



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

Suomalainen, ruotsalainen, norjalainen ja tanskalainen menivät opettamaan...

Opettajan työhyvinvointi Pohjoismaissa TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan

Markus Helin

Kasvatustiede luokanopettaja

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltava opettajankoulutus

20.6.2024

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Soveltava kasvatustiede

Luokanopettaja

Helin, Markus: Suomalainen, ruotsalainen, norjalainen ja tanskalainen menivät opettamaan...

Opettajan työhyvinvointi Pohjoismaissa TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan

Opinnäytetutkielma, 80 sivua, 33 liitettä (14 sivua)

Tutkielman ohjaaja, professori Niemivirta, Markku

Kesäkuu 2024

**Asiasanat:** Pohjoismaat, opettaja, opettajankoulutus, hyvinvointi, työhyvinvointi, työtyytyväisyys, opettajien työhyvinvointi, koulu, stressi

### **Tiivistelmä**

Työhyvinvointi on aina ajankohtainen asia, joka koskettaa jokaista työtä tekevää ihmistä. Ihminen ei välttämättä aina tiedä itse, mitkä asiat vaikuttavat omaan työhyvinvointiin, vaikka aihetta on tutkittu laajasti ja erilaisia työhyvinvointia tukevia oppaita, kursseja ja muita vastaavia apukeinoja on valtavasti. Opettajien työhyvinvointi nousi koko kansan tietoisuuden viimeistään COVID-19-pandemian aikana, kun opettajien työ koki mahdollisesti suurimman kertamuutoksen vuosiin. Tämän tutkimuksen aineisto on kuitenkin ajalta ennen pandemiaa, mutta voimme jo näistä tuloksista huomata, että kouluissa kaikki ei ole hyvin.

Alkuun tutustumme tarkemmin siihen, mitä työhyvinvointi on ja miten siihen voi vaikuttaa, jos se on mahdollista. Tarkastelemme myös, miten pandemia vaikutti opettajien työhön ja voidaan todeta, että koronalla oli myös positiivisia vaikutuksia. Opettajaan työhyvinvointi ei kuitenkaan näillä pienillä valonpilkahduksilla parantunut, vaan pääosin korona vaikeutti opettajien työtä.

Varsinainen tutkimus suoritettiin analysoimalla OECD TALIS 2018 -tutkimuksen tuloksia yläkoulun aineopettajien näkökulmasta. Kohderyhmä valikoitui suurimman

vastaajamäärän, eli yläkoulun aineopettajien, perusteella jokaisesta verrokkivaltiosta. Analyysiä varten maiksi valikoitui Pohjoismaat Islantia lukuun ottamatta. Tarkoituksena oli tarkastella lähimaiden tuloksia ja tarkastella nimenomaan valtioita, jotka välillä mediassakin niputetaan yhteen virheellisesti Skandinaviaksi.

Työhyvinvointia ei voi selittää yhdellä eikä kahdella tekijällä. Työhyvinvointi ja samalla hyvinvointi itsessään syntyy ihmisen omasta kokemuksesta, eikä siksi kaikkien kokema työhyvinvointi ole samanlaista. Jotkin asiat edistävät työhyvinvointia koulussa kuitenkin enemmän kuin toiset. Työpaikan ilmapiiri vaikuttaa opettajaan paljon ja huono ilmapiiri luo opettajalle huonoa olotilaa, mikä vaikuttaa negatiivisesti myös oppilaisiin.

Tutkimuksen tulokset antavat kuvan Pohjoismaista, jossa opettajien työhyvinvointi on keskinkertaisella tasolla. Opettajan palkka on koulutustasoon heikko ja stressiä tuovat koulun ulkopuoliset asiat. Vaikka Suomen opettajien työhyvinvointi on usein esillä mediassa, niin muihin Pohjoismaihin verrattuna, asiat ovat täällä pitkälti hyvin samankaltaisia.

University of Eastern Finland, Philosophical faculty

School of applied teacher education

Institute of classroom teacher

Helin, Markus: Suomalainen, ruotsalainen, norjalainen ja tanskalainen menivät opettamaan...

Opettajan työhyvinvointi ja Pohjoismaissa TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan

Thesis, 80 pages, 33 appendix (14 pages)

Supervisor: professor Niemivirta, Markku

June 2024

**Keywords:** Nordic countries, teacher, teacher education, wellbeing, occupational wellbeing, job satisfaction, teacher's wellbeing, school, stress

### **Abstract**

Work well-being is always a timely topic that affects every working individual. People may not always be aware of what factors affect their own work well-being, even though the subject has been extensively researched and there are numerous guides, courses, and other similar aids supporting work well-being. Teachers' work well-being came to the forefront of public awareness, especially during the COVID-19 pandemic, when teachers' work underwent possibly the greatest single change in years. However, the data for this particular study is from before the pandemic but even from these results we can see that not everything is well in schools.

First, we delve deeper into what work well-being is and how we can affect it if possible. We also examine how the pandemic affected teachers' work, and it can be noted that COVID-19 did have some positive effects. However, despite these small glimmers of light, teachers' work well-being did not improve, and mainly, the pandemic made teachers' work more difficult.

The actual study was conducted by analyzing the results of the OECD TALIS 2018 survey from the perspective of lower secondary subject teachers. The target group was selected based on the largest number of respondents which were lower secondary

subject teachers from each comparable country. For the analysis the Nordic countries were chosen excluding Iceland. The purpose was to examine the results of neighboring countries and specifically countries that are sometimes mistakenly grouped together as Scandinavia in the media.

Work well-being cannot be explained by one or two factors. Work well-being, and well-being itself comes from an individual's own experience and therefore not everyone experiences work well-being in the same way. However, some factors promote work well-being in schools more than others. The atmosphere at the workplace greatly affects the teacher and a poor atmosphere creates poor state of mind for the teacher, which also negatively affects the students.

The result of the study paints a picture of the Nordic countries where teachers' work well-being is at a mediocre level. Teacher salaries are low relative to their level of education, and factors outside of school bring stress. Although Finnish teachers' work well-being is often highlighted in the media, compared to other Nordic countries, things are largely similar here.

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI .....</b>	<b>12</b>
2.1 Työhyvinvointi ilmiönä.....	13
2.2 Työhyvinvoinnin haasteet Suomessa .....	17
<b>2.2.1 Onnismaan raportti opettajien työhyvinvoinnista.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1 Opetusalan työolobarometri 2021.....</b>	<b>21</b>
2.3 Opettajankoulutus ja työhyvinvointi .....	23
<b>2.3.1 Maisterien uraseurantakyselyn tulokset.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.2 SOOLin työelämävalmiuskysely.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.3 Opettajankoulutuksen vetovoima .....</b>	<b>28</b>
2.4 Opettajan työhyvinvointi ja COVID-19.....	29
2.5. Opettajan ammatista .....	31
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>34</b>
3.1 Tutkimuksen tavoite .....	34
3.2 Tutkimuksen aineisto.....	35
3.3 Aineiston analyysi.....	38
<b>4 TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
4.1 Opettajien työsuhdetta koskeva kuvaileva tarkastelu .....	40
4.2 Työhyvinvointitekijöiden vertailu maittain.....	45
4.3 Työtyytyväisyyden ennustaminen .....	50
4.4 Yhteenveto tuloksista .....	53
<b>4.4.1 Opettajien työsuhteet.....</b>	<b>53</b>
<b>4.4.2 Työhyvinvointitekijöiden vertailut.....</b>	<b>58</b>

<b>4.4.1 Työtyytyväisyyden ennusteet .....</b>	<b>60</b>
4.5 Koonti.....	60
<b>5 POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	68
5.2 Jatkotutkimusideoita.....	70
<b>6 LOPUKSI.....</b>	<b>72</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>73</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

”Entä kuinkas onkaan, tehdäänkö parempaa työtä, jos yksi henkilö harjoittaa useita ammatteja, vaiko kun yksi harjoittaa yhtä?” Sokrates kysyy Adeimantokselta Platonin kuuluisassa teoksessa Valtio (Platon, Suom. 1972, 74). Opettajan ammatti elää jatkuvassa murroksessa, kun jokainen ammattikunta ja internetin käyttäjä vaatii opetussuunnitelmaan omia muutoksiaan. Yhdet haluavat lisää matematiikkaa ja toiset haluavat eroon kuvaamataidosta. Kolmannet haluavat tuoda enemmän ympäristötietoisuutta opetukseen ja vielä joku haluaa niin sanotun ideologisen sisällön ulos koulusta. Suomalaista opetussuunnitelmaa uudistetaan tasaisin väliajoin ja tällä hetkellä perusopetuksessa on käytössä vuonna 2014 julkaistu ja 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Perusopetuksen tehtävä opetussuunnitelman mukaisesti on antaa oppilaalle laaja yleissivistyksen pohja, jotta hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa, joka nykyään jatkuu aina toiselle asteelle asti 18:en ikävuoteen. Tilastokeskuksen mukaan (2020) vuonna 2020 noin 84 % uusista ylioppilaista haki vielä korkeakouluun opiskelemaan. Nopeasti laskettuna peruskoulusta kertyy keskimäärin yhdeksän vuotta opiskelemista, toiselta asteelta noin kolme vuotta ja korkea-asteelta mitä tahansa kahdesta vuodesta ylöspäin. Usein korkeakoulujen tutkintojen tavoiteajat ovat noin 3–5 vuotta. Siinä olisi nuorella noin 15–17 vuotta oppimista, minkä useat suorittavat yhtenä jatkumona mahdollisesti käyden samalla töissä. Tähän ei myöskään ole laskettu varhaiskasvatusta, joka saattaa kestää viisikin vuotta. No miten tämä sitten liittyy opettajien työhyvinvointiin? Itse en enää muista montako varhaiskasvatuksen opettajaa minulla oli, mutta ensimmäisen kuuden vuoden aikana minulla oli muistaakseni neljä eri luokanopettajaa ja lisäksi useissa oppiaineissa oli oma opettaja. Yläkoulussa luokanvalvojani pysyi samana, mutta jokaisessa oppiaineessa oli oma opettaja. Lukiossa ryhmänohjaajani oli myös koko ajan sama, mutta nyt vielä samassa oppiaineessakin saattoi olla usea opettaja.

Korkeakoulussa sitten saattoi olla vielä niin, että samalla kurssilla oli eri opettajia. Jotta minusta ollaan saamassa valmis luokanopettaja, niin useiden kymmenten, jollei satojen kouluttautuneiden opettajien on täytynyt opettaa minulle jotain uutta. Minä olin



kuitenkin vain yksi oppilas tai opiskelija kaikista niistä, joita kaikki opettajani opettivat. Oliko heidän ainoa tehtävänsä opettaa minua ja muita oppijoita? Yksinkertaisesti vastaus on ei.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajan tehtäviin kuuluu ainakin seuraavat asiat: oppilaan oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin edistäminen ja seuraaminen, oppilaan oikeudenmukainen kohtelu ja arvostus, vaikeuksien tunnistaminen ja oppilaan ohjaaminen ja tukeminen (Opetushallitus 2014, 34).

Opettajan tehtävä on myös luoda sellaisia tilanteita, joissa yhdessä pohditaan, miten saadaan ja annetaan oppimista edistävää motivoivaa palautetta (em. 50). Opettajan tehtävä on myös ohjata tuen tarpeisia oppilaita koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa (em. 62). Samoin opettajan tehtävään kuuluu oppilaan oppimisen ja kasvun seuraaminen ja lisäksi tarkkailla, tarvitseeko oppilas ylimääräistä tukea (em. 73).

Viimeisen kerran, kun opetussuunnitelmassa mainitaan opettajan tehtävät, mainitaan viimeinkin opettaminen. Opettajan tehtävähän on siis myös suunnitella, opettaa, tukea ja arvioida oppilaiden oppimista ja työskentelyä (em. 74). Ennen kun olemme päässeet opettamiseen, niilläkin opettajilla, jotka ovat minua tuoneet tähän pisteeseen, on ollut aikamoinen työmäärä opettamisen lisäksi. Nämä ovat vain ne asiat, jotka lukevat suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuksen, lukion ja korkeakoulujen opetussuunnitelmat ovat vielä asia erikseen unohtamatta tietenkään ammattikouluja ja ammattikorkeakouluja, joita minä en ole käynyt. Monet edellä mainitut asiat ovat toki itsestäänselvyyksiä opettajan työssä. Tässä ei ole kuitenkaan mainittuna niitä lukuisia tehtäviä, jotka sisältyvät opettajan arkipäivään, mutta ovat kuitenkin piilotettuna rivien väleihin. Näihin kuuluvat esimerkiksi lukuisten kyselyiden ja lomakkeiden täyttämiset sekä viestittely vanhempien ja muiden työntekijöiden kanssa.

Opettajan työhyvinvointia on tutkittu useiden vuosien ajan yhä enenevässä määrin ja varsinkin oppilas-opettaja-suhteen on tutkittu vaikuttavan työhyvinvointiin (Soininen 2023, 21.) Yleisesti tutkimusten mukaan opettajat, joiden on vaikeampi saada kontaktia oppilaisiin tai jotka kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa vaikeaksi, kokevat enemmän työperäistä stressiä (em. 46). Matti Waitinen (2011, 177) sanoo

väitöskirjassaan, että työterveydellä ja työhyvinvoinnilla on selkeä yhteys, joka nähdään pienten tapaturmien, sujuvan työskentelyn ja pienehköjen häiriöiden kautta. Pelkäävä työntekijä ei voi hyvin työssä, ja jos työpaikalla pitää pelätä turvallisuuden tai terveyden puolesta, se vaikuttaa suoraan työhyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan opettajilla on osittain käsitys siitä, että turvallisuus ja työhyvinvointi liittyvät vahvasti toisiinsa, mutta nämä kaksi asiaa nähdään myös erillisinä asioina (em. 204).

On selvää, että maailma on jatkuvassa muutoksessa ja joskus on vaikea pysyä menossa mukana, kun teknologia kehittyy eksponentiaalisesti ympärillämme. Ne asiat, jotka vanhempamme elivät nuoruudessaan, olivat oman ikäluokkani historian oppikirjoissa. ATK-luokka on nykyään usein oppilaan oma läppäri tai tabletti - tai vähintään luokissa kiertävä kärry, jonka sisältämillä laitteilla tehdään iso osa koulutehtävistä. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärä on yli kaksinkertaistunut peruskoulussa vuodesta 2012 vuoteen 2018 (Opetusministeriö 2022, 145–147) ja nykyään puhutaan paljon yhteisen tunnustuksettoman katsomusaineen asettamisesta tunnustuksellisen katsomusaineen tilalle. Vielä 1990-luvun alussa maantiedossa tutkittiin kartalta sellaisia Euroopan maita kuin Neuvostoliitto ja Jugoslavia. Se mitä tänä vuonna opetetaan oppilaitoksissa ei välttämättä ole samaa asiaa, jota siellä opetetaan kahdenkymmenen vuoden päästä. Kahdenkymmenen vuoden päästä historiassa ja yhteiskuntaopissa tutkitaan varmaankin COVID-19-pandemiaa ja Ukrainan sota tai sitä seuraavaa mahdollista geopoliittista konfliktia. Todennäköisesti opusteknologia ottaa niin suuria harppauksia, että monet opettajat joutuvat käymään jatkokouluttautumassa vain pystyäkseen tekemään työtänsä. Opettajat ovat myös vanhenemassa. Opetushallituksen (2020, 10–11) mukaan perusopetuksen ja lukion opettajista yli 40 % on yli 50-vuotiaita ja ammattikoulujen opettajista yli 60 % ja vapaan sivistystyön opettajista lähes 60 % ovat täyttäneet 50 vuotta. Yli kolmasosa kaikista opettajista on siis jäämässä eläkkeelle seuraavan 10–20 vuoden kuluessa. Tästä johtuen tarvitaan paljon uusia opettajia, mistä seuraakin kysymys. Mistä saamme Suomeen opettajia, jotka haluavat pysyä ammatissaan ja opettaa tulevia sukupolvia, ja miten saamme heidät pidettyä ammatissa, jos opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (kaavio 1.1) mukaan jopa kuusi kymmenestä opettajasta pohtii alanvaihtoa? Tuleeko opettajan työ olemaan sellaista, jossa

suomalainen voi todella tehdä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä pitkällä työuralla, vai tulemmeko polttamaan uudet opettajat loppuun ensimmäisillä metreillä siinä maratonissa, jota kutsumme elämäksi? Voimmeko löytää ratkaisun alati heikkeneviin työolosuhteisiin vai onko meillä oikeastaan kaikki sittenkin ihan hyvin ja onko työolosuhteiden heikkenemistä liioiteltu? Esimerkiksi näihin kysymyksiin pyrimme löytämään vastauksia tässä opinnäytetyössä.

Lukemisen helpottamiseksi mainittakoon, että kaaviot, kuvat ja taulukot on aina nimetty kyseisen pääluvun mukaan. Esimerkiksi alla oleva kaavio on ensimmäisen luvun ensimmäisen kaavio, jolloin se nimetään kaavioksi 1.1. Jos kaavion jälkeen tulisi kuva, niin se nimettäisiin kuvaksi 1.1, mutta uusi kaavio olisi kaavio 1.2. Liitteistä löytyviin taulukoihin on viitattu liitteen numeron ja taulukon mukaan esimerkiksi liite 2, taulukko 3.



**Kaavio 1.1** Opettajan alanvaihto (OAJ 2021a)

## 2 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

Sosiaali- ja terveysministeriö (ei julkaisuvuotta, (e.j)) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuudeksi, johon kuuluu työn mielekkyys, terveys, turvallisuus ja hyvinvointi. Jussi Onnismaa taas tuo Opetushallitukselle tekemässään raportissa näkökulmia työhyvinvoinnin määrittämiselle. Raportissa tunnustetaan se seikka, että työhyvinvointi on hyvin laaja käsite, jolle ei ole yksiselitteistä määritelmää. Esimerkiksi myös Kevalla ja Työterveyslaitoksella on omat määritelmänsä työhyvinvoinnille, mutta eri tutkijoilla on ollut omia tapoja määritellä aihetta. Käytännössä kaikkia määrittelyjä yhdistää työn mielekkyys, esihenkilötoiminta ja kokemus omasta työnteosta (Onnismaa 2010, 5–6). Granziera, Collie & Martin, (2021, 230) määrittelevät työhyvinvoinnin positiivisena arviona työskentelystä ja terveenä toimintana omassa työympäristössä. Toki kirjoittajat huomioivat sen, että työhyvinvointi on yksilöllistä ja että siihen kuuluu myös työn mielekkyys ja yhteisön sitoutuminen työhön. Tämän opinnäytetyön aikana pysytään lähtökohtaisesti sosiaali- ja terveysministeriön määritelmässä työhyvinvoinnille.

Opettajien työhyvinvointi on monella tapaa erittäin tärkeää. Ensinnäkin opettajat eivät halua jatkaa työssään, jos he voivat siellä huonosti. Lisäksi opettajan voinnilla on merkittäviä vaikutuksia päivittäiseen työskentelyyn oppilaiden kanssa, opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen ja oppilaiden tuloksiin (Fox, Kutscher, Tuckwiller & Walter 2020, 225.)

Opettajalla on maailmalla ja varsinkin Suomessa hyvin korkea autonomia luokassa. Opettajan autonomia on määritelty esimerkiksi niin, että opettajalla on hyvin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa opetusta, eikä opettajan työnteoa pitäisi kontrolloida liikaa korkeammalta hallinnosta tai koulun hierarkiasta (Sehrawat 2014, 2.) Kunhan opettaja opettaa opetussuunnitelman mukaisesti opettaja voi luokassaan suunnitella ja toteuttaa erittäin oman näköistä opetusta. On kuitenkin joitain, jotka uskovat, että opettajille ei pitäisi antaa ainakaan lisää autonomiaa. Tämä väite perustuu siihen, että opettajilla ei ole taitoa toteuttaa omanlaista opetusta (Schleider 2018, 19). Koska maailma muuttuu niin äärettömän nopeasti, täytyy opettajankin mukautua tilanteisiin

joskus liiankin nopeasti. Näin tapahtui esimerkiksi koronapandemian aikana, kun opettaminen siirtyi väliaikaisesti verkkoon. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma on ollut voimassa jo kohta kymmenen vuotta ja sen käyttöönottoon löytyy vieläkin uusia tyylejä.

Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2016 ja se on siitä asti jakanut mielipiteitä. Aalto, Ervasti, Kauppi, Kurki, Olin & Vesa (2022, 57–58) kirjoittavat tutkimuksessaan, miten opettajat ovat alkaneet pohtimaan omaa opettajuuttaan. Lähtökohtaisesti muutoksia on pidetty myönteisinä, mutta vastustustakin on ollut. Muutosta täytyi tehdä pienissä palasissa.

Opettajan autonomian katsotaan mahdollisesti heikentyneen hieman, kun on lähdetty tekemään enemmän yhteistyötä oman opettajayhteisön kanssa. Toki tämä on myös sujuvoittanut joidenkin opettajien arkea oman työtaakan vähentyessä (Aalto ym. 2022, 60). Toisaalta, vaikka opetussuunnitelmamuutoksessa onkin nähty hyviä asioita, yleisesti ottaen työhyvinvointi on heikentynyt uuden opetussuunnitelman myötä. Vuosina 2016–2018 luokanopettajien työmäärä, työstressi, heikentynyt terveys ja unihäiriöt ovat olleet kasvussa verrattuna vuoteen 2014. Opettajien muutokset huonompaan suuntaan näissä muuttujissa olivat myös muita kuntatyöntekijöitä suuremmat. Työhyvinvointia vahvisti tutkimuksen mukaan onnistumisen ja mielekkyyden kokemukset oppilaiden kanssa. Suurimpana kuormittavana tekijänä koettiin kuitenkin itse oppilaat. Esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuden tuen tarve oli koettu haastavana (Aalto ym. 2022, 72).

## 2.1 Työhyvinvointi ilmiönä

Työhyvinvointi on jatkuva puheenaihe lähes kaikkien työntekijöiden ja työnantajien keskuudessa vuodesta toiseen, mutta nousee säännöllisesti esiin yhtenä suurimmista ongelmista työmaailmassa. Täydelliseen työhyvinvointiin ei ole löydetty ratkaisua, mutta kuten sosiaalisen median aikakaudella tuppaa olemaan, on kaikilla oma mielipiteensä asiaan. Ratkaisuna on pohdittu nelipäiväistä työviikkoa ja kuusituntisia työpäiviä sekä palkkojen nostamista ja työmäärien vähentämistä. OAJ meni vuoden 2022 keväällä

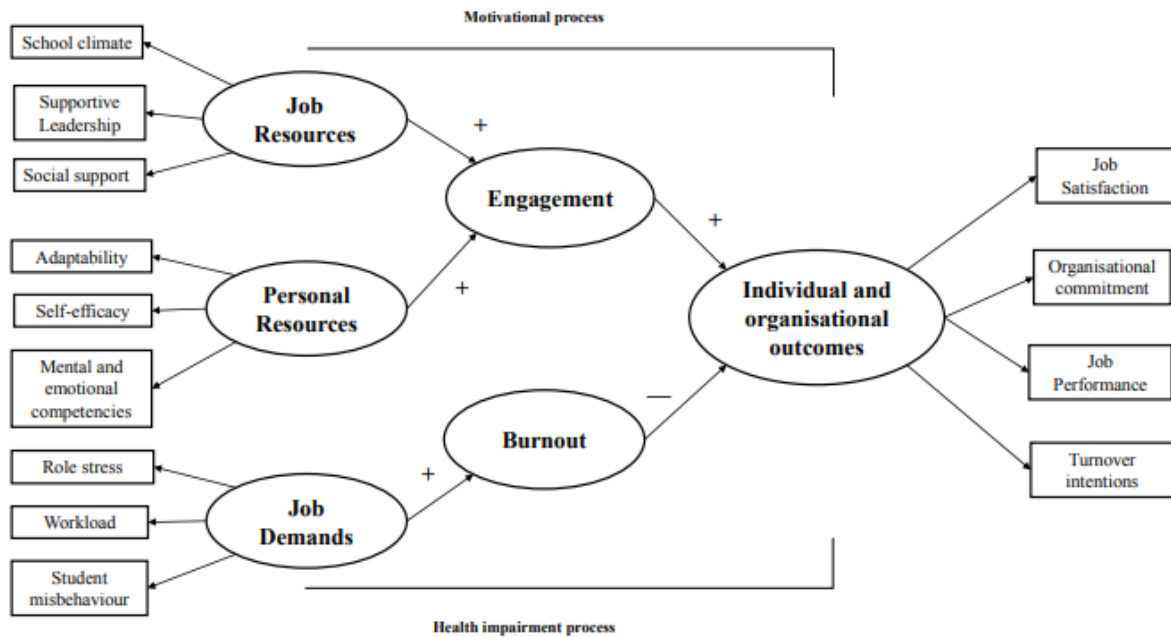
näyttävästi lakkoon useassa eri kaupungissa. Lakot kestivät parista päivästä viikkoon. Syitä lakkoon osallistumiselle OAJ kysyi kymmenen lakkokaupungin opettajilta, ja vastaukset olivat jotakuinkin tällaisia (OAJ 2022a):

- Opettajille täytyy saada palkkaohjelma, jotta palkkakuopassa elävien opettajien palkkakehityksen turvataan.
- Työolot ja palkkaus täytyy saada kuntoon.
- Työn autonomian murenemisen estäminen.
- Palkka täytyy saada vastaamaan työn vaativuutta ja työoloja, työkuormaa on liikaa ja resursseja liian vähän.
- Työn kuormittavuus ja kiire.
- Määräaikaisten kesätyöttömyys, mentoroinnin ja perehdytyksen puute.
- Työmäärän ja kuormittumisen lisääntyminen, pieni palkka verrattuna vastaavaan korkeakoulutuksen tasoon.
- Työ on yhä vaativampaa ja sitä on enemmän kuin ennen.
- Varhaiskasvatuksen opettajien palkka ei vastaa työn vaativuutta.
- Vaativuus ja työmäärä ei ole tasapainossa palkkauksen kanssa.
- Opettajan työtä pitäisi rajata, niin kuin monia muitakin työtehtäviä, missä voi kieltäytyä työn ulkopuolisista tehtävistä.
- Palkkaus kuntoon, jotta varhaiskasvatuksen opettajat hakeutuvat alalle.
- Halu vaikuttaa työnantajaan keskustasolla.

Kaikki vastanneet ovat OAJ:n jäseniä ja työskentelevät yleissivistävässä koulutuksessa, varhaiskasvatuksessa tai yksityisellä opetusallalla.

Työn vaatimusten ja voimavarojen teoria (Job Demands-Resources) on ajatus siitä, että työolosuhteet voidaan määritellä joko työn vaativuudella tai työn resursseilla. Työn vaativuus on fyysistä, sosiaalista, organisaationaalista ja psykologista vaativuutta työssä, joka kuluttaa jotain näistä osa-alueista. Työn resurssit ovat niitä asioita, jotka mahdollistavat työntekijän saavuttavan työn tavoitteet. Teorian (kuvio 2.1) mukaan työn vaativuus ja omat tai työn resurssit liittyvät kahteen psykologiseen prosessiin. Motivoiva prosessi, jossa resurssit ovat motivoivia ja johtavat kohti parempaa työhön

kiinnittymistä ja terveyttä. Terveydelle haitallinen prosessi taas johtaa todennäköisesti loppuun palamiseen. Näiden polkujen avulla voidaan ymmärtää työtyytyväisyyttä, organisaation kytkeytymistä, työsuoritusta ja tulostavoitetta (Granziera ym. 2021, 231–232).



**Kuvio 2.1** Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (Granziera, ym. 2021, 232)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat, jotka saavat positiivista palautetta työyhteisöltä ja tukea työnjohdolta, kokevat oppilaittensa huonon käytöksen vähemmän kuormittavana, mikä taas ohjaisi siihen suuntaan, että työpaikalta tulevat resurssit parantavat opettajien keinoja käsitellä vaikeita tilanteita (Granziera ym. 2021, 232). Lähtökohtaisesti voitaisiin siis olettaa, että opettajat, jotka saavat enemmän tukea koulu- ja opetusyhteisöltä pystyvät paremmin käsittelemään heistä riippumattomia negatiivisia tekijöitä. On täysin selvää, että opettaja ei yksin pysty vaikuttamaan oppilaan käytökseen, vaan kotona tapahtuva kasvatusta luo pohjan sille, miten lapsi käyttäytyy oppitunneilla. Opettajan saama palaute toiminnastaan luo kuitenkin apua opettajalle varsinkin silloin, kun opettaja kokee tekevänsä asioita väärin esimerkiksi oppilaiden käytöksen takia.

Uudelta opettajalta odotetaan kykyä ja taitoa opettaa omaa luokkaansa. Opettajan työtä ei kuitenkaan juuri pääse suorittamaan opintojen aikana paria harjoittelua lukuun ottamatta. Monet opettajaksi opiskelevat kuitenkin tekevät eri mittaisia sijaisuuksia opintojensa aikana, eikä ole kovin tavatonta, että maisterivaiheen opiskelijat menevät viimeisenä opintovuonnaan pidempiaikaisiin sijaisuuksiin. Näistä opiskeluaikaisista sijaisuuksista muodostuu usein opiskelijoiden pidempiaikaisia työpaikkoja. Jos opettaja ei koe osaavansa tehdä työtänsä tarpeeksi hyvin, johtaa se välittömästi opettajan itseluottamuksen heikkenemiseen (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2013, 39.)

Varsinkin uran alkuvaiheessa heikentynyt minäpystyvyykokemus, itseluottamuksen puute ja heikon toimijuuden tunteet ovat hyvin tavallisia. Joissain tutkimuksissa on havaittu, että opettajaopiskelijan minäpystyvyyden tunteet vahvistuvat opintojen alkupuolella, mutta heikkenevät valmistumista kohti ja työelämään siirtymiseen aikana. Kiinnostavaa on, että tutkimusten mukaan minäpystyvyys oli heikompaa niillä opettajilla, joilla oli edes jonkin verran pedagogista koulutusta kuin heillä, joilla ei ole yhtään koulutusta. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi pedagogisen koulutuksen aikana herännyt tunne oman osaamisen puutteesta (Heikkinen ym. 2013, 39). Esimerkiksi voidaan ajatella, että pitkän sijaisuuden saanut opettaja vailla pedagogista koulutusta menee luokkaan opettamaan niitä asioita, joita kirjat käskevät oppimaan. Pedagogisen koulutuksen käynyt ajattelee opinnoissaan oppimia asioita, kuten erilaisten arviointien mahdollisuuksia ja erilaisten oppijoiden kohtaamista. Lisäksi koulutuksen käynyt opettaja on perehtynyt tarkemmin opetussuunnitelmaan ja saattaa vaatia itseltään joskus liikaakin sen seuraamista. Voisi olettaa, että kouluttamaton ja varsinkin nuori opettaja peilaa omaa opettamistaan omiin opettajiinsa, eikä hänellä pääse syntymään omaa opettajuutta. Entisen OAJ:n puheenjohtajan ja kasvatustieteen tohtori Olli Luukkaisen (2004, 17) mukaan opettajuus syntyy, kun opettaja itse analysoi oman työnsä päämäärää ja siihen pääsemistä.



## 2.2 Työhyvinvoinnin haasteet Suomessa

### 2.2.1 Onnismaan raportti opettajien työhyvinvoinnista

Opetushallitus tilasi opettajien työhyvinvoinnista raportin, johon kerättiin 172 selvitystä, artikkelia ja tutkimusta vuosilta 2004–2009 (Onnismaa 2010, 4). Seuraavaksi tuon esille tässä tutkimuksessa ilmenneet pääpointit, josta voimme saada paremman käsityksen siitä, mitkä tekijät ovat jo lähes 15 vuotta sitten vaikuttaneet opettajan työhyvinvointiin. Tässä täytyy huomioida, että tämän jälkeen koulutuskentällä on tapahtunut paljon. Muun muassa Sipilän hallituksen koulutusleikkauksia, 2010-luvun puolivälin pakolaiskriisiä, uutta opetussuunnitelmaa ja koronapandemiaa on syytetty Suomen koululaitoksen alasajosta ja oppimistulosten heikkenemisestä. On täysin varmaa, että mikään näistä ei yksistään kerro syytä siihen, miksi Suomen PISA-tulokset laskevat ja miksi OAJ:n tekemän jäsenkyselyn mukaan, johon vastasi yli 2600 eri asteen opettajaa, 57 % opettajista halusi vaihtaa alaa (OAJ 2021b.)

Raportin mukaan rehtoreiden mielestä melkein joka toisessa koulurakennuksessa on jotain korjattavaa. Joka toisessa koulussa oli myös kosteus- tai homeongelmia (em. 9). On täysin selvää, että huono sisäilma vaikuttaa työhyvinvointiin ja työturvallisuuteen, sillä huono sisäilma ja homeongelmat aiheuttavat jokaisella työpaikalla päänsärkyä ja mahdollisesti hengitystiesairauksia. Terveystieteiden tutkimuskeskus THL:n mukaan sisäilmaoireilu on aina yksilöllistä ja muita vaikuttavia asioita sisäilman laadun kanssa ovat sisäympäristön viihtyvyys, työn kuormittavuus, sosiaaliset suhteet ja yksilölliset tekijät. THL tuo esiin myös niin sanotun nosebo-efektin, jonka mukaan ihmiset tekevät ennakko-oletuksia jostain asiasta, kuten tässä tapauksessa sisäilmasta ja ruokkivat tällä tavoin omaa negatiivista käsitystään aiheesta. Tällöin esimerkiksi uutisten ja somen vaikutus sisäilmaongelmiin voivat olla kovinkin vaikuttavia yksilön kokemukseen sisäilmasta (THL 2023). On vaikeaa arvioida, onko asiasta tutkimustietoa, mutta vaikka sisäilmaongelmat olisivatkin kuinka suuria, yleensä aina joku tuntee jonkun, joka ei edes huomaa muuttunutta sisäilmaa. THL (em.) listaa muun muassa seuraavat asiat riskitekijöiksi sisäympäristön ilmanlaadussa:

- Pienhiukkaset, jotka aiheuttavat sydän- ja verisuonisairauksia, keuhkosityöpää ja mahdollisesti astmaa
- Tupakansavu, joka aiheuttaa passiivisena ja aktiivisena tupakoimisena hengitystieoireita, sydän- ja verisuonisairauksien, keuhkosityövän ja hengitystiesairauksien riskiä
- Kosteusvauriot, voivat aiheuttaa astmaa ja edistää homesienten ja muiden mikrobien kasvua
- Asbesti on jo kielletty eristeenä käytetty aine rakennuksissa, joka aiheuttaa syöpää ja asbestoosia
- Teolliset mineraalikuidut saattavat lämmöneristeinä aiheuttaa ihon, silmien ja hengitysteiden ärsytystä
- Kasvi- ja eläinperäiset allergeenit eivät välttämättä ole vaaraksi kaikille, mutta siitepölyallergikoille varsinkin kevät saattaa olla hyvin tukalaa hengitystieoireiden takia
- Riittämätön ilmanvaihto lisää ilman epäpuhtauksien määrää
- Talvella yleinen kuiva sisäilma ja korkea lämpötila voi aiheuttaa limakalvojen kuivumista ja hengitystieoireita

Opettajan työ voi olla erittäin henkisesti ja psyykkisesti kuormittavaa riippuen paljon koulusta, työnjohdosta ja luokasta. Jo vuonna 2007 tutkimuksissa on todettu opettajien työhyvinvointiongelmien lisääntyneen eri maissa (Onnismaa 2010, 15). Monet kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että loppuun palaneilla opettajilla havaitaan kynnisyttä, unettomuutta, turtumusta ja fyysisiä oireita. Vuodesta 2003 vuoteen 2006 koulutusalaalla esiintynyt stressi oli pudonnut hieman 18 %:sta 13 %:in, mutta silti koulutusalaalla joka toinen tunsi työnsä henkisesti melko tai erittäin raskaaksi. Toki kasvatusala koettiin myös fyysisesti keskimääräistä kevyemmäksi työksi. Tilanteesta tekee mielenkiintoisen se, että esimerkiksi USA:ssa tehdyissä tutkimuksissa 90-luvulla jo lähes puolet koulutusalla halusivat vaihtaa työtään tai kokivat valinneensa alansa väärin (em. 16).

Opettajien jaksamiseen ja stressiin on monia selittäviä tekijöitä. Esimerkiksi palautumiseen ei tunnu jäävän aikaa. Osalla opettajista työstressi laskee vasta kesätauolla heinäkuussa viikonloppujenkin jäädessä täysin työstressin alle. Stressinsietoa ja työssäjaksamista helpottavat opettajan fyysinen kunto ja korkeampi ikä tai ainakin pidempi työura. Fyysinen kunto vaikutti positiivisesti staattiseen lihasjännitykseen ja matalampaan sykkeeseen. Ikääntyminen taas tasapainotti työvuotta, jolloin työn hetkittäinen piikki kuormituksessa ei tuottanut lisää stressiä. Yleisimmin loppuun palaa sellainen perusopetuksen opettaja, jolla on vähiten mahdollisuutta kontrolliin ja joka pitää samalla omaa työtään vaativana (Onnismaa 2010, 18). Vaativimpana työnsä kokee maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työtä tekevät, jotka käytännössä samalla koulutuksella kuin kuka tahansa muu opettaja joutuvat tekemään samaa työtä joskus huomattavastikin haastavampien oppilaiden kanssa. Esimerkiksi kielimuurit, kotoa opittu kulttuuri ja eri sukupuoliin ja seksuaalisuuksiin suhtautuminen saattaa aiheuttaa monelle opettajalle päänvaivaa (em. 23). On todettu, että tavallisen burnoutin ja moninaisuuteen liittyvän burnoutin välillä on eroja. Opettajat, joita ei ole koulutettu työskentelemään heterogeenisen luokan kanssa, eivät pysty käsittelemään omaa työtään samaan tapaan kuin homogeenisemmän luokan kanssa. Tämä vaikuttaa negatiivisesti opettajan hyvinvointiin (Ali Norozi & Ness 2023, 4).

Aivan omat hankaluudet tuovat esiin opettajien digitaidot tai niiden puute. Jokainen, joka jollain tavalla opetti tai opiskeli koronapandemian aikana muistaa varmasti sen turhautumisen, kun laitteet eivät toimineet, ja sen valtavan digiloikan, joka monen piti ottaa vain parissa päivässä. Omasta lapsuudestani muistan hyvin, kun peruskoulussa oli vielä erilliset tietokone- tai ATK-luokat, joissa harjoiteltiin perustaitoja tietokoneen käytössä. Vielä 2000-luvun alkupuolellakaan ei ollut itsestäänselvyys, että jokaisella oli tietokone kotona, mutta nykyään on lähes välttämätöntä omistaa tietokone tai jokin vastaava älylaite. Toisaalta nykyiset älypuhelimet taitavat olla monin kerroin tehokkaampia tai ainakin monipuolisempia kuin kotitietokoneet vielä 20 vuotta sitten. Nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 23) tuo laaja-alaisen osaamisen tavoitteet opettajan työpöydälle. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on yksi näistä seitsemästä tavoitteesta. Tiivistäen sen sisältö on jotakuinkin se, että tieto- ja

viestintäteknologia eli TVT on tärkeä kansalaistaito itsessään mutta myös osana monilukutaitoa. Osaamista kehitetään neljällä pääalueella, joista ensimmäinen on, että oppilas ymmärtää TVT:n käyttö- ja toimintaperiaatteita ja kehittää omia TVT-taitojaan. Oppilaita opastetaan käyttämään TVT:tä turvallisesti, vastuullisesti ja ergonomisesti. Oppilaita opastetaan käyttämään TVT:tä tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä. Oppilaat harjoittelevat TVT:n käyttöä verkostoitumisessa ja vuorovaikutuksessa. Tässä on aika paljon asiaa, jota opettajan tulisi osata opettaa oppilaalle, ja jos oma tietotekninen osaaminen on jäänyt kehityksestä jälkeen, opettajalla saattaa hyvinkin syntyä turhautumista.

Niin sanottu e-stressi eli stressin kokemus tietotekniikasta oli ainakin Onnismaan raportin aikana vielä läsnä. TVT:n käyttäminen vaatii omaa osaamista ja jos sitä ei ole, se täytyy opetella, jolloin opettaja joutuu tekemään ylimääräistä työtä. Tietotekniikka on hyvin mielipiteitä jakava asia. Positiivisella asenteella olevat opettajat saavat paljon hyviä kokemuksia tietokoneiden käytöstä. Toki tutkimuksen mukaan 2000-luvulla tietokoneiden käyttö perusopetuksessa näyttäisi olevan vähenemässä (Onnismaa 2010, 23–24), mutta nykyään 2020-luvulla TVT:n käyttö opetuksessa on hyvinkin laajaa. Toisinaan tosin välillä tuntuu siltä, että monet haluaisivat palata takaisin päin tietokoneiden kanssa ja keskittyä enemmän fyysisiin kirjoihin ja muihin perinteisempiin opetusvälineisiin, mutta tämä on vain oma huomio, joka on tehty kuuntelemalla ja lukemalla opettajien ja opettajaksi opiskelevien kommentteja eri lähteistä.

Vuonna 2010 Suomen oppilaitoksissa työskenteli lähes 135 000 henkilöä ja heistä opettajia oli vajaa 80000. Oppilaitoksien henkilökuntaa tai opettajien määrää on vaikea lähteä arvioimaan nykytilanteessa, mutta palataan siihen asiaan, kun myöhemmin etsitään ratkaisuja tämän opinnäytteen loppupuolella. Keskimäärin opettajan työ on henkisesti raskaampaa ja stressi on yleisempää kuin muilla aloilla. Toisaalta koettu terveydentila ja työkyky on ollut keskiarvoa parempaa ja myös opettajat ovat jaksaneet eläkeikänsä keskimäärin muita ammattikuntia enemmän (Onnismaa 2010, 55).

On huomattavaa, että opettajan työhyvinvointi ei ole opettajan oma asia, vaan työhyvinvointi heijastaa suoraan muuhun työyhteisöön ja oppilaisiin. Opetuksen laatu kärsii mitä rasittuneempi opettaja on. Työilmapiirin huonontuminen vaikuttaa myös suoraan oppilaisiin, ja on havaittu, että niissä kouluissa, joissa työilmapiiri on huonompi, oppilailla esiintyy enemmän psykosomaattisia vaivoja ja masennusoireilua. Asia voidaan oikeastaan tiivistää niin, että opettajan ja työyhteisön olotila heijastuu melko suoraan oppilaisiin (Onnismaa 2010, 55).

### **2.2.1 Opetusalan työolobarometri 2021**

OAJ julkaisee parin vuoden välein työolobarometriä. Opinnäytetyötä kirjoitettaessa viimeisin työolobarometri on vuodelta 2021 ja se on julkaistu vuonna 2022, joten voisi kuvitella, että seuraava työolobarometri julkaistaan joko tätä opinnäytetyötä kirjoitettaessa tai pian opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Tätä opinnäytetyötä ajatellen uusin opetusalan työolobarometri on kuitenkin toteutettu vuonna 2021, julkaistu 2022 ja vuorossaan viides. Työolobarometrin tavoitteena on selvittää kasvatusta, koulutus- ja tutkimusalan työntekijöiden työhyvinvoinnin, työolojen ja johtamisen kokemuksia (OAJ 2022b, 3). Vuoden 2021 työolobarometriin vastasi 1295 OAJ:n jäsentä. Kyselyitä lähetettiin noin 8000 jäsenelle, jolloin vastausprosentti oli 16,2, joka oli noin 7 % vähemmän kuin sitä edeltäneessä vuoden 2019 työolobarometristä (em. 9). Vuoden 2019 barometria varten kysely lähetettiin noin 4000 jäsenelle, joka on siis puolet vähemmän kuin vuonna 2021.

Työn määrä on kasvanut koko opetuslalla jatkuvasti. Vuoden 2021 työolobarometrissa (OAJ 2022b, 14) 60 % vastaajista koki, että töitä on liikaa melko tai erittäin usein. Vastanneista vain alle kolmannes koki, että pystyi itse vaikuttamaan työmääräänsä liittyvään päätöksentekoon. Edellisestä barometristä pudotusta oli tullut 3 %. Perusopetuksessa 55 % vastaajista koki, että työt jakautuivat melko tai erittäin hyvin. Tämä on hieman enemmän kuin keskiarvo, joka oli 48 %. Toki 93 % vastaajista koki, että on työtehtävistä ja -tavoitteista erittäin hyvin selvillä.

Kun arvioitiin asteikolla 1–10 omaa työkykyä (taulukko 2.1), oli vastausten keskiarvo 7,6, eli 0,3 % vähemmän kuin edellisessä barometrissä. Esihenkilöiden keskiarvo oli keskimäärin 0,5 % opettajia parempi. Opettajat, jotka kokivat työstressiä, epäasiallista kohtelua, kiusaamista tai tyytymättömyyttä esihenkilön toimintaan, arvioivat työkykynsä alemmaksi. Samalla opettajat, jotka olivat esihenkilöiden toimintaan tyytyväisiä arvioivat työkykynsä muita opettajia paremmaksi (OAJ 2022b, 25).

**Taulukko 2.1** Työkykyarviot vuosina 2021, 2019 (OAJ 2022b, 25)

	2021 indeksiluku	Lukumäärä	2019 indeksiluku	Lukumäärä
Esihenkilö	8,1	71	8,1	112
Ei	7,6	1193	7,8	956
Nainen	7,6	988	7,9	814
Mies	7,6	253	7,8	233
-30	7,5	120	7,8	37
31–40	7,3	187	7,9	76
41–50	7,5	372	7,8	386
51–60	7,7	447	7,8	444
61–	8	124	7,9	110
Vakinainen	7,6	1092	7,8	913
Määräaikainen	7,8	172	7,9	139
Stressiä erittäin usein kokenut	5,9	196	6,4	156
Vakavaa ja jatkuvaa epäasiallista kohtelua kokenut	7,1	378	7,3	192
Ei kehityskeskustelua	7,5	312	7,7	295
Kyllä, kehityskeskustelu kerran vuodessa	7,6	832	7,9	672
Kyllä, vähintään kaksi kertaa kehityskeskustelua vuodessa	7,6	120	8	96

Työstressin määrä oli vastaajilla selkeästi keskimääräistä suomalaista työssäkävijää korkeampi. Työperäistä stressiä erittäin tai melko usein koki 42 % vastaajista ja harvoin tai melko harvoin sitä koki vain 24 %. Poikkeuksellista väsymystä vastaajista koki 44 %, jossa oli 7 % kasvua edelliseen barometriin. Vastaajista nuorimmat kokivat eniten työperäistä stressiä. Työstressi on myös osittain sukupuolittunutta. Vastanneista naisista 44 % koki työstressiä ja miehillä vastaava luku oli 33 % (OAJ 2022b, 26).

Opetusalan työolobarometrissa (OAJ 2022b, 32) on jo huomattu laskevaa työnilon kokemusta. Vuonna 2021 työnilon kokemus oli laskenut 4 %, työhön syventymisen mukavuus 4 % ja innostumisen kokemus 5 % vuoteen 2019 verrattuna. Tyytyväisimpiä ovat esihenkilöt ja vähiten tyytyväisiä ovat varhaiskasvatuksen opettajat. Helpottavaa on kuitenkin, että 88 % koki, että työssään pystyy käyttämään omaa tietoa ja taitoa melko tai erittäin paljon. Tämä toki oli 2 % vähemmän kuin edellisessä barometrissä.

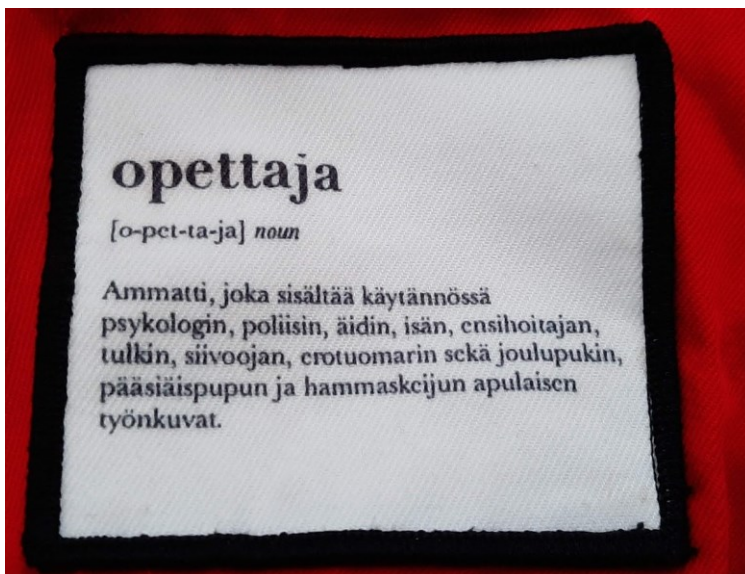
Vuonna 2019 myös Iso-Britanniassa julkaistiin kattava indeksi opettajien hyvinvoinnista. Tutkimukseen osallistui 3019 kasvatusalan ammattilaista. Tutkimuksesta voidaan huomata, että Ison-Britannian opettajien työssä kokema stressi on noussut vuodesta 2017 ja jopa 72 % opettajista koki olevansa stressaantuneita. Opettajien oli myös vaikeaa vaihtaa pois työmoodista ja siirtyä vapaalle, minkä koettiin haittaavan työelämää. Näin koki 74 % vastanneista opettajista (Education Support 2019, 25–26). Noin kolmasosalla kasvatusalan työntekijöistä oli mielenterveyden ongelmia kuluneen lukuvuoden aikana ja jopa 78 % oli kokenut fyysisiä, psyykkisiä tai käytösoireita itsessään (em. 36–37.) Vastanneista 71 % oli harkinnut jättävänsä työnsä liiallisen työmäärän takia (em.47.) Tämä on vielä enemmän kuin 2021 OAJ:n teettämässä kyselyssä, jonka mukaan reilu puolet suomalaisista opettajista oli harkinnut alan vaihtoa.

### 2.3 Opettajankoulutus ja työhyvinvointi

Onnismaan (2010, 56) selvityksessä sanotaan, että aloittelevan opettajan on vaikea päästä opettajayhteisöön. Opettajankoulutuksen tulisi syventyä työelämään vuosi vuodelta enemmän mitä lähemmäksi päästään valmistumista. Opetuksen heikkoutena korkeakoulussa nähdään opintojen hajanaisuus ja sattumanvaraisuus, joilla luodaan opintojen tilkkutäkki, jota pitää kasassa tutkintonimike. Koulutuksen oikeastaan pitäisi jatkua vielä valmistumisen jälkeen, jolloin uusi opettaja saisi sitä tarvittavaa tukea, joka nyt saattaa jäädä uupumaan.

On myös kiinnostavaa ajatella sitä, miten opettajaksi opiskelevat näkevät opettajan työn. Esimerkiksi jos alla olevaa haalarimerkkiä (kuva 2.1), jolla opiskelijat tykkäävät koristella opiskelijahaalarinsa lukee niin sanotusti kuin piru Raamattua, saisi opettajan

työnkuvasta erittäin laajan, eikä koulutus vastaisi työtä laisinkaan. Psykologi, poliisi, siivoja ja ensihoitaja ovat tietenkin omia ammattejaan ja vaativat oman koulutuksensa. Vanhemman tehtävät ovat asioita, joiden tulisi tapahtua koulun ulkopuolella, ja loput satuolennot onkin laitettu huumorimielessä, kuten kaikki muutkin työnkuvat haalarimerkissä. Merkissä on kuitenkin totuuden siemen, sillä opettaja joutuu tekemään hyvin paljon muitakin työssään kuin pelkästään opettamista, sillä oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 1998/628, §29) ja opettajalla on velvollisuus tämän toteuttamiseen.



**Kuva 2.1** Humoristinen Popsi ry:n haalarimerkki allekirjoittaneen omista opiskelijahaalareista

OAJ:n mukaan työhyvinvoinnin ja työolojen parantamiseksi täytyisi opettajankoulutukseen myös lisätä aiheita työsuojelusta ja työturvallisuudesta (OAJ 2022b, 35.) Nämä ovat aiheita, jotka harmittavan vähän näkyvät opettajankoulutuksessa, mutta ovat erinäisten hankkeiden ja kokeiluiden takia saamassa lisää jalansijaa opettajankoulutuksessa. Työturvallisuuslain tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita. Lisäksi sen tarkoitus on ennaltaehkäistä ja torjua työtapaturmia, ammattitautteja ja työympäristöstä johtuvaa fyysistä, henkistä ja terveydellistä haittaa (Työturvallisuuslaki 2002/738 § 1). Näitä asioita ei juurikaan käsitellä opettajankoulutuksessa.



### 2.3.1 Maisterien uraseurantakyselyn tulokset

Joka vuosi yliopistot keräävät palautetta opiskelijoiltaan erinäisistä asioista. Seuraavaksi katsotaan miten kasvatustieteilijät ovat vastanneet maisterien uraseurantakyselyyn Jyväskylän yliopiston Tutkinto takana -julkaisussa. Tutkimukseen vastasi vuosina 2018–2020 41–45 % kaikista vuosina 2013–2015 maisteriksi valmistuneita opiskelijoista. Yhteensä vastaajia oli vajaa 20000 opiskelijaa. (Aittola, Jääskelä, Markkanen, Rautopuro, Tynjälä, Virolainen & Virtanen 2021). Vastaajia oli tietenkin muiltakin koulutusaloilta kuin kasvatusalalta, mutta keskitymme katsomaan kasvatusalan opiskelijoiden tuloksia ja vertaamme niitä muihin valmistuneisiin.

Kasvatusalalta valmistuneet kokivat työnantajien arvostavan tutkintoaan verrattain hyvin. Jopa 80 % vastanneista vastasi kysymykseen olevansa samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Vain lääketieteen opiskelijat ja kauppa-, hallinto ja oikeustieteiden opiskelijat olivat enemmän samaa mieltä asiasta. Kasvatusalojen suosittelamisen osalta kuitenkin vain 65 % vastasi olevansa samaa tai täysin samaa mieltä. Täysin eri mieltä, eri mieltä tai hieman eri mieltä väittämästä oli 14 % (Aittola ym. 2021, 51).

Monet kasvatusalaa opiskelevat tietävät suurin piirtein mihin valmistuvat, sillä monessa tutkintonimikkeessä, kuten luokanopettajan tai opinto-ohjaajan, tuleva ammatti on jo nimetty. Kasvatusalan osaamistavoitteiden selkeys olikin vastanneista kolmanneksi selkein, kun 46 % vastaajista vastasi olevansa väittämän kanssa samaa tai täysin samaa mieltä. Kasvatusaloja ennen osaamistavoitteiden selkeydessä oli vain terveys- ja hyvinvointialat sekä lääketieteet (Aittola ym. 2021, 52). Toisaalta myös näillä aloilla on kohtuullisen selkeää mihin ammattiin sieltä valmistutaan tutkintonimikkeen perusteella.

Koulutuksen antamat valmiudet -osiossa onkin jo enemmän hajontaa. Jopa 31 % kasvatusalojen vastanneista vastasi olevansa täysin eri mieltä, eri mieltä tai hieman eri mieltä ja vain 33 % oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että koulutus antaa riittävät valmiudet. Vain humanistiset alat ja luonnontieteet vastasivat vähemmän samaa mieltä kuin kasvatusalalta valmistuneet. Taide- ja kulttuurialalla oltiin samaa mieltä

kasvatusalan kanssa. Kaikki kolme alaa vastasivat myös enemmän olevansa eri mieltä koulutuksen antamista valmiuksista kuin kasvatustieteilijät (Aittola ym. 2021, 53).

Yleisesti ottaen (70 %) kasvatustieteilijät kuitenkin olivat tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä tutkintoon kokonaisuutena työuran kannalta (Aittola ym. 2021, 55). Toki täytyy muistaa, että tyytyväisyys tutkintoon työllistymisen kannalta tarkoittaa eri asiaa kuin tyytyväisyys tutkintoon osaamisen kannalta. On yleisessä tiedossa, että kasvatusaloilla on osaaajapulaa varsinkin varhaiskasvatuksessa ja töihin pääseminen on isossa osassa Suomea helppoa varsinkin määräaikaikaisille työntekijöille.

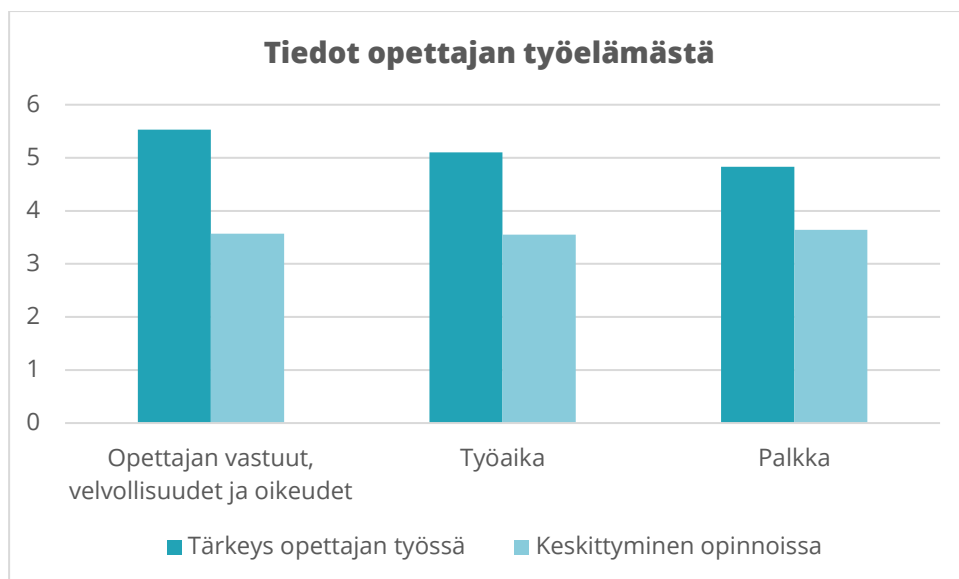
Yleisesti ottaen maisterien uraseurantakyselyn pohjalta voidaan sanoa, että valmistuneet kasvatusalan ammattilaiset ovat olleet tyytyväisiä tutkintoonsa. On toki huolestuttavaa, että niin harva vastasi olevansa samaa tai täysin samaa mieltä koulutuksen antamiin valmiuksiin työelämässä, mutta toisaalta asia ei tule yllätyksenä. Opettajan työ on kuitenkin asiantuntijatyötä. Faktahan on kuitenkin, että jokaisessa harjoittelussa ja jokaisella oppitunnilla työssään opettaja ja opettajaksi opiskeleva oppii uutta ja opettajan työtä oppii tekemällä. On täysin mahdotonta valmistautua jokaiseen tilanteeseen, eikä opettaja voi oppia työskentelemään lasten ja nuorten kanssa pelkästään kirjoja lukemalla. Jokainen ihminen on yksilö omilla vahvuuksilla ja omilla heikkouksilla ja tulee kohdata yksilönä. Silti työhön antamat valmiudet ovat usein noussut asia opiskelijoiden keskuudessa, mihin pitäisi saada muutosta.

### **2.3.2 SOOLin työelämävalmiuskysely**

Vuonna 2018 Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry tilasi opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otukselta tutkimuksen opettajaksi opiskelevien työelämävalmiuksista. Kyselyyn vastasi 937 SOOLin jäsentä, eli noin 14 % otannasta. Vastanneista 69 % opiskeli yleissivistävän koulutuksen opettajaksi, 13 % lastentarhaopettajaksi, 9 % erityisopettajaksi ja 9 % joksikin muuksi opettajaksi. Kyselyn jälkeen lastentarhaopettajan nimike on korvattu varhaiskasvatuksen opettajalla. Työelämän kannalta lähes kolme neljästä vastasi olevansa tyytyväinen tutkintoonsa ja

eniten tyytyväisyyttä löytyi yleissivistävästä opettajankoulutuksesta. Tyytyväisyyttä nostivat opetusmenetelmien oppiminen, oma valmius opettajuuteen ja käytännönläheiset harjoittelut. Tyytymättömyyden tunnetta opinnoissa tuotti teorian irrallisuus opettajan käytännön työstä, opettajan arjen käsittelyn puute sekä käytäntöön kytkeytävän opetuksen vähäisyys (SOOL ry 2018, 3–7).

Samaisessa kyselyssä kysytään asteikolla yhdestä kuuteen, miten hyvin opiskelijat saavat opinnoissaan tietoa opettajan työelämästä. Opiskelijoilta kysyttiin opettajan vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista, työajasta ja palkasta (1 = ei lainkaan tärkeä tai erittäin puutteellisesti ja 6 = erittäin tärkeä tai erinomaisesti). Kiinnostavaa taulukossa 2.1 on se, että vaikka opiskelijoiden mielestä kaikki vaihtoehdot eivät ole yhtä tärkeitä vaan opettajan vastuut, velvollisuudet ja oikeudet ovat noin 0,4 pistettä korkeammalla tärkeydessä kuin työaika ja 0,7 pistettä korkeammalla kuin palkka, ovat kaikkien muuttujien kehittyminen opinnoissa merkattuna toisistaan 0,1 pisteen päähän (SOOL 2018, 16). On hyvinkin selkeää, että palkka on se asia, josta saadaan eniten tietoa opintojen ulkopuolelta, sillä sivuaineisiin houkuteltaessa monet luokanopettajaopiskelijat puhuvat palkan korotuksista aineenopettajan pätevyyden saatuaan. Samaten on varsin ymmärrettävää, että nuoria kiinnostaa työssään oma toimeentulo ja hyvinvointi.

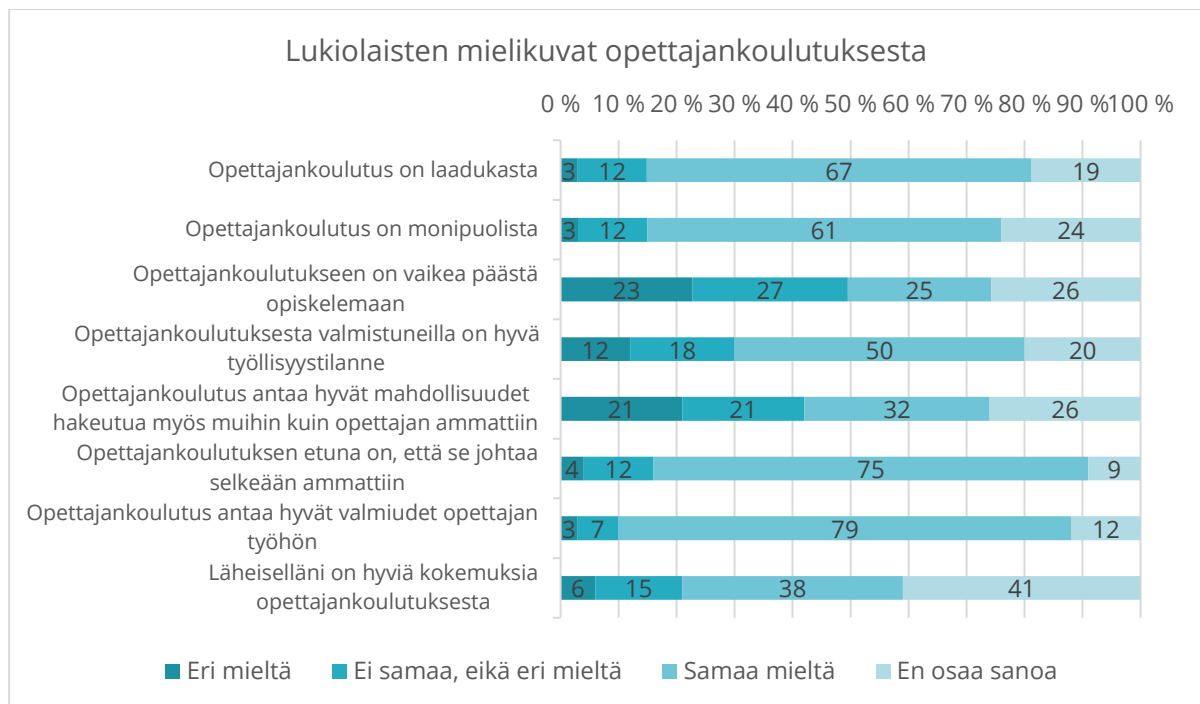


**Kaavio 2.1** Tiedot opettajan työelämästä (SOOL 2018, 16)

Kuusisto, de Groot, de Ruyter, Schutte, Rissanen ja Suransky (2023, 53) tutkivat artikkelissaan opiskelijoiden tavoitteita elämälleen moraalien näkökulmasta. Tutkimuksessa oli mukana suomalaisia ja alankomaalaisia opiskelijoita, ja suomalaiset olivat tutkimuksessa selkeästi itsekeskeisempiä vastauksissaan. Artikkelin kirjoittajista Kuusisto antoi Ylelle (Ketonen 2023) haastattelun tuloksista ja oli huolissaan suomalaisten opettajaopiskelijoiden itsekeskeisyydestä ja siitä, että tulevista opettajista vain kolmasosalla oli yhteiskunnallisia tavoitteita tai päämääriä. Rissanen mukaan ammatin tavoitteet eivät välttämättä pääse toteutumaan itsekeskeisellä ajattelulla.

### 2.3.3 Opettajankoulutuksen vetovoima

Lukiolaisilta kysyttäessä opettajan työtä koskevat mielikuvat liittyvät lähinnä aineenopettajiin ja luokanopettajiin. Lukiolaisille on vierasta, että opettajankoulutuksesta voidaan siirtyä muihinkin ammatteihin kuin opettajiksi. Opettajankoulutuksen etuna nähdäänkin sen selkeä polku ammattiin (Heikkinen, Markkanen, Pennanen, Taajamo, Tynjälä, Utrianen 2020, 27).



**Kaavio 2.2** Lukiolaisten opettajankoulutusta koskevien mielikuvien jakaumat (Heikkinen ym. 2020, 27)

Tutkimuksessa tehtyjen haastatteluiden perusteella vaikuttaisi siltä, että opettajan työ nähdään merkityksellisenä ja arvostettuna. Opettajan työ nähdään myös yhteiskunnallisena, ja lukiolaisten näkemyksen mukaan opettajat pystyvät vaikuttamaan yhteiskunnalliseen kehitykseen (Heikkinen ym. 2020, 29).

Lukiolaisilla on jonkinlainen tietämys siitä, että vaikka he ovat opettajansa kanssa 75 minuuttia päivästä, opettajan työ jatkuu luokkahuoneen ulkopuolella. Kuitenkin opettajan työn kokonaiskuva on epäselvä lukiolaisille. Kiinnostavaa on, että lukiolaiset mieltävät opettajan palkan olevan parempi kuin opettajaksi opiskelevat, opinto-ohjaajat ja opettajankouluttajat. Vertailuaineistoon vastanneista 56–66 % piti opettajan palkkaa huonona, kun taas vain 33 % lukiolaisista oli tätä mieltä. Toki suurimmalla osalla korkeakouluopiskelijoista ja sieltä valmistuneista on hyvästä palkasta jonkinlainen käsitys, jota taas lukiolaisilla ei vielä ole. Lukiolaiset myös ymmärtävät kysymättä koulutusleikkausten vaikuttavan negatiivisesti opettajien työhön (Heikkien ym. 2020, 31).

Lukiolaisten haastatteluissa huomattiin, että opettajan työ nähtiin haastavana. Ajatukset siitä, että lukiosta valmistuneena ja suoraan korkeakouluun pääseenä opettajaksi valmistuttaisiin kohtuullisen nuorena. Tässä asiassa lukiolaisilla oli oman käden kokemusta, sillä omat kovin nuoret opettajat eivät välttämättä ole olleet lukiolaisten mielestä aivan valmiita opettajia, mistä syntyy pelko omasta osaamisesta (Heikkinen ym. 2020, 32). Täytyy toki muistaa, että opettajankoulutuksesta valmistuneet hyötyvät uransa alkuvaiheessa mentoroinnista (Lozinak 2016, 18), jolle on Suomessa paljon tarvetta.

## 2.4 Opettajan työhyvinvointi ja COVID-19

Koronapandemia oli erittäin vaikeaa opettajille ja maailmanlaajuisesti koko yhteiskunnalle. Jo aikaisemmin on huomattu, että opettajat, jotka ylläpitävät parempia välejä oppilaidensa ja muun työyhteisön kanssa voivat paremmin (Collie & Martin 2020). Pandemian aikaan sosiaalisen etäisyyden ottamisesta (social distancing) tuli tunnettu

käsite ja se pisti vuorovaikutustyössä olevat opettajat tiukoille. Opettajien tuli sopeutua tilanteeseen hyvin nopeasti ja niin sanottu digiloikka tehtiin äärimmäisen nopeasti. Opettajia neuvottiin muun muassa muuttamaan omia ennakkoluulojaan lasten oppimisesta digiympäristössä ja siitä, miten he voivat hyödyntää digilaitteita opetuksessa, pyytää apua teknisissä vaikeuksissa etäopetuksessa ja pyrkiä pääsemään eroon omista ennakkoluuloista liittyen etä- ja digiopetuksen haittoihin ja vaikeakäyttöisyyteen sekä etsimään keinoja opettaa eri välineillä (em.) Olisi naiivia väittää, että koronan kaltainen pandemia ei voisi tulla uudestaan tämän vuosisadan aikana. Onhan 1900-luvun alusta alkaen ollut ainakin neljä pandemiaa tai epidemiaa (espanjantauti, hongkongilainen influenssa, HIV/AIDS ja COVID-19), jotka ovat vieneet yli miljoonan ihmisen hengen (Green, Kashyap, Khedr, Qamar, Sampath, Singh, & Tekin 2021.)

Jo pandemian aikana pyrittiin tekemään tutkimusta opettajien työhyvinvoinnista, jotta pystyttäisiin vastaamaan opettajien avun tarpeeseen. Arch, Chan, Lawrie, Nylund-Gibson ja Sharkeyn (2021, 539) tutkimus osoitti vuonna 2021, että opettajien työhyvinvointi laski työmäärän, henkisen uupumuksen ja tiedonpuutteen takia. Työn jakaminen muiden opettajien kanssa ja kommunikointi - vaikkakin etänä - koettiin opettajien puolelta tärkeiksi hyvinvoinnin parantajaksi. Myös jatkuva autonomia opetuksessa ja henkinen tuki joka puolelta olivat erittäin merkittäviä hyvinvointitekijöitä (em. 542).

Aallon ym. (2022, 67) oli tarkoitus tutkia, miten opetussuunnitelma vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Koska tutkimuksen haastattelut tehtiin korona-aikana, johtivat haastattelut aina pandemian aiheuttamiin muutoksiin. Osan vastaajista mielestä koronapandemiolla oli suurempi vaikutus opettajien arkeen kuin millään muulla lähiaikoina tapahtuneella muutoksella.

Opettajan työ on lähtökohtaisesti yhteisöllistä. Varsinkin sosiaaliseen mediaan on perustettu lukuisia ”opetilejä”, jossa innokkaat opettajat jakavat vinkkejä, meemejä tai koulupäivän aikana tapahtuneita kommelluksia. Korona kuitenkin sulki opettajat luokkiinsa ja useasta koulusta poistui yhteisöllisyys. Useat opettajat kokivat, että

tiedonkulku väheni ja pandemia herätti voimakkaita mielipiteitä puoleen ja toiseen (Aalto ym. 2022, 67.)

Täytyy muistaa, että vaikka harva muistelee pandemia-aikaa hyvällä, se toi myös osalle ihmisistä hyviä kokemuksia ja uusia oivalluksia. Esimerkiksi osa Aallon ym. (2022, 68–69) tutkimukseen vastanneista koki omien ja oppilaiden digitaitojen kasvaneen huomattavasti ihan vain muun työskentelyn ohella. Lisäksi osa opettajista oli tyytyväisiä siihen, että pääsi keskittymään opettajan ydintehtävään eli opettamiseen, kun lähes kaikki ”ylimääräinen” täytyi karsia pois.

## 2.5. Opettajan ammatista

Jos siis katsotaan niitä johdannossa mainitsemiani, opetussuunnitelman mukaisia asioita, jotka eivät ole varsinaista opettamista, saammeko tulevista opettajistamme rautaisia ammattilaisia, kun otetaan huomioon, että opettajankoulutus ei oikein vastaa opiskelijoiden mielestä todellisuutta? Opettajien työnkuva muuttuu jatkuvasti, joten on lähes mahdotonta ylläpitää ammattitaitoa ilman jatkokoulutuksia ja omatoimista ammatillisen osaamisen ylläpitoa. Vaikka olisikin hyvä, että jokainen opettaja osaisi kaikki sisällöt, mitä opetussuunnitelma pitää sisällään, on tämäkin hyvin vaikeaa. Etenkin jos otetaan huomioon, että lähes jokaisella on oma mielipide siitä, mitä koulussa pitäisi opettaa. Jos vähänkään seuraa uutisia tai ympäröivää maailmaa varsinkin eri vaalien aikaan, voi huomata, miten monet järjestöt lobbaavat omaa tahtoaan ehdokkaille sekä jo istuville päättäjille. Kun lähtee tutkimaan, mitä koulussa pitäisi opettaa, on useissa vastauksissa jonkinlainen polarisaatio. Joko vastaukset liittyvät niin sanottujen perusasioiden oppimiseen tai sitten tunnetaitoihin, itseilmaisuuksiin, demokratiakasvatukseen ja muihin uudempiin opetuksen sisältöihin tai metodeihin. Esimerkiksi insinööriliiton puheenjohtaja Samu Salo (2023) ennen eduskuntavaaleja toi esiin, että matematiikan tunteja tulisi lisätä peruskoulussa ja että hallitusohjelmaan pitäisi kirjata, miten luonnontieteellisten ja matemaattisten aineiden osaaminen saataisiin nousuun. Oppilaiden omasta mielestä varsinkin liikunta on tärkeä oppiaine, tai ainakin hyvä lisä koulun arkeen, ja sitä tulisi lisätä (Koivisto 2015.) Samaisessa Ylen

uutisessa mainitaan, etteivät oppilaat lähtökohtaisesti haluaisi luopua kokonaan mistään oppiaineesta, mutta esimerkiksi äidinkielestä, maantiedosta, biologiasta ja yhteiskuntaopista oltaisiin valmiita karsimaan opetusta. Täytyy muistaa ja korostaa, että nämä ovat vain yksittäisten ihmisten tai yhdistysten mielipiteitä ja ettei tietääkseni ole ainakaan suomalaista tutkimusta, joka osoittaisi, mitä oppiaineita täytyisi lisätä koulujen oppimäärään ja mistä oppiaineista voitaisiin karsia.

Ei tule tietenkään unohtaa sitä, että OAJ yhtenä Suomen suurimmista ammattiliitoista tekee myös eduskuntavaaliohjelman, ja on sanomattakin selvää, että se on hyvin koulutuspainotteinen. Tulevaisuudenkestävä Suomi tehdään koulutuksella kuulostaa hyvältä monessakin mielessä. Vuoden 2023 vaaleissa turvallisuus oli yksi merkittävä tekijä Suomen ja Ruotsin NATO-jäsenyyksien sekä Venäjän ja Ukrainan käymän sodan vuoksi. Tulevaisuudenkestävä Suomi onkin asia, jonka monet varmasti haluavat, ja vain aika näyttää, tuleeko Suomesta taas koulutuksen suurvalta.

Opettajan työehtosääntöihin on merkitty opettajan työmäärät vuosiviikkotunteina, jotka tällä hetkellä OVTESin (Kuntatyönantajat 2022a) mukaan ovat luokanopettajan ja erityisopettajan viranhaltijalla 24 tuntia ja erityisluokanopettajalla 22 tuntia viikossa. Aineenopettajilla tuntimäärä vaihtelee äidinkielen opettajan 18 tunnista käsityön ja liikunnanopettajien 24 tuntiin. Mahdolliselle opettajan työhön perehtymättömälle lukijalle on erittäin tärkeää mainita, että tämä ei sisällä opetuksen suunnittelua, arviointia tai mitään muutaakaan itse opetuksen ulkopuolista toimintaa. OAJ:n nettisivuilta voi hyvin helposti tarkistaa, minkälainen työaika opettajalla tulisi olla. OAJ:n työelämäoppaasta (OAJ e.j) voi esimerkiksi tarkistaa, kuinka paljon luokanopettajan täytyy tehdä vuodessa töitä. Opettajalla on vuodessa 190 oppilastyöpäivää, joiden kokonaismäärään lasketaan palkalliset vapaapäivät, kuten vappu tai itsenäisyyspäivä. Oppitunti kestää 60 minuuttia, josta vähintään 45 minuuttia täytyy käyttää opetukseen, eli käytännössä viidentoista minuutin välitunti sisältyy oppituntiin. Paikallisesti voidaan sopia kesätyönteosta. Lisäksi opettajan tulee osallistua suunnittelu- tai koulutustyöpäiviin eli niin sanottuihin veso-päiviin vähintään kolmesti. Jokainen vesopäivä kestää kuusi tuntia. Lisäksi opettajan tulee osallistua ys-aikaan eli



yhteissuunnittelu-aikaan, joka yleisemmin on viikoittainen opettajien tapaaminen, esimerkiksi opettajakokous. Ys-aikaa on vuodessa enintään 120 tuntia.

Opettaja on opettaja ja näin ollen kasvattaja. Helpoimmillaan opettajan tehtävä on siirtää tietoa omasta päästä oppilaan päähän opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Kaikki, jotka ovat työskennelleet ikinä missään tai opettaneet kenellekään mitään, tietävät, että suunnitelmat eivät aina toteudu täydellisesti. Tämän takia opettajankin on oltava valmis kohtaamaan erilaisia muuttujia työpäivänsä aikana.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimuksen tavoite

Suomi on useana vuonna peräkkäin listattu maailman onnellisimmaksi maaksi (Aknin, De Neve, Helliwell, Layard, Sachs, & Wang 2024, 5.) Samaisen tutkimuksen mukaan myös muut Pohjoismaat ovat kymmenen onnellisimman maan joukossa. Hyvälle koulutusjärjestelmälle on hankala asettaa objektiivisia kriteereitä, mutta Suomi on asetettu usein koulutuksen mallimaaksi kansainvälisissä vertailuissa. Kuitenkin OECD:n (The Organization for Economic Co-operation and Development) muut jäsenvaltiot ovat tunnustaneet Suomen koulutusjärjestelmän maailman parhaaksi, koska Suomi on pystynyt pitämään yli 40 vuoden ajan koulutuspolitiikkansa yhtenäisensä, vaikka Suomen valtaa pitävät puolueet vaihtuvat usein (Federick 2020, 28). Jostain syystä saamme silti jatkuvasti lukea uutisista, että opettajilla ei mene hyvin ja oppitulokset ovat laskussa. Suomi tekee myös paljon yhteistyötä muiden Pohjoismaiden kanssa esimerkiksi Pohjoismaiden neuvostossa ja pohjoismainen hyvinvointivaltio on maailmalla tunnettu ja arvostettu käsite. Valtamedia harvoin tekee uutisia muiden Pohjoismaiden opettajista, joten pyrimme myös selvittämään, onko näissä maissa sama tilanne kuin Suomessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella OECD:n TALIS (The Teaching and Learning International Survey) 2018 -tutkimukseen vastanneiden suomalaisten, ruotsalaisten, norjalaisten ja tanskalaisten vastauksia liittyen työhyvinvointiin. Tutkimukseen vastasi lukuisten muidenkin valtioiden opettajat, mutta rajaaminen pohjoisen Manner-Euroopan opettajiin antaa mielestäni paremman vertauskohteen suhteessa suomalaiseen kouluyhteisöön kuin se, että vertaisi kymmenien maiden vastauksia. Lisäksi Suomen ja varsinkin Ruotsin opettajia ja koululaitosta vertaillaan paljon eri medioissa Suomessa, eikä tarvitse kovinkaan paljon etsiä uutisia, jos haluaa lukea Ruotsin tiestä tai Ruotsin mallista. Koska Islanti on jätetty vertailusta ulkopuolelle, termiä Pohjoismaat käytetään viittaamaan Suomeen, Tanskaan, Norjaan ja Ruotsiin.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen on tyypillinen pohjoismainen opettaja?
2. Miten Pohjoismaat eroavat toisistaan työhyvinvoinnissa?
3. Mitkä asiat ennustavat työtyytyväisyyttä?

### 3.2 Tutkimuksen aineisto

Erytishuomio täytyy tehdä siitä, että TALIS-tutkimuksen data on kerätty ennen vuonna 2019 alkanutta COVID-19-pandemiaa. Kuten aiemmin on jo mainittu, korona muutti opetusmaailmaa ja muuta yhteiskuntaa valtavasti, mutta tätä asiaa ei ole vielä tässä tutkimuksessa huomioitu, sillä datan kerääminen sijoittui ajalle ennen pandemiaa. Lisäksi esimerkiksi nopeasti kasvanut 2020-luvun inflaatio ei näy kerätyissä tuloksissa, mutta on saattanut vaikuttaa muihin lähteenä käytettyihin 2020-luvulla tehtyihin tutkimuksiin.

Tutkimuksen aineistona käytetään kansainvälistä TALIS 2018 -tutkimusta. Tutkimukseen vastasi ISCED eli International Standard Classification of Education luokitukselta tason 1, 2 ja 3 opettajia (OECD 2020a, 216). Pääkohteena tutkimuksella oli kuitenkin ISCED 2-luokan opettajat, eli lower secondary education teachers (em. 15.) ISCED-luokitus on luotu, jotta eri maiden opettajat voivat olla kansainvälisesti verrattavissa toisiinsa, ja näin tutkimuksissa olevat opettajat ovat mahdollisimman yhteneväisiä (OECD 2011, 23.) Tämän opinnäytetyön tutkimuksessa kaikki vastanneet opettajat kuuluvat ISCED-luokkaan 2. Suomessa tähän luokkaan siis kuuluvat 7–9 luokkien opettajat eli yläkoulun aineenopettajat.

Jokaisesta osallistuneesta maasta tarvittiin minimissään 200 osallistuvaa koulua, ja jotta jokaisesta koulusta voitiin käyttää dataa, tarvitsi vähintään 20 opettajan vastata kyselyyn. Näin ollen jokaisesta osallistujamaasta kyselyyn olisi tavoitteellisesti vastannut 4000 opettajaa per IESCD-luokka. Maat saivat kuitenkin antaa useamman opettajan useammastakin koulusta vastata. Näitä määriä ei kuitenkaan monesta maasta saatu, mutta vastaajien puutteen mahdollisuus oli laskettu tavoitteeseen (OECD 2020a, 217).

Norjasta ISCED-luokan 2 opettajia tutkimukseen osallistui yhteensä 4154 opettajaa 185 koulusta. Norjassa arvioidaan olevan noin 21828 ISCED 2-luokan opettajaa. OECD:n arvion mukaan Norjan tuloksia voidaan käyttää kansainväliseen vertailuun (OECD 2020a, 222).

Ruotsin ISCED-luokan 2 opettajia tutkimukseen osallistui yhteensä 2782 opettajaa 180 koulusta. Ruotsissa arvioidaan olevan noin 21421 ISCED 2-luokan opettajaa. OECD:n arvion mukaan Ruotsin tuloksia voidaan käyttää kansainväliseen vertailuun (OECD 2020a, 222).

Suomen ISCED-luokan 2 opettajia tutkimukseen osallistui yhteensä 2851 opettajaa 148 koulusta. Suomessa arvioidaan olevan noin 18938 ISCED 2-luokan opettajaa. OECD:n arvion mukaan Suomen tuloksia voidaan käyttää kansainväliseen vertailuun (OECD 2020a, 222).

Tanskan ISCED-luokan 2 opettajia tutkimukseen osallistui yhteensä 2001 opettajaa 141 koulusta. Tanskassa arvioidaan olevan noin 22475 ISCED 2-luokan opettajaa. OECD:n arvion mukaan Tanskan tuloksia voidaan käyttää kansainväliseen vertailuun, mutta osassa vastauksissa voi esiintyä suuria eroja normaalijakaumassa, mikä voi johtua vähäisemmästä vastausten määrästä (OECD 2020a, 219–222).

Yhteensä vastaajia oli taulukon 3.1 mukaisesti 11788 ISCED-luokan 2 opettajaa 654 eri Pohjois-Euroopan koulusta. Helpottaaksemme analyysia, otsikon 3.3 Aineiston analyysistä eteenpäin käytämme ISCED-luokan 2 opettajista nimitystä yläkoulun opettaja, millä nimellä heidät myös yleisesti Suomessa tunnetaan.

**Taulukko 3.1** Pohjoismaiset ISCED-luokan 2 opettajien vastaukset indikaattoreihin

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>KA</b>	<b>KH</b>	<b>Sk</b>	<b>Ku</b>
Työtyytyväisyys	11112	3.79	15.8	11.9	12.1	2.10	-0.282	-0.138
Työhyvinvointi ja stressi	11170	6.36	15.1	9.16	9.36	1.80	0.773	0.391
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	11157	2.45	16.3	13.4	13.3	1.86	-0.440	0.430
Koettu yhteiskunnallinen arvostus	11119	4.80	16.6	8.46	8.60	1.97	0.175	-0.174
Ammatillisen kehityksen esteet	11309	5.96	15.2	9.12	9.28	2.08	0.166	-0.652

Taulukon 3.2 mukaisesti alle 30-vuotiaita vastaajia on otannasta vajaa 10 %, 30–39-vuotiaita on vajaa 25 % ja 40–49-vuotiaita, sekä yli 50-vuotiaita on noin 33 % vastaajista. Alkuperäisiä muuttujia on muutettu niin, että kaksi matalinta ja kaksi korkeinta ikäryhmää on yhdistetty omiksi vastaajaryhmiksi. Osallistujien sukupuolijakauma oli naisia noin 65 % ja miehiä noin 35 %.

**Taulukko 3.2** Vastaajien ikäluokat

<b>Ikäluokat</b>	<b>Lukumäärä</b>	<b>% Kokonaisuudesta</b>	<b>Kumulatiivinen %</b>
alle 30	1081	9.2 %	9.2 %
30–39	2917	24.8 %	33.9 %
40–49	3892	33.0 %	67.0 %
50 ja yli	3893	33.0%	100.0%

On tärkeää tiedostaa, että itse suureen TALIS 2018 -tutkimukseen osallistui huomattavasti suurempi määrä opettajia eri ISCED-luokista, myös Pohjoismaista, mutta tämän opinnäytetyön kannalta näillä vastauksilla ei ole väliä. Näitä vastauksia käyttämällä voisi kuitenkin tehdä jatkoanalyysia eri aiheista.

### 3.3 Aineiston analyysi

Ensiksi tarkastelemme hieman minkälainen on tyypillisen pohjoismaisen opettajan työnkuva tutkimuksen mukaan. Opettajan työ eroaa Pohjoismaissa jonkin verran toisistaan, joten on hyvä saada yleinen katsaus opettajien työsuhteesta ja tehtävistä. Huomioitavaa on, että kaikki tapahtuva vertailu luvun 4.1 pohjalta on kuvailevaa tarkastelua, eikä tuloksien eroille ole todettu tilastollista merkitsevyyttä. Tarkoituksena on antaa aiheesta yleinen kuva. Tulokset on otettu OECD:n tarjoamista taulukoista, joiden avulla niistä ollaan tehty kaaviot kuvaamaan opettajien stressitekijöitä, työtunteja, työtehtäviä, tulevia työvuosia, työsuhdetta ja palkkaa.

Toisena vaiheena suoritetaan kvantitatiivinen vertailu maiden väliltä käyttämällä aineiston koottuja indikaattoreita. Tutkimuksessa käytetään viittä TALIS 2018 - tutkimuksen indikaattoria, jotka ovat työtyytyväisyys, opettajan ja oppilaan välinen suhde, koettu yhteiskunnan arvostus, työhyvinvointi ja stressi, sekä ammatillisen kehityksen esteet. Indikaattoreihin on koottu useita väittämiä ja ne löytyvät TALIS 2018 - tutkimuksen teknisestä raportista (OECD 2020b.) Nämä väittämät löytyvät myös liitteistä, joissa niiden edessä on SPSS-tiedostoon valmiiksi kootut tunnisteet. Ainoastaan indikaattorit on suomennettu liitteisiin helpopolukuisuuden ja tekstin yhtenäisyyden edistämiseksi, sillä jatkossa puhutaan indikaattoreista, eikä niiden sisältämistä muuttujista. Alkuperäiset indikaattorien nimet löytyvät suluista suomennosten perästä. Jokaisen indikaattorin kysymyksiin on tarjottu neliportainen vastausvaihtoehto, jossa 1 on tarkoittanut joko strongly disagree tai not at all ja 4 strongly agree tai a lot. Käytetyt indikaattorit ovat työtyytyväisyys (1 = huono, 4 = hyvä), opettajan ja oppilaan välinen suhde (1 = huono, 4 = hyvä), koettu yhteiskunnallinen arvostus (1 = huono, 4 = hyvä), työhyvinvointi ja stressi (1 = hyvä, 4 = huono) ja ammatillisen kehityksen esteet (1 = hyvä, 4 = huono).

Aluksi data on ladattu OECD:n nettisivuilta SPSS-muodossa ja SPSS:ssa datasta on poimittu tutkimusta ajatellen tärkeät muuttujat, jotka on siirretty Jamoviin analyysiä

varten. Tämän jälkeen jokaiselle indikaattorille on suoritettu varianssianalyysi ja parivertailutesti, sekä tuotettu niiden estimoidut reunakeskiarvot.

Lisäksi indikaattoreille on suoritettu kaksi yleistettyä lineaarista mallia (Generalized linear model) sekä Anova omnibus -testit ja parametriarviot niin, että ensimmäisessä mallissa tarkastellaan ennusteita ja toisessa mallissa tarkastellaan ennusteiden mahdollisia eroja maiden välillä.

Työtyytyväisyys on erittäin olennainen osa työhyvinvointia ja kyseisen indikaattorin muodostamalla kysymyksillä löytyy laajin työhyvinvointia kuvaava vertauskohde valituista indikaattoreista. TALIS 2018 -tutkimuksessa työtyytyväisyyden indikaattoriin on käytetty seuraavia väittämiä: Vaihtaisin toiseen kouluun, jos se olisi mahdollista, nautin tässä koulussa opettamisesta, suosittelisin tätä koulua hyvänä työpaikkana ja yleisesti ottaen olen tyytyväinen työhöni. Vertailussa käytämme taulukon 3.1 mukaista kohderyhmää.

Huomioitavaa on, että indikaattoreita löytyy aineistosta kolmisenkymmentä kappaletta, mutta tutkimuksen teeman ja mielekkyyden pohjalta ne on rajattu viiteen. Indikaattorien pisteet on muodostettu niin, että kun vastausvaihtoehdot ovat olleet 1–4, on OECD:n laskukaavan avulla luotu standardiarvot kaikille indikaattoreille siten, että luku 10 on aina keskimäinen arvo. Tämä tarkoittaa sitä, että indikaattorien vastaukset liikkuvat jossakin noin 2 ja 16 välillä (OECD 2020b, 211–212).

Tulososiossa kerätään kaikki kerätyt tulokset ja taustateoria ja selvitetään asiayhteyksien kautta, millainen on pohjoismaisten opettajien työhyvinvoinnin taso. OECD:n tarjoamat taulukot on muutettu ymmärrettävämpään kaaviomuotoon, mutta alkuperäiset taulukot Word-muodossa löytyvät kokonaisuudessaan liitteistä. Kaikki opinnäytetyössä käytetyt TALIS-tiedostot ovat jokaisen vapaasti saatavilla OECD:n verkkosivuilta.

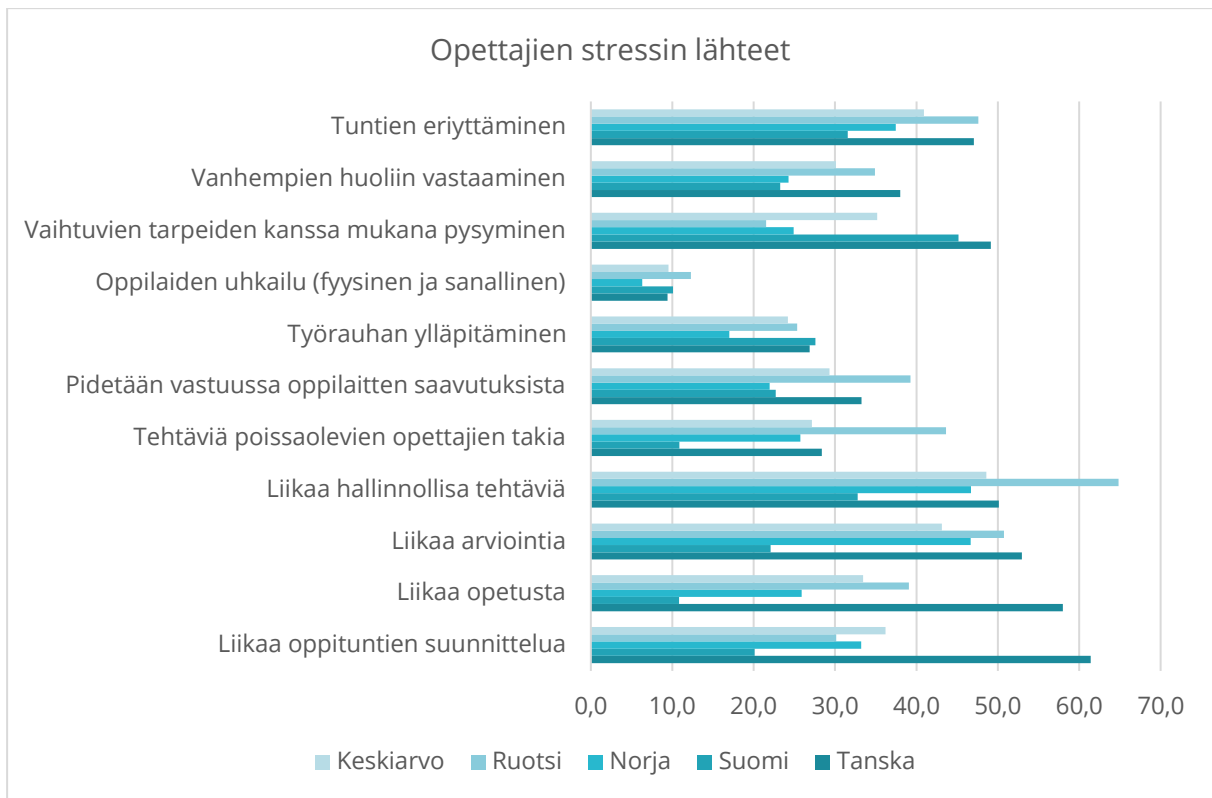
## 4 TULOKSET

### 4.1 Opettajien työsuhdetta koskeva kuvaileva tarkastelu

Opettajien stressin lähteissä (kaavio 4.1) on maittain paljon vaihtelua. Eniten stressiä aiheuttaa Tanskassa liiallinen oppituntien suunnittelu (61,4 %), Suomessa Vaihtuvien tarpeiden mukana pysyminen (45,2 %), Norjassa Liialliset hallinnolliset tehtävät ja arviointi (molemmat 46,7 %) ja Ruotsissa ylivoimaisesti eniten stressiä aiheuttaa hallinnolliset tehtävät (64,8 %). Väittämiä oli yhteensä 11. Näistä Tanska on korkeimmalla viidessä (Vanhempien huoliin vastaaminen, vaihtuvien tarpeiden kanssa mukana pysyminen, liika arviointi, liika opetus ja liika oppituntien suunnittelu) ja Ruotsi viidessä (Eriyttäminen, oppilaiden uhkailu, opettajan vastuu oppilaan saavutuksista, poissaolevien opettajien tuuraaminen ja hallinnolliset tehtävät). Suomalaiset opettajat kokevat stressiä työrauhan ylläpitämisestä enemmän kuin muut maat. Keskimäärin vähiten stressiä Pohjoismaissa tuottaa annetuista vaihtoehtoista oppilaiden uhkaileminen. Keskimäärin kaikista eniten stressiä tuottaa liialliset hallinnolliset tehtävät. Keskiarvojärjestyksessä stressiä tuottaa:

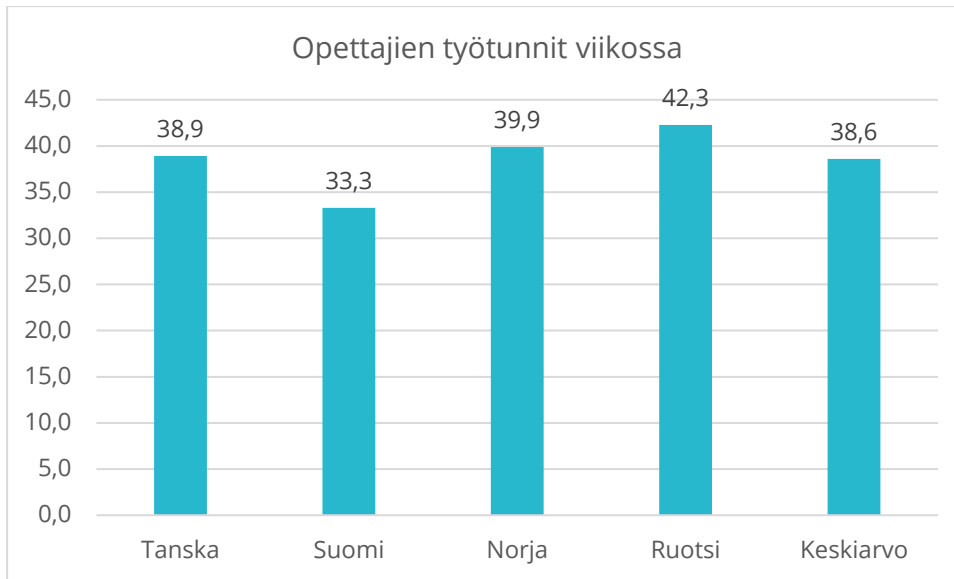
1. Liialliset hallinnolliset tehtävät
2. Liika arviointi
3. Tuntien eriyttäminen
4. Liika oppituntien suunnittelu
5. Vaihtuvien tarpeiden kanssa mukana pysyminen
6. Liika opetusmäärä
7. Vanhempien huoliin vastaaminen
8. Ajatus siitä, että opettajaa pidetään vastuussa oppilaiden saavutuksista
9. Poissaolevien opettajien tehtävät
10. Työrauhan ylläpitäminen
11. Oppilaiden uhkailu





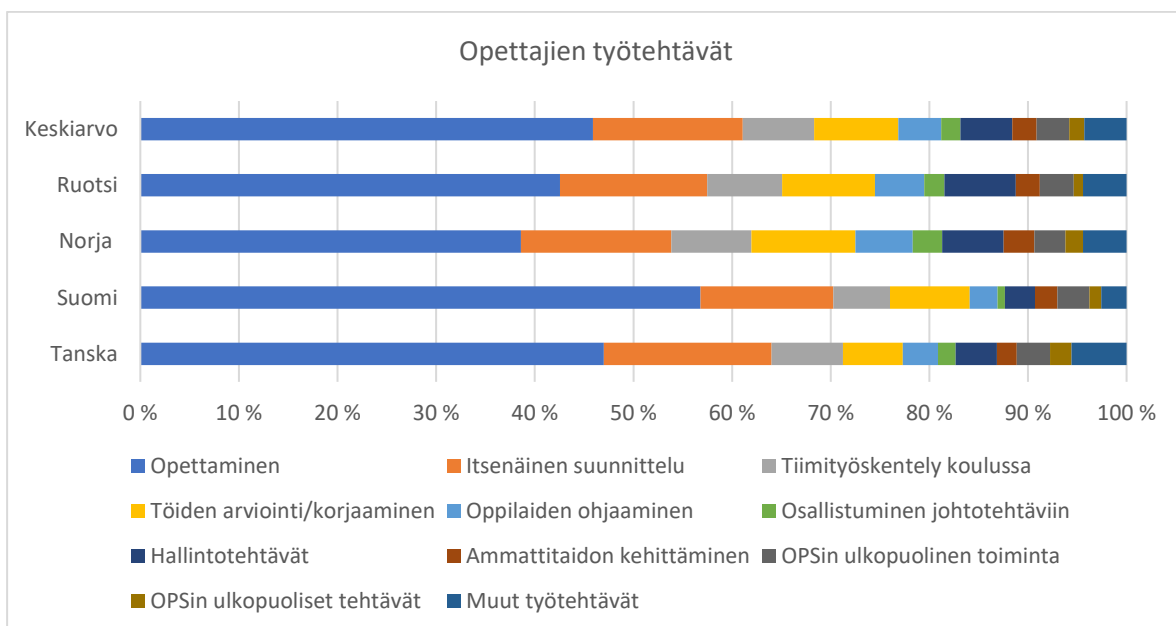
**Kaavio 4.1** Opettajien stressin lähteet, mitkä tuottivat paljon tai erittäin paljon stressiä prosentteina.

Opettajien työtunneissa on jonkin verran vaihtelua Pohjoismaissa (kaavio 4.2). Suomessa opettajalla on keskimäärin 5 tuntia vähemmän töitä viikossa kuin seuraavaksi vähiten töitä tekevällä Tanskalla. Tämä on siitä kiinnostavaa, että vaikka keskimäärin Suomessa onkin huonoin opettajien palkka, niin Tanskalla, jolla on toiseksi vähiten työtunteja, on Pohjoismaiden korkein opettajan palkka (kaavio 4.6). Ruotsi on Pohjoismaista ainoa, jossa työtunnit venyvät yli 40 tuntiin viikossa. Suomi on Pohjoismaista ainoa, jossa opettajat työskentelevät Pohjoismaista keskiarvoa vähemmän.



**Kaavio 4.2** Opettajien keskimääräiset työtunnit viikon aikana.

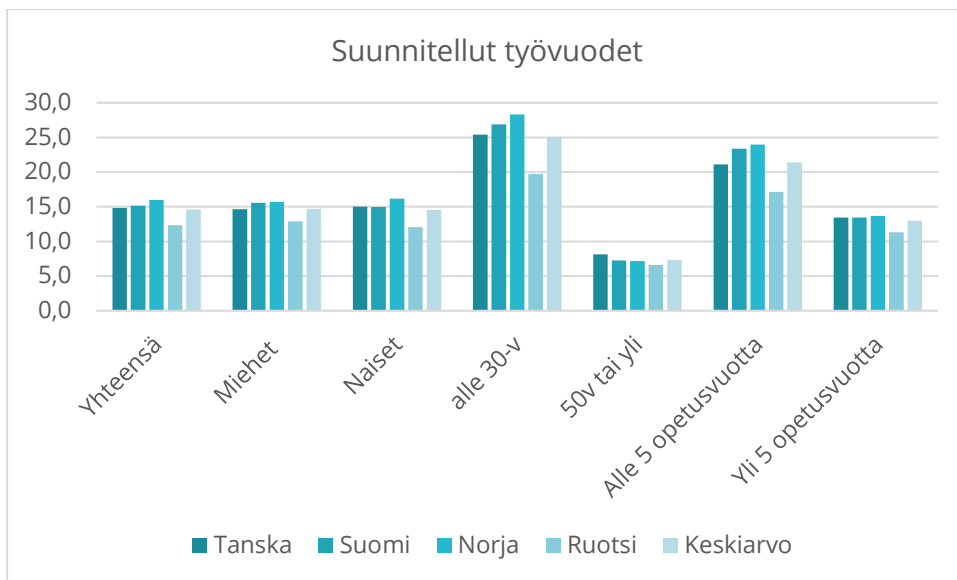
Kuten yleisesti on toivottavaa, opettajilla menee Pohjoismaissa eniten aikaa opettamiseen (kaavio 4.3) ja Suomessa siihen käytetään eniten aikaa. Suunnitteluun käytetään myös paljon aikaa jokaisessa maassa. Tanskassa opettaja käyttää keskimäärin 7 tuntia viikossa suunnitteluun. Suomessa suunnitteluun käytetään noin vajaa 5 tuntia, eli suurin piirtein tunti per päivä. Kaikenlaiseen opetuksen ulkopuoliseen käytetään kuitenkin jokaisessa maassa lähemmäs 20 % työajasta.



**Kaavio 4.3** Opettajien työtehtävät suhteutettuna viikkotyömäärään.

Opettajilta kysyttäessä kuinka kauan he aikovat jatkaa työssään (kaavio 4.4), variaatio ei ollut niin suurta maiden kesken kuin muissa kysymyksissä. Norjalaiset opettajat pohtivat jatkavansa keskimäärin 16 vuotta, suomalaiset opettajat 15,2 vuotta, tanskalaiset opettajat 14,9 vuotta ja ruotsalaiset vähiten eli keskimäärin 12,4 vuotta. Sukupuolten välillä ei ollut juurikaan merkitsevää vaihtelua maitten sisällä. Ruotsissa ja Suomessa naisten keskimääräinen ajatus tulevasta työurasta jäi lyhyemmäksi kuin maan miehillä ja Tanskassa ja Norjassa miesten suunnitelmat jäivät naisia lyhyemmiksi.

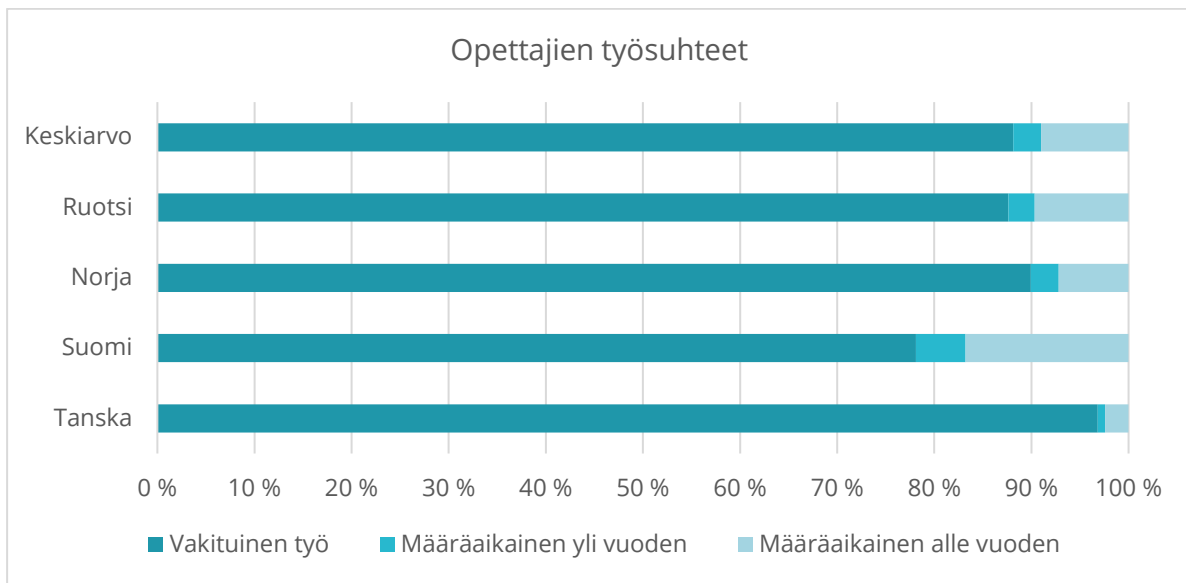
län perusteella katsoen on selkeää, että nuoret arvioivat olevansa pidempään työssä kuin yli 50-vuotiaat, mikä tietenkään ei pitäisi tulla kenelläkään yllätyksenä, sillä monella ylimpään ikäluokkaan kuuluvalla ei ole 15 vuotta eläkeikään. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että missään maassa alle 30-vuotiaat eivät suunnitelleet keskimäärin työskennellä eläkeikään asti. Samalla tavalla opettajat, jotka ovat olleet työssään 5 vuotta tai vähemmän arvioivat oman työuransa opettajana paljon suuremmaksi kuin he, jotka olivat opettaneet yli 5 vuotta.



**Kaavio 4.4** Opettajien uran pituuden arviointi vuosina.

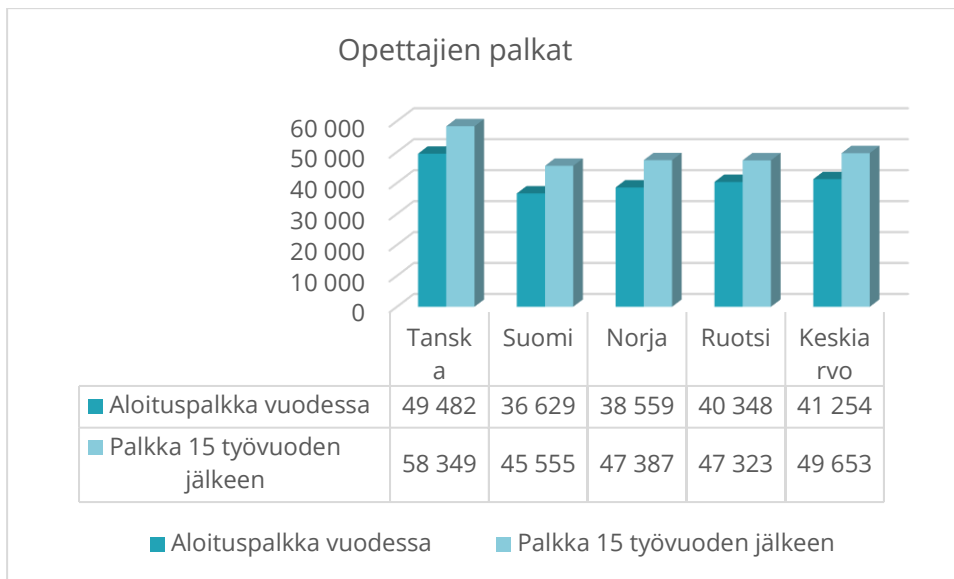
Tarkasteltaessa opettajien työsuhteita (kaavio 4.5), huomataan että Suomessa on selkeästi (78,1 %) vähiten opettajia vakituisessa työsuhteessa. Tanskassa jopa 96,8 %

opettajista toimii vakituudessa työsuhteessa, eli melkein 20 prosenttiyksikköä enemmän kuin Suomessa. Suomessa on myös kaikista eniten opettajia yli sekä alle vuoden mittaisissa määräaikaisissa työsuhteissa. Harvinaisimpia työsuhteita ovat yli vuoden mittaiset määräaikaiset työsuhteet, joita muissa Pohjoismaissa on alle 3 % opettajista ja Tanskassa vain alle prosentilla.



**Kaavio 4.5** Opettajien työsuhteet.

Tanskan opettajien aloituspalkka ennen veroja (kaavio 4.6) on kirkkaasti suurempi kuin muiden Pohjoismaiden. Tanskan opettaja saa melkein 10000 \$ enemmän aloituspalkkaa kuin seuraavaksi eniten saava Ruotsi. Suhteessa palkat nousevat 15 vuoden aikana tasaisesti, mutta itse asiassa tanskalaisen opettajan palkka nousee vain täpärästi enemmän kuin vähiten suhteessa nousevan Ruotsin. Suomessa palkka nousee suhteessa eniten, mutta vain aavistuksen verran enemmän kuin Norjassa. Suomessa palkka nousee noin neljänneksen 15 työvuoden aikana. On kuitenkin huomattavaa, että jokaisessa maassa opettaja tienaa paljon vähemmän kuin verrattavan koulutuksen saaneet työntekijät (liite 4, taulukko 5). Kiinnostavaa on, että tanskalaisen opettajan palkka nostaa keskiarvon niin korkealle, että muut Pohjoismaat jäävät sen alle.

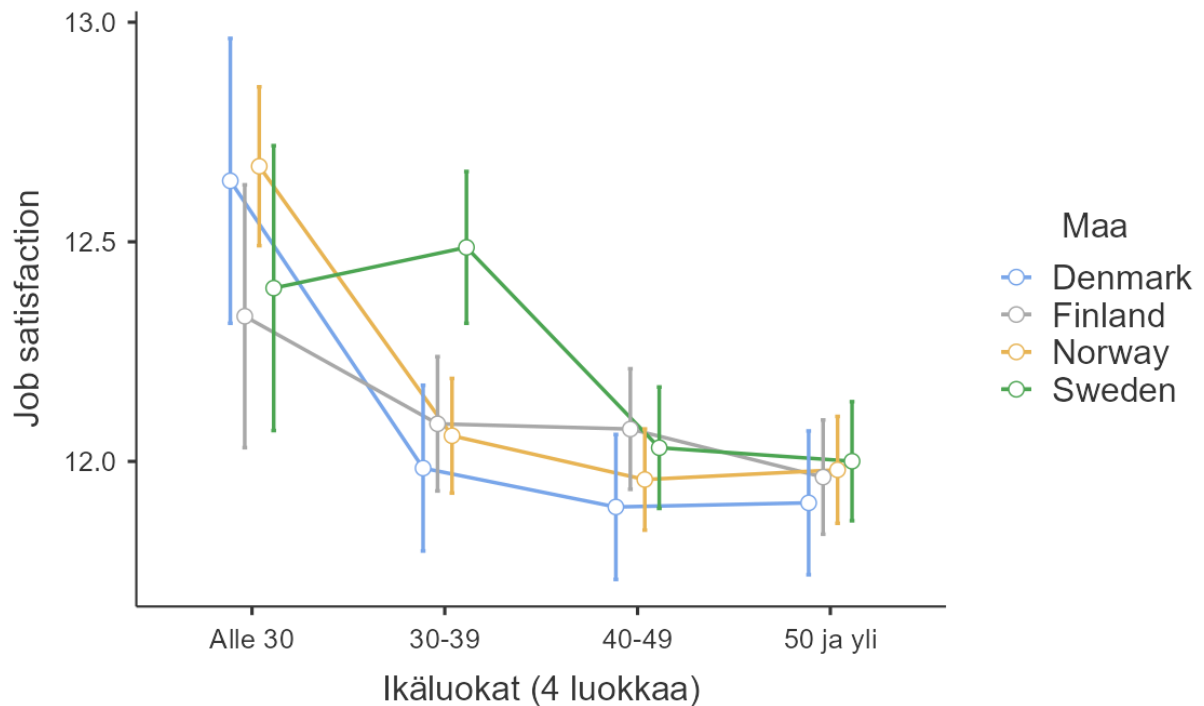


**Kaavio 4.6** Opettajien palkat Yhdysvaltain dollareina.

## 4.2 Työhyvinvointitekijöiden vertailu maittain

Työtyytyväisyyttä tarkasteltaessa maiden ja ikäluokkien välinen yhdysvaikutus on tilastollisesti merkitsevä,  $F = 2.33$ ,  $p = 0.013$  ja  $\eta^2p = 0.002$ . Ikäluokkien päävaikutus vertailussa on myös merkitsevä,  $F = 17.93$ ,  $p = <.001$  ja  $\eta^2p = 0.002$ . Maiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta.

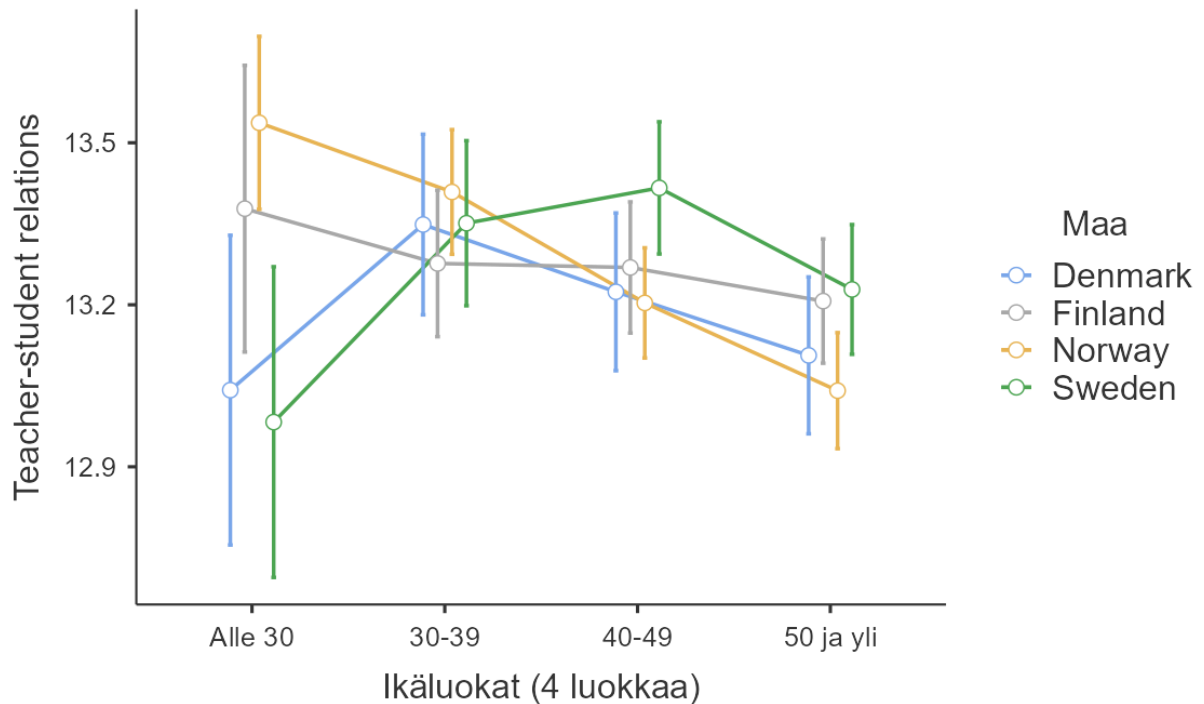
Parivertailutesti osoittaa, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy Tanskan ja Norjan alle 30-vuotiaiden ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = 0.013$ ), Tanskan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 40–49-vuotiaiden väliltä ( $p = 0.008$ ), Tanskan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = 0.009$ ), Tanskan ja kaikkien muiden maiden alle 30-vuotiaiden ja yli 50-vuotiaiden väliltä (Suomi  $p = 0.019$ , Norja  $p = 0.024$ , Ruotsi  $p = 0.045$ ), Norjan ja Suomen sekä Tanskan alle 30-vuotiaiden ja kaikkien muiden ikäluokkien väliltä ( $p = <.001$ ) Norjan ja Ruotsin kaikkien ikäluokkien paitsi alle 30-vuotiaiden ja 30–39 ikäluokan väliltä ( $p = <.001$ ), Tanskan ja Ruotsin 30–39 ikäluokasta ( $p = 0.014$ ), Norjan ja Ruotsin 30–39 ikäluokasta ( $p = 0.012$ ), Ruotsin ja Tanskan 30–39 ikäluokan ja 40–49 ikäluokan väliltä ( $p = <.001$ ), Ruotsin ja kaikkien muiden maiden 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä (kaikki  $p = <.001$ ) ja Ruotsin sisältä 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai yli väliltä. Muiden ikäryhmien välillä ei ole havaittavissa tilastollista merkitsevyyttä.



**Kaavio 4.7** Työtyytyväisyyden estimoidut reunakeskiarvot maiden ja ikäluokkien vertailussa

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tarkasteltaessa maiden ja ikäluokkien välinen yhdysvaikutus on tilastollisesti merkitsevä,  $F = 3.12$ ,  $p < .001$  ja  $\eta^2p = 0.003$ . Ikäluokkien päävaikutus vertailussa on myös merkitsevä,  $F = 6.12$ ,  $p < .001$  ja  $\eta^2p = 0.02$ . Maiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta.

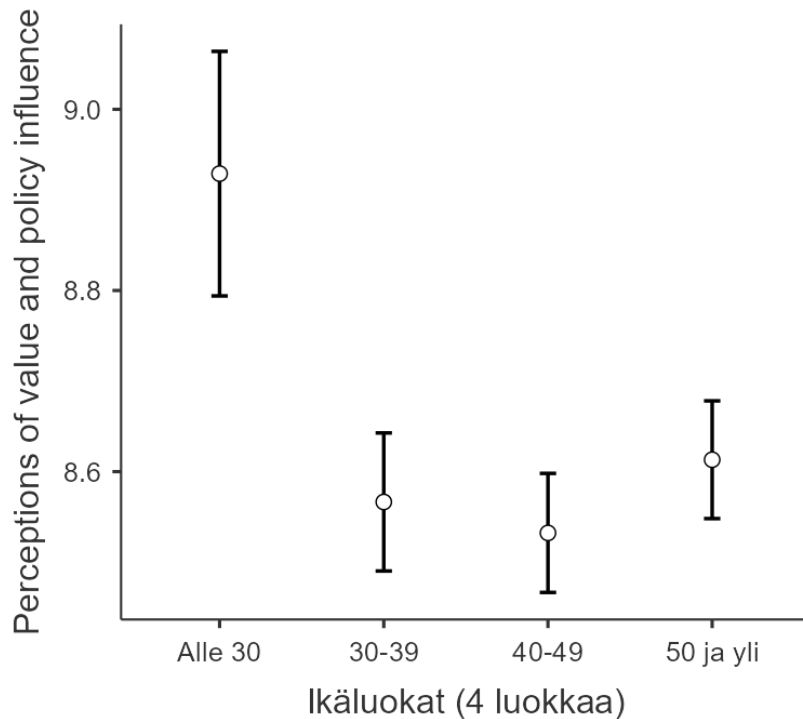
Parivertailutesti osoittaa, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy Norjan sisältä alle 30-vuotiaissa ( $p < .001$ ), Norja ja Tanskan alle 30-vuotiaissa ( $p = 0.011$ ), Norjan sisältä 30–39 ikäluokan ja 50-vuotiaiden ja vanhempien väliltä ( $p < .001$ ) ja Ruotsin ja Norjan 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p < .001$ ). Muissa vertailuissa maiden ja ikäluokkien välillä ei ole havaittavissa olevaa tilastollista merkitsevyyttä.



**Kaavio 4.8** Opettajan ja oppilaan välisen suhteen estimoidut reunakeskiarvot maiden ja ikäluokkien vertailussa

Koettua yhteiskunnallista arvostusta tarkasteltaessa maiden ja ikäluokkien välinen yhdysvaikutus ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.146$ ) Ikäluokkien päävaikutus vertailussa kuitenkin on merkitsevä,  $F = 9.26$ ,  $p = <0.001$  ja  $\eta^2 p = 0.002$ . Maiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta.

Ikäluokkien parivertailu osoittaa, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy alle 30-vuotiaiden ja muiden ikäluokkien väliltä ( $p = <0.001$ ). Muiden ikäryhmien välillä ei ole havaittavissa tilastollista merkitsevyyttä.



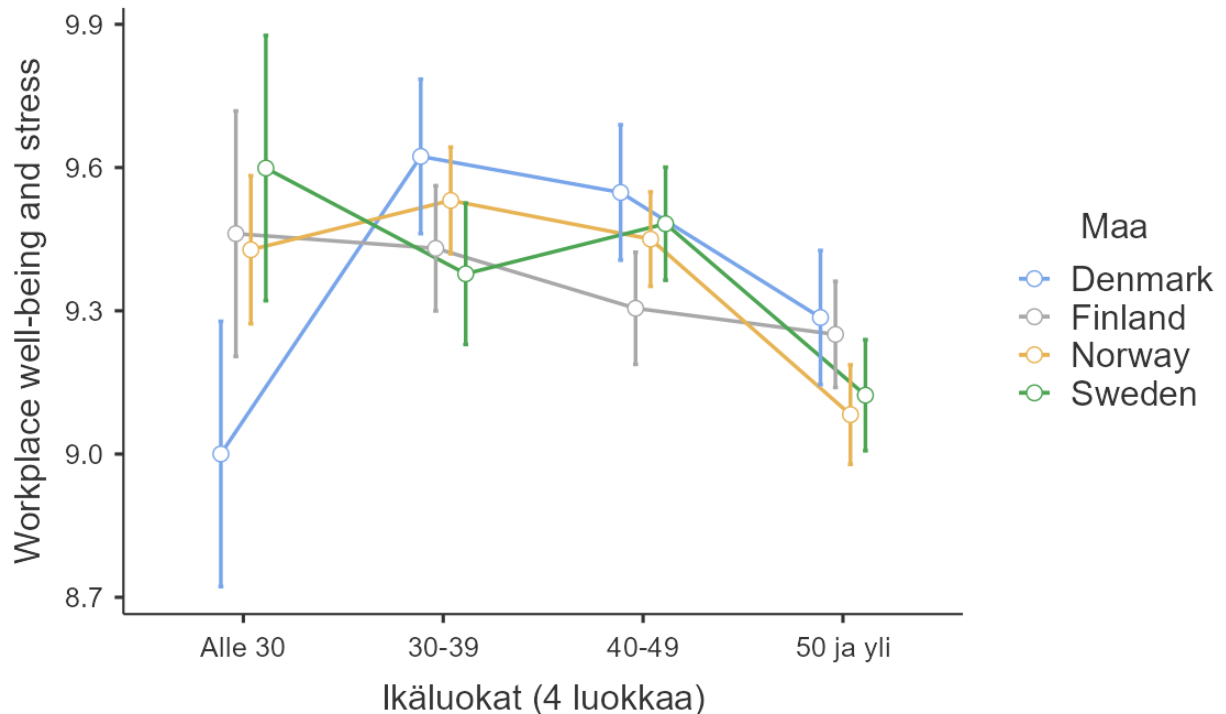
**Kaavio 4.9** Koetun yhteiskunnallisen arvostuksen estimoidut reunakeskiarvot ikäluokittain

Työhyvinvointia ja stressiä tarkasteltaessa maiden ja ikäluokkien välinen yhdysvaikutus on tilastollisesti merkitsevä,  $F = 3.134$ ,  $p = <.001$  ja  $\eta^2p = 0.003$ . Ikäluokkien päävaikutus vertailussa on myös merkitsevä,  $F = 18.216$ ,  $p = <.001$  ja  $\eta^2p = 0.002$ . Maiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta.

Parivertailutesti osoittaa, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy Tanskan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 30–39 ikäluokan väliltä ( $p = <.001$ ), Norjan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = <.001$ ), Tanskan ja Ruotsin 30–39 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = <.001$ ), Suomen ja Norjan 30–39 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = 0.006$ ), Norjan ja Ruotsin sekä Norjan ja Suomen 30–39 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = <.001$ ), Tanskan ja Norjan sekä Tanskan ja Ruotsin 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = <.001$ ) Norjan sisältä 40–49 ikäluokassa ( $p = <.001$ ), Norjan ja Ruotsin 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien välillä ( $p = 0.003$ ), Ruotsin sisällä 30–49 ikäluokassa ( $p = 0.003$ ) ja Ruotsin ja Norjan välillä 40–49 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai



vanhempien välillä ( $p = <.001$ ). Muissa vertailuissa maiden ja ikäluokkien välillä ei ole havaittavissa olevaa tilastollista merkitsevyyttä.

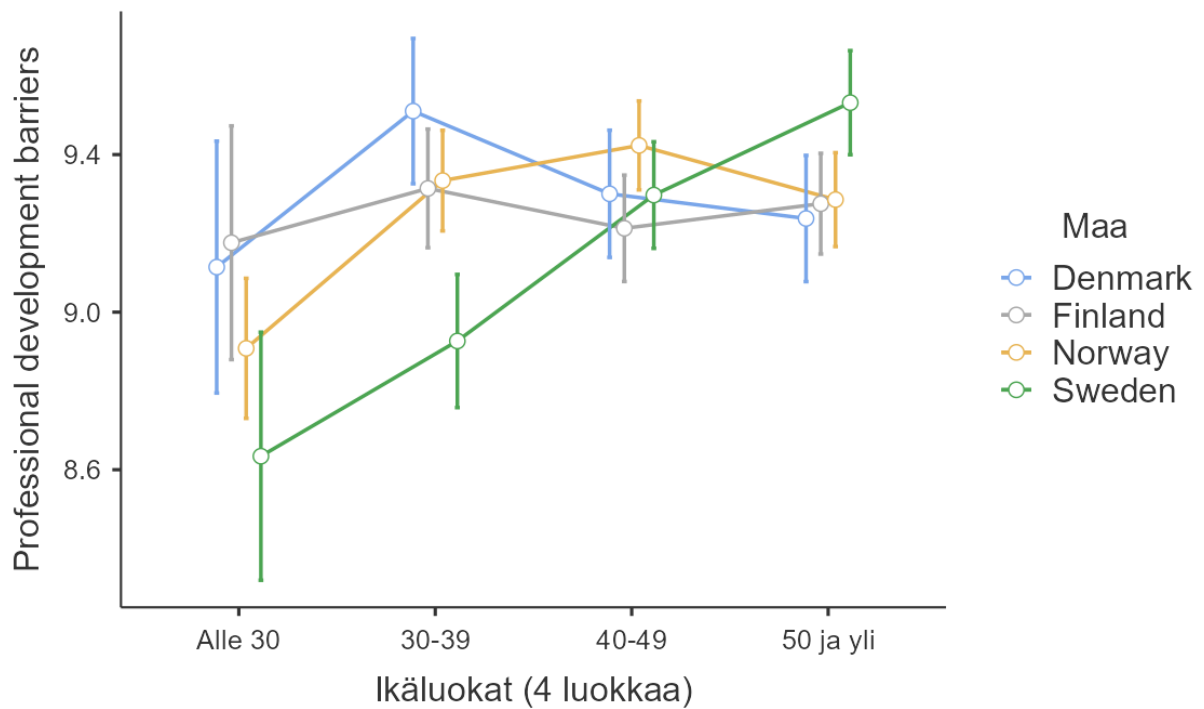


**Kaavio 4.10** Työhyvinvoinnin ja stressin estimoidut reunakeskiarvot maiden ja ikäluokkien vertailussa

Ammatillisen kehityksen haasteita tarkasteltaessa maiden ja ikäluokkien välinen yhdysvaikutus on tilastollisesti merkitsevä,  $F = 5.06$ ,  $p = <.001$  ja  $\eta^2p = 0.004$ . Ikäluokkien päävaikutus vertailussa on myös merkitsevä,  $F = 7.62$ ,  $p = <.001$  ja  $\eta^2p = 0.002$ . Maiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää päävaikutusta.

Parivertailutesti osoittaa, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy Norjan ja Tanskan alle 30-vuotiaista ( $p = <.001$ ), Norjan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 30–39 ikäluokan väliltä ( $p = 0.016$ ), Norjan sisältä alle 30-vuotiaiden ja 40–49 ikäluokan väliltä ( $p = <.001$ ), Norjan ja Ruotsin alle 30-vuotiaiden ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä, Ruotsin ja muiden maiden alle 30-vuotiaiden ja kaikkien muiden ikäluokkien välillä ( $p = <.001$ ) lukuun ottamatta Ruotsin 30–39 ikäluokkaa, Ruotsin ja Suomen alle 30-vuotiaiden ja 40–49 ikäluokan välillä, Ruotsin ja Tanskan alle 30-vuotiaiden ja 50-vuotiaiden tai vanhempien

välillä ( $p = <.001$ ), Tanskan ja Ruotsin 30–39 ikäluokasta ( $p = <.001$ ), Ruotsin ja Norjan 30–39 ikäluokasta ( $p = <.001$ ) ja Ruotsin 30–39 ikäluokan ja 50-vuotiaiden tai vanhempien väliltä ( $p = <.001$ ). Muissa vertailuissa maiden ja ikäluokkien välillä ei ole havaittavissa olevaa tilastollista merkitsevyyttä.



**Kaavio 4.11** Ammatillisen kehityksen esteisen estimoidut reunakeskiarvot maiden ja ikäluokkien vertailussa

### 4.3 Työtyytyväisyyden ennustaminen

Regressioanalyysi (liite 3, taulukko 1) on tehty tarkoituksena selittää pohjoismaisten opettajien työtyytyväisyyttä. Malli on tilastollisesti merkitsevä ( $F=1398$  ja  $p=<.001$ ) ja selittää työtyytyväisyyden vaihtelusta 33,7 %. Omnibus-testi osoittaa, että kaikilla indikaattoreilla on merkitsevä vaikutus ( $p = <.001$ ) työtyytyväisyyteen. Työtyytyväisyyden vaihtelusta työhyvinvointi ja stressi selittää 17,9 %, Opettajan ja oppilaan välinen suhde selittää, 8,7 %, käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta selittää, 1,7 % ja ammatillisen kehityksen esteet selittävät 1,8 %.

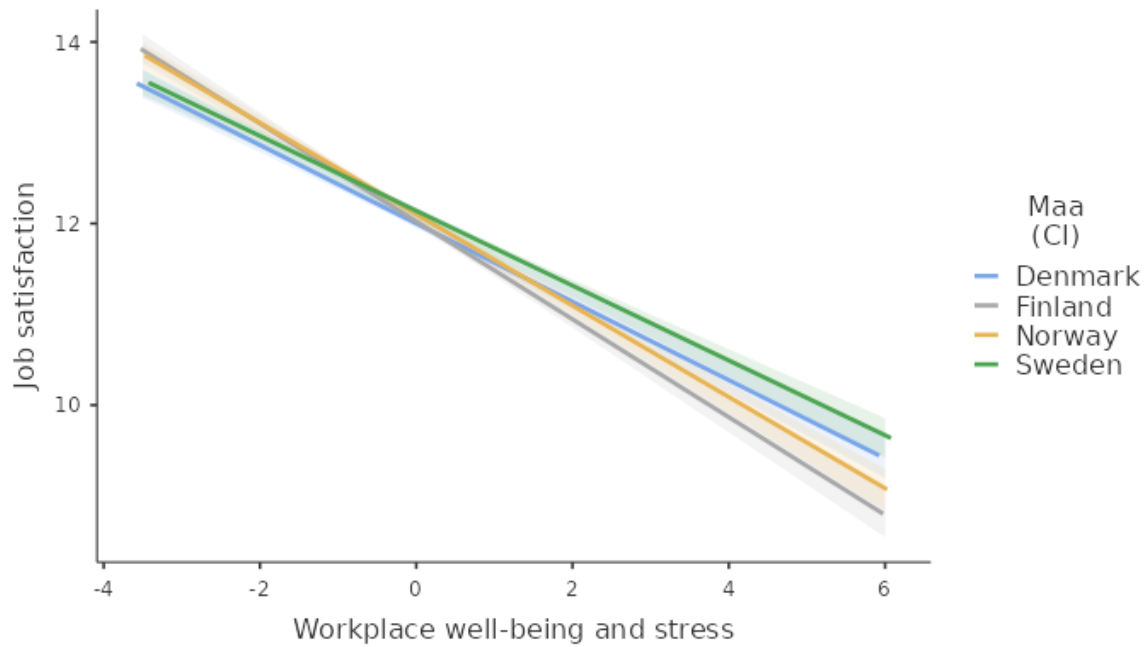
Ennustettaessa työtyytyväisyyttä regressiomallilla, on kaikilla indikaattoreilla ja leikkauspisteellä tilastollinen merkitsevyys ( $p = <.001$ ). Työhyvinvoinnin ja stressin ( $\beta = -0.403$ ) sekä ammatillisen kehityksen esteiden ( $\beta = -0.116$ ) arvojen kasvaessa työtyytyväisyys laskee. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ( $\beta = 0.254$ ) sekä käsityksen yhteiskunnallisesta arvostuksesta ( $\beta = 0.111$ ) arvojen kasvaessa työtyytyväisyys kasvaa.

Seuraavassa analyysissä pyritään yhä ennustamaan työtyytyväisyyttä, mutta mukaan on otettu maiden väliset eroavaisuudet ja verrokkimaana toimii Tanska (liite 3, taulukko 6). Malli on tilastollisesti merkitsevä ( $F = 299$  ja  $p = <.001$ ) ja selittää työtyytyväisyyden vaihtelusta 34 %. Omnibus-testi osoittaa, että mallissa kaikista alkuperäisistä indikaattoreista löytyy tilastollinen merkitsevyys ( $p = <.001$ ). Lisäksi Työhyvinvoinnin ja stressin sekä maan välillä ( $p = <.001$ ,  $\eta^2p = 0.003$ ) ja ammatillisen kehityksen esteiden sekä maan välillä ( $p = .001$ ,  $\eta^2p = 0.002$ ) löytyy tilastollinen merkitsevyys. Muissa vertailukohteissa merkitsevyyttä ei ole.

Tilastollisesti merkitseviä työtyytyväisyyden selittäviä maiden ja muuttujien välisiä suhteita on vähän. Työhyvinvointi ja stressi Suomen ja Tanskan välillä, jossa Suomessa työtyytyväisyyden ja työhyvinvoinnin ja stressin suhde on 0.108 yksikköä Tanskaa heikompi. Lisäksi saman muuttujan Tanskan ja Norjan välinen suhde on tilastollisesti merkitsevä ja Norjan luku 0.072 yksikköä Tanskaa alempi. Myös tilastollisesti merkitsevä tilasto on ammatillisen kehityksen haasteet Tanskan ja Norjan välillä, jossa Norjassa haasteiden yksikkö on 0.096 yksikköä vahvempi.

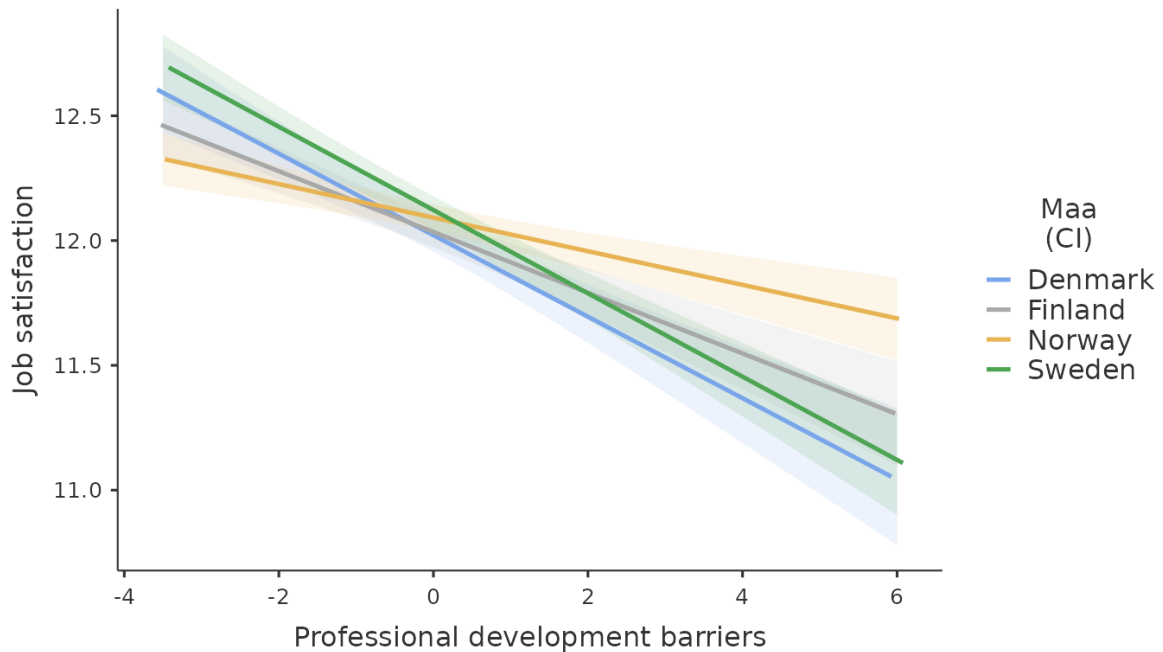
Ennustettaessa työtyytyväisyyttä regressiomallilla, on kaikilla alkuperäisillä indikaattoreilla yhä tilastollinen merkitsevyys ( $p = <.001$ ). Lisäksi tilastollinen merkitsevyys löytyy työhyvinvoinnin ja stressin suhteesta Suomen ja Tanskan sekä Norjan ja Tanskan väliltä sekä ammatillisen kehityksen esteiden suhteesta Norjan ja Tanskan väliltä.

Työhyvinvointi ja stressi selittävät Suomessa 5.6, Norjassa 6.1 % ja Tanskassa 4 % vaihtelusta. Kaikissa maissa työhyvinvoinnin ja stressin kasvaessa työtyytyväisyys vähenee (Suomessa  $\beta = -0.463$ , Norjassa  $\beta = -0.466$  ja Tanskassa  $\beta = -0.371$ ).



**Kaavio 4.12** Maiden väliset erot työhyvinvoinnin ja stressin vaikutuksesta työtyytyväisyyteen

Ammatillisen kehityksen esteet selittävät Norjassa 0.2 % vaihtelusta ja Tanskassa 0.5 % Molemmassa maissa ammatillisen kehityksen esteiden lisääntyessä työtyytyväisyys vähenee (Norjassa  $\beta = -0.066$  ja Tanskassa  $\beta = -0.161$ )



**Kaavio 4.13** Maiden väliset erot ammatillisen kehityksen esteiden vaikutuksesta työtyytyväisyyteen

## 4.4 Yhteenveto tuloksista

### 4.4.1 Opettajien työsuhteet

Suomen kunta-ala eläköityy nopeasti. Kevan (2022) arvon mukaan hoitoalalta yli 30000 työntekijää ja opettajista 13400 työntekijää jää eläkkeelle seuraavan 10 vuoden aikana. Opetusalalle on pyritty löytämään ratkaisua esimerkiksi esittämällä opettajarekisterin perustamista. Rekisterin pitäisi vähentää opettajien työtaakkaa (Hannula, Karhunen & Pursiainen 2021, 42) ja sen avulla opettajien todellista tilannetta voitaisiin kartoittaa ja uusien opettajien koulutusta voitaisiin kohdentaa opettajapulasta kärsiville alueille.

Kiinnostavaa on, että Suomessa tai muuallakaan Pohjoismaissa opettajat eivät suunnittele tekevänsä alalla eläkeikään jatkuvaa uraa. Tähän voivat vaikuttaa monet asiat, kuten esimerkiksi aiheet siirtyä rehtorin tehtäviin tai asiantuntijatehtäviin, joista yleensä maksetaan enemmän palkkaa. Opettajan työssä ylenemismahdollisuudet ovat kovin rajallisia. Suomalaiset aikovat kuitenkin keskimäärin jatkaa opettajan tehtävissä kaavion 4.4 mukaan noin 15 vuotta, mutta ikä vaikuttaa tähän todella paljon. Loogisesti mitä vanhemmaksi tullaan, sitä vähemmän enää on tarkoitus olla työelämässä.

Suomessa, kuten kaikissa muissakin Pohjoismaissa opettajan työ on kaavion 4.3 mukaan

yhä eniten itse opettamista. Suomen opettajien vastausten perusteella suomalaiset myös käyttävät enemmän omaa työaikaansa opettamiseen kuin muiden Pohjoismaiden opettajat. Kaavion 4.3 mukaisesti noin 80 % suomalaisen opettajan työajasta menee niin sanottuun oikeaan opettajan työhön, eli opettamiseen, suunnitteluun ja arvioimiseen.

Suomalaisista opettajista vain hieman alle 80 % työskentelee toistaiseksi voimassa olevalla sopimuksella virkasuhteessa ja on tässä sarjassa Pohjoismaiden häntäpäässä (kaavio 4.5). Suomalaisilta löytyy myös kaikista eniten yli vuoden kestäviä määräaikaista sopimuksia. Suomessa moni määräaikainen opettaja jää kesätauolla palkattomaksi, sillä viranhaltijalla on oikeus tulla takaisin töihin kesäloman ajaksi, tai oikeastaan virkavapaan voi hakea koskemaan opetuspäiviä (Laki kunnallisesta viranhaltijasta 2003/304 § 26). Suomalainen opettaja ei myöskään kuulu vuosilomalain piiriin (2005/162 § 5), jonka mukaisesti hän saisi 2,5 lomapäivää jokaiselta lomanmääräytymiskuukaudelta. Opettajalla on kesällä ja muina lukuvuoden lomilla taukoa työstä. Opettajan työssä sovelletaan lomien osalta KVTESia eli kunta-alan yleistä virka- ja työehtosopimusta (Kuntatyönantajat 2022b 21 §). Määräaikaisten opettajien kesäkeskeytyksestä on seurannut paljon julkista keskustelua ja varsinkin nuoret opettajat ja opiskelijat ovat ottaneet aiheeseen paljon kantaa. Tästä vain parina esimerkkinä ovat allekirjoittaneen ja SOOLin kausien 2021–2022 (Helin 2021) ja 2023–2024 puheenjohtajien (Laakkonen 2023) kolumnit Opettaja-lehdessä.

Palkan suhteen suomalaiset ovat selkeästi muita Pohjoismaita jäljessä. Suomalainen yläkoulun aineenopettaja tienasi tutkimuksen teon aikaan aluksi vuodessa (kaavio 4.6) keskimäärin 36629 Yhdysvaltain dollaria eli tämänhetkisen kurssin mukaan noin 33568 euroa. Tämä on tutkimuksen mukaan (liite 4, taulukko 5) yli 25 % vähemmän kuin verrattavalla tutkinnolla eli ylemmällä korkeakoulututkinnolla tienaava. Jotta tutkimus pysyy vertailukelpoisena, käytämme näitä vuoden 2018 palkkoja. Opetusalan työehtosopimus on ehditty uusii pariin otteeseen tämän jälkeen, ja nykyään se on OVTESin (Kuntatyönantajat 2022a) mukaisesti 3172,35 euroa kuukaudessa eli vuodessa noin 38068 euroa.

Päästääkseen kelpoiseksi ISCED 2-tason opettajaksi tarvitaan Suomessa 300 opintopisteen maisterintutkinto ja niihin sisältyvät 60 opintopisteen pedagogiset opinnot ja vähintään 60 opintopisteen opinnot opetettavasta aineesta.

Luokanopettajalta vaaditaan opetettavan aineen sijaan 60 opintopisteen opettavien aineiden monialaiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 4–5).

Keskimääräinen maisterin tutkinnon suorittanut tanskalainen tienasi vuonna 2022 727272 Tanskan kruunua (Statista 2023). Vuonna 2018 tutkimuksen tekoajan mukainen keskialoituspalkka tanskalaisella opettajalla oli 49482 Yhdysvaltain dollaria, eli 337914 Tanskan kruunua vuodessa, joka oli siis lähes puolet vähemmän kuin keskiverrolla samantasoisien koulutuksen saaneella. Toki nämä luvut eivät ole täysin verrannollisia, mutta kuitenkin suuntaa antavia. Voi olla, että tämä on yksi syy sille, miksi Tanskan opettajaksi opiskelevien opintojen lopettamismäärä on korkea. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tanskalaiset lopettavat opintojaan esimerkiksi huonoksi koetun oppimisen takia, välimatkojen ja koetun akateemisen tason takia (Jensen & Madsen 2023, 202–203.) Toki Tanskassa pyritään jatkuvasti kehittämään opettajankoulutusta (em. 205.) Tanskalainen opettaja opiskelee noin 4 vuotta ja 240 opintopistettä, eikä näin välttämättä valmistu maisteriksi. Lukiotasolla opetettaessa kuitenkin vaaditaan maisterin tutkintoa, jossa ensin suoritetaan tutkinto omasta opetettavasta aineesta ja jälkeenpäin pedagogiset opinnot (Eurydice 2023a.)

Kaaviosta 4.1 voimme tarkastella Tanskan opettajien suurimpia stressitekijöitä. Tanskalaisen opettajan kolme suurinta stressitekijää ovat liiallinen tuntien suunnittelu, opetus ja arviointi. Tämä on sikäli kiinnostavaa, että Tanskassa opettajalla on keskimäärin toiseksi vähiten työtunteja Pohjoismaissa. Keskiverto tanskalainen opettaja toki käyttää tutkimuksen mukaan (kaavio 4.3) Pohjoismaista eniten aikaa itsenäiseen suunnitteluun, mutta vähiten arviointiin.

Tanskan työsuhteet ovat pääosin vakituisia (kaavio 4.5). Vain 3.1 % tekee töitä määräaikaikaisella sopimuksella, joka on Pohjoismaissa vähän. Tanskassa aiomukset

työuran pituudesta ovat kaavion 4.4 mukaan kuitenkin käytännössä Pohjoismaisen keskiarvon kanssa samaa luokkaa.

Norja on yleisellä tasolla hieman poikkeava Pohjoismaa. Ensinnäkin vuoden 2022 Nordic Statistics (2022) -tilastoissa Norjan bruttokansantuote oli 75300 euroa, kun seuraavaksi tulevalla Tanskalla se oli vain 48400 euroa. Norja on yksi maailman rikkaimmista valtioista muun muassa öljyntuotannon takia (Schmidt-Hebbel 2012, 24), eikä se kuulu muiden Pohjoismaiden tapaan Euroopan Unioniin.

Keskimäärin norjalainen opettaja käyttää kaikista pohjoismaisista opettajista vähiten aikaa opettamiseen (kaavio 4.3). Oppilaiden arviointiin käytetään kuitenkin kaikista eniten aikaa. Keskimääräisenä työviikkona norjalainen opettaja työskentelee vajaan 40 tuntia (kaavio 4.2), joka on enemmän kuin Pohjoismaisen keskiarvo. Norjalaisten opettajien tyytyväisyyttä työhönsä kuvaa myös se, että heidän ajatuksensa työelämän pituudesta on kaikilla mittareilla Pohjoismaissa pisin ja keskimääräinen opettaja ajattelee työskentelevänsä vielä 16 vuotta opettajana (kaavio 4.5.)

Työsuhteet ovat Norjassa pääosin (89.9 %) vakituisia toistaiseksi voimassa olevia sopimuksia (kaavio 4.5). Norjassa on toiseksi eniten yli vuoden mittaisia määräaikaista sopimuksia, mutta tämäkin luku on vain 2.9 % ja silloinkin lähes saman verran Ruotsin 2.7 % kanssa. Toki Norjassa on enemmän vakituisia virkoja ja kokonaisuudessaan niitä on toiseksi eniten Pohjoismaista.

Norjalainen opettaja tienasi tutkimuksen tekoaikaan aloituspalkallaan noin 19 % vähemmän kuin saman tasoisen koulutuksen saanut työntekijä (liite 4, taulukko 5). Opettajan koulutus on Norjassa maisterin tutkinto, jonka suorittamiseen menee noin 5 vuotta (Eurydice 2023b.) Aloituspalkka oli kuukaudessa noin 3213 Yhdysvaltain dollaria eli noin 33766 Norjan kruunua. Norjan palkkataso jää ainoastaan Suomea korkeammalle.

Ruotsalainen opettaja työskentelee keskimäärin viikossa pisimpään kaikista pohjoismaisista opettajista (kaavio 4.2). Keskimääräisen ruotsalaisen opettajan



työviikkoon kuluu noin 42.3 tuntia, kun pohjoismainen keskiarvo on 38.6 tuntia. Ruotsalainen opettaja työskentelee viikossa siis melkein 10 tuntia enemmän kuin hänen suomalainen kollegansa. Ruotsissa käytetään Norjan jälkeen vähiten aikaa itse opetukseen. Ruotsissa suurin stressitekijä on hallinnolliset tehtävät (kaavio 4.1), ja ruotsalaiset opettajat käyttävätkin työviikostaan yli 3 tuntia niiden tekoon, eli melkein tunnin enemmän kuin seuraavaksi korkein Norja. Ruotsalaisten stressi hallinnollisista tehtävistä on myös koko Pohjoismaiden suurin yksittäinen stressitekijä. Toiseksi eniten Ruotsissa stressiä aiheuttaa liiallinen arviointi ja sen jälkeen tuntien eriyttäminen.

Ruotsissa on Pohjoismaista toiseksi vähiten vakituisia toistaiseksi voimassa olevia työsuhteita ja alle vuoden mittaisia sopimuksia on toiseksi vähiten Suomen jälkeen (kaavio 4.2). Ruotsi on pitkälti Pohjoismaisen keskiarvon kanssa samoilla linjoilla työsuhteissa, mutta Suomen vähäiset ja Tanskan useat vakituiset työsuhteet pitkälti luovat kyseisen keskiarvon.

Ruotsissa tavoitellut työvuodet ovat Pohjoismaissa kaikista vähäisimmät (kaavio 4.4). Kun keskimääräinen pohjoismainen opettaja aikoo opettaa vielä 14,6 vuotta, ruotsalainen opettaa vain 12,4 vuotta. Mielenkiintoista ruotsalaisten opetusaikomuksissa on, että alle 30-vuotiaista ja alle 5 vuotta opettaneissa ruotsalaiset jäävät kauas muista Pohjoismaista. Alle 30-vuotias ruotsalainen opettaja aikoo opettaa vajaa 20 vuotta (19,7 vuotta) ja alle 5 vuotta opettaneet ainoastaan 17.2 vuotta eli vain 2,6 vuotta enemmän kuin keskimääräinen pohjoismaalainen opettaja. Ruotsissa on käytössä kattava 1970-luvulta käytössä ollut opettajarekisteri, jota on päivitetty tarpeiden mukaan (Skolverket 2023, 12). Ruotsin opettajarekisterillä pyritään varmistamaan opettajien laatu ja määrä. Suomessa puhutaan opettajarekisterin tekemisestä ja sen toivottaisiin pystyvän ennustamaan opetushenkilökunnan tulevaa tarvetta ja opettajien koulutustarvetta.

Ruotsalainen opettaja tienasi tutkimuksen teon aikaan kuukaudessa noin 3362 Yhdysvaltain dollaria eli noin 34379 Ruotsin kruunua (kaavio 4.6). Tämä on noin 19 % vähemmän kuin samantasoisien koulutuksen saanut ruotsalainen (liite 4, taulukko 5).

Viidentoista työvuoden jälkeen ruotsalaisen opettajan palkka oli vieläkin 12 % jäljessä samaa koulutustasoa, mutta tämä on kuitenkin pienin prosentti kaikista Pohjoismaista. Tyypillisesti Ruotsissa aineenopettajaksi opiskeleva suorittaa noin 270 opintopistettä, joista 195 kuuluu opetettavaan aineeseen. Tämä pistemäärä vastaan noin 4.5–5 vuotta opintoja (Eurydice 2023c.) Koska Tanskan korkeat palkat nostavat Pohjoismaista keskiarvoa, jää Ruotsi sen alapuolelle, mutta on silti palkkatasoltaan Pohjoismaista toiseksi korkein.

#### **4.4.2 Työhyvinvointitekijöiden vertailut**

Työtyytyväisyydessä Pohjoismaiden välillä ei ole havaittua tilastollista merkitsevyyttä, mutta voimme todeta, että ikä vaikuttaa työtyytyväisyyteen tilastollisesti merkitsevästi, mutta vain pienellä vaihtelulla. Pohjoismaissa yleinen trendi Ruotsia lukuun ottamatta on, että työtyytyväisyys putoaa hieman alle 30 ikävuoden jälkeen ja tasaantuu sitten eläkeikään asti. Ruotsissa tämä lasku tapahtuu vasta seuraavassa ikäluokassa, mutta pysyy muiden pohjoismaiden mukaisesti samalla tasolla eläkeikään saakka. Kaikki Pohjoismaat pysyvät keskimäärin keskitasoa (indikaattorin arvo 10) ylempänä koko mittauksessa. Työtyytyväisyyden minimi-indeksi-arvo on 3.79 ja maksimi on 15.8. Pohjoismaiden vastaajien keskiarvo on 12.1 ja mediaani 11.9. Tuloksista voidaan siis tehdä tulkinta, että lähtökohtaisesti pohjoismaiset opettajat ovat vähintäänkin kohtuullisen tyytyväisiä työhönsä ja työpaikkaansa.

Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ei näyttäisi olevaa tilastollisesti merkitsevää eroa maiden välillä, mutta ikäluokissa ja maiden välillä ikäluokissa näyttäisi olevan tilastollisesti merkitsevä ero, tosin pienellä vaihtelulla. Ikäluokissa Suomessa ja Norjassa trendi on alaspäin menevä. Tanskassa ja Ruotsissa nuoremmat opettajat ovat ikäluokissa vähiten samaa mieltä hyvästä suhteesta opettajien ja oppilaiden välillä, mutta nousevat samalle tasolle muiden Pohjoismaiden kanssa 30 ikävuoden kohdalla. Tanskassa jatketaan samaa trendiä muiden maiden kanssa, mutta Ruotsissa suhteen koetaan parantuvan 40–49 ikäluokkaan asti, josta se tippuu eläkeikään mennessä muiden Pohjoismaiden kanssa samalle tasolle. Indikaattorin minimiarvo on 2.45,

maksimiarvo on 16.3 ja Pohjoismaiden keskiarvo on 13.3 ja mediaani 13.4. Voidaan siis tulkita, että opettajan ja oppilaiden välinen suhde on melko hyvä.

Koetussa yhteiskunnallisessa arvostuksessa Pohjoismaissa ei löydy tilastollisesti merkitsevää tekijää muuta kuin ikäluokissa, mutta siinäkin vaihtelu on pientä. Parivertailutestin mukaan ainoastaan Tanskan ja Ruotsin välillä on tilastollisesti merkitsevä ero koetussa yhteiskunnallisessa arvostuksessa, mutta ero ei ole suuri. Ikäluokissa trendi on kaikissa maissa hyvin samankaltainen. Käytännössä jokaisen maan opettajien kokemaa yhteiskunnallista arvostusta on uran alussa aavistuksen verran korkeampi kuin uran lopussa. Verrattuna edellisiin indikaattoreihin vaihtelu on tässä indikaattorissa vieläkin pienempää. Indikaattorin matalin arvo on 4.80, korkein arvo on 16.6 ja keskiarvo on 8.6 ja mediaani 8.46. Pohjoismaiden tulokset jäävät siis keskipisteen alapuolelle, joten voimme tulkita, että Pohjoismaissa opettajien kokemus yhteiskunnallisesta arvostuksesta ei ole kovin vahva.

Työhyvinvoinnissa ja stressissä ei ole merkitseviä maakohtaisia eroja, mutta ikäluokissa ja maiden ja ikäluokkien välillä eroa löytyy, ja molemmat selittävät pienen osan vaihtelusta. Kaikissa maissa on pieniä eroja ikäluokkien suhteen työhyvinvoinnin ja stressin kehittämisessä. Tanskassa ja Norjassa käyrä nousee kohti 30 ikävuotta, jonka jälkeen se laskee tasaisesti kohti eläkeikää. Suomessa vaihtelu on pienintä, mutta laskee silti tasaisesti kohti eläkeikää. Ruotsissa vaihtelua on eniten, kun käyrä laskee 30 ikävuodesta 30–39 ikäluokkaan asti, josta se nousee 40–49 ikäluokkaan ja jälleen laskee eläkeikää kohti. Työhyvinvoinnin ja stressin matalin arvo on 6.36, ylin arvo on 15.1 ja keskiarvo on 9.35 ja mediaani 9.16. Pohjoismaissa työhyvinvointi ja stressin määrä jää siis hieman keskipisteen alle ja on näin ollen keskiarvoon verrattuna ainakin jossain määrin hyvällä mallilla.

Ammatillisen kehityksen esteissä ei ole maittain tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta merkitsevyys ei ole kaukana. Ikäluokissa ja maiden ja ikäluokkien välillä tilastollisesti merkitsevä eroavaisuus löytyy, mutta erot ovat pieniä. Ruotsin ja muiden Pohjoismaiden väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä, mutta keskiarvojen erot ovat kohtalaisia.

Ruotsissa esteitä on tasaisesti enemmän iän noustessa eläkeikään saakka. Muissa Pohjoismaissa esteitä koetaan olevan ikäluokissa hyvin samankaltaisesti eli niin, että 30 ikävuoden jälkeen niitä tulee hieman lisää, mutta tilanne on sen jälkeen hyvin tasainen eläkeikään saakka. Ammatillisen kehityksen esteiden matalin arvo on 5.96, ylin arvo on 15.2 ja keskiarvo on 9.28 ja mediaani 9.12. Tämä kaikki viittaisi siihen, että lähtökohtaisesti Pohjoismaissa ammatillisen kehityksen esteet ovat hyvin lähellä keskiarvoa, mutta hieman sitä parempia.

#### **4.4.3 Työtyytyväisyyden ennusteet**

Lineaariset mallit antavat meille hieman lisätietoa työtyytyväisyyden selittäviin tekijöihin. Indikaattorien vertailu työtyytyväisyyden kanssa selittää noin 33.7 % työtyytyväisyyden vaihtelusta. Kaikista eniten työtyytyväisyyttä selittää työhyvinvointi ja stressi (18 %) sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde (9 %). Parametrien tarkastelussa nähdään, että kun opettaja kokee huonoa työhyvinvointia ja stressiä tai ammatilliselle kehitykselle on esteitä, työtyytyväisyys laskee. Opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde ja positiivinen käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta taas nostavat opettajan työtyytyväisyyttä.

Maittain tapahtuvassa vertailussa ainoastaan työhyvinvoinnilla ja stressillä sekä ammatillisen kehityksen esteillä on tilastollista merkitsevyyttä, mutta ne eivät selitä vaihtelua kovin paljon. Ainoat tilastollisesti merkitsevät vaihtelut maiden välillä tapahtuvat Suomen ja Tanskan sekä Norjan ja Tanskan välillä työhyvinvoinnissa ja stressissä. Tässä Suomen suhde Tanskaan on 0.108 yksikköä heikompi ja Norjan suhde Tanskaan on 0.072 yksikköä heikompi. Ammatillisen kehityksen haasteissa Norjan suhde Tanskaan on 0.096 yksikköä vahvempi. Nämä kaikki luvut ovat kuitenkin hyvin pieniä eivätkä selitä edes prosenttia työtyytyväisyyden vaihtelusta.

#### **4.5 Koonti**

Mitä voimme selittää valituilla indikaattoreilla ja muuttujilla? Näemme Pohjoismaissa hyvin samankaltaisia tilanteita jokaisella indikaattorilla, mutta työolosuhteet ovat toisistaan poikkeavia. Tutkimuksen mukaan keskimääräinen pohjoismainen opettaja työskentelee viikossa noin 38.6 tuntia. Työstään hän käyttää alle puolet ajasta

opettamiseen ja kolme eniten aikaa vievää asiaa ovat opettaminen, itsenäinen suunnittelu ja arvioiminen. Stressiä opettajalle eniten aiheuttaa liialliset hallinnolliset tehtävät, liiallinen arviointi ja tuntien eriyttäminen. Opettaja suunnittelee olevansa töissä vielä seuraavat 14–15 vuotta ja arvio laskee tietenkin vanhetessa. Vakituudessa työsuhhteessa opettajista on lähes 88,1 % ja loput ovat joko alle vuoden tai yli vuoden mittaisissa määräaikaisissa työsuhhteissa. Rahaa opettaja tienaa noin 41254 \$ (~38323€) vuodessa ja viidentoista työvuoden jälkeen noin 20 % enemmän.

Lähtökohtaisesti pohjoismainen opettaja on kohtuullisen tyytyväinen työhönsä, mutta parannettavaakin olisi. Opettaja kokee oman suhteensa oppilaisiin hyväksi.

Yhteiskunnallista arvostusta opettaja ei kuitenkaan koe paljon, eikä näin ollen myöskään koe opettajien voivan vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin kotimaassa. Työhyvinvoinnin opettaja kokee vain hiukan keskiarvoa paremmaksi ja samoin stressiä hän kokee vain hiukan keskiarvoa vähemmän. Opettaja pystyy myös kehittämään itseään jonkin verran ammatillisesti. Opettajat eivät maittain eroa paljon toisistaan, mutta ikäluokittain eroavaisuuksia tulee jonkin verran. Suurimmat erot tulevat yleensä nuorempien opettajien ja muiden ikäluokkien edustajien välille, mutta erot ovat silti melko pieniä.

## 5 POHDINTA

Olen hieman yllättynyt tutkimuksen lopputuloksesta. Kaiken kuulemani perusteella olisin voinut kuvitella maiden välisten erojen olevan suurempia, sekä työhyvinvoinnin ja tyytyväisyyden omaan työhön olevan huonompaa. Toki täytyy muistaa, että erittäin laajasta tutkimuksesta tämä oli vain pieni osa, jossa indikaattorit oli valittu pitkälti sen mukaan, mitä haluttiin tutkia. Tarkemman tutkimuksen olisi tietenkin voinut tehdä niin, että vertailun kohteeksi olisi ottanut jokaisen indikaattorin ja tehnyt tutkimuksesta väitöskirjan kokoisen paketin. Saimme kuitenkin tietää jotain tutkimuksella. Suomi ei eroa niin paljon muista Pohjoismaista opettajan työssä kuin mediasta voisi ymmärtää. Kai tämä sitten taas todistaa sen, että sokeasti ei kannata uskoa kaikkea lukemaansa, vaan kannattaa tehdä myös omaa tutkimusta. En katso, että tutkimukseni osoittaa, ettei työhyvinvointi olisi heikkenemässä, sillä esimerkiksi OAJ:n kyselyt osoittavat työhyvinvoinnin heikkenemisen. Työhyvinvointi on kuitenkin niin laaja ilmiö, että yksilön kokemukset eivät välttämättä näy laajoissa tutkimuksissa.

Olemme tarkastelleet työhyvinvointia useasta näkökulmasta ja vertailukohteeksi indikaattoreista valikoitui työtyytyväisyyden indikaattori. Työhyvinvoinnin ja stressin indikaattori oli myös yksi vaihtoehto, mutta koen että kyseinen indikaattori oli pohjaltaan suppeampi kuin työtyytyväisyys, joka sisälsi tärkeän kysymyksen: Kaiken kaikkiaan oletko tyytyväinen työhösi?

Esitin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millainen on tyypillinen pohjoismainen opettaja?
2. Miten Pohjoismaat eroavat toisistaan työhyvinvoinnissa?
3. Mitkä asiat ennustavat työtyytyväisyyttä?

Koen saaneeni tarkan vastauksen kysymykseen 1. Kysymykset 2 ja 3 linkittyvät niin paljon toisiinsa, että tarkastellaan niitä ensin. Eniten vaikutusta näyttäisi olevan stressitekijöillä ja opettajan ja oppilaan välisellä suhteella. Kuten jo totesimme, opettajan

työhyvinvointi heijastuu suoraan oppilaaseen ja näin ollen ilman hyvää oppilaan ja oppilaan välistä suhdetta ei todennäköisesti ole myöskään hyvää työhyvinvointia. Stressi on varmaankin valtaväestölle selkein työhyvinvoinnin tekijä. Indikaattoreissa työhyvinvointia mitattiin stressillä, vapaa-ajalla ja terveydellä. Tämäkin on aivan selkeää ja verrattavissa muihin tutkimuksiin. Jos henkilöllä ei ole vapaa-aikaa, ei hän palaudu vaan todennäköisesti palaa loppuun. Terveys on osa työturvallisuutta, jonka totesimme kietoutuvan työhyvinvointiin, eikä ilman terveyttä ole hyvinvointia. Olen itseasiassa yllättynyt, että yhteiskunnallisen arvostuksen kokemus vaikuttaa niin vähän työtyytyväisyyteen. Itse koen, että jos minua ei kuunneltaisi oman alan asiantuntijana, en välttämättä haluaisi jatkaa työtäni. Mitä merkitystä työllä on, jos henkilöt, jotka eivät tiedä siitä mitään, tekevät päätökset ja pitävät itseään asiantuntijoina sen perusteella, mitä heille kerrotaan, eivätkä sen perusteella, mitä he tekevät? Opettajien kokemus yhteiskunnan arvostuksesta on myös erilainen kuin suomalaiset lukiolaiset sen arvioivat olevan. Lukioikäinen kokee, että yhteiskunnan vaikuttajat kuuntelevat opettajia, mutta opettajilla on asiasta eri näkemys tutkimuksen mukaan. En ihmettele niin paljon sitä, että ammatillisen kehityksen esteillä ei ole niin merkittävää vaikutusta työtyytyväisyyteen. Opettajan työtä oppii tekemällä ja erilaisia koulutuksia on olemassa satoja. Kaikki eivät halua koulutuksiin ja osa opettajista varmaankin kokee pärjäävänsä työssä omilla tiedoillaan ja taidoillaan. Indikaattori ei toki ota huomioon omatoimista ammatillista kehittämistä, mitä varmasti monet opettajat harrastavat.

Suomessa opettajien työhyvinvointi koostuu samoista asioista kuin muissakin verrokkimaissa. Tutkimuksen mukaisesti keskimääräinen suomalainen opettaja työskentelee pohjoismaisista opettajista vähiten. Työmääräksi viikossa kertyy vain 33.3 tuntia. Näistä tunneista eniten aikaa menee kuitenkin samoihin puuhiin kuin kaikilla muilla opettajilla Pohjoismaissa, mutta suomalainen opettaja saa opettaa enemmän ja hänen tarvitsee suunnitella itsenäisesti vähemmän. Arviointiinkin menee keskimääräistä vähemmän aikaa. Stressiä hän kokee työrauhan ylläpitämisestä enemmän kuin muut Pohjoismaiden opettajat, mutta eniten hän kokee stressiä vaihtuvien tarpeiden kanssa mukana pysymisessä. Hän ei siis pysy kyydissä esimerkiksi paljon puhutussa hankehumpassa. Suomalainen aikoo työskennellä vielä keskimäärin reilut 15 vuotta

opettajana, ennen kuin hän aikoo tehdä jotain muuta. Hänen työsuhteensa on vakituinen, mutta kollegoista lähes 17 % on töissä alle vuoden mittaisella määräaikaisella sopimuksella ja 5.1 % työskentelee yli vuoden mittaisella määräaikaisella sopimuksella. Palkkaa hän tästä kaikesta saa tutkimuksen aikaan vuodessa kaikista vähiten Pohjoismaissa eli noin 34027 euroa (aloituspalkka ennen veroja on nykyisin noin 38068 €). Suomessa esiintyvä työhyvinvointi ei eroa muista pohjoismaista merkittävästi, mutta Suomen sisällä ikäluokissa on eroja varsinkin nuorimpien ja muiden ikäluokkien opettajien välillä.

Tuloksista voidaan tehdä useita johtopäätöksiä. Vertailu TALIS-indikaattoreilla on osoittanut näkemykseni mukaan työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (kuvio 2.1) yhteyden opettajan työhyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen. Opettajan loppuun palaminen harvemmin johtuu omasta toiminnasta, vaan siihen vaikuttaa nimenomaisesti opettajasta riippumattomat tekijät, jotka ulkoa päin vaikuttavat negatiivisesti opettajan hyvinvointiin. Kuten olemme jo monta kertaa todenneet, ei työhyvinvoinnille ole vain yksittäistä tekijää, eikä sitä voida suoraan selittää millään yksittäisellä asialla, vaan työhyvinvointi on pitkälti yksilöstä riippuvaista. Näyttäisi myös siltä, että ainakaan yksinomaan palkka ei selitä opettajien työhyvinvointia tai -tyytyväisyyttä. Tulokset vertailussa ovat melko lailla samanlaisia jokaisessa maassa, mutta korkeimman ja matalimman keskipalkan välillä on yli 10000\$. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajien palkka olisi työhön ja koulutustasoon riittävä. Onhan opettajan palkka Pohjoismaissa keskimäärin yli 20 % pienempi kuin saman koulutustason käyneellä työntekijällä. Opettajan työn vaativuudesta ja työmäärästä voi sitten aloittaa oman keskustelun, ja se, että ansaitseeko opettajat saman verran palkkaa kuin saman koulutustason hankkineet, on pitkälti mielipidekysymys.

Opettajien hyvinvointia ei yksinään paranneta sillä, että stressitekijät viedään pois. Opettajan työhyvinvointi pitäisi nähdä omana irrallisena asiana (Fox. ym. 2020, 245). Opettajan työhyvinvointi kun nyt on paljon muutakin kuin stressiä tai uupumista. Työhyvinvointia pitää ymmärtää kokonaisuutena ja tarkastella, mistä se koostuu ja miten se muuttuu meidän muuttuvassa maailmassamme. Tutkimukset osoittavat, että



kun opettaja voi hyvin, niin oppilaatkin voivat paremmin ja luokassa on positiivisempi ja kannustavampi ilmapiiri (Ali Norozi & Ness 2023, 10). Tästä ei voi hirveästi kiistellä. Jokainen meistä on ollut koulussa silloin, kun opettajalla on ollut hyviä päiviä ja huonoja päiviä. Uskaltaisin väittää, että ne paremmat muistot luokahuoneessa ovat tapahtuneet niinä päiviä, kun opettajalla oli hyvä päivä. Toki joku voi ajatella, että kaikennäköiset kepposet tai muut nuoruuden hölmöydet kaverien ovat olleet parasta koulupäivinä, mutta tarkoitan tässä nyt niitä hetkiä, joissa opettajalla on ollut jotain roolia.

Opettajan työhyvinvoinnin avuksi esimerkiksi Ruotsissa Johnsson ja Schad (2019, 41) ovat esittäneet, että työn ja vapaa-ajan rajaa selkeytettäisiin ja että päättäjien pitäisi antaa lisää rahoitusta suoraan kouluille. Onnismaa (2010, 55–56) pitää raportissaan tärkeänä, että työhyvinvoinnin edistämiseksi huolehdittaisiin työn vaatimusten kohtuullisuudesta ja siitä, että työhön panostus ja vastineet ovat tasapainossa.

Nykyisen OPSin inkluusiopainotteisuus (Opetushallitus 2016, 18) ei ole myöskään helpottanut opettajien työtä vaan on usein tuonut sitä lisää. Toki inkluusion epäonnistumiseen on monia syitä, joiden avaamiseen tarvittaisiin kokonaan toinen oppinnytö. Yksi iso ongelma on ainakin siinä, että läheskään kaikki opettajat eivät edes tiedä mitä inkluusio tarkoittaa, sillä käsitteellä ei ole varsinaista selitystä lainsäädännössä eikä opetussuunnitelmassa (Laakso, Pihlaja & Silvennoinen, 2023, 38.)

Tuntuu paremman sanan puutteessa hassulta, että oman opettajaksi opiskelu -urani alussa ei ollut vielä tietoaakaan yhdestä suurimmista vaikutteista opettajan työhyvinvointiin ja muutokseen opetusteknologiassa ja etäopiskelussa. Tarkoitan tällä tietysti koronapandemiaa. Omat opintoni alkoivat vuonna 2015 avoimessa yliopistossa ja yliopistossa aloitin 2016. Koronapandemia alkoi 2019 ja teki suurimmat vaikutuksensa koko maailmaan vuosien 2020 ja 2021 aikana.

Olen pitkään pohtinut opettajan ja poliisin töitä. Melkein kuka tahansa toiselta asteelta valmistunut voi mennä kouluun pidemmäksikin aikaa sijaistamaan, kunhan rikosrekisteri on puhdas. Poliisia voi sijaistaa oletettavasti vain poliisi. Molempia

ammatteja kuitenkin tarvitaan ainakin vielä siihen, että meidän yhteiskuntamme voi pyöriä.

Poliisiammattikorkeakoulussa puolentoistavuoden opiskeluiden jälkeen alkaa harjoittelu, joka kestää noin opintovuoden. Tässä työssä ollaan koko ajan kokeneen poliisin kanssa työssä nuorempana konstaapelina määräaikaisessa virkasuhteessa ja opitaan paljon uutta käytännön kautta. Tästä palkitaan 55 opintopisteellä. (Poliisiammattikorkeakoulu 2024, 49–51). Jos tässä lähdetään vertaamaan, niin omista opinnoistani olen suorittanut neljä harjoittelua. Orientoivasta harjoittelusta keräsin 3 opintopistettä perusharjoittelusta ja syventävästä harjoittelusta 7 ja soveltavasta harjoittelusta 5 eli yhteensä 24 opintopistettä. Näin ollen harjoitteluaikaa opintopisteinä on yli puolet vähemmän kuin poliisilla ja hajautettuna huomattavasti laajemmalle aikavälille. Itse suoritin soveltavaa harjoittelua lukuun ottamatta kaikki harjoitteluni suunnitellusti ajallaan. Ensimmäisenä vuonna orientoiva harjoittelu, kolmantena vuonna perusharjoittelu ja neljäntenä vuonna syventävä harjoittelu, joka osui koronapandemian alkamispisteeseen, joten tämä harjoittelu toteutettiin etänä. Soveltavan harjoitteluni suoritin myöhemmin. Kolme ensimmäistä harjoittelua suoritettiin myös erittäin kontrolloidussa ympäristössä normaalikoululla, joka ei vastaa niin sanottuja kenttäkouluja. Mitä jos opettajan harjoittelu olisikin samanlainen kuin poliisilla, eli opettaja aloittaisi vuotensa jossain kenttäkoulussa ja saisi ohjaavan opettajan, jonka työparina hän toimisi vuoden ajan? Voisikohan opiskelija saada parempia valmiuksia ryhtyä opettajaksi ja pääsisikö hän näkemään sitä oikeaa opettajan työtä, jota moni luokanopettajaksi tai aineenopettajaksi tai varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleva kuitenkin tulee tekemään? Tämä on kuitenkin vain täyttä spekulointia, mutta mielestäni opettajankoulutuksen tärkeintä antia olivat kuitenkin harjoittelut, joita oli liian vähän. Näitä ajatuksia olen avannut aikaisemminkin SOOlin blogissa (Helin, 2020.) Varsinkin nuoret ja vastavalmistuneet opettajat ovat vaikeassa asemassa oman osaamisen ja minäpystyvyyden kanssa ensimmäisinä opettajavuosinaan (Heikkinen ym. 2013, 39.) Ehkä laajat opetusharjoittelut, jotka hyvällä tuurilla tarjoaisivat vielä ensimmäisen työpaikan antaisivat uusille opettajille valmiuksia työhön ja näin ollen parantaisivat heidän työhyvinvointiaan.

Opetus ja kasvatusalan houkuttelevuus on nuorille osoitetussa Nuorten yrittäjyys ja talous NYT:n tehdyssä tulevaisuusraportissa (2023, 14) erittäin sukupuolittunut ja näyttäisi siltä, että tytöistä lähemmäs 25 % voisi kuvitella työskentelevänsä alalla, kun taas pojista alle 10 % kokee näin. Suomessa nuorten näkemykset omasta tulevaisuuden ammatista ovat yleisestikin erittäin sukupuolittuneita. Suomessa on lisäksi jatkuvasti kasvavat erot koulujen välillä (Bereneliu & Huilla 2021, 29). On myös vaikea arvioida, kuinka paljon Suomessa on opettajia. Kouluissa työskentelee tällä hetkellä henkilöitä, joilla ei ole vielä opettajan kelpoisuutta tai jotka eivät edes opiskele opettajaksi. Opettaja ei ole suojeltu työnimike, joten todellisesta opettajien määrästä Suomessa on vaikea saada tarkkaa tietoa.

Uskaltaisinkin väittää, että vaikka työhyvinvointi on heikkenemässä pitkälti kaikilla aloilla, ei ratkaisuja voida tehdä yleisellä tasolla. Työhyvinvointi on niin laaja ilmiö ja työhyvinvoinnin tekijät ovat niin yksilöllisiä, että melkein jokaiselle työntekijälle pitäisi tehdä henkilökohtainen työhyvinvoinnin suunnitelma. Oman tulkintani perusteella iso osa työhyvinvoinnista lähtee työyhteisöstä. Myrkyllinen ilmapiiri tuhoaa ihmisen työhyvinvoinnin ja opettajien tapauksessa tämä huono olo leviää oppilaisiin, mikä taas heikentää oppilaiden oppimista. Laki ei tunne oppilasmitoitusta ja asiantuntijoiden mielipiteet mitoituksen hyödyistä vaihtelevat. Oma näkökulmani on tietenkin tulevana opettajana, että mitä pienempi luokka, sitä enemmän on resursseja kohdata yksittäinen oppilas ja tarjota hänelle hänen tarvitsemansa tuki. Tarvittaisiinkohan kuitenkin esihenkilömitoitus? Esihenkilötoiminnan tutkimista puoltaa esimerkiksi Marko Kestin (2014) tekemä simulaatiomallinnus, jonka tarkoitus on tarkastella tiimin koon vaikutusta esihenkilöön kykyyn ylläpitää hyvää QWL:aa (Quality of Working Life). Simulaatio kertoo, että kun tiimin koko ylittää yli 35 jäsentä, alkaa yksilöllisen tuen tarjoaminen olla vaikeaa, mikä pitkällä aikavälillä vaikuttaa negatiivisesti työhyvinvointiin. Kärjistäen sanoisin siis, että alkuun yhdellä rehtorilla tai muulla koulun esihenkilöllä voisi olla alaisuudessaan vain korkeintaan 35 opettajaa tai muuta koulun henkilökunnan jäsentä. Isoimmissa kouluissa tarvittaisiin enemmän apulaisrehtoreita, tai kouluissa voisi olla useampi rehtori, jotka vastaisivat eri asioista. Ehkä tämä simulaatio voisi myös kertoa meille

jotain siitä, miksi luokkakokojen pienentäminen olisi järkevää. Onhan lapsen kohtaaminen erittäin tärkeä osa opettajan työtä.

## 5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen data on OECD:n keräämää tietoa TALIS 2018 -tutkimusta varten. Olen parhaani mukaan viitannut tutkimuksen tuloksiin aina silloin, kun olen niitä käyttänyt. Tutkimuksen data on vapaasti kerättävissä OECD:n nettisivuilta ja tätä dataa käyttämällä tein ohjaajani kanssa kaaviot ja taulukot, joita analysoin. Luotan OECD:en toimijana ja heidän mielestensä Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan tarjoama data on kansainvälisesti vertailukelpoista. Olen myös tietoinen siitä, että dataa olisi löytynyt huomattavasti enemmän, mutta päätin luottaa omaan arvostelukykyyni ja valita mielestäni tärkeimmät nimenomaisesti opettajan työhyvinvointia kuvaavat muuttujat ja indikaattorit.

Olen parhaani mukaan tuottanut omaa tekstiä ja viitannut muiden kirjoittamiin tutkimuksiin ja muihin kirjoituksiin parhaan osaamiseni mukaan ja näin ollen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 9) ohjeistuksia niiltä osin, kun se on ollut mahdollista. Oma englannin kielen tasoni on mielestäni erinomaista, mutta tieteellistä tekstiä kääntäessä on aina mahdollista, että käännökset eivät ole täysin oikeita. Olen kuitenkin käyttänyt sanakirjoja apunani aina tarvittaessa. Tutkimuksessa käytetyt lähteet ovat mielestäni tarkoituksenmukaisia ja tietoa on etsitty laajasti eri kanavista. Suomalaiset viranomaisten valvonnassa olevat lähteet, kuten Opetushallitus, Opetusministeriö ja Finlex ovat mielestäni erittäin luotettavia lähteitä. OAJ on tietenkin ammattijärjestö, mutta silti luotettava paikka löytää tietoa opettajan työstä ja ammatista. OAJ:n tekemissä kyselyissä täytyy aina vain muistaa, että vastaajat kuuluvat pitkälti ammattiliittoon. Kaikki Suomen opettajat eivät kuitenkaan kuulu liittoon ja liittoon kuulumattomilla saattaa joissain asioissa olla erilaisia mielipiteitä esimerkiksi lakkoasioissa. OAJ:n tekemissä tutkimuksissa kerätystä datasta olen pyrkinyt tekemään omat tulkintani. Jos kyseessä on ollut OAJ:n tulkinta, niin se on merkitty selkeästi tekstiin. Muuten pyrin käyttämään pääosin vertaisarvioituja tutkimuksia eri maista. Lukijalle

pitäisi selvittää, mikä on minun omaa tekstiäni ja milloin viittaa muiden tuotoksiin. Tarkoitukseni ei ole ollut missään vaiheessa esittää muiden tuottamia tekstejä omanani. Olen myös pyrkinyt tekemään tekstistä mahdollisimman helppolukuista ja ymmärrettävää, jotta opinnäytteeni olisi mahdollisimman saavutettava. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään kirjoituksen oman näköisenä ja tekemään siitä sellaisen, että sitä on myös mielekästä lukea.

Luotettavuudesta mainittakoon, että on olemassa tilastotieteilijä tai sen kummoisempi tilastojen tulkitsejä. Tilastojen paikkansapitävyys on pyritty varmistamaan useilla tarkastuksilla. Luvussa 3.2.1 kerrotaan tarkemmin siitä, miten OECD on arvioinut maiden vastausten käytettävyyttä, ja luotan heidän arviointikykyynsä. Mainittavaa kuitenkin on, että TALIS 2018 -tutkimus on itsessään noin 250 sivua, käyttöopas lähemmäs 700 sivua ja tekninen raportti noin 500 sivua pitkä, enkä ole lukenut kaikkia niistä sanasta sanaan. Olen kuitenkin tarkastanut aina tarvittavat tiedot useaan kertaan, jotta opinnäytetyöstä saataisiin mahdollisimman luotettava kokonaisuus. Mielestäni koko työprosessi oli erittäin haastava, mutta äärimmäisen opettavainen.

On erittäin tärkeää muistaa, että tutkimuksen ydin eli TALIS 2018 -tutkimus on aloitettu ennen koronapandemiaa, mutta olen käyttänyt työssäni lähteitä myös pandemian ajalta ja sen jälkeen. Pandemia johti erittäin merkittävään yhteiskunnan työkuulttuurin muutokseen, ja jotkin asiat saattavat näin olla ristiriidassa toistensa kanssa. Nämä asiat on kuitenkin pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti opinnäytteen kirjoitusvaiheessa. Lisäksi työhyvinvointikysymykset, turvallisuus ja työolot ovat jatkuvassa muutoksen kierteessä. Uusia tutkimuksia aiheista tulee jatkuvasti ja käytännöt päivittyvät.

Vaikka aihe on se, josta halusin alun perinkin kirjoittaa, en saanut käyttööni sitä aineistoa, jota alun perin olisin halunnut hyödyntää. Myönnettäköön, että tämän takia työn tekeminen oli alkuun hyvin tuskaista, eikä motivaatiota tekemiseen löytynyt pitkään aikaan. Kun oikea työmotivaatio löytyi, valmistui opinnäytetyö nopealla tahdilla ja olen itse tyytyväinen lopputulokseen. Oma alan tulevaisuus on peruskoulun luokanopettaja

ja olisin ehkä halunnut tutkia enemmän heidän kokemuksiaan työhyvinvoinnista, mutta TALIS-tuloksia lukiessani löysin parhaiten dataa yläkoulun aineopettajista. Nämä kuitenkin kokevat pitkälti samoja työhyvinvoinnin haasteita ja seuraavat myös samoja peruskoulun opetussuunnitelman perusteita alakoulun opettajien kanssa.

Viimeisenä mainittakoon, että tässä opinnäytetyössä on käytetty apuna ChatGPT-tekoälyä tilastoanalyysin apuna. Tekoälyn tuottamaa tekstiä ei ole käytetty opinnäytetyössä vaan kaikki tarjotut vastaukset on tarkastettu ennen kuin tilastoanalyysiä on alettu suorittamaan. Myös jokainen kaavio tai taulukko on tehty manuaalisesti, mutta joidenkin kaavioiden tai taulukoiden kohdalla taustalta löytyy jonkin toisen tahon tekemä alkuperäinen tuotos. Näihin on kuitenkin tehty selkeät lähdeviitteet ja ne on pyritty tekemään siten, että ne vastaavat visuaalisestikin mahdollisimman tarkasti alkuperäisiä, noudattaen kuitenkin Itä-Suomen yliopiston saavutettavan opinnäytetyön ohjetta.

## 5.2 Jatkotutkimusideoita

TALIS 2018 antaa mahdollisuudet vaikka minkälaiseen tutkimiseen ja vertailua eri maiden välillä voi tehdä erittäin paljon. Samaan tapaan työhyvinvointia voi tutkia niin monesta eri näkökulmasta, että aiheesta voisi perustaa oman tutkimusalansa. Kun Pohjoismaat on saatu näin alkuun purettua, olisi mielestäni seuraavaksi loogisessa järjestyksessä Baltian maat ja sen jälkeen EU-alue. Koko maailman kattava opettajien työhyvinvointia koskeva tutkimus on siinä mielessä hankalaa, että työkuultuuri ja opettajien työ on kovin erilaista jokaisessa maassa. Jo EU on alueena niin iso, että itse jaottelisin alueen pienempiin osiin. Ensin Pohjoismaat, mukaan lukien Islanti; sitten Baltian maat; seuraavaksi Länsi- ja Etelä-Euroopan maat ja lopuksi Itä-Euroopan ja Balkanin maat. Kun näiltä alueilta olisi saatu yleiskuva ja katsaus paikalliseen opettajan työhön, voitaisiin ehkä suorittaa jotain Euroopan laajuisen vertailun tapaista. En kuitenkaan lähde spekuloidaan sillä, miten aiheeseen saataisiin vielä liitettyä muu maailma.

Yksi henkilö ei tule ikinä saamaan niin laajoja aineistoja kuin OECD:n kaltaiset järjestöt. OAJ voi Suomessa kerätä paljon dataa, mutta silloin lähes poikkeuksetta kaikki vastaajat ovat ammattiliiton jäseniä ja vastauksista saattaa jäädä puuttumaan useiden tuhansien opettajien mielipiteet. Valtio taas kerää vaikka millaista dataa useilta ammattiryhmiltä, joihin tietenkin opettajatkin kuuluvat. Oma kokemukseni opettajien kanssa keskustellessani on kuitenkin, että pitkät kyselyt - varsinkin työajan ulkopuolella vastattavat - ovat uuvuttavia ja niitä on vuoden aikana hyvin paljon eri tahoilta, kuten ammattiliitolta, kaupungilta, valtiolta ja erilaisilta tutkimuksilta tai hankkeilta. Tämän takia monella opiskelijalla, joka tuntee opettajan alan, voi olla korkea kynnyks kysellä opettajilta vastauksia omiin opinnäytetöihinsä varsinkin kiireisimpinä aikoina syksyn alussa tai kevään lopussa. Tämä on tietenkin vain omaa spekulointiani ja tiedän myös opettajia, jotka mielellään kiireen keskelläkin auttavat opiskelijoita.

TALIS 2024 -tutkimus ilmestyy todennäköisesti vuoden 2025 aikana ja kiinnostavaa jatkotutkimustahan olisi tehdä samankaltaisia testejä uusilla päivitettyillä materiaaleilla ja tarkastella esimerkiksi sitä, miten pandemia on vaikuttanut opettajiin. Lisäksi mielestäni mielenkiintoinen ja tärkeä aihe olisi tutkia esihenkilön vaikutuksia työtyytyväisyyteen ja työhyvinvointiin ja samalla olisi tärkeää tutkia, miten esihenkilöiden työtyytyväisyys ja työhyvinvointi ovat kehittyneet vuosien aikana. Kuulemani mukaan esimerkiksi rehtorien työ saattaa olla erittäin raskasta. Monia tuntuu kuitenkin kiinnostavan enemmän nimenomaan opettajat eikä työnjohto. Dataa tullaan keräämään vuoden 2024 aikana.

## 6 LOPUKSI

Suomalainen, ruotsalainen, norjalainen ja tanskalainen menivät opettamaan. Suomalainen koki saavansa eniten arvostusta, vaikka palkka oli pienin; ruotsalainen pohti alanvaihtoa; norjalaisen työ ei vaikuttanut yhtä paljon terveyteen kuin muilla ja tanskalainen oli tyytyväinen vain palkkaansa. Opettajien työhyvinvoinnista ei oikein saa aikaan hyvää vitsiä. Sen keksiminen on lähes yhtä vaikeaa kuin ratkaista maailmanlaajuiset opettajien työhyvinvointia koskevat ongelmat. No ei ehkä ihan niin vaikeaa, mutta monet eri toimijat yrittävät kuitenkin ratkaista tätä opettajia piinaavaa ongelmaa. Jätetään vitsien keksiminen kuitenkin koomikoille ja opettajien ongelmien ratkaiseminen alan ammattilaisille.

Jos sinä lukija pohdit tekeväsi TALIS-tutkimuksesta oman opinnäytetyösi tai muun tutkimuksen, niin suosittelen vahvasti tutustumaan mahdollisimman alussa työtäsi itse tutkimukseen, mutta myös tutkimusdatan käyttöoppaaseen ja etenkin tekniseen raporttiin. Omassa tutkimuksessani olisi säästyty monelta ongelmalta ja harmaalta hiukselta, jos tekninen raportti olisi avattu aikaisemmin.

Tämä opinnäytetyö alkoi kreikkalaisen filosofin Sokrateen teoksessa Valtio esittämällä lausahduksella. Dialogin, jonka yhteydessä lausahdus esitettiin, aiheena oli luoda ihannekaupunkivaltio, jossa kaikilla olisi oma paikkansa ja valtiomalli olisi mahdollisimman täydellinen. Tulemme tuskin pääsemään siihen ikinä, mutta opettajille ja nyky-yhteiskunnalle toivoisin pyrkimystä siihen, että opettajan tehtävä olisi vain opettaa. Ehkä tämä ratkaisisi ainakin osan opettajien työhyvinvoinnin ongelmista. Päätäkäämme tämä työ siis Sokrateen (Suom. 1972, 74) johtopäätökseen: "Tämän mukaan siis jokaista tuotetta syntyy enemmän ja helpommin, kun yksi henkilö vapaana muista tehtävistä luontaisen taipumuksen nojalla ja oikealla ajalla toimittaa yhtä asiaa".



## LÄHTEET

Aalto, V. Ervasti, J. Kauppi, M. Kurki, A-L. Olin, N. Vesa, S. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos.

Aittola, H Jääskelä, P. Markkanen, I Rautopuro, J Tynjälä, P. Virolainen M. & Virtanen, A 2021. Tutkinto takana: yliopistojen kandipalautekyselyn sekä maisterien ja tohtorien uraseurantakyselyjen 2018, 2019 ja 2020 tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Aknin, L. De Neve, J-E. Helliwell, J. Layard, R. Sachs, J. Wang, S. 2024. Happiness and Age Summary. Teoksessa World Happiness Report 2024. [https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24\\_Ch0-1.pdf](https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24_Ch0-1.pdf) (luettu 23.5.2024).

Ali Norozi, N. & Ness, O. 2023. The Teacher's Wellbeing as a Binary Asset When Working with Newly Arrived Immigrant Pupils. Education Sciences 13.

Arch, D. Chan, M-K. Lawrie, S. Nylund-Gibson, K & Sharkey, J. 2021. Elementary School Teacher Well-Being and Supportive Measures Amid COVID-19: An Exploratory Study. American Psychological Association 36. 533–545.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Annettu 14.12.1998.

Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja.

Collie, R. & Martin, A. 2020. Teacher wellbeing during COVID-19. [Teacher wellbeing during COVID-19 \(teachermagazine.com\)](https://www.teachermagazine.com/2020/07/teacher-wellbeing-during-covid-19/).

Education support. 2019. Teacher Wellbeing Index 2019. Lontoo: Education Support.

Eurydice. 2023a. Denmark Initial education for teachers working in early childhood and school education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school> (luettu 19.3.2024).

Eurydice. 2023b. Norway Initial education for teachers working in early childhood and school education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school> (luettu 19.3.2024).

Eurydice. 2023c. Sweden Initial education for teachers working in early childhood and school education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school> (luettu 19.3.2024).

Federick, A. 2020. Finland Education System. International Journal of Science and Society 2. 21-32.

Fox, B. Kutscher, E. Tuckwiller, E. Walter, H. 2020. What Makes Teachers Well? A Mixed Methods Study of Special Education Teacher Well-Being. Journal of Interdisciplinary Studies in Education 9. 223-248.

Granziera, H. Collie, R. & Martin, R. 2021. Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. Teoksessa. Mansfield, C. 2021. Cultivating teacher resilience international approaches, applications and impact. Fremantle Australia: University of Notre Dame Australia.

Green, R. Kashyap, R. Khedr, A. Qamar, S. Sampath, S. Singh, R. & Tekin, A. 2021 Pandemics Throughout the History. Cureus Journal of Medical Science 13.

Hannula, H. Karhunen, H. Pursiainen, J. 2021. Selvitys opettajarekisteristä ja opettajatiedonkeruusta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Helin, M. 2020. Harjoittelu, eli miten kasvan opettajaksi. SOOL. Blogi.

Helin, M. 2021. Markus Helin: Hyvää kesää määräaikaisille opettajille.

<https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/markus-helin-hyvaa-kesaa-maaraaikaisille-opettajille/> (luettu 11.3.2024).

Heikkinen, HLT. Jokinen, H. Tynjälä, P. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, HLT. Markkanen, I. Pennanen, M. Taajamo, M. Tynjälä, P. Utrianen, J. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima Loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Insinööriliitto. 2023. Insinööriliiton Salo: Peruskouluun tarvitaan lisää matematiikkaa.

<https://www.sttinfo.fi/tiedote/69966031/insinooriliiton-salo-peruskouluun-tarvitaan-lisaa-matematiikkaa?publisherId=21143166> (luettu 30.1.2024).

Jensen, M. & Madsen, L. 2023. Chapter 7 Teacher Education in Denmark. Teoksessa

Elstad, E. 2023. Teacher Education in Nordic Region Challenges and Opportunities. Oslo: Springer Charm. 195-208.

Johnsson, P. & Schad, E. 2019. Well-Being and Working Conditions of Teachers in Sweden. Psychology in Russia State of Art 12. 23–46.

Kesti, M. 2024, Esihenkilön ajankäyttö tiimin koon mukaan: Optimointi työelämän laadun

parantamiseksi. [Esihenkilön ajankäyttö tiimin koon mukaan: Optimointi työelämän laadun parantamiseksi | M. Kesti \(wordpress.com\)](#) (luettu 10.5.2024).

Ketonen, P. 2023. Tulevien opettajien päämäärät työlleen ovat itsekeskeisiä – tästä syystä siitä voi olla huolissaan. Yle uutiset 4.5.2023. <https://yle.fi/a/74-20028745> (luettu 30.1.2024).

KEVA. 2022. Näin julkinen ala eläköityy – ennuste laskettu ensimmäistä kertaa myös kirkon työntekijöille. <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/nain-julkinen-ala-elakoityy--ennuste-laskettu-ensimmaista-kertaa-myo-kirkon-tyontekijoille/> (luettu 11.3.2024).

Koivisto, I. 2015. Nyt puhuvat oppilaat: Lisää liikuntaa ja valinnaisia kouluun. Yle uutiset 5.3.2015. <https://yle.fi/a/3-7847268> (luettu 19.2.2024).

Kuntatyönantajat. 2022a. Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES 2022-2025.

Kuntatyönantajat. 2022b. Kunta- alan yleinen virka- ja työehtosopimus KVTES 2022-2025.

Kuusisto, E. de Groot, I. de Rutyer, Doret. Schutte, I. Rissanen, I. & Suransky, C. 2023. Life purposes: Comparing higher education students in four institutions in the Netherlands and Finland. *Journal of Moral Education* 52. 489–510.

Laakso; P. Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2023. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & aika* 17. 26–49.

Laki kunnallisesta viranhaltijasta. 2003/304. Annettu 1.3.2003.

Laakkonen, E. 2023. Emppu Laakkonen: Hyvää kesälomaa -ko? <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/emppu-laakkonen-on-suomen-opettajaksi-opiskelevien-liiton-soolin-puheenjohtaja/> (luettu 11.3.2024).

Lozinak, K. 2016. Mentor Matching Does Matter. The Delta Kappa Gamma Bulletin 83–1. 12–24.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?  
Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Nuorten yrittäjyys ja talous NYT. 2023. NYT Nuorten tulevaisuusraportti.  
<https://nuortenny.fi/wp-content/uploads/2023/08/Tulevaisuusraportti-2023-paneeli-30.8.pdf>

OECD, 2015. About new ISCED 2011 Classification. Teoksessa Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Pariisi. OECD Publishing.

OECD. 2020a. TALIS 2018 results (volume II) Teachers and school leaders as valued professionals. TALIS 2018 Database.

OECD. 2020b. TALIS 2018 Technical Report. TALIS 2018 Database.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Kunnallisen peruskoulun opettajan työaika.  
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#oppitunnin-pituus>  
(luettu 19.2.2024).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021a. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> (Luettu 2.3.2024).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021b. Määräaikaisten opettajien kesäajan palkka puhututtaa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/maaraaikaisten-opettajien-kesaajan-palkka-puhututtaa/> (luettu 14.3.2024).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2022a. Miksi olet lakossa – opettajat 10 paikkakunnalta kertovat. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/miksi-olet-lakossa--opettajat-10-paikkakunnalta-kertovat-uusi-sivu/> (luettu 23.1.2024).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2022b. Opetusalan työolobarometri 2021. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö. 2022 Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Nevala, A. 2022. Koulutus uudistuksia tehdään harvoin yksimielisesti. Teoksessa Koulu ja menneisyys Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2022. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

Nordic Statistics. 2022. KEY01: Economic key-figures for the Nordic countries by indicator, reporting country and time. [https://pxweb.nordicstatistics.org/pxweb/en/Nordic%20Statistics/Nordic%20Statistics\\_Economy\\_Economic%20key%20figures/KEY01.px/table/tableViewLayout1/](https://pxweb.nordicstatistics.org/pxweb/en/Nordic%20Statistics/Nordic%20Statistics_Economy_Economic%20key%20figures/KEY01.px/table/tableViewLayout1/) (luettu 12.3.2024).

Perusopetuslaki. 1998/62. Annettu 21.8.1998.

Poliisiammattikorkeakoulu. 2024. Poliisi (AMK) – tutkinnon opetussuunnitelma (180 op).

Platon. 1972. Valtio. Helsinki: Otava.

Schleider, A. 2018. Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession. Pariisi: OECD Publishing.

Schmidt-Hebbel, K. 2012. Fiscal Institutions in Resource-Rich Economies: Lessons from Chile and Norway. Catholic University of Chile.

Sehrawat, J. 2014, Teacher Autonomy: key to Teaching Success. Bhartiya International Journal of Education & Research 4.

Skolverket. 2023. Kvalitetsdeklaration Pedagogisk personal (lärarregistret). Statens skolverk.

Soininen, V. 2023. Teacher-Child Interactions in Relation to Teachers' Stress, Work Engagement, and Children's Social Competence. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Työhyvinvointi <https://stm.fi/tyohyvinvointi> (luettu 23.1.2024).

Statista. 2023. Average monthly salary in Denmark in 2022, by education level. <https://www.statista.com/statistics/1166546/average-monthly-salary-in-denmark-by-education-level/> (luettu 12.3.2024).

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. [https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty\\_el\\_m\\_valmiuskysely2018\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely2018_tulokset.pdf)

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos THL. 2023. Miten sisäilma vaikuttaa terveyteen? <https://thl.fi/aiheet/ymparistoterveys/sisailma/miten-sisailma-vaikuttaa-terveyteen-> (luettu 3.3.2024).

Tilastokeskus. 2020. Uusien ylioppilaiden jatko-opintoihin pääsy oli vuonna 2020 edellisvuotta helpompaa. [https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak\\_2020\\_2021-12-09\\_tie\\_001.fi.html](https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak_2020_2021-12-09_tie_001.fi.html)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Työturvallisuuslaki 2002/738. Annettu 23.8.2002.

Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsinki: Helsingin Yliopisto.



## LIITTEET

### Liite 1 Kysymykset, jotka muodostavat indikaattorit

T3JOBSA Työtyytyväisyyden indikaattori (Job satisfaction, overall) (OECD 2020b, 302) koostuu neljästä väittämästä.

TT3G53C I would like to change to another school if that were possible

TT3G53E I enjoy working at this school

TT3G53G I would recommend this school as a good place to work

TT3G53J All in all, I am satisfied with my job

T3STUD Opettajan ja oppilaan välisen suhteen (Teacher-student relations) indikaattori (OECD 2020b, 334) koostuu neljästä väittämästä.

TT3G49A Teachers and students usually get on well with each other.

TT3G49B Most teachers believe that the students' well-being is important.

TT3G49C Most teachers are interested in what students have to say.

TT3G49D If a student needs extra assistance, the school provides it.

T3VALP Koetun yhteiskunnallisen arvostuksen indikaattori (Perceptions of value and policy influence) (OECD 2020b, 220) koostuu kolmesta väittämästä.

TT3G54C Teachers' views are valued by policymakers in this country/region

TT3G54D Teachers can influence educational policy in this country/region

TT3G54E Teachers are valued by the media in this country/region

T3WELS Työhyvinvoinnin ja stressin (Workplace well-being and stress) indikaattori (OECD 2020b, 319) koostuu neljästä väittämästä.

TT3G51A I experience stress in my work

TT3G51B My job leaves me time for my personal life

TT3G51C My job negatively impacts my mental health

TT3G51D My job negatively impacts my physical health

T3PDBAR Ammatillisen kehityksen esteiden (Professional development barriers) indikaattori (OECD 2020b, 265) koostuu seitsemästä väittämästä.

TT3G28A I do not have the pre-requisites (e.g. qualifications, experience, seniority)

TT3G28B Professional development is too expensive

TT3G28C There is a lack of employer support

TT3G28D1 Professional development conflicts with my work schedule

TT3G28E I do not have time because of family responsibilities

TT3G28F There is no relevant professional development offered

TT3G28G1 There are no incentives for participating in professional development

Lisäksi käytössä on ikäryhmiä kuvaava TCHAGEGR-muuttuja

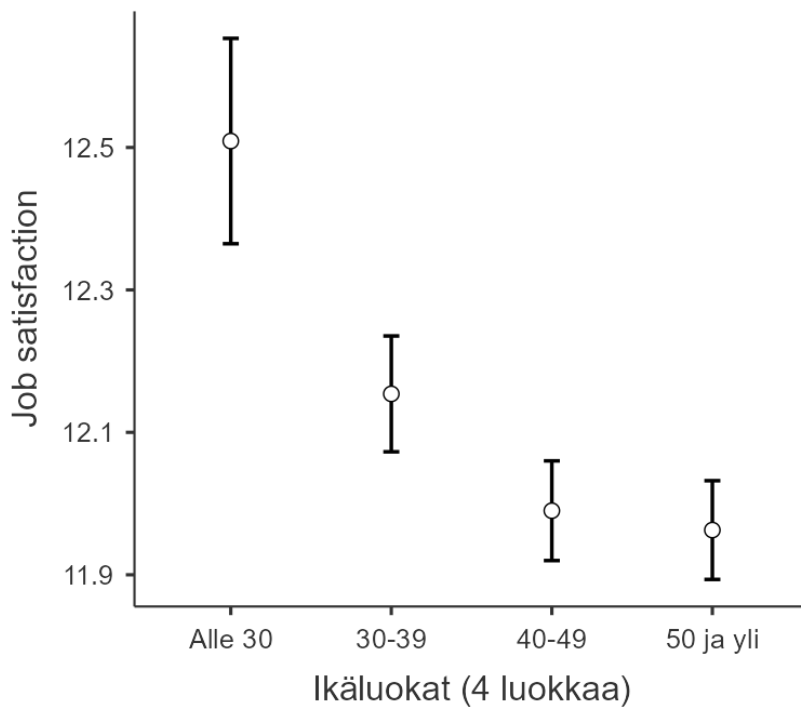
### Liite 3 Luvun 4.4.2 Taulukot ja kaaviot

**Taulukko 1** Varianssianalyysi työtyytyväisyydestä

	F	p	$\eta^2p$
Maa	1.16	0.322	0.000
Ikäluokat	17.93	<.001	0.005
Maa * Ikäluokat	2.33	0.013	0.002

**Taulukko 2** Parivertailutesti työtyytyväisyydestä ikäluokittain

Ikäluokka	Ikäluokka	Keskiarvon ero	SE	t	p <sub>bonferroni</sub>	Cohen's d
Alle 30	30–39	0.36	0.08	4.204	<.001	0.17
	40–49	0.52	0.08	6.348	<.001	0.25
	50 ja yli	0.55	0.08	6.693	<.001	0.26
30–39	40–49	0.16	0.05	2.997	0.016	0.08
	50 ja yli	0.19	0.05	3.508	0.003	0.09
40–49	50 ja yli	0.03	0.05	0.541	1.000	0.01



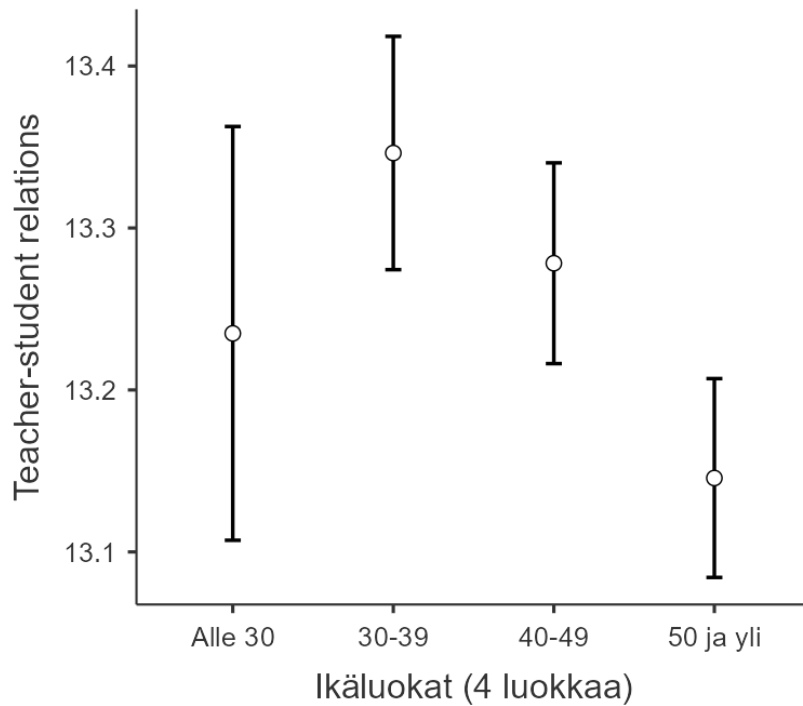
**Kaavio 1** Työtyytyväisyyden estimoidut reunakeskiarvot ikäluokittain

**Taulukko 3** Varianssianalyysi opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta

	F	P	$\eta^2p$
Maa	1.44	0.229	0.000
Ikäluokat	6.26	< .001	0.002
Maa * Ikäluokka	3.12	< .001	0.003

**Taulukko 4** Parivertailutesti opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta

Ikäluokka	Ikäluokka	Keskiarvon ero	SE	t	p <sub>bonferroni</sub>	Cohen's d
Alle 30	30-39	-0.11	0.07	-1.489	0.820	-0.06
	40-49	-0.04	0.07	-0.598	1.000	-0.02
	50 ja yli	0.09	0.07	1.235	1.000	0.05
30-39	40-49	0.07	0.05	1.404	0.962	0.04
	50 ja yli	0.20	0.05	4.156	< .001	0.11
40-49	50 ja yli	0.13	0.04	2.980	0.017	0.07

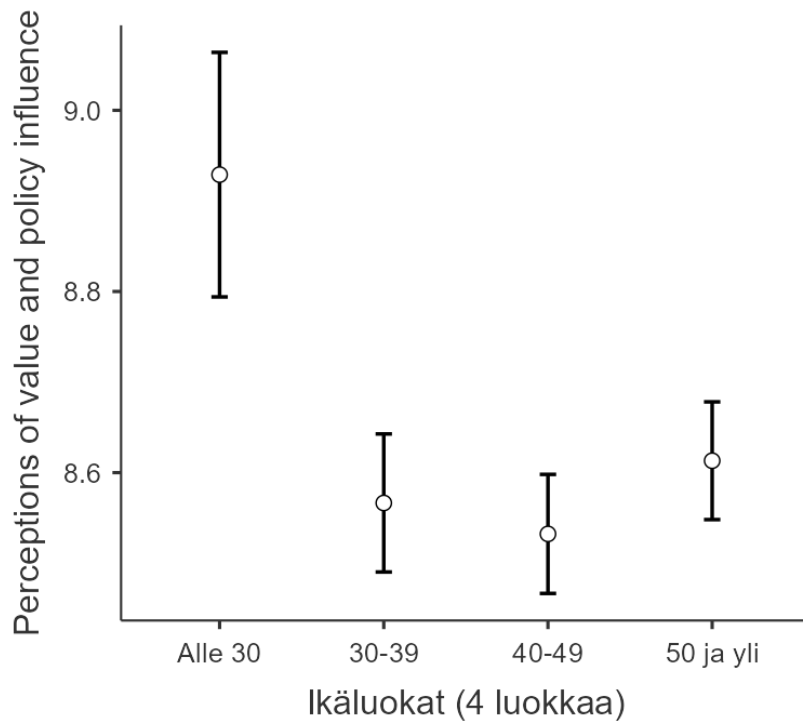
**Kaavio 2** Opettajan ja oppilaan välisen suhteen estimoidut reunakeskiarvot ikäluokittain

**Taulukko 5** Varianssianalyysi Koetusta yhteiskunnallisesta arvostuksesta

	F	p	$\eta^2p$
Maa	2.75	0.041	0.001
Ikäluokat	9.26	< .001	0.002
Maa * Ikäluokat	1.49	0.146	0.001

**Taulukko 6** Parivertailutesti koetusta yhteiskunnallisesta arvostuksesta

Ikäluokka	Ikäluokka	Keskiarvon ero	SE	t	p <sub>bonferroni</sub>	Cohen's d
Alle 30	30–39	0.36	0.08	4.584	< .001	0.18
	40–49	0.40	0.08	5.179	< .001	0.20
	50 ja yli	0.32	0.08	4.132	< .001	0.16
30–39	40–49	0.03	0.05	0.665	1.000	0.02
	50 ja yli	-0.05	0.05	-0.913	1.000	-0.02
40–49	50 ja yli	-0.08	0.05	-1.713	0.520	-0.04

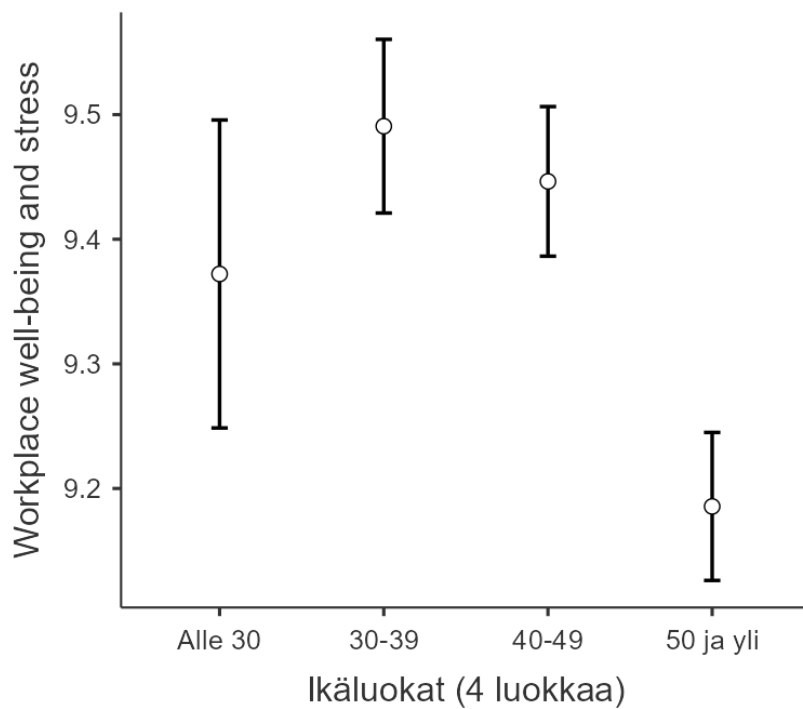
**Kaavio 3** Koetun yhteiskunnallisen arvostuksen estimoidut reunakeskiarvot ikäluokittain

**Taulukko 7** Varianssianalyysi työhyvinvoinnista ja stressistä

	F	p	$\eta^2p$
Maa	0.115	0.951	0.000
Ikäluokat	18.216	< .001	0.005
Maa * Ikäluokat	3.134	< .001	0.003

**Taulukko 8** Parivertailutesti työhyvinvoinnista ja stressistä

Ikäluokka	Ikäluokka	Keskiarvon ero	SE	t	p <sub>bonferroni</sub>	Cohen's d
Alle 30	30–39	-0.12	0.07	-1.638	0.608	-0.067
	40–49	-0.07	0.07	-1.060	1.000	-0.04
	50 ja yli	0.19	0.07	2.667	0.046	0.10
30–39	40–49	0.04	0.05	0.944	1.000	0.02
	50 ja yli	0.30	0.05	6.533	< .001	0.17
40–49	50 ja yli	0.26	0.04	6.055	< .001	0.15

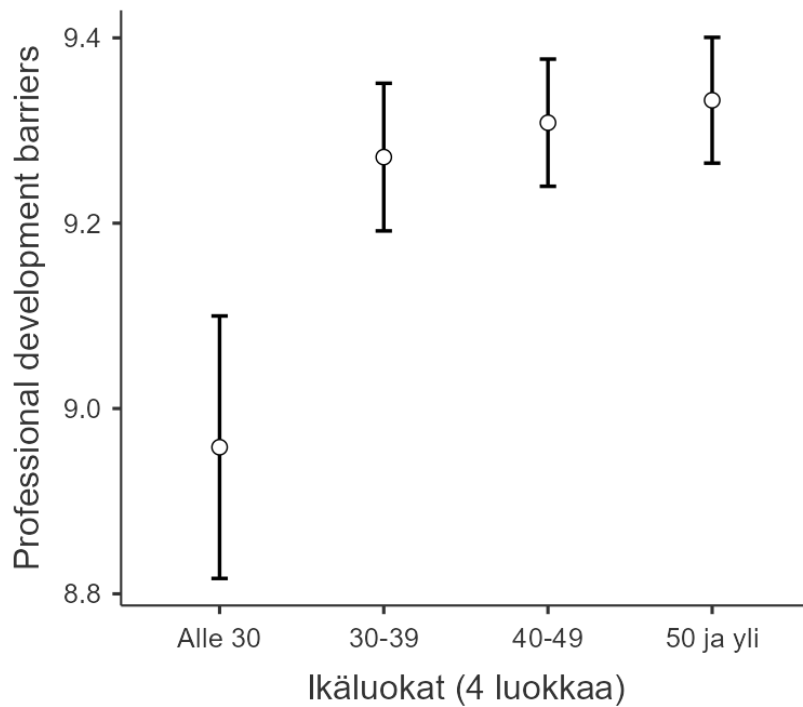
**Kaavio 4** Työhyvinvoinnin ja stressin estimoidut reunakeskiarvot ikäluokissa

**Taulukko 9** Varianssianalyysi ammatillisen kehityksen esteistä

	F	p	$\eta^2p$
Maa	2.60	0.051	0.001
Ikäluokat	7.62	< .001	0.002
Maa * Ikäluokat	5.06	< .001	0.004

**Taulukko 10** Parivertailutesti ammatillisen kehityksen esteistä

Ikäluokka	Ikäluokka	Keskiarvon ero	SE	t	p <sub>bonferroni</sub>	Cohen's d
Alle 30	30-39	-0.31	0.08	-3.777	< .001	-0.15
	40-49	-0.35	0.08	-4.362	< .001	-0.17
	50 ja yli	-0.37	0.08	-4.673	< .001	-0.18
30-39	40-49	-0.04	0.05	-0.692	1.000	-0.02
	50 ja yli	-0.06	0.05	-1.149	1.000	-0.03
40-49	50 ja yli	-0.02	0.05	-0.492	1.000	-0.01

**Kaavio 5** Ammatillisen kehityksen esteisen estimoidut reunakeskiarvot ikäluokittain

### Liite 3 Luvun 4.4.1 taulukot

**Taulukko 1** Työtyytyväisyyden yleistetty lineaarinen malli

Mallin tyyppi	Lineaarinen malli	OLS malli jatkuvalle y:lle
Malli	lm	Työtyytyväisyys ~ 1 + `Työhyvinvointi ja stressi` + `Opettajan ja oppilaan välinen suhde` + `Käsitys yhteiskunnan arvostuksesta` + `ammattillisen kehityksen esteet`
Jakauma	Gaussin	Jäännösten normaalijakauma
Omnibus testi	F	
Otanta	10996	
Läheneminen	kyllä	
Y Muuttuminen	ei	
C.I: metodi	Wald	

**Taulukko 2** Lineaarisen mallin tulokset

R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	df	df (res)	F	P
0.337	0.337	4	10991	1398	<.001

**Taulukko 3** Mallin Anova omnibus-testit

	F	p	η <sup>2</sup> p
Malli	1398.407	<.001	0.337
Työhyvinvointi ja stressi	2390.270	<.001	0.179
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	1048.522	<.001	0.087
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta	186.576	<.001	0.017
Ammattillisen kehityksen esteet	201.999	<.001	0.018

**Taulukko 4** Työtyytyväisyyden ennusteet regressiomallissa

Ennustajat	β	t	p
Leikkauspiste	-0.000	739.464	<.001
Työhyvinvointi ja stressi	-0.403	-48.890	<.001
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	0.254	32.381	<.001
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta	0.111	13.659	<.001
Ammattillisen kehityksen esteet	-0.116	-14.213	<.001

**Taulukko 5** Työtyytyväisyyden yleistetty lineaarinen malli maat mukaan lukien

Mallin tyyppi	Lineaarinen malli	OLS malli jatkuvalle y:lle
Malli	lm	Työtyytyväisyys ~ 1 + `Työhyvinvointi ja stressi` + `Opettajan ja oppilaan välinen suhde` + `Käsitys yhteiskunnan arvostuksesta` + `ammattillisen kehityksen esteet` + Maa + Maa:`Työhyvinvointi ja stressi` + Maa`Opettajan ja oppilaan välinen suhde` + Maa:`Käsitys yhteiskunnan arvostuksesta` + Maa:`ammattillisen kehityksen esteet`
Jakauma	Gaussin	Jäännösten normaalijakauma
Omnibus testi	F	
Otanta	10996	
Läheneminen	kyllä	
Y Muuttuminen	ei	
C.I: metodi	Wald	

**Taulukko 6** Lineaarisen mallin tulokset

R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	df	df (res)	F	P
0.341	0.340	19	10976	299	<.001

**Taulukko 7** Mallin Anova Omnibus-testi

	F	p	η <sup>2</sup> p
Malli	298.834	<.001	0.341
Työhyvinvointi ja stressi	2349.194	<.001	0.176
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	945.804	<.001	0.079
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta	148.104	<.001	0.013
Ammattillisen kehityksen esteet	217.701	<.001	0.019
maa	1.237	0.295	0.000
Työhyvinvointi ja stressi * Maa	9.396	<.001	0.003
Opettajan ja oppilaan välinen suhde * Maa	1.290	0.276	0.000
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta * Maa	1.784	0.148	0.000
Ammattillisen kehityksen esteet * Maa	9.094	<.001	0.002



**Taulukko 8** Työtyytyväisyyden ennusteet regressiomallissa

Ennustajat	$\beta$	t	p
Leikkauspiste	-0.003	715.282	<.001
Työhyvinvointi ja stressi	-0.405	-48.468	<.001
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	0.251	30.754	<.001
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta	0.104	12.170	<.001
Ammatillisen kehityksen esteet	-0.128	-14.755	<.001
Suomi - Tanska	0.002	0.074	0.941
Norja - Tanska	0.027	1.168	0.243
Ruotsi - Tanska	0.036	1.450	0.147
Työhyvinvointi ja stressi * (Suomi - Tanska)	-0.092	-3.696	<.001
Työhyvinvointi ja stressi * (Norja - Tanska)	-0.062	-2.608	0.009
Työhyvinvointi ja stressi * (Ruotsi - Tanska)	0.017	0.723	0.470
Opettajan ja oppilaan välinen suhde * (Suomi - Tanska)	0.016	0.645	0.519
Opettajan ja oppilaan välinen suhde * (Norja - Tanska)	0.015	0.629	0.529
Opettajan ja oppilaan välinen suhde * (Ruotsi - Tanska)	0.046	1.806	0.071
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta * (Suomi - Tanska)	0.001	0.046	0.964
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta * (Norja - Tanska)	0.043	1.713	0.087
Käsitys yhteiskunnallisesta arvostuksesta * (Ruotsi - Tanska)	0.012	0.451	0.652
Ammatillisen kehityksen esteet * (Suomi - Tanska)	0.041	1.485	0.138
Ammatillisen kehityksen esteet * (Norja - Tanska)	0.095	3.692	<.001
Ammatillisen kehityksen esteet * (Ruotsi - Tanska)	-0.004	-0.129	0.897

**Taulukko 9** Anovan yksinkertainen vaikutus työhyvinvoinnille ja stressille

Maa	F	p	$\eta^2p$
Tanska	463	<.001	0.040
Suomi	653	<.001	0.056
Norja	710	<.001	0.061
Ruotsi	548	<.001	0.048

**Taulukko 10** Parametrien arviot vaikutuksista

Maa	Efekti	Arvio	KH	$\beta$	t	p
Tanska	Hyvinvointi ja stressi	-0.431	0.020	-0.371	-21.517	< .001
Suomi	Hyvinvointi ja stressi	-0.539	0.021	-0.463	-25.552	< .001
Norja	Hyvinvointi ja stressi	-0.503	0.019	-0.432	-26.647	< .001
Ruotsi	Hyvinvointi ja stressi	-0.412	0.018	-0.354	-23.402	< .001

**Taulukko 11** Anovan yksinkertainen vaikutus ammatillisen kehityksen esteille

Maa	F	p	$\eta^2p$
Tanska	53.4	< .001	0.005
Suomi	52.1	< .001	0.005
Norja	25.6	< .001	0.002
Ruotsi	100.2	< .001	0.009

**Taulukko 12** Parametrien arviot vaikutuksista

Maa	Efekti	Arvio	KH	$\beta$	t	p
Tanska	Ammatillisen kehityksen esteet	-0.163	0.022	-0.161	-7.311	< .001
Suomi	Ammatillisen kehityksen esteet	-0.122	0.017	-0.120	-7.215	< .001
Norja	Ammatillisen kehityksen esteet	-0.067	0.013	-0.066	-5.064	< .001
Ruotsi	Ammatillisen kehityksen esteet	-0.167	0.017	-0.165	-10.008	< .001

## Liite 4 Luvun 4.4.1 Alkuperäiset taulukot muutettuna Word-taulukoiksi

### Taulukko 1 Opettajien stressin lähteet

Percentage of teachers for whom the following are sources of stress "quite a bit" or "a lot"																							
	Having too much lesson preparation		Having too many lessons to teach		Having too much marking		Having too much administrative work to do		Having extra duties due to absent teachers		Being held responsible for students' achievement		Maintaining classroom discipline		Being intimidated or verbally abused by students		Keeping up with changing requirements from local, municipal/regional, state or national/federal authorities		Addressing parent or guardian concerns		Modifying lessons for students with special needs		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
Denmark	61,4	(1,5)	58,0	(1,7)	52,9	(1,3)	50,1	(1,5)	28,4	(1,8)	33,3	(1,4)	26,9	(1,3)	9,4	(0,9)	49,1	(1,5)	38,0	(1,3)	47,0	(1,7)	
Finland	20,1	(1,0)	10,8	(0,8)	22,1	(0,9)	32,8	(1,3)	10,9	(1,0)	22,7	(1,0)	27,6	(1,3)	10,1	(1,0)	45,2	(1,4)	23,3	(1,1)	31,6	(1,4)	
Norway	33,2	(0,9)	25,9	(0,9)	46,7	(1,3)	46,7	(1,2)	25,7	(1,1)	22,0	(0,8)	17,0	(0,9)	6,3	(0,6)	24,9	(0,9)	24,3	(1,1)	37,4	(1,1)	
Sweden	30,1	(1,1)	39,1	(1,4)	50,8	(1,2)	64,8	(1,1)	43,7	(1,1)	39,3	(1,2)	25,3	(1,1)	12,3	(0,8)	21,5	(1,1)	34,9	(1,2)	47,6	(1,2)	

**Taulukko 2** Opettajien työtunnit tehtävän mukaan

	Total working hours		Average number of hours (i.e. 60 minutes) teachers report having spent on the following activities during the most recent complete calendar week																							
			Teaching		Individual planning or preparation of lessons either at school or out of school		Team work and dialogue with colleagues within this school		Marking/correcting of student work		Counselling students		Participation in school management		General administrative work		Professional development activities		Communication and co-operation with parents or guardians		Engaging in extracurricular activities		Other work tasks			
	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.	M	S.		
Denmark	38,9	(0,3)	19,4	(0,2)	7,0	(0,1)	3,0	(0,1)	2,5	(0,1)	1,5	(0,1)	0,7	(0,1)	1,7	(0,1)	0,8	(0,1)	1,4	(0,1)	0,9	(0,1)	2,3	(0,2)		
Finland	33,3	(0,3)	20,7	(0,2)	4,9	(0,1)	2,1	(0,0)	2,9	(0,1)	1,0	(0,1)	0,3	(0,0)	1,1	(0,0)	0,8	(0,0)	1,2	(0,0)	0,4	(0,0)	0,9	(0,1)		
Norway	39,9	(0,2)	15,8	(0,1)	6,3	(0,1)	3,3	(0,0)	4,3	(0,1)	2,4	(0,1)	1,2	(0,1)	2,6	(0,1)	1,3	(0,0)	1,3	(0,0)	0,7	(0,0)	1,8	(0,1)		
Sweden	42,3	(0,2)	18,6	(0,2)	6,5	(0,1)	3,3	(0,1)	4,1	(0,1)	2,2	(0,1)	0,9	(0,1)	3,2	(0,1)	1,1	(0,0)	1,5	(0,0)	0,4	(0,0)	1,9	(0,1)		

**Taulukko 3** Opettajien aikomus jättää työnsä, iän ja opetusvuosien mukaan

Average number of additional years teachers want to continue to work as a teacher																					
Total		By gender							By age						By number of years of teaching experience						
		Male		Female		Male - Female			Under age 30 (a)		Age 50 and above (b)		(b) - (a)		Less than or equal to 5 years (a)		More than 5 years (b)		(b) - (a)		
Me	S.E.	Me	S.E.	Me	S.E.	D	S.E.	Me	S.E.	Me	S.E.	Me	S.E.	D	S.E.	Me	S.E.	Me	S.E.	D	S.E.
Denmark	14,9	(0,3)	14,6	(0,4)	15,0	(0,4)	-0,4	(0,6)	25,4	(1,7)	8,1	(0,3)	-17,3	(1,7)	21,1	(0,9)	13,5	(0,3)	-7,7	(0,9)	
Finland	15,2	(0,2)	15,6	(0,4)	15,0	(0,3)	0,6	(0,4)	26,9	(1,1)	7,2	(0,2)	-19,6	(1,1)	23,4	(0,6)	13,5	(0,2)	-9,9	(0,7)	
Norway	16,0	(0,2)	15,7	(0,4)	16,2	(0,3)	-0,5	(0,5)	28,3	(0,7)	7,2	(0,2)	-21,1	(0,7)	24,0	(0,5)	13,7	(0,2)	-10,3	(0,5)	
Sweden	12,4	(0,2)	12,9	(0,5)	12,1	(0,3)	0,8	(0,6)	19,7	(1,4)	6,6	(0,2)	-13,1	(1,4)	17,2	(0,7)	11,3	(0,2)	-5,8	(0,7)	

**Taulukko 4** Opettajien työsuhde

Percentage of teachers with the following employment status						
	Permanent employment		Fixed-term contract: more than 1 school year		Fixed-term contract: less than or 1 school year	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Denmark	96,8	(0,5)	0,7	(0,2)	2,4	(0,5)
Finland	78,1	(1,0)	5,1	(0,4)	16,8	(0,9)
Norway	89,9	(0,6)	2,9	(0,3)	7,2	(0,5)
Sweden	87,6	(0,7)	2,7	(0,3)	9,7	(0,6)

**Taulukko 5** Opettajan palkka työvuosien mukaan

<b>Annual teachers' salaries in lower secondary programmes in public institutions</b>					
<b>In equivalent USD, converted using PPPs for private consumption</b>			<b>Relative to earnings of similarly-educated workers</b>	<b>Relative to earnings of tertiary-educated workers</b>	
<b>Starting salary</b>	<b>Salary after 15 years of experience</b>	<b>Ratio between salary after 15 years of experience and starting salary</b>	<b>Salary after 15 years of experience</b>	<b>Salary after 15 years of experience</b>	
Denmark	49 482	58 349	1,18	..	0,84
Finland	36 629	45 555	1,24	0,74	0,86
Norway	38 559	47 387	1,23	0,81	0,74
Sweden	40 348	47 323	1,17	0,81	0,88