BMC public health*, 15(1), 738. doi:10.1186/s12889-015-1954-4.
- Toom, A. & Husu, J. (2018). Teacher's work in changing educational contexts: balancing the role and the person. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (toim.) *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching*. Brill Sense, 1–10.
- Työterveyslaitos. (2022). Työkyky. Verkkosivu. Viitattu 30.11.2022. <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/tyokyky>.

- Työympäristön ja työhyvinvoinnin linjaukset vuoteen 2030. Turvallisia ja terveellisiä työoloja sekä työkykyä kaikille. (2019). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2019:3. Viitattu 8.4.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4044-4>.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1998). The job demand-control(-support) model and physical health outcomes: a review of the strain and buffer hypothesis. *Psychology & Health* 13(5), 909–936. doi:10.1080/08870449808407440.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The job demand-control(-support) model and psychological well-being: a review of 20 years empirical research. *Work & Stress* 13(2), 87–114. doi:10.1080/026783799296084.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific Quality of Work Versus General Quality of Work Assessment: A Comparison of Their Validity Regarding Burnout, (Psycho)Somatic Well-being and Job Satisfaction. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 327–344. doi:10.1080/1061580021000056500.
- Vartiainen, M. (2017). Johdanto: Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–35.
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joeke, K. (2003). The job-demand-control-social support model and wellness/health outcomes: a European study. *Psychology and health* 18(4), 421–440. doi:10.1080/0887044031000147175.
- Vuorikoski, M. (2004). Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–176.
- Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology* 9, 103. doi:10.1186/s40359-021-00606-6.
- Wu, T-J., Yuan, K-S., Yen, D. & Yeh, C-F. (2022). The effects of JDC model on burnout and work engagement: A multiple interaction analysis. *European Management Journal*. doi:10.1016/j.emj.2022.02.001.