

**Luokanopettajien kokeman stressin ja kollegiaalisen
yhteistyön yhteydet**

Jutta Arvola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Arvola, Jutta. 2016. Luokanopettajien kokeman stressin ja kollegiaalisen yhteistyön yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kuudennen luokan opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä ja sen yhteyksiä heidän kokemaansa työstä johtuvaan stressiin. Tutkimuksen tavoitteena oli ensinnäkin selvittää, missä määrin luokanopettajat tekevät yhteistyötä toisten opettajien kanssa, ja missä määrin he kokevat stressiä. Toiseksi selvitettiin, missä määrin yhteistyö ja stressi ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tarkasteltiin, miten erilaiset taustamuuttujat ovat yhteydessä yhteistyöhön ja koettuun stressiin. Tässä tutkimuksessa taustamuuttujina olivat työkokemus, luokkakoko ja sukupuoli. Tutkimus oli osa Alkuportaati-seurantatutkimusta. Tässä tutkimuksessa käytettiin 6. luokan keväällä kerättyjä opettajien (n = 98) kyselylomaketietoja. Aineiston analyysissä käytettiin korrelaatioanalyysiä sekä taustamuuttujien suhteen riippumattomien otosten t-testiä.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat pystyvänsä työskentelemään yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja löytämään yhdessä hyviä ratkaisuja konfliktitilanteisiin melko hyvin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat stressiä keskimäärin melko vähän. Tutkittavat kokivat eniten työn kuormitusta aiheutuvan työn vastuullisuuteen liittyvistä ponnisteluista. Yhteistyöresursseilla oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys opettajan kokemukseen työn vaatimiin ponnistuksiin liittyvästä kuormituksesta ja yleiseen kokemukseen stressistä. Mitä enemmän tutkittavat kokivat työyhteisön tarjoavan yhteistyöresursseja, sitä vähemmän he kokivat ponnistelujen aiheuttamaa kuormittuneisuutta ja yleistä työstä johtuvaa stressiä.

Naisopettajat kokivat resurssit yhteistyöhön miesopettajia vähäisemmiksi ja kokivat olevansa keskimäärin stressaantuneempia, kuin miesopettajat. Luokanopettajan työkokemuksella oli merkitsevä negatiivinen yhteys stressitekijöihin ja erittäin merkitsevä negatiivinen yhteys työn vaatimiin ponnisteluihin: mitä enemmän luokanopettajalla oli työkokemusta opettajana, sitä vähemmän hän koki stressiä ja työn vaativan ponnisteluja. Luokkakoolle ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä stressin ja yhteistyön summamuuttujiin. Tutkimuksen perusteella koulumaailmassa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opettajien yhteistyön resurssointiin. Yhteistyöhön suunnatut resurssit voivat vähentää opettajien kokemia työn paineita ja täten vähentää koettua stressiä.

Hakusanat: stressi, yhteistyö, luokanopettaja, koulun johto, kollegiaalisuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	STRESSI	7
	2.1 Stressin käsitteestä	7
	2.1 Stressiteorioiden tarkastelua	8
	2.2 Opettajien stressi	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.
3	OPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ	21
	3.1 Yhteistyöstä käsitteenä	21
	3.2 Kollegiaalisuus	21
	3.2 Kollegiaalisen yhteistyön osa-alueet	23
	3.3 Kollegiaalisuuden asteet	25
4	TUTKIMUSONGELMAT	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu	33
	5.2 Menetelmät	33
	5.2.1 Stressi.	35
	5.2.2 Yhteistyö	37
	5.3 Aineiston analyysi	39
6	TULOKSET	40
	6.1 Työn vaatimat ponnistelut, stressitekijät, palkkiot ja koettu stressi.....	40
	6.2 Yhteistyö	43
	6.3 Yhteistyön ja stressin yhteydet	44
	6.4 Yhteistyön ja stressin yhteydet taustamuuttujiin.....	46

7	POHDINTA.....	48
	7.1 Tulosten tarkastelua	48
	7.1.1 Stressi	48
	7.1.2 Yhteistyö	50
	7.1.3 Yhteistyön ja stressin yhteydet.....	52
	7.1.4 Yhteistyön ja stressin yhteydet taustamuuttujiin	52
	7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	53
	7.2.1 Tutkimuksen merkitys.....	53
	7.2.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	56
	7.2.3 Jatkotutkimushaasteet	58

1 JOHDANTO

Kasvatusala on nostettu yhdeksi stressaavimmista ammateista niin suomalaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa (ks.esim. Johnson ym. 2005; Kalimo & Toppinen 1997; Kyriacou, 2000). Stressin yleisyys opettajien keskuudessa on huomattava sillä jopa 27 % suomalaisista opettajista on kokenut stressiä (Kalimo & Toppinen, 1997). Suomessa työterveyslaitoksen teettämään kyselyyn vuonna 2007 vastanneista opettajista 16–17 % koki työhön perustuvaa stressiä melko paljon tai erittäin paljon (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007). Samaan kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa piti työtään henkisesti uuvuttavana. Vain 13–17 % vastaajista koki työn vähän tai ei lainkaan uuvuttavana.

Stressi on laaja ilmiö, ja sillä on kauaskantoisia käytännöllisiä ja taloudellisia vaikutuksia (Sonnetag & Frese, 2003). Grayson ja Alvarez (2008) esittävät opettajan kokemalla stressillä olevan sekä yksilöllisiä vaikutuksia, että vaikutuksia niihin, keiden kanssa opettaja työskentelee. Käytännössä yksilötasolla stressi voi aiheuttaa esimerkiksi työtytymättömyyttä, korkeaa verenpainetta ja sairauspoissaoloja (Van Dick & Wagner, 2001). Pitkittyessään stressi voi johtaa työuupumuksen syntymiseen (Jennings & Greenberg, 2009). Lisäksi opettajan kokema stressi vaikuttaa negatiivisesti oppilaisiin ja työyhteisöön. (Grayson & Alvarez, 2008).

Tutkimusten perusteella stressaantuneet opettajat saavuttavat kasvatuksellisia tavoitteita huonommin kuin muut opettajat (Gugliemi & Tatrow, 1998) ja heidän stressillään on havaittu olevan vaikutuksia heidän oppilaidensa sosiaaliseen kompetenssiin ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Jennings & Greenberg, 2009). Opettajien työstä johtuva stressi on todettu olevan yhteydessä oppilaiden vähäisempään empatiakykyyn ja yhteistyötaitoihin (Siekkinen ym., 2013). Hamren, Piantan, Downerin ja

Mashburnin (2008) mukaan stressiä kokevan opettajan odotukset oppilaita kohtaan ovat kielteisempiä kuin muiden opettajien.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemaa stressiä sen yleisyyden vuoksi. Aihetta on tärkeä tutkia, koska opettajan stressistä johtuvat kielteiset ja laajat vaikutukset voivat heikentää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Tämän lisäksi tutkimuksissa on huomattu yhä useamman opettajan jättävän jossakin vaiheessa uraansa opettajan työn ja vaihtavan ammattia (ks. esim. Ingrsol, 2001). Opettajien stressistä tulisi saada lisää tietoa, jotta pystytään löytämään työssä kuormittumista ennaltaehkäiseviä toimintamalleja. Tässä tutkimuksessa opettajien stressiä haluttiin lähestyä yhteistyön näkökulmasta. Opettajien välinen yhteistyö voi mahdollistaa työn vaatimien ponnistelujen jakamisen, ja tätä kautta auttaa myös työssä jaksamisessa. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kollegiaalisella yhteistyöllä on havaittu olevan yhteys myös matalampaan stressitasoon (Johnson, 2003).

Tämän tutkimuksen *ensimmäisenä* tavoitteena oli selvittää, missä määrin kuudennen luokan opettajat tekivät yhteistyötä keskenään. *Toiseksi* tutkimuksessa haluttiin selvittää, missä määrin tutkittavat raportoivat kokemansa stressiä ja millaiset opetukseen liittyvät tekijät aiheuttivat stressiä. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, missä määrin opettajat kokivat stressiä työn vaatimusten ja siitä saatujen palkkioiden suhteen. *Kolmanneksi* selvitettiin, missä määrin kollegiaalinen yhteistyö oli yhteydessä koettuun stressiin. *Neljänneksi* tutkimuksessa selvitettiin, miten stressi ja yhteistyö olivat yhteydessä erilaisiin opettajan taustatekijöihin (työkokemuksen määrään, sukupuoleen ja luokkakokoon). Tutkimusaineisto on osa laajaa Alkuportaattaseurantatutkimusta.

2 STRESSI

2.1 Stressin käsitteestä

Stressi-termiä on käsitteellistetty monin eri tavoin (Sonntag & Frese, 2003). Syynä voi olla se, että työhyvinvointitutkimuksessa stressi ja työuupumus ovat olleet pahoinvoinnin indikaattoreina keskiössä (Kinnunen & Feldt, 2015). Arkikielessä stressi yhdistetään yleensä kiireeseen ja tekemättömiin töihin. Stressiä voidaan kuitenkin tarkastella monista eri näkökulmista, minkä vuoksi sen määrittely on tärkeää. Sonntagin ja Frezen (2003) mukaan stressillä voidaan yleisellä tasolla viitata:

- 1) Stressiärsykkeisiin
- 2) Stressireaktioihin
- 3) Yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen
- 4) Yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen epäyhdenmukaisuuteen.

He toteavat *stressiärsykkeillä* viitattavan esimerkiksi korkeaan aikapaineeseen ja ihmistenvälisiin konflikteihin työpaikalla. Ongelmallisena ärsykelähtöisessä näkökulmassa voidaan nähdä kuitenkin se, ettei se ota huomioon yksilöitten erilaisuutta. Joitain ärsykejä voidaan yleisesti pitää stressaavina, mutta niihin reagoiminen on kuitenkin yksilöllistä. Kaikki ihmiset eivät reagoi samalla tavalla samoihin ärsykkeisiin. (Sonntag & Freze, 2003.)

Sonntag ja Freze (2003) mukaan *stressireaktioihin* viitattaessa nähdään fyysiset stressireaktiot olennaisena stressiin kuuluvana asiana. Selye (1956) esittää stressireaktion syntyvän, kun yksilö osoittaa tietyt stressireaktioon liittyvät kaavat, riippumatta tilanteelle ominaisista tunnusmerkeistä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että hyvin erilaiset tilanteet voivat aikaansaada

yksilössä saman reaktion, ja stressireaktioiden syntymiseen ja muuttumiseen voivat vaikuttaa yksilön selviytymiskeinot (Sonnentag & Freze, 2003). Stressireaktion vaikutukset yksilöön voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, ja näihin vaikuttavat esimerkiksi yksilön ikä, sukupuoli, koulutus ja luonteenpiirteet (Travers & Cooper, 1996).

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan tarkemmin Lazaruksen ja Folkmanin (1984), Karasekin (1979; Karasek & Theorell, 1990) ja Siegristin (1996; Siegrist ym., 2004) stressiteorioita. Näissä stressiteorioissa on stressin syntymekanismia ja siihen liittyviä tekijöitä erityisesti työelämässä on tarkastelu jossain määrin eri tavoin. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) transaktiomallin mukaan olennaista stressin kannalta on yksilön arvio siitä, milloin tilannetekijät ylittävät tai vaarantavat hänen voimavaransa. Karasekin (1979) stressimallissa stressin puolestaan katsotaan olevan seurausta työn vaatimusten ja työn hallinnan suhteesta. Siegristin (1996) mukaan stressin synnyssä on merkityksellistä työhön sijoitettujen ulkoisten ja sisäisten ponnistelujen sekä palkkioiden koettu epäsuhta. Tutkielman aineiston tasolla päähuomio kohdentui Siegristin ERI-mallin (Efford-Reward-Imbalance; Siegrist 1996; Siegrist ym., 2004) ulottuvuuksiin, koska tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyseiseen malliin pohjaavalla opettajakyselyllä.

2.1 Stressiteorioiden tarkastelua

Transaktiomalli. Kinnusen ja Feldtin (2015) mukaan Lazaruksen ja Folkmanin (1984) stressimallia on kutsuttu transaktiomalliksi, koska se pyrkii selvittämään stressitekijöiden ja stressireaktion dynaamista luonnetta. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan stressi on suhde yksilön ja ympäristön välillä. Stressi pitää sisällään yksilön ja ympäristön luonteenpiirteet, jotka yksilön arvion perusteella ylittävät tai vaarantavat hänen voimavaransa.

Tilanteen kognitiivinen arviointi voidaan jakaa primaari- ja sekundaariarviointiin, jotka vaikuttavat stressin emotionaaliseen voimakkuuteen ja laatuun. Primaariarviointi on ensisijaista arviointia tilanteesta ja tilanteen osoittautuessa uhkaavaksi käynnistyy sekundaariarviointi. Lisäksi Lazaruksen ja Folkmanin teoriassa nostetaan esille tilanteen uudelleen arviointi.

Primaariarviointi pitää Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan sisällään ensisijaisen arvion yksilön vuorovaikutuksen suhteesta ympäristöön. Primaariarviointi voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan, jotka ovat 1) merkityksetön, 2) positiivinen ja 3) stressaava. Tilanearviot, jotka kuuluvat kategoriaan merkityksetön tai positiivinen, eivät johda sekundaariarviointiin. Kohdatessaan tilanteen, jolla ei ole merkitystä yksilön hyvinvoinnille, eikä hän voi saavuttaa tai menettää tilanteen kautta mitään, yksilö arvioi tilanteen kategoriaan merkityksetön. Toinen vaihtoehto on, että yksilö arvioi tilanteen lähtökohtaisesti positiiviseksi, joka voi yksilön näkökulmasta edistää hyvien asioiden tapahtumista. Näitä arvioita voidaan luonnehtia esimerkiksi ilon, rakkauden tai innostumisen tunteiden kautta.

Lazarus ja Folkman (1984) muistuttavat, että stressireaktion laatu ja määrä vaihtelevat yksilöittäin ja ryhmittäin. Yksilön tekemä arviointi tilanteesta voi riippua hänen antamistaan merkityksistä ja konteksteista. Tilanne voidaan arvioida myös stressaavaksi, jolloin stressin arvio sisältää joko *menetyksen*, *uhkan* tai *haasteen*. *Menetyksellä* tarkoitetaan elämän vaikeimpia asioita, kuten läheisen kuolemaa ja vakavia sairauksia. *Uhka* pitää sisällään tilanteita, joissa ei vielä esiinny menetyksiä tai haasteita, mutta niitä on odotettavissa. Myös menetyksen tapahduttua on vielä ennustettavissa uhkaa, koska jokainen menetyksen voidaan nähdä tulevaisuuden kielteisten seurausten mahdollistajana. *Haastearvio* on lähinnä uhka-arviota, mutta suurimpana erona on se, että haastearvio keskittyy kasvamiseen ja kehittymiseen. Uhka-arviota voidaan

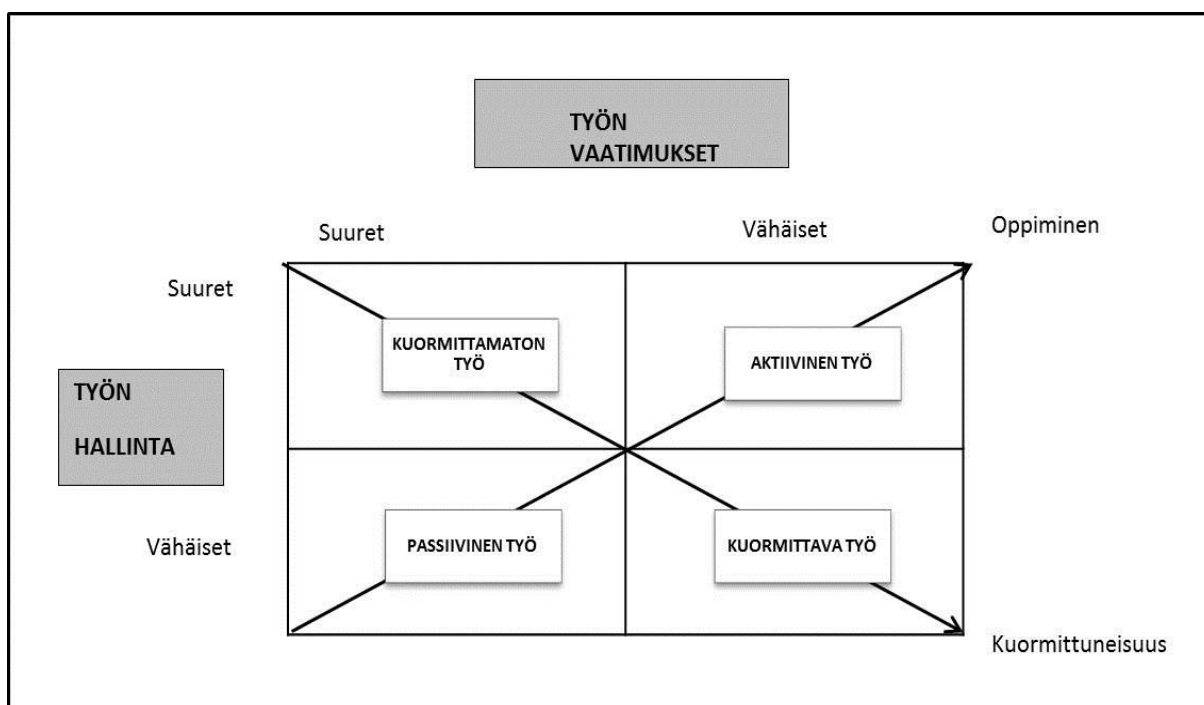
luonnehtia kielteisten tunteiden kautta, kun taas haastearvio voidaan nähdä tuottavan miellyttäviä tunteita.

Tilanteen sekundaariarviointi ja uudelleen arviointi käynnistyvät, kun tilanne osoittautuu yksilön kannalta uhkaavaksi (Lazarus & Folkman, 1984). Sekundaariarvioinnin kautta yksilö pyrkii pohtimaan monimuotoisesti selviytymiskeinoja tilanteen suhteen. Sekundaariarviointi on kriittinen osa jokaista stressaavaa tilannetta, koska se määrittää sen, kuinka tilanteesta selvitään. Lazarus ja Folkman (1984) viittaavat muuttuneeseen arvioon ympäristön antaman tiedon perusteella. Uudelleenarviointi voi joko torjua tai lisätä yksilön kokemia paineita. Uudelleenarviointi seuraa aikaisempaa arviota samasta tilanteesta, ja muokkaa sitä. Uudelleenarvioinnin toinen muoto on defensiivinen arviointi. Defensiivinen arviointi koostuu niistä ponnisteluista, joita yksilö joutuu tekemään uudelleen tulkitakseen menneisyyden positiivisemmin, tai hoitaa kohdatut haasteet ja menetykset näkemällä ne vähemmän uhkaavina.

JDC-malli. Karasekin (1979) kehittämässä stressimallissa stressin osoitetaan olevan seurausta *työn vaatimusten* ja *työn hallinnan* suhteesta (JDC; Job-Demand-Control model). Tässä mallissa ei tarkastella yksilön ja ympäristön välistä suhdetta, vaan arvioidaan missä määrin yksilö kokee työnsä suhteen vaatimuksia ja hallinnan tunnetta. Karasek sisällyttää *työn vaatimuksiin* työn määrälliset vaatimukset, aikapaineet ja rooliristiriidat. *Työn hallinnalla* tarkoitetaan niitä mahdollisuuksia, joilla työntekijä voi vaikuttaa työoloihin ja sisältöihin, työn monipuolisuuteen sekä osallistumismahdollisuuksiin työtä koskevaan päätöksentekoon. Runsaat työhön liittyvät vaatimukset ja vähäinen työn hallinta yhdessä luovat stressikokemuksen. Näiden tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä myös työtyytymättömyyteen. Karasekin (1979) mukaan stressi ei ole seurausta yksittäisistä aspekteista vaan stressin voidaan nähdä olevan seurausta näistä työhön liittyvien vaatimusten yhdistyneistä

vaikutuksista ja työntekijän harkintavallan vapaudesta liittyen näihin vaatimuksiin. Harkintavallan vapaudella tarkoitetaan yksilön vaikutusmahdollisuuksia työhön liittyvien vaatimusten suhteen.

Karasekin alkuperäinen malli pitää sisällään kaksi työhyvinvointia selittävää hypoteesia, jotka ovat *kuormitushypoteesi* ja *aktiivisen oppimisen hypoteesi*. *Kuormitushypoteesin* mukaisesti kuormittavassa työssä yhdistyvät työn korkea vaatimustaso ja vähäiset hallintamahdollisuudet. Vähän kuormittava työ on yleensä vähemmän stressaavaa. Vähäisen kuormituksen työssä työntekijällä on matala vaatimustaso ja runsaat hallintamahdollisuudet. *Aktiivisen oppimisen hypoteesi* puolestaan jakaa työn joko aktiiviseksi tai passiiviseksi. Aktiivisessa työssä yhdistyvät työn suuret vaatimukset ja suuret hallintamahdollisuudet. Aktiivisella työllä voi olla positiivisia vaikutuksia työntekijän oppimiseen, motivaatioon ja kehittymiseen. Passiivinen työ on aktiivisen työn vastakohta: työntekijään kohdistuu vähän vaatimuksia ja hallintamahdollisuuksia. Kinnunen ja Feldt (2015) tuovat esille, ettei Karasekin ensimmäisessä mallissa huomioitu sosiaalisten suhteiden vaikutusta ryhmä- ja organisaatiotasolla, eikä erityisiä vaikutuksia erilaisten vaikutusmahdollisuuksien ja työn vaatimusten suhteen eroteltu.



KUVIO 1. JDC-malli (Job-Demand-Control; Karasek 1979, 288)

Uudistetussa mallissa (JDCS; Job-Demand-Control-Support model) Karasek ja Theorell (1990) ottavat huomioon myös sosiaalisen tuen ulottuvuuden. Uudistetussa mallissa kuormitushypoteesi ja aktiivisen oppimisen hypoteesi voidaan jakaa kahteen tilanteeseen: kollektiiviseen tai eristäytyneeseen. Esimerkiksi aktiivinen työ (suuret vaatimukset ja hallintamahdollisuudet) voidaan jakaa kollektiiviseen (paljon sosiaalista tukea) tai eristäytyneeseen (vähän sosiaalista tukea) työhön. Karasekin ja Theorellin (1990) mukaan usein stressitekijän ja vaikutuksen välillä on merkittävä aika, minkä vuoksi voi olla vaikea erottaa seurauksia esimerkiksi havainnoimalla käyttäytymistä. Heidän mukaansa kokemus stressistä on riittävä osoittamaan stressin: ihminen voi olla stressaantunut, vaikka stressin merkkejä ei olisi havaittavissa.

Kinnunen ja Feldt (2015) arvioivat Karasekin mallia kriittisesti. He esittävät mallin saaneen kritiikkiä työn piirteiden liiallisesta pelkistämisestä,

kapea-alaisuudesta (esimerkiksi työntekijän persoonallisuuden piirteiden huomiointi) ja työnhallinnan alakäsitteiden samanarvoisuudesta hyvinvoinnin kannalta. Kinnusen ja Feldtin mukaan on vaikea arvioida, missä määrin ristiriitaiset tutkimustulokset johtuvat Karasekin mallin rakenteesta ja missä määrin tehtyjen tutkimusten heikkouksista. Esimerkiksi työkuormitusta on tutkittu pääosin kyselymenetelmällä, jotka ovat perustuneet työntekijöiden itsensä esittämiin arvioihin. Itsearviointien perusteella on vaikea päätellä, missä määrin ne kuvastavat työn ominaisuuksia ja missä määrin kyse on yksilön omasta tavasta tulkita työympäristöään. Toinen ongelma koskee sitä, että on päätellä johtuvatko mahdolliset stressioireet ja -sairaudet lyhyt- vai pitkäkestoisesta kuormituksesta, koska tähänastisessa tutkimuksessa stressiä on tyypillisesti mitattu vain yhtenä ajankohtana. Kinnusen ja Feldtin mukaan Karasekin malli on kuitenkin pitänyt hyvin pintansa useiden stressimallien rinnalla, mikä johtune siitä, että mallin kolmea työn psykososiaalista piirrettä (työn hallinta, vaatimukset, sosiaalinen tuki) pidetään keskeisinä työhyvinvoinnin kannalta.

ERI-malli. Siegristin (1996) ERI-malli (Efford-Reward-Imbalance model) keskittyy työelämän vaihdosten vastavuoroisuuteen, jossa samaan aikaan paljon kuluttavat ja vähän palkitsevat työt (high-efford, low-reward) nähdään stressaavina. ERI-malli perustuu sosiaaliseen vastavuoroisuuteen, mikä työelämässä tarkoittaa sitä, että yksilö odottaa ponnistuksilleen vastineita. Kuvio 2 esittelee ERI-mallin sisältämän oletuksen ponnisteluvaatimusten ja palkkioiden välisestä epäsuhdasta. Siegrist esittää työroolin luovan tärkeän yhteyden minäpystyvyyden, itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden rakenteiden välillä. Yksinkertaisesti stressillä tarkoitetaan Siegristin mukaan työhön sijoitettujen *ulkoisten* ja *sisäisten ponnistelujen* sekä *palkkioiden* epäsuhdtaa. ERI-mallissa työn kuluttavuutta kuvataan *sisäisten* ja *ulkoisten* ponnistelujen kautta.

Sisäisillä ponnisteluilla viitataan esimerkiksi huonoihin henkilökohtaisiin selviytymiskeinoihin ja korkeaan kontrollin tarpeeseen. Korkealla kontrollin tarpeella Siegrist viittaa ylisitoutumiseen, joka voi johtaa rasisitustilaan.

Työhönsä ylisitoutuneet ihmiset liioittelevat työn vaatimuksia, minkä seurauksena heidän odotuksensa palkkioiden suhteen kasvavat. Toistuva tunne työn palkkioiden puutteesta voi johtaa herkkyyteen stressin kokemisessa. *Ulkoisilla ponnisteluilla* viitataan esimerkiksi työtaakkaan ja työn velvoitteisiin. Ponnistelu töissä taas nähdään osana sosiaalisesti organisoitua vaihtoprosessia, missä yhteisö auttaa *palkkioiden saamisessa*. Nämä yhteisölliset palkkiot näkyvät kolmena osa-alueena: rahana, tukena ja ammatillisen aseman hallintana. Ammatillisen aseman hallinta voidaan nähdä uralla etenemisen mahdollisuutena. Ammatillinen asema tuottaa merkittävän sosiaalisen roolin yksilön kannalta, ja jos yksilön keskeiset roolit ovat hukassa, hän luultavasti törmää toistuviin kielteisiin tuntemuksiin. Arvostuksen puute ja vääränlainen kohtelu työpaikalla voi aiheuttaa kehossa ylirasitustilan (Siegrist ym., 2004). Siegrist yhdessä muiden tutkijoiden kanssa (2004) esittää pitkittyneen epätasapainon vaatimusten ja palkkioiden suhteen johtavan herkkyyteen stressin kokemisessa.



KUVIO 2. Suomensuos ERI-mallista (Efford-Reward-Imbalance; Siegrist 1996, 30)

Siegrist on tarkastellut kriittisesti sekä Lazaruksen (1984) että Karasekin (ks. Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) stressimalleja. Siegristin mukaan (1996) kyseiset mallit jättävät epäselväksi stressaavan kokemuksen kroonisuuden, kontrollin tarkoituksen ja yksilöllisten selviytymiskeinojen roolin. Siegristin malli keskittyy tarkastelemaan kontrollin sijasta palkintoja. Kinnusen ja Feldtin (2015) mukaan ERI-malli on osoittautunut käyttökelpoiseksi työterveyden tutkimuksen näkökulmasta. Heidän mukaansa lisätutkimukset ovat kuitenkin vielä tarpeen, koska aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet miehiin ja työhyvinvointitutkimukset ovat pääasiassa toteutettu ihmissuhdetyötä tekevillä.

2.2 Opettajien stressi

Opettajien työtä on kuvailtu korkean stressitason ammatiksi (ks. esim. Chaplain, 2008; Johnson ym., 2005, Kyriacou, 2000). Opettajiin kohdistuvat valtavat emotionaaliset haasteet, minkä vuoksi loppuun palaneiden opettajien määrä on kasvussa ja yhä useampi opettaja jättää ammatin (Ingersol, 2001). Valitettavaa on, että opettajilla korkea työhön perustuva stressitaso on yhteydessä ei-toivottuihin vaikutuksiin työssä ja terveydentilassa (Klassen & Chiu, 2011), kuten luokanhallintaan ja unettomuuteen. Kreikkalaisia opettajia koskeva tutkimus (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006) osoitti noviisiopettajien raportoivan korkeampaa stressiä kuin kokeneet opettajat. Heidän tutkimuksessaan myös naisopettajat olivat huomattavasti stressaantuneempia kuin miesopettajat.

Stressiä aiheuttavat tekijät. Opettajien stressiä aiheuttavien tekijöiden kirjo on laaja. Opettajien emotionaalinen sitoutuminen oppilaisiin voi olla yksi

selittävä tekijä sille, miksi opetusala on arvioitu yhdeksi stressaavimmista ammateista (Johnson ym., 2005). Eniten stressiä opettajille kuitenkin aiheuttavat oppilaiden käytösongelmien hallinta ja tehottomat kurinpitokeinot (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008): oppilaiden käytösongelmat ja kurinpito-ongelmat on toistuvasti nähty opettajien stressin pääsyynä (Kokkinos 2007; Kyriacou 2001; Sutton & Wheatley 2003). Havainnot oppilaiden käytösongelmista ovat suoraan yhteydessä opettajien kokemaan emotionaaliseen ahdistukseen, joka on yksi loppuun palamisen eli burnoutin ydinulottuvuuksista (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010). Jepsonin ja Forrestin (2006) mukaan opettajien luokanhallintaa koskeva matala minäpystyvyys on yhteydessä koettuun stressiin ja voi johtaa ammatin vaihtamiseen.

Opettaja joutuu työssään kohtaamaan käytösongelmien lisäksi myös muita stressitekijöitä. Useilla opettajilla stressiä ja tyytymättömyyttä aiheuttaa uralla etenemisen vaikeus (Hubermann & Vandenberghe, 1999). Se, että opettaja tekee työtä yksin, voi selittää työn stressaavuutta. Traversin ja Cooperin (1996) mukaan monet muutoksiin liittyvät paineet vaativat opettajalta muuntautumiskykyä, ja opettajien täytyy tarkastella nykyisiä käytäntöjään ja muuttaa niitä uusien vaatimusten valossa. On myös viitteitä siitä, että opettajan rooli on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana sen myötä, että lasten vanhempien vastuun ottaminen lapsen kasvatuksellisesta hyvinvoinnista on osittain vähentynyt.

Tutkimuksissa on toistuvasti tunnistettu tiettyjä tekijöitä, jotka aiheuttavat stressiä opettajalle. Antoniou, Polychroni ja Vlachakis (2006) jaottelevat stressitekijät kahteen kategoriaan. Heidän mukaansa stressitekijät voivat olla joko ulkoisia (kuten huonot työolosuhteet, ylityöt ja yhteistyön puute) tai sisäisiä (kuten yksilölliset luonteenpiirteet, epärealistisista odotuksista johtuva turhautuminen). Jaottelutapa on yksinkertainen, vaikka itse stressitekijät voivat

olla monipolvisia. Borg (1990) sekä Dunham ja Varma (1998) ovat jakaneet opettajan työn stressitekijät kymmeneen kategoriaan seuraavasti:

- Epämotivoituneet oppilaat
- Järjestyksen ylläpito
- Aikapaineet ja työtaakka
- Muutokseen sopeutuminen
- Muiden arvioitavana oleminen
- Suhteet kollegoiden kanssa
- Minäpystyvyys ja asema
- Koulun johto
- Roolikonfliktit ja roolien monitulkintaisuus
- Huonot työolosuhteet

Seuraukset. Opettajien stressi vaikuttaa kielteisesti suhteessa luomiinsa suhteessa oppilaisiin, luokanhallintaan ja oppimisympäristöön (Jennings & Greenberg, 2009). Stressillä on sekä yksilöllisiä vaikutuksia että vaikutuksia niihin, joiden kanssa opettaja työskentelee (Grayson & Alvarez, 2008). Stressin vaikutukset yksilötasolla voivat erota paljon toisistaan. Dienstbier (1989) esittää stressin vaikutusten olevan hyvin erilaisia riippuen siitä, onko stressitekijä lyhytaikainen, krooninen vai epäsäännöllinen ja millaisia selviytymiskeinoja yksilöllä on käytettävissään. Pitkittynyt altistuminen stressaaville tekijöille ja epäonnistunut selviytyminen (coping) vaikuttaa kielteisesti työntekijöiden hyvinvointiin (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Stressi vaikuttaa opettajaan hyvin kokonaisvaltaisesti, koska opettaja tekee työtään omalla persoonallaan.

Yksilötasolla opettajan stressillä nähdään olevan vaikutuksia muun muassa opettajan moraaliiin (Kyriacou, 2000). Kyriacoun mukaan opettajan kokema pitkäaikainen stressi voi heikentää opettajan moraalialia ja motivaatiota. Gugliemin ja Tatrown (1998) mukaan stressaantuneet opettajat myös saavuttavat kasvatuksellisia tavoitteita huonommin kuin muut opettajat. Stressiä kokevan opettajan odotukset oppilaita kohtaan ovat kielteisempiä kuin

muiden opettajien (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008), ja opettajien odotukset oppilaiden käytöksestä vaikuttavat suoraan opettajien hyvinvointiin (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Oppilaat, joilla on käytösongelmia, voivat myötävaikuttaa opettajan kokemaan stressiin ja opettaja saattaa alkaa käyttämään rankaisevia toimenpiteitä, mitkä voivat entisestään lisätä käytösongelmien ilmenemistä luokassa (Osher ym., 2007).

Kyriacoun (2000) mukaan opettajan kokema stressi voi heikentää opetuksen laatua kahdella tavalla. Ensimmäiseksi, pitkäkestoinen stressi voi heikentää opettajan työtyytyväisyyttä. Toiseksi stressillä on vaikutusta opettajan vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Stressaantunut opettaja ei välttämättä pysty luomaan myönteistä suhdetta oppilaisiin ja ongelmiin vastaaminen voi olla reaktiivista. Yoonin (2002) mukaan opettajan kokemukset stressistä ja kielteisistä tunteista on yhteydessä oppilaiden lisääntyneisiin käytöshäiriöihin. Vaarana on, että opettajat reagoivat stressaaviin tilanteisiin toimintatavoilla, jotka heikentävät heidän kykyään luoda kestäviä suhteita oppilaiden kanssa, ylläpitää järjestystä tehokkaasti ja tukea oppilaiden oppimista (Jennings & Greenberg, 2009). Jenningsin ja Greenbergin mukaan eniten opettajien stressistä kärsivät ne oppilaat, joilla on entuudestaan tunne-elämän vaikeuksia. Opettajien stressi on kielteisesti yhteydessä hänen oppilassuhteisiin, luokanhallintaan ja oppimisympäristöön.

Ehkäisevät tekijät ja palkkiot. Stressin ehkäisevänä tekijänä voidaan pitää sitä, että työstä saadut palkkiot ovat tasapainoisessa suhteessa työn vaatimiin ponnisteluihin (Siegstist, 1996). Hubermanin ja Vandenberghein (1999) mukaan opettajan suhde oppilaisiin voi olla palkitsevimpiä tekijöitä opettajan työssä.

Van Dickin ja Wagnerin (2001) tutkimuksessa suuri työtaakka ja ahdistus johtivat opettajien keskuudessa stressireaktion syntymiseen. Johdon antama oli päärooli opettajan tarpeiden ja vaatimusten sovittelussa ja johdon antama tuki

vähensi koettua stressiä. Vähemmän yleistä tukea johdolta saaneet opettajat kokivat itsensä enemmän stressaantuneiksi verrattuna opettajiin, jotka saivat paljon yleistä tukea. Heidän tutkimuksessaan opettajien minäpystyvyyden uskomukset olivat yhteydessä vähäisempään stressiin. Työskentely koulussa, jossa on positiivinen ilmapiiri sosiaalisen tuen suhteen, on yksi tärkeistä stressin selvitytymiskeinoista (Kyriacou, 2001). Positiivisen ilmapiirin luominen sosiaalisen tuen suhteen edellyttää opettajilta yhteistä keskustelua huolenaiheista, minkä kautta voi tarjoutua stressistä selviytymistä tukevia ehdotuksia kollegalta.

Tämän tutkimuksen aineisto pohjautuu Siegristin (1996) ERI-malliin. Siegristin alkuperäisessä mallissa työn palkkioina ovat raha, arvostus ja uralla eteneminen. Alkuperäinen kyselyssä työn vaatimia ponnisteluja mitataan viidellä osiolla, ja työn antamia palkkioita mitataan 11 osiolla (Siegrist ym., 2004). Alkuportaattikyselyssä käytettiin sovelletusti Siegristin ERI-mallia, eikä kysely sisältänyt niitä osioita, jotka mittasivat työstä saatuja palkkioita. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa työn palkkiot käsitteellistettiin koulun johdon antama tuen kautta, jota arvioitiin Garlessin, Wearin ja Mannin (2000) kehittämällä uudistavan johtajuuden mallilla (Global Transformational Leadership; GTL). Malli rakennettiin Podsakoffin ym. (1990) uudistavan johtajuuden mittariston pohjalta. Garless ym. (2000) erottivat mallissaan toisistaan tuen antamisen henkilöstölle ja henkilöstön yksilöllisen kehityksen rohkaisemisen, jolloin malli koostuu seitsemästä eri käyttäytymisen osa-alueesta.

Garlessin, Wearin ja Mannin (2000) aiemman kirjallisuuden pohjalta kehittämä uudistavan johtajuuden malli sisältää seuraavat osa-alueet: 1) tulevaisuuden visiot, 2) henkilöstön kehittäminen, 3) tukea antava johtajuus, 4) voimaannuttaminen, 5) innovatiivinen ajattelu, 6) johtaminen omalla esimerkillä ja 7) karisma. Tulevaisuuden visioilla tarkoitetaan sitä, miten

johtaja luo ja keskustelee tulevaisuuden visioista työntekijöiden kanssa. Henkilöstön kehittäminen näkyy siinä, kuinka johtaja johtaa ja rohkaisee henkilöstöä kehittymään henkilökohtaisella tasolla. Tukea antava johtajuus tarkoittaa sitä, missä määrin johtaja antaa positiivista palautetta henkilöstölle ja huomaa heidän kehittymisensä. Voimaannuttamisella tarkoitetaan sitä, missä määrin johtaja luo luottamuksen, arvostuksen ja yhteistyön ilmapiiriä. Innovatiivisella ajattelulla tarkoitetaan sitä, missä määrin johtaja rohkaisee henkilöstöä ajattelemaan luovasti ja antaa heille haastavia tehtäviä. Johtamisella omalla esimerkillä tarkoitetaan sitä, missä määrin johtajan arvot ja näkemykset vastaavat hänen omaa toimintaansa. Tehokas johtaja myös kommunikoi selkeästi henkilöstölleen uskomuksistaan ja arvoistaan. Karismalla viitataan siihen, missä määrin johtaja omalla käytöksellään inspiroi ja motivoi työntekijöitä tekemään parhaansa. (Carless, Wear & Mann, 2000.)

3 OPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ

3.1 Yhteistyöstä käsitteenä

Yhteistyö-termiä on käsitteellistetty monin eri tavoin. Isoherranen viittaa yhteistyöllä ihmisten väliseen yhteisen tehtävän tai työn tekemiseen, yhteisen ongelman tai päätöksen teon ratkaisemiseen uusia näkökulmia etsien yhdessä keskustellen (Isoherranen, 2005). Savonmäen (2007) mukaan arkikielessä yhteistyöllä voidaan nähdä tarkoittavan melkein mitä tahansa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Hän määrittelee yhteistyön laajemmin ilmiöksi, mikä pitää sisällään kaksi tai useampaa tahoja, vaikka käsitteen sisällöt, tekijät ja kohde vaihtelevat hyvin paljon. Yhteistyö on tärkeä osa opettajan työtä, ja sen merkitys korostuu erityisesti muutosten aikana. Opettajien yhteistyön korostumiseen liittyviä muutoksia ovat Willmanin (2001) mukaan kouluorganisaation muutos, opettajien työn sisällöllinen muutos, opetussuunnitelmien uudistus ja yhteiskunnallinen muutos. Vaikka erilaiset muutokset kannustavat opettajien väliseen yhteistyöhön, on yhteistyölle kuitenkin paljon muitakin syitä. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin opettajien keskinäistä yhteistyötä. Tavoitteena on tuoda esille opettajien keskinäisen yhteistyön pääpiirteitä ja esitellä siinä ilmeneviä etuja ja ongelmia.

3.2 Kollegiaalisuus

Opettajien keskinäisestä yhteistyöstä on käytetty käsitettä *kollegiaalisuus* (Hargreaves & Dave, 1990; Little, 1990). Opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä voi helposti tulla mieleen yhteisopettajuus. Savonmäki (2007) kokee kuitenkin yhteisopettajuuden marginaalisena kollegiaalisuuden ilmiönä kouluopetuksessa. Hänen mukaansa opettajien yhteistyöhön voi kuulua myös

yhteiset, tietoiset ja tavoitteelliset toiminnat, joiden kautta tullaan tietoiseksi toisten toiminnasta. Ajallisesti myös hyvin lyhyttä tilannetta voidaan kutsua yhteistyöksi, koska sillä voi olla merkitystä esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa. (Savonmäki, 2007.) Sahlberg (1996) viittaa kollegiaalisuudella yhteistyön tarkempaan muotoon.

Savomäen mukaan puhuttaessa yhteistyöstä erityisenä toiminnan muotona, se voidaan määritellä tietoisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa toiminnan kohde on yhteisesti jaettu ja kohdetta koskeva toiminta on yhteisesti suunniteltu. Hänen mukaansa kaikki ihmisen työ on yhteistyötä, jos se on yhteydessä toisten työhön, tai jollain tasolla riippuvainen toisten tekemästä työstä. Riippuvuus voi olla samanaikaista tai peräkkäistä. Samanaikaisella riippuvuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa moni työntekijä työstää samaa kohdetta. Peräkkäisellä riippuvuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa työntekijä jatkaa toisen työtä ajallisesti peräkkäin.

Savonmäen (2007, 34) mukaan Handal (1991) on tarkastellut kollegiaalisuutta rajattuna tai laajennettuna. Rajatulla kollegiaalisuudella viitataan toimintatapaan, jossa opettajat toteuttavat kollegiaalista yhteistyötä vallitsevien perinteiden mukaisesti. Rajatussa kollegiaalisuudessa toimitaan alueella, jossa jokaisen opettajan ammatillinen autonomia on suojattuna. Rajatussa kollegiaalisuudessa toiminta rajataan turvalliselle alueelle, joka suojaa opettajia keskinäisiltä ristiriitaisuuksilta. Laajennetulla kollegiaalisuudella viitataan yhteistyön muotoon, jossa koko kouluyhteisön toiminta on kollektiivista ja sisältää kriittistä pohdintaa. Laajennettuun kollegiaalisuuteen pyrkiminen sisältää mahdollisuuden opetuskäytäntöjen muuttamiseen. Laajennetussa kollegiaalisuudessa opettajat lähestyvät opetuksessa vastaantulevia ongelmia yhdessä. Ongelmia lähestytään koko organisaation ongelmina, eikä esimerkiksi yksittäisen opettajan ammattitaidottomuutena.

Sääkslahti ja Tynjälä (2013) esittävät kollegiaalisen yhteistyön edellytykseksi sen, että jokaisella opettajalla on tahto tehdä yhteistyötä, ja omien näkemysten esille tuonti nähdään tärkeänä. Heidän mukaansa kollegiaalisen yhteistyön onnistuminen edellyttää opettajilta rutiinien rikkomista ja heittäytymistä omalle epämukavuusalueelle. Vastuullinen suhtautuminen yhteistyöhön vaatii opettajalta erilaisiin rooleihin sitoutumista. Opettajan täytyy olla valmis toimimaan esimerkiksi vastuuopettajana, koordinaattorina tai organisoinnin huolehtijana.

3.2 Kollegiaalisen yhteistyön osa-alueet

Savonmäki (2007) erottaa ammattikorkeakoulujen opettajien kollegiaalisen yhteistyöhön perustuvansa tutkimusaineistonsa perusteella kollegiaalisen yhteistyön neljä osa-aluetta, joita ovat:

- 1) Ilmapiiri resurssina,
- 2) Tuki ja osallistuminen,
- 3) Rajanylitykset ja
- 4) Kehittäminen ja innovaatiot.

Savonmäen (2007) tutkimuksessa *ilmapiiri* nousi tärkeäksi yhteistyön elementiksi, ja se ilmeni opettajien puheessa muun muassa hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Opettajat kokivat hyvän ilmapiirin parhaimmillaan toisten kunnioittamisena ja luottamuksena. Hyvä ilmapiiri voidaan määritellä yhteisöllisyyden tunteeksi, jossa yksilö kokee kuuluvansa suurempaan ryhmään.

Yhteistyökokemusten ulottuvuuksiksi erottuivat Savonmäen (2007) tutkimuksessa *tuki* ja *osallistuminen*. Tuki oman ammatti-identiteetin kehittymiselle on keskeinen motiivi yhteistyölle ja yhteisöllisyyden toteutumiselle. Savonmäen tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä esimiehen ja samassa työhuoneessa toimivien kollegoiden antamaa tukea. Opettajat määrittivät tukemisen arjen pienten asioiden kohdalla esimerkiksi vinkkeinä, ongelmanratkaisuna ja vertaisohjaamisena. Kollegiaalisen yhteisöllisyyden perusta tuotti sekä spontaania, että organisoitua yhteistyötä.

Myös *rajanylitykset* kuuluvat Savonmäen (2007) mukaan kollegiaaliseen yhteistyöhön. Opettajien rajoja muodostavat muun muassa opettajien työsupolvet, sukupuoli ja asiantuntijuuden alueet. Raja määrittelee opettajan yksityisyyttä, jolloin jokainen yhteistyösuhde on jossain määrin rajan ylitystä. Rajat suojaavat opettajien ja tiimien itsenäisyyttä ja ylläpitävät sosiaalista järjestystä. Rajojen kautta työtä voidaan helpommin jakaa ja työtä helpottavia rutiineja ylläpitää. Rajat muodostuvat erityisesti opettajien ammatillisen osaamisen perusteella. Pelkkä rajojen ylittäminen voi olla jo vaihtelua ja palkitsevaa, koska uusien virikkeiden saaminen on jaksamisen kannalta tärkeää. Joskus rajat ylitetään ulkoisen pakon sanelemana, tai se voi liittyä vaihtelun haluun tai oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Rajanylittäminen on aina oman osaamisen tai toimenkuvan laajentamista yhteistyöllä, ja sen kautta oma asiantuntemus saadaan hyödynnettyä entistä paremmin. Rajojen ylittämisen mahdollisuudet ja mielekkyys riippuvat asiantuntijuuden alasta. Asiantuntijuuden rajat ylitetään parhaiten silloin, kun toiminnalla on yhteinen kohde.

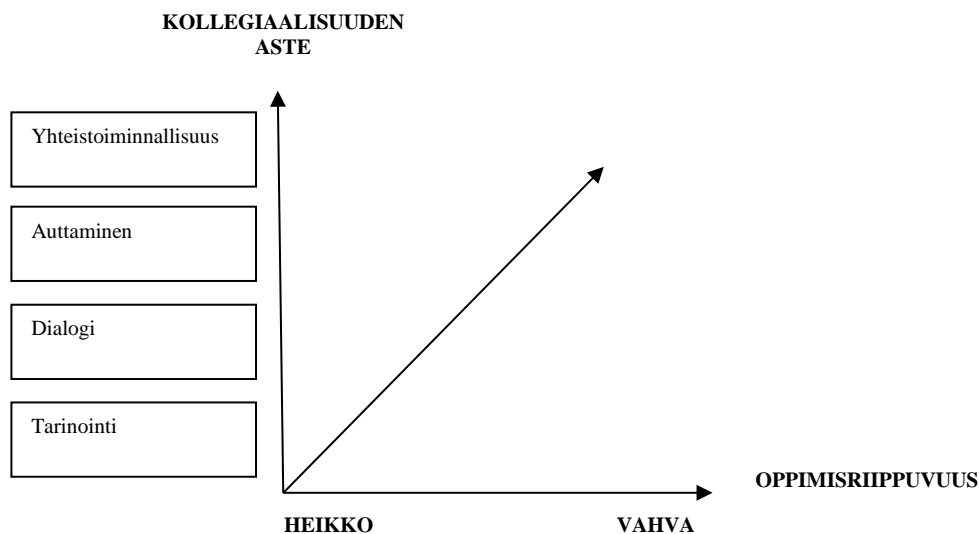
Kehittäminen ja innovaatiot ovat yksi osa kollegiaalista yhteistyötä (Savonmäki, 2007). Ammatillisessa kehittämisessä oma osaaminen vahvistuu esimerkiksi omaa ainetta edustavan tiimin pedagogisissa innovaatioissa.

Työyhteisön tai opetuksen kehittäminen mahdollistuu, kun opettajien kesken vallitsee avoin ilmapiiri ideoiden ja innovaatioiden suhteen.

3.3 Kollegiaalisuuden asteet

Kollegiaalisten suhteiden erilaisia muotoja ovat Littlen (1990) mukaan opetuksesta puhuminen, jaettu suunnittelu ja valmistelu sekä yhteinen mentorointi tai kollegan mentorointi (*training together and training one another*). *Opetuksesta puhuminen* on Littlen (1990) mukaan opettajilla yleistä. Puhe opettamisesta mahdollistaa tiedon vaihtamisen teoreettisesti rikkaasti ja käytännöllisesti ymmärrettävästi. Keskusteluja käydään muun muassa koulun auloissa, odotustiloissa, toimistoissa ja työhuoneissa. *Jaetulla suunnittelulla ja valmistelulla* Little viittaa yhteistyön muotoon, jossa kollegat suunnittelevat ja arvioivat esimerkiksi opetuksen aiheita, metodeja tai materiaaleja. *Yhteisellä mentoroinnilla tai kollegan mentoroinnilla* Little viittaa sellaiseen yhteistyön muotoon, jossa opettajat opettavat toisilleen uusia ideoita tai luokkahuoneharjoitteita. Tässä näkökulmassa korostuvat opetukseen liittyvä jatkuva kriittisyys, keskustelu ja kehittäminen.

Sahlberg (1996) soveltaa väitöskirjassaan esittelemässään mallissa Littlen (1990) kollegiaalisten suhteiden erilaisia muotoja. Sahlbergin malli lähestyy koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteita laajemmasta näkökulmasta. Sahlbergin mallissa esimerkiksi mentorointiin kuuluu lisäksi myös toisten opettajien opetuksen seuraaminen. Kuviossa 3 on eroteltuna nämä opettajien yhteistyön neljä astetta Sahlbergia mukaillen.



KUVIO 3. Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet (Sahlberg 1996, 128)

Sahlberg (1996) esittää kollegiaalisten suhteiden suhteellisen heikkoa tasoa edustavan mallin kolme ensimmäistä muotoa: tarinoiden kertominen ja opettamisesta puhuminen, keskustelu sekä avun tarjoaminen ja pyytäminen. Kollegiaalisten suhteiden neljäs muoto pitää käsittää opettajien yhteistoiminnallisen suunnittelun, yhdessä opettamisen, opetuksen seuraamisen, sekä ohjaamisen ja mentoroinnin. Little (1990) toteaa korkeamman kollegiaalisuuden asteen olevan yhteydessä vahvempaan oppimisriippuvuuteen. Oppimisriippuvuutta voidaan tarkastella ryhmadynamiikkaan liittyvänä positiivisena asiana.

Kollegiaalisuus opetustyössä voidaan nähdä positiivisena voimavarana opettajien työssä jaksamisen suhteen. Kollegiaalisuuden neljänteen muotoon, yhteistoiminnallisuuteen, sisältyvät käytännöt antavat opettajalle paljon ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä asioita. Toisaalta ne myös vaativat opettajalta paljon kriittisyyttä ja avoimuutta astua omalle epämukavuusalueelle. Kollegiaalisuus voi pitää sisällään niin hyödyllisiä kuin haitallisiakin elementtejä (Hargreaves 1994; Little 1990). Seuraavaksi

tarkastellaan kollegiaalisuuden etuja, jonka jälkeen käydään läpi kollegiaalisuuden mahdollisesti tuottamia ongelmia.

Kollegiaalisuuden edut. Sääkslahden ja Tynjälän (2013) mukaan opettajien tulisi tavoitella yhteistyötä, koska se mahdollistaa uusien ideoiden ja näkökulmien saamisen ja opetuskokonaisuuksien monipuolisuuden. Heidän mukaansa sisältöjen valintojen pohtiminen ja keskustelu johtaa siihen, että lopputulos on hiottu kokonaisuus. Kollegiaalisen yhteistyön voidaan nähdä myös osallistavan opettajia ja antavan mahdollisuuksia vaikuttaa sisältöihin. Sitoutuminen yhteiseen toimintaan ja tekemiseen onnistuu paremmin yhteistyön kautta. (Sääkslahti & Tynjälä, 2013.)

Johnsonin (2003) tutkimuksessa yhteistyön eduiksi osoittautuivat moraalinen tuki, moraali ja opettajan oppiminen. *Moraalisella tuella* tarkoitettiin sellaista psykologista ja emotionaalista tukea, jota opettajat saivat toisilta opettajilta kohdatessaan esimerkiksi opettamiseen liittyviä haasteita. Opettajien haastatteluissa voitiin nähdä ryhmien jäsenten toimivan keskenään toistensa tukijoina. Tämä näkyi muun muassa ideoiden ja materiaalien vaihtamisena ja henkilöstön hyvänä yhteishenkenä. *Moraalilla* tutkimuksessa tarkoitettiin kollegiaalisuuden, luottamuksen ja avoimuuden tunteita, jotka kehittyivät yksilöllisen ja ammatillisen jakamisen kautta. Yhteisellä työskentelyllä, suunnittelulla ja keskustelulla oli positiivisia vaikutuksia opettajien ajatuksiin heidän työstään, oppilaistaan ja itsestään. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan näillä oli puolestaan merkitystä opettajien vähäisempiin poissaoloihin, matalampaan stressitasoon ja korkeampaan työhön sitoutumiseen ja innostuneisuuteen.

Tutkimustulokset siis tukevat ajatusta siitä, että kollegiaalisen yhteistyön kautta opettajat pystyvät jakamaan ponnistelujaan, mikä lievittää tai estää heidän stressitasoaan. Johnsonin (2003) tutkimuksessa opettajien oppiminen ilmeni tutkimuksessa siten, että opettajat kokivat jakavansa yhdessä vastuuta

ammattillisen kehittymisen suhteen. Yhteistyö antaa opettajille mahdollisuuksia oppia toisiltaan. Opettajat kokivat oppivansa enemmän kollegoiltaan, kuin yksin tehdessään. Tämä osoittautui tärkeäksi etenkin nuorille ja vasta aloitteleville opettajille.

Sosiaalinen ympäristö voi tukea ja palkita yhteistyötä. Savonmäki (2007) esittää yhteistyön olevan ratkaiseva ja keskeinen tekijä koulun kehittämisessä. Savonmäen mukaan ilman yhteistyötä koulun kehittämisellä on vaarana jäädä yksittäisten opettajien missioksi tai koulun hallinnon luomiksi pakkoprojekteiksi. Yhteistyö mahdollistaa ideoiden jakamisen, näkökulmien kriittisen pohdinnan ja kehittämisen viemisen eteenpäin. Yhteistyö nähdään oppimisen ja opettamisen rinnalla kontekstisidonnaisena vuorovaikutusprosessina.

Savonmäen (2007) mukaan yhteistyötä voidaan pitää tehokkaan koulun merkinä. Isoherranen (2005) toteaa hyvän työilmapiirin sekä kaikkia huomioivan tasa-arvoisen yhteistyön auttavan työntekijöitä jaksamaan työssä. Yhteistyön sujuessa vaikeudet ja onnistumiset voidaan jakaa.

Kollegiaalisuuden haasteet. Johnsonin (2003) mukaan yhteistyöllä voi olla ongelmallisia vaikutuksia, jotka ilmenevät työn muuttumisena intensiivisemmäksi (work intensification), autonomian puutteena, henkilöiden välisinä konflikteina sekä klikkiytymisenä. Yhteistyön ajatellaan edellyttävän työn jakamista ja vähentävän päällekkäisen työn tekemistä. Johnsonin tutkimukseen osallistuneista opettajista noin 60 % koki, että yhteistyö vähensi heidän työtaakkaansa jonkin verran tai merkittävästi, mutta tästä huolimatta merkittävä osa opettajista ei ollut vakuuttuneita siitä, että yhteistyöllä olisi merkitystä heidän työtaakkansa kannalta. Työn *intensiivisyyden* lisääntymisen näkökulmasta yhteistyön vuoksi tarve nähdä useammin kollegoita keskustelun ja suunnittelun merkeissä näyttäytyivät opettajien keskuudessa lisäävän

koettua työtaakkaa. Työrutiinien muuttaminen johtikin työtaakan suurenemiseen.

Autonomian puute voidaan myös nähdä yhtenä yhteistyön haittapuolena. Noin 21 % tutkimukseen osallistuneista kuvaili tuntevansa olonsa painostetuksi jonkin verran tai paljon työskennellessään yhteistyössä. Itsenäisyyden ja autonomian puute voitiin nähdä vääjäämättömänä seurauksena yrityksestä miellyttää sanomattomia sääntöjä ja työskentely tiimin normeja. *Henkilöiden väliset konfliktit* yhteistyöhön liittyen ilmenivät siten, että osa opettajista oli tietoisia muiden opettajien tyytymättömyydestä, mutta he olivat hyvin kriittisiä näitä "toisinajattelihoita" kohtaan. Useat opettajat antoivat todella kriittisiä arvioita kollegoistaan, ja siitä, millaisia vaikutuksia heidän käytöksellään on niihin, jotka yrittävät työskennellä yhteistyössä. *Klikkiytyminen* yhteistyöhön liittyen toi esiin kilpailua toisia vastaan ja ryhmien välistä vastakkainasettelua. Myös ryhmän sisäiset voimasuhteet, toisten aliarvioiminen ja ryhmän asenne opettamiseen vaikuttivat yhteistyön toteutumiseen. (Johnson, 2003.) Ryhmäytymisen toteutumisen kannalta olisi tärkeää, että jokaisella ryhmän jäsenellä olisi omakohtainen halu yhteistyön tekemiseen ja jokainen ryhmän jäsen olisi tasa-arvoisessa asemassa.

Sääkslahti ja Tynjälä (2013) toivat artikkelissaan vastaavasti esille mahdollisia yhteistyön haasteita. Näitä ovat esimerkiksi eri tavoin tulkitsevien ja reagoivien ihmisten kanssa työskentely. Vastuunjako voi muodostua haasteeksi, mikäli vastuuseen liittyvistä asioista ei ole yhteisesti sovittu. Opettajien välille voi muodostua jännitteitä, mikäli esimerkiksi joku ryhmästä valitaan kantamaan muita suurempaa vastuuta. Ongelmalliseksi voi myös osoittautua se, jos tehtäviä jaetaan opettajille. Tämä voi osasta opettajista vaikuttaa "akateemisen vapauden" riistolta, mikä väistämättä vaikuttaa opettajan asenteisiin. Asenteen muutos voi näkyä yhteistyöhön kohdistuvalla mitätöinnillä, vähättelynä, tai yhteisten asioiden laiminlyönnillä.

Sääkslahden ja Tynjälän (2013) mukaan kaikki opettajat eivät kuitenkaan pitäneet siitä, jos he yhteistyön vuoksi joutuivat luopumaan omista tutuista rutiineistaan. Mikäli osa opettajista velvoitetaan osallistumaan yhteissuunnitteluun, kyynisyys ja vastahakoisuus voivat muodostua henkiseksi taakaksi yhteistyöstä innostuneelle opettajalle. Silloin pedagogisen johtajan rooli korostuu, ja hänen tulee osoittaa tukensa opetuksen kehittämisestä kiinnostuneille opettajille.

Kollegiaalisuuden mahdollisina ongelmina opettajan työssä ovat Fullan ja Hargreaves (1994) ja Hargreaves (1994) maininneet myös seuraavat: valmennus, pakotettu kollegiaalisuus ja ryhmäajattelu. Sahlbergin (1996) mukaan *valmennus*-termin käyttö ei ole ongelmatonta suomalaisessa koulun kehittämisessä. Valmennus-termin käyttö opetuksena tai koulutuksena on aiheuttanut kiistelyjä ja Sahlberg toteaa yhtenä valmennus-käsitteen ongelmana olevan sen, että meillä koulun kehittämisessä on lukuisia valmennukseen viittaavia käytäntöjä, joille on jo olemassa omia nimityksiä. Yksi ongelma valmennuksesta puhuttaessa on sen ymmärtäminen kaikenlaisena opettajien keskinäisenä yhteistoimintana.

Pakotetulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan sitä, että yhteistyötä lisätään sen itsensä takia. Hargreavesin (1994) mukaan pakotetussa kollegiaalisuudessa opettajien keskinäiset vuorovaikutussuhteet eivät ole spontaaneja, vapaaehtoisia tai kehittämisorientoituneita. Sahlbergin (1996) mukaan spontaanuus puuttuu sellaisesta yhteistyöstä, joka on hallinnollisesti säädeltyä. Pakotettu kollegiaalisuus ei kunnioita opettajan individuaalisuutta ja itsenäistä tahtoa. Pakotettu kollegiaalisuus tähtää usein joidenkin ulkoa tulevien uudistusten täytäntöön. Yhteistyö painottuu tiettyihin paikkoihin ja aikoihin. Tässä tapauksessa kollegiaalisuus voidaan nähdä normaalista toimintakulttuurista irrallisena. Hargreavesin (1994) tutkimusten perusteella pakotettu kollegiaalisuus voi johtaa pahimmillaan turhautumiseen,

klippiytymiseen ja stressin kokemiseen. Sahlbergin (1996) mukaan pakotettu kollegiaalisuus voi johtaa myös opettajien yhteistyöhalukkuuden tukahtumiseen. Tällöin kollegiaalisuus johtaa yhteistoiminnallisen koulukulttuurin sijasta individualismin yleistymiseen.

Sahlbergin (1996) mielestä *ryhmäajattelu* on yksi kollegiaalisuuden ongelmallisista puolista. Ryhmäajattelulla tarkoitetaan sitä, että ryhmän toiminta nousee kehittämisen ja muutoksen esteeksi. Fullanin (1993) mukaan ryhmäajattelua toteuttava ryhmä pyrkii viemään yhteistoiminnallisen ajattelun äärimmäisyyksiin. Fullanin mukaan se on myös kritiikitöntä mukavuudentunnetta, ideoiden harkitsematonta hyväksymistä ja yksilöllisten erimielisyyksien tukahduttamista. Tällöin ryhmä voi pyrkiä säilyttämään vallitsevat olosuhteet ja työskentelemaan omalla mukavuusalueellaan. Sahlberg (1996) toteaa kritiikittömän mukavuuden tunteen suojaavan ryhmää konflikteilta. Tällainen vahvistaa konservatismia ja vaikeuttaa muutosta. Hänen mukaan koulu ei voi muuttua, jos sen jäsenet eivät opi, ja oppiminen on vaikeaa konflikteja välttävässä kulttuurissa.

Opettajien stressin ja yhteistyön välisiä yhteyksiä on tärkeää tutkia. Vaikka opettajien työhön perustuvaa stressiä on tutkittu paljon, ei vielä tiedetä kovin paljon opettajien välisen yhteistyön yhteyksistä heidän kokemaansa työperäiseen stressiin. Lisäksi aihe on ajankohtainen, koska uusi opetussuunnitelma (2014) korostaa myös opettajien välisen yhteistyön merkitystä koulun uudessa toimintakulttuurissa. Opettajien tulisi kyetä tekemään yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa ja sen vuoksi yhteistyön sujumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tärkeää tutkia.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuudennen luokan opettajien kokemuksia opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä ja työhön liittyvästä stressistä, sekä näiden tekijöiden yhteyksiä toisiinsa. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) kollegiaalista yhteistyön mallia hyödyntäen opettajilta pyydettiin arviointeja siitä, kuinka he pystyvät työskentelemään tehokkaasti yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja löytämään ratkaisuja konfliktitilanteisiin. Lisäksi yhteistyön toteutumisessa sen mahdollistavia resursseja (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007).

Stressiä tutkimuksessa lähestyttiin useista näkökulmista pyytäen opettajia arvioimaan yleistä työstä johtuvaa stressiä, opettajan työn stressitekijöitä (Klassen & Chiu, 2011) sekä työn vaatimia ponnisteluja (Siegrist ym., 2004) omalta kohdaltaan. Lisäksi opettajia pyydettiin arvioimaan kokemustaan koulun johdon antamasta tuesta (Garless, Wear & Mann, 2000). Tavoitteena oli myös selvittää taustamuuttujien (sukupuoli, työkokemus ja luokkakoko) yhteyksiä sekä stressiin, että yhteistyöhön. Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Missä määrin opettajat kokivat työhön liittyvää stressiä? Mitkä työhön sisältyvät vaatimukset ja opettamiseen liittyvät tekijät aiheuttivat stressiä? Missä määrin opettajat kokivat saaneensa koulun johdolta työssä tarvittavaa tukea ja palkkioita?
2. Missä määrin opettajat tekivät kollegiaalista yhteistyötä?
3. Miten opettajien välinen yhteistyö ja heidän kokemansa stressi olivat yhteydessä toisiinsa?
4. Missä määrin stressillä ja yhteistyöllä oli yhteyksiä taustamuuttujiin (sukupuoli, työkokemus, luokkakoko)?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimusaineisto oli osa Alkuportaattitutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alussa; Lerikkanen ym., 2006). Tämä tutkielman aineisto oli kerätty kyselylomakkein keväällä 2013. Kyselyaineistoa oli kaikkiaan 98 kuudennen luokan opettajalta. Vastaajista 47 oli miehiä ja 51 oli naisia. Suurin osa vastaajista (76 %) kertoi toimivansa luokanopettajana. Vastaajista yksi toimi erityisopettajana, kymmenen toimi luokanopettajan toimen lisäksi myös muissa tehtävissä ja kymmenen vastasi olevansa tehtävänimikkeeltään jokin muu kuin luokanopettaja tai erityisopettaja. Yksi opettaja jätti vastaamatta kysymyksen. Suuri osa vastaajista (89 %) oli koulutukseltaan luokanopettajakoulutuksen saaneita kasvatustieteen maistereita. Vastaajista kolme oli koulutukseltaan erityisopettajia, yksi oli kasvatustieteen tohtori ja yhdellä vastaajista oli jokin muu koulutus. Kuudella tutkittavista oli luokanopettajan koulutuksen lisäksi jokin muu koulutus. Vastaajista 16 opettajaa (16,3 %) oli toiminut opettajana 1–5 vuotta, 9 opettajaa (9,1 %) oli toiminut 6–10 vuotta, 20 opettajaa (20,4 %) oli toiminut 11–15 vuotta ja suurin osa eli 53 opettajaa (54,1 %) oli toiminut opettajana yli 15 vuotta. Luokkakoon suhteen minimivastaus oli 0 ja maksimivastaus 30 (ka = 17,9, kh = 7,6).

5.2 Menetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty strukturoitujen kyselyiden avulla. Strukturoidussa kyselyssä aineisto on kerätty standardoidusti ja tutkittavat henkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Standardikyselytapa tarkoittaa tämän tutkimuksen kohdalla

sitä, että tutkittavia asioita on kysytty jokaiselta vastaajalta täsmälleen samalla tavalla. Tämän tutkimuksen kyselyissä käytettiin 5-, 7- tai 9-portaista Likert-asteikkoa ja vastausvaihtoehdoissa olevat portaavat oli nimetty. Likert-asteikossa neutraaliluokka on yleensä sijoitettu asteikon keskimmäiseksi luokaksi käyttämällä esimerkiksi "En osaa sanoa"-vaihtoehtoa (Valli, 2001). Vaihtoehdot muodostavat yleensä nousevan tai laskevan skaalan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

Kyselytutkimuksen hyviä puolia on muun muassa se, että kysely tutkimusmenetelmänä mahdollistaa lukuisien kysymysten esittämisen, eikä tutkija vaikuta läsnäolollaan vastauksiin (Valli, 2001). Tässä tutkimuksessa kyselyn käyttäminen mahdollisti sen, että tutkimuksessa saatiin kerättyä laajasti tietoa. Hyvin suunniteltu kysely voi myös säästää tutkijan aikaa. Aineistonkeruun ollessa hyvin suunniteltu, se voidaan helposti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida tilastollisia ohjelmistoja hyödyntäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Kyselymenetelmän heikkoudeksi voi muodostua joissakin tapauksissa se, että vastausprosentti saattaa jäädä heikoksi (Valli, 2001). Vastausprosentin jääminen alhaiseksi tarkoittaa katoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001), mikä voi johtaa uusintakyselyiden tarpeeseen (Valli, 2001). Tässä tutkimuksessa vastausprosentti ei jäänyt alhaiseksi kuin yksittäisen osion kohdalla. Vallin (2001) mukaan kyselyn heikkoutena voidaan pitää myös väärinymmärrysten mahdollisuutta ja vastausten vääryyttä tai epätarkkuutta, sekä sitä, että tutkija ei voi olla täysin varma, kuka kyselyyn on vastannut. Tässä tutkimuksessa väärinymmärryksien ja vastausten epätarkkuuden mahdollisuuden minimointiin oli esimerkiksi pyritty vaikuttamaan käyttämällä kansainvälisesti tunnettuja menetelmiä.

Taustatiedot. Taustatietojen osalta luokanopettajat vastasivat seuraaviin kysymyksiin. *Ammatillisen koulutuksen* vaihtoehtoina olivat 1 =

luokanopettaja/kasvatustieteen maisteri, 2 = erityisopettaja/ kasvatustieteen maisteri, 3 = lisensiaatin tutkinto (kasvatustiede), 4 = tohtorin tutkinto (kasvatustiede) ja 5 = jokin muu. *Työkokemus opettajana*-osion vaihtoehtoina olivat 1 = alle vuoden, 2 = 1- 5 vuotta, 3 = 6- 10 vuotta, 4 = 11- 15 vuotta ja 5 = yli 15 vuotta. Lisäksi taustatietojen osalta kysyttiin vastaajan *sukupuolta* ja *opetusryhmän kokoa*. Opetusryhmän koon suhteen minimivastaus oli 0 ja maksimivastaus 30 (ka = 17.9, kh = 7.6).

5.2.1 Stressi.

Työn vaatimat ponnistelut. Opettajantyössä koetun stressin arvioinnissa yhtenä menetelmänä käytettiin Siegristin kollegoineen (2004) kehittämän kyselyn suomennettua versiota. Siegristin ym. (2004) alkuperäisessä ERI (Efford-Reward-Imbalance) -malliin pohjaavassa kyselyssä arvioidaan työn edellyttämien ponnistelujen, palkkioiden ja ylisitoutumisen tuottamaa kuormittuneisuutta. Alkuperäisessä mallissa *työn vaatimien ponnistelujen* aiheuttamaa kuormittuneisuutta arvioidaan viidellä osiolla (laadullinen rasitus 3 osiota, määrällinen rasitus 1 osio, yleisesti työn rasittavuuden lisääntyminen 1 osio), työn sisältämien *palkkioiden saatavuuden kuormittavuutta* arvioidaan 11 (taloudelliset palkkiot, arvostuksen kautta saadut palkkiot, uralla etenemisen mahdollisuudet ja turvallisuuden tunne) ja *ylisitoutumista* arvioidaan 6 osiolla.

Alkuportaattutkimuksessa käytettiin Siegristin ym. (2004) kyselystä ainoastaan työn vaatimia *ponnisteluja* kuvaavia osioita ja niiden arviointiskaalaa yksinkertaistettiin. Ponnisteluja kuvaavia kysymyksiä oli 5 kappaletta ja ne arvioitiin 5-portaisella asteikolla (1 = ei tuota lainkaan stressiä, 5 = tuottaa erittäin paljon stressiä). Esimerkiksi opettajat arvioivat työn vaatimia ponnisteluja jatkuvien aikapaineiden ja työn vastuullisuuden suhteen. Näistä opettajan ponnistuksia selvittävästä osiosta muodostettiin korrelaatioanalyysia varten keskiarvoistettu summamuuttuja (Cronbachin alfa = .66).

Stressiä aiheuttavat tekijät. Opettajan työhön liittyviä stressitekijöitä tutkittiin käyttäen apuna Klassenin ja Chiun (2011) kyselyä. Alkuperäisessä kyselyssä yleistä stressiä arvioidaan yhdellä väittämällä ("Mielestäni opettaminen on todella stressaavaa"), jossa tutkittavat arvioivat omaa tilannettaan 9-portaisella mitta-asteikolla. Lisäksi työhön liittyviä stressitekijöitä selvitetään neljällä kysymyksellä ja oppilaiden käyttäytymisestä johtuvaa stressiä kolmella kysymyksellä. Kyseisessä mallissa mitta-asteikko on 9-portainen (1 = ei tuota lainkaan stressiä, 9 = tuottaa erittäin paljon stressiä).

Alkuportaattutkimuksessa *yleisen stressin* arvioinnissa esitettiin ensin määritelmä stressistä tilanteena, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tämän jälkeen tutkittavia pyydettiin arvioimaan 6-portaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 6 = erittäin paljon), tuntee ko hän tällaista stressiä. Tämän kysymyksen kohdalla vastauksien antajia oli vain 53 ja melkein puolet vastaajista (45/98) oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Syynä lienee se, että kyseinen kysymys ei erottunut tarpeeksi selvästi kyselylomakkeesta. Tämän kysymyksen kohdalla tehtiin myös yhden virheellisen vastauksen uudelleenkirjoitus (arvo 34 muunnettiin arvoksi 3,5).

Seuraavaksi kyselyyn vastaajia pyydettiin arvioimaan omassa opettajantyössään kokemia stressitekijöitä. *Yleisiä stressitekijöitä* arvioitiin seuraavilla neljällä osiolla: 1) Liian paljon työtä, 2) Suuri luokkakoko (ts. luokassa paljon oppilaita), 3) Vastuu oppilaista ja oppimisesta ja 4) Vanhemmat. *Oppilaiden käyttäytymisestä johtuvia stressitekijöitä* arvioitiin seuraavilla kolmella osiolla: 1) Häiritsevät oppilaat, 2) Haastava luokka ja 3) Järjestyksen ylläpitäminen luokassa. Tutkielman analyyseista päätettiin jättää osio 4 pois, koska se mittasi vanhemmista johtuvaa stressiä opettajalle, eivätkä vanhemmat ole keskiössä tässä tutkimuksessa. Stressitekijöiden mittana käytettiin jäljelle

jääneiden kuuden osion keskiarvoistettua summamuuttujaa (Cronbachin alfa = .67).

Työstä saadut palkkiot. Opettajan työstä saatuja *palkkioita* arvioitiin koulun johdon antaman tuen kautta. Tutkimuksessa käytettiin Carlessin, Wearin ja Mannin (2000) kehittämää uudistavan johtajuuden kyselyä (Global Transformational Leadership scale, GTL). Mittarissa on seitsemän osa-alueita, joista jokainen mittaa yhtä uudistavan johtajuuden skaalasta. Osa-alueita ovat seuraavat: 1) tulevaisuuden visiot (vision), 2) henkilöstön kehittäminen (staff development), 3) tukea antava johtajuus (supportive leadership), 4) voimaannuttaminen (empowerment), 5) innovatiivinen ajattelu (innovative thinking), 6) johtaminen omalla esimerkillä (lead by example) ja 7) karismaattisuus (charismatic leadership). Arvioinnissa käytettiin 5-portaista asteikkoa (1= ei lainkaan, 5=lähes aina). Näistä seitsemästä kysymyksestä muodostettiin työstä saatuja palkkioita kuvaava keskiarvoistettu summamuuttuja (Cronbachin alfa .941)

5.2.2 Yhteistyö

Yhteistyön resurssit. Opettajien välisen yhteistyön arvioinnissa käytettiin apuna Johnsonin, Stevensin ja Zvochin (2007) koulun ilmapiirin ja resurssien suomennettua versiota School Level Environment Questionnaire-kyselyn (Revised SLEQ; Johnson ym. 2007) suomennettua versiota. Tämän koulun ilmapiiriä ja resursseja arvioivan kyselyn pohjalla on Johnsonin ja Stevensin (2001) Johnson ja Stevens (2001) alkuperäinen malli. Uudistettu mittari koostuu viidestä eri skaalasta, joita ovat: 1) yhteistyö, 2) päätöksenteko, 3) opetuksen innovatiivisuus, 4) oppilassuhteet ja 5) koulun resurssit. Johnsonin ym. (2007)

uudistetussa mallissa yhteistyötä mittaavia kysymyksiä on kuusi, jotka arvioidaan 5-portaisella asteikolla (1 = ei lainkaan, 5 = lähes aina).

Tutkielman analyysihin valittiin vain koulun resursseja arvioiva osa-alue. Alkuportaattutkimuksessa nämä yhteistyön resursseihin liittyvät osiot on suomennettu seuraavasti: 1) Opettajat suunnittelevat opetusohjelmia yhdessä, 2) Opettajien keskinäinen kommunikointi on helppoa, 3) Minulla on säännöllisesti mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa, 4) Keskustelen harvoin yksittäisen oppilaan tarpeista toisten opettajien kanssa, 5) Koulumme opettajien välillä on harvoin luokan opettamiseen liittyvää yhteistyötä, 6) Hyvää tiimityötä ei painoteta riittävästi koulussamme. Muuttujat 4-6 käännettiin asteikoltaan positiiviseen suhteen.

Kollegiaalinen yhteistyö. Tutkimuksessa arvioitiin kollegiaalisen yhteistyön toteutumista käyttäen Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) kehittämää kyselyä (Perceived Collective Teacher Efficacy scale). Kysely koostuu seitsemästä osiosta, jotka keskittyvät opetukseen, motivaatioon, oppilaiden tarpeisiin, oppilaiden käytökseen puuttumiseen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Alkuperäisessä kyselyssä on käytetty 5-portaista asteikkoa (1 = ei pidä paikkaansa, 5 = pitää paikkaansa). Tässä tutkimuksessa käytettiin mittariston lyhennettyä versiota. Tutkielman analyysihin valittiin kaksi osiota, jotka mittasivat erityisesti kollegiaalisen yhteistyön toteutumista. Ensimmäisessä osiossa tutkittava arvioi sitä, kuinka hän pystyy työskentelemään tehokkaasti yhteistyössä muiden opettajien kanssa esimerkiksi opetustiimeissä. Toisessa osiossa tutkittava arvioi sitä, kuinka hän pystyy löytämään hyviä ratkaisuja konfliktitilanteisiin yhdessä kollegojen kanssa. Arviointi tapahtui 5-portaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 5 = hyvin suuressa määrin). Näistä opettajien kollegiaalista yhteistyötä selvittävistä osioista tehtiin keskiarvoistettu summamuuttuja korrelaatioanalyysia varten (Cronbachin $\alpha = .68$).

5.3 Aineiston analyysi

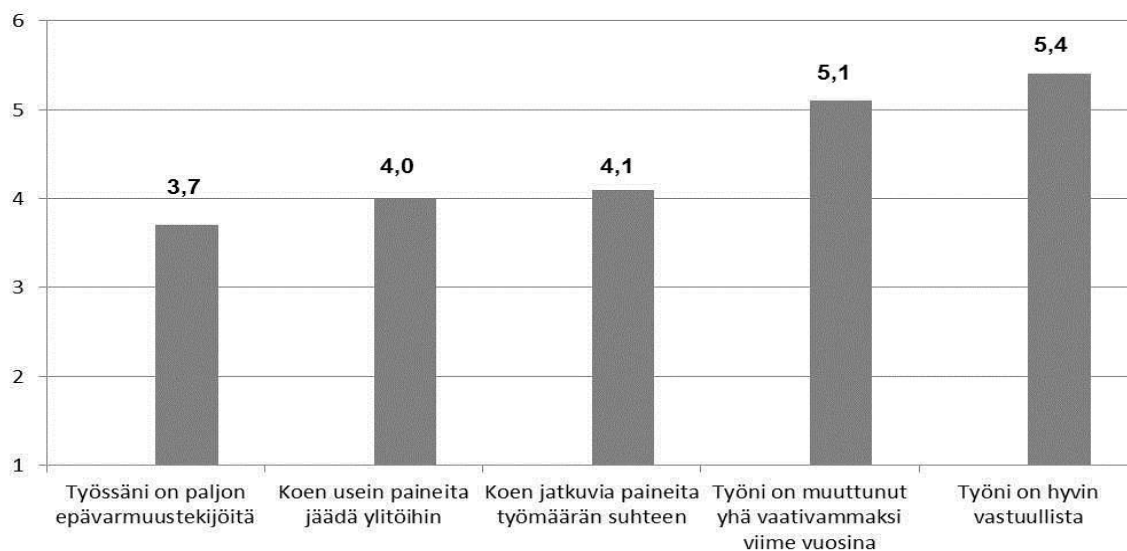
Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmaa käyttäen. Opettajien kokema stressin määrää ja yhteistyön toteutumista kuvattiin keskiarvojen (*ka*) ja keskihajontojen (*kh*) kautta. Stressin ja yhteistyön välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatioanalyysija varten muodostettiin ensin stressistä ja yhteistyöstä omat summamuuttujat. Tutkimuksessa haluttiin tutkia stressin ja kollegiaalisen yhteistyön eri osalueiden yhteyksiä, jonka vuoksi näistä kaikista muodostettiin omat summamuuttujat.

Kollegiaalisesta yhteistyöstä tehtiin oma summamuuttuja, joka sisälsi kaksi osiota. Yhteistyöresursseista tehtiin myös oma summamuuttuja ja se sisälsi kuusi osiota. Yleistä opetuksesta johtuvaa stressiä selvitettiin yhdellä osiolla ja opetuksesta johtuvista stressitekijöistä tehtiin summamuuttuja, joka sisälsi kuusi osiota. Koulun johdon antamista palkkioista muodostettiin summamuuttuja, joka sisälsi seitsemän osiota. Taustamuuttujien (sukupuoli, työkokemus, luokkakoko) yhteyksiä tarkasteltiin suhteessa stressiin ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Työkokemuksen ja luokkakoon vaikutuksia stressiin ja yhteistyöhön tarkasteltiin korrelaatioanalyysien kautta.

6 TULOKSET

6.1 Työn vaatimat ponnistelut, stressitekijät, palkkiot ja koettu stressi

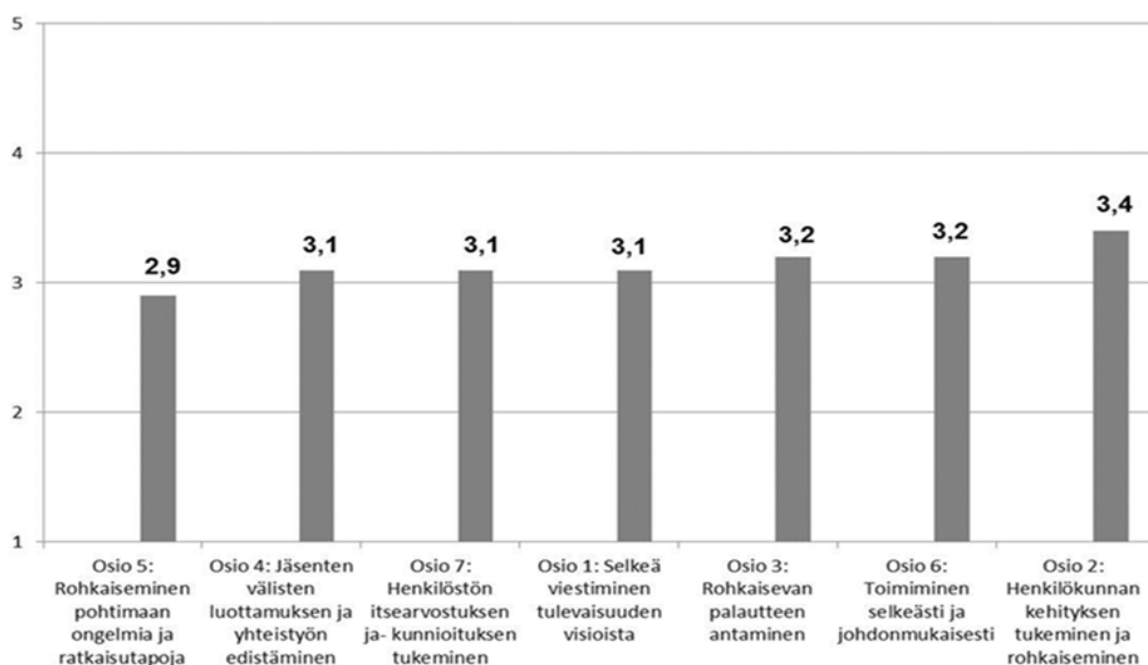
Työn vaatimat ponnistelut. Kuviossa 4 kuvataan, minkälaiset työn vaatimat ponnistelut luokanopettajat kokivat eniten stressaaviksi. Nykyisiä työolosuhteita kuvaavista tekijöistä eniten stressiä aiheuttavaksi tekijäksi osoittautui työn vastuullisuus (ka = 5,4, kh = .65), jonka suhteen 48,5 % vastaajista (n = 47) oli täysin samaa mieltä. Toiseksi eniten stressiä aiheuttavaksi asiaksi koettiin työn muuttuminen vaativammaksi viime vuosien aikana (ka = 5,1), jonka suhteen 37,8 % osallistujista oli täysin samaa mieltä ja 36,7 % samaa mieltä.



KUVIO 4: Työn vaatimien ponnistelujen keskiarvot

Työn epävarmuustekijät arvioitiin vähiten ponnisteluja aiheuttavaksi ($ka = 3.7$, $kh = 1.24$). Työn vaatimien ponnistelujen summamuuttujan suhteen vastaajat olivat osittain samaa mieltä/ samaa mieltä ($ka = 4.5$, $kh = .8$)

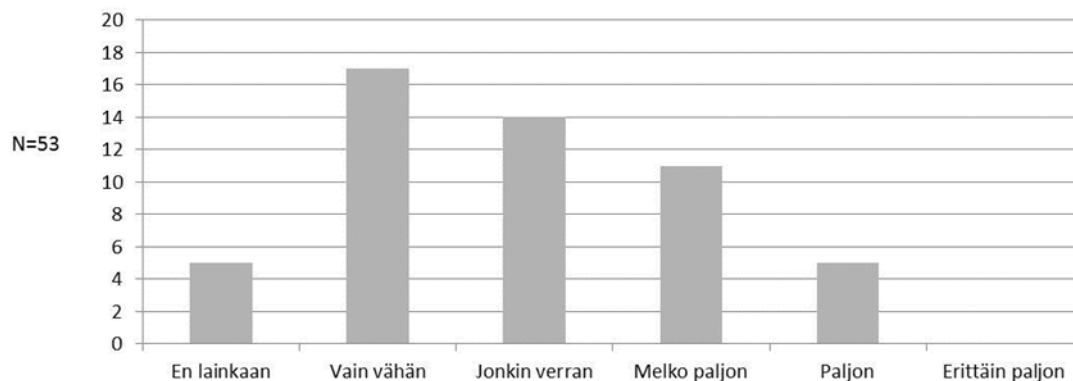
Työn sisältämät palkkiot. Eniten palkkioita tutkittavat kokivat saaneensa siitä, että johto kohtelee henkilökuntaa yksilöinä, tukee ja rohkaisee heidän kehittymistään ($ka = 3.4$, $kh = .1$). Vastaajista 40,8 % vastasi tähän kysymykseen saaneensa usein tällaista tukea.



KUVIO 5: Työn sisältämien palkkioiden keskiarvot ($n = 94$)

Kuvion 5 mukaan vähiten tutkittavat kokivat saaneensa palkkioita osioista 4 (luottamus ja jäsenten välisen yhteistyön edistäminen) ja 5 (rohkaiseminen pohtimaan ongelmien ratkaisutapoja). Yleisesti tutkittavat vastasivat saaneensa työn sisältämiä palkkioita toisinaan ($ka = 3.1$, $sd = .83$).

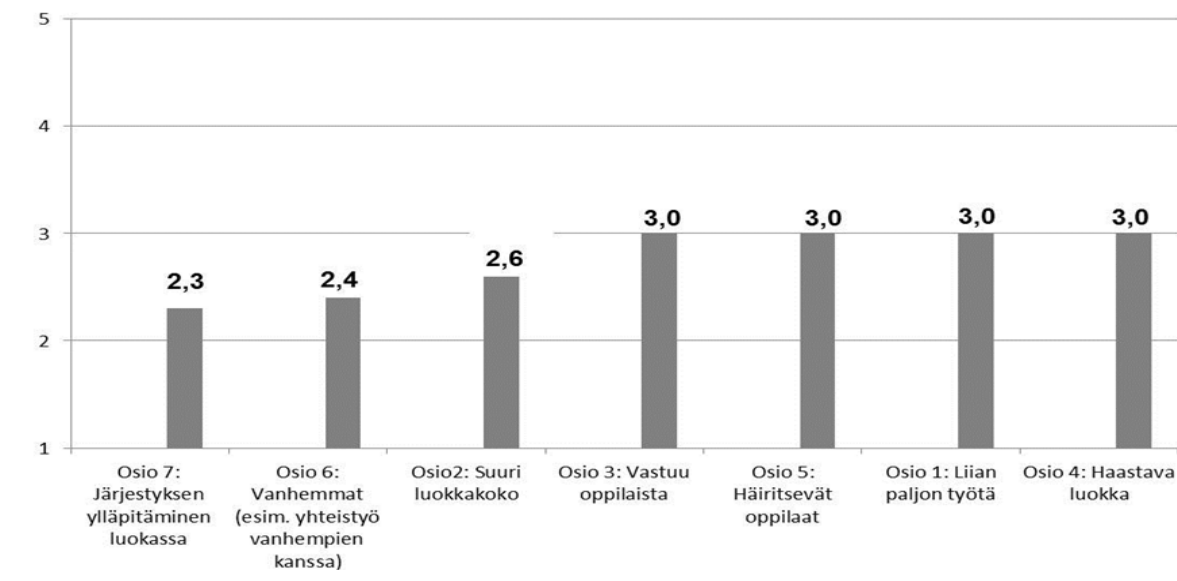
Yleinen stressi. Yleistä stressiä selvittävä kysymys alustettiin opettajille kuvailuna stressistä tilanteena, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Vastaus annettiin 6-portaisella asteikolla.



KUVIO 6: Luokanopettajien kokeman yleisen stressin jakauma (n = 53)

Kuvion 6 jakaumasta ilmenee, että keskimäärin stressiä koettiin vain vähän ($ka = 2.9$, $kh = 1.14$). Kolmasosa tutkittavista koki vain vähän stressiä. Kukaan vastaajista ei kokenut erittäin paljon stressiä ja vain 5,1 % vastaajista koki paljon stressiä.

Opetukseen liittyvät stressitekijät. Kuten kuviosta 7 ilmenee, vähiten stressaavaksi opettajat kokivat järjestyksen ylläpidon: vain 9,2% vastaajista koki paljon stressiä tai erittäin paljon stressiä järjestyksen ylläpidon suhteen. Eniten stressiä opettajille aiheutti vastuu oppilaista, häiritsevät oppilaat, liian paljon työtä ja haastava luokka.

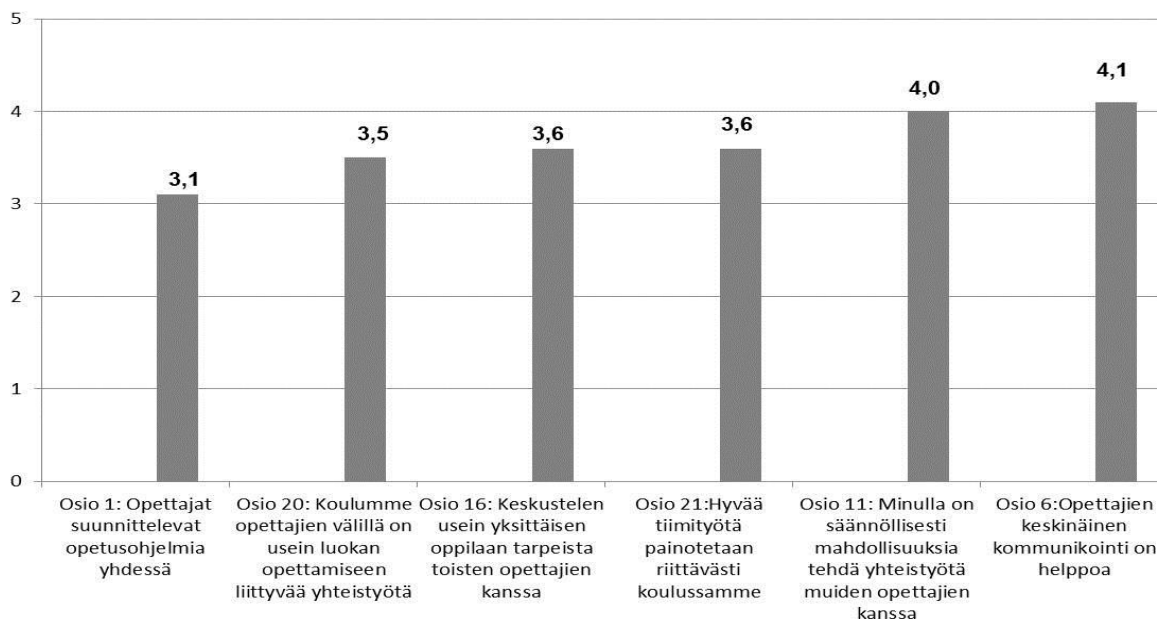


KUVIO 7. Opetukseen liittyvän stressin syiden keskiarvot

Kuviossa 7 esitettyjen keskiarvojen mukaan eri osioiden välillä ei ollut juuri eroja: suuri osa vastaajista käytti 6-portaisen asteikon (1 = en lainkaan, 6 = erittäin paljon) keskimmäistä arvoa. Eniten stressiä aiheuttavien tekijöiden suhteen keskiarvot olivat samat.

6.2 Yhteistyö

Yhteistyöresurssit. Kuvailevien tietojen mukaan tutkittavat kokivat saaneensa yhteistyöhön liittyviä resursseja toisinaan ($ka = 3.08$, $kh = 0.35$) Kuvion 8 mukaan eniten yhteistyötä tukeviksi resursseiksi osoittautuivat opettajien keskinäisen kommunikoinnin helppous ($ka = 4.1$, $kh = .74$) ja säännölliset mahdollisuudet tehdä yhteistyötä ($ka = 4.0$, $kh = .86$). Vähiten opettajat arvioivat saaneensa resursseja opetusohjelmien yhdessä suunnittelulle ($ka = 3.1$, $kh = .79$).



KUVIO 8. Yhteistyöresurssien keskiarvot

Kollegiaalinen yhteistyö. Kollegiaalisen yhteistyötä selvitettiin kahdella osiolla, ja opettajat arvioivat pystyvänsä työskentelemään yhteistyössä muiden opettajien ja löytämään yhdessä hyviä ratkaisuja konfliktitilanteisiin keskimäärin melko hyvin (ka = 4,0, kh = .74).

6.3 Yhteistyön ja stressin yhteydet

Yhteistyö ja stressi. Kollegiaalisen yhteistyön ja stressin välisiä yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatiokertoimen avulla (taulukko 1). Yhteistyöresursseilla ja opettajien kokemilla ponnisteluilla oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys. Mitä enemmän opettajat kokivat saaneensa resursseja yhteistyöhön, sitä vähemmän he kokivat työnsä vaativan kuormitusta tuottavia ponnisteluja. Yhteistyöresursseilla ja opettajan kokemuksella yleisestä stressistä oli myös tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys. Mitä enemmän opettajat kokivat

saaneensa resursseja yhteistyöhön, sitä vähemmän he kokivat itsensä stressaantuneeksi. Sen sijaan opettajien kollegiaalisella yhteistyöllä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä heidän kokemuksiinsa työn vaatimiin ponnisteluihin tai yleiseen stressiin. Lisäksi mitä enemmän opettajat kokivat saavansa johdolta palkkioita tuen muodossa sitä enemmän he kokivat mahdollisuuksia kollegiaaliseen yhteistyöhön.

TAULUKKO 1. Stressin ja yhteistyön osa-alueiden väliset yhteydet

Stressin osa-alueet	Yhteistyön resurssit	Kollegiaalinen yhteistyö
Työn vaatimat ponnistelut	-.21*	-.15
Koulun johdon antamat palkkiot tuen muodossa	.01	.43**
Opetuksen stressitekijät	-.16	-.16
Yleinen kokemus stressistä	-.32*	-.13

* $p < .05$, ** $p < .01$

6.4 Yhteistyön ja stressin yhteydet taustamuuttujiin

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös yhteistyön ja stressin yhteyksiä taustamuuttujiin. Tässä tutkimuksessa taustamuuttujina olivat sukupuoli, luokkakoko ja työkokemus opettajan työstä.

Sukupuoli. Tutkimuksessa haluttiin tarkastella sukupuolten välisiä eroja stressin ja yhteistyön suhteen riippumattomien otosten t-testin avulla. Tutkimustulosten perusteella naiset kokivat enemmän yleistä stressiä ($t = 2.77$, $p = .008$) ($ka = 3.3$, $kh = 1.1$) kuin miehet ($ka = 2.5$, $kh = 1.0$). Tulosten mukaan naisopettajat ($t = -2.68$, $p = .009$) kokivat myös yhteistyön resurssit vähäisemmiksi ($ka = 3.0$, $kh = .37$), kuin miesopettajat ($ka = 3.2$, $kh = .30$).

Taulukossa 2 on esitetty taustamuuttujien (työkokemus ja luokkakoko) ja stressin sekä taustamuuttujien ja yhteistyön väliset korrelaatiokertoimet.

TAULUKKO 2. Stressin ja yhteistyön yhteydet taustamuuttujiin

	Luokkakoko	Työkokemus
Yleinen kokemus stressistä	-.19	-.03*
Stressitekijät	.07	-.25*
Työn vaatimat ponnistelut	.03	-.32**
Koulun johdon antamat palkkiot tuen muodossa	-.01	.06
Yhteistyön resurssit	.07	.12
Kollegiaalinen yhteistyö	.03*	-.07

* $p < .05$, ** $p < .01$

Työkokemus ja luokkakoko. Opettajan työkokemuksen määrän yhteyttä stressiin tarkasteltiin korrelaatioanalyysillä (ks. taulukko 2). Tulosten mukaan

työkokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys työhön liittyviin ponnisteluihin ja negatiivinen yhteys stressitekijöihin. Toisin sanoen, mitä enemmän tutkittavalla oli työkokemusta opettamisesta, sitä vähemmän hän koki työhön liittyviä ponnisteluja. Tämän lisäksi mitä enemmän opettajalla oli työkokemusta opettamisesta, sitä vähemmän hän koki työssään olevan stressitekijöitä

Luokkakoolla ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä stressin ja yhteistyön summamuuttujiin. Luokkakoolla ja yleisellä kokemuksella stressistä oli lähes suuntaa-antava yhteys ($r = -.19, p = .15$). Aineiston koosta johtuen yhteys ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kuudennen luokan opettajien kokemuksia stressistä ja kollegiaalisesta yhteistyöstä, sekä niiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää tarkemmin, mitkä opetukseen liittyvät tekijät ja vaatimukset opettajat kokivat stressiä aiheuttavina. Tutkimuksessa mitattiin myös sitä, missä määrin opettajat kokivat työssään saavansa tukea johdolta. Koulun johdon antama tuen muotoja tarkasteltiin opettajan työn palkkioina. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin stressin ja kollegiaalisen yhteistyön yhteyttä opettajan taustatekijöihin, jotka tässä tutkimuksessa olivat työkokemus, luokkakoko ja sukupuoli.

7.1 Tulosten tarkastelua

7.1.1 Stressi

Työn vaatimat ponnistelut. Tulosten perusteella opettajat kokivat työn vastuullisuuden aiheuttavan eniten ponnisteluja ja työn muuttumisen yhä vaativammaksi aiheuttavan toiseksi eniten ponnisteluja. Opettajan työhön liittyvien vaatimusten kasvu on nostettu esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Opettajan työn kasvatuksellisen elementin korostumisen myötä kouluun on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn laajentumista uusille alueille (Säntti, 2008). Työterveyslaitoksen teettämän kyselyyn vastanneista opettajista noin kolmannes koki joutuvansa työssään suorittamaan tehtäviä, jotka eivät kuuluisi opettajan toimenkuvaan (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007). Yhteiskunnassa olevat ongelmat näkyvät vääjäämättä myös koulun tasolla. Koulu on muuttunut avoimemmaksi

viimeisten vuosikymmenien aikana, mistä johtuen koulussa työskentelevät joutuvat kohtaamaan erilaisia haasteita (Säntti, 2008). Opettajan roolin muutos on tuonut opettajan lähemmäs oppilasta, ja tämän voidaan nähdä lisäävän opettajan vastuuta (Opetusalan ammattijärjestö, 2016). Näillä tekijöillä on vaikutuksia opettajan lisääntyneeseen vastuun kokemukseen. Opettajan täytyy olla avoin muuttuvaa yhteiskuntaa kohtaan. Esityksessään Luukkainen (2016) on todennut opettajuuden olevan enemmän tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamista ja yhteisöllistä toimintaa. Toisin sanoen voidaan ajatella, että opettajasta on tullut yhä enemmän kasvattaja.

Työn sisältämät palkkiot. Eniten palkkioita opettajat kokivat saaneensa siitä, että johto kohtelee henkilökuntaa yksilöinä, tukee ja rohkaisee heidän kehittymistään. Vähiten palkkioita tutkittavat kokivat saaneensa sen suhteen, missä määrin koulun johto rohkaisi opettajia pohtimaan ongelmia ja uusia ratkaisutapoja tilanteisiin. Toiseksi vähiten palkkioita opettajat kokivat saaneensa sen suhteen, missä määrin koulun johto tuki jäsenten välistä luottamusta ja yhteistyön edistämistä. Työn vastuullisuus ja vaatimusten kasvu aiheuttivat opettajille eniten työn vaatimia ponnisteluja. Olisi tärkeää, että koulun johto tukisi opettajien välistä luottamusta ja yhteistyön edistämistä. Näillä tekijöillä voitaisiin vaikuttaa opettajien työn vaatimiin ponnisteluihin.

Yleinen stressi. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat tyypillisimmillään vain vähän stressiä. Vain 5,1 % opettajista koki paljon stressiä eikä kukaan tutkimukseen osallistuneista kokenut erittäin paljon stressiä. Tämän kysymyksen kohdalla luotettavuuteen vaikuttaa se, että puolet vastaajista oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Tutkimustulos eroaa aikaisemmista tutkimustuloksista jossain määrin, sillä opetusala on nostettu yhdeksi stressaavimmista ammateista suhteessa muihin emotionaalista sitoutumista vaativiin ammatteihin (esim. Johnson ym. 2005). Olisikin mielenkiintoista tietää, mitkä tekijät vaikuttavat tähän tulokseen. Aiemmissa

tutkimuksissa on nostettu esille koulun johdon tarjoama tuki, joka voi auttaa opettajaa selviytymään työtaakasta ja ahdistuksesta (Van Dick & Wagner, 2001). Van Dickin ja Wagnerin tutkimuksessa havaittiin myös opettajien korkeammilla minäpystyvyyden-uskomuksilla olevan negatiivinen yhteys koettuun stressiin. Toisin sanoen, mitä korkeampi opettajan minäpystyvyyden-uskomus oli, sitä vähemmän hän koki stressiä.

Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla suurimmalla osalla oli opetusalan työkokemusta yli 15 vuotta. Opettajan työn luonne on todennäköisesti tullut tutuksi tutkittaville työkokemuksen myötä. Tämä on voinut auttaa opettajia kehittämään selviytymiskeinoja stressin suhteen. Toisaalta pitkä työkokemus voi myös lisätä stressiä, jos muutoksia tulee paljon ja opettaja kokee paineita uudistumisen suhteen.

Opetukseen liittyvät stressitekijät. Tässä tutkimuksessa vähiten stressiä aiheuttavaksi opettajat kokivat järjestyksen ylläpidon. Opettajat kokivat työnsä suurimmiksi stressitekijöiksi ulkoiset asiat, kuten vastuun oppilaista, häiritsevät oppilaat, liiallisen työmäärän ja haastavan luokan. Ulkoisilla asioilla viitataan asioihin, joihin henkilö ei pysty itse vaikuttamaan (Antoniou ym., 2006). Tulokset olivat osittain samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaiden käytösongelmat ja kurinpito on nostettu yhdeksi pääsyyksi opettajan stressin suhteen (ks. esim. Kokkinos, 2007; Sutton & Wheatley, 2003).

7.1.2 Yhteistyö

Yhteistyöresurssit. Tutkimukseen osallistuneet kokivat saavansa eniten resursseja yhteistyölle kommunikoinnin helppoudesta ja säännöllisistä mahdollisuuksista tehdä yhteistyötä. Vähiten opettajat kokivat saaneensa yhteistyöresursseja opetusohjelmien suunnitteluun yhdessä. Tällä hetkellä opettajien välistä yhteistyötä voi esiintyä aiempaa enemmän uuden

opetussuunnitelman myötä, koska siinä korostetaan monialaisen yhteistyön ja kollegiaalisen yhteistyön merkitystä (Opetussuunnitelman perusteet, 2014). On tärkeää, että koulun ilmapiiri on myönteinen ja se tukee opettajia yhteistyön teossa. Opetusohjelmien- ja kokonaisuuksien suunnittelulle tulisi varata resursseja ja opettajille tulisi tarjota mahdollisuuksia säännölliselle yhteistyölle. Toisaalta on huomattava, että yhteistyö ei saa olla ylhäältä päin ”pakotettua”, koska pakotettu yhteistyö voi johtaa opettajien turhautumiseen, klikkiytymiseen ja stressin kokemiseen (Hargreaves, 1994). Tärkeintä olisi pyrkiä luomaan ilmapiiri, jossa opettajat pystyvät jakamaan työtehtäviä ja keskustelemaan avoimesti. Hyvän ilmapiirin koulussa opettajilla on omakohtainen innostus yhteistyön tekemiseen.

Kollegiaalinen yhteistyö. Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat pystyvänsä työskentelemään yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja keksimään uusia ratkaisuja ongelmiin yhdessä melko hyvin. Suomalaisessa yhteiskunnassa yhteistyön tekeminen on noussut esille vuosituhannen vaihtumisen jälkeen esimerkiksi samanaikaisopetuksen myötä (Saloviita 2016). Yhteistyön tekeminen on nostettu tärkeäksi osaksi koulukulttuuria. Sama ilmiö on havaittavissa Norjassa, missä opettajat lisääntyvässä määrin tekevät yhteistyötä toisten opettajien kanssa (Skaalvik & Skaalvik 2007).

Tutkimustulokset antoivat mielenkiintoista pohdittavaa, sillä yleensä opettajan työtä on pidetty yksinäisenä työnä. On ajateltu, että opetus tapahtuu suljettujen ovien takana ja jokaisella opettajalla on omat pedagogiset vastuut ja vapaudet. Muuttuva yhteiskunta ja jatkuva kehittymisen tarve on voinut vaikuttaa kollegiaalisen yhteistyön lisääntymiseen. Kehitystarpeiden kohtaaminen on voinut rohkaista opettajia siirtymään pois individuaalisesta kulttuurista. Yhteisten ammatillisten haasteiden kohtaaminen on voinut yhdistää opettajia, jolloin myös haasteista ja ideoista puhuminen on tullut helpommaksi.

7.1.3 Yhteistyön ja stressin yhteydet

Tutkimuksessa saatiin selville, että yhteistyöresurssit olivat negatiivisesti yhteydessä opettajien kokemien työn paineiden kanssa. Tämä tarkoitti sitä, että mitä enemmän opettajat saivat resursseja yhteistyöhön, sitä vähemmän he kokivat työn vaatimia ponnisteluja. Tutkimustulosten mukaan yhteistyöresurssit olivat negatiivisesti yhteydessä koetun stressin kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan voisi päätellä, että yhteistyöresurssit lieventävät opettajien kokemia työn ponnisteluja ja ponnistelujen vähentyessä myös yleinen kokemus stressistä vähenee. Tämä tulos on osittain yhtenevä aikaisempien tutkimusten kanssa. Kanadassa tehty tutkimus osoitti opettajan eristäytyneisyyden olevan yhteydessä myös koettuun stressiin (Dussault, Deaudelin, Royer & Loïselle, 1999). Toisaalta Collien, Shapkan ja Perryn (2012) Kanadassa toteutettu tutkimus osoitti opettajien odotusten yhteistyön määrästä olevan positiivisesti yhteydessä sekä oppilaiden käytöksestä että työtaakasta johtuvaan stressiin.

7.1.4 Yhteistyön ja stressin yhteydet taustamuuttujiin

Sukupuoli. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että naisopettajat kokivat keskimäärin enemmän stressiä kuin miesopettajat. Nämä tulokset ovat yhteneviä aikaisempien tutkimusten suhteen. Intiassa vuonna 2013 toteutettu tutkimus osoitti naisopettajien kokevan merkittävästi enemmän stressiä miesopettajiin verrattuna (Irshad, Zahoor & Aijaz, 2013). Ritsan ja Cooperin (2005) Koillis-Englannissa toteutettuun tutkimukseen osallistui tutkittavia eri ammanteista. Tutkimustulosten mukaan naiset kokivat merkittävästi enemmän stressiä, kuin miehet. Toisaalta on myös tutkimuksia, joissa mies- ja naisopettajien välillä ei ole ollut eroa stressin määrässä (ks. esim. Fontana & Abouserie, 1993). Sukupuoli oli yhteydessä myös opettajien kokemuksiin

yhteistyö resursseista. Naisopettajat kokivat yhteistyöresurssit miesopettajia vähäisemmiksi, mikä voi myös selittää heidän stressikokemustaan.

Työkokemus ja luokkakoko. Työkokemuksella oli negatiivinen yhteys työhön liittyviin ponnisteluihin ja stressitekijöihin. Tämä merkitsee sitä, että mitä enemmän opettajalla oli työkokemusta, sitä vähemmän hän koki työssään ponnisteluja ja stressitekijöitä. Useamman vuoden kokemus opettajan työstä voi tuoda tietynlaista varmuutta ja rutiineja opettajan työhön, mikä puolestaan vähentää stressiä.

Luokkakoolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä stressin ja yhteistyön summamuuttujiin. Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että iso luokkakoko ei sellaisenaan vaikuta opettajan työstä johtuvaan stressiin. Järjestyshäiriöt ja oppilaiden käytösongelmat ovat osoittautuneet aiemmissä tutkimuksissa opettajien työstä johtuvan stressin päätekijöiksi (ks. esim. Kyriacou 2000). Suuri luokkakoko ei siis suoranaisesti ole yhteydessä stressiin, vaan merkitystä on enemmänkin oppilasaineksella. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu huomioida sitä, millaisia oppilaista luokassa oli.

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

7.2.1 Tutkimuksen merkitys

Opettajien kokeman stressin ja heidän tekemänsä kollegiaalisen yhteistyön ymmärtäminen on tärkeää, jotta opettajuuden eri vaiheissa olevia opettajia voidaan tukea näiden tekijöiden suhteen. Euroopan työterveys- ja turvallisuusviraston (2014) mukaan työperäinen stressi aiheuttaa kustannuksia sekä organisaatio- että yksilötasolla. Organisaatiotasolla kustannuksia aiheuttavat sairauspoissaolot ja pienentynyt tuottavuus. Yksilötasolla kustannuksia aiheuttavat sairastumiset ja elämänlaadun heikkeneminen.

Stressin ennaltaehkäisy on tärkeää ja taloudellisesti kannattavaa, koska se johtaa muun muassa parempaan työhyvinvointiin, poissaolojen vähenemiseen ja työntekijöiden vaihtuvuuden vähenemiseen. Opettajien vaihtuvuuden väheneminen tukee muun muassa oppilaiden matematiikan ja kielen oppimisen taitoja (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013). Suomessa opettajien vaihtuvuus on toistaiseksi ollut vähäistä (ks. esim. Ervasti, Kivimäki, Pentti, Vahtera & Virtanen, 2013). Tästä huolimatta on tärkeää tiedostaa niitä tekijöitä, joilla voidaan vaikuttaa vaihtuvuuden vähenemiseen ja edistää opettajien työhyvinvointia.

Tämä tutkimus tuo uusia näkökulmia ymmärtää opettajien työstä johtuvan stressin ja kollegiaalisen yhteistyön ymmärtämiseen. Tutkimus antaa hyödyllistä tietoa stressiä aiheuttavien tekijöiden tunnistamisesta ja ennaltaehkäisystä. Myös koulun johto voi vaikuttaa stressin ennaltaehkäisyyn. Koulun johdon tulisi tarjota henkilöstölle tasapuolisesti monipuolisia tukimuotoja, jotka edustavat opettajan työn palkitsevia puolia. Esimerkiksi tuki voi olla henkilöstön rohkaisemista kehittymisen suhteen.

Tutkimuksessa saatiin tietoa suomalaisten alakoulun kuudennen luokan opettajien kokemasta stressistä, sekä siitä mitkä työhön liittyvät ponnistelut tai koulun johdon antaman tuen puutteet aiheuttivat opettajille eniten stressiä. Tutkimus antoi lisäksi tietoa siitä, missä määrin suomalaiset opettajat tekevät kollegiaalista yhteistyötä, ja kuinka se on yhteydessä opettajien kokemaan stressiin. Lisäksi tutkimus nosti esille sukupuolen, työkokemuksen ja luokkakoon yhteydet näihin tekijöihin. Tutkimus toi esille tärkeänä tekijänä yhteistyön sujumisen suhteen hyvän ilmapiirin. Opettajien välisen yhteistyön tulee lähteä omasta halusta tehdä yhteistyötä. Koulun johdon tehtävänä on kannustaa opettajia yhteistyöhön, mutta pakotettua se ei saa olla. Yhteistyövalmiuksien kehittäminen tulisi ottaa paremmin huomioon jo opettajankoulutuksessa, koska opettajalla tulee olla taito tehdä yhteistyötä

erilaisten ihmisten kanssa. Tämän lisäksi olisi tärkeää, että opettajia rohkaistaisiin paremmin kehittämään omia stressin käsittelytapoja.

Tutkimustulokset antavat tärkeää tietoa esimerkiksi koulun johdolle opettajien stressistä ja siitä, kuinka koulun johdon tuen puute on yhteydessä siihen. Tutkimus tuo esille myös yhteistyöressurssien merkityksen, ja kuinka näillä yhteistyöressursseilla voidaan lieventää opettajien stressikokemuksia. Opettajien stressiä on tutkittu paljon kansainvälisellä tasolla, koska stressi on yleisesti tunnistettava ilmiö opettajien keskuudessa. Opettajien stressiin liittyvää tutkimusta on tehty esimerkiksi Yhdysvalloissa (ks. esim. Rudow, 1999). Yhdysvalloissa tehtyjä tutkimuksia ei kuitenkaan voi suoraan yleistää Suomen kontekstiin, sillä maat ovat erilaisia opettajan työn suhteen. Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja opettajiin liitetty arvostus on kansainvälisesti verraten korkeaa (Nummenmaa ym. 2006). Nummenmaan ym. mukaan arvostuksesta kertoo myös se, että suomalaisia opettajia pidetään itsenäisinä toimivina pedagogiikan asiantuntijoina.

Suomessa tehty tutkimus on tarkastellut stressiä aiheuttavia tekijöitä eri ammattialojen kesken. Suomessa opettajien stressiä ovat tutkineet Siekinen ym. (2013). Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin luokkahuoneen laadun ja opettajan stressin yhteyksiä 6-vuotiaiden lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Pääosin suomalaisen tutkimuksen keskiössä ei ole ollut opettajat. Tämä tutkimus antoi täsmällistä tietoa siitä, mitkä tekijät aiheuttivat kuudennen luokan opettajille stressiä. Lisäksi tutkimus antoi tietoa siitä, mitkä tekijät aiheuttivat opettajille ponnisteluja. Tutkimuksessa tutkittiin kollegiaalisen yhteistyön yhteyttä stressiin, ja yhteistyöressurssien ja stressin välillä havaittiin yhteys. Tutkimustulokset osittain vahvistivat aiemmista kansainvälisistä tutkimuksista saatuja tuloksia, mutta tulokset osittain myös erosivat niistä. Aiemmissä tutkimuksissa yhteistyön on nähty heikentävän opettajan stressiä

(Johnson ym., 2003). Toisaalta yhteistyö voi lisätä stressiä, jos kollegiaalisuuteen on pakotettu (Hargreaves, 1994).

7.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta eli reliabiliteettia arvioidaan yleensä tutkimuksessa käytettyjen mittarien perusteella (Valli, 2001). Valli pitää tärkeänä myös otannan kokoa, sillä se mahdollistaa paremmin tulosten yleistämisen. Tutkimuksessa käytettiin Alkuportaot - seurantatutkimuksen aineistoa, jonka otoskoko oli suhteellisen laaja (maksimissaan 98 vastaajaa). Jyväskylän yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät sekä tietosuojan varmistamiseen liittyvät menettelyt.

Tässä tutkimuksessa käytettiin myös kansainvälisesti yleisesti käytettyjä menetelmiä arvioimaan osallistujien kokemuksia stressistä ja yhteistyöstä. Työn vaatimia ponnisteluja arvioitiin ERI-mallia käyttäen (ERI; Siegrist ym. 2004). ERI-malli on osoittanut olevan psykometrisesti toimiva viiden maan epidemiologisessa tutkimuksessa (Siegrist ym. 2004). Tämä tarkoittaa sitä, että mittarin faktorirakenne oli maasta toiseen pysyvä ja se toimi yhtä hyvin miehillä ja naisilla (Kinnunen & Feldt 2015). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetty alkuperäisen ERI-mallin palkkioita kuvaavia osioita. Tässä tutkimuksessa palkkioita haluttiin tutkia koulun johdon tuen näkökulmasta, käyttäen mittarina GTL-mittaristoa (GTL; Carless, Wear & Mann, 2000). Tämä palkkioiden näkökulman muutos vaikuttaa tutkimuksen tulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Yleistä stressiä ja stressitekijöitä arvioitiin käyttämällä Klassenin ja Chiun (2010) mallia. Yleistä stressiä koskevan kysymyksen osalta melkein puolet vastaajista oli jättänyt vastaamatta kysymykseen, mikä heikentää kyseisen osion luotettavuutta. Otoskoko oli kuitenkin kadon jälkeen vielä 53, jonka vuoksi kyseistä osiota ei haluttu poistaa tutkimuksesta. Kyseistä osiota ei voitu senkään vuoksi poistaa, koska se oli

tärkeässä osassa tutkimusongelmiin vastaamisessa. Yhteistyön resurssija mitattiin käyttäen Johnsonin, Stevensin ja Zvochin mallia (Revised SLEQ; Johnson ym. 2007). Kollegiaalisen yhteistyön toteutumista arvioitiin käyttäen Skaalvikin ja Skaalvikin mallia (Perceived Collective Teacher Efficacy scale; Skaalvik & Skaalvik 2007). Näistä edellä mainituista mitoista käytettiin suomennettuja versioita. On mahdollista, että mittojen suomentaminen on vaikuttanut kysymysten sisällön muuttumiseen.

Tutkimuksessa tutkittavat arvioivat itse omia kokemuksiaan stressistä ja kollegiaalisesta yhteistyöstä. On huomattava, että tutkimuksella pystyttiin kartoittamaan vain tutkittavien omia kokemuksia stressistä ja näkemyksiä stressiä aiheuttavista tekijöistä. Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajilta strukturoiduilla kyselylomakkeilla, joten jokaista tutkittavaa asiaa kysyttiin tutkittavilta samalla tavalla. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa heikentävästi se, ettei voida luotettavasti sanoa, kuka on täyttänyt kyselylomakkeen ja ovatko tutkittavat vastanneet totuudenmukaisesti vai ovatko he halunneet antaa ns. sosiaalisesti suotavan kuvan itsestään. Joidenkin kysymysten kohdalla muutama vastaajista oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Yleistä stressiä selvittävän kysymyksen osalta puolet vastaajista oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Pääasiassa kuitenkin kaikki vastaajat olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin.

Opettajien stressiä lähestyttiin kollegiaalisen yhteistyön näkökulmasta, ja tutkimuksessa haluttiin saada selville, millä tavoin kollegiaalinen yhteistyö on yhteydessä koettuun stressiin. Ilmiöitä tutkittiin yksittäisten osioiden ja summamuuttujien avulla, joiden reliabiliteetit olivat hyvät.

Tutkimukseen osallistui 98 kuudennen luokan opettajaa eri paikkakunnilta ja kouluista. Puuttuvien tietojen määrä toi haasteita tutkimuksen yleistettävyyden kannalta esimerkiksi yleistä stressiä selvittävän kysymyksen kohdalla. Otokoko tutkimuksessa oli suhteellisen iso. Siitä

huolimatta tulosten yleistämisessä tulee olla kriittinen. Tutkimukseen osallistuneista suurin osa oli luokanopettajia (76 vastaajaa). Kaikkia vastaajia yhdisti se, että he opettivat alakoulun kuudetta luokkaa. Kuitenkin opettajien erilainen tehtävä ja koulutustausta saattoivat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa ei saatu tietoa siitä, kuinka kauan opettajat ovat opettaneet nykyistä luokkaansa.

7.2.3 Jatkotutkimushaasteet

Kansainvälisesti opettajan stressiä ja kollegiaalista yhteistyötä on tutkittu paljon. Suomessa opettajan stressiä on tutkittu jonkin verran, mutta kollegiaalisen yhteistyön tutkimus on ollut toistaiseksi vähäistä. Näitä ilmiöitä on tutkittu lähinnä toisistaan irrallisina, minkä vuoksi oli tärkeää tutkia molempien ilmiöitten yhteyttä toisiinsa.

Opettajien työstä johtuvaa stressiä olisi mielenkiintoista vertailla eri luokka-asteiden opettajien välillä. Alkuopetuksessa työskentelevät opettajat kohtaavat erilaisia työhön liittyviä vaatimuksia ja stressitekijöitä, kuin kuudennen luokan opettajat. Lisäksi ilmiötä olisi mielenkiintoista tutkia siitä näkökulmasta, että vaikuttaako opettajien stressi heidän tekemänsä yhteistyön määrään. Ovatko stressaantuneet opettajat vähemmän yhteistyöhalukkaita, kuin ei-stressaantuneet opettajat? Uuden opetussuunnitelman myötä opettajia velvoitetaan tekemään yhteistyötä toisten opettajien kanssa (Opetussuunnitelman perusteet, 2014). Koska opettajan työ on näyttäytynyt stressaavana ja mentaalisesti latautuneena (Johnson ym., 2005), olisi tärkeää tutkia millaisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa opettajien stressin lieventämiseen. Tämän lisäksi olisi tärkeää tutkia ja tukea opettajien yhteistyökykyä jo opiskeluvaiheessa.

LÄHTEET

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002) Stress, biases or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 204-212.
- Ahtola, A-R., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Aldwin, C. M., Werner, E. E. (2007). *Stress, coping and development*. Second Edition. New York: Guilford Press.
- Antouniou, A.-S., Polychroni, F., Vlachakis, A. -N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., Baglioni, A. J. Jr., (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. 2000. A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195- 209.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationships with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Dienstbier, R. A. (1989). Arousal and physiological thougness: Implications for mental and physical health. *Psychological Bulletin*, 96(1), 84-100.

- Dunham, J. & Varma, V. (1998). *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. London: Wiley-Blackwell.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Vahtera, J., Virtanen, M. (2013). *Yhteiskuntapolitiikka*, 78, 304-312.
- Gewing, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K., (2008) School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Gugliemi, R. S., & Tatrow, K. (1988). Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008) Teacher's perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15.painos). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hubermann, A. M., Vandenberghe, R. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practise*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages and the organizations of school. *American Educational Research Journal*, 38(3)499-534.
- Irshad, A.K., Zahoor, A.W., Aijaz, A.P. (2013). Occupational Stress among Male and Female Elementary School Teachers of District Pulwama. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4(4), 934-941.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: Dark Oy.
- Jennings, P. A., Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Johnson, B., Stevens, J. J. & Zvoch, K. (2007). Teacher's perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement* 67(5), 833-844.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4(3), 325-344.
- 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(2), 178-187.
- Kalimo, R., & Toppinen, S. (1997) *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä [Burnout in the Finnish labor force]*. Helsinki, Finland: Työterveyslaitos.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A. (1985). *Job Content Questionnaire and User's Guide*. Lowell: University of Massachusetts.
- Karasek, R.A., Theorell, S. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kinnunen, U., Feldt, T., Mauno, S. (2015). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and intention to quit of practising and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress and teaching efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Kokkinos, C. M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Nelson Thornes. Viitattu 26.4.2015.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress, directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. Viitattu 10.11.2015.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lazarus, R.S, Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. Teoksessa: Lieberman, A. (toim.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London: The Falmer Press, 165-193.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Niemi, P., Ahonen, T., Nurmi, J.-E. (2006-2013). *Alkuportaattitutkimus*. Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen Yliopistot.
- Luukkainen, O. (2016). Opettajan työ muutoksessa. Lainattu 20.4.2016. Saatavilla: <http://docplayer.fi/9274070-Opettajan-tyo-muutoksessa-olli-luukkainen-puheenjohtaja-opetusalan-ammattijarjesto-oaj-olli-luukkainen-oaj-fi.html>
- Nummenmaa, A.R., Välijärvi, J., Jokinen, H., Sarja, A., Savonmäki, P., Tynjälä, P. (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., Zins, J.E. (2007). A Comprehensive Approach to Promoting Social, Emotional, and Academic Growth in Contemporary Schools. *Best practices in school psychology*, 4, 1263-1278.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. (2016). Opetusalan Ammattijärjestö. Lainattu 26.4.2016. Saatavilla: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>
- Pahkin, K., Vanhala, A., Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Ritsa, F.V., Cooper, C. (2005). The role of gender and social class in work stress. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 14-23.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., Wyckoff, J. (2013). *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In Vandenberghe, R., Hubermann, A. M. *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: Mikropoliittinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Codin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58(8), 1483-1499.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Sonnetag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In Borman, W. C. , Ilgen, D. R., & Klimoski, R. J. (toim.) *Comprehensive Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12, 453-491.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion Regulation Goals and Strategies. *Social psychology of Education*, 7(4), 379-398.
- Sutton, R. E., Wheatley, K. E. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 7-22.

- Sääkslahti, A. & Tynjälä, A. (2013). Kipinöitä pinnan alla. Teoksessa: Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A. (2013). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in Teaching Profession*. New York, NY: Routledge. Viitattu 24.4.2016.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., Barber, L. K. (2010). Exploring the Association between teacher's perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Van Dick, R., Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 243-259.
- Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behaviour and Personality: an internal journal, 30*(5), 485-493.