

**OPETTAJIEN EETTINEN
KUORMITTUNEISUUS JA EETTISET
DILEMMAT**

**Emmi Enlund
Mari Luokkanen
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Huhtikuu 2012**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos

ENLUND, EMMI & LUOKKANEN, MARI: Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettiset dilemmat

Pro gradu -tutkielma, 32 s

Ohjaaja: Taru Feldt, professori, PsT

Psykologia

Huhtikuu 2012

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien eettistä kuormittuneisuutta, eettisten dilemموjen sisältöjä sekä niissä esiintyviä sidosryhmiä kahden eri dilemmatyypin suhteen. Eettistä kuormittuneisuutta kuvattiin eettisten dilemموjen useudella ja niistä johtuvalla stressillä. Dilemmatyypeistä ensimmäinen kuvasi tilanteita, joissa henkilö ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa (A-tyyppin dilemma). Toinen kuvasi tilanteita, joissa henkilö joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti (B-tyyppin dilemma). Tutkimus toteutettiin toukokuussa 2011 kyselytutkimuksena, joka kohdistui kaupunkiorganisaation sivistyspalveluissa työskenteleviin opettajiin. Heistä tutkimukseen osallistui 333 luokan-, erityis- ja aineenopettajaa, joista nuorimmat olivat 25-vuotiaita tai alle ja vanhimmat yli 60-vuotiaita. Vastanneista 75 % oli naisia.

Tulokset osoittivat, että opettajista 76 % koki A-tyyppin dilemموja ja 23 % B-tyyppin dilemموja vähintään kuukausittain. Opettajista 28 % koki stressiä A-tyyppin dilemموista ja 34 % B-tyyppin dilemموista melko tai erittäin paljon. A-tyyppin dilemموjen sisällöissä korostuivat toisen ihmisen kohtaamiseen ja hänen käyttäytymiseensä reagoimiseen liittyvät haasteet ja B-tyyppin dilemموissa arvostiriidat sekä sääntöjen noudattamisen ja soveltamisen ongelmat. Kummassakin dilemmatyypissä suurin sidosryhmä oli oppilas. Sukupuolella, iällä ja ammattinimikkeellä oli vähäinen rooli eettisessä kuormittuneisuudessa ja eettisten dilemموjen sisällöissä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kouluissa tulisi kiinnittää huomiota eettisen kuormittuneisuuden vähentämiseen esimerkiksi luomalla koululle omat eettiset ohjeet sekä järjestämällä eettisiä dilemموja käsitteleviä keskustelutilaisuuksia. Lisäksi opettajien koulutuksissa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden ja näiden vanhempien kohtaamiseen koulun arjessa.

Avainsanat: eettinen kuormittuneisuus, eettiset dilemmat, stressi, opettajat, sidosryhmät

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Opettajien työ ja eettisyys	1
1.2. Opettajien eettiset dilemmat	3
1.3. Opettajien eettinen kuormittuneisuus	4
1.4. Tutkimuksen tavoite	6
2. MENETELMÄT	7
2.1. Tutkitut opettajat	7
2.2. Muuttajat	8
2.3. Aineiston analysointi	9
3. TULOKSET	11
3.1. Eettinen kuormittuneisuus	11
3.1.1. A-tyypin eettiset dilemmat	11
3.1.2. B-tyypin eettiset dilemmat	13
3.2. Eettisten dilemموjen sisällöt	15
3.2.1. A-tyypin eettisten dilemموjen sisällöt	15
3.2.2. B-tyypin eettisten dilemموjen sisällöt	19
3.3. Sidosryhmät	22
4. POHDINTA	24
4.1. Lähes kaikki opettajat kokevat eettistä kuormittuneisuutta	24
4.2. A- ja B-tyypin eettisten dilemموjen sisällöt ovat samankaltaisia	25
4.3. Oppilas on suurin sidosryhmä molemmissa dilemματοtypeissä	26
4.4. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset	28
4.5. Johtopäätökset	28
LÄHTEET	30

1. JOHDANTO

Kasvava yhteiskunnallinen huoli eettisten arvojen merkityksen vähenemisestä on nostanut myös kasvatuksen eettisyyden yleisen mielenkiinnon kohteeksi. Tämä heijastuu kouluihin niiden kasvatuksellisen tehtävän vuoksi ja erityisesti opettajiin, jotka kohtaavat eettisesti haastavia tilanteita toistuvasti. Opettajien eettisiä ristiriitatilanteita eli dilemmoja aiheuttavat esimerkiksi vaatimukset yksilökeskeisemmästä opetuksesta (FINLEX, 2010) ja opetussisältöjen laajentamisesta samalla kun resursseja vähennetään. Laadukas opetustyö ja eettinen toiminta kuitenkin edellyttävät taloudellisia resursseja, jotka mahdollistavat riittävän henkilökunnan, terveet työskentelytilat ja asianmukaiset opetusmateriaalit.

Eettiset dilemmat saattavat aiheuttaa stressiä, mitä kutsutaan eettiseksi kuormittuneisuudeksi (Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno, & Kinnunen, 2011). Eettinen kuormittuneisuus on yhteydessä työhyvinvointiin, kuten korkeaan työuupumukseen ja matalaan työn imuun (Huhtala ym., 2011), joiden merkitys yhteiskunnan tasolla on huomattava. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa menetetään vuosittain 10 miljoonaa työpäivää työhön liittyvän ahdistuksen, masennuksen ja stressin vuoksi (EC, 2011). Koko EU:n alueella stressin suorien kustannusten on arvioitu olevan 4 % bruttokansantuotteesta, mikä Suomessa tarkoittaa vuodessa noin 7,2 miljardin euron kuluja terveydenhuoltomenoina, poissaoloina ja heikentyneenä työtehona (ks. Tilastokeskus, 2011). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien eettistä kuormittuneisuutta sekä opettajien kuvaamia eettisten dilemmojen sisältöjä ja niissä esiintyviä sidosryhmiä. Kyseistä tietoa voidaan hyödyntää opettajien eettisen toiminnan kehittämisessä ja mahdollisesti eettisestä kuormittuneisuudesta aiheutuvien kulujen vähentämisessä.

1.1. Opettajien työ ja eettisyys

Opettaminen on ennen kaikkea vuorovaikutustyötä. Opettajan pitää tehdä yhteistyötä niin oppilaiden kuin myös kollegoiden, esimiesten ja oppilaiden vanhempien kanssa, mikä luo tyypillisimmät opetustyön haasteet. Opettajan on kyettävä toimimaan erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kanssa ja tekemään kasvatuksellisia ratkaisuja kunkin oppilaan kasvun edistämiseksi (Heikkinen, 2000; Tirri, 1999a). Monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden vuoksi

opettaja joutuu usein olemaan oppilaalle paljon muutakin kuin vain opettaja, kuten lohduttaja, kuuntelija tai erotuomari (Kohonen, 2000). Vanhemmat vaikuttavat koulun arkeen oppilaiden kautta, kun nämä tuovat kotien ristipaineita mukanaan kouluun, jossa ne näkyvät esimerkiksi lisääntyneenä rauhattomuutena, poissaoloina, masennuksena sekä toisten häirintänä ja kiusaamisena. Lisäksi oppilaiden vanhemmat puuttuvat herkästi opettajan toimintaan, jos se on ristiriidassa perheen omien toimintatapojen kanssa (Shapira-Lishchinsky, 2011). Samankaltaisia arvo- ja näkemyseroista aiheutuvia ristiriitoja muodostuu helposti myös vuorovaikutuksessa kollegoiden ja esimiesten kanssa (Colnerud, 2006; Koc, 2009).

Opettajat eivät voi toimia työssään vapaasti parhaaksi näkemällään tavalla, vaan heidän toimintamahdollisuutensa ovat rajoitetut. Rajoja asettavat ensinnäkin valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka määräävät opetuksen sisällöt ja tavoitteet (Opetushallitus, 2011). Toiseksi opettajan vapautta rajoittavat koulun tarjoamat puitteet, joista tärkeimpinä voidaan pitää henkilöstöresursseja, aikaa ja opetusvälineitä (Shernoff, Mehta, Atkins, Torf, & Spencer, 2011). Opettajat eivät esimerkiksi pysty tarttumaan kaikkiin kasvatuksellisesti tärkeisiin tilanteisiin kiireen vuoksi, jolloin heidän tulisi saada apua muulta koulun henkilökunnalta, kuten koulunkäyntiavustajilta, terveydenhoitajilta ja koulupsykologeilta (Kohonen, 2000; Shernoff ym., 2011). Lisäksi opettajat saattavat joutua opettamaan liian isoja luokkia ja kopioimaan oppimateriaaleja lain vastaisesti, jotta niitä riittäisi jokaiselle oppilaalle.

Eettisyys kuuluu olennaisena osana opettajan työhön (ks. katsaus Campbell, 2008): jopa 70 % opettajien työssään kokemista konflikteista ovat luonteeltaan eettisiä (Lyons, 1990). Etiikka tarkoittaa arjen toiminnan pohtimista (Moilanen, 2006; Peters, 1970). Moraalilla puolestaan viitataan itse toimintaan ja valintoihin, joten etiikka liittyy pohdintoihin ja käsityksiin siitä, millainen toiminta on moraalisesti oikein tai väärin, hyvää tai huonoa. Tekojen ja toiminnan moraalisuuden arviointi ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Esimerkiksi opettajan huomattessa kollegan kohtelevan oppilasta kaltoin hän joutuu valitsemaan kahdesta huonosta vaihtoehdosta: jos hän ei puutu tilanteeseen, oppilas kärsii epäoikeudenmukaisuudesta, ja jos hän puuttuu, opettajan suhde kollegaansa vaikeutuu. Opettajan ammattiin liittyvät eettiset ristiriitatilanteet ovatkin monitahoisia, vaikeasti ratkaistavia ja ne ilmaantuvat usein aina uudelleen ja uudelleen (Lyons, 1990). Tällaisia kouluissa vuodesta toiseen esiintyviä eettisesti haastavia tilanteita ovat esimerkiksi lastensuojeluun ja kurinpitoon liittyvät asiat.

Tiedostamalla työn eettisen ulottuvuuden opettaja pystyy tunnistamaan eettisesti latautuneet tilanteet ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti ja johdonmukaisesti (Moilanen, 2006). Opettajille onkin olemassa eettisiä ohjenuoria, joiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys (OAJ, 2011). Maailmanlaajuiset tutkimukset

opettajakoulutuksesta kuitenkin osoittavat, että opettajien eettiseen ymmärrykseen ei kiinnitetä sen ansaitsemaa huomiota osana opettajien ammattitietoutta (ks. Shapira-Lishchinsky, 2011).

1.2. Opettajien eettiset dilemmat

Eettinen dilemma syntyy, kun yksilö kohtaa eettisesti haastavan tilanteen ja hänen on päätettävä, miten toimia tuossa tilanteessa (Treviño, 1986). Tällaiset tilanteet voivat johtua ensinnäkin siitä, (A) ettei henkilö tiedä, mikä on oikea toimintatapa tai toiseksi siitä, (B) ettei hän syystä tai toisesta toimi sen mukaan, minkä tietäisi olevan oikein (Nash, 1993). A-tyypin dilemmat johtuvat siis selkeiden toimintaohjeiden puutteesta. Tällöin kyseessä on moraalinen ristiriita: varmasti oikeaa ja hyvää ratkaisua ei välttämättä edes ole olemassa, jolloin opettaja joutuu valitsemaan kahdesta huonosta vaihtoehdosta vähemmän huonon (Lämsä & Uusitalo, 2002). B-tyypin dilemmat taas aiheutuvat siitä, ettei olemassa olevia ohjeita jostain syystä pystytäkään tai haluta noudattaa eli opettaja toimii tietoisesti väärin.

Tilanteen kokemista eettisesti haastavaksi selittää sen moraalinen intensiteetti (Jones, 1991). Siihen sisältyy arviointi teon seurausten laajuudesta, merkittävydestä sekä ilmenemisen todennäköisyydestä ja ajankohdasta. Lisäksi moraaliseen intensiteettiin vaikuttaa se, kuinka useaa henkilöä tehtävä päätös koskettaa, kuinka läheisiä nämä henkilöt ovat päätöksen tekijälle sekä ihmisten yleinen yksimielisyys siitä, mikä on eettisesti oikea toimintatapa tietyssä tilanteessa. Tilanteet, joiden intensiteetti arvioidaan korkeaksi, havaitaan helpommin eettistä pohdintaa vaativiksi ja ne synnyttävät syvällisempää moraalista pohdintaa kuin alhaisen intensiteetin tilanteet. Voidaan esimerkiksi olettaa, että opettajien havainnoima pitkään jatkunut toisen oppilaan kiusaaminen arvioidaan korkean intensiteetin tilanteeksi, koska sillä on laaja-alaisia ja negatiivisia seurauksia oppilaan hyvinvoinnille ja koulutyöskentelylle. Lisäksi ihmiset ovat varsin yksimielisiä kiusaamisen vääryydestä, mikä aiheuttaa opettajalle paineita puuttua asiaan.

Opettajien eettisiä dilemmoja on Suomessa tarkasteltu kouluasteiden näkökulmasta. Lastentarhan ja alakoulun opettajilla on tutkimuksissa korostunut huolenpitoon liittyvät dilemmat (Tirri & Husu, 2002; Martikainen, 2005). Yläkoulun opettajilla puolestaan nousi esiin oppilaiden käyttäytymisen moraalisuus koulun ja koulutöiden suhteen, vähemmistöjen oikeudet, koulun yleisten sääntöjen noudattaminen sekä oppilaiden ja kollegoiden kanssa toimimisen haasteet (Tirri, 1999b).

Opettajien eettisiä dilemmoja on tutkittu myös kansainvälisesti. Israelilaisten yläkoulun ja lukion opettajien eettisesti ristiriitaiset tilanteet koskivat koulun ilmapiiriä, oikeudenmukaisuutta, luottamuksellisuutta, lojaalisuutta kollegoja kohtaan sekä kasvatuksellisten periaatteiden eroja opettajien ja oppilaiden vanhempien välillä (Shapira-Lishchinsky, 2011). Lisäksi amerikkalaisen tutkimuksen mukaan eettisten dilemmojen sisällöt voivat kouluissa liittyä lakiin ja politiikkaan sekä hallinnollisiin päätöksiin (Helton & Ray, 2009). Lakiin ja politiikkaan sisältyviä dilemmoja ovat esimerkiksi oppilaan suojeleminen kotona tapahtuvalta hyväksikäytöltä. Hallinnollisten päätösten ristiriidat puolestaan koskettavat tilanteita, joissa opettajat tuntevat koulun johdon vaativan heiltä sitoutumista toimintaan, joka on vastoin heidän omia eettisiä näkemyksiään (Campbell, 1996; Howe & Miramontes, 1992).

Eettiset dilemmat saattavat liittyä useisiin eri sidosryhmiin. Opettajan ammatissa keskeisimmät sidosryhmät ovat oppilas, oppilaiden vanhemmat, kollega, koulun johto (ks. katsaus Campbell, 2008) sekä työyhteisö (Husu, 2001). Kansainvälisten tutkimusten mukaan suurin osa opettajien eettisistä dilemmoista liittyy opettajan ja oppilaiden välisiin konflikteihin (Lyons, 1990; Melo, 2003), kun taas suomalaisessa tutkimuksessa opettajan ja oppilaan vanhempien välisiin ristiriitoihin (Husu, 2001). Kollegoiden välisten ristiriitojen on puolestaan havaittu olevan kaikista monimutkaisimpia ja vaikeimpia ratkaista (Campbell, 1996).

Kaiken kaikkiaan opettajien eettisten dilemmojen sisältöjä on tutkittu vähän eikä taustatekijöiden yhteyttä niihin ole juuri tarkasteltu. Esimerkiksi iän yhteyttä eettisiin dilemmoihin ei tietääksemme ole huomioitu. Sen sijaan on havaittu, että opettajien sukupuoli ja ammattinimike vaikuttavat siihen, millaisia dilemmoja he kokevat. Naiset pohtivat arviointiperusteita ja vähemmistöoppilaiden asemaa enemmän kuin miehet ja luokanopettajat korostavat aineenopettajia enemmän käyttäytymisen epäkohtiin puuttumista, oppilaiden samanlaisia oikeuksia, yhtäläistä huomiota oppilaille, koulun sääntöihin sitoutumista, kestävyyttä vaikeissa olosuhteissa ja erehtymisen myöntämistä (Martikainen, 2005).

1.3. Opettajien eettinen kuormittuneisuus

Eettinen kuormittuneisuus tarkoittaa eettisten dilemmojen useutta ja niiden aiheuttamaa stressiä (Huhtala, ym., 2011). Stressillä viitataan epämiellyttäviin jännittyneisyyden, hermostuneisuuden ja ahdistuneisuuden kokemuksiin, jotka syntyvät ympäristön odotusten ja vaatimusten ylittäessä yksilön voimavarat (Lazarus & Folkman, 1984; ks. myös Cooper, Dewe, & Driscoll, 2001).

Eettinen kuormittuneisuus on uusi käsite, minkä vuoksi opettajien eettisestä kuormittuneisuudesta ei ole aiempia tutkimuksia. Sitä on tutkittu ainoastaan suomalaisilla johtajilla (Huhtala, ym. 2011). Tulokset osoittavat, että yli puolet johtajista kokee eettistä kuormittuneisuutta vain vähän ja joka kymmenes ei ollenkaan, 58 % kohtaa eettisiä dilemmoja muutaman kerran vuodessa ja 66 % kokee niissä tilanteissa melko vähän stressiä (Huhtala, Lähteenkorva, & Feldt, 2011).

Eettiset dilemmat ovat tyypillinen esimerkki tilanteista, joissa yksilön ja ympäristön välillä ei vallitse vastaavuutta. Tällaisia tilanteita kuvaa yksilö-ympäristö -yhteensopivuusteoria (esim. Caplan, Cobb, French, Van Harrison, & Pinneau, 1980; Van Harrison, 1979), josta on olemassa kaksi kilpailevaa mallia (Edwards, 1996). Ensimmäiseen malliin kuuluvat tilanteet, joissa yksilön arvot tai tarpeet ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ovat epätasapainossa. Esimerkiksi opettaja saattaa kokea stressiä, kun hänen henkilökohtaiset arvonsa ovat ristiriidassa koulun sääntöjen kanssa. Toiseen malliin kuuluvat tilanteet, jotka liittyvät ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin suhteessa yksilön kykyihin (Edwards, 1996). Kyvyillä viitataan yksilön tietoihin, taitoihin, käytettävissä olevaan aikaan ja energiaan, joilla yksilö vastaa ympäristön vaatimuksiin. Esimerkiksi vanhemmat saattavat vaatia opettajilta yksilöllisempää opetusta kuin opettaja pystyy antamaan.

Tilanteen kuormittavuuteen vaikuttaa yksilön ja ympäristön yhteensopivuuden lisäksi opettajan tulkinta siitä. Tilannetta tulkitessa arvioidaan sen tärkeys ja merkityksellisyys, sen aiheuttama uhka omalle hyvinvoinnille sekä tilanteen ratkaisemisen edellyttämien ponnistelujen suuruus (Lazarus, 1991). Mitä tärkeämmäksi, uhkaavammaksi ja voimavaroja kuluttavammaksi opettaja tilanteen arvioi, sitä enemmän se aiheuttaa stressiä.

Opettajien työ lukeutuu ammatteihin, joissa on korkea riski kokea voimakasta työstä johtuvaa stressiä (Kyriacou, 2000). Tutkimukset osoittavatkin, että jopa 20 – 30 prosenttia opettajista pitää työtään hyvin tai erittäin stressaavana (Borg & Falzon, 1989; Kyriacou, 2011; Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Pitkään jatkuessaan stressi voi kasautua. On havaittu, että syyslukukaudella viikonloppu ei riitä opettajilla stressistä palautumiseen, minkä vuoksi Suomessa otettiin käyttöön koulujen syysloma (Mäkinen & Kinnunen, 1986). Stressistä palautumista kannattaa edesauttaa, koska tutkimuksen mukaan sillä on yhteys opettajien suorituskykyyn: opettajat käyttävät stressin seurauksena vähemmän aikaa tuntien suunnitteluun, ottavat vähemmän vastuuta oppilaiden oppimisesta ja käyttävät vähemmän energiaa opettamiseen (Shernoff ym., 2011).

Sukupuolen, iän ja ammattinimikkeen yhteys eettiseen kuormittuneisuuteen on monitahoinen. On havaittu, että naiset kokevat enemmän eettisistä dilemmoista johtuvaa stressiä (Huhtala ym., 2011) ja että naiset ovat miehiä tietoisempia eettisistä ristiriidoista ja siten havaitsevat helpommin tilanteiden eettisen ulottuvuuden (ks. meta-analyysi Borkowski & Ugras, 1998). Toisaalta sukupuolten välillä ei ole löydetty eroja opettajien dilemmoista johtuvan eettisen haasteellisuuden

kokemisessa (Martikainen, 2005). Opettajan ikää on harvoin tarkasteltu eettisten dilemموjen kokemisen yhteydessä, mutta vanhemmilla näyttäisi olevan nuorempia voimakkaammat eettiset asenteet ja periaatteet (ks. meta-analyysi Borkowski & Ugras, 1998). Iällä ei kuitenkaan näyttäisi olevan yhteyttä stressin kokemiseen (Borg, Riding, & Falzon, 1991). Opettajan ammattinimikkeen yhteyttä eettiseen kuormittuneisuuteen ei aikaisemmin ole tutkittu. Sen sijaan on havaittu, että luokanopettajat ovat eettisesti valveutuneempia kuin aineenopettajat, mutta ammattinimikkeiden välillä ei ole eroa eettisen haasteellisuuden kokemisessa (Martikainen, 2005).

1.4. Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien työssään kokemaa eettistä kuormittuneisuutta sekä eettisten dilemموjen sisältöjä ja niissä esiintyviä sidosryhmiä. Tutkimuksessa huomioimme opettajan sukupuolen, iän ja ammattinimikkeen eettisen kuormittuneisuuden ja eettisten dilemموjen sisältöjen yhteydessä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Missä määrin opettajat kokevat eettistä kuormittuneisuutta (eettisiä dilemموja ja niistä aiheutuvaa stressiä)?

1.1. Eroavatko kokemukset eettisestä kuormittuneisuudesta taustatekijöiden mukaan (sukupuoli, ikä, ammattinimike)?

2. Millaisia ovat opettajien kokemien eettisten dilemموjen sisällöt (A) tilanteissa, joissa ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa ja (B) tilanteissa, joissa syystä tai toisesta joutuu toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti?

2.1. Eroavatko eettisten dilemموjen sisällöt taustatekijöiden mukaan (sukupuoli, ikä, ammattinimike)?

3. Millaisia sidosryhmiä tulee esille opettajien kuvaamissa eettisten dilemموjen sisällöissä?

2. MENETELMÄT

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettua Eettinen organisaatiokulttuuri ja henkilöstön hyvinvointi -hanketta. Tutkimushanke kohdistui kaupunkiorganisaation neljän palvelualueen henkilöstöön. Palvelualueet olivat hallintopalvelut, kaupunkirakennepalvelut, sivistyspalvelut sekä sosiaali- ja terveystyöpalvelut. Kaupunkiorganisaation henkilöstön kokonaislukumäärä tutkimusajankohtana oli 8366, joista hallintopalveluissa työskenteli 3 % ($n = 268$), kaupunkirakennepalveluissa 21 % ($n = 1766$), sivistystyöpalveluissa 24 % ($n = 1973$) ja sosiaali- ja terveystyöpalveluissa 52 % ($n = 4359$). Aineiston keruu toteutettiin toukokuussa 2011 tutkittujen sähköpostiin lähetettynä sähköisenä kyselynä. Kyselytutkimukseen vastasi 40 % ($n = 3308$) henkilöstöstä.

2.1. Tutkitut opettajat

Tämä tutkimus kohdistui opettajiin, jotka työskentelivät kaupunkiorganisaation sivistystyöpalveluissa. Kyselytutkimukseen vastasi 354 opettajaa. Kyselyn edetessä osa opettajista oli keskeyttänyt vastaamisen, joten tutkittavien joukko koostui niistä, jotka olivat vastanneet vähintäänkin A-tyyppin eettisten dilemmojen (henkilö ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa) useutta koskevaan kysymykseen. Näin ollen tutkimuksessa oli mukana 333 opettajaa ja he vastasivat sukupuoli- ja ikäjakaumaltaan suomalaisia perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajia (Ojala, 2011), joten tutkittavien voi olettaa edustavan suhteellisen hyvin perusjoukkoa.

Tutkittujen opettajien taustatiedot analysoitavien taustamuuttujien osalta on koottu taulukkoon 1. Opettajista kolme neljäsosaa oli naisia. Kun tutkitut luokiteltiin ikäryhmiin, 36–50 -vuotiaita oli eniten. Opettajien ammattinimikettä selvitettiin kyselyssä avoimella kysymyksellä. Avoimet vastaukset luokiteltiin siten, että samaan kategoriaan luokiteltujen opettajien työnkuvat olivat mahdollisimman samankaltaisia. Erilaisia luokkia muodostui kolme: luokanopettajat, erityisopettajat ja aineenopettajat. Erityisopettajiin lukeutuivat erityisopettajien lisäksi erityisluokanopettajat ja aineenopettajiin lehtorit sekä tuntiopettajat. Tutkittavien joukossa oli myös 18 rehtoria, joista alakoulussa työskentelevät luokiteltiin luokanopettajiin, yläkoulussa työskentelevät aineenopettajiin ja erityiskoulussa työskentelevä erityisopettajiin. Luokanopettajat ja aineenopettajat muodostivat yhdessä noin neljä viidesosaa tutkituista.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen taustamuuttujat

Taustamuuttuja	<i>n</i>	%
Sukupuoli		
1) Mies	83	25
2) Nainen	250	75
Ikäluokka		
1) -35	49	15
2) 36-50	175	53
3) 51-	109	32
Ammattinimike		
1) Luokanopettaja	147	44
2) Erityisopettaja	61	18
3) Aineenopettaja	125	38

2.2. Muuttujat

Eettistä kuormittuneisuutta tutkittiin eettisten dilemموjen useudella ja niistä johtuvalla stressillä. Kysymykset eettisten dilemموjen useudesta muotoiltiin Nashin (1993) teorian ja Huhtalan ym. (2011) tutkimuksen pohjalta. A-tyypin eettisten dilemموjen useutta työssä selvitettiin seuraavalla kysymyksellä: ”Ihmiset joutuvat työssään toisinaan pohtimaan toimintansa, valintojensa tai päätöstensä oikeellisuutta ja hyvyyttä. Tällaiset tilanteet ovat usein eettisesti haastavia, sillä niissä ei ole aina selvää mikä on oikea tapa toimia. Kuinka usein Sinä kohtaat työssäsi tällaisia eettisesti haastavia tilanteita?”. B-tyypin dilemموjen useutta kysyttiin seuraavasti: ”Toisinaan työntekijät kohtaavat tilanteita, joissa he joutuvat -syystä tai toisesta - toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti. Kuinka usein Sinä kohtaat työssäsi tällaisia tilanteita?” Vastausvaihtoehdot molempiin kysymyksiin olivat 1 = en koskaan, 2 = muutaman kerran vuodessa, 3 = muutaman kerran kuukaudessa, 4 = muutaman kerran viikossa, 5 = lähes päivittäin.

Mikäli vastaaja oli kokenut edellä kuvattuja tilanteita työssään, hän vastasi vielä seuraavaan jatkokysymykseen erikseen kummankin dilemман kohdalla: ”Koetko tällaisten tilanteiden takia stressiä? Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä.” Vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei lainkaan, 2 = melko vähän, 3 = melko paljon, 4 = erittäin paljon.

A- ja B-tyypin eettisten dilemموjen sisältöjä kartoitettiin avoimilla kysymyksillä. A-tyypin dilemموjen sisältöjä selvitettiin seuraavanlaisesti: ”Kuvaile alla olevaan tilaan työhösi liittyen

tyypillisin tällainen tilanne, jossa koet epävarmuutta oikeiden toimintatapojen valinnassa.” Ja B-tyypin dilemmoja seuraavanlaisesti: ”Kuvaile alla olevaan tilaan työhösi liittyen tyypillisin tällainen tilanne, jossa koet joutuvasi toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti.” A-tyypin dilemmoissa 32 ja B-tyypin dilemmoissa viisi opettajaa oli maininnut useamman kuin yhden dilemman, jolloin analyysiin valittiin vain ensin mainittu tai selkeästi painavin dilemma.

Opettajien eettisiin dilemmoihin liittyviä sidosryhmiä analysoitiin heidän kirjoittamistaan eettisten dilemmojen kuvauksista. Jos sama dilemma liittyi useampaan kuin yhteen eri sidosryhmään, analyysiin valittiin mukaan vain ensin mainittu sidosryhmä. A-tyypin dilemmoissa 21 ja B-tyypin dilemmoissa kolme opettajaa oli maininnut dilemman, joka liittyi useampaan kuin yhteen sidosryhmään.

2.3. Aineiston analysointi

Aineiston tilastolliset analyysit tehtiin IBM SPSS Statistics 19.0 -ohjelmalla. Eettistä kuormittuneisuutta tarkasteltiin kuvailevilla jakaumatiedoilla. Eettisen kuormittuneisuuden yhteyttä taustatekijöihin tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Merkitsevyyksiä tarkasteltiin χ^2 -testillä asymptoottisella laskentatavalla aina, kun siihen liittyvät oletukset olivat voimassa, eli odotettu frekvenssi oli alle viiden enintään 20 % kaikista soluista eikä yhdenkään solun frekvenssi ollut nolla. Jos näin ei ollut, käytettiin eksaktia testiä ja jos sitä ei voitu laskea tietokoneen riittämättömän laskentatehon vuoksi, käytettiin Monte Carlo -testiä.

Eettisten dilemmojen sisällöistä saadut avoimet vastaukset luokiteltiin aineistolähtöisesti. Ensin tutkijat tutustuivat avointen kysymysten vastauksiin itsenäisesti niitä lukemalla ja pohtimalla samalla vastauksista esiin tulevia pääteemoja. Tämän jälkeen he keskustelivat niistä yhdessä. Keskustelun tuloksena tutkijat loivat pääteemojen pohjalta A-tyypin dilemmoilta kuusi sisällöllisesti erilaista luokkaa: 1) kommunikointi ja vuorovaikutussuhteet, 2) haastava käyttäytyminen, 3) hyvinvointi, 4) oikeudenmukaisuus, 5) arvostus sekä 6) sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen. B-tyypin dilemmoista muodostettiin viisi sisältöluokkaa ja ne olivat samoja kuin A-tyypin dilemmoissa lukuun ottamatta oikeudenmukaisuutta, jota tutkitut eivät kuvanneet.

Seuraavaksi kumpikin tutkija luokitteli itsenäisesti tutkittavien vastaukset yhdessä päätettyihin luokkiin. Tämän jälkeen tutkijat vertailivat luokitteluja ja laskivat niistä rinnakkaisreliabiliteetin eli samalla tavalla luokiteltujen vastausten prosenttiosuuden. A-tyypin dilemmojen

rinnakkaisreliabiliteetti oli 88,2 % ja B-tyypin dilemموjen 83,6 %. Lopuksi niistä vastauksista, jotka tutkijat olivat laittaneet eri luokkiin, keskusteltiin ja päätettiin yhdessä, mikä on niille sopivin luokka. Eettisten dilemموjen sisältöluokkien yhteyttä taustatekijöihin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Merkitsevyyttä tarkasteltiin samoin kuin eettisessä kuormittuneisuudessa.

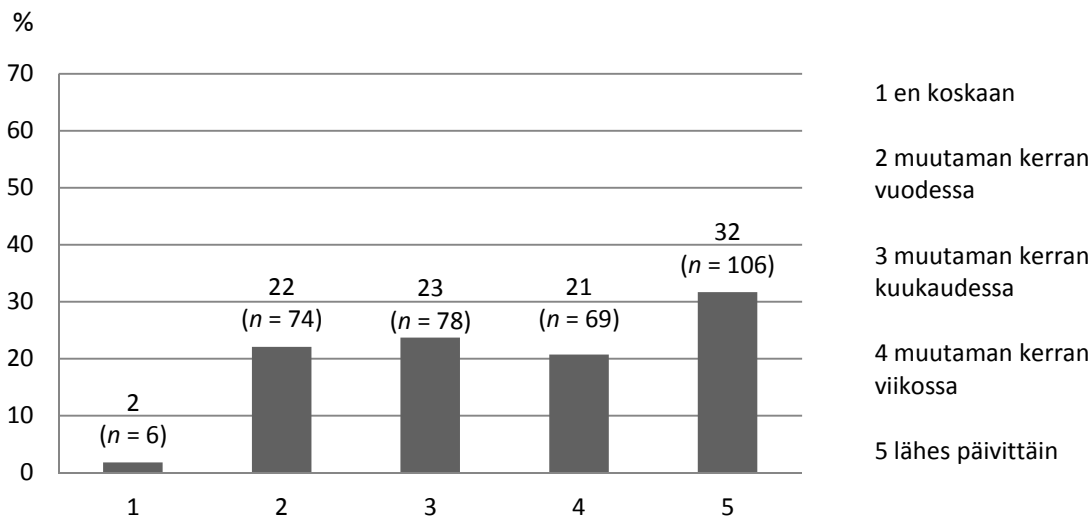
Sidosryhmät luokiteltiin myös aineistolähtöisesti. Ensin tutkijat lukivat yhdessä opettajien kirjoittamat kuvaukset eettisistä dilemموista ja samalla kirjoittivat ylös dilemmassa mainitun viiteryhmän. Tämän jälkeen he muodostivat viiteryhmistä kahdeksan sisällöllisesti yhtenäistä pääluokkaa eli sidosryhmää, jotka olivat 1) oppilas, 2) oppilaan vanhemmat, 3) kollega, 4) alainen, 5) koulun johto, 6) koulun muu henkilökunta, 7) työyhteisö sekä 8) koulun ulkopuolinen taho. Luokkaan ”oppilas” sisältyi viiteryhmät lapsi, asiakas ja oppilas. ”Työyhteisöllä” tarkoitettiin kaikkia koulussa työskenteleviä aikuisia. Koulun ulkopuolisia tahoja olivat esimerkiksi KELA ja TE -toimisto. Sidosryhmien lisäksi yhdeksännen luokan muodostivat eettiset dilemmat, joissa ei ollut sidosryhmäkuvausta. Tällaiset dilemmat liittyivät tyypillisesti koulun ja yhteiskunnan sääntöihin, laitteisiin ja tavaroihin sekä oppilashuoltoon.

3. TULOKSET

3.1. Eettinen kuormittuneisuus

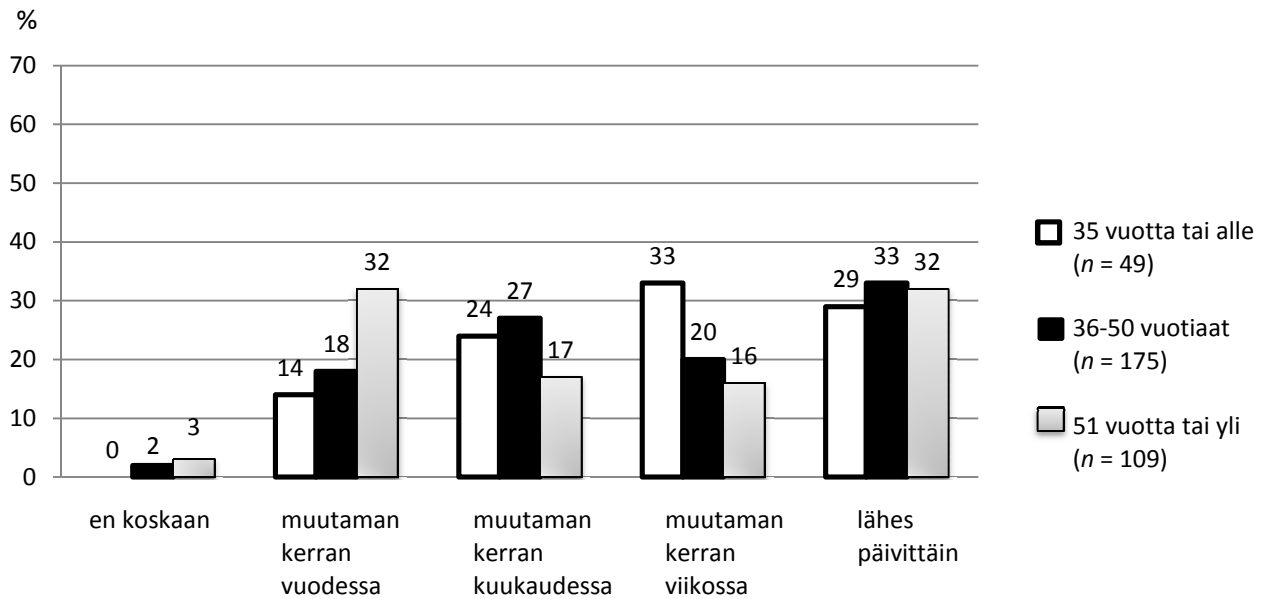
3.1.1. A-tyyppin eettiset dilemmat

Kuviosta 1 käy ilmi, kuinka usein opettajat kohtasivat työssään eettisesti haastavia tilanteita, joissa he eivät tieneet, mikä on oikea toimintatapa (A-tyyppin dilemma). Noin kolmannes opettajista koki A-tyyppin eettisiä dilemmoja lähes päivittäin ja yli kolme neljäsosaa vähintään kuukausittain.



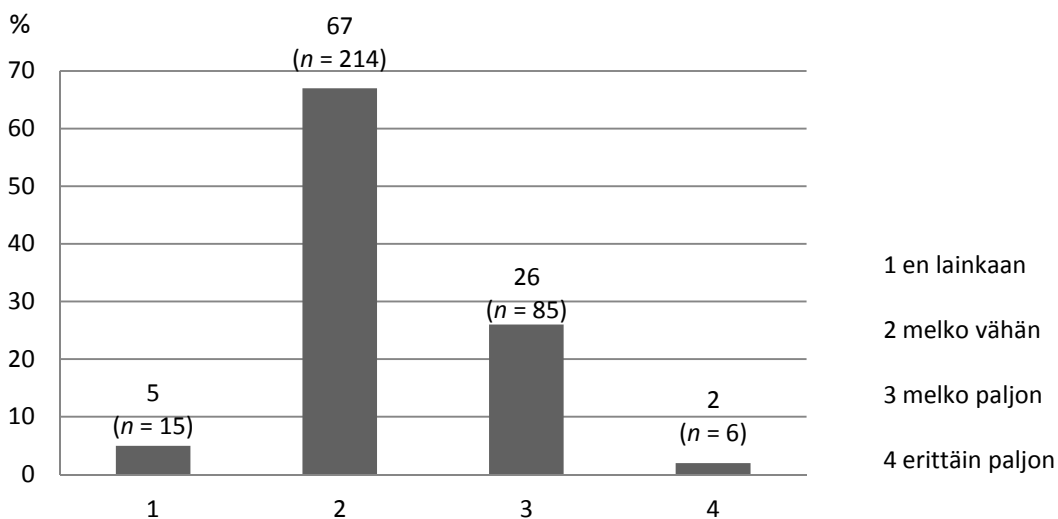
KUVIO 1. A-tyyppin eettisten dilemmojen (opettaja ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa) useus prosentteina ($n = 333$)

A-tyyppin eettisten dilemmojen useus oli yhteydessä ikään ($\chi^2 = 16.4$, $df = 8$, $p < .05$) (ks. kuvio 2). 35-vuotiaat ja sitä nuoremmat kokivat dilemmoja useammin kuin muut ikäryhmät, sillä he olivat yliedustettuina luokassa ”muutaman kerran viikossa” (adjusted residual 2,2). 51-vuotiaat tai vanhemmat kokivat niitä harvemmin kuin nuoremmat: he olivat yliedustettuina luokassa ”muutaman kerran vuodessa” (adjusted residual 3,0). Sukupuoli ($\chi^2 = 1.8$, $df = 4$, $n. s.$) ja ammattinimikke ($\chi^2 = 7.2$, $df = 8$, $n. s.$) eivät olleet yhteydessä A-tyyppin dilemmojen useuteen.



KUVIO 2. A-tyypin eettisten dilemموjen (opettaja ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa) useus ikäluokittain prosentteina ($n = 333$)

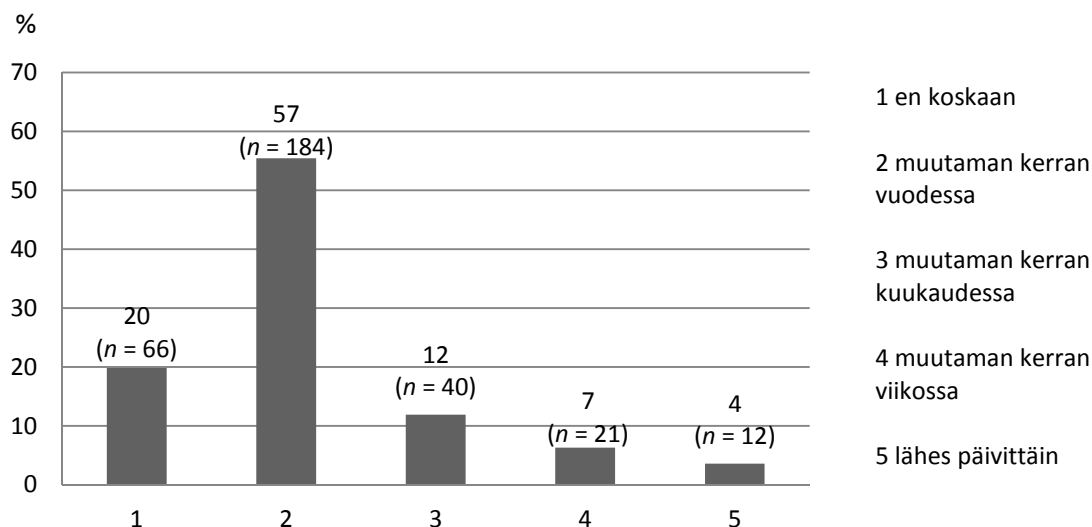
Kuviossa 3 on esitetty A-tyypin eettisistä dilemmoista koetun stressin määrä kysymykseen vastanneiden opettajien osalta. Hieman yli neljännes vastanneista koki stressiä melko tai erittäin paljon. Opettajista 5 % ei kokenut stressiä lainkaan. Sukupuoli ($\chi^2 = 4.9$, $df = 3$, $n. s.$), ikä ($\chi^2 = 9.0$, $df = 6$, $n. s.$) ja ammattinimike ($\chi^2 = 10.6$, $df = 6$, $n. s.$) eivät olleet yhteydessä A-tyypin dilemmoista koettuun stressiin.



KUVIO 3. A-tyypin eettisistä dilemmoista (opettaja ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa) koetun stressin määrä prosentteina ($n = 320$)

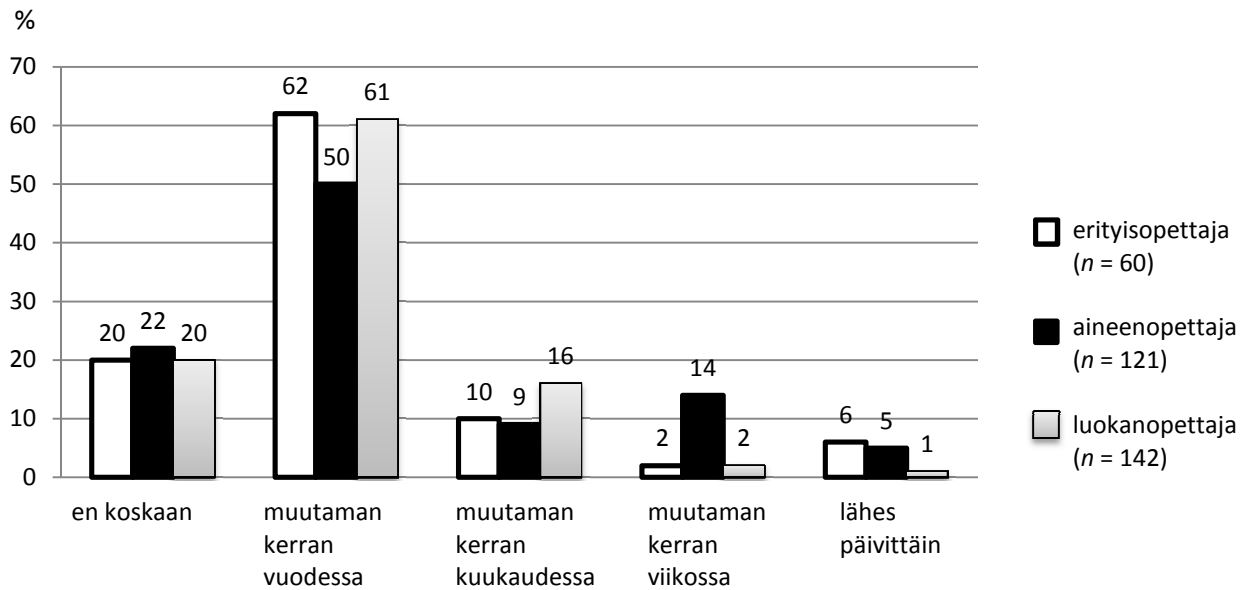
3.1.2. B-tyypin eettiset dilemmat

Kuviosta 4 käy ilmi, kuinka usein opettajat kohtasivat työssään eettisesti haastavia tilanteita, joissa he syystä tai toisesta joutuivat toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti (B-tyypin dilemma). Yli kolme neljäsosaa opettajista koki B-tyypin eettisiä dilemmoja korkeintaan muutaman kerran vuodessa ja 11 % vähintään viikoittain. Kuvion 4 arvot on laskettu huomioimalla vain kysymykseen vastanneet opettajat.



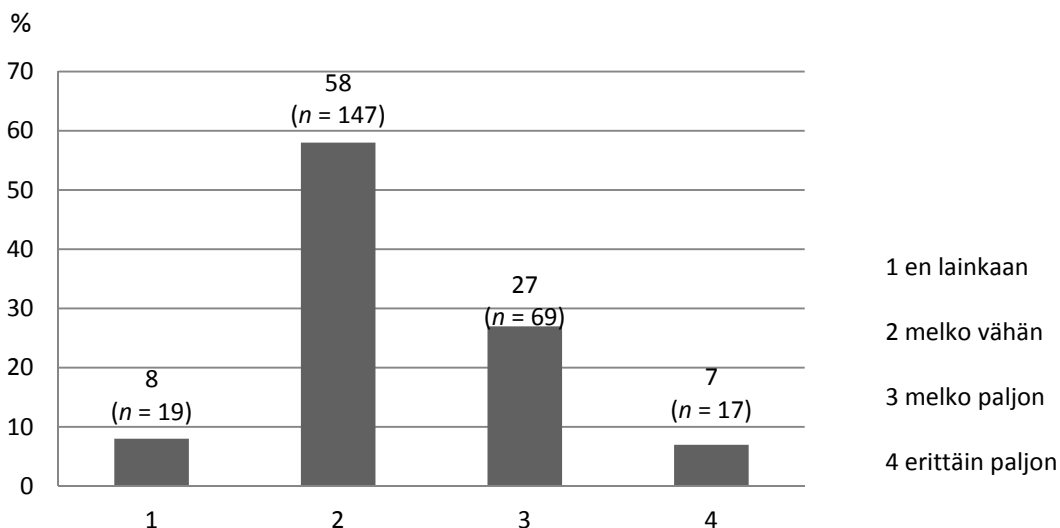
KUVIO 4. B-tyypin eettisten dilemmojen (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) useus prosentteina ($n = 323$)

B-tyypin eettisten dilemmojen useus oli yhteydessä ammattinimikkeeseen ($\chi^2 = 25.5$, $df = 8$, $p < .01$) (ks. kuvio 5). Aineenopettajat kokivat dilemmoja eniten (yliedustus luokassa ”muutaman kerran viikossa”, adjusted residual 4,3), kun taas luokanopettajat kokivat niitä vähiten (aliedustus luokassa ”muutaman kerran viikossa”, adjusted residual -2,8). Sukupuolella ($\chi^2 = 4.6$, $df = 4$, $n. s.$) ja iällä ($\chi^2 = 5.9$, $df = 8$, $n. s.$) ei ollut yhteyttä B-tyypin dilemmojen useuteen.



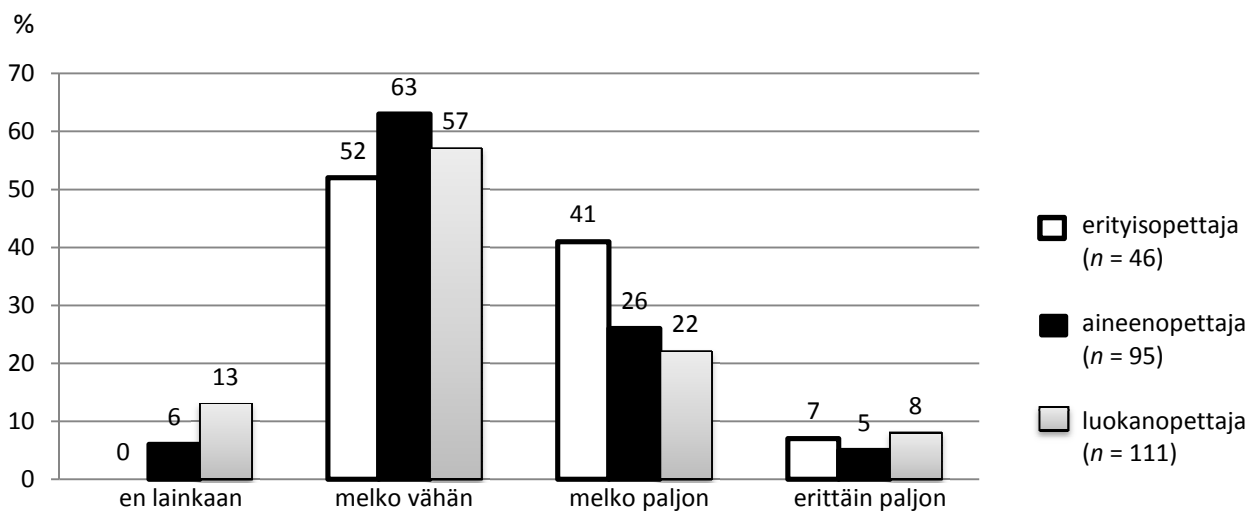
KUVIO 5. B-tyyppin eettisten dilemموjen (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) useus ammattinimikkeittäin prosentteina ($n = 323$)

Kuviossa 6 on esitetty B-tyyppin eettisistä dilemmoista koetun stressin määrä kysymykseen vastanneiden opettajien osalta. Yli kolmasosa opettajista koki stressiä melko tai erittäin paljon. Opettajista 8 % ei kokenut stressiä lainkaan.



KUVIO 6. B-tyyppin eettisistä dilemmoista (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) koetun stressin määrä prosentteina ($n = 252$)

B-tyypin eettisistä dilemmoista koetun stressin määrä oli yhteydessä ammattinimikkeeseen ($\chi^2 = 13.5$, $df = 6$, $p < .05$) (ks. kuvio 7). Erityisopettajat kokivat eniten stressiä, sillä he olivat yliedustettuina luokassa ”melko paljon” (adjusted residual 2,3) ja aliedustettuina luokassa ”en lainkaan” (adjusted residual -2,1). Luokanopettajat puolestaan kokivat stressiä B-tyypin dilemmoista vähiten: he olivat yliedustettuina luokassa ”en lainkaan” (adjusted residual 2,7). Sukupuoli ($\chi^2 = 6.3$, $df = 3$, $n. s.$) ja ikä ($\chi^2 = 2.8$, $df = 6$, $n. s.$) eivät olleet yhteydessä B-tyypin dilemmoista koettuun stressiin.



KUVIO 7. B-tyypin eettisistä dilemmoista (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) koetun stressin määrä ammattinimikkeittäin prosentteina ($n = 252$)

3.2. Eettisten dilemmojen sisällöt

3.2.1. A-tyypin eettisten dilemmojen sisällöt

Taulukossa 2 on esitetty A-tyypin eettisten dilemmojen, eli tilanteiden, joissa henkilö ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa, sisällöt. Sisältöluokkia muodostettiin kuusi. Vastanneista opettajista lähes kaksi viidesosaa koki *kommunikoinnista ja vuorovaikutussuhteista* johtuvia dilemmoja, joista tyypillisimmät liittyivät oppilaiden välisten riitojen selvittelyyn sekä yhteistyön tekemiseen eri henkilöiden kanssa. Oppilaiden välisiä riitojen selvittelytilanteita kuvattiin esimerkiksi

näin: ”Oppilas joutuu toistuvasti ongelmiin luokkatovereidensa kanssa eikä osaa itse ottaa vastuuta omasta käytöksestään.” Yhteistyön ongelmia puolestaan kuvattiin muun muassa seuraavanlaisesti: ”Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon laajuus, sisältö ja frekvenssi. Kuinka paljon pitäisi kertoa vanhemmille; mikä on liikaa mikä liian vähän?”.

Lähes joka viides opettaja raportoi toisen ihmisen *haastavaan käyttäytymiseen* liittyvän dilemman. Tällaisina ongelmina kuvattiin erityisesti oppilaisiin ja opettajiin kohdistuvaa aggressiivisuutta ja siihen puuttumista: ”Vanhempien voimakas hyökkäys koulua, opettajia, muita oppilaita ja muita vanhempia kohtaan”, ”Väkivaltainen lapsi, jatkuvaa epäasiallista ja toisia halventavaa käytöstä. Keinot tuntuvat vähäisiltä ja lapsi ei välitä mistään.” ja ”Esimerkiksi jos oppilas on erityisen haluton tai väsynyt eikä haluaisi tehdä ohjeistuksen mukaisesti tehtäviä.”.

Opettajista 15 % kirjoitti *hyvinvointiin* eli henkiseen ja fyysiseen terveyteen liittyvän dilemman, jotka käsittelivät pääasiassa lapsen parhaan puolesta toimimista ja lastensuojelua. Kyseisiä haasteita kuvattiin seuraavanlaisesti: ”Oppilas vaikuttaa masentuneelta tai on jäänyt yksin ryhmässään”, ”Silloin kun lapsen etu jää toisarvoiseksi jonkun muun edun tavoittelemisen nimissä.” sekä ”Esimerkiksi lastensuojelulliset asiat -onko osannut reagoida tarpeeksi ajoissa ja viestittänyt tilanteesta eteenpäin oikein.”. Lähes yhtä moni opettaja (14 %) kuvasi *oikeudenmukaiseen kohteluun ja arviointiin* liittyvän dilemman: ”Kohtelenko kaikkia työntekijöitä keskenään oikeudenmukaisesti tai tulevatko kaikki kouluni oppilaat ja heidän huoltajansa kohdelluksi tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti.” ja ”Kun oppilas siirtyy yläkouluun, pohdin usein olenko arvioinut hänet oikein ja ohjannut oikeaan jatkopaikkaan.”.

Noin kymmenesosa (11 %) dilemmoista liittyi *arvoristiriitoihin* eli näkemyksellisiin eroihin kasvatuksessa, opetuksessa tai koulun säännöissä sekä resurssien vähyyteen. Opettajat kirjoittivat arvoristiriidoista esimerkiksi seuraavanlaisesti: ”lapsen vanhempien ja koulun henkilökunnan toimintatavat ovat erilaiset tai ristiriidassa keskenään. Esim. lapselle pyydetään vapaapäiviä koulusta varsin löysin perustein” sekä ”Resurssien riittämättömyys oppilaiden tarpeiden täyttämiseksi. Usein joutuu venymään omasta selkänahasta tai jättämään oppilaan liian vähälle.”.

Kaikkein vähiten (4 %) opettajat raportoivat dilemmoja koulun ja yhteiskunnan *sääntöjen noudattamisesta ja soveltamisesta* kuten opetuksen yksilöllistämisestä ja lainvastaisesta toiminnasta. Tällaisia tilanteita kuvattiin esimerkiksi näin: ”Työpaikan yhteisten sopimusten noudattaminen tai noudattamatta jättäminen: huomauttaako työkaverille vai ei, jos asiat toistuvasti menevät sopimusten vastaisesti.” ja ”Työssä yleisenä tapana on kopioida oppikirjoista valmiita tehtäviä opiskelijoille, mutta se on laitonta.”. Lähes kaksi viidesosaa tutkituista ei kirjoittanut kuvausta A-tyypin eettisestä dilemmasta. Sukupuolella ($\chi^2 = 10.2, df = 7, n. s.$), iällä ($\chi^2 = 17.2, df = 14, n. s.$) ja ammattinimikkeellä ($\chi^2 = 11.7, df = 14, n. s.$) ei ollut yhteyttä A-tyypin dilemmojen sisältöluokkiin.

TAULUKKO 2. A-tyypin eettisten dilemموjen (opettaja ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa) sisällöt

Sisältöluokka	<i>n</i>	% ¹	% ²	Sisällön kuvaus	Esimerkkejä
1. Kommunikointi ja vuorovaikutussuhteet	74	37	22	<ul style="list-style-type: none"> - Riitojen selvittely - Yhteistyö eri tahojen kanssa - Opettaminen/ ohjaaminen - Vaitiolovelvollisuus 	”Asiointi vanhempien kanssa”, ”Oppilaat riitelevät eikä sopuun pääseminen tahdo onnistua”
2. Haastava käyttäytyminen	38	19	11	<ul style="list-style-type: none"> - Väkivaltaisen, hyökkäävän tai muuten vaikean käyttäytymisen kohtaaminen - Rankaiseminen 	”Niskuroivasti käyttäytyvän oppilaan ohjaaminen”, ”Haasteellisten vanhempien asiaton käyttäytyminen”
3. Hyvinvointi	31	15	9	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen parhaan puolesta toimiminen - Lastensuojelu - Terveys - Henkinen hyvinvointi 	”Miten toimia parhaiten oppimisvaikeuksisen oppilaan kanssa”, ”Lähinnä työympäristöön liittyvät seikat, sisäilman kuormittavuus ja siihen ei tunnu apua saavan..”
4. Oikeudenmukaisuus	29	14	9	<ul style="list-style-type: none"> - Oikeusturva - Arviointi 	”Oppilaiden oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu”, ”Henkilökunnan rekrytointi”

Taulukko 2 jatkuu

Taulukko 2 jatkuu

5. Arvoristiriita	22	11	7	<ul style="list-style-type: none"> - Näkemykselliset erot kasvatuksessa, opetuksessa ja/tai koulun säännöissä - Resurssien riittämättömyys 	<p>”Eri näkemys vanhempien kanssa muun muassa luokkasijoituksen yms. kanssa”,</p> <p>”Talouden ja tarpeiden ristiriita”</p>
6. Sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen	9	4	3	<ul style="list-style-type: none"> - Sovittujen asioiden noudattaminen - Opetuksen yksilöllistäminen - Lainvastainen toiminta 	<p>”Työntekijä ei noudata yhteisesti sovittuja toimintatapoja”,</p> <p>”Opetuksen eriyttämisen yhteydessä oppilaille annettavat erilaiset tehtävät”</p>
7. Ei ole kohdannut	6		2	Vastattu, ettei kohta A-tyyppin dilemmoja.	
8. Ei ole vastannut	124		37	Jätetty vastaamatta tai vastattu ”En osaa sanoa”.	
Yhteensä	333	100	100		

¹Prosenttiosuus laskettu huomioiden vain ne vastaajat, jotka kirjoittivat kuvauksen eettisestä dilemmasta ($n = 203$)

²Prosenttiosuus laskettu huomioiden kaikki tutkitut opettajat ($n = 333$)

3.2.2. B-tyypin eettisten dilemموjen sisällöt

Taulukossa 3 on esitetty B-tyypin eettisten dilemموjen, eli tilanteiden, joissa opettaja syystä tai toisesta joutuu toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti, sisällöt. Sisältöluokkia muodostettiin viisi: arvostiriita, sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen, kommunikointi ja vuorovaikutussuhteet, haastava käyttäytyminen sekä hyvinvointi. Ne olivat sisällöltään samanlaiset kuin A-tyypin eettisten dilemموjen vastaavat luokat.

Opettajat kohtasivat tyypillisimmin arvostiriitoihin sekä sääntöjen noudattamiseen ja soveltamiseen liittyviä dilemموja, joista kummankin osuus oli noin kolmannes. Lähes viidennes raportoiduista dilemموista liittyi kommunikointiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Kymmenesosa kirjoitetuista kuvauksista koski sekä haastavaa käyttäytymistä että hyvinvointia. Kaksi viidesosaa tutkituista ei kirjoittanut kuvausta B-tyypin eettisestä dilemmasta.

TAULUKKO 3. B-tyypin eettisten dilemموjen (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) sisällöt

Sisältöluokka	<i>n</i>	% ¹	% ²	Sisällön kuvaus	Esimerkkejä
1. Arvoristiriita	43	32	13	<ul style="list-style-type: none"> - Näkemykselliset erot kasvatuksessa, opetuksessa ja/tai koulun säännöissä - Resurssien riittämättömyys 	”Opettajien yhdessä päättämät toimintatavat joista itse on eri mieltä”, ”Jonkun oppisisällön jättäminen vähemmälle huomiolle esim. kiireen takia.”
2. Sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen	41	31	12	<ul style="list-style-type: none"> - Sovittujen asioiden noudattaminen - Opetuksen yksilöllistäminen - Lainvastainen toiminta 	”Useat työturvallisuus säännöt ovat sellaisia, ettei niitä voi kirjaimellisesti noudattaa (tai ainakin työ hankaloituisi huomattavasti).”, ”Tupakointi koulualueella, kypärättömät pyöräilijät, viritetyt mopot”
3. Kommunikointi ja vuorovaikutussuhteet	23	17	7	<ul style="list-style-type: none"> - Riitojen selvittely - Yhteistyö eri tahojen kanssa - Opettaminen/ ohjaaminen - Vaitiolovelvollisuus 	”Kodin ja koulun yhteistyö ongelmallisissa perhetilanteissa.” ”Usein kiusaamistapauksissa pinna palaa ja se harmittaa”
4. Haastava käyttäytyminen	14	10	4	<ul style="list-style-type: none"> - Väkivaltaisen, hyökkäävän tai muuten vaikean käyttäytymisen kohtaaminen - Rankaiseminen 	”Osa oppilaista kieltäytyy töistä, kieltäytyy tottelemasta, ei välitä ohjeista ja säännöistä, poistuu koulualueelta eikä edes pysähdy heitä puhuteltaessa, tupakoi silmien edessä, käyttää aivan kuvottavaa kieltä...”

Taulukko 3 jatkuu

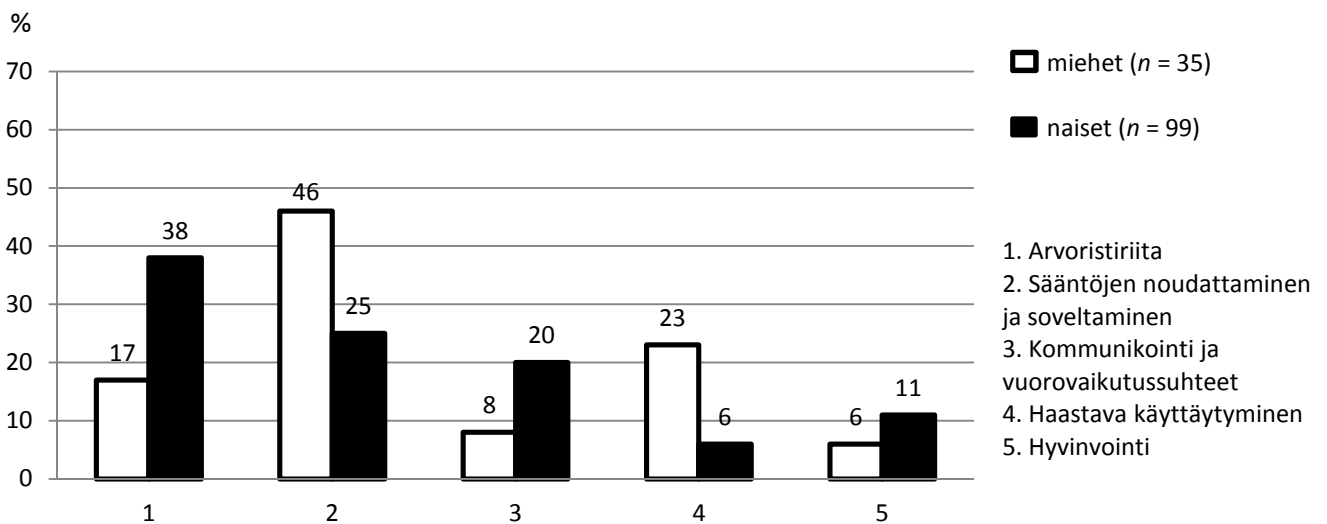
Taulukko 3 jatkuu

5. Hyvinvointi	13	10	4	<ul style="list-style-type: none"> - Lapsen parhaan puolesta toimiminen - Lastensuojelu - Terveys - Henkinen hyvinvointi 	”Oppilaiden itsetuhoiset ajatukset”, ”-epämääräiset remontit, sairastuneiden huomioonottamista ei ole jne.”
6. Ei ole kohdannut	66		20	Vastattu, ettei kohtaa B-tyypin dilemmoja.	
7. Ei ole vastannut	133		40	Jätetty vastaamatta tai vastattu ”En osaa sanoa”.	
Yhteensä	333	100	100		

¹ Prosenttiosuus laskettu huomioiden vain ne vastaajat, jotka kirjoittivat kuvauksen eettisestä dilemmasta ($n = 134$)

² Prosenttiosuus laskettu huomioiden kaikki tutkitut opettajat ($n = 333$)

Sukupuolella oli yhteys B-tyyppin eettisten dilemموjen sisältöluokkiin ($\chi^2 = 17.5$, $df = 6$, $p < .01$) (ks. kuvio 8). Naiset kirjoittivat miehiä useammin arvostiriitoihin liittyvän dilemman (adjusted residual 2,2). Miehet puolestaan raportoivat naisia useammin sääntöjen noudattamista ja soveltamista (adjusted residual 2,3) sekä haastavaa käyttäytymistä koskevia dilemmoja (adjusted residual 2,8). Kuvion 8 arvot on laskettu huomioiden vain ne opettajat, jotka olivat kirjoittaneet kuvauksen dilemmasta. Iällä ($\chi^2 = 18.0$, $df = 1$, $n. s.$) ja ammattinimikkeellä ($\chi^2 = 17.8$, $df = 12$, $n. s.$) ei ollut yhteyttä B-tyyppin dilemموjen sisältöluokkiin.



KUVIO 8. B-tyyppin dilemموjen (opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti) sisältöluokkien sukupuolijakauma prosentteina ($n = 134$)

3.3. Sidosryhmät

Taulukossa 4 on esitetty A- ja B-tyyppin eettisissä dilemmoissa esiintyneet sidosryhmät. Taulukon arvot on laskettu huomioiden vain ne opettajat, jotka olivat kirjoittaneet kuvauksen dilemmasta. A-tyyppin dilemmoista 11 %:ssa ei esiintynyt sidosryhmäkuvauksia, kun taas B-tyyppin dilemmoissa vastaava määrä oli noin neljännes.

A-tyyppin dilemmoissa suurin sidosryhmä oli oppilas ja toiseksi suurin oppilaan vanhemmat. Yhdessä nämä muodostivat 90 % kaikista kuvatuista sidosryhmistä A-tyyppin dilemmoissa. Myös B-tyyppin dilemmoissa suurin sidosryhmä oli oppilas. Seuraavaksi suurimmat sidosryhmät olivat oppilaan vanhemmat, kollega ja työyhteisö, joista kukin oli noin kymmenesosan suuruinen. Yhteensä nämä neljä sidosryhmää muodostivat 92 % kaikista kuvatuista sidosryhmistä B-tyyppin dilemmoissa.

TAULUKKO 4. Sidosryhmäkuvaukset dilemmoittain

Sidosryhmä	A-tyyppin eettinen dilemma			B-tyyppin eettinen dilemma		
	<i>n</i>	% ¹	% ²	<i>n</i>	% ³	% ⁴
1. Oppilas	128	72	64	58	60	44
2. Oppilaan vanhemmat	30	18	15	10	10	7
3. Kollega	6	3	3	11	11	8
4. Alainen	6	3	3	1	1	1
5. Koulun johto	4	2	2	6	6	5
6. Työyhteisö	2	1	1	11	11	8
7. Koulun ulkopuolinen taho	2	1	1	0	0	0
8. Koulun muu henkilökunta	0	0	0	1	1	1
9. Ei sidosryhmäkuvausta	25		11	36		26
Yhteensä	203	100	100	134	100	100

¹ Prosenttiosuus laskettu huomioiden ne sidosryhmät, jotka oli kuvattu A-tyyppin dilemmoissa ($n = 179$)

² Prosenttiosuus laskettu huomioiden kaikki A-tyyppin dilemموjen kuvaukset ($n = 203$)

³ Prosenttiosuus laskettu huomioiden ne sidosryhmät, jotka oli kuvattu B-tyyppin dilemmoissa ($n = 98$).

⁴ Prosenttiosuus laskettu huomioiden kaikki B-tyyppin dilemموjen kuvaukset ($n = 134$)

4. POHDINTA

4.1. Lähes kaikki opettajat kokevat eettistä kuormittuneisuutta

Tutkimus osoitti, että opettajat kohtaavat työssään useammin tilanteita, joissa hän ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa (A-tyypin dilemma) kuin tilanteita, joissa hän syystä tai toisesta joutuu toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti (B-tyypin dilemma). Näyttää siis siltä, että opettajien työssä selkeiden toimintaohjeiden puute on tavanomaisempaa kuin tietoinen sääntöjen, normien ja omien arvojen vastoin toimiminen. Tilanne on sama myös kunta-alan hoitohenkilöstöllä (ks. Grönroos & Hirvonen, 2012).

Tulosten mukaan A- ja B-tyypin dilemmat aiheuttivat opettajille stressiä lähes yhtä paljon. Selkeä enemmistö koki kummastakin dilemmasta stressiä melko vähän ja noin neljäsosa melko paljon. Suomalaisia johtajia (ks. Feldt, Huhtala, & Lämsä, 2012) ja suomalaista kunta-alan hoitohenkilöstöä (ks. Grönroos & Hirvonen, 2012) koskevissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia stressin kokemisen suhteen. Tulokset ovat yhdenmukaisia myös aiempien opettajia koskevien tutkimusten kanssa, joissa on todettu, että 20 – 30 prosenttia opettajista pitää työtään hyvin stressaavana tai erittäin stressaavana (Borg & Falzon, 1989; Kyriacou, 2011; Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Näyttäisi siis siltä, että vakiomäärä opettajista kokee stressiä melko tai erittäin paljon stressin aiheuttajasta riippumatta.

Iän ja ammattinimikkeen suhteen löydettiin eroja eettisten dilemmojen useudessa. Nuorimmat opettajat kokivat A-tyypin dilemmoja useammin kuin iäkkäämmät. Tämä selittynee vanhempien opettajien pidemmällä elämäkokemuksella ja mahdollisesti pidemmällä työuralla, jotka antavat valmiuksia eettisten dilemmjen kohtaamiseen. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia iän ohella työkokemuksen yhteyttä eettiseen kuormittuneisuuteen. B-tyypin dilemmoja kokivat aineenopettajat eniten ja luokanopettajat vähiten. Nämä erot johtunevat siitä, että luokanopettajat viettävät enemmän aikaa samojen oppilaiden kanssa. Näin ollen he tuntevat aineenopettajia paremmin sekä oppilaansa että näiden vanhemmat, jolloin mahdolliset ongelmatilanteet on helpompi ratkaista.

Erityisopettajat kokivat eniten B-tyypin eettisistä dilemmoista aiheutuvaa stressiä. Näyttää siis siltä, että erityisopettajat ovat riskiryhmässä eettisen kuormittuneisuuden kokemisessa luokan- ja aineenopettajiin verrattuna. Tämä saattaa olla seurausta erityisopettajien eettisten dilemmojen voimakkammasta moraalisesta intensiteetistä (ks. Jones, 1991) verrattuna muihin opettajiin. Erityisopettajien oppilaat ovat tavallisesti käytökseltään muita haastavampia ja muut opettajat

saattavat tukeutua erityisopettajiin oppilaiden aiheuttamissa ongelmatilanteissa. Mahdollisesti myös oppilaiden vanhemmat hakevat apua erityisopettajilta haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi.

4.2. A- ja B-tyyppien eettisten dilemموjen sisällöt ovat samankaltaisia

Opettajien kirjoittamista eettisten dilemموjen kuvauksista kävi ilmi, että tyypillisimmistä tilanteista, joissa opettaja ei tiedä, mikä on oikea toimintatapa (A-tyyppien dilemma) yli puolet liittyi toisen ihmisen suoraan kohtaamiseen ja hänen käyttäytymiseensä reagoimiseen, eli kommunikointi ja vuorovaikutussuhteisiin sekä haastavaan käyttäytymiseen. Opettajien toiseksi eniten kuvaamat dilemmat liittyivät koulun ja yhteiskunnan lakien, normien ja arvojen huomioimiseen, eli oikeudenmukaisuuteen sekä sääntöjen noudattamiseen ja soveltamiseen. Huolenpitoon ja hoivaan kuuluvia asioita eli hyvinvointia opettajat kuvasivat kolmanneksi eniten. Harvimmin dilemmat koskivat arvostiriitoja, joissa tuli vastakkainasettelua joko opettajan ja resurssien tai opettajan ja toisten ihmisten suhteen.

A-tyyppien dilemموjen sisältöjä voidaan selittää moraalisen intensiteetin teorialla (ks. Jones, 1991) sekä tilanteen tulkinnan arvioinnilla (ks. Lazarus, 1991). Toisen ihmisen suora kohtaaminen ja käyttäytymiseen puuttuminen aiheuttavat opettajille tyypillisimmin dilemموja, koska niiden seuraukset voivat olla laajempia ja merkittävämpiä kuin esimerkiksi arvostiriitojen aiheuttamat. Yleensä kommunikointi- ja vuorovaikutussuhteita sekä haastavan käyttäytymisen ongelmia ratkotaan oppi- ja välitunneilla, jolloin läsnä on paljon oppilaita. Lisäksi ihmisten väliset ongelmat ovat usein pitkäaikaisia, monitahoisia ja vaikeita ratkaista (ks. Lyons, 1990), jolloin ne tulkitaan herkemmin merkityksellisimmiksi ja omaa hyvinvointia uhkaavammiksi kuin esimerkiksi resurssiongelmat, jotka ovat enemmän talouteen kytkeytyviä eivätkä niinkään sidoksissa yksittäisen ihmisen toimintaan. Oikeudenmukaisuuteen ja hyvinvointiin liittyvät ongelmatilanteet ovat tulosten perusteella usein henkilökohtaisia sekä selkeärajaisia ja koskettavat tavallisesti vain yhtä ihmistä. Sääntöjen noudattamiseen ja soveltamiseen liittyvien dilemموjen moraalista intensiteettiä vähentää koulussa vallitseva yleinen yksimielisyys siitä, mikä on eettisesti oikea toimintatapa tietyssä tilanteessa. Tätä yksimielisyyttä lisäävät koulun säännöt sekä esimiehen antama esimerkki.

B-tyyppien dilemموissa opettajille näyttäytyivät suurimpina haasteina arvostiriidat sekä sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen. Toisen ihmisen suoraan kohtaamiseen ja hänen käyttäytymiseensä reagoimiseen sekä huolenpitoon ja hoivaan liittyvät dilemmat olivat vähäisemmässä osassa. Tyypillisimpien dilemموjen sisältöjen eroaminen A-tyyppien dilemموjen

sisällöistä ei ole yllättävää, sillä B-tyypin dilemmat määritellään tilanteiksi, joissa opettaja joutuu syystä tai toisesta toimimaan sääntöjen, normien tai omien arvojen vastaisesti, eli hän ei jostain syystä pysty tai halua noudattaa olemassa olevia ohjeita. Siten on ymmärrettävää, että ihmissuhteisiin ja hyvinvointiin liittyvät dilemmat jäivät vähäisiksi, koska niiden suhteen ei juuri ole olemassa valmiita sääntöjä tai toimintaohjeita. Sen sijaan arvostiriitoihin sekä sääntöjen noudattamiseen ja soveltamiseen liittyviä dilemmoja esiintyy enemmän, koska koulujen toimintaa ohjaavat yhteiskunnan lait sekä niiden omat toiminta-ajatukset, arvot sekä opetussuunnitelmat, jotka saattavat olla ristiriidassa opettajan oman arvomaailman kanssa. Lisäksi koulun arjessa on toisinaan vaikeaa noudattaa kaikkia annettuja sääntöjä ja ohjeita.

Opettajien eettisten dilemmojen sisällöt olivat samankaltaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa (ks. Campbell, 1996; Colnerud, 2006; Helton & Ray, 2009; Howe & Miramontes, 1992; Koc, 2009; Martikainen, 2005; Shapira-Lishcinsky, 2011; Tirri, 1999b; Tirri & Husu, 2002). Eri tutkimusten tulosten vertaileminen on kuitenkin haastavaa, sillä dilemmojen sisällöt on luokiteltu erilaisin kriteerein. Esimerkiksi Tirrin (1999b) tutkimuksessa esiin noussut vähemmistöjen oikeudet sekä Shapira-Lishcinskyn (2011) tutkimuksessa esiintynyt luottamuksellisuus sisältyivät tässä tutkimuksessa kommunikointiin ja vuorovaikutussuhteisiin liittyviin dilemmoihin. Eettisten dilemmojen sisällöissä kuitenkin esiintyvät samat aihepiirit ja ilmiöt kulttuurista toiseen.

Naiset kuvasivat miehiä useammin tyypillisimmäksi B-tyypin eettiseksi dilemmaksi arvostiriidat ja miehet naisia useammin sääntöjen noudattamiseen ja soveltamiseen sekä haastavaan käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Tätä selittänee tutkimustieto, jonka mukaan naiset ovat eettisesti valveutuneempia kuin miehet (ks. meta-analyysi Borkowski & Ugras, 1998). Tämän perusteella miehet eivät välttämättä huomaa arvostiriitojen eettistä ulottuvuutta yhtä herkästi kuin naiset, jolloin he eivät raportoi niitä tyypillisimpinä dilemmoinaan. Sen sijaan miehet korostavat konkreettisia, jokapäiväisiä ongelmia esimerkiksi käyttäytymisen suhteen. Tulos saattaa kertoa myös siitä, että tyypillisesti muiden mielipiteet ovat naisille tärkeitä, kun taas miesten arvomaailmassa tärkeämpää on kuri ja totteleminen.

4.3. Oppilas on suurin sidosryhmä molemmissa dilemmatyypeissä

A- ja B-tyypin eettisiin dilemmoihin liittyviä sidosryhmiä löydettiin tässä tutkimuksessa kahdeksan: oppilas, oppilaan vanhemmat, kollega, alainen, koulun johto, työyhteisö, koulun ulkopuolinen taho sekä koulun muu henkilökunta. Aiemmissä tutkimuksissa on raportoitu viisi sidosryhmää: oppilas, oppilaiden vanhemmat, kollega, koulun johto (ks. katsaus Campbell, 2008) sekä työyhteisö (Husu,

2001), jotka on myös saatu luokittelemalla avoimia kuvauksia dilemmoista (ks. Melo, 2003; Husu, 2001). Ero sidosryhmien määrässä selittynee tutkimuksemme suurella otoskoolla verrattuna edellisiin tutkimuksiin: Melon (2003) tutkimuksessa tutkittavia oli 48 ja Husun (2001) tutkimuksessa 26. Tässä tutkimuksessa oli mukana 333 opettajaa, jolloin on oletettavaa, että avoimissa vastauksissa esiintyy useampia opettajan työhön vaikuttavia henkilöitä ja tahoja. Kolme vain tässä tutkimuksessa esiintynyttä sidosryhmää - alainen, koulun ulkopuolinen taho ja koulun muu henkilökunta - oli kuitenkin mainittu yhteensä vain 10 kertaa kun sidosryhmäkuvauksia kaiken kaikkiaan oli 276.

Sekä A- että B-tyypin dilemmoissa selkeästi suurin sidosryhmä oli oppilas. Tulos on yhteneväinen kansainvälisten tutkimusten kanssa (ks. Lyons, 1990; Melo, 2003), mutta ristiriidassa suomalaisen tutkimuksen kanssa, jonka mukaan suurin osa opettajien eettisistä dilemmoista liittyy oppilaiden vanhempiin (ks. Husu, 2001). Eroa selittänee kouluaste, jolla tutkitut opettajat työskentelivät. Husun (2001) tutkimuksessa opettajat työskentelivät lastentarhassa tai alakoulussa, kun taas tässä tutkimuksessa opettajat työskentelivät ala- ja yläkoulussa sekä toisen asteen oppilaitoksissa. Kun oppilaat ovat iältään vanhempia, on luonnollista, että eettiset dilemmat liittyvät itse oppilaisiin eikä heidän vanhempiinsa: Lastentarhassa ja alakoulussa opettajien työhön vaikuttavat perheiden kasvatuskäytännöt ja -näkömynkset voimakkaammin kuin yläkoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa, jolloin ongelmia syntyy helposti oppilaiden vanhempien kanssa. Vanhemmat oppilaat ovat enemmän irtautuneena kodista ja itsenäistyessään he koettelevat rajoja, jolloin opettajien eettisesti haastavat tilanteet liittyvät useammin suoraan oppilaisiin.

A-tyypin eettisissä dilemmoissa toiseksi suurin sidosryhmä oli oppilaiden vanhemmat, kun taas B-tyypin dilemmoissa toiseksi suurimmat sidosryhmät olivat kollegat ja työyhteisö oppilaiden vanhempien ollessa vain yhtä prosenttiyksikköä pienempi ryhmä. Erot johtunevat A- ja B-tyypin dilemmojen erilaisista sisällöistä. A-tyypin dilemmoissa korostuivat ihmissuhteisiin liittyvät dilemmat, joten on luontevaa, että oppilaat ja oppilaiden vanhemmat muodostavat suurimmat sidosryhmät: Opettaja on työssään eniten tekemisissä oppilaiden kanssa, jolloin heidän kanssaan syntyy myös mitä ilmeisimmin eniten dilemmoja. Oppilaiden vanhempien kanssa opettajat ovat puolestaan tekemisissä tavallisesti vain ongelmatilanteissa, joista herkästi muodostuu eettisiä dilemmoja. B-tyypin dilemmoissa korostuivat arvoriistiriidat sekä sääntöjen noudattaminen ja soveltaminen, joten on johdonmukaista, että sidosryhmät ovat kooltaan tasaisempia: jotta koulun arki olisi sujuvaa, kaikkien siellä toimivien tulee noudattaa yhteisiä sääntöjä ja tapoja, joista toisinaan syntyy erimielisyyksiä.

4.4. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tämä tutkimus antoi ensimmäistä kertaa tietoa siitä, kuinka usein opettajat kohtaavat työssään eettisiä dilemmoja ja kuinka paljon ne aiheuttavat stressiä. Määrällisten menetelmien lisäksi käytimme laadullista lähestymistapaa opettajien eettisten dilemmojen sisältöjen ja sidosryhmien selvittämiseksi, joten ilmiöstä saatiin kattava kuva. Toisaalta tutkimuksessa opettajia pyydettiin kuvaamaan vain tyypillisin dilemma, minkä vuoksi tuloksissa ei näy koko opettajien kokemien dilemmojen kirjo. Lisäksi sidosryhmiä ei kysytty opettajilta suoraan, vaan tutkijat poimivat ne dilemmojen kuvauksista. Tulokset voisivat olla erilaisia, jos sidosryhmiä kysyttäisiin avoimella kysymyksellä.

Tutkittavat edustivat perusjoukkoa melko hyvin sukupuolen ja iän suhteen. Otos oli varsin suuri, mutta tutkimuksessa oli iso kato, eikä ole mahdollista selvittää, millaiset opettajat jättivät vastaamatta. Tutkimuksen tulokset voidaan kuitenkin yleistää koskemaan suomalaisia kunta-alalla työskenteleviä luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia. Jatkossa voitaisiin tutkia myös yksityisen sektorin opettajia, esimerkiksi yliopiston opettajia heidän poikkeavan työnkuvansa vuoksi sekä kristillisten koulujen opettajia heidän erilaisen arvomaailmansa vuoksi, jotta nähtäisiin, ilmeneekö eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt heillä samoin kuin kunta-alan opettajilla. Kulttuurierojen ja tutkimuksen ainutkertaisuuden vuoksi tutkimus tulisi toteuttaa myös kansainvälisesti, jotta havaittaisiin, ilmeneekö opettajien eettinen kuormittuneisuus samankaltaisena muualla maailmassa.

4.5. Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajilla eettistä kuormittuneisuutta aiheuttaa ensisijaisesti epätietoisuus oikeista toimintatavoista. Tämän perusteella koulujen tulisi yhtenä eettistä kuormittuneisuutta vähentävänä keinona hyödyntää olemassa olevia opettajien eettisiä ohjeita (ks. OAJ, 2011) ja luoda niiden pohjalta omat eettiset toimintaohjeet. Eettisten ohjeiden antaminen ei kuitenkaan yksin riitä, koska eettiset dilemmat ovat luonteeltaan monitahoisia ja siten yksityiskohtaisten toimintaohjeiden antaminen on mahdotonta. Toinen keino olisikin tarjota opettajille mahdollisuuksia työnohjaukseen ja vertaistukeen. Esimerkiksi keskustelutilaisuuksissa opettajat voisivat käsitellä käytännössä esiin tulleita eettisiä dilemmoja sekä sitä, miten niissä on

toimittu tai miten niissä voitaisiin jatkossa toimia. Vaikeiden tilanteiden käsitteleminen yhteisesti lisää kollegiaalista tukea ja siten vähentää koettua stressiä. Koska varsin suuri osuus eettisistä dilemmoista liittyi oppilaiden vanhempiin, kolmantena eettistä kuormittuneisuutta vähentävänä keinona voitaisiin käyttää eettisten dilemموjen avointa käsittelyä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, esimerkiksi vanhempainilloissa.

Eettisten dilemموjen sisältöjen sekä niissä esiintyvien sidosryhmien tarkastelu osoitti, että opettaminen on ennen kaikkea vuorovaikutustyötä. Vuorovaikutustilanteet aiheuttavat opettajan työn tyypillisimmät haasteet, minkä perusteella tarve opettajien kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen on lisääntynyt. Opettajankoulutuksissa sekä opettajien lisäkoulutuksissa tulisikin kiinnittää oppituntien ja substanssin hallinnan ohella huomiota oppilaiden ja näiden vanhempien kohtaamiseen koulun arjessa.

Kiitokset

Tutkielma on osa Eettinen organisaatiokulttuuri ja henkilöstön hyvinvointi -hanketta, jota rahoittaa Työsuojelurahasto (hankenumero 110104).

LÄHTEET

- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Borkowski, S. C., & Ugras, Y. J. (1998). Business Students and Ethics: A Meta-Analysis. *Journal of Business Ethics*, 17, 1117-1127.
- Campbell, E. (1996). Ethical Implications of Collegial Loyalty as One View of Teacher Professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2, 191-208.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. Review of the Literature. *Curriculum Inquiry*, 38, 357-385.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, Jr., J. R. P., Van Harrison, R., & Pinneau, Jr., S. R. (1980). *Job Demands and Worker Health. Main Effects and Occupational Differences*. Michigan: The University of Michigan.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- EC. (2011). *Workers' and employers' agreement is helping to deal with stress at work*. [Viitattu: 24.11.2011]. Saatavissa:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=en&newsId=995&furtherNews=yes>.
- Edwards, J. R. (1996). An Examination of Competing versions of the Person-Environment Fit Approach to Stress. *Academy of Management Journal*, 39, 292-339.
- Feldt, T., Huhtala, M., & Lämsä, A-M. (2012). Johtajan työn eettiset haasteet. Teoksessa P. Pyöriä, (toim.), *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*, (s. 137-154). Helsinki: Gaudeamus.
- FINLEX. (2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta. [Viitattu: 13.4.2012]. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Grönroos, M., & Hirvonen, A. (2012). *Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemموjen sisällöt kunta-alan hoitohenkilöstöllä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Heikkinen, H. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra, (toim.), *Opettajan professiosta –artikkelisarja*, (s. 8-19). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2009). Administrative Pressures to Practice Unethically: Research and Suggested Strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11, 112-119.
- Howe, K. R., & Miramontes, O. B. (1992). *The ethics of special education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A-M., Mauno, S., & Kinnunen, U. (2011). Does the ethical culture of organizations promote manager's occupational well-being? Investigating indirect links via ethical strain. *Journal of Business Ethics*, 101, 231-247.
- Huhtala, M., Lähteenkorva, L., & Feldt, T. (2011). Johtajien työn eettinen kuormittavuus ja sen yhteydet työhyvinvointiin. *Työelämän tutkimus*, 2, 136-152.
- Husu, J. (2001). Teachers at Cross-Purposes: A Case-Report Approach to the Study of Ethical Dilemmas in Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 67-89.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16, 366-395.
- Koc, K. (2009). *Moral dilemmas in early childhood settings: Turkish teachers' accounts*. Indiana: Indiana University.
- Kohonen, V. (2000). Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra, (toim.), *Opettajan professiosta –artikkelisarja*, (s. 32-48). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-181.
- Lämsä, A-M., & Uusitalo, O. (2002). *Palvelujen markkinointi esimiestyön haasteena* (2. painos). Helsinki: Edita Prisma Oy.
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 102. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Melo, P. (2003). *Ethical Conflicts in Teaching: The Novice Teacher's Experience*. British Columbia: University of Victoria.
- Moilanen, P. (2006). *Opettaja kasvattajana. Johdatus opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, R., & Kinnunen, U. (1986). Teacher stress over a school year. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, 55-70.
- Nash, L. L. (1993). *Good intentions aside: a manager's guide to resolving ethical problems*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- OAJ. (2011). *Opettajien ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. [viitattu 21.11.2011]. Saatavissa: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Ojala, M-L. (2011). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa T. Kumpulainen, (toim.), *Opettajat Suomessa 2010*, (s. 37-66). Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. [viitattu 29.3.2012]. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf.
- Opetushallitus. (2011). *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. [viitattu 21.11.2011]. Saatavissa: <http://www.opi.fi/info/ops/>.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics & education* (4. painos). London: Allen & Unwin.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69.
- Tilastokeskus. (2011). *Kansantalous*. [viitattu: 24.11.2011]. Saatavissa: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_kansantalous.html.
- Tirri, K. (1999a). *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.
- Tirri, K. (1999b). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28, 31-47.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and Responsibility in 'The Best Interest of the Child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 65-80.
- Trevino, L. K. (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *The Academy of Management Review*, 11, 601-617.
- Van Harrison, R. (1979). Person-Environment Fit and Job Stress. Teoksessa C. L. Cooper, & R. Payne (toim.), *Stress at Work* (s. 175-205). Chichester: Wiley.