

**Opettajapystyvyys, stressi ja uupuminen osana yläkoulun  
opettajan arkea**

Tanja Hartikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Erityispedagogiikka  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hartikka, Tanja. 2015. OPETTAJAPYSTYVYYS, STRESSI JA UUPUMINEN OSANA YLÄKOULUN OPETTAJAN ARKEA. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka.**

Tällä tutkimuksella on kaksi keskeistä tarkoitusta: Ensimmäinen tarkoitus on selvittää Työrauha Kaikille -hankkeeseen liittyvän intervention yhteyttä opettajan kokemaan pystyvyyden tunteeseen sekä opettajan stressi- ja uupumuskoemuksiin. Toinen tarkoitus on selvittää opettajapystyvyyden, sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen.

Tämä tutkimus on sekä interventio- että kyselylomaketutkimus. Tutkimus on toteutettu osana Niilo Mäki Instituutin toteuttamaa Työrauha Kaikille -hanketta. Hankkeen tarkoituksena on vähentää työrauhaongelmia yläkoulun luokissa ja tätä kautta lisätä jokaisen yksilön hyvinvointia luokkaympäristössä. Tutkimuksen aineisto on saatu Niilo Mäki Instituutilta. Se koostuu 155 yläkoulun opettajan vastauksista interventioon liittyneisiin tausta- ja loppukyselyyn. Opettajien vastaukset analysoitiin kvantitatiivisesti käyttäen parametrisia menetelmiä.

Opettajapystyvyys jaetaan kolmeen ulottuvuuteen: opettamiseen, käyttäytymisen ohjaamiseen ja yhteistyöhön liittyviin pystyvyyksiksi. Näistä käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvällä pystyvyyden tunteella on merkitsevää yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen. Tämän lisäksi stressiin ja uupumukseen on yhteydessä opettajan sukupuoli. Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että lisäämällä opettajien käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvää pystyvyyden tunnetta, voidaan vähentää stressi- ja uupumuskoemuksiin liittyviä ilmiöitä.

Hakusanat: Opettajapystyvyys, opettajan kokema stressi ja uupumus, interventiotutkimus

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TYÖRAUHA JA HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN</b> .....	<b>5</b>
2.1 Työrauha .....	5
2.2 Häiriökäyttäytyminen .....	5
2.3 Käyttäytymisen ohjaaminen yksilön ja ryhmän tasolla .....	7
2.3.1 Käyttäytymisen ohjaaminen työrauhan ylläpitäjänä .....	8
2.3.2 Positiivinen palaute.....	9
<b>3 OPETTAJAPYSTYVYYS</b> .....	<b>11</b>
3.1 Minäpystyvyys johdattaa ymmärtämään opettajapystyvyyttä .....	11
3.2 Opettajapystyvyys – kuinka minä voin vaikuttaa tilanteisiin?.....	13
3.3 Kollektiivinen opettajapystyvyys – kuinka kouluyhteisö kohtaa hankalat tilanteet? .....	16
<b>4 STRESSI JA UUPUMINEN OSANA OPETTAJAN ARKEA</b> .....	<b>17</b>
4.1 Stressi .....	17
4.2 Uupuminen.....	19
4.3 Minäpystyvyyden sekä stressin ja uupumuksen välinen yhteys .....	20
<b>5 TYÖRAUHA KAIKILLE -TOIMINTAMALLI</b> .....	<b>22</b>
5.1 Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy .....	22
5.2 Ennaltaehkäisevät ja vuorovaikutukselliset interventiot.....	22
5.3 Työrauha Kaikille -toimintamalli sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa toimintaa .....	24
<b>6 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>26</b>
<b>7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
7.1 Tutkimusaineisto.....	27

7.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	30
7.3.1 Opettajapystyvyyden.....	30
7.3.2 Stressi ja uupuminen.....	32
7.4 Aineiston analysointi.....	34
7.4.1 Intervention yhteys opettajapystyvyyteen, stressiin ja uupumuksen kokemuksiin.....	34
7.4.2 Opettajapystyvyyden ja uupumuksen sekä stressin välinen yhteys ja muutos .....	34
7.4.3 Sukupuolen ja työkokemuksen yhteys .....	36
7.5 Mittauksen luotettavuus .....	36
<b>8 TULOKSET .....</b>	<b>38</b>
8.1 Intervention yhteys.....	38
8.2 Opettajapystyvyyden yhteys.....	39
8.3 Sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteys .....	41
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>44</b>
9.1 Tulosten tarkastelu .....	44
9.1.1 Toimintamallin yhteys opettajapystyvyyteen, stressiin ja uupumukseen .....	44
9.1.2 Opettajapystyvyyden yhteys opettajan stressi- ja uupumuskokemuksiin .....	46
9.1.3 Sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteys uupumisen ja stressin kokemuksiin.....	47
9.2 Tutkielman eettisyys ja tulosten luotettavuus .....	48
9.3 Jatkotutkimus .....	49
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>51</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>58</b>

# 1 JOHDANTO

Koulumaailmassa on nykyään vallalla näkemys yhteisöllisestä kasvatuksesta. Tästä syystä koulun toimintakulttuuria on alettu tarkastelemaan entistä syvällisemmin ja monipuolisemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (2004) mainitaan, että koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi kasvatukseen ja opetukseen. Siihen kuuluvat koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja asetetut kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Koulun toimintakulttuurin tavoitteena tulisi olla avoin ja vuorovaikutteinen ilmapiiri, joka tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Koulun henkilökunta on tärkeässä osassa koulun toimintakulttuurin kehittämisessä, mutta myös koulun oppilaalla tulisi olla mahdollisuus osallistua toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. Tästä syystä jokaisella koululla on oma yksilöllinen toimintakulttuurinsa. Yksilöllisen siitä tekee koulussa toimivat ihmiset.

Koulun erilaiset vuorovaikutussuhteet ovat toimintakulttuurin peruselementtejä. Toimivat vuorovaikutussuhteet vaikuttavat sekä henkilökunnan että oppilaiden hyvinvointiin. Erityisesti yläkoulussa hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitys korostuu. Burnettin (2002) tutkimuksen mukaan yläkoulussa häiriökäyttäytyminen tunneilla on näkyvämpää kuin alakoulussa ja monesti luokan ilmapiiri voi olla melko huono. Positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä parantaa luokan ilmapiiriä. Toimiva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde kasvattaa myös oppilaan viihtymistä luokkaympäristössä. Viihtyminen luokassa ja koulussa lisäävät oppilaan oppimismotivaatiota, joka auttaa oppilaita menestymään koulun arjessa. Positiiviseen vuorovaikutussuhteeseen liittyy molemmin puoleinen ymmärrys ja kunnioitus sekä rohkaisu ja oppilaan tukeminen.

Opettajaan kohdistuu jatkuvia muutospaineita. Yhteiskunnasta tulevien muutospaineiden lisäksi opettajaan kohdistuu jatkuvia opetusmenetelmiin liittyviä uudistuspaineita. Huhtanen (2011, 86) lisää, että koulupäivän ja opetus-

tunnin aikana korostuvat opettajan joustavuus sekä opetustilannetaju. Etenkin yläkoulussa koulupäivän hektisyys ja jatkuvasti muuttuvat tilanteet vaativat opettajalta venymistä ja sopeutumista. Yhteen opetustuntiin sisältyy keskeytyksiä, yllätyksiä, ohjausta, tukea ja järjestyksen ylläpitämistä, mitkä vaativat opettajalta jatkuvaa läsnäoloa ja tilannetajua.

Opettajapystyvyyttä tutkineet Friedman ja Kass (2002) toteavat opettajan kokeman pystyvyyden tunteen auttavan opettajaa hallitsemaan ja käsittelemään jatkuvasti muuttuvia tilanteita työympäristössään. Opettajapystyvyyteen liittyy koettu kyky suoriutua annetuista tehtävistä sekä kyky hallita opetukseen liittyviä tapahtumaketjuja. Opettajapystyvyyteen liitetään myös koettu osallisuus työyhteisöön. Graysonin ja Alvarezin (2008) tutkimuksen mukaan opettajan kokema pystyvyyden tunne kasvoi, kun kouluympäristö tuki luokkien työrauhaa ja tarjosi selkeät ohjeistukset. Jexin ja Bliesen (1999) tutkimuksen mukaan pystyvyys oli yhteydessä työn psyykkiseen ja henkiseen kuormittavuuteen. Vaikuttamalla opettajan pystyvyyksäytyksiin voidaan mahdollisesti vähentää opettajan kokemaa stressiä ja uupumusta. Kyriacoun (2001) mukaan opettajan kokemaan stressiin liittyy vahvasti vihan, ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden tunteita sekä fyysistä ja psyykkistä jännitettä. Uupumus on seurausta pitkään jatkuneesta ja käsittelemättömästä stressistä. Työympäristössä uupumus johtaa tehottomuuteen ja tuotteliaisuuden vähenemiseen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Chwaliszin, Altmaierin ja Russelin (1992) mukaan opettajan uupuminen vaikuttaa siihen, miten hän jaksaa kohdata luokassa ja koulussa ilmeneviä ristiriitoja.

On tärkeää panostaa erilaisiin interventioihin, jotka parantavat opettajien yksilöiden ja ryhmän käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä taitoja. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvien taitojen avulla opettaja valmistaa oppilaitaan ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi. Oppilaat oppivat säätämään omaa toimintaansa, toimimaan vuorovaikutussuhteessa erilaisten ihmisten kanssa sekä tekemään tehtävän kannalta oikeanlaisia ratkaisuja. Almogin ja Shechtman (2007) tutkimuksen haastatteluaineistosta selvisi, että opettajat kokivat käyttävänsä häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseen oppilai-

ta tukevia strategioita. Saman tutkimuksen observointiaineistosta kävi kuitenkin ilmi, että opettajat käyttivät enemmän oppilaita rajoittavia strategioita kuin oppilaita tukevia. Erilaisten toimintamallien kehittäminen on tärkeää, koska opettajilla saattaa olla hyvin erilaiset käsitykset omasta toiminnastaan. Tästä syystä olisikin hyvä määritellä koulun yhteiset toimintamallit selkeästi, jotta opettajien oma subjektiivinen kokemus vastaisi heidän toimintaansa.

Opettajan antamalla palautteella on merkittävä vaikutus oppilaan käsitykseen opettajasta ja luokkaympäristöstä. Bakerin (1999) tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka saivat lähes jatkuvasti negatiivisia huomautuksia, eivät olleet halukkaita muodostamaan opettajansa kanssa toimivaa vuorovaikutussuhdetta. Oppilaat, jotka saivat paljon positiivista palautetta ja kehuja, muodostivat positiivisen käsityksen opettajasta ja luokkaympäristöstä. Palaute ylläpitää positiivista vuorovaikutussuhdetta.

Tutkimusaihe on tärkeä, koska työrauhaongelmat ovat yleistyneet jokaisella luokka-asteella. Lähes jokainen opettaja joutuu työuransa aikana kohtaamaan erilaisia työrauhaongelmia. Työrauhaongelmat kuormittavat jokaista yksilöä, joka toimii kyseisessä ympäristössä. Työrauhaongelmat aiheuttavat opettajille väsymystä, negatiivisia asenteita ja pahimmassa tapauksessa ne johtavat opettajan uupumiseen. Tästä syystä on tärkeää kehitellä erilaisia interventioita, jotka auttavat työrauhaongelmien kohtaamisessa ja korjaamisessa. Kansainvälisesti luokan tason vaikuttamisen tapoja on jonkin verran kehitetty. Menetelmät perustuvat käyttäytymispsykologisille vaikuttamisen keinoille, keinoissa korostuvat erityisesti selkeät, kaikille selvät käyttäytymisen säännöt sekä välitön positiivinen palaute sääntöjen noudattamisesta ja yhtä lailla välitön negatiivinen palaute sääntöjen rikkomisesta (Epstein, 2008; Hunter, 2003). Suomessa tällaisia interventioita on kehitelty alakouluihin, mutta yläkoulujen työrauhaongelmiin on puututtu hyvin vähäisesti.

Tämä tutkielma on sekä interventiotutkimus että kyselylomaketutkimus. Tutkielma jakaantuu kahteen osa-alueeseen: Ensimmäinen osa-alue tutkii intervention yhteyttä opettajapystyvyyteen sekä opettajan stressi- ja uupumuskokemuksiin. Toinen osa-alue tutkii opettajapystyvyyden sekä työskentely-

vuosien ja sukupuolen yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumiseen. Tutkielma on toteutettu yhteistyössä Niilo Mäki -instituutin kanssa.



## 2 TYÖRAUHA JA HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN

### 2.1 Työrauha

Työrauha määritellään hiljaisuudeksi luokassa. Työrauhaongelmat ovat esteenä tehokkaalle oppimiselle ja oppilaan itsehallinnan kehittämiseksi. Ongelmien syyt löytyvät useimmiten luokassa ilmenevästä käyttäytymisestä. Levin ja Nolan (2007) ovat määritelleet työrauhaongelmat käyttäytymiseksi, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä tuskaa sekä tuhoaa ympäristöä. Oppilaiden lisäksi myös opettaja voi häiritä luokan työrauhaa. Opettaja voi esimerkiksi käyttää luokassa sellaista kuria, joka estää oppilaiden itsehallinnan kehittymistä.

Levin ja Nolan (2007) lisäävät, että luokan työrauhaa edistää se, että opettajat käyttävät aikaa oppilaiden toiminnan taustan selvittämiseen: Miksi joku käyttäytyy häiritsevästi? Onko esimerkiksi kotona tapahtunut jotain? Usein työrauhaongelmien katsotaan johtuvan oppilaista, vaikka opettaja vaikuttaa myös suuresti luokan työrauhaan. Tärkeää onkin ymmärtää, että työrauha ja hyvät oppimistulokset ovat sekä opettajan että oppilaiden toiminnan tulosta.

### 2.2 Häiriökäyttäytyminen

Opettajan täytyy työssään selvitä heterogeenisen ryhmän opettamisesta. Haasteen opettamiselle luovat erilaiset häiriökäyttäytymisen piirteet. Viimeisen vuosikymmenen aikana oppilaiden käyttäytyminen luokassa on muuttunut entistä enemmän häiritsevämmäksi ja epäkunnioittavaksi opettajaa kohtaan. Vai onko opettajien suhtautuminen oppilaisiin muuttunut? Wheldallin ja Beamanin (1998) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että 15 % koulun oppilaista käyttäytyy luokassa häiritsevästi. Luokassa häiriökäyttäytyminen ilmenee päälle

puhumisena, tottelemattomuutena, häiritsevänä liikkumisena ja tehtäväorienteation puutteena. Walker ym. (1996) osoittivat tutkimuksessaan, että 80 %:lla oppilaista ei ollut häiriökäyttäytymisen piirteitä. Oppilaista 5-15 % ilmeni satunnaisesti häiriökäyttäytymistä. 1-7 %:lla oppilaista oli tutkimuksen mukaan vakavia häiriökäyttäytymisen muotoja.

Häiriökäyttäytymisen piirteitä on hankala määritellä ja ne ovat ympäristöstä riippuvaisia. Siihen liitetään kaikki sellainen toiminta, joka ei kuulu niin sanottuun normaaliin tunnin sisältöön. Oppilas voi esimerkiksi metelöidä, tehdä jotain muuta kuin annettua tehtävää tai käyttäytyä fyysisesti häiritsevällä tavalla. Myös epäkunnioittava käytös toisia oppilaita ja opettajaa kohtaan liitetään häiriökäyttäytymisen piirteisiin. Levin ja Nolan (2007) toteavat, että tällaisia käyttäytymisen piirteitä kutsutaan pinnallisiksi, koska ne eivät ole seurausta syvemmistä ongelmista. Luokassa ilmenee satunnaista häiriökäyttäytymistä jo pelkästään siitä syystä, että se kuuluu lasten ja nuorten normaaliin kehitykseen. Etenkin yläkoulussa kehitykseen liittyvät käyttäytymisen muutokset voivat häiritä huomattavasti luokan työrauhaa. Myös kasvanut teknologian käyttö on vaikuttanut oppilaiden käyttäytymisen muutoksiin. Teknologian ja median kautta oppilaat saavat erilaisia käyttäytymismalleja useammasta kohteesta, jolloin luokassa toimii mitä erilaisimpia yksilöitä.

Häiriökäyttäytymisen piirteiden määrittelyn lisäksi on tärkeää selvittää opettajien näkemyksiä niiden syistä. Syiden selvittäminen edesauttaa ongelmiin puuttumista. Mavropoulou ja Padeliaou (2002) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että häiriökäyttäytymisen syyt liittyvät perheeseen ( $ka = 1.99$ ) tai oppilaan keskeisiin piirteisiin ( $ka = 2.23$ ). Vähiten syitä liitettiin koulun/luokan toimintamalleihin ( $ka = 2.76$ ). Tässä tutkimuksessa pienempi keskiarvo tarkoitti opettajien olevan yhtä mieltä annettujen väittämien kanssa. Erityisesti käyttäytymishäiriöiden syiksi opettajat nimesivät perheen ongelmat, vanhempien asenteet, oppimisvaikeudet sekä oppilaan heikko itsetunto. Opettajat eivät olleet samaa mieltä siitä, että häiriökäyttäytyminen voisi johtua aivovammasta, suusta oppilasmäärästä, sääntöjen puutteesta, koulun vaatimuksista tai heidän omista asenteistaan.

Jatkuvat negatiiviset reaktiot oppilaan toimintaan voivat lisätä häiriökäyttäytymisen ilmenemisen riskiä. Riski suurenee, jos oppilas kokee jääneensä täysin positiivisen huomion ja kannustuksen ulkopuolelle (Van Acker ym., 1996). Häiriökäyttäytymisen riski suurenee, jos opettaja kokee häiritsevän käyttäytymisen johtuvan enimmäkseen perheen kasvatustyylistä. Mavropoulou ja Padeliadu (2002) toteavat, että häiriökäyttäytymisen voi saada vähenemään, jos opettaja ajattelee pystyvänsä itse vaikuttamaan oppilaisiinsa omalla asenteellaan. Jos häiriökäyttäytymisen katsotaan johtuvan koulun ulkopuolisista tekijöistä, opettajan vaikutusmahdollisuudet työrauhan lisäämiseen ovat melko pienet. Tämä vaikuttaa myös erilaisten häiriökäyttäytymiseen puuttuvien toimintamallien toteuttamiseen. Opettaja osallistuu aktiivisemmin toimintamallien toteuttamiseen, jos hän ajattelee häiriökäyttäytymisen johtuvan edes osittain hänen omista asenteistaan. Leflot, van Lier, Onghena ja Colpin (2010) osoittavat tutkimuksessaan, että opettajan käyttämät ryhmänhallinnan tekniikat sekä negatiivisten huomautusten välttäminen vähensivät luokassa ilmenevää häiriökäyttäytymistä. Nämä menetelmät ehkäisevät myös myöhempää häiriökäyttäytymisen ilmenemistä. Tästä syystä on tärkeää kehitellä erilaisia käyttäytymisen hallinnan menetelmiä, jotka edesauttavat työrauhan ylläpitämistä luokassa sekä lisäävät oppilaiden koulutyöhön paneutumista.

### **2.3 Käyttäytymisen ohjaaminen yksilön ja ryhmän tasolla**

Koulumaailmassa opettajalla on merkittävä rooli oppilaiden käyttäytymisen muokkaajana ja kasvattajana. Perusopetuslaissa (Suomen säädöskokoelma 628/1998 pykälä 2) määritellään perusopetuksen tavoitteet seuraavasti: "Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. - Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämän aikana." Koulun työntekijöiltä vaaditaan sitoutumista koulun kirjoittamattomiin moraalisiin sääntöihin ja -päämääriin. Opettajien lähtö-

kohtana on toimia yksilöiden ja yhteiskunnan hyväksi. On tärkeää, että opettaja pystyy tukemaan oppilaitaan heidän eri kehitysvaiheissa. Koulussa opettajan tavoitteena ei ole muuttaa kaikkia oppilaita samanlaisiksi, vaan ohjata heidän toimintaansa siten, että oppilas pystyy opiskelemaan ja työskentelemään kouluympäristössä.

### **2.3.1 Käyttäytymisen ohjaaminen työrauhan ylläpitäjänä**

Opettajan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvät taidot edesauttavat luokassa ilmenevän työrauhan ylläpitämistä. Yksilön ja ryhmän käyttäytymisen ohjaaminen lähtee liikkeelle siitä, että opettaja tarkastelee luokkaansa ja siinä toimivien yksilöiden toimintaa. Millaisissa tilanteissa häiriökäyttäytymistä ilmenee? Minkälaiset tilanteet johtavat siihen? Onko häiriökäyttäytyminen seuraus oppilaan kokemasta ahdistuksesta? Oppilaat hakevat opettajiensa huomiota. Jos he eivät sitä saa suoritustensa ja saavutustensa avulla, he hakevat sitä jollakin muulla keinolla, kuten käyttäytymällä häiritsevästi. Ryhmän toiminnallisella hallinnalla voidaan saada merkittäviä muutoksia luokassa ilmenevään häiriökäyttäytymiseen (Montgomery, 2005).

Käyttäytymisen ohjaamisessa tärkein tekijä on opettajan oma käyttäytyminen. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan opettajan verbaalinen ja nonverbaalinen käyttäytyminen vaikuttavat oppilaiden käytökseen. Opettajan tulisi hyödyntää luokassa erilaisia menetelmiä, jotka lisäävät oppilaiden koulutyöhön paneutumista. Luokissa, joissa opettajat huomaavat opettamisen ja kurin välisen yhteyden, tiedostavat oppilaita motivoivat menetelmät ja omat odotukset oppilaita kohtaan sekä heillä on kokonaisvaltainen suunnitelma häiriökäyttäytymisen ehkäisyyn, oppilaiden koulutyöhön paneutuminen on huomattavasti parantunut.

Montgomery (2005) ja Leflot ym. (2010) kertovat, että hyviä käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä tekniikoita ovat muun muassa selvien rutiinien ja järjestyssääntöjen luominen sekä jatkuva kehuminen ja muut palkkiot. Luokassa voidaan käyttää myös mallintamista, jolloin opettaja näyttää halutun toimin-

nan mallin. Tämä tehostaa luokan ja siinä toimivien yksilöiden suoritusta. Toisinaan oppilaat tarvitsevat pienen tauon. Taukopaikan avulla voidaan myös hallita yksilöiden käyttäytymistä. Toiset oppilaat eivät yksinkertaisesti jaksakaan keskittyä samaan työhön pitkiä aikoja. Tällöin on hyvä suoda oppilaille pieni hengähdystauko, jonka jälkeen työskentely voi jatkua tehokkaasti. Tehokkaat käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvät tekniikat vaikuttavat oppilaisiin toivotun toiminnan vahvistamisen kautta. Käskyt ja nuhtelut ovat taas sellaisia käyttäytymisen hallinnan keinoja, jotka voivat johtaa oppilaiden häiriökäyttäytymiseen luokassa. Levin ja Nolan (2007) lisäävät, että opetuksen tahtia muuttamalla ja oppilaiden toiminnan ohjauksella voidaan lisätä oppilaiden työskentelymotivaatiota, joka ehkäisee häiriökäyttäytymisen ilmenemistä.

### **2.3.2 Positiivinen palaute**

Positiivinen palaute on yksi helppokäyttöisimmistä käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvistä tekniikoista. Baker (1999) toteaa, että opettajan antamalla positiivisella palautteella on suora vaikutus oppilaan käyttäytymiseen ja viihtymiseen luokkaympäristössä. Bakerin (1999) tutkimuksen mukaan ne oppilaat, jotka saivat positiivista ja kannustavaa huomiota luokassa, kuvailivat luokkaympäristöä miellyttäväksi ja kokivat oppimisen mielekkäänä osana koulun arkea. Palaute on yksi tehokkaimmista keinoista vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen. Opettajan antama positiivinen palaute on luonnollinen reaktio oppilaiden haluttuun toimintaan. Tehokas positiivinen palaute on kuvailevaa ja se kohdistuu aina tiettyyn toimintaan. Näyttöön perustuvat interventiomallit ovat osoittaneet, että opettajan positiivinen palaute ja oppilaiden kehuaminen parantaa oppilaiden arvosanoja, lisää oppilaiden tehtäviin paneutumista sekä vähentää luokan häiriökäyttäytymistä (Sutherland, Wehby & Copeland 2000; Van Acker, Grant & Henry, 1996; Wehby, Symons & Shores, 1995).

Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan tehokas positiivinen palaute liittyy tehtävään ja siihen, kuinka oppilas voisi suorittaa sen tehokkaammin. Palaute pitää sisällään vihjeitä, joiden avulla oppilas voi tehostaa oppimistaan.

Tehokas palaute rakentuu kolmesta kysymyksestä: Mitkä ovat tehtävän tavoitteet? Miten saavuttaa tavoitteet? Miten voi suoriutua tehtävästä entistä paremmin? Opettaja voi tehostaa palautettaan asettamalla tehtäville yksityiskohtaiset tavoitteet. Tehokas palaute vaatii myös opettajan omaa arviointia. Opettajan tulee arvioida palautteen sisältämä informaatio: Vastaako palaute oppilaan ikätasoa? Ymmärtääkö oppilas palautteen sisällön? Tärkeää on, että sekä opettaja että oppilaat etsivät jokaiseen yllämainittuun kysymykseen vastauksia ja keskustelevat niistä. Oppilaiden on tällöin helpompi suunnata toimintaansa kohti asetettuja tavoitteita. Yksityiskohtaisten tavoitteiden asettaminen auttaa myös opettajaa ohjaamaan oppilaitaan haluttuun suuntaan. Tämän avulla opettajat voivat luoda sellaisen oppimisympäristön, jossa oppilaat ohjaavat omaa toimintaansa arvioimalla itseään ja havaitsemalla oman toiminnan epäkohtia.

Hattie ja Timperley (2007) lisäävät, että tehokas palaute vaatii opettajalta tarkkaa arviointikykyä. Tehokas palaute annetaan oppilaalle juuri oikealla hetkellä ja tilanteeseen sopivalla tyyllillä. Tehokas palaute on selkeää, tarkoituksenmukaista ja sen sisältö voidaan liittää oppilaan ymmärryksen tasolle. Palautteen tulisi myös aktivoida oppilaan informaation prosessointia. Tärkeää on myös, että palaute pitää sisällään tarkat ja selkeät tavoitteet.

Vaikka positiivisen palautteen merkitystä korostetaan yhä enemmän, eivät opettajat ole osanneet käyttää sitä hyödykseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat käyttävät hyvin vähän positiivista palautetta ja kehuja tunneillaan. Gable ym. (1983) huomasivat, että opettajat antoivat tunneillaan keskimäärin 4.4 positiivista huomautusta. Shores ym. (1993) kertovat opettajien kehujen määrän mukaan oppilaiden noudattaneen sääntöjä 2 % tunnista, vaikka oppilaat noudattivat sääntöjä 80 % tunnista. Gorman-Smith (2003) lisäävät, että heidän tutkimansa opettajat antoivat yhden positiivisen palautteen jokaista kahtakymmentä nuhtelua vastaan.

## 3 OPETTAJAPYSTYVYYS

### 3.1 Minäpystyvyys johdattaa ymmärtämään opettajapystyvyyttä

Minäpystyvyys määritellään koetuksi kyvykkyydeksi suorittaa tietty toiminto. Tieto omasta pystyvyydestä saadaan ympäristön vihjeiden avulla, joita arvioidaan ja yhdistetään selkeäksi kokonaisuudeksi. Opettajapystyvyyttä voidaan lähestyä Rotterin (1966) ja Banduran (1977) minäpystyvyyteen liittyvien teorioiden avulla.

Bandura (1977) tarkastelee minäpystyvyyttä sosiaalisen kognition teorian avulla, jonka mukaan ihmiset pystyvät osittain vaikuttamaan kehittymiseensä sekä eri elämäntilanteisiinsa. Minäpystyvyys näyttäytyy yksilön uskomuksina omia kykyjään kohtaan ja se rakentuu sosiaalisten suhteiden kautta. Vuorovaiikutustilanteissa yksilö muokkaa omia käsityksiään itsestään ja omista kyvyistään. Koettu minäpystyvyys vaikuttaa henkilökohtaisiin suorituksiin joko niitä heikentävästi tai vahvistavasti. (Bandura, 1977; Canrinus ym., 2012).

Bandura (1977) toteaa, että uskomus omaan pystyvyyteen kehittyy neljällä eri tavalla. Ammatilliset kokemukset, sosiaalinen mallintaminen, sosiaaliset uskomukset sekä somaattiset ja emotionaaliset tasot ohjaavat minäpystyvyyden kehittymistä. Näiden tekijöiden avulla saadaan tietoa yksilön minäpystyvyyteen liittyvistä uskomuksista. Ammatilliseen kokemukseen liittyy aikaisemmat onnistumisen kokemukset tietyssä kontekstissa. Onnistumisen kokemukset vahvistavat yksilön uskoa omasta pystyvyydestään. Epäonnistumiset taas heikentävät pystyvyyden tunnetta, mikä saattaa heijastua muihin vastaaviin tilanteisiin. Sijaiskokemuksilla tarkoitetaan sellaisia kokemuksia, joissa tarkastellaan muiden toimintaa. Muiden ihmisten toimintaa tarkkailemalla yksilö huomaa selviävänsä itsekin hankalasta tilanteesta. Tämä kasvattaa minäpystyvyyden tunnetta. Sosiaaliset uskomukset liittyvät toisten ihmisten uskomuksiin itsestä. Nämä uskomukset vahvistavat yksilön omia uskomuksia, jolloin hän kykenee kohtaamaan erilaiset ongelmatilanteet sinnikkäämmin. Somaattisten ja

emotionaalisten tasojen vaihtelut tarjoavat haitallista informaatiota, jonka avulla yksilö luo väärän kuvan omista kyvyistään. Yksilö saattaa kokea itsensä stressaantuneeksi, jolloin hän yhdistää tämän tunteen tiettyyn tilanteeseen. Näin hän tulee vahvistaneeksi uskomusta omasta kyvyttömyydestä. On tärkeää huomioida se, että pystyvyyden tunne ei ole pysyvä tunne. Se vaihtelee tilanteiden ja olosuhteiden mukaan.

Banduran (2011) mukaan minäpystyvyys vaikuttaa käyttäytymiseen motivaationaalisten, kognitiivisten, affektiivisten ja päätöksentekoprosessien kautta. Minäpystyvyyden tunne vaikuttaa ajatteluun eri tilanteissa. Toisinaan voidaan ajatella optimistisesti omista kyvyistä, toisinaan voidaan ajatella hyvinkin pessimistisesti samoista kyvyistä. Minäpystyvyys vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta yksilön toimintaan. Vahvan minäpystyvyyden tunteen avulla voi kokea saavuttavansa itselleen asettamat korkeatkin tavoitteet. Tätä kautta voidaan määritellä itsensä onnistujaksi tai epäonnistujaksi, jolloin pystyvyyden tunne vaikuttaa myös koettuun stressiin ja voi pahimmillaan aiheuttaa masennusta. Vahva minäpystyvyyden tunne auttaa säätelemään emotionaalisia tasoja. Schwarzer ja Hallum (2008) lisäävät, että päätöksentekoprosesseihin minäpystyvyys liittyy vahvasti silloin, kun tehdään ratkaisevia päätöksiä, jotka vaikuttavat myöhempään elämään. Tällaisissa tilanteissa pohditaan eri vaihtoehtoja ja, jos pystyvyyden tunne on vahva, voidaan asettaa entistä kunnianhimoisempia tavoitteita, koska ihminen kokee olevansa kykenevä saavuttamaan asetetut tavoitteet. Ihmiset voivat vaikuttaa elämäänsä minäpystyvyyden avulla.

Vaikka minäpystyvyys liittyy melko vahvasti esimerkiksi itsetuntoon ja minäkäsitykseen, voidaan se kuitenkin erottaa omaksi kokonaisuudekseen. Schwarzer ja Hallum (2008) kertovat minäpystyvyyden eroavan itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteistä seuraavasti: 1. Minäpystyvyyteen liittyy yksilön sisäinen attribuutio (minä olen syy tietylle toiminnalle). 2. Sen avulla voidaan ennakoida tulevaa käyttäytymistä. 3. Minäpystyvyyden ulottuvuuksia on helppo havaita, mikä tekee siitä operationaalisen käsitteen.



### 3.2 Opettajapystyvyys – kuinka minä voin vaikuttaa tilanteisiin?

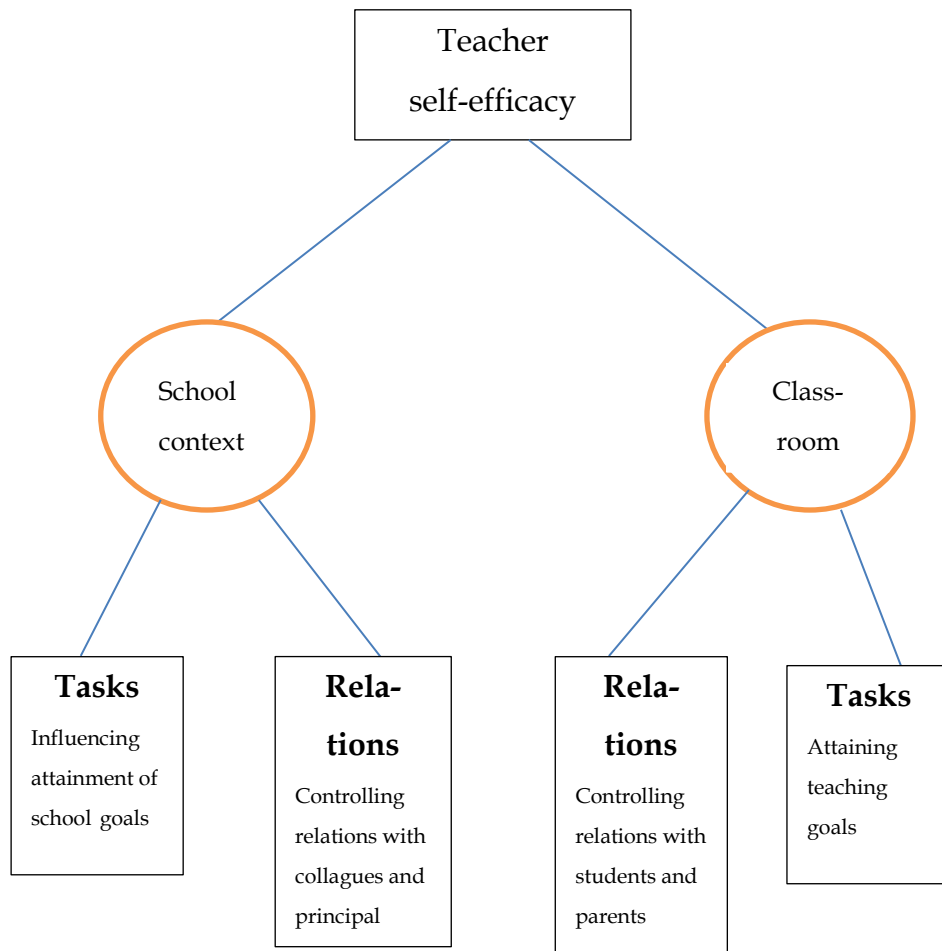
Rotterin (1966) näkemykset opettajapystyvyydestä liittyvät sosiaalisen oppimisen teoriaan, jossa opettajapystyvyyteen liitetään sisäiset ja ulkoiset kontrolliodotukset. Opettajalla on sisäinen kontrolliodotus silloin, kun hän kokee pystyvänsä opettamaan hankalia oppilaita. Ulkoinen kontrolliodotus liittyy käsitykseen, että ympäristöllä on suurempi vaikutus oppilaiden oppimiseen. Jos opettaja uskoo ulkoiseen kontrolliodotukseen (esimerkiksi kodin tai oppilaiden omien kykyjen vaikutukseen), hän ajattelee, että ei pysty omalla toiminnallaan vaikuttamaan luokassa tapahtuviin tilanteisiin. Guskeyn ja Passaron (1994) mukaan opettajapystyvyys määritellään uskomuksiksi omista kyvyistään vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. Opettaja kokee tällöin olevansa kyvykäs opettamaan oppilaita, joilla on erilaisia oppimisen, tunteiden ja käyttäytymisen häiriöitä. Opettajapystyvyyteen kuuluu ymmärrys siitä, että ulkoiset tekijät vaikuttavat opetustilanteisiin. Opettajan on ymmärrettävä, että muutos voi olla joskus hankalaa tai jopa mahdotonta. Friedman ja Kass (2002) lisäävät, että opettajan kokema pystyvyyden tunne näyttäytyy koettuna kykynä suoriutua annetuista tehtävistä sekä kykynä hallita opetukseen liittyviä tapahtumaketjuja. Opettajapystyvyys liittyy myös organisaatioon ja työyhteisöön. Tämä näyttäytyy koettuna osallisuutena työyhteisön päätösvaltaan ja vuorovaikutustilanteisiin.

Opettajapystyvyyden katsotaan vaikuttavan ohjeistukseen, käyttäytymisen ohjaamiseen, motivoimiseen sekä yhteistyöhön vanhempien ja kollegoiden kanssa. Brouwers ja Tomic (1998) löysivät tutkimuksessaan yhteyden häiriökäyttäytymisen, opettajapystyvyyden ja käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvien taitojen välillä. Lisääntynyt häiriökäyttäytyminen vaikutti opettajapystyvyyden vähenemiseen, joka heikensi opettajan yksilö- ja ryhmänohjaustaitoja. Tutkimuksen mukaan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvien taitojen heikentyminen lisäsi opettajan henkisen uupumisen mahdollisuutta, joka taas myötävaikuttanut luokassa ilmenevän häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen. Tästä syntyy hankala oravanpyörä. Oravanpyörästä voi myös muodostaa myönteisen: Vah-

vat tunteet omasta pystyvyydestä johtavat parempiin suorituksiin luokkaympäristössä, mikä johtaa siihen, että opettaja luo vahvemman pohjan omasta opettajapystyvyydestään (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Opettajapystyvyys liitetään opettajan käsityksiin oppilaistaan. Vahva tunne omasta pystyvyydestä mahdollistaa sen, että opettaja antaa virheet anteeksi, huomioi jokaisen yksilölliset tavoitteet sekä arvostaa lempeää kuria (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

Opettajapystyvyys vaikuttaa luokassa oleviin oppilaisiin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajapystyvyyden ja oppilaiden luokkakäyttäytymisen välillä on yhteyttä. Opettajapystyvyys vaikuttaa oppilaiden saavutuksiin, motivaatioon ja heidän omaan minäpystyvyyden tunteeseensa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Vahva tunne omasta pystyvyydestä takaa opettajalle sen, että hän käyttää erilaisia strategioita ongelmien ratkaisemiseksi ja näkee oppilaan ongelmien johtuvan oppilaan ja tämän ympäristön vääristyneistä vuorovaikutussuhteista. Tämä tunne johtaa siihen, että opettaja on avoin uusille ideoille ja valmis kokeilemaan erilaisia opetustyyliä, jotta pystyisi paremmin vastaamaan oppilaittensa moninaisiin tarpeisiin. Heikko opettajapystyvyyden tunne johtaa siihen, että opettajalla on vähän keinoja työrauhan ylläpitämiseksi. He voivat kokea itsensä voimattomiksi kohdatessaan häiriökäyttäytymistä. Tämä johtaa siihen, että opettaja näkee ongelmien johtuvan oppilaan persoonallisuudesta. Häiriökäyttäytymisen liittäminen oppilaan persoonallisuuteen johtaa siihen, että opettaja kokee olevansa kyvytön vaikuttamaan oppilaan läsnäoloon. Tämä ajattelumalli rajoittaa opettajan halua kokeilla luokassaan uusia toimintatapoja, jotka voisivat edesauttaa työrauhan ylläpitämistä. (Brophy & McCaslin, 1992; Brouwers & Tomic, 2000; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993).

Opettajapystyvyyteen vaikuttaa luokan ja opettajan itsensä lisäksi koko kouluyhteisö. Friedman ja Kaas (2002) ehdottavat seuraavaa mallia opettajapystyvyyden tarkasteluun ja tutkimiseen:



Malli tarkastelee opettajapystyvyyttä sekä koulun että luokan kontekstissa. Malli perustuu kolmeen oletukseen: 1. Opettaja toimii samanaikaisesti sekä johtajana että työntekijänä kahdessa eri sosiaalisessa ympäristössä. Opettajan tulee johtaa luokkaansa ja samalla hänen täytyy toimia työntekijänä, jota ohjaa kunnan, koulun ja rehtorin asettamat toimintaohjeet. 2. Opettaja on sidoksissa kahdenlaisiin sosiaalisiin järjestelmiin. Opettajan rooli määräytyy vuorovaikutuksessa oppilaiden sekä koulun muun henkilökunnan ja kasvatuskumppaneiden kanssa. Opettajan rooli saattaa vaihdella päivän aikana useampia kertoja. 3. Opettajan täytyy toimia sekä koulun että luokkatason kontekstissa ottaen huomioon molempien ympäristöjen tavoitteet ja vuorovaikutussuhteet. Kun tarkastellaan opettajapystyvyyttä, tulee muistaa nämä kaikki koulun sosiaaliset ulot-

tuvuudet, jotka vaikuttavat opettajan kokemaan pystyvyyden tunteeseen. Skaalvik ja Skaalvik (2009) lisäävät, että esimerkiksi koulun johtajalla on merkittävä vaikutus koulunsa henkilökunnan pystyvyyden tunteelle. He löysivät tutkimuksessaan vahvan yhteyden opettajapystyvyyden ja koulun johtajan roolin välillä. Mitä enemmän opettaja sai tukea koulunsa johtajalta, sitä enemmän hänen pystyvyyden tunne kasvoi.

### **3.3 Kollektiivinen opettajapystyvyys - kuinka kouluyhteisö kohtaa hankalat tilanteet?**

Skaalvik ja Skaalvik (2009) toteavat, että opettajapystyvyyteen vaikuttaa koulussa ilmenevä kollektiivinen opettajapystyvyys. Koulun kollektiivisella opettajapystyvyydellä tarkoitetaan sellaista yhteisöä, joka asettaa itselleen yhteisesti sovittuja tavoitteita ja on valmis työskentelemään yhdessä saavuttaakseen nämä tavoitteet. Yhteisesti sovitut tavoitteet ja toimintaperiaatteet ohjaavat jokaisen yhteisön jäsenen työskentelemään tavoitteiden mukaisesti. Opettaja, joka kokee epäonnistuneensa luokkansa hallinnassa, voi hyötyä tällaisesta kollektiivisesta opettajapystyvyydestä. Se, että opettaja tietää, miten yhteisö hänen odottaa toimivan, voi vahvistaa hänen omaa pystyvyyden tunnetta. Tämä voi johtaa siihen, että opettajan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvät taidot paranevat. (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004).

Toisaalta kollektiivinen opettajapystyvyys voi vaikuttaa yksilön opettajapystyvyyteen sitä heikentävästi. Opettaja voi ajatella, että ei ole yhtä taitava opettamaan kuin muut yhteisössä toimivat opettajat. Opettajalla voi olla hankaluuksia saavuttaa yhteisesti asetetut tavoitteet. Tämä tilanne johtaa siihen, että hän ei mahdollisesti noudata yhteisesti sovittuja toimintaohjeita, mikä taas vaikuttaa hänen omaan opettajapystyvyyteen. Skaalvikin ja Skaalvikin (2009) mukaan ei voida todeta, että kollektiivinen opettajapystyvyys vaikuttaisi positiivisesti yksilön omaan opettajapystyvyyteen. Kollektiivinen opettajapystyvyys

ja yksilön oma opettajapystyvyys ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa kouluyhteisössä.

## 4 STRESSI JA UUPUMINEN OSANA OPETTAJAN ARKEA

### 4.1 Stressi

Jokainen työntekijä kokee jossain vaiheessa työuraansa stressaavia kokemuksia. Toisilla ne voivat olla jatkuvia, toisilla satunnaisia. Opettajatkaan eivät säästy stressin aiheuttamalta kuormitukselta. Karasek (1979) toteaa, että stressikokemukset johtuvat työn vaatimusten ja työn hallinnan epäsuhdanteesta. Tämän pohjalta hän on kehittänyt työn vaatimusten ja hallinnan mallin. Mallin mukaan stressiä aiheuttaa eniten tilanteet joissa työn vaatimukset ovat yksilölle liian suuret käsiteltäväksi ja oman työn hallinta on hyvin vähäistä. Työn hallinnalla viitataan työn tekemisen ulkoa ohjautuvuuteen.

Työpäivänsä aikana opettajat voivat kohdata monia stressaavia tekijöitä. Kyriacou (2001) kuvailee tutkimuksessaan opettajan kokemia stressiä erilaisiksi negatiivisiksi tunteiksi, jotka johtuvat työn ulottuvuuksista. Opettaja voi kokea esimerkiksi vihaa, ahdistuneisuutta, fyysistä ja psyykkistä jännitettä, turhautumista sekä alakuloisuutta. Stressiä voivat aiheuttaa koulun johtaja, kollegat, oppilaat ja vanhemmat sekä hyvin hoidetuista tehtävistä saatavan palautteen puute. Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen on eniten stressiä aiheuttava tekijä opettajien työympäristössä. 63 % kanadalaisista ja amerikkalaisista opettajista sanoo, että oppilaiden tottelemattomuus kuormittaa opettajan henkistä hyvinvointia kouluympäristössä. Mitä enemmän opettaja kokee stressiä, sitä vähemmän hän jaksaa sietää häiriökäyttäytymistä luokassa. Mitä enemmän oppilaat häiritsevät työrauhaa, sitä enemmän opettaja stressaantuu. (Burke, Greenglas & Schwarzer, 1996; Brouwers & Tomic, 2000.)

Stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi opettajat nimesivät sääntöjen jatkuvan ylläpitämisen, oppilaiden huonon opiskeluasenteen ja poissaolevien opettajien tuntien sijaistamisen (Kyriacou ja Sutcliffe, 1978). Opettajan kokema stressi saa alkunsa useimmiten kahdesta eri syystä: fyysisistä tekijöistä (esim. luokassa liikaa oppilaita) tai psyykkisistä tekijöistä (esim. huonot suhteet työyhteisön jäseniin). Opettajan kokema stressi vaikuttaa psyykkisesti, fyysisesti sekä käyttäytymisen tasolla opettajan olemiseen kouluympäristössä. Stressin vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin voi näkyä esimerkiksi tyytymättömyytenä työhön. Pitkään jatkunut stressi voi nostaa yksilön verenpainetta, mikä heikentää hänen toimintakykyä. Stressi vaikuttaa opettajan läsnäoloon luokkatilanteissa, jolloin opettaja voi olla poissaoleva, eikä kiinnitä ympäristöönsä sen suurempaa huomiota. Näistä syistä pitkään jatkunut stressi heikentää myös opettajan pystyvyyden tunnetta. (Kyriacou, 2001; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Klassen ja Chiu, 2010.)

Opettajan sukupuoli vaikuttaa siihen, miten hän stressin kokee. Kyriacou ja Sutcliffe (1978) löysivät tutkimuksessaan, että naisopettajat stressaantuivat enemmän oppilaiden häiriökäyttäytymisestä kuin miesopettajat. Tässä tutkimuksessa 20 % tutkituista opettajista nimesi opettajan työn olevan stressaavaa tai erittäin stressaavaa. Myös Klassen ja Chiu (2010) löysivät tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia: naisopettajat olivat miehiä stressaantuneempia. Naisten kokema stressi liittyi lähinnä työn määrään ja luokkatoimintaan liittyvään stressiin.

Kyriacou (2001) nimeää kaksi toimintatapaa, joiden avulla opettaja voi käsitellä kokemaansa stressiä: suoran toiminnan tekniikat ja lieventävät tekniikat. Suoran toiminnan tekniikat liittyvät stressiä aiheuttavan asian tunnistamiseen ja ratkaisukeinojen etsimiseen. Tällaisia tekniikoita voivat olla esimerkiksi puhuminen kollegan kanssa tai interventiolla puuttuminen luokan tilanteeseen, jonka myötä opitaan uusia toimintatapoja. Lieventävien tekniikoiden avulla ei puututa itse ongelmaan, vaan sen yksilössä herättämiin reaktioihin. Tekniikat voivat olla joko psyykkisiä tai fyysisiä. Lieventäviä tekniikoita on esimerkiksi oman ajattelutavan muuttaminen tai kehollisten reaktioiden tunnistaminen ja

hengitysharjoitusten tekeminen silloin, kun keho ja mieli alkavat kokemaan jännitettä.

## 4.2 Uupuminen

Uupuminen on seurausta pitkään jatkuneesta stressistä. Uupumista tutkineet Maslach ja Jackson (1981) kuvailevat sitä psykologiseksi oireiluksi, joka koostuu kolmesta ulottuvuudesta. Uupumiseen liittyy vahvasti emotionaalinen uupuminen, depersonalisaatio ja kyvyttömyys suorittaa erilaisia tehtäviä. *Emotionaalisella uupumisella* tarkoitetaan sellaista tilaa, jossa yksilön tunteet on kulutettu loppuun. Tätä tilaa voidaan kuvailla käsitteillä: loppuun kulutettu, tarmokkuuden vähyys, väsymys sekä heikkous. *Depersonalisaatioon* liitetään käsitteet kynnisyys, ärsyyntyneisyys, idealisimin puuttuminen sekä sopimattomat asenteet muita ihmisiä kohtaan. Ympäristössä toimiviin ihmisiin suhtaudutaan negatiivisesti ja kylmästi. Ammatillisen pystyvyyden ja tuotteliaisuuden aleneminen sekä kyvyttömyys vastata työn asettamiin haasteisiin johtavat siihen, että yksilö ei *pysty suorittamaan erilaisia tehtäviä*. (Maslach ja Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schwarzer & Hallum, 2008.) Yksilön voi olla vaikea tuntea tai tunnistaa erilaisia tunteita. Hän saattaa luoda vääränlaisia ja negatiivisia mielikuvia työyhteisöstä. Hänen voi olla myös vaikea arvostaa omaa työtään ja sen tuloksia.

Maslach ym. (2001) toteavat, että uupumista voi aiheuttaa monet ympäristön tekijät. Työympäristössä uupumusta voi aiheuttaa roolikonflikti, roolin monitulkintaisuus, sosiaalisen tuen vähyys sekä palautteen vähyys ja vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen. Roolikonflikti tapahtuu silloin, kun yksilö joutuu työntekijän roolissaan suorittamaan sellaisia tehtäviä, jotka eivät sovi hänen arvomaailmaansa. Roolin monitulkintaisuudella tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa työntekijä saa tehtävästään useita erilaisia vihjeitä, mutta ei selkeää ohjeistusta. Työtä tehdessä yksilö tarvitsee sosiaalista tukea toimiakseen itsensä ja muiden toimintaa tehostavasti. Sosiaalisen tuen vähyydellä viitataan sellaiseen tilanteeseen, jolloin yksilö ei saa tukea työhönsä muilta eikä saa mahdollisuutta

ylläpitää vuorovaikutusta työympäristössä. Johtajatasen toiminta voi edesauttaa yksilön uupumista. Palautteen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ylläpitävät työntekijän hyvinvointia.

Työuupumus vaikuttaa työn suorittamisen lisäksi yksilön terveyteen. Maslachin ym. (2001) tutkimuksen mukaan työympäristössä uupumus johtaa tehottomuuteen ja tuotteliaisuuden vähenemiseen. Työuupumus pitkään jatkuneen voi johtaa henkisen ja fyysisen terveyden heikkenemiseen. Uupumuksesta voi kehkeytyä pitkäkestoinen mielenterveysongelma ja se voi lisätä masennusta ja ahdistusta.

Opettajan kokema henkinen uupuminen näkyy sekä luokassa että koko koulussa. Toisaalta työyhteisö voi lisätä osaltaan yhden opettajan henkisen uupumisen oireita. Jos työyhteisön tuki on heikkoa, voi opettajan olla hankala löytää keinoja edesauttaakseen oppilaittensa suotuisaa kehitystä. (Grayson & Alvarez, 2008). Opettajan uupuminen vaikuttaa myös siihen, miten hän jaksaa kohdata erilaisia luokan häiriötekijöitä. Uupunut opettaja voi nähdä hankalan tilanteen lohduttomana ja ei ole halukas kokeilemaan erilaisia interventioita, jotka voisivat auttaa tilanteen ratkaisuun. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan uupumiseen vaikuttaa opettajan ikä, sukupuoli ja opetettava luokkaste (Chwalisz, Altmaier & Russel, 1992). Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajan emotionaalinen uupuminen ja depersonalisaatio vaikutti negatiivisesti opettajien arviointiin omasta terveydestä ja työkyvystään.

### **4.3 Minäpystyvyyden sekä stressin ja uupumuksen välinen yhteys**

Minäpystyvyys auttaa selviämään stressaavista tilanteista. Minäpystyvyyden ollessa korkea, yksilö on halukas ratkaisemaan stressaavia elämäntilanteitaan. Alhainen pystyvyyden tunne taas johtaa siihen, että yksilö stressaantuu enemmän, eikä löydä sopivia ratkaisuja. Jexin ja Bliesen (1999) mukaan henkilöt, joiden minäpystyvyys on korkea, käyttävät enemmän ratkaisukeskeisiä selviytymisstrategioita stressin käsittelyyn. Henkilöt, joiden minäpystyvyyden tunteet



ovat negatiivisia, käyttävät tunnekeskeisiä selviytymisstrategioita stressin käsitelyyn. Minäpystyvyys vaikuttaa myös työn suorittamiseen. Sen avulla yksilö voi suorittaa sellaisiakin tehtäviä, joissa epäonnistumisen mahdollisuus on suuri.

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajapystyvyys vähentää opettajan stressi- ja uupumuskokemuksia. Klassen ja Chiu (2010) löysivät tutkimuksessaan yhteyden opettajapystyvyyden ja koetun stressin välillä. Opettajat, jotka tutkimuksen mukaan olivat stressaantuneita, tunsivat vähemmän pystyvyyden tunteita kuin ne opettajat, joiden stressitaso oli alhaisempi. Opettajat, jotka kokivat stressiä oppilaiden häiriökäyttäytymisestä, eivät kokeneet pystyvänsä ohjaamaan luokassa olevien oppilaiden käyttäytymistä. Esimerkiksi Chwalisz, Altmaier ja Russel (1992) tutkivat opettajapystyvyyden ja uupumuksen välistä yhteyttä. Tulokset osoittivat, että opettajapystyvyyden ollessa alhainen, opettaja oli alttiimpi työn aiheuttamalle uupumiselle. Myös kollektiivinen pystyvyys vaikuttaa yksilön stressikokemuksiin. Jex ja Bliese (1999) toteavat, että kollektiivinen pystyvyys edistää työyhteisön sisäistä yhteistyötä sekä parantaa työympäristön ilmapiiriä.

## 5 TYÖRAUHA KAIKILLE -TOIMINTAMALLI

### 5.1 Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy

Huhtasen (2011) mukaan varhainen puuttuminen on ennalta ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa. Se tarkoittaa tilannetta, jossa oppilaiden käyttäytymiseen puututaan jo ennen kuin ongelmakäyttäytymistä on havaittavissa. Varhaiseksi puuttumiseksi katsotaan myös tilanteet, joissa halutaan puuttua jo ilmeneviin lieviin ongelmiin. Varhainen puuttuminen määritellään dynaamiseksi prosessiksi, joka koostuu erilaisista interventioista, joiden avulla pyritään vaikuttamaan yhden yksilön tai ryhmän toimintaan.

Varhaisen puuttumisen rinnalla kulkee varhainen tuki, johon liittyy vahvasti kolmiportainen tukijärjestelmä: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) lisää, että yleinen tuki tarkoittaa opetuksen yhteydessä annettavaa tukea ja tehostettu sekä erityinen tuki ovat yleistä tukea vahvempia tuen muotoja. Tehostetun tuen muotoja ovat esimerkiksi tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus. Erityinen tuki tulee kyseeseen silloin, kun tehostetun tuen toimenpiteet eivät riitä oppilaan tukemiseen. Huhtanen (2011, 105) lisää, että yleinen tuki ja tehostettu tuki ovat ennaltaehkäisevää toimintaa. Erityinen tuki ja siihen liittyvät erityismuodot, kuten sairaalaopeutus tai kotiopeutus, ovat korjaavaa toimintaa.

### 5.2 Ennaltaehkäisevät ja vuorovaikutukselliset interventiot

Luokan työrauhaongelmat ja häiriökäyttäytymisen vähentäminen vaativat uudenlaisia lähestymistapoja. Näiden lähestymistapojen voidaan katsoa kuuluvan varhaisen tuen piiriin. Scott (2001) toteaa, että jos koulussa ei käytetä ennaltaehkäiseviä interventioita, voi käyttäytymishäiriöisten määrä nousta 20% oppilaspopulaatiosta. Opettajaystävällisiä lähestymistapoja on valitettavan vähän. Tästä syystä on alettu kehittää erilaisia interventioita, joiden avulla voi-

daan ennaltaehkäistä tai puuttua jo ilmenevään työrauhaongelmaan. Cunningham ja Sugawara (1989) jakavat häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen liittyvät interventiot kahteen ryhmään: hyödyllisiin ja rajoittaviin interventioihin. Hyödyllisiin tai auttaviin interventioihin liittyy vahvasti empatian tunteet. Oppilas kohdataan yksilönä, jolle pyritään kehittämään pitkäaikaisia toimintastrategioita. Näiden strategioiden avulla pyritään parantamaan oppilaan toimintaan tilanteissa, jossa häiriökäyttäytymistä ilmenee. Tärkeäksi katsotaan myös keskustelu kahden kesken oppilaan kanssa. Rajoittaviin interventioihin kuuluu esimerkiksi poistaminen koulusta. Tällä pyritään rajoittamaan jatkuvaa häiriökäyttäytymistä koulussa viemällä oppilas pois tilanteesta, jossa häiriökäyttäytymistä ilmenee.

Caldarella ym. (2011) tutkivat koko koulun kattavaa positiivisen käyttäytymisen hallintaan (*SWPBS, School-wide Behavior Support*) liittyvän intervention vaikutusta yläkoulun oppilaiden häiriökäyttäytymiseen ja ilmapiiriin. Tulokset osoittivat, että ennaltaehkäisevällä interventiolla muutettiin oppilaiden häiriökäyttäytymisen muotoja sekä parannettiin koulun ilmapiiriä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että käyttäytymisen hallintaan liittyvät interventiot vaikuttavat selvästi luokassa ilmenevään häiriökäyttäytymiseen (Sutherland ym 2000, 2008). Hagermoser Sanetti, Luiselli ja Handler (2007) lisäävät, että toiminnalliset käyttäytymisen interventiot sopivat erinomaisesti luokkiin, joissa esiintyy häiriökäyttäytymistä ja työrauhaongelmia. Toiminnalliset käyttäytymisen interventiot vaativat sen, että jokainen sitoutuu toimimaan intervention edellyttämällä tavalla. Jos näin ei käy, intervention vaikutukset jäävät vähäisiksi.

Hunter (2003) ja Rosenberg (1999) lisäävät, että onnistuneen intervention edellytyksiä ovat hallinnon ja rehtoreiden tuki, positiivisen käyttäytymisen johdonmukainen huomiointi, sopimattomaan käyttäytymiseen puuttuminen sekä 75-80% opettajista tukee ja toimii annetun mallin mukaisesti. Tärkeää on myös, että interventio on hyvin suunniteltu ja koordinoitu. Toimiva interventio tarvitsee myös vastuuhenkilön, kenen puoleen muu koulun henkilökunta voi kääntyä. Vastuuhenkilönä voi toimia esimerkiksi koulupsykologi tai erityisopettaja.

### **5.3 Työrauha Kaikille -toimintamalli sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa toimintaa**

Tämä tutkielma on toteutettu osana Työrauha kaikille -toimintamallia. Työrauha kaikille -toimintamalli on toteutettu Niilo Mäki Instituutin sekä Opetushallituksen alaisena hankkeena. Hankkeen tarkoituksena on auttaa ehkäisemään yläkoulussa ilmeneviä työrauhaongelmia, mikä parantaa luokan ilmapiiriä sekä lisää opettajan hallinnan tunnetta. Idea hankkeeseen lähti liikkeelle yläkoulun työrauhaongelmista, joihin erään koulun henkilökunta halusi keksiä ratkaisun. Ratkaisuna työrauhaongelmiin kehitettiin Työrauha Kaikille -toimintamalli, jota vuonna 2011 lähdettiin viemään useammalle koululle. Työrauha Kaikille -toimintamalli on yleistä tukea, koska sitä voidaan antaa opetuksen ohella ja sen avulla pyritään vaikuttamaan koko luokan toimintaan ennaltaehkäisevästi.

Kiiski (2012) kertoo, että toimintamallin idea on välitön puuttuminen ja palaute. Mallin toteutus koulussa aloitetaan sillä, että koulun henkilökunta nimetään luokan/luokat, joissa työrauhaongelmat vaativat puuttumista. Malli käynnistetään ohjaustapaamisella, jonka aikana koulun henkilökunta perehdytetään mallin toimimisen periaatteisiin. Ensin mietitään valittujen luokkien työrauhaongelmien piirteitä. Tämän jälkeen mietitään kaksi myönteiseen muotoon asetettua tavoitetta, jotka jokaisen oppilaan tulee tavoittaa jokaisella tunnilla (esimerkiksi istun omalla paikalla koko oppitunnin ajan). Ohjaustapaamiskerralla jaetaan myös arviointilomakkeet sekä neuvotaan luokanvalvojia kokoaamaan viikoittaiset arvioinnit yhteen. Arviointilomakkeeseen kukin opettaja merkitsee jokaiselta opettamaltaan tunnilta jokaisesta oppilaasta joko plus- tai miinusmerkin. Merkkejä tulee kaksi kullekin oppilaalle, koska luodaan kaksi tavoitetta.

Ohjaustapaamisessa päätetään alaraja, joka jokaisen oppilaan tulee viikoittain saavuttaa, jotta hänelle ei tulisi toiminnastaan seuraamuksia. Seuraamukset ovat myös tärkeä osa Työrauha Kaikille -mallia. Seurauksia on kahdenlaisia: oppilashuoltoryhmän ja vanhempien tapaaminen sekä kasvatuskeskuste-

lu oppilashuoltoryhmän määrämän henkilön kanssa. Kun oppilas ensimmäisen kerran alittaa viikkotavoiterajan, luokanvalvoja kutsuu oppilashuoltoryhmän ja vanhemmat keskustelemaan oppilaan toiminnasta. Jos tämäkään ei auta ja oppilas jatkaa viikkotavoiterajan alittavaa käytöstä, oppilashuoltoryhmä määrää oppilaan kasvatustilanteeseen valitun aikuisen kanssa. Kasvatustilanteita sovitaan niin usein, että oppilas pääsee viikkotavoiterajan yli. Jos nämä seuraukset eivät auta muuttamaan oppilaan käyttäytymistä, on tärkeää alkaa selvittämään syitä, joista tämä häiritsevä käyttäytyminen johtuu.

Ensimmäisen viikon aikana mitataan työrauhaongelmien perustaso eli opettajat merkitsevät merkkejä tunnin jälkeen ja jatkavat omaa toimintaansa entiseen malliin. Perustasoviikko on tärkeää mitata, koska sitä voidaan myöhemmin käyttää vertailukohteena. Perustasoviikon jälkeen tiedotetaan huoltajia ja oppilaita tulevasta toimintamallista. Näin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja huoltajat pystyvät tukemaan käytettävää toimintamallia. Palaute on tärkeä osa Työrauha Kaikille -toimintamallia. Palautetta tulee antaa merkkienannon lisäksi ja palautteella ohjataan oppilasta toimimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Mallia ei voi toteuttaa niin, että tunnin lopuksi vain annetaan merkinnät, vaan on ehdottoman tärkeää, että vihjeitä oppilaan toiminnasta annetaan koko tunnin ajan. Mallia jatketaan niin kauan kuin on tarpeellista. Tärkeää on kuitenkin tavata neljän viikon välein ja keskustella opettajien kesken mallin toimivuudesta ja jatkosta. Malli voi kestää muutamia viikkoja tai useampia kuukausia. Kesto riippuu opettajien toiminnasta ja oppilaiden reagoinnista. (Kiiski, 2012.)

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia Työrauha Kaikille -intervention yhteyttä opettajan pystyvyyskäsitteisiin sekä stressiin ja uupumiseen liittyviin kokemuksiin. Tavoitteena on myös selvittää, onko opettajapystyvyydellä yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen. Tämän lisäksi selvitetään vielä onko opettajan työskentelyvuosilla ja sukupuolella yhteyttä tämän kokemaan stressiin ja uupumukseen.

Tutkimusongelmat:

1. Onko Työrauha Kaikille -toimintamallin aikana toteutettu interventio yhteydessä opettajan pystyvyyskäsitteisiin, stressin ja uupumuksen kokemuksiin?
2. Onko opettajapystyvyydellä yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen?
3. Millainen yhteys opettajan sukupuolella ja työskentelyvuosilla on opettajan kokemaan stressiin?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Tutkimusaineisto

Tutkielma on osa Työrauha Kaikille -hanketta. Hankkeeseen liittyvän intervention yhteydessä kerättiin kyselylomakeaineisto. Aineisto koostuu Keski-Suomen yläkoulujen opettajien vastauksista hankkeen aikana annettuihin kyselylomakkeisiin. Aineisto on kerätty kevään 2011 aikana ja se on kerätty kuuden kyselylomakkeen avulla. Ensimmäinen kyselylomake liittyy opettajien taustatietoihin. Toinen on alkumittaus ennen intervention alkua. Kolmas ja neljäs kyselylomake ovat intervention aikana annettuja seurantalomakkeita. Viides kyselylomake on annettu opettajille silloin, kun interventio on lopetettu. Kuudes kysely on loppukysely, joka sisältää samat kysymykset kuin alkukysely ja tämän lisäksi arvioinnin intervention vaikuttavuudesta sekä toimivuudesta. Hankkeeseen osallistui yhteensä 328 opettajaa. Vastausten määrä vaihteli annettujen kyselylomakkeiden välillä. Alla olevassa taulukossa on esitelty vastausten määrä kuhunkin kyselylomakkeeseen.

TAULUKKO 1

*Kyselylomakkeisiin saatujen vastausten määrä*

<b>Lomake</b>	<b>Saatujen vastausten määrä (n)</b>
1. Taustakysely	n = 277
2. Alkumittaus (ennen intervention aloitusta)	n = 328
3. Seuranta1	n = 287
4. Seuranta2	n = 195
5. Loppumittaus (intervention lopetuksen jälkeen)	n = 128
6. Loppukysely	n = 189

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet luotiin Niilo Mäki Instituutilla. Lomakkeita on yhteensä neljä ja ne koostuvat tausta-, alku-, väli- ja loppukyselyistä. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu tausta- ja loppukyselystä, joiden sisältö esitellään alla olevissa taulukoissa.

## TAULUKKO 2

### *Työrauha Kaikille -hankkeen taustakysely*

<b>Oσιο</b>	<b>Sisältö</b>
1. Opettaja perustiedot	mm. sukupuoli, ammatillinen koulutus, työskentelyvuodet opettajana
2. Opettajuustyyli <sup>a</sup> .	opettajuustyyliin liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
3. Opettajapystyvyyt <sup>b</sup> .	opettajapystyvyyteen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
4. Stressimittari <sup>c</sup> .	stressin kokemiseen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
5. Uupumusmittari <sup>d</sup> .	uupumuksen kokemukseen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
6. Työrauhaan vaikuttaa	kokemuksia opetettavan luokan työrauhasta (Likert-asteikko)

a. Kiuru ym. (2012)

b. Sharma ym. (2012)

c. Kinnunen ym. (2006)

d. Salmela-Aro ym. (2009)



## TAULUKKO 3

*Työrauha Kaikille -hankkeen loppukysely*

Osio	Sisältö
1. Opettaja perustiedot	mm. sukupuoli, ammatillinen koulutus, työskentelyvuodet opettajana
2. Opettajuustyyli <sup>a</sup> .	opettajuustyyliin liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
3. Opettajapystyvyyt <sup>b</sup> .	opettajapystyvyyteen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
4. Stressimittari <sup>c</sup> .	stressin kokemiseen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
5. Uupumusmittari <sup>d</sup> .	uupumuksen kokemukseen liittyviä väittämiä (Likert-asteikko)
6. Työrauhaan vaikuttaa	kokemuksia opetettavan luokan työrauhasta (Likert-asteikko)
7. Arviointi	Työrauha Kaikille -mallin arviointi (Likert-asteikko)

a. Kiuru ym. (2012)

b. Sharma ym. (2012)

c. Kinnunen ym. (2006)

d. Salmela-Aro ym. (2009)

Tämän tutkielman aineisto käsittelee lomakkeiden osioita 1, 3, 4 ja 5. Aineisto koostuu 155 opettajan vastauksista tausta- ja loppukyselyyn. Tutkittavat valikoituvat mukaan sen perusteella, että he olivat vastanneet sekä taustakyselyyn että loppukyselyyn. Tausta- ja loppukyselyt valittiin tutkielman tutkimuskohdeksi siitä syystä, että ne antoivat parhaiten vastauksen tässä tutkielmassa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Muut lomakkeet liittyivät intervention vaikutuksen mittaamiseen, eivätkä niinkään keskittyneet opettajan seurantaan. Tutkittavasta aineistosta karsiutui vielä muutama tutkimusyksikkö pois, koska muutamat tutkittavista olivat vastanneet pelkkään taustakyselyyn ja osa ainoastaan loppukyselyyn. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu sellaisista opettajista, jotka ovat vastanneet sekä tausta- että loppukyselyyn. Näin pystytään tutki-

maan tutkittavien ominaisuuksien lähtötasoa ennen interventiota ja interventi-  
on jälkeen.

Tutkimusjoukosta 73,5 % (n=114) oli naisia ja 26,5 % (n=41) oli miehiä. 91,6% (n=142) oli aineopettajan pätevyys ja neljällä tutkittavalla oli erityisopet-  
tajan pätevyys. 49 % tutkittavista oli työskennellyt opettajana yli 15 vuotta ja 28,4 % oli työskennellyt samassa koulussa yli 15 vuotta.

## 7.3 Muuttajat ja niiden mittaaminen

### 7.3.1 Opettajapystyvyys

Luokan työrauhaongelmat ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen vaikuttavat  
opettajan pystyvyyskäsitteisiin. Tässä tutkimuksessa tutkitaan pystytäänkö  
luokan työrauhaongelmiin puuttamalla vaikuttamaan opettajan pystyvyyskäsi-  
teisiin. Työrauhaongelmien vähenemisen myötä opettajan pystyvyyskäsi-  
teiden pitäisi parantua. Bandura (2011) toteaa, että minäpystyvyys näyttäytyy ih-  
misten uskomuksina suorittaa annettu tehtävä ja se vaihtelee tehtävien välillä.  
Minäpystyvyys ei ole pysyvä persoonallisuuden piirre, joten sille on melko vai-  
kea määritellä tarkkoja mittareita. Mittarin luominen aloitetaan annetusta teh-  
tävästä. Sitä kannattaa lähestyä erilaisten väittämien kautta, kuten ”Minä pys-  
tyn opettamaan tämän oppitunnin”. Väittämät eivät saa olla pelkästään tehtä-  
väorientoituneita, vaan niihin tulee sisällyttää esimerkiksi tuotteliaisuuden ja  
sosiaalisuuden ulottuvuudet. Vaikka väittämät saattavat käsitellä tiettyä tehtä-  
vää, kuten opetustilannetta, ne eivät saa olla yksiulotteisia. Minäpystyvyyttä  
mitattaessa yhdestä toimintatilanteesta täytyy luoda useampi väittämä, jotta  
saadaan moniulotteisempi kuva yksilön käsityksistä.

Tässä tutkimuksessa opettajapystyvyyden mittarina käytettiin TEIP-  
asteikkoa (teacher efficacy for inclusive practice) (Sharma, Loreman & Forlin,  
2012; Malinen ym. 2013). Opettajapystyvyys -mittari koostuu 18 väittämästä.  
Väittämiä mitattiin Likert -asteikollisella muuttujalla, jonka arvot olivat välillä

1-6. Friedmanin ja Kassin (2002) mukaan opettajan kokema pystyvyyden tunne näyttäytyy koettuna kykynä suoriutua annetuista tehtävistä sekä kykynä hallita opetukseen liittyviä tapahtumaketjuja. Opettajapystyvyys liittyy myös organisaatioon ja työyhteisöön. Tämä näyttäytyy koettuna osallisuutena työyhteisön päätösvaltaan ja vuorovaikutustilanteisiin. (Friedman & Kass, 2002.) Tässä tutkielmassa huomattiin, että TEIP -mittarin väittämät mittasivat kolmea opettajapystyvyyden ulottuvuutta: pystyvyys opettamiseen, pystyvyys käyttäytymisen ohjaamiseen ja pystyvyys yhteistyöhön. Tämä mukailee aiempia tutkimuksia (kts. Friedman & Kass 2002; Klassen & Chiu 2010). Tästä syystä opettajapystyvyys -mittarin 18 väittämää muutettiin 3 summamuuttujaksi, jotka nimettiin opopettaa (muuttajat 1-5), opkäytöh (muuttajat 6-12) ja opyhteistyö (muuttajat 13-18). *Opettamiseen* liittyviä pystyvyysuskomuksia mitattiin esimerkiksi kysymyksiin: "Luotan kykyyni suunnitella yksilöllisiä oppimistehtäviä." ja "Pystyn arvioimaan tarkasti, miten oppilaat ovat ymmärtäneet opettamani asian". *Käyttäytymisen ohjaamiseen* liittyviä pystyvyysuskomuksia mitattiin muun muassa seuraavin kysymyksiin: "Kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä luokassani." ja "Saan lapset noudattamaan luokan sääntöjä. *Yhteistyöhön* liittyviä pystyvyysuskomuksia mitattiin muun muassa seuraavin kysymyksiin: "Osaan tukea perheitä heidän lastensa koulunkäynnin tukemisessa." ja "Pystyn tekemään kouluun tulon helpoksi vanhemmille." Loppukyselyn summamuuttujat nimettiin seuraavasti: opopettaa2, opkäytöh2 ja opyhteistyö2. Alku- ja loppukyselyiden summamuuttujien Cronbachin alfat on esitelty alla olevassa taulukossa.

#### TAULUKKO 4

*Summamuuttujien Cronbachin alfat ( $\alpha$ )*

	Pystyvyys opettamiseen		Pystyvyys käyttäytymisen ohjaamiseen		Pystyvyys yhteistyöhön	
	1	2	1	2	1	2
<b><math>\alpha</math></b>	0,76	0,77	0,84	0,84	0,78	0,78

Koska opettajapystyvyyttä mitanneita muuttujia oli monta, mittarille suoritettiin vielä faktorianalyysi. Tämän avulla testattiin sitä, että jakautuuko mittari selkeästi kolmeen eri faktoriin. Faktorianalyysi vaatii erilaisia toimenpiteitä onnistuakseen (Nummenmaa 2004). Aineisto oli valmisteltu jo etukäteen. Aineistosta etsittiin puuttuvia ja poikkeavia tietoja. Puuttuvia ja poikkeavia tietoja ei tässä tapauksessa löytynyt. Faktorianalyysi vaatii myös muutamia ennakkoletuksia. Tähän aineistoon asetettiin oletuksiksi, että aineisto on normaalisti jakautunut, vastausten määrä on suuri ja muuttujat voivat korreloida keskenään. Tärkeää on myös, että mietitään mahdollisten faktoreiden määrä. Tämän mittarin ajateltiin teorian pohjalta koostuvan kolmesta faktorista. Aineiston valmistelu on tärkeää faktorianalyysin onnistumisen kannalta. Faktorianalyysissä käytettiin Maximum Likelihood eli suurimman uskottavuuden menetelmää, joka edellyttää, että aineisto on suuri ja normaalisti jakautunut (Nummenmaa, 2004). Tämä muodostettu faktoriratkaisu päätettiin vielä rotatoida, jotta saatiin ratkaisu tulkinnallisesti mielekkäämpään muotoon. Nummenmaa (2004) kertoo rotatoimisen tavoitteena olevan maksimoida yksittäisen muuttujan lataukset yhteen faktoriin. Vastaavasti lataukset muihin faktoreihin pyritään minimoimaan. Rotatoimiseen käytettiin Varimax mallia Kaiserin normalisatiolla. Faktorianalyysin yhteydessä tehtiin myös  $\chi^2$  -testi, jonka avulla voidaan analysoida faktorimallin sopivuutta (Nummenmaa 2004, 347).

### **7.3.2 Stressi ja uupuminen**

Tutkimuksessa käytetty stressiä mittaavan osion pohjana on käytetty Siegristin (2004) kehittämää ERI -mallia (Effort-Reward Imbalance model). Malli keskittyy mittamaan työn psykososiaalisia tekijöitä sekä yksilön ponnistelujen ja saatujen palkkioiden vuorovaikutuksen merkitystä työhyvinvoinnin kannalta (Kinnunen, 2006). Kinnunen (2006) on suomentanut ja testannut ERI -mallin käyttöä Suomessa. Työrauha Kaikille -kyselylomakkeeseen on valittu ERI -mallista ponnistuksia mittaava osio. Mittari koostuu viidestä Likert -asteikollisesta muuttujasta, joiden vastausvaihtoehdot ovat välillä 1-6. Opetta-

jan kokemaa stressiä ja opettajan työtä käsitteleviä ponnistuksia mitattiin väittämin: *"Koen jatkuvia aikapaineita työmäärän suhteen."*, *"Työni on hyvin vastuullista."*, *"Työni on muuttunut yhä vaativammaksi viimeisten vuosien aikana."*, *"Työssäni on paljon epävarmuustekijöitä."* ja *"Koen usein paineita jäädä ylitöihin (ts. työaikani ei riitä)."*. Näistä muuttujista päätettiin luoda tähän tutkimukseen summamuuttuja, joka nimettiin alkukyselyyn opestressaa ja loppukyselyyn opestressaa2. Alkukyselyn mittarista luotiin summamuuttuja opestressaa, jonka cronbachin alfa oli  $\alpha=0,85$ . Loppukyselyn stressimittarin muuttujista luotiin summamuuttuja opestressaa2, jonka cronbachin alfa oli  $\alpha=0,87$

Työrauha Kaikille -hankkeen tarkoituksena oli mitata opettajien kokemaa uupumusta ja intervention yhteyttä opettajan kokemalle uupumukselle. Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena olivat opettajien uupumuskokemukset. Hankkeen kyselylomakkeessa käytetty uupumusmittari mukailee Näätäsen ym. (2003) BBI-15 -mittaria sekä Salmela-Aron ym. (2009) SBI -mittaria. BBI-15 on luotu mittaamaan uupumuksen kokemuksia työelämässä. SBI -mittari on luotu BBI-15 pohjalta mittaamaan oppilaiden uupumuksen kokemuksia koulussa. Näiden mittareiden yhdistelmästä luotiin uupumusta mittaava kysymyssarja tähän hankkeeseen. Uupumusta mitattiin viiden Likert -asteikollisen muuttujan avulla, joiden vastausvaihtoehdot olivat välillä 1-6. Opettajan kokemaa uupumusta mitattiin seuraavin väittämin: *"Tunnen hukuttavani työhöni."*, *"Nukun huonosti erilaisten työasioiden takia."*, *"Minulla on jatkuvasti huono omatunto, koska joudun työni vuoksi laiminlyömään läheisiäni."*, *"Ajattelen töitä myös vapaa-aikanani."*, *"Työn paine on aiheuttanut ongelmia läheisissä ihmissuhteissani."*. Nämä väittämät mittaavat samaa asiaa, joten niistä on suositeltavaa tehdä summamuuttuja. Alkukyselyn mittarista luotiin summamuuttuja opeuupuu, jonka cronbachin alfa oli  $\alpha = 0,71$ . Loppukyselyn uupumusmittarin muuttujista luotiin summamuuttuja opeuupuu2, jonka cronbachin alfa oli  $\alpha=0,74$

## **7.4 Aineiston analysointi**

### **7.4.1 Intervention yhteys opettajapystyvyyteen, stressiin ja uupumuksen kokemuksiin**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää Työrauha Kaikille -toimintamallin yhteyttä opettajapystyvyyteen sekä opettajan stressi ja uupumuskokemuksiin. Tässä tutkimuskysymyksessä selittävänä muuttujana on aika (alku- ja loppukysely) ja selitettävänä muuttujina ovat opettajapystyvyys, stressi ja uupumus.

Analysointiin käytettiin summamuuttujia, jotka oli luotu pystyvyyden, stressin ja uupumuksen mittareiden pohjalta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa laskettiin jokaiselle summamuuttujalle keskiarvot, jonka jälkeen ne taulukoitiin erojen huomioimiseksi. Taulukon tukena käytettiin vielä toistettujen mittausten t-testiä, koska sen avulla voidaan verrata saman ryhmän toistettuja keskiarvoja (Metsämuuronen 2007; Nummenmaa 2004).

### **7.4.2 Opettajapystyvyyden ja uupumuksen sekä stressin välinen yhteys ja muutos**

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, onko opettajapystyvyyden kolmen ulottuvuuden ja opettajan stressi- ja uupumuskokemuksiin. Oletuksena oli, että mitä korkeampi pystyvyyden tunne oli, sitä vähemmän opettaja koki stressiin ja uupumukseen liittyviä piirteitä. Kiinnostuksen kohteena oli myös, mikä on uupumuksen sekä stressin ja opettajapystyvyyden välinen yhteys. Ovatko opettajan pystyvyyksäilykset heikkoja silloin, kun opettaja arvioi stressin ja uupumuksen kokemukset korkeaksi? Toisessa tutkimuskysymyksessä selittävänä muuttujana on opettajapystyvyys ja selitettävänä muuttujina uupumus sekä stressi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haluttiin selvittää onko opettajapystyvyydellä ja stressi- sekä uupumuskokemuksilla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tätä yhteyttä tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin ilmoittaa muuttujien välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden (Nummenmaa, 2004). Analyysissa testattiin jokaisen opettajapystyvyydestä luodun summamuuttujan yhteyttä stressin ja uupumuksen kokemuksiin.

Analyysin toisessa vaiheessa haluttiin tutkia, millainen tämä yhteys on ja, mikä on muuttujien selitysaste stressin ja uupumuksen kokemuksissa. Tätä tutkittiin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Korrelaatiokertoimen avulla voidaan vain selvittää, kuinka voimakas riippuvuussuhde kahden muuttujan välillä on. Lineaarisen regressioanalyysin avulla voidaan selvittää kahden muuttujan välinen yhteys. Tämän selvityksen avulla voidaan ennustaa tutkittavien mittaustuloksia silloin, kun toisen muuttujan arvot tiedetään (Nummenmaa, 2004). Tähän käytettiin tutkijan määrittelemää mallia, jota kutsutaan nimellä *enter*. Enter -mallissa tutkija pystyy ennalta määräämään malliin tulevat muuttujat, jonka jälkeen voidaan testata mallin sopivuus ja selitysaste (Nummenmaa, 2004). Muuttujat valitaan malliin tutkimushypoteesien pohjalta ja niiden pitäisi ennustaa hyvin selitettävää muuttujaa. Enter -malliin voi jäädä muuttujia, jotka eivät paranna mallin selitystasetta (Nummenmaa, 2004). Regressioanalyysin yhteydessä suoritettiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jonka avulla voidaan tulkita luodun regressiomallin sopimista aineistoon (Nummenmaa, 2004). Yksisuuntaisen varianssianalyysin yhteydessä laskettiin Fisherin F-suhde. Mallin selitysaste laskettiin multippelikorrelaation neliön ( $R^2$ ). Tuloksista päätettiin kuitenkin raportoida korjattu selitysaste ( $R_a^2$ ). Nummenmaan (2004) mukaan korjattu selitysaste antaa totuudenmukaisemman kuvan mallin sopivuudesta siihen populaatioon, josta otos on kerätty.

### 7.4.3 Sukupuolen ja työkokemuksen yhteys

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, onko sukupuolella ja työkokemusvuosilla yksittäistä tai yhdysvaikutusta opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen. Selittävänä muuttujina ovat sukupuoli ja työkokemus ja selitettävänä stressi ja työuupumus.

Tähän käytettiin kaksisuuntaista varianssianalyysia, koska sen avulla voidaan tarkastella havaittavia pää- ja yhdysvaikutuksia. Varianssianalyysin yhteydessä suoritettiin myös Levenen varianssien homogeenisuustesti. (Nummenmaa, 2004). Tässä kohtaa varianssien homogeenisuusoletus täyttyi molempien tutkittavien ilmiöiden kohdalla: Työskentelyvuosien ja sukupuolen yhteys stressikokemuksiin ( $p=0,17$ ); Työskentelyvuosien ja sukupuolen yhteys uupumukseen ( $p=0,76$ ). Molemmissa tapauksissa nollahypoteesi jää voimaan ja voidaan todeta, että varianssit ovat ryhmien välillä yhtä suuret. Homogeenisuusoletus perustelee kaksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöä (Metsämuuronen, 2007).

## 7.5 Mittauksen luotettavuus

Mittarin ja mittauksen luotettavuutta voidaan tarkastella käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti avulla. Mittarin validiteetilla tarkoitetaan sen pätevyyttä mitata juuri sitä asiaa, miten sen on tarkoitus mitata. Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin pysyvyyttä. Reliaabeli mittari ei anna sattumanvaraisia tuloksia. (Karjalainen 2010). Metsämuuronen (2007, 64) lisää, että reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen. Sisäinen validiteetti liitetään teoriasisältöön sekä käsitteiden operationalisointiin. Mittarin ja mittauksen reliabiliteettia voidaan tarkastella toistomittauksen, rinnakkaismittauksen tai sisäisen yhtenevyyden avulla (Metsämuuronen, 2007).

Tässä tutkielmassa kyselylomake on koostettu erilaisista mittareista, joita on testattu ja käytetty aiemminkin. Opettajien vastaukset pystyvyyden mitta-



riin viittaavat siihen, että mittari on yhtenevä. Opettajien vastauksien välillä ei ollut paljoakaan hajontaa. Sama pätee stressi- ja uupumusmittareihin. Käsitteiden operationalisoinnin näkökulmasta luotettavuutta voi heikentää se, että mittarit luotiin ennen tämän tutkielman teoriaosuuden muodostumista. Teoriaosuuden muodostumista ohjasi mittaristoissa olevat operationalisoidut käsitteet. Voi olla mahdollista, että teorit mittareiden taustalla ei ole tässä tutkielmassa täysin samanlaiset kuin mittareiden alkuperäisissä tutkimuksissa.

Tässä tutkielmassa mittarin reliabiliteetteja on tarkasteltu sisäisen yhtenevyyden avulla. Se voidaan määrittää laskemalla mittarin kaikkien osioiden sisäinen yhtenevyys eli konsistenssi. Sisäinen yhtenevyys on helpointa selvittää Cronbachin alfan avulla (Metsämuuronen 2007). Jokaiselle mittarille on laskettu Cronbachin alfa, josta voidaan päätellä, että mittarit ovat sisäisesti valideja. Opettajapystyvyyden mittari jaettiin vielä kolmeen summamuuttujaan, joiden Cronbachin alfat olivat myös hyvät. Tästä voidaan päätellä, että mittareita voidaan käyttää jatkossakin. Opettajapystyvyyden mittari on melko pitkä, joka Metsämuuronen (2007) mukaan lisää mittarin luotettavuutta. Stressi- ja uupumusmittarit olivat melko lyhyitä, mutta Cronbachin alfan tarkastelu osoittaa, että niidenkin reliabiliteetti on suhteellisen hyvä.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Intervention yhteys

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, oliko Työrauha Kai-kille -toimintamallilla yhteyttä opettajapystyvyyteen sekä opettajan kokemiin stressin ja uupumuksen tunteisiin. Tämä selvitettiin vertailemalla luotujen summamuuttujien keskiarvoja toisiinsa alkukyselyssä ja loppukyselyssä. Seuraavassa taulukossa on esitetty summamuuttujien keskiarvot alku- ja loppukyselyssä.

TAULUKKO 5

*Summamuuttujien keskiarvot alkukyselyssä ja loppukyselyssä*

Summamuuttuja	Alkukysely (ka)	Loppukysely (ka)
Pystyvyys opettamiseen	4,45	4,46
Pystyvyys käyttäytymisen ohjaamiseen	4,28	4,37
Pystyvyys yhteistyöhön	4,22	4,28
Opettajan kokema uupumus	4,28	4,23
Opettajan kokema stressi	2,91	2,83

Taulukon tueksi päätettiin testata summamuuttujien keskiarvojen muutosta intervention alussa ja lopussa. Tähän käytettiin toistettujen mittausten t-testiä. Analysoinnin perusteella voidaan sanoa, että opettajan opetukseen liittyvän pystyvyyden tunteen alku- ja loppumittauksen välillä ei ole tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta ( $t(153) = -0,28, p > 0,05$ ). Tilastollisesti merkitsevää muutosta ei tapahtunut muissakaan opettajapystyvyyteen liittyneissä ulottuvuuksissa: Pystyvyys käyttäytymisen ohjaamiseen ( $t(153) = -1,44, p > 0,05$ ), pystyvyys yhteistyöhön ( $t(153) = -0,84, p > 0,05$ ). T-testin miinusmerkkinen arvo

tarkoittaa sitä, että keskiarvot ovat hieman nousseet alkumittauksen ja loppumittauksen välillä (Nummenmaa 2004).

Tilastollisesti merkitsevää muutosta ei tapahtunut stressimuuttujista rakennetusta summamuuttujassa. Stressiin liittyvät kokemukset eivät olleet lieventyneet toimintamallin aikana ( $t(153) = 0,70, p > 0,05$ ). Tässä kohtaa alkumittauksessa stressistä saadusta keskiarvot olivat hieman alentuneet loppumittauksen keskiarvoihin verrattuna. Tulos ei kuitenkaan ole tilastollisesti pätevää. Uupumukseen liitetyistä muuttujista rakennetussa summamuuttujan keskiarvoissa ei myöskään tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta alku- ja loppumittauksen välillä ( $t(153) = 0,59, p > 0,05$ ). T-testin avulla voidaan todeta oikeaksi väite, joka havainnoitiin taulukosta: opettajan pystyvyydessä sekä stressiin ja uupumukseen liittyvissä kokemuksissa ei tapahtunut merkittävää muutosta toimintamallin toteutuksen aikana.

## 8.2 Opettajapystyvyyden yhteys

Opettajapystyvyys -mittarilla kerätyllä aineistolle suoritettiin faktorianalyysi käyttäen suurimman uskottavuuden menetelmää ja suorakulmaista rotaatiota. Oletusten mukaisesti saatiin ekstraktoitua 3 faktoria, joiden selitysosuudet olivat 17,4 % (faktori 1), 14,5 % (faktori 2) ja 13,6 (faktori 3). Faktorianalyysin sopivuutta testattiin  $\chi^2$  -testillä, jonka tuloksista voidaan päätellä, että valittu 3 faktorin malli on tilastollisesti huono ( $\chi^2(102) = 173,7, p < 0,001$ ). Metsämuurosen (2007) mukaan Khiin neliö -testillä on taipumusta hylätä nollahypoteesi aina otoksen ollessa suuri. Tästä syytä päätettiin vielä jatkaa faktorianalyysin tarkastelua. Faktoritaulukon perusteella voidaan todeta, että muuttujat jakautuvat kolmeen eri faktoriin. Ainoastaan mittarin osiot 6 ja 12 latautuivat useampaan faktoriin. Ne kuitenkin päätettiin pitää osana käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvää summamuuttujaa. Käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvän pystyvyyden summamuuttujan cronbachin alfa oli hyvä, joten osioita 6 ja 12 ei eroteltu tästä summamuuttujasta. Aineistosta selvästi erottuu kolme eri faktoria, kuten aiemmin mainittu Cronbachin alfa kertoi. Faktorien lataukset löytyvät liitteestä 1.

Opettajapystyvyyden yhteyttä stressin ja uupumuksen kokemuksiin analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Analyysi osoitti, että pystyvyys opettamiseen ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä stressin ( $r = -0,06$ ,  $p > 0,05$ ) ja uupumuksen ( $r = 0,08$ ,  $p > 0,05$ ) kokemuksiin. Yhteistyöhön liittyvillä pystyvyyden tunteilla ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä stressiin ( $r = -0,054$ ,  $p > 0,05$ ) ja uupumukseen ( $r = 0,08$ ,  $p > 0,05$ ). Pystyvyyden tunteella käyttäytymisen ohjaamiseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys stressi kokemuksiin ( $r = -0,28$ ,  $p < 0,001$ ), mutta ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä uupumuksen kokemuksiin ( $r = -0,13$ ,  $p > 0,05$ ).

Analyysia täydennettiin vielä lineaarisella regressioanalyysillä, jotta saatiin selville pienimmätkin havaittavat yhteydet tutkittavien muuttujien välillä. Regressioanalyysiin luotiin enter -malli, johon asetettiin selittäviksi muuttujiksi summamuuttujat pystyvyys opettamiseen, pystyvyys käyttäytymisen ohjaamiseen ja pystyvyys yhteistyöhön. Lineaarinen regressioanalyysi suoritettiin sekä stressi- että uupumusmuuttujalle.

Opettajapystyvyyden avulla ei voida kovinkaan korkeasti selittää opettajan kokemia stressiä. Varianssianalyysin perusteella voidaan todeta, että luotu ennustemalli sopii tilastollisesti merkitsevästi aineistoon ( $F_{3,151} = 5,07$ ,  $p < 0,01$ ). Mallin selitysaste ei ole kovinkaan korkea ( $R_a^2 = 0,074$ ). Opettajapystyvyyden avulla voidaan selittää 7,4 % opettajan kokeman stressin vaihtelusta. Kun stressin määrää ennustettiin tutkijan luomalla regressioanalyysillä (enter -malli) opettajan pystyvyyskäsitteisiin liittyvillä ulottuvuuksilla, ainoastaan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvällä pystyvyyden tunteella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\beta = -0,351$ ,  $p < 0,001$ ) stressikokemusten määrään. Standardoitu  $\beta$ -kerroin kertoo sen, että mitä paremmaksi opettaja arvioi käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvän pystyvyytensä, sitä vähemmän hän nimesi työssä ilmeneviä stressikokemuksia. Opettamiseen liittyvillä pystyvyysuskomuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\beta = 0,073$ ,  $p > 0,1$ ) stressikokemusten määrään. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä stressin määrään ei saatu myöskään yhteistyöhön liittyvillä pystyvyyskäsitteillä ( $\beta = 0,068$ ,  $p > 0,1$ ).

Opettajapystyvyyden avulla voidaan melko heikosti ennustaa opettajan uupumuskokemuksia. Varianssianalyysin perusteella voidaan todeta, että luotu malli sopii tilastollisesti melkein merkitsevästi aineistoon ( $F_{3,151} = 2,65$ ,  $p = 0,05$ ). Mallin selitysaste ei ole kuitenkaan kovin korkea ( $R_a^2 = 0,031$ ). Opettajapystyvyyden muuttujilla voidaan selittää vain 3,1 % uupumuksen vaihtelusta. Kun uupumuksen määrää ennustettiin tutkijan luomalla regressioanalyysillä (enter-malli), opettajan pystyvyyskäsitteisiin liittyvillä ulottuvuuksilla, ainoastaan käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvällä pystyvyyskäsitteellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $\beta = -0,24$ ,  $p < 0,01$ ) uupumuksen määrään. Standardoitu  $\beta$ -kerroin kertoo sen, että käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvät pystyvyyskäsitteet alentavat opettajan uupumuskokemuksia. Opettamiseen liittyvällä opettajapystyvyydellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\beta = 0,13$ ,  $p > 0,1$ ) uupumuksen määrään. Myöskään yhteistyöhön liittyvällä opettajapystyvyydellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\beta = 0,11$ ,  $p > 0,1$ ) uupumuksen määrään.

### 8.3 Sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteys

Tutkittavista 73,5 % oli naisia ja 26,5 % heistä oli miehiä. Tutkimusjoukossa oli monia pitkänlinjan opettajia: 49 % oli työskennellyt opettajana yli 15 vuotta. 7,1 % tutkielmaan valituista opettajista kertoi olleensa samaa mieltä tai täysin samaa mieltä stressiä mittaavien väittämien kanssa. Voidaan todeta, että noin 7 % vastaajista koki stressin tunteita vastaushetkellä. 43,8 % vastaajista kertoi olleensa samaa mieltä tai täysin samaa mieltä uupumukseen liitettyjen väittämien kanssa. Heidän voidaan olettaa kokevan uupumukseen liittyviä piirteitä työssään.

Analysoinnin perusteella voidaan todeta, että työskentelyvuosien ja sukupuolen yhdysvaikutuksella ei ole yhteyttä opettajan stressikokemuksiin ( $F_{4,142} = 0,32$ ,  $p > 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,009$ ). Analysoinnista selvisi myös, että tässä tutkielmassa ei löydetty yhteyttä työskentelyvuosien ja stressikokemusten välillä ( $F_{4,142} = 0,91$ ,  $p > 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,025$ ). Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perus-

teella saatiin selville, että sukupuoli ja stressikokemuksilla on tilastollisesti melkein merkitsevää yhteyttä ( $F_{1,142} = 4,61$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,031$ ). Osittainen Etan neliö ( $\eta_p^2 = 0,031$ ) kertoo sen, että tulosta voidaan selittää 3 % tarkkuudella. Taulukossa 6 on eritelty sukupuolten keskiarvot stressi -summamuuttujalle. Taulukon perusteella voidaan päätellä, että naiset nimesivät enemmän stressiin liittyviä kokemuksia kuin miehet.

#### TAULUKKO 6

*Sukupuolimuuttujan stressimittarin keskiarvot ja keskihajonnat*

		Stressi		
		KA	KH	N
Sukupuoli	Nainen	3,08	1,001	114
	Mies	2,44	0,926	41
	Yhteensä	2,91	1,018	155

#### TAULUKKO 7

*Työkokemusmuuttujan stressimittarin keskiarvot ja keskihajonnat*

		Stressi		
		KA	KH	N
Työkokemus opettajana	alle vuoden	2,53	0,76	8
	1-5 vuotta	2,52	0,87	21
	6-10 vuotta	2,86	0,84	24
	11-15 vuotta	3,26	1,17	23
	yli 15 vuotta	2,99	1,06	76
	Yhteensä	2,92	1,02	152

Työssäolovuosilla ja uupumukseen liittyvillä kokemuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $F_{5,142} = 1,92$ ,  $p > 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,051$ ). Ei voida todeta, että pidempään työskennelleet kokisivat enemmän tai vähemmän uupumusta kuin lyhyemmän aikaa työskennelleet opettajat. Työssäolovuosilla ja sukupuolen yhdysvaikutuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä uupu-

muskokemuksiin ( $F_{4,142} = 0,62$ ,  $p > 0,05$ ,  $\eta_p^2 = 0,017$ ). Sukupuolella ja uupumuskokemuksilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $F_{1,142} = 6,94$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,047$ ). Tämän tuloksen perusteella voidaan todeta, että sukupuolella on yhteyttä opettajan uupumuskokemuksiin. Osittainen Etan neliö ( $\eta_p^2$ ) kertoo sen, että tätä tulosta voidaan selittää noin 5% varmuudella. Taulukkoon 8 on eritelty sukupuolimuuttujan uupumusmittariin saadut keskiarvot. Taulukon perusteella voidaan todeta, että naisopettajat nimesivät miehiä hieman enemmän uupumukseen liittyviä kokemuksia.

### TAULUKKO 8

*Sukupuolimuuttujan uupumusmittarin keskiarvot ja keskihajonta*

		Uupumus		
		KA	KH	N
Sukupuoli	Nainen	4,38	0,738	114
	Mies	4,01	0,751	41
	Yhteensä	4,28	0,757	155

### TAULUKKO 9

*Työkokemusmuuttujan uupumusmittarin keskiarvot ja keskihajonta*

		Uupumus		
		KA	KH	N
Työkokemus opettajana	alle vuoden	3,71	0,61	8
	1-5 vuotta	3,92	0,60	21
	6-10 vuotta	4,18	0,74	24
	11-15 vuotta	4,44	0,87	23
	yli 15 vuotta	4,45	0,74	76
	Total	4,29	0,76	152

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää pystytäänkö työrauhaan vaikuttamalla parantamaan opettajien pystyvyyskäsitteitä sekä vähentämään stressin ja uupumuksen kokemuksia. Tämän ohella haluttiin myös selvittää onko opettajapystyvyyden kolmella ulottuvuudella yhteyttä opettajan stressin ja uupumuksen kokemuksiin. Kiinnostuksen kohteena oli myös sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteys stressiin ja uupumukseen. Tässä tutkielmassa ei havaittu huomattavaa muutosta opettajan pystyvyyskäsitteissä, stressikokemuksissa tai uupumuskokemuksissa Työrauha Kaikille -toimintamallin aikana. Tutkittaessa opettajapystyvyyteen liittyviä ulottuvuuksia löydettiin yhteys käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvän pystyvyyden sekä opettajan stressi- ja uupumuskokemusten välillä. Yhteistyöhön ja opettamiseen liittyvillä pystyvyyden tunteilla ei ollut merkitsevää yhteyttä opettajan kokemaan stressiin tai uupumukseen. Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että miehet ovat naisopettajia vähemmän stressaantuneita ja uupuneita. Voidaan myös todeta, että työskentelyvuosilla ei ole yhteyttä opettajan kokemaan stressiin tai uupumukseen. Tämä tutkielma on toteutettu yhteistyössä Niilo Mäki -instituutin kanssa.

#### 9.1.1 Toimintamallin yhteys opettajapystyvyyteen, stressiin ja uupumukseen

Tutkielma on toteutettu osana Työrauha Kaikille -hanketta, johon liittyi yläkouluun vietävä toimintamalli, jonka tarkoituksena oli vähentää työrauhaongelmia yläkoulun luokassa sekä parantaa luokassa toimivien yksilöiden hyvinvointia. Tämän tutkielman yksi oletus oli se, että työrauhaan vaikuttamalla pystytään vaikuttamaan opettajan pystyvyyskäsitteisiin sekä stressin ja uupumuksen kokemuksiin. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä analysoitiin käytetyn toi-



mintamallin yhteyttä opettajan pystyvyyskäsitteisiin sekä stressin ja uupumuksen kokemuksiin. Oletuksena oli, että mallin lopussa opettajan pystyvyyskäsitteet parantuisivat ja stressin sekä uupumuksen kokemukset alenisivat. Tähän oletukseen ei tällä tutkielmalla saatu tilastollista merkitsevyyttä. Tämän tutkielman mukaan toimintamallilla ei ollut merkitsevää yhteyttä opettajien pystyvyyskäsitteiden paranemiseen eikä stressin ja uupumuksen kokemusten alenemiseen. Opettajat olivat yhtä stressaantuneita ja uupuneita alku- ja loppukyselyssä. Tähän voi olla yhteydessä monet syyt. Ensinnäkin voi olla mahdollista, että alku- ja loppukyselyn välillä oli liian lyhyt aika. Alkukysely annettiin ennen toimintamallin aloitusta eli tammikuussa ja loppukysely huhtikuussa. Stressin ja uupumuksen tunteet muokkautuvat hitaasti, joten voi olla mahdollista, että tilastollisesti merkitseviä tutkimustuloksia olisi saatu, jos kyselyiden aikaväli olisi ollut pidempi. Toiseksi huhtikuu on stressaavaa aikaa opettajalle. Huhtikuussa tulee ajankohtaiseksi lukuvuoden tekemättömät työt ja lukukauden päättöarvioinnit.

Kevät on kiireistä aikaa opettajille, mikä on saattanut omalta osaltaan vaikuttaa opettajien sitoutumiseen. Vähäinen sitoutuminen mallin toteuttamiseen voi johtaa siihen, että toimintamallista ei saada kaikkia hyötyjä irti. Hagermoser Sanetti, Luiselli ja Handler (2007) toteavat, että toiminnalliset käyttäytymisen interventiot vaativat sen, että jokainen sitoutuu toimimaan intervention edellyttämällä tavalla. Jos näin ei käy, intervention vaikutukset jäävät vähäisiksi. Opettajien sitoutumista mallin toteuttamiseen voidaan lisätä seuraavilla toimintatavoilla: Ensinnäkin on tärkeää, että toimintamalli on hyvin suunniteltu ja koordinoitu. Toiseksi opettajilla on oltava henkilö lähiympäristössä, jonka puoleen voi kääntyä. Lisäksi koulun hallinnon ja johdon on tuettava toteutettavaa toimintamallia ja opettajia sen toteuttamisessa. Tärkeäksi nousee myös opettajien riittävä perehdytys toimintamallin toteuttamiseen. (Hunter 2003; Rosenberg 1999.) Työrauha Kaikille -toimintamallin kehittelyyn käytettiin useampia vuosia ja se sai alkunsa lähes jokaisessa koulussa ilmenevästä ajankohtaisesta ongelmasta, joka vaati toimivaa ratkaisua. Ennen toimintamallin aloitusta kouluilla pidettiin perehdytystuokio, jossa samalla nimettiin vastuhenkilö, jonka puo-

leen voi kääntyä ongelmia kohdatessa. Koulun hallinnon ja johdon tukea on hankala arvioida, koska se on yksilöllistä jokaisella osallistuneella koululla. Voi myös olla mahdollista, että vaikka kaikki ulottuvuudet toimintamallin sujumisen kannalta olisi hyvin toteutettu ja suunniteltu, silti opettajat voivat olla huonosti sitoutuneita. Näitä sitoutumattomuuden ilmiöitä ei tässä yhteydessä pohdita enempää.

### **9.1.2 Opettajapystyvyyden yhteys opettajan stressi- ja uupumuskokemuksiin**

Tutkielman toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajapystyvyyden yhteyttä opettajan kokemaan stressiin ja uupumukseen. Oletuksena oli, että vahva opettajapystyvyyden tunne vaikuttaa stressiin ja uupumukseen niitä alentavasti. Skaalvikin ja Skaalvikin (2009) tutkimuksen mukaan opettajapystyvyydellä on vaikutusta opettajan kokemaan uupumukseen. Opettajapystyvyyden vaikutuksen huomaa erityisesti emotionaalisen uupumisen ja depersonalisaation vähenemisenä. Mitä enemmän opettajan pystyvyyden tunteet kasvoivat sitä vähemmän hän nimesi uupumukseen liitettyjä piirteitä. Tämän tutkielman tulokset mukailevat osittain Skaalvikin ja Skaalvikin (2009) saamia tutkimustuloksia. Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvillä pystyvyyksillä on yhteyttä opettajan kokemaan stressiin sekä lievää yhteyttä opettajan uupumuskokemuksiin luokissa, joissa opettajat olivat nimenneet huomattavia työrauhaongelmia. Tilastollista merkittävyyttä ei saatu kahdelle muulle pystyvyyden ulottuvuudelle, jotka käsittelivät pystyvyyden tunteita opettamiseen ja yhteistyöhön. Tämän tutkielman mukaan opettajapystyvyydellä voidaan melko heikosti ennustaa opettajan stressi- ja uupumuskokemuksia. Tämän tutkielman mukaan voidaan todeta: Luokissa, joissa työrauhaongelmat ovat opettajien mielestä mainitsemisen arvoisia, voidaan opettajan stressi- ja uupumuskokemuksia vähentää lisäämällä käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvää pystyvyyden tunnetta.

Klassen ja Chiu (2010) löysivät tutkimuksessaan yhteyden opettajapystyvyyden ja stressikokemusten välillä. Heidän tutkimuksen tuloksista voidaan

päätellä, että opettajapystyvyyden ollessa alhainen tämän stressitaso oli korkea. Klassen ja Chiu (2010) löysivät myös tutkimuksessaan yhteyden käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvän pystyvyyden ja stressikokemusten välillä: mitä korkeampia arvoja käyttäytymisen ohjaamiseen liitetyt pystyvyyden ulottuvuudet saivat, sitä vähemmän opettajat nimesivät stressikokemuksia. Klassenin ja Chiun (2010) tutkimuksen sekä tämän tutkielman tuloksista voidaan päätellä, että kouluhin olisi hyvä kehittää erilaisia toimintatapoja, jotka parantavat opettajien käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä toimintatapoja. Käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä toimintatapoja lisäämällä mahdollisesti vahvistetaan opettajan pystyvyyden tunteita, mikä pitkällä aikataulilla vähentää opettajan kokemaa stressiä ja uupumusta. Opettajan käyttäytymisen ohjaamiseen vaikuttamalla voidaan lisätä opettajan hyvinvointia, mutta sen avulla voidaan myös vähentää luokan työrauhaongelmia (Montgomery 2005; Leflot, van Lier, Onghena & Colpin 2010).

Yksilön ja ryhmän käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä toimintatapoja tulisi tuoda esille entistä enemmän. Almogin ja Shechtman (2007) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat ajattelevat käyttävänsä luokassaan häiriökäyttäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja, mutta tutkimuksen havainnointiaineistosta kävi ilmi opettajien käyttävän oppilaita rajoittavia toimintatapoja. Opettajien tietoisuutta käyttämistään ohjaustavoista olisi hyvä lisätä. Tietoisuus käyttäytymisen ohjaustavoista auttaa opettajaa lisäämään jokaisen yksilön hyvinvointia kouluympäristössä sekä muuttamaan omia ohjaustapoja häiriökäyttäytymistä ehkäiseväksi. Tietoisuutta voitaisiin lisätä esimerkiksi samanaikaisopettajuudella, mentorointi -ohjelmilla tai opettajien välisillä keskusteluhetkillä.

### **9.1.3 Sukupuolen ja työskentelyvuosien yhteys uupumisen ja stressin kokemuksiin**

Tämän tutkielman mukaan opettajan sukupuoli on merkitsevästi yhteydessä opettajan stressin ja uupumuksen kokemuksiin. Työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tästä voidaan päätellä, että työkokemus ei takaa

opettajalle stressiin ja uupumukseen tarvittavaa sietokykyä. Tutkielmasta selvisi vielä se, että miesopettajat olivat naisia vähemmän stressaantuneita ja uupuneita. Tämä mukaillee Kyriacoun ja Sutcliffen (1978) ja Klassenin ja Chiun (2010) saamaa tutkimustulosta siitä, että naisopettajat stressaantuivat enemmän oppilaiden häiriökäyttäytymisestä. Yllä mainittujen tutkimusten ja tämän tutkielman tuloksista voidaan todeta, että jatkotutkimuksissa tulisi selvittää mies- ja naisopettajien stressin sietokykyä sekä niiden välistä eroa. Voisiko miesopettajilta saada stressin käsittelyyn liittyviä toimintamalleja, joiden avulla voidaan vähentää naisopettajien stressikokemuksia.

## 9.2 Tutkielman eettisyys ja tulosten luotettavuus

Tämä tutkielma noudattaa yleisesti hyväksytyjä tutkimuksen eettisiä periaatteita. Tutkielman tekoa on ohjannut tieteellinen rehellisyys, huolellisuus, avoimuus, tieteellinen tunnustus sekä eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät (Clarkeburn ja Mustajoki, 2007). Tämä tutkielma mukaillee Clarkeburnin ja Mustajoen (2007) tutkimukselle asetettuja eettisiä periaatteita. Tutkimusaineisto on saatu Niilo Mäki -instituutilta ja tutkittavilta on pyydetty lupa aineiston käsittelyyn. Tutkittaville annettiin tietoa hankkeesta ja siihen liittyvistä kyselylomakkeista ennen hankkeen alkua. Tutkittavat perehdytettiin toimintamallin toteuttamiseen ja heille ohjeistettiin tarkasti kyselylomakkeiden täyttäminen. Tutkittavilla oli myös vapaus keskeyttää osallistuminen toimintamalliin ja jättää vastaamatta kyselylomakkeisiin. Aineistossa jokainen tutkittava esiintyy numerokoodilla, jolloin tutkittavan anonymiteetti säilyy. Aineisto käsiteltiin ja analysoitiin huomioiden tutkittavien etu.

Interventiotutkimukselle on asetettu omat eettiset periaatteensa (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 69). Tämä tutkielma on interventiotutkimus siitä syystä, että se tutkii Työrauha Kaikille -toimintamallin vaikuttavuutta luokan työrauhaongelmiin ja opettajaan tietyn aikavälin puitteissa. Interventiotutkimus on usein pitkäkestoinen, joten se asettaa haasteita sekä tutkittaville että tutkijalle. Tämän tutkielman aineisto on kerätty ensin tammikuussa ja sitten huhti-

kuussa. Clarkeburn ja Mustajoki (2007) lisäävät, että interventiotutkimuksen tutkimustulokset voivat olla vähemmän dramaattisempia ja epämääräisempiä kuin laboratorio tilanteissa saadut tutkimustulokset.

Tämän tutkielman aineisto koostuu 155 opettajan vastauksista alku- ja loppukyselylomakkeisiin. Alkujaan tutkittavia oli noin 300. Aineiston käsittelyn edetessä tutkittavia karsiutui siitä syystä, että aineistoon haluttiin sellaiset tutkittavat, jotka olivat vastanneet sekä alku- että loppukyselyyn. Tämä menetelmä voi aiheuttaa vääristymiä aineistoon. Aineisto voi olla myös vääristynyt sukupuolen suhteen. Miehiä on naisiin nähden vähän. Voi olla, että tähän tutkimuskysymykseen olisi saatu erilaisempia vastauksia, jos miehiä olisi ollut enemmän. Toisaalta miesten ja naisten välinen suhde edustaa opettajapopulaatiota. On totta, että naisopettajia on huomattavasti enemmän kuin miehiä. Esimerkiksi Tilastokeskuksen (2002) mukaan vuonna 2002 peruskoulussa oli lehtoreina/tuntiopettajina 19 537 opettajaa, joista 72 % oli naisopettajia.

Tutkielmassa käytetyt mittarit ovat sovellettavissa muihin samankaltaisiin tutkimuksiin. Mittareita on testattu ja käytetty aiemmassa tutkimuksessa. Mittareiden sisäinen yhtenevyys oli hyvä, joka viittaa siihen, että mittarit ovat toistettavia. Tutkielman tuloksia ei voi yleistää perusjoukkoon, koska tutkielman otos on ollut pieni. Tästä syystä tämän tutkielman tulokset ovat suuntaa antavia.

### **9.3 Jatkotutkimus**

Interventiontutkimuksen keskeinen ongelma tässä tutkielmassa oli alkumittauksen ja loppumittauksen välinen aika. Jatkossa mielenkiinnon kohteena voisi olla erilaisten toimintamallien pitkäaikainen vaikutus opettajan pystyvyyskäsitteisiin sekä stressin ja uupumuksen kokemusten vähenemiseen. Interventiontutkimus on usein pitkäkestoinen (Clarkeburn ja Mustajoki, 2007). Työrauha Kaikille -toimintamallin tarkoituksena oli vähentää yläkoulussa ilmeneviä työrauhaongelmia. Työrauhaongelmat ja häiriökäyttäytyminen vaativat jatkuvaa puuttumista ja uusia menetelmiä. Tämän tutkielman aineisto on kerätty lyhyt-

kestoisen intervention aikana. Tässä tutkielmassa on myös tarkasteltu vain yhden toimintamallin yhteyttä opettajapystyvyyteen sekä opettajan stressi- ja uupumuskokemuksiin. Jatkossa olisi hyvä testata erilaisia toimintamalleja ja tarkkailla niiden vaikutusta. Vaikutusta voidaan mitata koe- ja kontrolliryhmien avulla. Tässä tutkielmassa ei käytetty koe- ja kontrolliryhmä -asetelmaa, joten intervention vaikutusta on vaikea tilastollisesti arvioida. Tässä tutkielmassa käytettyjä kyselylomakkeita voi hyödyntää erilaisiin interventiotutkimuksiin.

Opettajapystyvyydestä on tehty suomalaista tutkimusta vähän. Suomalaisen opettajien pystyvyyssuomusten parantamiseen olisi panostettava, jotta opettajan stressiin ja uupumukseen liittyviä tunteita saataisiin vähennettyä. Tämä lisäisi opettajan hyvinvointia luokassa. Tuleva opetussuunnitelmanmuutos vaatii sen, että opettaja uskoo pystyvänsä opettamaan ja hallitsemaan erilaiset tilanteet. Jotta suomalainen opetus voidaan pitää maineensa arvoisella tasolla, tulisi oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi panostaa myös opettajien hyvinvointiin.

## LÄHTEET

- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education* 22, 115-129.
- Baker, J., A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and students satisfaction in school. *Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Brophy, J., E. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-67.
- 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.
- Burke, R., J., Greenglass, E., R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burn-out over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-325.
- Burnett, P. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22, 1-16
- Caldarella, P., Shatzer, R., H., Gray, K., M., Young, R., K. & Young, E., L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online*, 35, 1-14

- Canrinus, E., T, Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hoffman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychological Education, 27*, 115-132.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russel, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 377-400.
- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1989). Factors contributing to preservice teachers' management of children's problem behaviors. *Psychology in the Schools, 26*, 370-379.
- Epstein, M. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom*. National Center for Education Evaluation & U.S. Department of Education.
- Friedman, A., I. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and the teacher education, 18*, 675-686
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*, 3-13.
- Grayson, L., J. & Alvarez, K., H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education, 24*, 1349-1363.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions, *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.
- Hagermoser Sanetti, M. L., Luiselli, K. J. & Handler, W. M. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in a public elementary school. *Behavior Modification 31*, 454-465.



- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research. American Educational Research association, 77, 81-112.
- Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki erityisopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. PS-kustannus.
- Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. Journal of School Psychology, 41, 39-59
- Jex, M., S & Bliese, D., P. (1999). Efficacy beliefs as moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. Journal of applied psychology, 84, 349-361.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Diamond, P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. International Journal of Disability, Development and Education, 40, 45-62.
- Karasek, R. (1979). Job demands, Job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. Administrative Science Quarterly, 24, 285-308.
- Karjalainen, L. (2010). Tilastotieteen perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kiiski, T. (2012). Työrauha kaikille - tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnunen, U., Feldt, T. & Tarvainen T. (2006). Ponnistusten ja palkkioiden epäsuhta työssä: SIEGRISTIN KYSELYN RAKENNE JOHTAJILLA. Työ ja Ihminen, 20.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A.-L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J.-E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. Journal of School Psychology, 50, 799-823.

- Klassen, M., R. & Chiu, M., M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology*, 102, 741-756.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Leflot, G., Van Lier, P.A.C., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The Role of Teacher behavior management in development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 869-882.
- Levin, J. & Nolan, J.F. (2007). *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. (5. painos). Pearson Education Inc.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Maslach, C. & Jackson, E., S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, B., W & Leiter, P., M. (2001). Job Burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.
- Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191-202.
- Metsämuuronen, J. (2007). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp OY

- Montgomery, D. (2005). Coping with children with emotional and behavioral difficulties in the primary classroom. Teoksessa P. Cooper (toim.), *Understanding and supporting children with emotional and behavioral difficulties*, 2. painos (s. 163-182). Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi
- Opetushallitus, (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Helsinki: Koulutuspolitiikan osasto
- Rosenberg, M. (1999). Preventing School Discipline Problems Schoolwide. *Intervention in school and clinic*, 35.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied psychology: an international review*, 57, 152-171.
- Scott, M., T. (2001). A Schoolwide example of positive behavioral support. *Journal of positive behavior interventions*, 3, 88-94.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.

- Skaalvik, M., E. & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483-1499.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Opettajat ja muu henkilökunta [verkköjulkaisu]. 2002. Helsinki: Tilastokeskus[viitattu:5.5.2015].  
Saantitapa:  
[http://www.stat.fi/til/ope/2002/ope\\_2002\\_2004-09-14\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/ope/2002/ope_2002_2004-09-14_tie_001.html)
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41, 223-233.
- Sutherland, K., S, Wehby, J., H. & Copeland, S., R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with ebd. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8, 2-8.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W., K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Van Acker, R., Grant, S., H. & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and treatment of children*, 19, 316-334.
- Walker, H., M., Horner, R., H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J., R., Bricker, D. & Kauffman, M., J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 193-256.

- Wehby, J., H., Symons, F., J. & Shores, R., E. (1995). A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders.
- Woolfolk, A., E., Rosoff, B., & Hoy, W., K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wheldall, K. & Beaman, R. (1998). Disruptive classroom behavior: separating fact from fantasy. Teoksessa D. Shorrock-Taylor (ed.) *Directions in educational psychology* (pp. 230-243) London: Whurr Publishers Ltd.

## LIITTEET

### Liite 1: Rotatoitu faktorimatriisi

#### Rotatoitu faktorimatriisi

	Faktori		
	1	2	3
Minäpystyvyyys, alku kys 1	0,18	0,18	<b>0,55</b>
Minäpystyvyyys, alku kys 2	0,16	0,06	<b>0,53</b>
Minäpystyvyyys, alku kys 3	0,15	0,21	<b>0,63</b>
Minäpystyvyyys, alku kys 4	0,10	0,23	<b>0,64</b>
Minäpystyvyyys, alku kys 5	0,22	0,15	<b>0,51</b>
Minäpystyvyyys, alku kys 6	<b>0,28</b>	0,44	0,19
Minäpystyvyyys, alku kys 7	<b>0,69</b>	-0,01	0,18
Minäpystyvyyys, alku kys 8	<b>0,85</b>	0,16	0,15
Minäpystyvyyys, alku kys 9	<b>0,82</b>	0,25	0,23
Minäpystyvyyys, alku kys 10	<b>0,69</b>	0,15	0,23
Minäpystyvyyys, alku kys 11	<b>0,53</b>	0,19	0,12
Minäpystyvyyys, alku kys 12	<b>0,41</b>	0,50	0,07
Minäpystyvyyys, alku kys 13	0,27	<b>0,62</b>	0,05
Minäpystyvyyys, alku kys 14	0,08	<b>0,47</b>	0,42
Minäpystyvyyys, alku kys 15	0,10	<b>0,56</b>	0,19
Minäpystyvyyys, alku kys 16	-0,01	<b>0,73</b>	0,25
Minäpystyvyyys, alku kys 17	0,05	<b>0,53</b>	0,47
Minäpystyvyyys, alku kys 18	0,13	<b>0,36</b>	0,32

Ekstraktointi menetelmä: Suurimman uskottavuuden menetelmä (ML)

Rotaatio menetelmä: Varimax Kaiserin normalisaatiolla.

a. Rotaatio konvergoi 6 iteraatiota