

Matti Meriläinen, Helena Puhakka &
Hanna-Maija Sinkkonen



Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys

Abstrakti

Tutkimuksessa selvitettiin yliopisto-opettajien työuupumuksen yleisyyttä ja yhteyttä ammatillisiin pystyvyyskäsitteisiin. Kyselyyn vastasi 656 Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsentä eli 41 prosenttia jäsenkunnasta (N=1600). Työuupumusta mitattiin Bergen Burnout Indicator -15 – mittarilla. Pystyvyyssäilytyksen mittaamiseksi kehitettiin suomenkielinen versio Schwarzerin, Schmitzin ja Daytnerin (1999) mittareista. Vastanneista vakavasta työuupumuksesta kärsi 10 prosenttia sekä naisista että miehistä. Erityisesti vakavasta uupumuksesta kärsivät alle 30 -vuotiaat naiset sekä 30–39 ja 40–49 -vuotiaat miehet. Naiset kärsivät lievästä tai kohtalaisesta uupumuksesta kaikissa ikäluokissa, kun taas miehet ikäluokissa 40–49 ja yli 50 vuotta. Sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen ammatillisen pystyvyyden teoreettinen konstruktio jäsentyi neljään alalottuvuuteen: osaamiseen, kehittymiseen, vuorovaikutukseen ja työstressistä selviytymiseen. Sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen pystyvyyden faktorit latautuivat toisen kertaluokan faktoreiksi, jotka korreloivat negatiivisesti työuupumuksen kanssa: mitä myönteisempi käsitys yliopisto-opettajilla oli ammatillisesta pystyvyydestään, sitä vähemmän he kokivat työuupumusta. Rakenneyhtälömallin avulla saatu tulos vahvistui, kun pystyvyyssuhteita tarkasteltiin suhteessa uupumusluokkiin. Ryhmävertailu osoitti, että mitä uupuneempi vastaaja oli, sitä huonommin hän uskoi selviävänsä työhön liittyvistä haasteista.

Johdanto

Yliopistojen institutionaalinen asema ja sen myötä yliopistotyön luonne on muuttunut 1990 -luvulta lähtien (Koivula, Rinne & Niukko 2009). Esille on tuotu huoli työn kuormittavuuden kasvusta ja sen myötä henkilökunnan stressin lisääntymisestä (Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003; Houston, Meyer & Paewai 2006). Suoritusvaatimusten kasvu yhdessä yliopistojen rahoituksen ja opiskelijoiden opintososiaalisten etujen kiristymisen kanssa ovat entisestään kuormit-

taneet yliopistojen henkilökuntaa (Watts & Robertson 2011; Winefield & Jarred 2001). Kuormittavuus on käynyt ilmi myös yliopistohenkilökunnan jäsenkyselyissä. Vuonna 2007 Tieteentekijöiden liiton jäsenkyselyyn vastanneista työuupumusta oli kokenut lähes puolet (48 %) kaikista vastanneista (Puhakka & Rautopuro 2008a). Työuupumusta oli koettu saman verran myös Tieteentekijöiden vuoden 2010 kyselyn mukaan (Puhakka & Rautopuro 2010).

Työterveyslaitoksen väestötutkimuksen mukaan vuonna 1997 lähes puolet suomalaisista kärsi lievästä ja 7 prosenttia vakavasta työuupumuksesta (Kalimo & Toppinen 1997). Vuosituhannen alun Terveys 2000 -tutkimuksen mukaan kaikista suomalaisista 25 prosenttia kärsi lievästä ja 2,5 prosenttia vakavasta työuupumuksesta (Ahola ym. 2004). Kymmenen vuotta myöhemmin Terveys 2011-tutkimuksen mukaan naisista 24 prosentilla esiintyi lievää ja kolmella prosentilla vakavaa työuupumusta (Suvisaari ym. 2012). Vastaavasti miehistä 23 prosentilla esiintyi lievää ja kahdella prosentilla vakavaa työuupumusta. Työuupumuksen yleisyys näyttää siis vähentyneen aikaisempiin tuloksiin verrattuna.

Työuupumuksella tarkoitetaan vakavaa, vähitellen työssä kehittyvää stressioireyhtymää, jolle on ominaista kokonaisvaltainen, lopulta uupumusasteiseksi kehittyvä fyysinen ja emotionaalinen väsymys, kyynistynyt asennoituminen työhön sekä ammatillisen itsetunnon lasku (Hakanen 2005; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Aholan ja Hakasen (2010, 4109) mukaan työuupumusta voidaan pitää kriisinä työntekijän suhtautumisessa työhönsä. Siksi työuupumuskokemukset välittyvät edelleen myös muihin työtä koskeviin kokemuksiin, kuten minäpystyvyyden tunteeseen. Opettajan minäpystyvyys voidaan määritellä opettajan henkilökohtaisiksi uskomuksiksi hänen kyvyistään suunnitella, organisoida ja toteuttaa tarvittavat toimet asetettujen kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612). Opettajien minäpystyvyyden ja työuupumuksen välinen yhteys on osoitettu lukuisissa tutkimuksissa (Betoret 2006; Evers, Brouwers & Tomic 2002; Friedman 2003). Brownin (2012, 11–13) tekemästä kartoituksesta käy ilmi, että tutkimus on kohdistunut pääosin perusasteen opettajiin, yliopisto-opettajien jäädessä vähemmälle huomiolle.

Mitä vahvempi usko opettajalla on pystyvyydestään, sitä motivoituneempi hän on ja sitä paremmin hän uskoo selviävänsä työn-

sä haasteista ja myös jaksaa työssään (Evers, Brouwers & Tomic 2002; Betoret 2006; Friedman 2003). Vastaavasti heikon minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä stressaantumiseen ja lopulta uupumiseen (Schwarzer & Hallum 2008). Tämän näemyksen mukaan heikko minäpystyvyys on työuupumusta ennustava tekijä (Grau, Salanova & Peiró 2001, 71; Skaalvik & Skaalvik 2007, 620; Skaalvik & Skaalvik 2010, 1063). Minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä myös opettajien itsetuntoon ja sitä kautta edelleen epäsuorasti myös uupumukseen (Dorman 2003, 43).

Kun toisaalta on tarkasteltu uupumuksen eri ulottuvuuksien ja ammatillisen minäpystyvyyden yhteyttä, emotionaalisen uupumuksen on havaittu edeltävän minäpystyvyyden heikentymistä, joka edelleen johtaa kyynistymiseen ja ammatillisen itsetunnon laskuun (Brouwers & Tomic 2000, 249). Tässä mielessä alentunut minäpystyvyys on työuupumuksesta aiheutuva oire ja yksi uupumusprosessin vaihe.

Henkilökohtaisten pystyvyyssodotusten lisäksi kykyuskomuksia voidaan tarkastella myös kollektiivisena ominaisuutena: miten hyvin yksilö uskoo selviytyvänsä ryhmän jäsenenä tai miten hyvin hän arvioi ryhmän selviytyvän sille annetusta tehtävästä (Bandura 2000). Myönteinen käsitys yhteisön pystyvyydestä on yhteydessä myönteiseen käsitykseen henkilökohtaisesta pystyvyydestä. Käsitys yhteisön pystyvyydestä haastaa myös yksittäisen opettajan asettamaan tavoitteet korkealle ja ponnistelemaan niiden saavuttamiseksi. (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 613.)

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yliopisto-opettajien työuupumuksen yleisyyttä ja yhteyttä opettajien ammatillisiin pystyvyyksiin, sekä henkilökohtaisena että yhteisöllisenä pystyvyytenä. Yliopisto-opettajilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia kyselyyn vastanneita Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäseniä, jotka on toiminimikkeittäin esitelty taulukossa 1 aineiston ja tutkimusmenetelmien kuvauksen yhteydessä.

Yliopisto-opettajana uudessa yliopistossa

Suomessa yliopistojen tehtävistä, hallinnosta, toiminnan rahoituksesta ja ohjauksesta sekä yliopistojen tutkimukseen ja opetukseen, opiskelijoihin ja henkilöstöön liittyvistä asioista säädettiin viimeksi vuoden 2010 alussa voimaan tulleella yliopistolalla (Yliopistolaki 2009). Uudistuksella pyrittiin siihen, että yliopistot pystyisivät paremmin reagoimaan toimintaympäristön muutoksiin, monipuolistamaan rahoituspohjaansa, kilpailemaan kansainvälisestä tutkimusrahoituksesta, tekemään yhteistyötä ulkomaisten yliopistojen ja tutkimuslaitosten kanssa, kohdentamaan resursseja huippututkimukseen ja strategiisiin painoaloihinsa, vahvistamaan tutkimus- ja opetustoimintansa laatua ja vaikuttavuutta ja vahvistamaan rooliaan innovaatiojärjestelmässä (OKM 2014).

Yliopistouudistuksen myötä lähes kaikissa yliopistoissa otettiin käyttöön neliportainen tutkijanuramalli ja opetus- ja tutkimushenkilöstön kelpoisuusvaatimukset ja tehtävät määriteltiin uravaiheittain ja tehtävänimikkeittäin yliopistokohtaisissa johtosäännöissä. Sen sijaan muiden kouluasteiden – yliopistoa lukuun ottamatta – opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset on määrätty asetuksella (Asetus 986/1998). Tutkijanuramallissa esimerkiksi kolmannelle portaalle sijoittuvan yliopistonlehtorin tai kliinisen opettajan tehtävään valittavalta edellytetään yleisesti soveltuvaa tohtorin tutkintoa ja kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata oppinäytteitä. Ansoita arvioitaessa otetaan huomioon tieteelliset julkaisut ja muut tutkimustulokset, joilla on tieteellistä arvoa, opetuskokemus ja pedagoginen koulutus, taito tuottaa oppimateriaalia, muut opetustoimessa saavutetut ansiot ja tarvittaessa opetusnäyte. (Rantala 2010.)

Yliopisto-opettajan opetustehtäviin voi kuulua kontaktiopetusta, verkko-opetusta ja oppinäytetöiden ohjausta. Osa opetuksesta voi olla vieraalla kielellä. Opetusryhmät vaihtelevat sadoista yksittäisiin opiskelijoihin.

Opetukseen kuuluu myös suunnittelu, oppimisen arviointi ja palautteen antaminen erilaisista tehtävistä sekä opiskelijoiden neuvonta ja ohjaus. Opiskelijoiden elämäntilanteet vaikuttavat suuresti opettajan työhön: osa opiskelijoista asuu toisella paikkakunnalla ja pyytää siksi opetussuunnitelmista poikkeavia suoritustapoja, osa hakee korvaavuutta aikaisemmilla opinnoilla tai työkokemuksella, ja opinnoissaan viivästyneille on suunniteltava korvaavia suoritustapoja. Osa aloittelee akateemisia opintojaan, kun jotkut jo viimeistelevät väitöskirjaansa. Opetustehtävien lisäksi opettajat osallistuvat opetussuunnittelytyöhön ja opiskelijavalintoihin yhdessä muun oppiaineen henkilökunnan kanssa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004.)

Opettajien työhön kuuluu myös tutkimus, itsenäisesti, mutta yhä enemmän myös erilaisiin tutkimusryhmiin, -aloihin, -verkostoihin ja -konsortioihin sitoutuneena. Opettajan on pidettävä itsensä ajan tasalla oman alan tutkimuksesta jo opetuksen takia. Tutkimustyöhön kuuluu tutkimussuunnitelmien ja rahoitushakemusten laatiminen, aineistonkeruu, analysointi ja raportointi sekä konferensseihin osallistuminen. Työsuunnitelmiin sisällytetystä tutkimusajasta ollaan yhä enemmän tulosvas- tuullisia, siihen käytetyn työajan on konkreettisesti soiduttava tutkimusjulkaisuina, joista yliopisto saa uutta rahoitusta.

Runsaan opetusvastuun takia varsinkin yliopistonlehtoreille tutkimusaikaa jää vähän. Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsenkyselyyn 2010 vastanneista 91 prosentilla toimenkuva oli opetuspainotteinen. Kun ylitöitä ei oteta huomioon, vastanneiden arvioihin perustuvat vuotuiset työtunnit jakaantuivat seuraavasti: opetuksen suunnittelu 600, kontaktiopetus 330, muu opetus 130, tutkimus 240, itsensä kehittäminen 100 ja muut tehtävät 200 tuntia. Vastanneista yli puolella todellinen vuotuinen työ määrä ylitti 1600 tuntia. Ylitöitä selittyvät pääosin sillä, että opetus hoidetaan virka-ajalla ja tutkimus tehdään palkattomana ylityönä. Paine ylitöihin on luonnollinen, koska uralla eteneminen ja uusien tehtävien

hauissa pärjääminen edellyttää tutkimussuoritteita – olipa hakija ollut opetus- tai tutkimuspainotteisissa tehtävissä. Mikäli lehtori haluaa edetä urallaan, tutkimusrahoituksen saaminen on ainoa keino vapautua opetustyöstä ja päästä keskittymään tutkimuksen tekemiseen (Meriläinen & Lehtimäki 2011).

Perinteisen yliopiston sisäisen opetus- ja tutkimustyön lisäksi yliopisto-opettajien työhön kuuluvat erilaiset asiantuntijatehtävät, joista yliopistolaisissa käytetään nimitystä yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Opettajien on oltava valmiita esittelemään tutkimustuloksiaan muuallakin kuin tieteenalan sisäisissä tilaisuuksissa, osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun esimerkiksi sanomalehtien palstoilla tai työskentelemään erilaisten järjestöjen tai tieteellisten seurojen luottamustehtävissä (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2004, 23). Yliopistouudistuksen myötä yliopisto-opettajille on tullut vielä uusi tehtäväkenttä: hallinnolliset tehtävät. Koivulan, Rinteen ja Niukon (2009) mukaan sekä opetusministeriön ja yliopiston että yliopiston keskushallinnon ja laitosten välinen byrokratia on kasvanut. Yhtenä syynä tähän on valtion uusi hallintotapa, jonka seurauksena suunnittelutyö, arviointi, suoritusten esillepano, kilpailuttaminen ja projektirahoitus ovat lisääntyneet.

Yliopisto-opettajien työhyvinvointi ja jaksaminen

Tieteentekijöiden liiton jäsenkyselyssä 2007 työuupumusta ilmaisi kokeneensa jonkin verran tai paljon melkein puolet (48 %) vastanneista. Eniten stressiä olivat aiheuttaneet liiallinen työmäärä (46 %), määräaikaisuus (42 %), työsuhteen jatkumisen epävarmuus (42 %) ja rahoituksen hankkiminen (33 %). (Puhakka & Rautopuro 2008a.) Työuupumusta oli koettu saman verran myös vuoden 2010 Tieteentekijöiden liiton jäsenkyselyssä (Puhakka & Rautopuro 2010). Eniten stressiä olivat aiheuttaneet määräaikaisuus, työtilojen puutteet, kontrollin puute, aka-

teemisen vapauden puute, ohjauksen puute, työroolin epäselvyys, ammatillisen kehittymisen vaatimukset, opettaminen, muiden epärealistiset odotukset, tutkimus, palautteen saamattomuus, tunnustuksen puute, hallinto-tehtävät, työn keskeytykset, uralla etenemisen ongelmat, aikarajoitukset/määräajat, työmäärä, rahoituksen hankkiminen ja palvelussuhteen jatkumisen epävarmuus. Ei olekaan ihme, että lähes kolme neljästä (72 %) kyselyyn vastanneesta oli sitä mieltä, että työilmapiiri ei ollut yliopistouudistuksen myötä ainakaan parantunut. Myös Watts ja Robertson (2011) ovat tuoneet esille työpaikan ilmapiiritehtävien, erityisesti esimiesten ja muiden työntekijöiden tuen merkityksen työssäjaksamiselle.

Opiskelijat eivät ole työperäisen stressin syy yliopistotyössä, sillä vain neljä prosenttia Tieteentekijöiden kyselyyn vastanneista koki opiskelijoiden aiheuttavan stressiä (usein tai lähes koko ajan) (Puhakka & Rautopuro 2010, 43), vaikka opiskelijoiden ja suoritettujen tutkintojen määrä on kasvanut jatkuvasti. Yliopistoon tulevien opiskelijoiden osuus ylitti 15 prosentin osuuden ikäluokasta 1970-luvulla. Vuonna 1999 ammattikorkeakoulut mukaan lukien korkeakoulutasoinen aloituspaikka oli tarjolla jo 69 prosentille ikäluokasta (17–21-vuotiaat). Opettajien määrä ei kuitenkaan ole lisääntynyt vastaavasti. Kun esimerkiksi vuosina 1990 – 2006 opiskelijoiden määrä lisääntyi 60 prosenttia ja suoritettujen tutkintojen määrä 56 prosenttia, opettajien määrä lisääntyi vain 1,2 prosenttia. Kun vuonna 1997 yliopistotutkintoja suoritettiin 16050, tutkintojen määrä oli vuonna 2010 lähes kaksinkertainen eli 29100 (Suomen virallinen tilasto 2004 ja 2010). (Puhakka & Rautopuro 2008b.)

Tieteentekijöiden kyselyn tuloksista (Puhakka & Rautopuro 2010) poiketen Wattsin ja Robertsonin (2011) yliopisto-opettajien uupumustutkimuksia kartoittavasta artikkelista käy ilmi, että opiskelijat ovat keskeinen uupumukseen yhteydessä oleva tekijä. Pelkästään opiskelijoiden määrä ei aiheuta uupumusta, vaan uupuminen oli yhteydessä myös opetettavaan ryhmään. Jatko-opiskelijoiden opettami-

nen koettiin uuvuttavampana kuin perusopiskelijoiden. Myös opettajien ja opiskelijoiden väliset konfliktit sekä opiskelijoiden kaipaama psyko-sosiaalinen tuki olivat yhteydessä opettajien uupumiseen.

Työuupumus on ominainen ilmiö erityisesti ammateissa, joissa tehdään henkisesti vaativaa työtä muiden ihmisten kanssa (Skaalvik & Skaalvik 2010). Vaikka opettajien työssään kohtaamat ongelmat ovat erilaisia, emotionaalinen uupumus voi olla seurausta nimenomaan pitkäaikaisesta tiivistä tunneperäisestä paneutumisesta työhön ja siinä kohdattuihin ongelmiin. Tyypillisimmillään se voi liittyä opiskelijoiden ongelmiin tai ongelmallisiin opiskelijoihin, jotka aiheuttavat opettajalle jatkuvaa huolta ja vaivaa. Opettajan uupuminen voi näyttäytyä opiskelijoille huonontuneena kommunikointina, eläytymiskyvyn vähene misenä, keskittymiskyvyttömyytenä ja vaikeutena paneutua opiskelijaa koskeviin työtehtäviin, kuten tehtävien arviointiin tai opin näytetöiden ohjaukseen. Uupumisasteisen väsymyksen on havaittu myös ennakoivan opettajien aikeita jättää opettajan työ, kun vastaavasti esimiesten tuen on havaittu kannustavan jatkamaan opettajan ammatissa. (Leung & Lee, 2006, 137; Näätänen ym., 2003.)

Kyynistynyt asennoituminen työhön voi ilmetä negatiivisina asenteina ja tunteina opiskelijoita tai muita opettajia kohtaan. Se voi ilmetä myös pyrkimyksenä ottaa psyykkistä ja fyysistä etäisyyttä ihmisiin, joiden kanssa työskentelee ja varsinkin joiden hyväksi työtään tekee. Konkreettisesti tämä voi ilmetä niin, että uupunut opettaja ei vastaa opiskelijan lähestymisyhteyksiin ja on välinpitämätön opiskelijaa kohtaan. (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 1060.)

Uupumusasteisen fyysisen ja emotionaalisen väsymyksen ja työhön kohdistuvan kyynistyneen asennoitumisen seurauksena on ammatillisen itsetunnon lasku (Hakanen 2005; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Silloin opettaja alkaa epäillä omaa osaamistaan ja pitää itseään vähemmän pätevänä kuin aikaisemmin. Myös epävarmuus, itsehalveksunta ja masennus voivat olla merkinä riittämät-

tömyyden tunteesta. Henkilökohtaisen huononmuuden tunteen lisäksi opettaja voi myös vähätellä opetustyön mielekkyyttä ja tärkeyttä (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Näätänen ym., 2003.)

Työuupumuksen syynä pidetään yleisesti epätasapainoa työn vaatimusten ja resurssien välillä. Vaatimuksilla viitataan fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisaationaalisiin tekijöihin, jotka vaativat työntekijältä jatkuvaa ponnistelua, joka kuormittaa fysiologisesti ja psyykkisesti (Ahola 2007; Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Opettajan uupumisen on havaittu ennustavan sekä subjektiivisesti että objektiivisesti arvioitua terveyttä ja työmotivaatiota ja -tyytyväisyyttä (Skaalvik & Skaalvik 2010). Myös Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006, 505) ovat todenneet, että uupuminen ennustaa koetun terveyden ja työkyvyn laskua ja työhön sitoutumisen vähenemistä sekä henkilökohtaisella että organisaation tasolla.

Työn resursseilla tarkoitetaan tekijöitä, jotka ovat tarkoituksenmukaisia tavoitteiden saavuttamiseksi, kuten työn kontrolli, tiedon kulku, innovatiivisuus ja sosiaalinen ilmapiiri. Myös esimiehen ja kollegoiden tuki, palaute tehdystä työstä, autonomia työn tekemisessä ja hyvä suhde esimieheen ovat tärkeitä resurssitekijöitä. Suuret työn vaatimukset ja heikot resurssit vastata vaatimukseen lisäävät erityisesti uupumista ja kyynistymistä työssä. (Ahola 2007, 16; Bakker, Demerouti & Euwema, 2005.)

Vastaavasti Leung, Siu ja Spector (2000) ovat osoittaneet yliopisto-opettajien työtyytyväisyyden olevan yhteydessä organisaation toimintakäytäntöihin mukautumiseen, joka puolestaan oli voimakkaasti yhteydessä opettajien kokemaan uupumukseen. Tältä kannalta voi olettaa, että jatkuva yliopistotyön muutos, mahdollinen epävarmuus omasta työpaikasta sekä tunne työnantajan välinpitämättömyydestä voi aiheuttaa uupumusta myös suomalaisissa yliopisto-opettajissa. Esimerkiksi Winefield ja Jarrett (2001) sekä Gillespie ym. (2001) ovat osoittaneet yliopistouudistuk-

sien aiheuttaman epätasapainon työn vaatimusten ja resurssien välillä olevan yhteydessä opetus- ja tutkimushenkilökunnan työperäiseen stressiin (ks. myös Hu, Schaufeli & Taris 2011). Myös Dorman (2003, 43) on osoittanut opettajien ammatillisen minäpystyvyyden korreloivan voimakkaasti riittämättömyyden tunteen kanssa.

Yliopisto-opettajien henkilökohtainen ja yhteisöllinen ammatillinen pystyvyys

Minäpystyvyys perustuu Banduran (1977) sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilön kehittyminen ja tavoitteellinen toiminta perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa (esim. kognitiot), toiminnan ja ympäristön välillä (Skaalvik & Skaalvik 2007). Yksilön minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset ohjaavat tapaa, jolla hän toimii ja asettaa toiminnalleen tavoitteita. Pystyvyyden tunne on sidoksissa johonkin tehtävään tai tilanteeseen. Toisaalta on todettu, että on olemassa myös yleistyneempää pystyvyyden tunnetta. Esimerkiksi opettaja voi tuntea olevansa paitsi pystyvä opettaja omassa aineessaan, myös pystyvä kaikissa niissä tehtävissä, jotka liittyvät hänen opetustyöhönsä (Schwazer, Schmitz & Tang 1999).

Pystyvyyssodotukset ovat jaettavissa pystyvyys- ja tulosodotuksiin (Bandura 1982). Tulosodotukset liittyvät yksilön arvioon käyttäytymisen lopputuloksista. Pystyvyyssodotukset kertovat miten vakuuttunut yksilö on kyvyistään selviytyä tulevasta tehtävästä. (Bandura 1977.) Minäpystyvyyssuhteukset ovat yhteydessä siihen, miten ympäristön mahdollisuudet ja esteet koetaan, ja millaisia toimintamalleja yksilö valitsee ja miten sinnikkäästi hän jaksaa jatkaa tehtävän parissa mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta (Skaalvik & Skaalvik 2010). Opettajan varmuus omasta pystyvyydestään vaikuttaa siihen, yrittääkö hän selviytyä vaikeasta tilanteesta vai luovutaako hän. (Bandura 1989; 2001.)

Opettajan minäpystyvyys määrittää, miten hyvin hän uskoo selviävänsä työnsä haasteista: Miten hyvin hän kykenee suunnittelemaan, organisoimaan ja toteuttamaan opetuksensa niin, että asetetut oppimistavoitteet saavutetaan (Skaalvik & Skaalvik 2010). Opettajan minäpystyvyys perustuu ajatukselle, että nimenomaan opetus vaikuttaa oppilaiden saavutuksiin ja toiminnan muutoksiin eli oppimiseen, ei niinkään ulkoiset tekijät, kuten oppilaiden lähtötaso tai motivaatio (Skaalvik & Skaalvik 2007).

Banduran (1977, 195) mukaan yksilön pystyvyyssodotukset perustuvat hänen henkilökohtaisiin (onnistumisen) kokemuksiinsa, kokemuksiin muiden toiminnasta (*vicarious experience*), tukeen ja kannustukseen (verbal persuasion) sekä tilanteisiin liittyviin tunne-reaktioihin. Opettajia ajatellen onnistuneet opetuskokemukset luovat perustan pystyvyyssodotuksille, kuten myös jaettu kokemus muiden opettajien onnistuneesta opetuksesta ja onnistumiseen liittyvien tekijöiden analysoinnista. Avoin keskustelu opetukseen liittyvistä jaetuista haasteista auttaa yksittäistä opettajaa ymmärtämään, että muillakin on samantaisia opetukseen liittyviä ongelmia ja luotamaan, että hän on yhtä hyvä opettaja kuin muut. Vastaavasti epäonnistumiset ja varsinkin niihin liittyvät tunne-reaktiot (jännittäminen, punastuminen jne.) voivat aiheuttaa pitkäksi aikaa omaan pystyvyyteen liittyvää epävarmuutta. Ylipäätään esimiesten ja muiden opettajien antama tuki on ensiarvoisen tärkeää työssä jaksamiselle ja myönteisten minäpystyvyyssodotusten kehittymiselle. (Watts & Robertson 2011.)

Henkilökohtaisen pystyvyyden lisäksi opettajalla on käsitys opettajayhteisön kollektiivisesta pystyvyydestä eli miten hyvin opettaja uskoo opettajayhteisön saavuttavan sille asetetut koulutukselliset tavoitteet. Kyse on jaetusta kokemuksesta. Korkeat kollektiiviset pystyvyyssodotukset saavat yhteisön asettamaan haastavia tavoitteita ja oikeasti tavoittelemaan niitä. Kollektiiviset pystyvyyssodotukset ja yksilön henkilökohtaiset pystyvyyssodotukset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ne kehittyvät

vuorovaikutuksessa (Bandura 2000, 75–76). Mitä korkeampia yhteisölliset pystyvyysodotukset ovat, sitä parempia ovat oppimistulokset, jotka edelleen haastavat myös yksittäisen opettajan asettamaan oppimistavoitteet korkealle ja ponnistelemaan niiden saavuttamiseksi. (Skaalvik & Skaalvik 2007.)

Skaalvik ja Skaalvik (2010) korostavat, että pystyvyysuskomusten arvioinnin pitäisi kohdistua nimenomaan niihin tehtäviin ja haasteisiin, joita opettajat työssään kohtaavat. Tutkiessaan perusasteen opettajien pystyvyyskäsityksiä he tarkastelivat opettajien henkilökohtaisia pystyvyysuskomuksia kuuden eri ulottuvuuden avulla: opettaminen, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen, kyky motivoida oppilaita, kyky pitää järjestystä, kyky tehdä yhteistyötä työtovereiden ja vanhempien kanssa sekä kyky selviytyä muutoksista ja haasteista. Vastaavasti kollektiivista pystyvyyttä he tarkastelivat opetuksen, motiivoinnin, järjestyksenpidon, oppilaiden tarpeiden huomioon ottamisen ja turvallisen ympäristön luomisen kannalta.

Koska yliopisto-opettajien pystyvyysodotuksista ei juuri ole tutkittu, tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Schwarzerin, Schmitzin ja Daytnerin (1999) jäsenystä, jonka mukaisesti sekä opettajien henkilökohtaisia että kollektiivisia pystyvyysuskomuksia arvioitiin ammatilliseen osaamiseen, ammatilliseen kehittymiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja työstressistä selviytymiseen liittyen.

Tutkimuksen tavoite ja hypoteesit

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten uupuneita suomalaiset yliopisto-opettajat ovat ja miten uupumus ilmenee suhteessa vastaajien sukupuoleen ja ikään. Lisäksi tutkittiin, miten uupumus on yhteydessä ammatillisiin pystyvyysuskomuksiin, sekä henkilökohtaisesti että yhteisöllisesti koetun pystyvyyden osalta. Uupumuksen ja ammatillisten pystyvyysuskomusten yhteyden testaamiseksi asetettiin seuraavat hypoteesit.

H1: Yliopisto-opettajien henkilökohtaisen ammatillisen pystyvyyden teoreettinen konstruktio sisältää neljä alaulottuvuutta: osaamisen, kehittymisen, vuorovaikutuksen ja työstressistä selviytymisen (Schwarzer, Schmitz & Daytner 1999).

H2: Yliopisto-opettajien yhteisöllisen ammatillisen pystyvyyden teoreettinen konstruktio sisältää neljä alaulottuvuutta: osaamisen, kehittymisen, vuorovaikutuksen ja työstressistä selviytymisen (Schwarzer, Schmitz & Daytner 1999).

H3: Yliopisto-opettajien myönteinen käsitys henkilökohtaisesta ja työyhteisön ammatillisesta pystyvyydestä korreloivat positiivisesti (Bandura 2000, 75–76; Skaalvik & Skaalvik 2007, 613).

H4: Yliopisto-opettajien myönteinen käsitys sekä henkilökohtaisesta että työyhteisön ammatillisesta pystyvyydestä korreloi negatiivisesti koetun työuupumuksen kanssa. (Schwarzer & Hallum 2008, 166; Skaalvik & Skaalvik 2007, 620; Skaalvik & Skaalvik 2010, 1063).

Menetelmälliset valinnat

Osallistujat

Yliopistojen opetusalan liitto YLL kartoitti joulukuussa 2010 verkkokyselyllä jäsenkuntansa palvelussuhteisiin, työyhteisöön ja ammatikuvaan liittyviä tietoja. Samalla kartoitettiin jäsenten työssä jaksamista ja ammatilliseen pystyvyyteen liittyviä käsityksiä. Kysely lähetettiin yli 1700:lle jäsenluettelossa olleelle. Vastajat, joiden sähköpostiosoite ei ollut enää käytössä, tai jotka ilmoittivat jääneensä eläkkeelle, mutta eivät olleet sitä ilmoittaneet jäsenrekisteriin, poistettiin listalta. Lopullinen otoskoko oli näin ollen noin 1600.

Kyselyyn vastasi 805 jäsentä, mutta valitettavasti puuttuvien tietojen takia hyväksyttävii lomakkeita oli 664. Lisäksi kahdeksan vastaajaa poistettiin, koska he eivät olleet kyselyn aikana työsuhteessa. Lopulta tässä tutkimukses-

sa oli mukana 656 vastaajaa, joista naisia oli 387 ja miehiä 252, ja 17 henkilöä, jotka eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. Lopullinen vastausprosentti oli näin ollen 41.

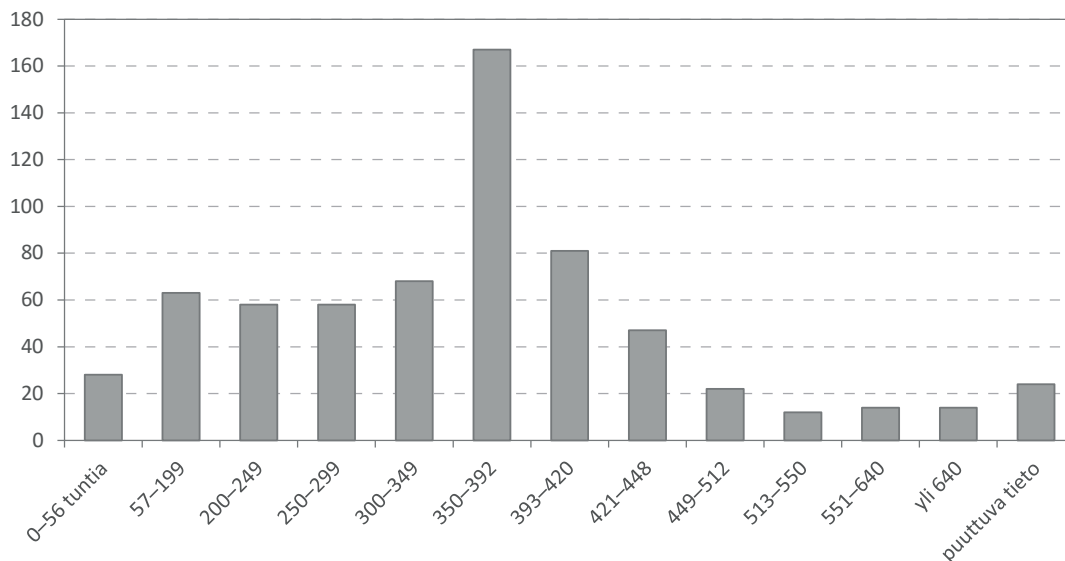
Naisten osuus vastanneista oli 59 ja miesten 38 prosenttia. Vastanneet edustivat 40 prosenttia kaikista YLL:oon kuuluvista naisista ja 40 prosenttia miehistä. Vastanneiden keski-ikä oli 50 vuotta vaihdellen 26 ja 67 vuoden välillä (kh. = 9,59). Vastanneet edustivat näin ollen hyvin koko jäsenkunnan sukupuoli- ja ikäjakamaa. Puutteellisten tietojen takia vastaajamäärät on raportoitu yksityiskohtaisesti analyysivaiheittain.

Vastaajista (n=656) pääosa (90 %) katsoi kuuluvansa opetuspainotteista työtä tekevään henkilöstöryhmään (ks. kuvio 1). Vastaavasti 7 prosenttia katsoi kuuluvansa tutkimuspainotteista ja 2 prosenttia hallintopainotteista työtä tekeviin. Kahdeksan vastaajaa ei tähän liittyen ilmoittanut ryhmäänsä. Vastaajista noin 60 prosenttia oli asetuksen mukainen pedagoginen koulutus ja noin 30 prosenttia oli osallistunut erimuotoiseen pedagogiseen koulutukseen työn ohessa. Vastaajista 8 prosenttia ilmoitti, että hänellä ei ole pedagogista koulu-

tusta. Vastaajien määrät toiminimikkeittäin on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastaajien toiminimike

Mikä on toimesi nimike?	n	%
Yliopistonlehtori	138	21,0
Lehtori	331	50,5
Yliopisto-opettaja	101	15,4
Päätoiminen tuntiopettaja	16	2,4
Sivutoiminen tuntiopettaja	17	2,6
Yliopistotutkija	5	0,8
Yliassistentti	4	0,6
Tutkija	4	0,6
Erikoistutkija	3	0,5
Tutkijatohtori	4	0,6
Assistentti	4	0,6
Suunnittelija	7	1,1
Amanuenssi	2	0,3
Tohtorikoulutettava	8	1,2
Joku muu, mikä?	8	1,2
- ma. professori (4)		
- projektipäällikkö (1)		
- koulutuspäällikkö (1)		
- teknisen työn ohjaaja (2)		
- konsultti (1)		
Puuttuva tieto	4	0,6
Yhteensä	656	100,0



Kuvio 1. Vastaajien jakautuminen kontaktiopetuksen mukaan (opetus ja ohjaus, tuntia lukuvuodessa, yksi tai useampi opiskelija läsnä) (n=656)

Aineistonkeruu

Kyselylomake koostui viidestä osiosta: taustamuuttajat, palvelussuhteen oikeudenmukaisuus ja vakaus, opetuksen ja tutkimuksen tasapaino, järjestötyön mielekkyys, työyhteisön terveys ja opettaminen ammattina. Tämän artikkelin tulokset perustuvat pääosin terveyttä ja opettaminen ammattina käsitteleviin osioihin.

Vastaajien työssä jaksamista kartoitettiin Bergen Burnout Indicator 15 – mittarilla (Näätänen ym. 2003). Lomakkeessa on 15 asenneväittämää (1–6), joiden summapistemäärä vaihtelee 15–90 välillä.

Opettajien henkilökohtaista ja opettajayhteisön ammatillista pystyvyyttä kartoitettiin Schwarzerin, Schmitzin ja Daytnerin (1999) mittareilla, joissa molemmissa on neljä ulottuvuutta: ammatillinen osaaminen, ammatillinen kehittyminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja työstressistä selviytyminen. Schwarzerin ym. (1999) tutkimuksissa mittarin reliabiliteetit ovat osoittautuneet hyviksi vaihdellen minäpystyvyyssmittarissa 0,76–0,82 välillä ja yhteisön pystyvyyssmittarissa 0,91–0,92 välillä. Englannista suomeksi käännetyn mittarin kukin ulottuvuus sisälsi neljä Likert -tyyppistä asenneväittämää (1–5) eli väittämiä oli yhteensä 32.

Väittämien muotoilussa otettiin huomioon Banduran (1977) ja Skaalvikin ja Skaalvikin (2010) esille tuomat periaatteet. Kysely sisälsi sekä yksilön että yhteisön pystyvyyttä mittaavat ulottuvuudet. Yksilömittarissa väittämien subjekti oli opettaja itse (yksikön 1. persoonassa), kun taas yhteisöväittämässä käytettiin vastaavasti me -muotoa (monikon 1. persoonassa). Väittämät sisälsivät jonkun opettajan työhön tai työyhteisön toimintaan liittyvän haasteen, josta selviytyminen edellyttää uskoa omaan/yhteisön pystyvyyteen. Esimerkiksi yksilöllisen minäpystyvyyden mittari sisälsi väittämän: ”Hallitsen hyvin alani keskeiset oppisisällöt ja kykenen opettamaan ne hankalimmillekin opiskelijoille”. Väittämät keskiarvoineen ja keskihajontoineen on esitetty taulukoissa 2 ja 3.

Analyysimenetelmät

Vastaajien työuupumusta tarkasteltiin BBI-15 – mittarin summamuuttujan avulla. Ensin vastaajien uupumussummapistemäärän (15–90) keskiarvoja tarkasteltiin suhteessa sukupuoleen ja ikäluokkaan (taulukko 4). Sitten uupumusta tarkasteltiin suhteessa sukupuolen ja ikäluokan mukaan määriteltyihin raja-arvoihin, joiden perusteella vastaajat luokiteltiin ei uupuneisiin, lievästi, kohtalaisesti tai vakavasti uupuneisiin (Näätänen ym. 2003) (taulukko 5).

Uupumisen ja pystyvyyssuskomusten välistä yhteyttä analysoitiin rakenneyhtälö-mallittamisen avulla (kuvio 2). Ennen varsinaista mallittamista analysoitiin (eksploraatiivisesti) yksitellen jokainen opettajan henkilökohtaista pystyvyyttä kuvaava (1. kertaluokan) faktori ja niille latautuvat väittämät. Kun väittämien määrä saatiin tiivistettyä, testattiin (konfirmatorisesti) tutkimuksen lähtökohtana ollut opettajan henkilökohtaista ammatillista pystyvyyttä kuvaava teoreettinen kokonaismalli muodostamalla neljästä (1. kertaluokan) faktorista yksi (2. kertaluokan) faktori (Brown 2006). Vastaavalla tavalla analysoitiin myös opettajayhteisön ammatillista pystyvyyttä kuvaavat (1. kertaluokan) faktorit ja niille latautuvat väittämät sekä testattiin lähtökohtana ollut opettajayhteisön ammatillista pystyvyyttä kuvaava teoreettinen kokonaismalli muodostamalla neljästä (1. kertaluokan) faktorista yksi (2. kertaluokan) faktori. Kun molempien pystyvyyttä kuvaavien ulottuvuuksien teoreettinen rakenne oli validoitu, tarkasteltiin niiden keskinäistä yhteyttä ja yhteyttä uupumussummuuttujaan.

Lopuksi pystyvyyksiasityksiä tarkasteltiin suhteessa vastaajien uupumisloukkaan yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (taulukot 6 ja 7). Ryhmävertailua varten jokaiselle vastaajalle laskettiin henkilökohtainen summapistemäärä väittämistä, jotka latautuivat kullekin henkilökohtaista ja yhteisöllistä pystyvyyttä kuvaavalle faktorille.

Taulukko 2. Opettajan ammatillisen minäpystyvyyden mittari (Schwarzer ym., 1999)

Arvioi seuraavien väittämien avulla opettajan työstä selviytymistä omalta osaltasi. (Täysin eri mieltä (1) – Osittain eri mieltä (2) – Ei eri eikä samaa mieltä (3) – Osittain samaa mieltä (4) – Täysin samaa mieltä (5))		Ka.	Kh.
AMMATILLINEN OSAAMINEN			
se1.	Hallitsen hyvin alani keskeiset oppisisällöt ja kykenen opettamaan ne hankalimmillekin opiskelijoille. (n=653)	4,34	0,71
se4.	Ammatillinen osaamiseni riittäisi milloin tahansa yliopiston ulkopuoliseen työelämään siirtymiseen. (n=651)	4,03	1,03
se12.	Luotan opetustaitoihini ja saan haastavimmatkin opiskelijat sitoutumaan opiskeluun. (n=653)	3,97	0,85
se14.	Luotan osaamiseeni ja uskallan kertoa näkemykseni myös muille. (n=648)	4,43	0,68
AMMATILLINEN KEHITTYMINEN			
se7.	Epäonnistumisista huolimatta uskon koko ajan kehittyväni työssäni. (n=651)	4,20	0,77
se8.	Pyrin määrätietoisesti kehittymään ammatissani ja olen vakuuttunut, että siitä on minulle hyötyä. (n=653)	4,33	0,79
se9.	Olen vakuuttunut, että voidakseni jatkaa hyvää opetusta keksin tarvittaessa keinoja selviytyäkseni uusista haasteista ja rajoitteista. (n=653)	4,18	0,82
se15.	Uskon, että ajan myötä kykenen yhä paremmin auttamaan opiskelijoitani ja tunnistamaan heidän tarpeensa. (n=647)	4,13	0,83
SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS (opiskelijat, kollegat, esimiehet, työelämä)			
se3.	Esimieheni luottaa ammatilliseen osaamiseeni; hän pitää minua hyvänä opettajana. (n=648)	4,11	0,95
se5.	Ajoittaisista erimielisyyksistä huolimatta minulla on hyvät suhteet opettaja-kollegoihini. (n=650)	4,46	0,71
se10.	Myös kaikkein kriittisimmät opiskelijat arvostavat minua opettajana. (n=652)	3,75	0,87
se11.	Työelämän edustajat kunnioittavat minua alan uusien osaajien kouluttajana. (n=646)	3,60	0,89
TYÖSTRESSISTÄ SELVIYTYMINEN (kestäminen, jaksaminen)			
se2.	Jaksan hoitaa uusia projekteja, vaikka kollegani sitä epäilisivätkin. (n=648)	3,72	0,90
se6.	Jaksan ottaa huomioon opiskelijoideni tarpeet, vaikka minulla olisi huono päivä. (n=654)	4,29	0,73
se13.	Ajoittaisesta häiriöstä huolimatta säilytän malttini ja pystyn jatkamaan opetustani. (n=652)	4,46	0,66
se16.	Työasiat vaivaavat mieltäni päivin ja öin (n=651)	2,70	1,33

Taulukko 3. Opettajayhteisön ammatillisen minäpystyvyyden mittari (Schwarzer ym., 1999)

Arvioi seuraavien väittämien avulla työyhteisösi selviämistä yliopistotyön haasteista. (Täysin eri mieltä (1) – Osittain eri mieltä (2) – Ei eri eikä samaa mieltä (3) – Osittain samaa mieltä (4) – Täysin samaa mieltä (5))		Ka.	Kh.
AMMATILLINEN OSAAMINEN			
ce3.	Olen varma, että pystymme saavuttamaan asetetut kasvatukselliset/koulutukselliset tavoitteet, kunhan vedämme yhtä köyttä emmekä anna arkisten häiriötekijöiden lannistaa meitä. (n=648)	3,69	0,97
ce12.	Opettajayhteisönä luotamme osaamiseemme; meidän on helppo sopia asioita ja suunnitella yhteisiä hankkeita. (n=642)	3,55	1,00
ce14.	Opettajayhteisössämme meidän on helppo keskustella työhön liittyvistä ongelmatilanteista, koska meillä on jaettu näkemys työmme tavoitteista. (n=644)	3,37	1,08
ce16.	Rajallisista resursseista huolimatta olen vakuuttunut, että kykenemme yhdessä takaamaan opetuksen korkean laadun. (n=643)	3,33	1,08
AMMATILLINEN KEHITTYMINEN			
ce1.	Opiskelijakeskeisyys on yhteisöllemme tärkeä asia ja pystymme yhdessä kehittämään sitä työpaineista huolimatta. (n=646)	3,70	1,02
ce5.	Uskon, että kykenemme työyhteisönä löytämään uusia opetukseen liittyviä ratkaisuja, vaikka kohtaisimme vastoinkäymisiä. (n=646)	3,78	0,93
ce6.	Opettajatiimimme keksii luovasti keinoja oppimisympäristön kehittämiseksi, vaikka emme saisikaan muilta yhteisön jäseniltä tukea. (n=644)	3,71	0,95
ce7.	Koska olemme päteviä ja kokenut opettajatiimi, voimme parantaa koulutuksen laatua tiedekunnassamme huolimatta hallinnollisista uudistuksista ja määrärahojen leikkauksista. (n=645)	3,20	1,12
SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS (opiskelijat, kollegat, esimiehet, työelämä)			
ce2.	Uusien opettajien on helppo tulla meille töihin sillä yhteisöllemme on leimaa-antavaa kollegoiden välinen arvostus, empatia ja avoimuus. (n=647)	3,29	1,10
ce8.	Opiskelijoiden on helppo tulla meille opiskelemaan, koska työyhteisömme ilma- piiri on avoin ja välitön. (n=645)	3,81	,96
ce9.	Yhteisöämme on helppo johtaa, koska asioiden hoitaminen ja vastuunotto on luonteenomaista työyhteisölle. (n=642)	3,13	1,10
ce10.	Meillä on hyvä maine; työelämä on tyytyväinen meitä valmistuneiden opiskelijoiden osaamiseen. (n=646)	3,90	,91
TYÖSTRESSISTÄ SELVIYTYMINEN (kestäminen, jaksaminen)			
ce4.	Vaikeuksista huolimatta, pystymme opettajien kesken suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteisiä koulutusprojekteja. (n=646)	3,78	0,93
ce11.	Opettajina selviydymme hyvin vaikeistakin asioista, koska uskallamme kääntyä ongelmassa toistemme puoleen ja uskomme jaettuun asiantuntijuuteen. (n=643)	3,61	0,99
ce13.	Pystymme ehdottomasti kehittämään toimintaamme, koska olemme päteviä työyhteisö, jonka yhteisöllisyys vahvistuu yhdessä koetuista haasteista. (n=642)	3,50	1,02
ce15.	Yhteisömme kollegiaalisuuteen kuuluu luontevasti vihaan, suruun, avuttomuuteen tai pelkoon liittyvien tunteiden ilmaisu. (n=644)	2,85	1,10

Tulokset

Työuupumuksen yleisyys sukupuolen ja iän mukaan tarkasteltuna

Kaikkien vastaajien (n=656) uupumussummapistemäärän keskiarvo oli 43,86 (kh.=13,27) pistettä. Keskiarvot vaihtelivat 15–85 välillä. Naisten (n=387) keskiarvo oli 43,71 (Kh.=13,32) ja miesten (n=252) 44,06 (Kh.=13,27). Naisten ja miesten välillä ei ollut tilastollista eroa työuupumuksessa. Naisten osalta ikäluokkien välillä ei ollut tilastollisia eroja. Sen sijaan miesten osalta post hoc -vertailussa havaittiin alle 30-vuotiaiden ikäluokan eroavan työuupumuksessa tilastollisesti merkitsevästi 40–49-vuotiaiden ikäluokasta ($p<.05$). Koska alle 30-vuotiaiden luokassa oli vain kolme henkilöä, tuloksesta ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä (vrt. Watts & Robertson 2011). Alle 30-vuotiaiden naisten ryhmässä keskiarvo ylitti kohtalaisen ja 40–49-vuotiaiden ryhmässä lievän työuupumuksen rajan. (taulukko 4.)

Opettajaryhmien välillä ei ollut tilastollista eroa, kun uupumusta tarkasteltiin suh-

teessa työsuhteeseen. Vakinaisessa työsuhteessa (n=489) olevien yliopisto-opettajien uupumuspistemäärän keskiarvo oli 44,18 (kh.=13,30), kun määräaikaisilla (n=160) se oli 42,82 (kh.=13,31). Opettajaryhmät eivät eronneet uupumuksessa myöskään työnkuvan mukaan tarkasteltuna. Tutkimuspainotteista työtä tekevien (n=43) uupumuspistemäärän keskiarvo oli korkein eli 44,05 (kh.=13,64) pistettä, kun taas opetuspainotteista työtä tekevillä (n=593) se oli 43,90 (kh.=13,20) ja hallintopainotteista työtä tekevillä (n=12) 41,5 pistettä (kh.=16,87). Ryhmien välillä ei ollut tilastollista eroa.

Työuupumuksen yleisyys ja suhteellinen osuus suhteessa sukupuolen ja ikäluokan mukaan määriteltäviin raja-arvoihin

Sukupuolen ja iän mukaan tarkasteltuna vakavasta työuupumuksesta kärsi 10 prosenttia vastanneista naisista ja miehistä. Erityisesti vakavasta uupumuksesta kärsivät alle 30-vuotiaat naiset ja 30–39 ja 40–49-vuotiaat miehet. Naisista lievästä tai kohtalaisesta uupumuksesta kärsittiin kaikissa ikäluokissa, erityisesti

Taulukko 4. Vastaajien uupumussummapistemäärän (15–90) keskiarvo sukupuolen ja ikäluokan mukaan tarkasteltuna

Ikäluokka	n naiset = 384			nmiehet = 251		
	n	Ka. (Kh.)	Uupumusraja lievä (kohtalainen) [vakava]	n	Ka. (Kh.)	Uupumusraja lievä (kohtalainen) [vakava]
< 30 v.	7	48,86 (12,43)	39 (43) [53]	3	30,33 (5,69)	39 (44) [54]
30–39 v.	54	41,19 (13,08)	45 (50) [61]	40	43,55 (12,50)	45 (49) [57]
40–49 v.	110	45,46 (13,20)	45 (51) [62]	66	46,30 (16,06)	47 (53) [61]
> 50 v.	213	43,27 (13,48)	48 (54) [64]	142	43,50 (11,98)	47 (53) [63]
Yhteensä	384	43,71 (13,37)		251	44,09 (13,28)	

Taulukko 5. Lievästi, kohtalaisesti tai vakavasti työuupuneiden (BBI-15) suhteellinen osuus sukupuolen ja iän mukaan tarkasteltuna.

Ikäluokka	nnaiset = 384				nmiehet = 251			
	Ei uup.	lievä	koht.	vakava	Ei uup.	lievä	koht.	vakava
< 30 v.	2 (29 %)	0 (0 %)	2 (29 %)	3 (43 %)	3 (100 %)	0	0	0
30–39 v.	34 (63 %)	8 (15 %)	8 (15 %)	4 (7 %)	24 (60 %)	3 (7,5 %)	7 (17,5 %)	6 (15 %)
40–49 v.	56 (51 %)	13 (12 %)	27 (25 %)	14 (13 %)	35 (53 %)	13 (20 %)	7 (11 %)	11 (17 %)
> 50 v.	139 (65 %)	29 (14 %)	26 (12 %)	19 (9 %)	92 (65 %)	21 (15 %)	22 (16 %)	7 (5 %)
Yht.	231 (60 %)	50 (13 %)	63 (16 %)	40 (10 %)	154 (61 %)	37 (15 %)	36 (14 %)	24 (10 %)

40–49-vuotiaiden ryhmässä. Vastaavasti miehistä lievästi tai kohtalaisesta uupumuksesta kärsivät 40–49-vuotiaat ja yli 50-vuotiaat. Tuloksia yleistettäessä on otettava huomioon alle 30 -vuotiaiden naisten (n=6) ja miesten (n=3) pieni määrä.

Työuupumuksen yhteys opettajien ammatillisiin pystyvyyskäsitteisiin

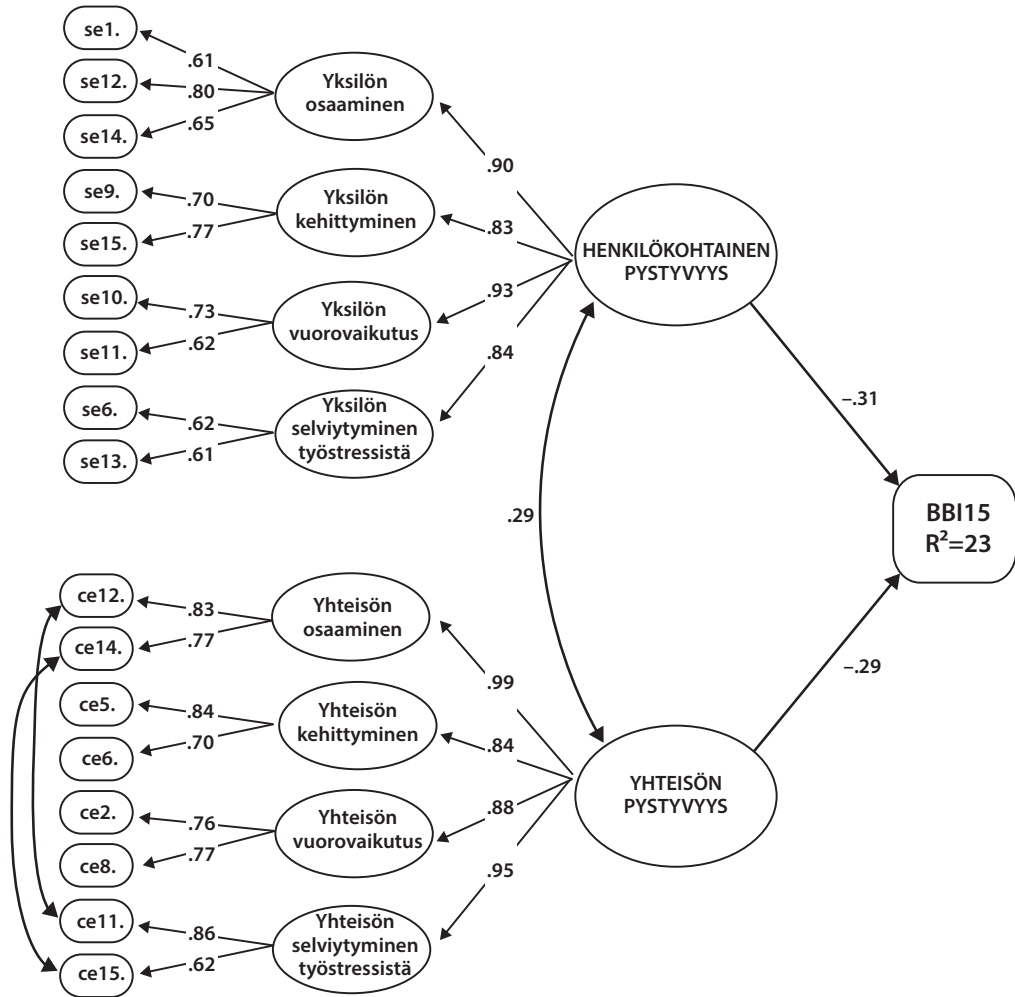
Yliopisto-opettajien pystyvyyskäsitteitä kuvaavat faktorit, niiden keskinäinen yhteys ja yhteys työuupumukseen on esitetty kuviossa 2. Mallin tunnusluvut osoittivat teoreettisen mallin ja aineiston yhteensopivuuden: χ^2 (123, N=656) = 280.793, $p < 0.001$; Comparative Fit Index = 0.96; Tucker-Lewin Index = 0.95; Root Mean Square Error of Approximation = 0.044; Standardized Root Mean Square Residual = 0.044; Normed Fit Index = 0.93 (Hu & Bentler 1999; Schreiber ym. 2006).

Rakenneyhtälömalli osoitti ensimmäisen ja toisen hypoteesin pitävän paikkansa (ks. kuvio 2). Sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen ammatillisen pystyvyyden teoreettinen konstruktio jäsenyi oletetulla tavalla neljään – osaamisen, kehittymisen, vuorovaikutuksen ja työstressistä selviytymisen – alalottuvuuteen. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla paljastettiin opettajan pystyvyyttä kuvaavat henkilökohtaisen osaamisen (kolme väittä-

mää), kehittymisen (kaksi väittämää), vuorovaikutuksen (kaksi väittämää) ja työstressistä selviytymisen (kaksi väittämää) latentit faktorit. Myös yhteisöllistä pystyvyyttä kuvasivat samat ulottuvuudet paitsi, että ensimmäiselle yhteisöllistä pystyvyyttä kuvaavalle faktorille latautui kaksi väittämää.

Teoreettisen lähtökohdan mukaisesti mallissa on neljä henkilökohtaista ja neljä yhteisöllistä pystyvyyttä kuvaavaa ensimmäisen kertaluokan faktoria: osaaminen, kehittyminen, vuorovaikutus ja työstressistä selviytyminen. Latenttien faktoreitten reliabiliteettia kuvaavat tunnusluvut (*factor determinacy*) (0–1) vaihtelivat 0.84–0.94 välillä (Muthén & Muthén 2010). Myös faktoreille latautuneiden väittämien sisäinen konsistenssi osoittautui tyydyttäväksi Cronbachin alfan vaihdeltaessa henkilökohtaisen pystyvyyden osalta 0.55–0.73 ja kollektiivisen pystyvyyden osalta 0.70–0.77 välillä (ks. taulukko 7 ja 8).

Myös kolmas hypoteesi sai rakenneyhtälömallin myötä vahvistuksen. Mallista käy ilmi, että sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen pystyvyyden ensimmäisen kertaluokan faktorit latautuivat latenteiksi toisen kertaluokan faktoreiksi, jotka korreloivat keskenään (0,29). Neljännen hypoteesin mukaisesti sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen pystyvyyden toisen kertaluokan faktorit korreloivat negatiivisesti työuupumuksen kanssa. Mitä



Kuvio 2. Työuupumuksen suhde ammatilliseen minäpystyvyyteen

Taulukko 6. Pystyvyyssummamuuttujien ja uupumussummamuuttujan (BBI-15) korrelaatio

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Ammatillinen osaaminen	1							
2. Ammatillinen kehittyminen	.52**	1						
3. Ammatillinen vuorovaikutus	.62**	.48**	1					
4. Työstressistä selviytyminen	.46**	.49**	.41**	1				
5. Yhteisön osaaminen	.16**	.22**	.21**	.12**	1			
6. Yhteisön kehittyminen	.18**	.31**	.20**	.14**	.63**	1		
7. Yhteisön vuorovaikutus	.08*	.18**	.14**	.14**	.64**	.54**	1	
8. Yhteisön työstressistä selviytyminen	.08*	.20**	.16**	.12**	.76**	.56**	.60**	1
9. BBI-15 summamuuttuja	-.26**	-.39**	-.25**	-.25**	-.31**	-.28**	-.33**	-.26**

p < .05*; p < .01**

myönteisempi käsitys yliopisto-opettajilla on ammatillisesta pystyvyydestään, sitä vähemmän he kokevat työuupumusta.

Ensimmäisen kertaluokan faktoreille lautauneiden väittämien pystyvyyssummamuuttujien ja uupumussummamuuttujan (BBI-15) korrelaatio on esitetty taulukossa 6. Siitä käy ilmi, että henkilökohtaisia pystyvyyssuomuksia kuvaavat summamuuttujat korreloivat voimakkaasti keskenään (0,41–0,62, $p < .01$), samoin yhteisöllisiä uskomuksia kuvaavat (0,54–0,76, $p < .01$). Sen sijaan henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä uskomuksia kuvaavien summamuuttujien korrelaatio oli huomattavasti heikompi (0,08–0,31, $p < .05$).

Matriisista käy myös ilmi, että uupumussummuuttujan ja pystyvyyssummamuuttujien korrelaatio vaihteli välillä -0,26 – -0,39. Negatiivinen korrelaatio vahvasti osaltaan ilmiöiden välisen suhteen. Summamuuttujien vinous (*skewness*) vaihteli -,91 – -,30 välillä ja huipukkuus (*kurtosis*) -,25–,92 välillä.

Yliopisto-opettajien pystyvyyssuomukset suhteessa uupumusluokkiin

Rakenneyhtälömallin avulla saatu tulos vahvistui, kun yliopisto-opettajien pystyvyyssuomuksia tarkasteltiin suhteessa uupumusluokkiin. Ryhmävertailu osoitti, että mitä uu-

Taulukko 7. Minäpystyvyyden ryhmävertailu suhteessa vastaajien uupumusluokkaan

Uupumusluokat	Ammatillinen osaaminen ^A (3; Cr. $\alpha = .73$)			Ammatillinen kehittyminen ^A (2; Cr. $\alpha = .70$)			Sosiaalinen vuorovaikutus (2; Cr. $\alpha = .62$)			Työstressistä selviytyminen (2; Cr. $\alpha = .55$)		
	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p
a) Ei uupuneet (n= 388)	4,35	,52	.00 ^{cd}	4,33	,62	.05 ^{bcd}	3,80	,72	.000 ^{cd}	4,45	,56	.05 ^{cd}
b) Lievä (n= 87)	4,27	,55	.05 ^d	4,06	,71	.05 ^{ad}	3,64	,79	.05 ^d	4,32	,57	.05 ^d
c) Kohtalainen (n= 98)	4,03	,78	.00 ^a	3,87	,81	.000 ^a	3,45	,87	.000 ^a	4,29	,59	.05 ^{ad}
d) Vakava (n= 64)	3,95	,68	.05 ^{ab}	3,59	,77	.00 ^{ab}	3,34	,64	.05 ^{ab}	4,08	,61	.05 ^{abc}

p-arvon yläindeksiä-d osoittaa uupumusluokkien välisen tilastollisesti merkitsevän eron

^A = Levene's test of Homogeneity of Variances, $p < .05$

Taulukko 8. Yhteisöllisen pystyvyyden ryhmävertailu suhteessa vastaajien uupumusluokkaan

Uupumusluokat	Yhteisön osaaminen (2; Cr. $\alpha = .77$)			Yhteisön kehittyminen (2; Cr. $\alpha = .74$)			Yhteisön vuorovaikutus ^A (2; Cr. $\alpha = .73$)			Työstressistä selviytyminen ^A (2; Cr. $\alpha = .70$)		
	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p	ka.	kh.	p
a) Ei uupuneet (n= 384)	3,65	,86	.05 ^{bcd}	3,88	,78	.00 ^{cd}	3,74	,82	.05 ^{abc}	3,37	,87	.00 ^{cd}
b) Lievä (n= 85)	3,44	,95	.05 ^{acd}	3,71	,81	.000 ^d	3,41	,90	.05 ^{ad}	3,21	,90	ns.
c) Kohtalainen (n= 98)	3,07	,92	.01 ^{ab}	3,58	,86	.00 ^{ad}	3,30	,92	.000 ^a	2,92	,97	.000 ^a
d) Vakava (n= 64)	2,89	1,07	.000 ^{ab}	3,16	,92	.00 ^{abc}	2,91	1,11	.05 ^{ab}	2,85	1,05	.00 ^a

p-arvon yläindeksiä^{a-d} osoittaa uupumusluokkien välisen tilastollisesti merkitsevän eron

^A = Levene's test of Homogeneity of Variances, $p < .05$

puneempi vastaaja oli, sitä huonommin hän uskoi selviänsä työhön liittyvistä haasteista. Tulos oli samanlainen sekä opettajien henkilökohtaisen että yhteisöllisen pystyvyyden osalta (taulukot 7 ja 8).

Pohdinta

Tulokset osoittavat, että työuupumus on varsin yleistä Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsenien keskuudessa. Tässä aineistossa 10 prosenttia sekä naisista että miehistä kärsi vakavasta ja 30 prosenttia lievästä tai kohtalaisesta työuupumuksesta. Tulokset vahvistavat aikaisemmin saatuja tuloksia työuupumuksen ja ammatillisten pystyvyysuskomusten välisestä yhteydestä. Jokainen asetettu hypoteesi piti paikkansa. Ensimmäisen ja toisen hypoteesin oletuksena oli, että sekä opettajien henkilökohtaisen ammatillisen pystyvyyden että yhteisöllisen ammatillisen pystyvyyden teoreettinen konstruktio jäsentyy edelleen neljään alaulottuvuuteen (Schwarzer, Schmitz & Daytner 1999).

Myös Skaalvik ja Skaalvik (2010, 1062) ovat vastaavalla tavalla osoittaneet, että alakoulun opettajien henkilökohtaista ammatillista pystyvyyttä kuvaa kuusi latenttia faktoria: opetustaito, opetuksen eriyttäminen, motivointi, työrauhan ylläpito, yhteistyö kollegojen ja vanhempien kanssa sekä muutoksen hallinta. Faktoreiden välinen korrelaatio vaihteli 0,36–0,65 välillä. Kollektiivista pystyvyyttä he ovat tutkineet yksilulotteisella seitsemän väittämän mittarilla. Kollektiivisen pystyvyyden faktorin ja henkilökohtaista pystyvyyttä kuvaavien faktorien korrelaatio vaihteli 0,29–0,45 välillä.

Tässä aineistossa henkilökohtaista pystyvyyttä kuvaaville faktoreille latautuneiden väittämien summapistemäärien korrelaatio vaihteli välillä 0.41–0.62 ($p < .01$) ja kollektiivista pystyvyyttä kuvaavien välillä 0.54–0.76 ($p < .01$). Kollektiivisen pystyvyyden faktoreille latautuneista väittämistä voimakkaimmin korreloivat yhteisön osaamista ja työstressis-

tä selviytymistä kuvaavat summapistemäärät. Niiden korrelaatio ilmeni myös rakenneyhtälömallissa, jossa mallin yhteensopivuus aineistoon edellytti kahdessa tapauksessa faktoreille latautuneiden väittämien jäännösresiduaalien vapauttamista. Faktoreille latautuneiden väittämien sisäinen konsistenssi osoittautui tyydyttäväksi Cronbachin alfan vaihdella henkilökohtaisen pystyvyyden osalta 0.55–0.73 ja kollektiivisen pystyvyyden osalta 0.70–0.77 välillä. Alle 0.70 alle jäi kaksi henkilökohtaisen pystyvyyden faktoria: sosiaalinen vuorovaikutus ($Cr. \alpha = .62$) ja työstressistä selviytyminen ($Cr. \alpha = .55$).

Skaalvik ja Skaalvik (2010) ovat todenneet henkilökohtaisen pystyvyyden olevan moniulotteinen ilmiö, mutta analysoineet silti sen yhteyttä työuupumukseen yhden kuudesta ensimmäisen kertaluokan faktorista muodostuvan toisen kertaluokan faktorin avulla. Tässä tutkimuksessa meneteltiin samalla tavalla. Sekä henkilökohtaista että työyhteisön ammatillista pystyvyyttä kuvaavat ensimmäisen kertaluokan faktorit latautuivat toisen kertaluokan faktoreiksi, jotka – kolmannen hypoteesin mukaisesti – korreloivat keskenään positiivisesti (0,29).

Kuten Skaalvik ja Skaalvik (2007, 613) ovat todenneet, myönteinen käsitys yhteisön pystyvyydestä on yhteydessä myönteiseen käsitykseen henkilökohtaisesta pystyvyydestä. Käsitys yhteisön pystyvyydestä haastaa myös yksittäisen opettajan asettamaan tavoitteet korkealle ja ponnistelemaan niiden saavuttamiseksi. Tässä aineistossa henkilökohtaisen ja yhteisöllisen pystyvyyden heikko korrelaatio voi heijastella yliopistotyön luonnetta, jolle on ominaista ponnistelu henkilökohtaisen tieteellisen pätevytyksen ja urakehityksen eteen, jota yhteisön pystyvyys edesauttaa rajallisesti. Kyselyn ohjeistuksessa vastaajia pyydettiin *”Arvioimaan seuraavien väittämien avulla työyhteisösi selviämistä yliopistotyön haasteista”*. Mikäli vastaajia olisi pyydetty arvioimaan tutkimusryhmän tai lähimpien opettajakollegojen selviämistä yliopistotyön haasteista, henkilökohtaisen ja työyhteisön pys-

tyvyyden välinen korrelaatio olisi voinut olla huomattavasti korkeampi.

Neljännän hypoteesin mukaisesti yliopisto-opettajien myönteinen käsitys sekä henkilökohtaisesta (-0,31) että työyhteisön (-0,29) ammatillisesta pystyvyydestä korreloivat negatiivisesti koetun työuupumuksen kanssa. Schwarzer ja Hallumin (2008, 166) vastaavassa asetelmassa nimenomaan opettajan henkilökohtaisen pystyvyyden ja uupumuksen välinen korrelaatio oli -0,26. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tulosten mukaan ala- ja yläkoulun opettajien henkilökohtaisen pystyvyyden ja työuupumuksen korrelaatio oli peräti -0,76. Sen sijaan heidän tutkimuksessaan ei paljastunut yhteyttä yhteisöllisen pystyvyyden ja työuupumuksen välillä. Ero tämän tutkimuksen tuloksiin voi johtua siitä, että Skaalvikin ja Skaalvikin (2007, 620) asetelmassa opettajien käsitys henkilökohtaisesta pystyvyydestä toimi mediaattorina opettajien kollektiivisen pystyvyyden ja työuupumuksen välillä.

Tosin tutkimuksemme liittyy joitain rajoituksia. Tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia muiden suomalaisten tutkimusten kanssa, koska esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksissa työuupumusta on mitattu Maslachin MBI-GS -mittarilla (Kalimo ym. 2006), kun taas tässä tutkimuksessa käytettiin työterveyshuollossa käytössä olevaa BBI-15 -mittaria. Lisäksi tuloksienne yleistettävyyden kannalta on otettava huomioon myös se, että joissakin alaryhmissä vastaajia oli alle kymmenen.

Esille tuoduista rajoituksista huolimatta tässä tutkimuksessa kehitetty mittari tarjoaa hyvän lähtökohdan yliopisto-opettajien henkilökohtaisen ja yhteisöllisen ammatillisen pystyvyyden kartoittamiseen. Tutkimuksessa sovellettiin Schwarzerin ym. (1999) pystyvyydsmittareita, jotka käännettiin englannista suomeksi. Mittarin toimi kohtuullisesti sekä osioreliabiliteettejä että käsitevaliditeettia ajatellen, lukuun ottamatta kahta henkilökohtaisen pystyvyyden faktoria: sosiaalinen vuorovaikutus ja työstressistä selviytyminen.

Suomalaisten yliopisto-opettajien ammatillisen pystyvyyden mittaria pitäisi kuitenkin kehittää edelleen niin, että pystyvyyden ulottuvuudet ja väittämät olisivat vielä paremmin suhteessa yliopisto-opettajan työn luonteeseen. Haastattelututkimus yliopisto-opettajien tehtävistä ja niihin liittyvistä haasteista voisi olla yksi lähtökohta tällaisen mittarin kehittämiseksi.

Rakenneyhtälömallin avulla osoitettiin pystyvyyden teoreettisen konstruktion jäsentymisen sekä henkilökohtaisella että yhteisöllisellä ulottuvuudelle neljään alaluottuvuuteen. Niitä kuvaavien latenttien faktoreitten reliabiliteettia kuvaavat tunnusluvut (*factor determinacy*) (0-1) vaihtelivat 0.84–0.94 välillä (Muthén & Muthén 2010). Uupumusta selittävien tekijöiden välillä ei ollut multikollineaarisuuden ongelmaa. Sekä henkilökohtaisista ja kollektiivista pystyvyyttä kuvaavien toisen kertaluokan faktoreiden (.29) että ensimmäisen kertaluokan faktoreille latautuneiden väittämien summamuuttujien välinen korrelaatio osoittautui matalaksi [0.08 ($p < .05$)–0.31 ($p < .01$)]. Tämä tarjoaa hyvän lähtökohdan jatkotutkimuksella pystyvyyssuskomuksiin yhteydessä olevien tekijöiden kartoittamiseksi.

Laadullisin menetelmin voisi selvittää, onko yliopistouudistus todella muuttanut yliopisto-opettajien työnkuva ja mitkä työhön liittyvät (kuormittavuus-) tekijät mahdollisesti heikentävät opettajien pystyvyyssuskomuksia, kuten esimerkiksi kollegojen ja esimiesten tuen puute (ks. Brouwers, Evers & Tomic 2001, 1482). Työtehtävien pirstaleisuus, lisääntynyt opiskelijamäärä, julkaisu- ja rahoituspainne, kilpailu kollegojen kesken ja epävarmuus työpaikan säilymisestä eivät ainakaan paranna yliopisto-opettajan työssä jaksamista ja hyvinvointia. Pelkkä stressitekijöiden paljastaminen ei kuitenkaan riitä, vaan oleellista olisi samalla löytää keinoja, joilla opettajia voisi tukea kohtaamaan yliopistotyön muutoksiin liittyviä haasteita ja samalla tukea heidän käsitystään omasta pystyvyydestä (vrt. Skaalvik & Skaalvik 2007, 614).

Rakenneyhtälömallinnus osoitti pystyvyysuskomusten ja uupumuksen yhteyden. Mitä heikompia opettajien pystyvyysuskomukset olivat, sitä uupuneempia he olivat. Tulokset perustuvat poikkileikkausaineistoon ja siksi pystyvyyskäsitusten ja uupumuksen välisen yhteyden ja kausaalisuhteiden selvittäminen kaippaa pitkittäisasetelmaan perustu-

vaa jatkotutkimusta. Varsinkin yliopisto-opettajien uupumusprosessin etenemisen ja uupumuksen eri ulottuvuuksien (uupumusasteinen väsymyksen, kyynistymisen sekä ammatillisen itsetunnon laskun) yhteyttä pystyvyyskäsitusten muuttumiseen pitäisi selvittää pitkittäistutkimuksena.

Kirjallisuus

- Ahola, K., Honkonen, T., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2004) Työuupumus Suomessa. *Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Suomen Lääkärilehti 59, 4109–13.
- Ahola, K. (2007) Occupational burnout and health. Finnish Institute of Occupational Health. People and Work. Research Reports 81. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ahola, K. & Hakanen, J. (2010) Terveysammattilaisten työuupumus: erityisenä haasteena vuorovaikeus auttamistyössä. *Duodecim* 126, 2139–46.
- Asetus 986/1998 opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986). (1998) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 17.9.2014).
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005) Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170–180.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy Mechanism in human agency. *American Psychologist* 37 (2), 122–147.
- Bandura, A. (1989) Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review* 14 (3), 361–384.
- Bandura, A. (2000) Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9 (3), 75–78.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An Agentive Perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 1–26.
- Betoret, F. (2006) Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 26 (4), 519–539.
- Brown, C. (2012) An examination of teacher efficacy. Väitöskirja. <http://hdl.handle.net/10443/1608> (luettu 18.9.2014)
- Brown, T. A. (2006) Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York, NY: The Guilford Press.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16, 239–253.
- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2001) Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology* 31 (7), 1474–1491.
- Dorman, J. (2003) Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 3, 35–47.
- Evers, W., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002) Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology* 72, 227–243.
- Friedman, I. (2003) Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education* 6, 191–215.
- Gillespie, N., Walsh, M., Winefield, A., Dua, J. & Stough, C. (2001) Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress* 15(1), 53–72.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J. (2001) Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain* 5 (1), 63–74.

- Hakala, J., Kaukonen, E. Nieminen, M. & Ylijoki, O-H (2003) Yliopisto – tieteen kehdestä projektitymyllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakanen, J. (2005) Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos, Työ ja ihminen, 27.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495–513.
- Houston, D., Meyer L. H. & Paewai, S. (2006) Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 28 (1), 17–30.
- Hu, Q., Schaufeli, W. & Taris, T. (2011) The Job Demands–Resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior* 79, 181–190.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999) Cut-off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling* 6 (1): 1–55.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. (1997) Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos 1997.
- Kalimo R., Hakanen J. & Toppinen-Tanner, S. (2006) Maslachin yleinen työuupumuksen arviointimenetelmä MBI-GS. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. (2009) Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Leung, D. & Lee, W. (2006) Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout, Anxiety, Stress, & Coping: *An International Journal* 19 (2), 129–141.
- Leung, T., Siu, O. & Spector, P. (2000) Faculty Stressors, Job Satisfaction, and Psychological Distress Among University Teachers in Hong Kong: The Role of Locus of Control. *International Journal of Stress Management* 7 (2), 121–138.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2004) Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 14–28.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.
- Meriläinen, M. & Lehtimäki, J. (2011) Palkkaus ja työmäärä ovat epätasapainossa. YLL:n jäsenkyselyn tuloksia. Acatiimi 5. http://www.acatiimi.fi/5_2011/05_11_08.php (luettu 18.9.2014)
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010) MPlus User's Guide (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., Salmela-Aro, K. (2003) Bergen Burnout Indicator 15. Helsinki: Edita.
- OKM (2014) Yliopistolaitoksen ja yliopistolain uudistaminen. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/index.html (luettu 4.9.2014)
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. (2008a) Työ tekijäänsä kiittää – entäs työnantaja? Tieteentekijöiden liiton jäsenkysely 2007. Tieteentekijöiden liitto: Joensuun yliopistopaino.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. (2008b) ”Eipä nää riennot paljon huvita” Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta? Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 175–192.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. (2010) Huokuva lato – isäntiä ja isäntien varjoja? Tieteentekijöiden liiton jäsenkysely 2010. Tieteentekijöiden liitto: Kopijyvä, Joensuu.
- Rantala, E. (2010) Johtosäännöt määrittävät yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstön asemaa. Acatiimi 2010 (4). http://www.acatiimi.fi/4_2010/04_10_04.php (luettu 17.9.2014)
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F. Barlow, E. & King, J. (2006) Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review, *The Journal of Educational Research* 99(6), 323–338.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008) Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology* 57 (Issue Supplement s1), 152–171.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. & Daytner, G. (1999) Teacher Self-Efficacy. http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm (luettu 18.2.2009)
- Schwarzer, R., Schmitz, G. & Tang, C. (1999) Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach burnout inventory. *Anxiety, Stress, and Coping* 13, 309–326.

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007) Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611–625.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010) Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2004) Yliopistotutkinnon suorittaneet 2004. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/yop/2004/02/yop_2004_02_2005-06-23_tau_004.html (luettu 17.9.2014).
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2010) Yliopisto-opiskelijat 2010. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/yop/2010/02/yop_2010_02_2011-06-16_tie_001_fi.html (luettu 17.9.2014).
- Suvisaari, J. ym. (2012) Psykkiset oireet ja mielenterveyden häiriöt. Teoksessa S. Koskinen, A. Lundqvist ja N. Ristiluoma (toim.) *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. RAPORTTI 68/2012*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 96–101.
- Watts, J. & Robertson, N. (2011) Burnout in university teaching staff: a systematic literature review, *Educational Research*, 53(1), 33–50.
- Winefield, A. & Jarrett, R. (2001) Occupational Stress in University Staff. *International Journal of Stress Management* 8 (4), 285–298.
- Yliopistolaki. (2009) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (luettu 16.9.2014)