

KATARIINA SALMELA-ARO – KATJA UPADYAYA
– INKA RONKAINEN – LAURI HIETAJÄRVI

Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana

Salmela-Aro, Katariina – Upadyaya, Katja – Ronkainen, Inka – Hietajärvi, Lauri. 2022. OPETTAJIEN TYÖN IMU JA TYÖUUPUMUS KORONAPANDEMIAN AIKANA. *Kasvatus* 53 (5), 498–512.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten opettajien työhyvinvointi (työn imu ja työuupumus) kehittyi koronapandemiassa kevästä 2020 kevääseen 2022 sekä miten kouluaste, stressi ja koronatartuntojen määrä olivat yhteydessä työhyvinvointiin. Lisäksi tutkitaan, missä määrin työn imu ja työuupumus olivat yhteydessä alanvaihtointentioihin. Opettajat (N=5864, 83 % naisia) eri puolelta Suomea vastasivat pandemian aikana viidesti (kevät 2020, syksy 2020, kevät 2021, syksy 2021, kevät 2022) kyselylomakkeeseen, ja aineistoa analysoitiin ajankohdittain. Tulokset osoittivat, että opettajien työn imu laski keväällä 2021 ja jatkoi laskuaan syksyyn 2021 mutta palautui keväällä 2022. Työuupumus puolestaan lisääntyi vuoden 2021 lopussa, ja syksyllä 2021 33 prosenttia opettajista oli työuupuneita kriteerien perusteella tilanteen alkaessa kuitenkin palautua keväällä 2022. Samalla opettajien työuupumuksen vaihtelu lisääntyi. Peruskoulun 7.–9. luokan sekä ammattikoulujen opettajat kokivat vähäisempää työn imua ja voimakkaampaa työuupumusta verrattuna peruskoulun 1.–6. luokkien opettajiin. Korkeampi covid-19-stressi oli yhteydessä alhaisempaan työn imuun ja korkeampaan työuupumukseen. Koronapandemia-aika oli yhteydessä lisääntyneisiin alanvaihtoajatuksiin. Koronapandemia lisäsi kahden vuoden ajan voimakkaasti opettajien työuupumusta ja laski työn imua sekä johti lisääntyneisiin alanvaihtoajatuksiin, mutta sen jälkeen on ollut havaittavissa palautumista opettajien työhyvinvoinnissa ja sitoutumisessa. Tulokset vahvistavat sekä vaatimus-voimavaramallia että psykologisten perustarpeiden teoriaa. Opettajien työhyvinvoinnissa voidaan tunnistaa shokki-, reaktio-, käsittely- ja toipumisvaiheet koronapandemian aikana.

Asiasanat: covid-19-pandemia, opettajat, työhyvinvointi, työn imu, työuupumus

Johdanto

Sitoutuneet, hyvin koulutetut ja innostuneet opettajat ovat suomalaisen koulujärjestelmän kivijalka, mutta covid-19- eli koronapandemia on ollut heille haastavaa aikaa (Kniffin ym. 2021; Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021; Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi, 2020). Pandemia pakotti ottamaan suuren digiloikan, mikä lisäsi opettajien työn määrää ja haasteita huomattavasti (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen 2020; Lavonen & Salmela-Aro 2022). Opettajat joutuivat muokkaamaan työtään nopealla tahdilla, tekemään enemmän työtehtäviä kuin aikaisemmin ja muuttamaan muun muassa opetusta ja tehtäviä digialustoihin sopivaksi sekä opastamaan oppilaita ja vanhempia alustojen käytössä (Pressley 2021). Nämä muutokset puolestaan heijastuivat opettajien työhyvinvointiin, joka on pandemian aikana ollut koetuksella (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Pöysä ym. 2021; Reimers 2022; Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019).

Opettajien työhyvinvointia voidaan tarkastella sekä vaatimus-voimavarateorian (*job demands-resources*, Bakker & Demerouti 2017) että psykologisten perustarpeiden teorian (Deci & Ryan 2000) näkökulmasta. Opettajien työhyvinvointia lisää yhtäältä työhön liittyvien että henkilökohtaisten vaatimusten ja voimavarojen välinen yhteensopivuus (Bakker & Demerouti 2017) ja toisaalta psykologisten perustarpeiden täytyminen akateemisen yhteenkuuluvuuden tunteen, autonomian sekä onnistumisten ja osaamisen kokemusten kautta (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen 2016; Vansteenkiste, Ryan & Soenens 2020). Työn muututtua äkillisesti etäopetuksiksi totut opettajat vaativat muutosta uusien haasteiden myötä ja aiempi yhdessä tekeminen vaihtui tietokoneruudun kautta opettamiseen (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Reimers 2022). Etätyö saattoi kuitenkin tuoda työhön myös uusia voimavaroja, digitaitoja, mahdollisuuksia ja yhteisöllisyyttä (Beltman, Hascher & Mansfield

2022; Iivari ym. 2020; Lavonen & Salmela-Aro 2022) mutta toisaalta kuluttaa voimavarojen varantoa (Spini & Widmer painossa).

Työhyvinvointia kuvataan usein kahden tekijän eli työn imu ja työuupumuksen kautta (Bakker & Demerouti 2017). Opettajien työn imu on myönteistä työhyvinvointia kuvaava tila, ja sitä ilmentävät tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen opettamiseen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Opettajien työuupumus sitä vastoin on pitkittänyt stressioireyhtymä, joka kehittyy työhön liittyvän stressin seurauksena (Hakanen ym. 2006). Opettajien työuupumus on vakava ongelma (ks. meta-analyysi, García-Carmona, Marín & Aguayo 2018), joka on usein yhteydessä myös opettajien kokemaan ahdistukseen ja alanvaihtoaikomuksiin (Pressley 2021). Opettajien työuupumusta kuvaa uupumusasteinen väsymys, kyyninen negatiivinen suhtautuminen työhön ja riittämättömyyden kokemukset opettajana (Hakanen ym. 2006, ks. myös Näätänen ym. 2003).

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvoinnin kehittymistä pandemian aikana: miten sekä työn imu että työuupumus eroavat viiden puolivuositaisen mittauksen aikana opettajilla kevästä 2020 kevääseen 2022. Lisäksi tutkimme opettajien alanvaihtoaikeita sekä työhyvinvoinnin vaikutusta niihin (ks. myös Reimers 2022). Tutkimuksen avulla kerroimme, minkälaista tukea opettajat tarvitsevat poikkeusoloissa. Tulosten avulla voidaan koulumaailmassa tukea opettajien työhyvinvointia mahdollisesti tulevissakin kriisitilanteissa.

Opettajien työn imu ja työuupumus

Työn imu (*work engagement*) tarkoittaa myönteistä työhyvinvointia kuvaavaa tilaa, jota ilmentävät tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Työn imu on tärkeää, sillä se vahvistaa opettajien ja kouluyhteisön vahvuuksia ja voimavaroja. (Hakanen ym. 2006.) Työn imun lisäksi opettajat kokevat myös kiirettä, viihtymättömyyttä ja väsymystä, jopa

työuupumusta (Hakanen ym. 2006; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011). Opettajien työuupumus on pitkittänyt stressioireyhtymä, joka kehittyy työhön liittyvän stressin seurauksena (Hakanen ym. 2006; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Sitä kuvaa uupumusasteinen väsymys, kyyninen suhtautuminen työhön sekä riittämättömyyden kokemukset opettajana. Työuupumukseen voi liittyä myös tunteiden ja kognitiivisten toimintojen säätelyn haasteita; uupunut opettaja saattaa ärsyntyä helposti, ja hänen voi olla vaikea keskittyä (Schaufeli, Desart & De Witte 2020). Uupumus on vakava ilmiö, ja on osoitettu, että uupumus ja masennus ovat lisäksi jossain määrin pysyviä. Jatkuessaan työuupumus voi johtaa masennukseen ja työn keskeyttämiseen (Tóth-Király, Morin & Salmela-Aro 2021).

Työhyvinvointi ja työn imu valmistavat opettajia jatkamaan sekä kehittymään työelämässä lisäten tyytyväisyyttä omaan työuraan (Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019). Onnistunut urapolku avaa mahdollisuuksia pitkälle työuralle ja samalla edistää työkykyä sekä yleistä hyvinvointia (Tóth-Király ym. 2021). Jo ennen koronapandemiaa havaittiin, että alentuneesta työhyvinvoinnista ja lisääntyneestä uupumuksesta seurasi paikoin opettajapulaa (Pressley 2021). Näin ollen pandemian aikana on erityisen ajankohtaista kysyä, millä tavoin pandemia vaikuttaa opettajien alanvaihto-ohjelmiin (Reimers 2022), joilla voi olla kauaskantoisia seurauksia lasten ja nuorten oppimiselle sekä yhteiskunnan koulutustasolle (Bilz, Fisher, Hoppe-Herfurth & John 2022). On siten ensiarvoisen tärkeää tutkia opettajien korona-aikana kokemaa työhyvinvointia ja sen mahdollisia yhteyksiä heidän uraansa.

Työhyvinvoinnilla on monenlaisia vaikutuksia opettajan elämään: se luo pohjaa työssä menestymiselle, antaa voimaa erilaisiin työssä kohdattaviin haasteisiin, työssä pysymiseen ja kehittymiseen sekä tukee opettajien yleistä hyvinvointia ja terveyttä (Beltman ym. 2022; Hakanen ym. 2006; Pöysä ym. 2021). Koronapandemian aikana monien opettajien työhyvinvointi heikkeni heidän kohdatessaan lu-

kuisia uusia haasteita (Reimers 2022). Moni opettaja joutui muokkaamaan työtään huomattavassa määrin ja huolehtimaan oppilaiden selviytymisestä uudessa tilanteessa (Beltman ym. 2022; Toyama, Upadyaya & Salmela-Aro 2021). On todettu myös, että huoli opiskelijoiden hyvinvoinnista ja jaksamisesta lisääntyi samaan aikaan (Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022; Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021; Upadyaya, Toyama & Salmela-Aro 2021). Pandemia on vaikuttanut heikentävästi myös koko kouluyhteisöön ja sen selviämiseen (Pöysä ym. 2021; Upadyaya ym. 2021). Esimerkiksi tuoreen Rehtoribarometrin mukaan valtaosa rehtoreista (77 %) oli joko erittäin tai hyvin huolissaan kouluyhteisön ja erityisesti opettajien selviytymisestä sekä jaksamisesta pandemiasa (Upadyaya ym. 2021). Moni opettaja onkin miettinyt alanvaihtoa.

Työhyvinvointi pandemian aikana vaatimus-voimavaramallin valossa

Työn imu- ja uupumusprosesseja voidaan tarkastella työhyvinvoinnin vaatimus-voimavaramallin näkökulmasta (Crawford, LePine & Rich 2010; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001). Työn vaatimukset ovat erilaisia fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja työympäristön tekijöitä, kuten työn määrän kasvu ja stressaavat tilanteet oppilaiden kanssa, jotka aiheuttavat fyysistä tai psyykkistä kuormitusta (Bakker & Demerouti 2017). Työn voimavarat puolestaan kuvaavat tekijöitä, kuten sosiaalinen tuki, kehittymismahdollisuudet ja resilienssi, jotka voivat auttaa työhön liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa, vähentävät työn haasteita ja tukevat työntekijän omaa kasvua sekä kehitystä (Bakker & Demerouti 2017).

Työhyvinvointia kuvaavan mallin mukaisesti vaatimusten ja voimavarojen välinen hyvä yhteensopivuus ja tasapaino johtavat työn imuun (Bakker & Demerouti 2017). Voimavarat toimivat motivaatiotekijöinä lisäten intoa, työn imua ja työkykyä, kun taas työhön liittyvät vaatimus-tekijät vievät opettajan energiaa ja johtavat uu-

pumukseen (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2007). Erityisesti vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta, jolloin vaatimukset kasaantuvat ja niitä on enemmän kuin voimavaroja, on keskeinen työuupumukseen johtava tekijä (Bakker & Demerouti 2017). Uusi tutkimus esittää, että voimavarat puolestaan muodostavat varannon (Spini & Widmer painossa), joka on erityisen tärkeä erilaisten kriisien keskellä (Hobfoll, Halbesleben, Neveu & Westman 2018), kuten koronapandemian aikana. Jos opettajalla on hyvä voimavarojen varanto, hänellä on paremmat valmiudet vastata kriisien mukana tuleviin haasteisiin ja paremmat mahdollisuudet sopeutua ympäristössä tapahtuviin muutoksiin.

Keskeisiä niin lähi- kuin etäkouluympäristön voimavaroja ovat opettajien hyvät pedagogiset ja digitaaliset taidot, saatavilla oleva tuki sekä mentorointi (Beltman ym. 2022; Hakanen ym. 2006; Lavonen & Salmela-Aro 2022; Pöysä ym. 2021). Keskeisiä kouluympäristön vaatimuksia ovat puolestaan kovat työpaineet, suuri työmäärä, tuen puute ja kuormittava opetussuunnitelma (Hakanen ym. 2006; Upadyaya ym. 2021). Työympäristön vaatimusten ja voimavarojen lisäksi myös omat henkilökohtaiset voimavarat ja vaatimukset ovat oleellisia työhyvinvointimallissa (Hakanen ym. 2006).

Keskeisiä henkilökohtaisia voimavaroja ovat sosioemotionaaliset taidot, opetustaidot sekä työkyky ja etätyökyky (Salmela-Aro ym. 2021; Lavonen & Salmela-Aro 2022). Sosioemotionaalisia taitoja ovat muun muassa utelias mieli, sisu sisältäen sekä tavoitteellisuuden että sinnikyyden, resilienssi eli kimmoisuus sekä sosiaaliset taidot ja yhteenkuuluvaisuus (Salmela-Aro ym. 2021). Resilienssin merkitys korostuu erityisesti pandemian aikana, ja se toimii tärkeänä varantona (Salmela-Aro ym. 2021). Opiskelijoiden pandemian aikana tehdyt tutkimukset osoittavat, että hyvät sosioemotionaaliset taidot lisäävät opiskelijoiden opiskeluintoa ja suojaavat opiskelu-uupumukselta (Salmela-Aro ym. 2021; Salmela-Aro ym. 2022). Sosioemotionaaliset taidot auttavat myös saavuttamaan keskeiset psykologiset tarpeet eli kompetenssin

ja onnistumisen kokemuksen, työhön vaikutusmahdollisuudet sekä yhteenkuuluvuuden tunteen (Salmela-Aro ym. 2022).

Etäkouluympäristön mahdollisuus ja henkilökohtaisten voimavarojen lisääminen toimivat keskeisinä suojaavina tekijöinä työuupumukselta pandemiassa (Salmela-Aro ym. 2021; Salmela-Aro ym. 2022). Työympäristön tulisi hyvinvointimallin mukaan tyydyttää keskeiset psykologiset perustarpeet, joita kuvaavat kokemus kompetenssista, autonomiasta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Kokemus kompetenssista ja autonomiasta luovat pohjaa myös sisäsyntyiselle motivaatiolle, ja yhteenkuuluvuuden tunne on erityisen tärkeä opettajien työhyvinvoinnin kannalta (Deci & Ryan 2000). Yhteenkuuluvuus koulu yhteisöön on siis tärkeä työn imua lisäävä ja uupumusta vähentävä tekijä.

Jos psykologiset perustarpeet jäävät tyydyttämättä, riski työuupumukselle on suuri. Etenkin koronapandemian alussa, kun kaikki vielä etsivät uusia keinoja kriisitilanteessa selviytymiseen, psykologiset perustarpeet jäivät helposti tyydyttymättä. (Toyama ym. 2022.) Edelleen kriisi-aika voi näkyä opettajien lisääntyneissä alanvaihtoaikaisissa (Dupriez, Delvaux & Lothaire 2016).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ennen koronapandemiaa valtaosa opettajista koki työn imua, mutta lisääntyvää opettajien uupumusta oli myös ollut havaittavissa (Hakanen ym. 2006; Salmela-Aro ym. 2019). Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen ja Soini (2021) tunnistivat viisi opettajaryhmää työuupumuksen perusteella: 47 prosentilla ei ollut uupumusta, 25 prosentilla pieni uupumusriski, lisääntynyt uupumusasteinen väsymys 19 prosentilla, lisääntynyt uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys 6 prosentilla ja korkea työuupumusriski 4 prosentilla. Opettajien työuupumusta on myös tutkittu aiemmin työn imun yhteydessä (varsin pienellä opettajamäärällä), jolloin kaikki opettajat kokivat työn imua, mutta 70 prosenttia koki myös joitain uupumuksen tekijöitä, erityisesti uupumusasteista väsymystä (Salmela-Aro ym. 2019). Pandemian alussa tehdyssä opettajien työhyvinvointitutkimuksessa selvästi yli

puolet (58 %) kuului työuupumusprofileihin (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajarvi 2020).

Sekä opettajien työuupumusta että työn imua ei ole aiemmin tutkittu pandemian aikana viisi kertaa puolen vuoden välein toistuvien tutkimuksien. Missään aiemmissä tutkimuksissa ei ole myöskään käytetty opettajien työuupumuksen Bergen burnout indicator (BBI-15) -riskiluokitusta, jolloin voidaan tunnistaa kliinisesti kuormittuneiden opettajien määrä (Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro 2003). BBI-15 on validoitu laajalla, yli 10 000 hengen aineistolla 54 työyhteisöstä ja pienellä työuupuneiden kliinisellä aineistolla (Näätänen ym. 2003). Käytämme tässä tutkimuksessa tätä validoitua BBI-15-luokitusta, jonka avulla on mahdollista saada tutkimuksemme aineistosta luotettavaa arviota opettajien työuupumuksen voimakkuudesta (Näätänen ym. 2003). Tämä tutkimus tuo siten ainutlaatuista uutta tietoa siitä, miten opettajat ovat selviytyneet koronapandemian kriisijaksassa.

Tutkimuksen tavoitteet, aineisto sekä analyysi

Tutkimuksellamme on viisi keskeistä tavoitetta: Pää tavoitteena on tutkia, miten opettajien työn imu ja työuupumus kehittyvät pandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022. Tavoitteenamme on myös tutkia vakavalle työuupumukselle luotujen kriteerien (Näätänen ym. 2003) avulla, kuinka moni opettaja koki vakavaa työuupumusta pandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022. Toisena tavoitteena on tarkastella, eroavatko opettajien työn imu ja työuupumus eri kouluasteilla ja eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Kolmantena tavoitteena on tarkastella, eroavatko opettajien työn imu ja työuupumus eri suuralueilla Suomessa ja eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Neljäntenä tavoitteena on tarkastella, miten koronapandemiatilanteen aiheuttama stressi ja kuntatasolla havaitut koronatartunnat ovat yhteydessä työn imuun ja työuupumukseen ja onko tässä eroa

eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Viimeisenä tavoitteena on tutkia, missä määrin koronapandemia-aika ja erityisesti työn imu ja työuupumus ovat yhteydessä alanvaihtoaikomuksiin ja onko tässä eroa eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022.

Tutkimusaineisto ja -analyysi

Tämä tutkimus on tehty Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kanssa; olemme yhteistyössä tutkineet opettajien työhyvinvoinnin kehittymistä pandemian aikana viisi kertaa (kevät 2020, syksy 2020, kevät 2021, syksy 2021 ja kevät 2022). Tutkimus ei ole pitkittäistutkimus, sillä vastaajista ei kerätty tunnistetietoja ja vastaajat vaihtuivat keräysten välillä. Osa-aineistoja kohdeltiin toisistaan riippumattomina, ja tämän vaikutus tilastolliseen voimaan huomioitiin konservatiivisempana tulosten tulkintana. Vastaajien kuvaukset osa-aineistoittain esitetään taulukossa 1 (lisätietoa aineistosta lisämateriaaleissa, ks. <https://osf.io/bx3fc/>).

Kokonaisuutena aineistoissa oli yhteensä 5864 opettajaa eri puolilta Suomea ja eri kouluasteilta. Ensimmäisessä osa-aineistossa vastaajia oli 1182 opettajaa, toisessa 1502, kolmannessa 1336, neljännessä 1046 opettajaa ja viidennellä kerralla 798. Vastaajia oli kattavasti eri puolelta Suomea ja eri koulutusasteilta. Kaikista vastaajista 84% oli naisia, ja vastaajien keski-ikä oli 49 vuotta (kh 9,63 vuotta).

Kyselymittarit

Työn imua mitattiin lyhennetyn työn imu-kyselymittarin avulla (Schaufeli, Bakker & Salanova 2006; Salmela-Aro & Upadyaya 2012). Mittari sisältää yhdeksän kysymystä, jotka koskivat tarmokkuutta (esimerkiksi ”Työssäni olen täynnä energiaa”), omistautumista (esimerkiksi ”Työ on minulle hyvin merkityksellistä”) ja uppoutumista (esimerkiksi ”Kun työskentelen, unohdan kaiken ympäriltäni”). Kysymyksiin vastattiin kuusiporraisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin samaa mieltä). Mittarista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Mittarin sisäinen konsistenssi oli hyvä Cronbachin alfan ollessa 0,92.

TAULUKKO 1. Aineiston sukupuolijakauma, keski-ikä ja keskihajonta, opetettava kouluaste sekä suuraluejakauma viidessä otoksessa

	Ajankohta	Kevät 2020	%	Syysy 2020	%	Kevät 2021	%	Syysy 2021	%	Kevät 2022	%
	Vastaajia	1182	20,16	1502	25,61	1336	22,78	1046	17,84	798	13,61
	Naisia	976	82,57	1249	83,16	1133	84,81	878	83,94	689	86,34
	Miehiä	201	17,01	246	16,38	195	14,6	161	15,39	105	13,16
	Keski-ikä (kh)	48,03 (9,51)		47,81 (9,66)		49,11 (9,78)		48,30 (9,75)		49,81 (9,46)	
	Varhais- kasvatus	70	5,92	176	11,72	166	12,43	154	14,72	122	15,29
	Peruskoulu 1.–6.	384	32,49	514	34,22	388	29,04	341	32,6	300	37,59
	Peruskoulu 7.–9.	279	23,6	351	23,37	268	20,06	257	24,57	181	22,68
Kouluaste	Lukio	95	8,04	161	10,72	154	11,53	82	7,84	60	7,52
	Ammatti- koulu	200	16,92	201	13,38	239	17,89	130	12,43	56	7,02
	Muut	153	12,94	97	6,46	121	9,06	81	7,74	79	9,9
	Etelä-Suomi	313	26,48	256	17,04	253	18,94	218	20,84	332	41,6
	Helsinki- Uusimaa	365	30,88	587	39,08	393	29,42	239	22,85	174	21,8
Suuralue- jakauma	Länsi-Suomi	232	19,63	108	7,19	307	22,98	287	27,44	69	8,65
	Pohjois- ja Itä-Suomi	231	19,54	520	34,62	348	26,05	242	23,14	181	22,68

Työuupumusta mitattiin BBI-15-kyselymittarin avulla (Näätänen ym. 2003; Salmela-Aro, Rantanen, Hyvönen, Tilleman & Feldt 2011). Mittari sisältää 15 kysymystä liittyen työssä koettuun uupumusasteiseen väsymykseen (esimerkiksi ”Tunnen hukkuvani työn määrään”), kyynisyyteen (esimerkiksi ”Kysyn alituisen, onko työlläni arvoa”) ja riittämättömyyden tunteeseen (esimerkiksi ”Minulla on usein riittämättömyyden tunteita työssä”). Kysymyksiin vastattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin sa-

maa mieltä). Mittarista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Mittarin sisäinen konsistenssi oli hyvä Cronbachin alfan ollessa 0,92.

Yksikön tai alanvaihtoaikeita mitattiin ”Kuinka usein harkitset hakevasi töitä muualta?”-kysymyksellä. Tähän vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1=En koskaan, 5=Aina). Covid-19-pandemiasta työhyvinvointiin aiheutuvaa stressiä kysyttiin kyselylomakkeessa seuraavasti: ”Mitä mieltä olet seuraavista työhyvinvointiin liittyvistä väittämistä? Covid-kriisi” kymmenportaisella asteikolla (1=Vä-

häinen stressin lähde, 10=Merkittävä stressin lähde). Kahden viikon covid-19-ilmaantuvuus kuntatasolla haettiin THL:n rekisteristä. Rekisteritieto sisälsi viikoittaiset kuntatason tartuntamäärät, joista laskettiin kunnan asukasmäärän mukaan kahden viikon ilmaantuvuus per 100 000 ihmistä.

Taustatietoina osallistujilta kysyttiin sukupuoli, syntymävuosi, opetettava kouluaste ja koulun sijainti postinumerotasolla, josta johdettiin kunta ja käytetty muuttuja suuralue sisältäen vaihtoehdot: 1) Helsinki-Uusimaa, 2) Etelä-Suomi, 3) Länsi-Suomi ja 4) Pohjois- ja Itä-Suomi (Tilastokeskuksen suuralueluokittelu, ks. <https://www.stat.fi/fi/luokitukset/suuralue/>).

Tilastolliset analyysit

Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia analyoimalla aineistoa lineaarisilla regressiomalleilla (Tabachnick & Fidell 2013) siten, että mittausajankohta, kouluaste, suuralue sekä covid-19-stressi ja -ilmaantuvuus olivat selittävinä muuttujina ja työn imu ja työuupumus selitettävänä muuttujina. Kategoriset (nominaaliasteikolliset) muuttujat lisättiin malliin dummy-muuttujina, ja yksi kategorioista jätettiin vertailukategoriaksi. Vaihtelua ajankohdittain tarkasteltiin lisäämällä malleihin interaktiotermit (ajankohta * selittäjä), ja niiden tuomaa lisäarvoa arvioitiin uskottavuusosamäärätesteillä (*likelihood ratio test*).

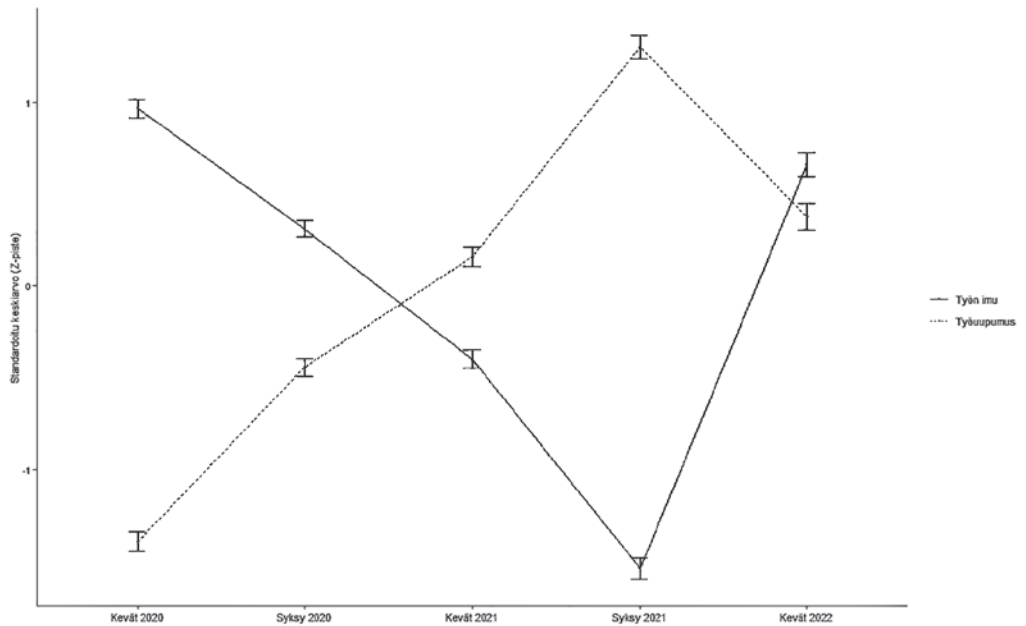
Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten teimme regressiomallit, joissa työhyvinvointimuuttujia (työn imu ja työuupumus) selitti aika vertailukategorian ollessa ensimmäinen ajankohta. Toista tutkimuskysymystä varten malleihin lisättiin ajankohdan lisäksi selittäväksi muuttujaksi kouluaste siten, että vertailuryhmänä oli varhaiskasvatus. Kolmatta tutkimuskysymystä varten malleihin lisättiin ajankohdan lisäksi selittäväksi muuttujaksi suuralue siten, että vertailuryhmänä oli kaupunkimaiset kunnat. Neljänteen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta mallilla, jossa työhyvinvointia selittämään lisättiin ajankohdan lisäksi sekä koettu covid-19-stressi

että havaittu kuntatason koronatartuntojen ilmaantuvuus 14 vuorokauden ajalta. Viimeiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen käytettiin mallia, jossa alan- tai yksikönvaihtoaikkeitä selitettiin ajankohdan lisäksi työn imulla ja työuupumuksella.

Kategoristen kouluasteen ja suuralueen yhteyttä työn imuun ja työuupumukseen tulkittiin pääasiassa mallin tuottamien reunakeskiarvojen ja niiden 95 prosenttisten luottamusvälien kautta luokkien suuren määrän vuoksi. Kategoristen muuttujien interaktioiden testien suuren määrän vuoksi tilastollisesti merkitseviä parivertailuja voi tulkita ei-päällekkäisten luottamusvälien avulla, mikä on konservatiivisempi lähestymistapa tilastollisen merkitsevyyden testaamiseen verrattuna. Mikäli interaktion tuoma lisäarvo tulkittiin tilastollisesti merkitseväksi ($p < .05$), tarkasteltiin myös ajankohtaeroja mallin tuottamien reunakeskiarvojen avulla. Mallien sopivuutta tarkasteltiin visuaalisesti diagnostisten kuvaajien avulla, ja sopivuuden suhteen tarkasteltiin, että virhetermit ovat riittävän normaalisti jakautuneita ja heteroskedastisia (Tabachnick & Fidell 2013).

Lisäksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kategorisoimalla opettajat uupumuksen, iän ja sukupuolen mukaan normeerattujen yhteispisteiden (ks. kriteerit, Näätänen ym. 2003) mukaan joko ei uupumusta -luokkaan tai lievän uupumuksen, kohtalaisen uupumuksen ja vakavan uupumuksen riskiryhmiin. Uupumusriskiryhmien eroja ajankohtien välillä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja khiin-neliö-testillä. Eri uupumustasojen havaitsemisen todennäköisyyttä verrattuna satunnaiseen jakaumaan tarkasteltiin standardoitujen jäännösten (*standardized Pearson residual r*, Agresti 2002) avulla, jonka mukaan jäännökset $+1,96$ voidaan tulkita tilastollisesti merkitsevaksi poikkeamaksi satunnaisjakaumasta.

Analyysit toteutettiin R-ohjelmointikielellä (R Core Team 2022) käyttäen Rstudio-ohjelmaa (RStudio Team 2022). Liitteet, analyysikoodi ja mallien toistamiseen tarvittava aineisto on ladattavissa osoitteesta <https://osf.io/bx3fc/>.



KUVIO 1. Työn imun ja työuupumuksen trendit pandemia-aikana standardoituna muuttujina (Z-piste) esitettynä, virhepalkki 95 % luottamusväli

Tulokset

Opettajien työn imu ja työuupumus pandemia-aikana

Ensimmäisenä tavoitteena oli tutkia, miten opettajien työn imu ja työuupumus näyttäytyivät eri otoksissa koronapandemian aikana kevästä 2020 kevääseen 2022 (ks. Kuvio 1). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pandemia-ajan kehitys työn imussa ja työuupumuksessa noudatti kehityskulkua, jonka mukaan työn imu laski ja työuupumus nousi otoksissa syksyyn 2021 asti, minkä jälkeen molemmat alkoivat palautua keväällä 2022. Suhteessa ensimmäiseen mittaukseen keväällä 2020 (ka.=4,01) opettajien työn imun keskiarvo oli toisin sanoen hieman alhaisempi keväällä 2021 ($b=-0,08$, 95 % LV $[-0,15--0,01]$) ja selkeästi alhaisimmillaan syksyn 2021 otoksessa verrattuna kevääseen 2020 ($b=-0,15$, 95 % LV $[-0,22--0,07]$). Keväällä 2022 ero kevääseen 2020 ei ollut enää tilastollisesti merkitsevä. Työuupumuksen keskiarvo sen sijaan oli viimeistä

keräystä lukuun ottamatta joka otoksessa suurempi kuin keväällä 2020 (ka.=33,10), syksyllä 2020 ($b=0,12$, 95 % LV $[0,04-0,20]$) ja keväällä 2021 ($b=0,20$, 95 % LV $[0,12-0,27]$). Ero oli pienehkö, mutta korkeimmillaan syksyn 2021 otoksessa ($b=0,34$, 95 % LV $[0,26-0,42]$) se oli jo keski-suuri. Keväällä 2022 ero oli kaventunut verrattuna syksyyn 2021 ($b=0,22$, 95 % LV $[0,14-0,31]$). Koronapandemian ajankohdat selittivät kuitenkin työhyvinvointia varsin rajallisesti: työn imun selitysaste (r^2) oli vain 0,3 prosenttia ja työuupumuksen 1,2 prosenttia.

Ensimmäisen tavoitteen osatavoitteena tutkimme myös työuupumuksen kriteerien avulla, kuinka moni opettaja koki vakavaa työuupumusta koronapandemian aikana kevästä 2020 kevääseen 2022. Tulokset osoittivat uupumus-kriteerien perusteella (Näätänen ym. 2003), että keväällä 2020 81 prosentilla opettajista ei ollut uupumusta, mutta 9 prosenttia koki lievää uupumusta sekä 7 prosenttia kohtalaista ja 2 prosenttia opettajista voitiin luokitella kokevan vakavaa uupumusta. Syksyllä 2020 75 prosenttia

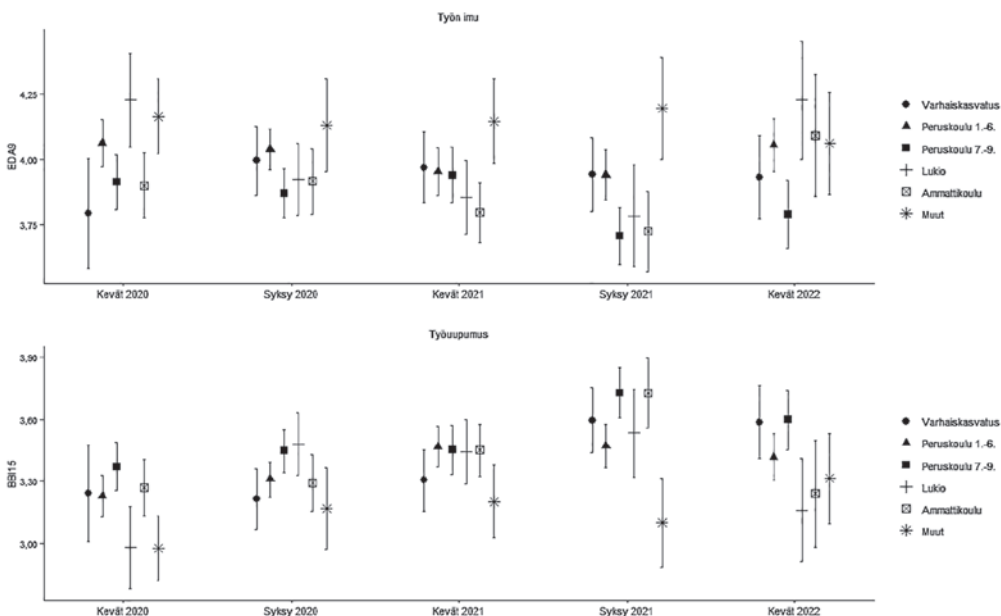
opettajista ei kokenut uupumusta, mutta 11 prosenttia koki lievää, 10 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa uupumusta. Edelleen keväällä 2021 73 prosenttia opettajista ei ollut uupunut ja 12 prosenttia opettajista koki lievää, 11 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa uupumusta. Syksyllä 2021 enää 67 prosenttia ei kokenut uupumusta ja 13 prosenttia opettajista koki lievää, 12 prosenttia kohtalaista ja jopa 7 prosenttia vakavaa työuupumusta. Keväällä 2022 72 prosenttia ei kokenut uupumusta ja 11 prosenttia opettajista koki lievää, 13 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa työuupumusta.

Muutokset uupumustasoissa pandemian eri vaiheissa olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(12)=71,21, p<,001$). Huomionarvoista oli, että erityisesti syksyn 2021 otoksessa raportoitiin lievää ($r=2,14$), kohtalaista ($r=2,54$) ja erityisesti vakavaa uupumusta ($r=4,44$) enemmän kuin satunnaisesti olisi voinut odottaa. Syksyllä 2021 siis jopa 33 prosenttia opettajista oli jonkinasteisesti uupuneita työuupumuksen kriteerien perusteella. Keväällä 2022 enää kohtalaista uupumusta raportoitiin satunnaisesta jakaumasta poikkeavasti enemmän ($r=2,27$).

Kouluaste-erot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa

Toisena tavoitteena oli tarkastella, erosivatko opettajien työn imun ja työuupumuksen kehityskulut covid-19-pandemian aikana eri kouluasteilla. Kuviossa 2 esitetään mallien tuottamat reunakeskiarvot kouluasteittain.

Tulosten perusteella työn imun tasoissa oli pieniä kouluasteittaisia eroja eri ajankohdissa interaktiotermin lisäämisen parantaessa mallia tilastollisesti merkitsevästi ($\Delta\chi^2(20)=27,1, p=0,28$); kouluasteittaisen vaihtelun lisäämisen jälkeen malli selitti työn imun vaihtelusta 1,9 prosenttia. Eroja oli havaittavissa erityisesti verrattaessa peruskoulun 7.–9. luokkien opettajia ja lukion tai peruskoulun 1.–6. luokkien opettajia. Kuten kuvioista 2 on tulkittavissa, lukion opettajien työn imun taso oli keväällä 2020 (4,23 [4,05–4,41]) korkeammalla kuin varhaiskasvatuksen, peruskoulun 7.–9. luokkien (3,91 [3,81–4,02]) tai ammattikoulun opettajien (3,90 [3,77–4,02]) mutta laski muiden tasolle pandemian edetessä kevääseen 2021 asti. Keväällä 2022 lukion opettajat raportoivat kuitenkin jo korkeampaa työn imua



KUVIO 2. Opettajien työn imu ja työuupumus eri kouluasteilla pandemia-aikana, virhepalkit 95 % luottamusväli

(4,23 [4,00–4,45]) kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajat (3,79 [3,66–3,92]).

Myös peruskoulun 1.–6. luokkien opettajien työn imun tasoissa oli hieman poikkeavaa vaihtelua. Kuten kuviosta 2 näkyy, alempien luokkien opettajien keskimääräinen työn imu oli pandemian alkuvaiheessa samalla tasolla peruskoulun ylempien luokkien opettajien kanssa mutta kääntyi nousuun aiemmin ollen syksyn 2021 (3,94 [3,84–4,03]) ja kevään 2022 (4,06 [3,95–4,16]) otoksissa korkeampi kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajilla (3,71 [3,60–3,82]; 3,79 [3,66–3,92]). Lisäksi muissa oppilaitoksissa (kansanopistot, musiikkiopistot ym.) opettavilla opettajilla pandemian vaikutus näyttäytyi vähäisempänä.

Niin ikään työuupumuksen suhteen interaktiotermin ajan ja kouluasteen välillä näytti parantavan mallia hiukan ($\Delta\chi^2(20)=39,32$, $p=0,005$), joten myös työuupumuksen osalta tarkasteltiin ajallista vaihtelua. Malli selitti työuupumuksen vaihtelusta 2,8 prosenttia. Työuupumuksen suhteen erot eri ajankohtien välillä olivat samansuuntaisia kuin työn imun suhteen. Lukion opettajat kokivat alhaisempaa työuupumusta kevään 2020 otoksessa (2,98 [2,78–3,18]) verrattuna peruskoulun 7.–9. luokkien opettajiin (3,37 [3,26–3,49]), mutta seuraavissa otoksissa uupumus nousi samalle tasolle muiden kanssa. Poikkeuksena kuitenkin viimeisin otos, kevät 2022, jolloin lukion opettajat kokivat taas alhaisempaa työuupumusta (3,16 [2,91–3,41]) kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajat (3,60 [3,45–3,74]). Kokonaisuutena kouluaste-erot pandemia-aikana koetussa työn imussa ja työuupumuksessa olivat kuitenkin pieniä.

Alue-erot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella mahdollisia alueellisia eroja Suomessa opettajien kokemassa työn imussa ja työuupumuksessa covid-19-pandemian aikana. Tulosten perusteella työhyvinvointi noudatteli samankaltaista kehityskulkua kaikilla suuralueilla. Kuviossa 3 esitetään aluekohtaiset reunakeskiarvot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa.

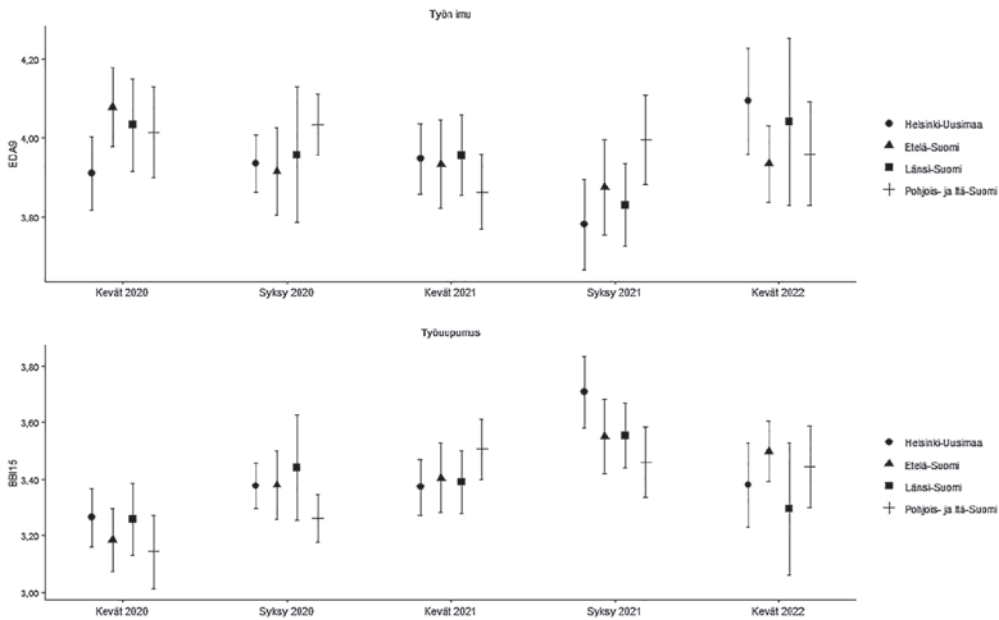
Työn imun kokemuksessa oli pientä aluekohtaista vaihtelua eri ajankohdissa, sillä interaktiotermin lisääminen paransi mallia marginaalisesti ($\Delta\chi^2(12)=17,47$, $p=0,044$). Kuvion 3 reunakeskiarvojen tarkastelu kuitenkin osoittaa, ettei merkittäviä alue-eroja työn imussa ollut havaittavissa eri ajankohdissa. Vastaavasti työuupumuksen suhteen interaktiotermin ei selkeästi parantanut mallia ($\Delta\chi^2(12)=19,93$, $p=0,062$) eikä reunakeskiarvojen vertailussakaan merkittäviä eroja ollut havaittavissa.

Covid-19-stressi ja -ilmaantuvuus työn imun ja työuupumuksen selittäjinä

Neljäntenä tavoitteena oli tutkia, missä määrin covid-19-pandemian aiheuttama stressi ja covid-19-ilmaantuvuus olivat yhteydessä opettajien kokemaan työn imuun ja työuupumukseen koronapandemiassa. Työn imun ja työuupumuksen suhteen ajankohdalla ja covid-19-stressillä tai -ilmaantuvuudella ei ollut yhteisvaikutuksia. Korkeampi covid-19-stressi oli yhteydessä alhaisempaan työn imuun ($b=-0,04$, 95 % LV [-0,05–0,03]) ja korkeampaan työuupumukseen ($b=0,10$, 95 % LV [0,09–0,11]). Havaittu kuntatasoinen 14 vuorokauden covid-19-ilmaantuvuus ei ollut yhteydessä työn imuun tai työuupumukseen. Työn imun suhteen selitysaste jäi kuitenkin varsin pieneksi – ajankohta ja koettu covid-19-stressi selittivät työn imun vaihtelusta vain 1,8 prosenttia – mutta työuupumuksen suhteen selitysaste oli merkittävämpi, 7,8 prosenttia.

Työn imun ja työuupumuksen yhteys opettajien alanvaihtoajatuksiin

Viimeisenä tavoitteena oli tutkia, missä määrin covid-19-pandemian ajankohta ja erityisesti työuupumus sekä työn imu olivat yhteydessä opettajien mahdollisiin alanvaihtosuunnitelmiin. Työn imun ja ajankohdan välillä oli havaittavissa yhteisvaikutus suhteessa alanvaihtoajatuksiin ($\Delta\chi^2(4)=13,56$, $p=0,004$), mutta työuupumuksen kohdalla vaihtelua eri ajankohdissa ei havaittu. Kokonaisuutena vaikuttaa



KUVIO 3. Alue-erot Suomessa opettajien työn imussa ja työuupumuksessa pandemia-aikana, virhepalkit 95 % luottamusväli

siltä, että pandemia-aikana koettiin enemmän alan- tai yksikönvaihtoajatuksia, mutta korkea työn imu näytti ehkäisevän näitä pandemiasta huolimatta. Verrattuna kevään 2020 otokseen ja työn imu ja työuupumus huomioiden alan- tai yksikönvaihtoajatuksia koettiin selkeästi enemmän syksyllä 2020 ($b=0,45$, 95 % LV [0,09–0,80]), keväällä 2021 ($b=0,49$, 95 % LV [0,13–0,85]), syksyllä 2021 ($b=0,54$, 95 % LV [0,17–0,91]) ja vielä kevääseen 2022 ($b=0,60$, 95 % LV [0,20–1,00]) asti.

Työn imun yhteys oli keväällä 2020 lievästi kielteisessä yhteydessä opettajien alanvaihtoajatuksiin ($b=-0,12$, 95 % LV [-0,18–0,05]), ja sen merkitys oli suurempi syksyllä 2020 ($b=-0,14$, 95 % LV [-0,22–0,05]), keväällä 2021 ($b=-0,15$, 95 % LV [-0,23–0,06]), syksyllä 2021 ($b=-0,13$, 95 % LV [-0,22–0,04]) ja vielä kevääseen 2022 ($b=-0,16$, 95 % LV [-0,26–0,06]) asti, mutta kokonaisvaikutus oli pieni ($b=(-0,12) + (-0,16) -0,28$). Työuupumuksella oli alanvaihtoajatuksia lisäävä päävaikutus ajankohdasta riippumatta ($b=0,59$, 95 % LV

[0,56–0,63]). Yhteensä pandemian eri ajankohdat, työn imu ja työuupumus selittivät alan- tai yksikönvaihtoajatuksien vaihtelua huomattavasti (38 %).

Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa koronapandemian aikaista opettajien työhyvinvointia, joka määriteltiin työn imun ja työuupumuksen kautta. Tutkimukseen osallistui opettajia ympäri Suomea kevästä 2020 kevääseen 2022 asti, mutta koska OAJ:n kautta lähetettyyn kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista, osa vastaajista vaihtui eri mittauskertojen välillä ja vastauksia tarkasteltiin ajankohdittain. Kyseessä ei näin ollen ole pitkittäistutkimus. Tulokset antoivat kuitenkin ainutlaatuista tietoa opettajien työhyvinvoinnista ja eroista luokka-asteiden sekä alueiden välillä koronapandemian aikana. Opettajien työhyvinvointi heijastui myös heidän alanvaihtosuunnitelmiinsa.

Opettajien työhyvinvointi pandemia-aikana ja siihen liittyvät tekijät

Tuloksemme osoittavat, että yleisesti kyselyihin vastanneiden opettajien työhyvinvointi muuttui koronapandemia-aikana. Tärkeä tulos on, että opettajien työhyvinvoinnissa voidaan tunnistaa shokki-, reaktio-, käsittely- ja toipumisvaiheet koronapandemian aikana. Opettajien työn imu oli alhainen keväällä 2021 ja erityisesti syksyllä 2021 (shokki-, reaktio- ja käsittelyvaiheet). Työuupumus oli korkeimmillaan syksyllä 2021. Syksyllä 2021 jo 33 prosenttia opettajista oli työuupuneita, kun tuloksia tarkasteltiin työuupumuskriteerien (Näätänen ym. 2003) perusteella. Tämä luku on hälyttävän korkea ja antaa viitettä siitä, että opettajien työhyvinvointia korjaaviin toimiin tulisi ryhtyä pikaisesti. Havaitsimme kuitenkin, että vuonna 2022 opettajien työnhyvinvointi palautui ja opettajat siirtyivät toipumisvaiheelle.

Lisäksi opetettavalla kouluasteella oli vaikutusta kyselyihin vastanneiden opettajien työhyvinvointiin koronapandemiassa: Peruskoulun 7.–9. luokan opettajat sekä ammattikoulujen opettajat kokivat vähäisempää työn imua ja voimakkaampaa työuupumusta verrattuna peruskoulun 1.–6. luokkien opettajiin. Lukion opettajien työuupumus kääntyi nousuun vasta syksyllä 2020. Tulokset saattavat osittain heijastella sitä, että alakoulujen opettajien ollessa kevään 2020 lyhyen etätyöjakson jälkeen pääsääntöisesti lähityössä kouluilla korkeampien luokka-asteiden opettajat tekivät työnsä etänä huomattavasti pitempään. Lisäksi erilaiset hybridityöskentelytavat ovat saattaneet olla haastavampia korkeammilla luokka-asteilla, sillä opetettavat aiheetkin monimutkaistuvat. Ammattikouluissa opetetaan myös paljon käden taitoja, joita on haastavampaa opettaa etänä, ja monet työharjoittelut ja käytännön työt peruuntuivat koronapandemian aikana.

Suomi on pinta-alaltaan verrattain suuri maa. Emme kuitenkaan havainneet eroja opettajien työhyvinvoinnissa eri alueilla. Nämä tulokset voivat heijastella sitä, että Suomessa opettajien koulutus on hyvin samanlainen alueesta riippumatta ja esimerkiksi alueellisia

eroja liittyen opettajien työn eri osaamisalueisiin on vähemmän.

Opettajien koronapandemian aikainen stressi on yksi keskeinen tekijä työhyvinvoinnissa: korkeampi covid-19-stressi on tuloksiamme mukaan selkeästi yhteydessä alhaisempaan työn imuun ja korkeampaan työuupumukseen. Tämä heijastaa vaatimusvoimavaramallia (Bakker & Demerouti 2017), jonka mukaan kova stressi lisää opettajien työuupumusta. Koronapandemiaan liittyvä stressi voi heijastella monenlaisia tekijöitä, kuten pelkoa viruksen leviämisestä, huolta pandemian vaikutuksesta opetukseen ja huolta kouluyhteisön jaksamisesta (Upadaya ym. 2021).

Pandemia-aika lisäsi opettajien alanvaihtoajatuksia merkitsevästi (ks. myös Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen 2018). Opettajien alanvaihtoajatuksiin koronakriisin aikana liittyvät varmasti monenlaiset tekijät. Yksi tärkeä tekijä on yhtäältä lisääntynyt työn määrä ja toisaalta niin henkilökohtaisten kuin työn resurssien puute. Näyttää siltä, että opettajien voimavarojen varanto kului pandemian aikana loppuun. Myös sekä oppilaiden että koulujen henkilökunnan ja opettajien oman lähipiirin sairaustapaukset ovat kuormittaneet opettajia ja lisänneet heidän työnsä vaatimuksia.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksella on joitakin rajoituksia, jotka tulisi ottaa huomioon tuloksia yleistettäessä. Keskeisimpänä rajoituksena on syytä huomioida aineiston luonne mukavuusotoksena. Koska otos ei ollut edustava, tulokset kuvaavat kyselyyn osallistunutta otosta eivätkä ole ongelmitta yleistettävissä. Vaikka tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien työhyvinvointia viidesti koronapandemian aikana, vastaajien vaihtuvuuden vuoksi tutkimuksessa ei lisäksi ollut mahdollista tarkastella työhyvinvoinnin kehitystä pitkittäisesti. Tulevaisuudessa olisi näin ollen hyvä tutkia opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä pitkittäisasetelmalla. Tulokset antoivat kuitenkin yksityiskohtais-

ta tietoa opettajien työhyvinvoinnista pandemian eri ajankohtina.

Tutkimukseen osallistui suomalaisia opettajia, mutta koulutuksen sekä koulutusjärjestelmien välillä on eri maiden välillä paljon eroja. Näin ollen tutkimuksemme tuloksia ei ole mahdollista yleistää Suomen rajojen ulkopuolelle. Tutkimus suoritettiin sähköisten kyselylomakkeiden avulla, ja vastaukset analysoitiin kvantitatiivista tutkimusotetta käyttäen, mikä ei kerro koko totuutta. Laadullisen tutkimusotteen lisääminen toisikin suomalaisten opettajien ääntä ja kokemuksia koronapandemian ajalta paremmin esille (Beltman ym. 2022).

Johtopäätökset ja käytännön suosituksia

Opettajan työhön kuuluu vaatimuksia, kuten suuri työmäärä, mutta pandemia toi mukanaan paljon uusia vaatimuksia opettajille. Työn imun lisäämiseksi ja työuupumuksen ehkäisemiseksi opettajan on kuitenkin mahdollista muokata omaa vaatimusten ja voimavarojen suhdetta ja luoda voimavarojen varantoa, josta ammentaa mahdollisissa kriiseissä. Tämä on erityisen tärkeää pandemian aikana ja myös siitä palautumisen aikana (Carnevale & Hatak 2020). Opettaja voi miettiä, onko vaatimuksia liikaa. Olisiko hyvä priorisoida keskeisimmät vaatimukset ja keskittyä erityisesti niihin? Joskus saattaa olla myös liian vähän vaatimuksia ja innostavia haasteita, jolloin voi miettiä, miten muokata aktiivisesti opetusta ja kehittää omia sosioemotionaalaisia taitoja sekä opetukseen liittyviä voimavaroja. Koronapandemia kulutti opettajien voimavarojen varannon loppuun; nyt on tärkeää panostaa varannon uudelleen rakentamiseen, esimerkiksi lisäkoulutuksen avulla.

Innostava yhdessä tekeminen muiden opettajien kanssa ja työn rakentaminen toisten ideoiden päälle voivat toimia työn imua lisäävinä tekijöinä ja auttaa saavuttamaan työhön liittyviä tavoitteita. Pandemia-aikana yhteenkuuluvuus on ollut valitettavan haasteellista. Pandemian aikana myös työkonteksti on usein muuttunut etätyökontekstiksi, joka on vaatinut ja tarjonnut voimavaroja eri lailla kuin kouluympäristö.

Työn imun lisääminen on tärkeää, sillä vähäisen työn imu lisää alanvaihtointentioita. Jatkossa olisi tärkeää tutkia, näkyvätkö nämä lisääntyneet intentiot todellisina alanvaihtoina.

Kriisiaikoina olisi tärkeää järjestää tukea kouluyhteisön kaikille jäsenille; hyvän sosiaalisen tuen lisääminen kouluissa auttaa sen jäseniä selviämään paremmin kriisien keskellä. Covid-19-stressi, joka saattoi johtua niin opettajien omaan elämään kuin työhön liittyvistä huolista, lisäsi opettajien uupumusta. Olisi-kin ensiarvoisen tärkeää hyödyntää saatuja tuloksia ja luoda hyviä sosiaalisia tukiverkostoja kouluille tulevaisuuden mahdollisia kriisitilanteita varten. Kriisinhallinnan koulutus voi niin ikään auttaa kouluyhteisön jäseniä selviämään paremmin vastaavista tilanteista.

Näiden lisäksi koulun johdolla on merkittävä rooli koko koulun sopeutumisessa poikkeustilanteisiin. Motivoiva rehtori voi auttaa opettajia selviytymään kriisiajasta. Koronakriisin aikana rehtorit olivat tärkeässä roolissa mukauttamalla opetusta ja koulun käytänteitä alati vaihtuviin säädöksiin. Suurin osa rehtoreista raportoi myös olleensa huolissaan kouluyhteisön hyvinvoinnista pandemian aikana. Haasteiden keskellä rehtorit voivat luoda työhyvinvointia kannattelevaa ilmapiiriä.

Lähteet

- Agresti, A. 2002. *Categorical data analysis*. 2. painos. New York, NY: Wiley.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology* 22 (3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beltman, S., Hascher, T. & Mansfield, C. 2022. In the midst of a pandemic. Australians teachers talk about their well-being. *Zeitschrift für Psychologie* 230 (3), 253–263.
- Bilz, L., Fisher, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C. & John, N. 2022. A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie* 230 (3), 264–275.
- Carnevale, J. B. & Hatak, I. 2020. Employee adjustment and well-being in the era of COVID-19: Implications for human resource management. *Journal of Business Research* 116, 183–187. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.037>

- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. 2010. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology* 95 (5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. 2016. Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal* 42 (1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- García-Carmona, M., Marin, M. D. & Aguayo, R. 2018. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education* 22 (1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. 2018. The relationship between beginning teachers’ stress causes, stress responses, teaching behaviour, and attrition. *Teachers and Teaching* 24 (6), 626–642. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P. & Westman, M. 2018. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 5 (1), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. 2020. Digital transformation of everyday life – how COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B. ym. 2021. COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist* 76 (1), 63–77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. *Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic.* Cham: Springer, 105–123.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Näätänen, P., Aro, A., Matthesien, S. B. & Salmela-Aro, K. 2003. *Bergen burnout indicator 15.* Helsinki: Edita.
- Pressley, T. 2021. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher* 50 (5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher–working–environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Pöysä, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. 2021. Patterns of teachers’ occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785>
- R Core Team. 2022. *The R project for statistical computing.* <https://www.R-project.org/>. (Luettu 28.11.2022.)
- Reimers, F. M. 2022. Learning from a pandemic: The impact of COVID-19 on education around the world. *Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic.* Cham: Springer, 1–38.
- RStudio Team. 2022. <https://posit.co/>. (Luettu 28.11.2022.)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York, NY: The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., Hietajarvi, L. & Lonka, K. 2019. Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K. & Feldt, T. 2011. Bergen burnout inventory (BBI): Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 84, 635–645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajarvi, L. 2020. Suomalalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. A. & Hietajarvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajarvi, L. 2021. Adolescents’ longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19 – the role of

- socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence* 31 (3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. 2006. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement* 66 (4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Desart, S. & De Witte, H. 2020. Burnout assessment tool (BAT) – development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (24). <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Spini, D. & Widmer, E. D. painossa. *Withstanding vulnerability throughout adult life: Dynamics of stressors, resources, and reserves*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. 2013. *Using multivariate statistics*. 6. painos. Boston, MA: Pearson.
- Tóth-Király, I., Morin, A. J. S. & Salmela-Aro, K. 2021. Reciprocal associations between burnout and depression: An 8-year longitudinal study. *Applied Psychology* 70 (4), 1691–1727. <https://doi.org/10.1111/apps.12295>
- Toyama, H., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2021. Job crafting and well-being among school principals: The role of basic psychological need satisfaction and frustration. *European Management Journal* 40 (5), 809–818. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>
- Upadyaya, K., Toyama, H. & Salmela-Aro, K. 2021. School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. 2016. A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management* 42 (5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. 2020. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion* 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2007. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management* 14 (2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Saapunut toimitukseen: 13.4.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022

Tätä tutkimusta ovat rahoittaneet EduRESCUE-konsortio, strateginen tutkimusneuvosto (hanke 345264) ja Suomen Akatemia (hankkeet 336138 ja 345117).