

Onko inklusion aste yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen? Luokan moninaisuus ja työrauha luokanopettajien stressin ja työuupumuksen selittäjinä

Marika Muuronen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Muuronen, Marika. 2020. Onko inklusion aste yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen? Luokan moninaisuus ja työrauha luokanopettajien stressin ja työuupumuksen selittäjinä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 56 sivua.

Tämä tutkimus tarkasteli luokan inklusion asteen yhteyttä opettajien työssä jaksamiseen. Inklusion aste käsitteellistettiin luokan moninaisuutena, ja tarkoituksena oli tarkastella sen yhteyttä luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin ja työuupumukseen, sekä tämän yhteyden erilaisuutta riippuen luokan työrauhasta. Tutkimuksen aineisto koostui ProKoulu-hankkeen vuoden 2013 alkumittauksen sekä seuraavan kevään kyselyistä. Niillä oli selvitetty vuosiluokkia 2–6 opettaneiden luokanopettajien ($N = 435$) luokan opettamisesta johtuvaa stressiä ja työuupumusta. Tarkasteluun sisältyi luokanopettajien arvioimina myös luokan tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä ja työrauha sekä taustatietoina opettajien sukupuoli ja työkokemuksen määrä. Aineisto analysoitiin hierarkkisella regressioanalyysillä käyttämällä SPSS 26 -ohjelmistoa.

Tulosten mukaan luokan moninaisuus oli yhteydessä luokanopettajien samanaikaiseen stressiin sekä työuupumukseen erikseen syksyllä ja keväällä, mutta se ei selittänyt myöhempää, keväällä ilmennyttä stressiä tai työuupumusta. Näitä selittivät vain stressin ja työuupumuksen aiemmat lähtötasot. Luokan moninaisuuden yhteys luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin ja työuupumukseen oli samanlaista luokan työrauhasta riippumatta.

Tutkimuksen tulosten viitatessa luokanopettajien varsin pysyvään työn kuormitukseen olennaista on omien voimavarojen tunnistaminen, riittävästä palautumisesta huolehtiminen ja työn rajaaminen stressin hallitsemiseksi. Jatkossa olisi tarpeen tutkia opettajien stressin ja uupumisen muita mahdollisia selittäjiä, jolloin myös kuormittumisen ennaltaehkäisy voisi kohdentua oikeisiin asioihin.

Asiasanat: luokan moninaisuus, luokan työrauha, työssä jaksaminen, stressi, työuupumus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Työhyvinvointi, työtyytyväisyys ja työssä jaksaminen	5
1.2 Opettajien työperäisestä stressistä ja työuupumuksesta sekä niiden taustatekijöistä	9
1.3 Luokan diversiteetin ja työrauhan merkityksestä opettajien kokemassa työn kuormituksessa.....	11
1.4 Aiempaa tutkimusta luokan moninaisuuden yhteydestä opettajien stressiin ja työuupumukseen sekä luokan työrauhan merkityksestä	14
1.5 Tutkimustehtävä	18
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	19
2.2 Mittarit ja muuttujat	19
2.3 Aineiston analyysi	22
2.4 Eettiset ratkaisut.....	24
3 TULOKSET	25
4 POHDINTA	29
LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Tänä päivänä kaikkialla mediassa on ollut vahvasti esillä työhyvinvoinnin tärkeys ja työssä jaksamisen haasteet, ja erityisen usein opettajien piirissä. Monissa mielipidekirjoituksissa luokanopettajat ovat tuoneet esiin, että etenkin inklusion myötä, oppilasjoukon moninaistuessa, he ovat alkaneet kokea työnsä erityisen kuormittavana. Opettajien kuormittuminen on jatkuvasti herättänyt huolta myös yhteiskunnallisessa keskustelussa ja viranomaisten piirissä (Evertson & Weinstein, 2011). Myös mahdollisesti osin luokkien moninaisuuden myötä luokassa ilmenevä häiriökäyttäytyminen on nykyään erityisen suuri huoli kouluissa. Opettajilla menee paljon aikaa esimerkiksi yrityksiin hallita luokissa ilmenevää häiritsevää käyttäytymistä, mikä on kaikki pois akateemisen oppimisen ohjaamisesta (Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Erityisesti uransa aloittelevat opettajat kokevat oppilaiden ohjaamisen ja järjestyksen pitämisen suurimpana haasteenaan työssä, ja luokan ohjaamisen ongelmat ovat myös uran jatkuessa yksi suurimmista syistä opettajien työuupumukseen ja työtyytymättömyyteen (Evertson & Weinstein, 2011). Tällaisia luokkia opettavilla opettajilla onkin todettu olevan erityisen korkeat stressi- ja työuupumuksen tasot (Oliver ym., 2011). Korkeat stressitasot aiheuttavat suuren riskin jättää opettajan ammatti (Wong, Ruble, Yu, & McGrew, 2017). Kansainvälisesti tarkasteltuna alan jättävät etenkin uransa alussa olevat opettajat (Chan, 2002; Hong, 2010). Opettajien väsymisessä ei siis ole kyse aivan pienestä ongelmasta.

Tutkimusta erityisesti luokan moninaisuuden yhteydestä opettajien kuormittumiseen on tehty verrattain vähän. Tämän vuoksi onkin tarpeen tutkia, vastaako todellisuus yleisen keskustelun mukaista käsitystä opettajien kuormittumisen syistä. Koska lisäksi luokan työrauha ja opettajan luokan ohjaaminen vaikuttavat keskeisiltä opettajien työssä jaksamisen kannalta, tämän näkökulman tutkiminen on myös olennaisen tärkeää. Kun stressin ja työuupumuksen taustatekijät ovat tiedossa, on mahdollista löytää oikeita keinoja opettajien stressin ja työuupumuksen ennaltaehkäisemiseen, ja siten tukea opettajien hyvinvointia, työtyytyväisyyttä sekä varmistaa heidän pysymisensä alalla.

1.1 Työhyvinvointi, työtyytyväisyys ja työssä jaksaminen

Työtyytyväisyys. Hyvinvointi niin työssä kuin koko elämässä on työntekijän kannalta hyvin tärkeä asia ja myös kestoaihe mediassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Työhyvinvointi merkitsee subjektiivista hyvinvoinnin ilmentymää, joka voidaan määritellä myönteisenä, täyttymyksellisenä, affektiivis-motivatiionaalisena tilana liittyen yksilön kokemuksiin työpaikalla (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Yleisimmin sitä on käsitteellistetty työtyytyväisyyden kautta (Diener, 2000), mikä onkin tutkituimpia työhyvinvoinnin kuvaajia; sen avulla voidaan arvioida, pitävätkö työntekijät työstään (työtyytyväisyys) vai eivätkö pidä (työtyytymättömyys) ja missä määrin he niin tekevät (Spector, 1997). Työtyytyväisyyden on katsottu sisältävän paitsi yksilön oman asenteen työhönsä (Weiss, 2002), myös siihen liittyvät, yksilössä tunnereaktioita herättävät ominaisuudet (Weiss, 2002; Spector, 1997), joten se voidaanakin määritellä yksilön positiivisena tai negatiivisena arviona omasta työstään (Weiss, 2002). On kuitenkin huomattava, että työtyytyväisyyden määritelmästä ei ole päästy täysin yksimielisyyteen (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Tyytyväisyys omaan työhön on monitahoinen ilmiö. Koettuun työtyytyväisyyteen ovat yhteydessä monet seikat, kuten positiiviset työolosuhteet, autonomia, yleinen pystyvyys ja minäpystyvyys (esim. Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013) sekä lisäksi myös vuorovaikutussuhteet, esimerkiksi opettajan työssä opettaja-oppilassuhteen laatu (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013). Työtyytyväisyyden on myös todettu selkeästi ennustavan opettajan päätöstä jättää opetustyö (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Se on siten yhteydessä eräisiin kielteisiin seurauksiin, kuten uupumukseen (Skaalvik & Skaalvik, 2011) sekä työn aiheuttamaan stressiin (Klassen, Usher, & Bong, 2010), eli stressi on näyttänyt vähentävän työtyytyväisyyttä (Collie, Shapka, & Perry, 2012). Stressin ja työuupumuksen myötä työssä jaksaminen onkin koetuksella, ja tyytyväisyyttä työhön ei varmastikaan koeta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti viimeksi mainittuja työtyytyväisyyden ja -tyytymättömyyden negatiivisia ilmentymiä, joita käsitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Stressi ja työperäinen stressi. Stressi voidaan nähdä varsin subjektiivisena ilmiönä ja kokemuksena. Esimerkiksi opettajan stressi on määritelty opettajan työstä johtuvana epämiellyttävänä tunnekokemuksena (Collie ym., 2012). Stressi ei kuitenkaan ole mikään yksittäinen tekijä, vaan pikemminkin aihepiiri, joka koostuu useasta tekijästä ja prosessista. Stressin määritelmässä keskeistä onkin henkilön ja ympäristön välinen suhde, mikä ottaa huomioon paitsi yksilön ominaispiirteet myös ympäristön tapahtumien luonteen. (Lazarus & Folkman, 1984.) Yleisesti määriteltynä stressi on siis yksilön itsensä arvioimaa (Meurs & Perrewé, 2011), tämän voimavarat ylittävien ympäristön odotusten ja vaatimusten kokemusten aiheuttamaa epämiellyttävää jännittyneisyyttä, hermostuneisuutta ja ahdistusta (Lazarus & Folkman, 1984). Kuormittavuuteen on näin ollen yhteydessä opettajan tekemä tulkinta tilanteesta (Enlund, Luokkanen, & Feldt, 2013).

Yksilön omasta stressistään tekemä arviointiprosessi on keskeinen teoreettinen rakenne, joka on käsitteellistetty Lazaruksen ja Folkmanin (1984) transaktionaalisisessa teoriassa sisältäen kaksi toisiaan täydentävää elementtiä: Tällöin vaatimuksia arvioidaan sen suhteen, mitä ne merkitsevät hyvinvoinnille samaan aikaan, kun keskeistä on pysytellä tilanteissa, joissa on toivoa ja joista selvitään tehokkaasti. Tämä tulkinta on siis tilanteen tärkeyden ja merkityksen, oman hyvinvoinnin hyväksi sekä tilanteen ratkaisemiseksi tehtävien ponnistelujen arvioimista (Lazarus, 1991). Stressissä on näin ollen kyse yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta, jota arvioidessaan yksilö koettelee ja jopa mahdollisesti ylittää voimavarojensa, jolloin oma hyvinvointikin vaarantuu (Lazarus & Folkman, 1984). Yksilön kokiessa itsensä stressaantuneeksi hän ei siis kykene kyvyillään, eli tietojen, taitojen, käytettävissä olevan ajan ja energian kautta vastaamaan siihen, mitä vaaditaan (Enlund ym., 2013). Stressin tason paljastaa se, miten vakavaksi uhkaksi yksilö sen arvioi yrittäessään hallita tilannetta (Lazarus & Folkman, 1984). Toisin sanoen esimerkiksi opettaja kokee tilanteesta stressiä sitä enemmän, mitä merkityksellisemmäksi, uhkaavammaksi ja voimavaroja vaativammaksi hän tilanteen arvioi (Enlund ym., 2013). Arviointiprosessia voidaankin kuvata

siten, että se on kompromissi itse elämän todellisuuden ja sen välillä, mitä elämän toivotaan olevan, ja tehokkuus selviämässä riippuu näistä molemmista (Lazarus, 2001).

Työuupumus. Työuupumuksen käsitettä on puolestaan käytetty kuvaamaan fyysisen, emotionaalisen ja psyykkisen väsymyksen tilaa, mikä tulee esiin pitkään jatkuneiden, emotionaalisesti vaativien tilanteiden jälkeen (Montgomery, Panagopolou, & Benos, 2006), eli se on vastaus emotionaalisiin sekä ihmisten välisiin, räsitystä aiheuttaviin tekijöihin (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Työuupumuksen voidaan kuvailla olevan kroonistuneen, työperäisen stressin seurausta (Maslach ym., 2001; Billingsley, Carlson, & Klein, 2004), eli kyseessä on asteittain kehittynyt seuraus yksilön liian pitkäaikaisesta omistautumisesta työlle ilman riittävää vastinetta (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Työuupumus on ilmiönä varsin monitahoinen (Lavian, 2012). Maslachin ja Jacksonin (1981) alun perin hahmottelema lähestymistapa onkin luonnehtinut sitä kolmen perustekijän kautta. Näitä ovat nykyisen käsityksen mukaan uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen (Maslach ym., 2001; Maslach, Jackson, & Leiter 1997; Maslach & Goldberg, 1998), sekä saamattomuuden tunne (Maslach ym., 2001; Maslach ym., 1997), jota on luonnehdittu myös alentuneena ammatillisena suoriutumisenä (Maslach & Goldberg, 1998) tai ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä (Maslach ym., 2001). Näistä uupumuksen osatekijöistä erityisen keskeiseksi piirteeksi on todettu uupumusasteinen väsymys (Maslach ym., 2001), jota voidaan tarkemmin luonnehtia termeillä uupumus, väsymys, energian puute (Maslach & Jackson, 1981), ja työhön liittyen tunne siitä, että tehtävää on liikaa (Maslach & Leiter, 2008; Maslach & Jackson, 1981), ja liian moni velvollisuuksista on vaikeita suorittaa (Maslach & Jackson, 1981). Tämä työuupumuksen ulottuvuus on myös tämän tutkimuksen kannalta keskeinen. Väsymys -komponentti edustaakin työuupumuksen yksilöllistä räsityksen perusulottuvuutta ja viittaa yksilön emotionaalisten ja fyysisten voimavarojen tyhjentymiseen (Maslach & Leiter, 2008). Kokonaisuudessaan työuupumuksen kolmen ulottuvuuden

malli on merkityksellinen sen vuoksi, että se selkeästi asettaa yksilöllisen rasituksen kokemuksen työpaikan sosiaaliseen kontekstiin ja sisältää yksilön käsityksen niin itsestään kuin muistakin (Maslach, 1993).

Työperäisen stressin ja työuupumuksen välisistä yhteyksistä sekä eroavaisuuksista. Työtyytyväisyys, työperäinen stressi ja työuupumus ovat selkeästi toisiinsa liittyviä ilmiöitä. Stressillä on todettu olevan yhteys opettajan työtyytyväisyyteen, ja se voi myös johtaa työuupumukseen (McCarthy, Lambert, Crowe, & McCarthy, 2010). Vaikka työperäinen stressi liittyykin läheisesti työuupumukseen, niissä on myös eroavaisuuksia. Yksi näistä on esimerkiksi se, että stressi määrittää välittömiä stressitekijöiden vaikutuksia yksilöön, ja sitä voidaan arvioida jonkin tietyn stressitekijän osalta (esim. tietty oppilas) tai yleisemmällä tasolla (esim. opettaminen), kun taas työuupumus määrittää pikemminkin stressitekijöiden kroonistunutta vaikutusta, jota arvioidaan kokonaisvaltaisemmin, ei niinkään vain tietyn asian suhteen (Wong ym., 2017). Stressin ja työuupumuksen rakenteita on kuitenkin pidetty varsin samanlaisina (Howard & Johnson, 2004), ja niiden on monissa tutkimuksissa todettu kaikesta huolimatta olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa (esim. Wu, Zhu, Wang, Wang, & Lan, 2007; Escribà-Agüir, Martín-Baena, & Pérez-Hoyos, 2006). Siten niiden voisi ajatella olevan ikään kuin saman ilmiön voimakkuudeltaan eriasteisia ilmenemismuotoja.

Työperäisellä stressillä ja työuupumuksella on myös varsin samansuuntaisia vaikutuksia työkykyyn. Niin työperäistä stressiä (esim. Sauter & Murphy, 1995) kuin työuupumustakin (Toppinen-Tanner, Ahola, Koskinen, & Väänänen, 2009) pidetään riskitekijänä heikolle henkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille ja haitallisena yksilöiden työkyvylle. Erityisesti työuupumus yhdistetään usein fyysiseen sairauteen ja psyykkisiin ongelmiin (Honkonen ym., 2006), kuten masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Maslach ym., 2001). Lisäksi se näyttää organisatorisella tasolla olevan yhteydessä esimerkiksi toistuviin poissaoloihin, työn jättämisen aikeisiin, vaihtuvuuteen ja työtyytymättömyyteen (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach ym., 2001). Niin opettajan stressi (Klassen ym., 2013) kuin työuupumuskin (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach ym., 2001) voivat haitata ja

vähentää myös työhön sitoutumista. Tätä on erikseen tarkasteltu tarkemmin työuupumuksen teorian valossa. Ihmisten psyykkistä suhdetta työhönsä on käsitteellistetty negatiivisten työuupumuskokemusten ja positiivisen sitoutuneisuuden kokemuksen jatkumona (Maslach & Leiter, 2008). Siitä on löydetty kolme toisiinsa yhteydessä olevaa ulottuvuutta; väsymys-energia, kyynisyys-kiinnittyminen sekä tehottomuus-tehokkuus (Leiter & Maslach, 2005). Tämä jaottelu osoittaaakin osaltaan työhön sitoutumisen olevan sidoksissa mainittuihin työn negatiivisiin puoliin.

1.2 Opettajien työperäisestä stressistä ja työuupumuksesta sekä niiden taustatekijöistä

Ennen 1980-lukua tutkimusta esimerkiksi opettajien työuupumuksesta ei juuriakaan ollut (Lavian, 2012). Sitten opettajien työssään kokema stressi ja työuupumus ovat nousseet yleisesti tunnetuiksi ilmiöiksi kaikkialla maailmassa. Esimerkiksi työuupumus on ollut yhä lisääntyvässä määrin maailmanlaajuisen tutkimuskiinnostuksen kohteena (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014). Opettajan työn vaativuus ja stressaavuus tulee nykyisin toistuvasti esiin myös opettajien mielipidekirjoituksissa ja muutoinkin mediassa. Opettajalta vaaditaan monia muita ammatteja enemmän emotionaalisia valmiuksia, ponnistelua ja työtä (Chang, 2009), joten stressi ja uupumus eivät siten hämmästytä. Opettajilla näyttää kaikkialla esiintyvän työperäistä stressiä ja merkkejä heikosta fyysisestä ja henkisestä hyvinvoinnista (Johnson ym., 2005). Kaiken kaikkiaan suurin riski uupumusasteiselle väsymykselle ja työuupumukselle onkin erityisesti niillä ammattilaisilla, jotka työskentelevät muiden ihmisten kanssa (Leiter & Maslach, 1998). Myös stressitasot ovat Suomessa opetusalaalla korkeimpia eri alojen työntekijöitä verrattaessa (Kauppinen ym., 2010), mikä on juuri opetusammateille tunnusomaista (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Opettajan työtä pidetäänkin yhtenä kaikkein stressaavimmista ammateista maailmassa (Tsutsumi ym., 2002; Johnson ym., 2005).

Stressin kokeminen näyttää olevan opettajien työssä varsin yleistä. Vaikka syyt stressin taustalla voivat olla eri opettajilla erilaisia, kaikki opettajat mahdollisesti kokevat työssään stressiä ainakin jonkin verran (Jennet, Harris & Mesibov, 2003). Useimmat heistä kuitenkin selviävät sen kanssa onnistuneesti (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Resilienssillä on vaikutusta siihen, miten yksilö selviää stressistä. Sitä on pidetty henkilökohtaisista tekijöistä, kuten minäpystyvyydestä, motivaatiosta, itsearvostuksesta, voimavaroista sekä terveydestä muodostuvana psyykkisenä rakenteena (Gu & Day, 2007), joka merkitsee stressistä selviytymisen kykyä tai positiivista sopeutumista merkittävän riskin tai vastoinkäymisen edessä (Kane, 2017). Resilienssissä on kyse myös ympäristön tilanteiden vuorovaikutuksen tilasta, joka aktivoituu ja parhaimmillaan tukee stressiaikoina (Tait, 2008). Resilienssi ei siis ole ainoastaan henkilökohtainen ominaisuus, vaan pikemminkin monimutkainen rakenne, joka johtuu dynaamisesta suhteesta riskin ja suojaavien tekijöiden välillä (Benard, 2004). Selviämisprosessin epäonnistuessa kroonistunut stressi kuitenkin saattaa lopulta johtaa työuupumukseen (Jennett ym., 2003), kuten on tullut esiin.

Opettajien stressin ja työuupumuksen syistä. Opettajien työssään kokemaan stressiin ja työuupumukseen ei luonnollisesti voida esittää yhtä ainoaa syytä, vaan niiden taustalla voi olla useita tekijöitä. Lazaruksen ja Folkmanin transaktionaalista stressin teoriaa opetuksen kontekstiin sovellettaessa opettajat ovat alttiita stressille nimenomaan luokan asettamia vaatimuksia arvioidessaan (Lambert, McCarthy, Fitchett, & Eyal, 2018). Näin ollen stressiä voi syntyä etenkin yksilön kykyjen ja ympäristön vaatimusten ja odotusten aiheuttamista ristiriitatilanteista (Edwards, 1996). Vastaavasti Maslach ja Leiter (1999) ovat hahmottelleet opettajien työuupumuksen mallin, jonka mukaan työuupumus on seurausta työtehtävien ominaisuuksien (esim. työn asettamat vaatimukset), sosiaalisen tuen (esim. kollegiaalinen tuki), organisaation ominaisuuksien (esim. koulun kulttuuri), opettajien henkilökohtaisten ominaisuuksien (esim. persoonallisuus, motivaatio) sekä poliittisen ja taloudellisen kontekstin (esim. yhteiskunnan arvot, lait) välisestä vuorovaikutuksesta. Myös monet tutkimustulokset ovat varsin samansuuntaisia kyseisen mallin kanssa (esim. Jennings & Greenberg, 2009),

eli työuupumuksen taustatekijöiden on tunnistettu usein liittyvän opettajan omiin ominaisuuksiin, organisaatioon ja oppilaisiin (esim. Kaufhold, Alvarez, & Arnold, 2006).

Opettajien työhön liittyvistä vaatimuksista, esimerkiksi ajan asettamista paineista, suuresta työmäärästä, luokan laajasta moninaisuudesta sekä oppilaiden käyttäytymisen haasteista, on olemassa paljon tutkimusta (ks. esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011; Klassen & Chiu, 2010; Hakanen ym., 2006; Kokkinos, 2007). Vaikka opettajien stressin ja työuupumuksen taustalla voikin olla monenlaisia, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia tekijöitä, opettajien kokemaa stressiä sekä työuupumusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa erityisesti tietyn luokkaan liittyvän, työlle vaatimuksia asettavan ominaisuuden kontekstissa. Kuten aiemmin on tullut esiin, työn tai luokan ominaisuudet sekä niiden asettamat vaatimukset ovatkin niin stressin kuin työuupumuksen teorioiden valossa varsin yhteneväisesti yksi opettajille kuormitusta aiheuttavista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa tällainen tekijä on luokan diversiteetti eli moninaisuus, jota käsitellään seuraavaksi inklusion kehityksen kautta. Lisäksi käsitellään luokan työrauhan osuutta opettajien kuormittumisessa.

1.3 Luokan diversiteetin ja työrauhan merkityksestä opettajien kokemassa työn kuormituksessa

Inklusio merkitsee jokaisen lapsen oikeutta käydä koulua samassa koulussa ja saman opetussuunnitelman mukaisesti kuin omat ikätoverinsa (Ballard, 1995). Alkujaan inklusiivinen koulutus on määritelty Salamancan julistuksessa, ja se merkitsee myös koulua, jossa lapsen tarvitsema oppimisen tuki tuodaan yleisopetuksen luokkaan, jotta tehokas opetus voidaan varmistaa (UNESCO, 1994) tämän lähikoulussa. Tällöin kaikki oppilaat siis opiskelevat yhdessä yleisopetuksen luokissa (UNESCO, 1994). Alun perin inklusiivinen koulu merkitsi monille lähinnä erityisopetusta; tuolloin heidän huolensa rajoittui vain oppilaisiin, joilla luokiteltiin olevan erityisiä tuen tarpeita (ks. esim. Booth & Ainscow, 1998). Tämän käsityksen perusteella erityiskasvatuksen ammattilaiset keskittyivätkin monin paikoin juuri erityisopetuksen tuomiseen yleisopetuksen luokkiin (Idol,

2006). Tällöin inkluusio ja erityisopetus nähtiin jopa toisilleen vastakkaisina, jolloin ajatus opettaa tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksessa kohtasi kritiikkiä (ks. esim. MacMillan, Gresham & Forness, 1996). Hyvin yleinen tapa määritellä inkluusio on kuitenkin sisällyttää mukaan myös muut kuin vain ne oppilaat, jotka tarvitsevat erityisopetuksen tukea (ks. esim. Booth & Ainscow, 1998), eli ajatuksena on ennen kaikkea se, että inklusiivisen luokan olemassaolo ei edellytä mitään tiettyjä oppilaiden tuentarpeita, vaan ympäristö muokkautuu ja tukee kuktakin oppilasta tämän omien tarpeiden mukaan.

Luokan diversiteetti. Viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana monien länsimaiden siirryttyä inklusiiviseen opetuskäytäntöön (Gray, Wilcox, & Nordstokke, 2017), Suomi mukaan lukien, koulut ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi, mikä on merkinnyt muutosta myös luokkaympäristöissä. Inkluusio on siis johtanut organisationaalisiin järjestelyihin, jolloin oppilaiden vaikeudet ovat luoneet luokkiin moninaisuuden kontekstin (Ballard, 1995). Diversiteetin eli moninaisuuden voidaan määritellä olevan ihmisten keskinäistä eroavaisuutta esimerkiksi vammaisuuden, etnisen taustan tai muun sellaisen seikan mukaan (Fine-Davis & Faas, 2014), mikä siis luokkakontekstissa tarkoittaa erilaisia oppijoita. Koska inklusiota on itsessään hankalaa tutkia, sitä tarkastellaankin usein luokassa olevan erilaisuuden määrän mittaamisen kautta. Inklusiivisuutta on monissa tutkimuksissa mitattu muun muassa sen mukaan, kuinka monta erityisopetuksen tuen piirissä olevaa oppilasta luokassa on (esim. Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004). Tilastojen mukaan vuonna 2018 Suomessakin vuosiluokkien 1–6 koko oppilasmäärästä 10.8 prosenttia oli tehostetun tuen piirissä (SVT, liitetaulukko 1, 2018), ja samana vuonna osaa erityistä tukea saavista oppilaista (20.2 %) opetettiin yleisopetuksessa yli puolet ajasta tai joissakin tapauksessa jopa kaiken aikaa (21.3 %) (SVT, liitetaulukko 5, 2018). Siten edellä mainittu osaltaan kertoo luokkien varsin vaihtelevasta ja moninaisesta oppilasaineksesta tänä päivänä.

Moninaisen luokan opettamisen aiheuttamista vaatimuksista. Opettajille moninaisen luokan opettaminen saattaa olla vaativaa. He joutuvat reagoimaan

lisääntyvään moninaisuuteen luokassa (Richards, Brown, & Forde, 2007). Pyrkimyksenä on siis vastata kaikkien luokassa olevien lasten tarpeisiin. Siten diversiteetti yleisopetuksen luokissa on merkinnyt lisääntyvää työn haastetta opettajille (Gray ym., 2017; Richards ym., 2007). Usein tämä on käytännössä tarkoittanut paitsi vähäisempää käytettävissä olevaa aikaa luokan tavanomaisille oppijoille, myös haastavaa käyttäytymistä ja vastuuta moninaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden oppimisen tuloksista (Forlin & Chambers, 2011). Opetuksen muuttaminen tarpeiden mukaan (esim. Naylor, 2002; Lambert ym., 2018) onkin suuri haaste alakoulun opettajille, koska he joutuvat tasapainoilemaan akateemisesti heterogeenisen luokan opettamisessa jopa usean eri oppiaineen osalta (Lambert ym., 2018). Siten luokan moninaisuus merkitsee lisääntyntä työn kuormitusta (Forlin & Chambers, 2011). Inklusiiivisissa luokissa työskentelevien opettajien kokemat stressitasot ovatkin herättäneet huolta (Brackenreed, 2011).

Luokan moninaisuus ja työrauha. Luokan moninaisuus asettaa omat vaatimuksensa opettajan luokan ohjaamiselle ja siten myös luokan työrauhalle. Luokan ohjaaminen usein huolettaakin opettajia erityisesti olosuhteissa, joissa luokassa on laajaa monimuotoisuutta johtuen esimerkiksi oppilaiden erilaisesta taitotasosta, etnisestä taustasta, kielestä tai uskonnosta (Milner, 2008, 2011). Sen onnistuminen on näin ollen olennaista luokan työrauhan säilymisen kannalta. Luokan moninaisuus ja luokan ohjaaminen liittyvätkin toisiinsa läheisesti ollen kaksi opetuksen näkökulmaa, jotka koskevat kaikkia opettajia (Melnick & Meister, 2008).

Työrauhaa voidaan perinteisesti luonnehtia opetustilanteena, jossa oppimisen tavoitteisiin päästään ilman häiriöiden ilmenemistä (Erätuuli & Puurula, 1990). Toisin sanoen hyvä työrauha on myös sitä, ettei luokassa ole järjestyksen pitämisen ongelmia, ja työrauhan nähdäänkin muodostuvan neljästä ulottuvuudesta (Levin & Nolan, 2007): Ensinnäkin oppilaiden käyttäytyminen on suunnattu kohti oppimista, toiseksi oppilaat eivät vaaranna toisten oikeutta oppia. Kolmannen ulottuvuuden mukaan oppimistilanne on psyykkisesti ja fyysisesti turvallinen, ja neljänneksi oppilaat pitävät asianmukaista huolta fyysisestä luokahuoneympäristöstä. Yhdessä nämä ulottuvuudet muodostavat yleisen luokan

työrauhan käsitteen (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017), mikä on keskeinen myös tässä tutkimuksessa.

Luokan työrauhaa voidaan pitää myös opettajien, oppilaiden ja sen hetkisen ympäristön välillä tapahtuvana vuorovaikutuksena (Belt & Belt, 2016), ja sen tuloksena (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Näin ollen työrauhan ylläpitäminen luokassa vaatii opettajalta luokan ohjaamisen taitoja tämän vuorovaikutuksen toteuttamiseksi. Näillä taidoillahan tarkoitetaan opettajan keinoja, joita hän käyttää luodakseen ympäristön, joka tukee akateemista, sosiaalista sekä emotionaalista oppimista (Evertson & Weinstein, 2011). Työrauhaa luokassa määrittääkin selkeästi se, miten emotionaalinen ja ohjauksellinen tuki toteutuu luokassa ja millaista opettajan luokan ohjaaminen on (Reyes, Bracklett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008). Viimeksi mainitulla on siis mahdollista parantaa luokan työrauhaa puuttumalla esimerkiksi häiritsevään käyttäytymiseen (esim. Levin & Nolan, 2007), mikä erityisesti saattaa olla uhka luokan työrauhalle. Luokan vuorovaikutuksen yhteydessä esiintyvien mahdollisten työrauhahäiriöiden käsittelemisen nähdäänkin olevan yksi luokan ohjaamisen osa (Belt & Belt, 2016). Tätä työrauhan näkökulmaa tarkastellaan tarkemmin vielä seuraavassa luvussa, jossa esitellään aiempaa tutkimusta liittyen tämän tutkimuksen aihepiiriin.

1.4 Aiempaa tutkimusta luokan moninaisuuden yhteydestä opettajien stressiin ja työuupumukseen sekä luokan työrauhan merkityksestä

Opettajien työperäistä stressiä ja työuupumusta on tutkittu varsin paljon erilaisista näkökulmista käsin. Aiemmista tutkimuksista olennaisia tämän tutkimuksen kannalta ovat erityisesti luokan moninaisuuden sekä oppilaiden haastavan käyttäytymisen yhteydet opettajien kuormittumiseen. Koska esimerkiksi haastava käyttäytyminen nähdään työrauhan säilymisen kannalta erityisenä haasteena, tarkastellaan tässä yhteydessä myös aiempaa tutkimusta liittyen luokan työrauhan ja opettajan luokan ohjaamisen merkitykseen. Lisäksi luodaan katsaus

aiempaan tutkimukseen opettajien sukupuolen ja työkokemuksen mahdollisista yhteyksistä koettuun stressiin ja työuupumukseen.

Luokan moninaisuuden ja työn asettamien vaatimusten yhteys opettajien työperäiseen stressiin ja työuupumukseen. Aiempaa tutkimusta luokan moninaisuuden yhteydestä opettajien työperäiseen stressiin ja työuupumukseen on olemassa varsin vähän ainakin oppimisen tuen tarpeiden näkökulmasta; valtaosa kansainvälisestä tutkimuksesta on näyttänyt keskittyneen tältä osin lähinnä monikulttuurisuuteen luokissa. Kuitenkin eräässä tutkimuksessa, jossa yleisopetuksen luokkien oppilaiden tuen tarpeet olivat monimuotoisia, mutta lieviä, opetuksen toteuttamisen todettiin olevan opettajille stressiä aiheuttavista tekijöistä keskeisimpiä, ja opettajat kokivat uupumusta (Yeo, Chong, Neihart, & Huan, 2016). Oppilaiden tarpeiden moninaisuus onkin näyttänyt olevan yhteydessä ainakin erityisopettajien lisääntyneeseen väsymiseen, tosin kyseisessä tutkimuksessa moninaisuus tarkoitti lähinnä näkö- ja kuulovammaisia oppilaita (Billingsley ym., 2004). Lisääntynyt diversiteetti luokassa on näyttänyt olevan mahdollisesti myös opettajan resilienssiä vähentävä riskitekijä (esim. McCallum & Price, 2010), kuten myös tutkimuskatsauksen mukaan ylivoimaiset oppilaiden haasteet (Beltman, Manfield, & Price, 2011), joiden kautta luokan moninaisuuden voinee päätellä olevan myös välillisesti yhteydessä opettajan työssä jaksamiseen. Kuten on todettu, työ moninaisessa luokassa lisää osaltaan myös työn vaativuutta. Tutkimus onkin osoittanut, että työn asettamilla vaatimuksilla on yhteys uupumiseen (Hakanen ym., 2006), ja etenkin sen uupumusasteisen väsymyksen ulottuvuuteen (Wang ym., 2015). Raskas työkuorma näyttää myös olevan resilienssiä vähentävä tekijä (Castro, Kelly, & Shih, 2010). Ylipäätään työn liiallisen kuormituksen on todettu olevan yksi opettajien kokeman väsymyksen keskeisistä syistä (esim. Schonfeld, 2001).

Oppilaiden haastavan käyttäytymisen yhteydestä opettajien stressiin ja työuupumukseen. Erityisesti oppilaiden käyttäytymisen haasteiden yhteyttä opettajien stressiin ja työuupumukseen on tutkittu varsin paljon. Useissa tutkimuksissa sen onkin todettu olevan yksi oleellisimmista opettajille stressiä aiheuttavista tekijöistä (esim. Yeo ym., 2016; Klassen & Chiu, 2010; Boyle, Borg, Falzon,

& Baglioni, 1995; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010) ja ennustavan esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien stressiä ja työuupumusta (Stormont & Young-Walker, 2017). Tällaisia luokkia opettavilla opettajilla on näyttänyt myös olevan korkeammat stressin ja työuupumuksen tasot (Oliver ym., 2011). Erityisesti haastavan käyttäytymisen on todettu olevan yhteydessä opettajien työuupumuksen uupumusasteisen väsymyksen ulottuvuuteen (Dorman, 2003). Oppilaiden haastava käyttäytyminen on näyttänyt kokonaisuudessaan vähentävän opettajien hyvinvointia (Klassen & Chiu, 2010; Boyle ym., 1995).

Oppilaiden haastava käyttäytyminen ja luokan työrauha. Aiemmissa tutkimuksissa luokan moninaisuuden on todettu voivan aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä eli häiriöitä luokkaan (esim. Forlin & Chambers, 2011). Erityisesti ongelmakäyttäytyminen nähdäänkin työrauhan säilymisen kannalta haasteena, sillä sen on todettu olevan yhteydessä luokan työrauhaan. Alakoulun opettajien mielestä tavallisimpia häiriötilanteita luokissa ovat paitsi oppilaiden puhuminen opettajan kanssa samanaikaisesti (Julin & Rumpu, 2018), myös oppilaiden toimettomuus, häiriöiden aiheuttaminen muille oppilaille ja tottelemattomuus (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Little, 2005). Oppilaiden runsaan häiritsevän käyttäytymisen on jopa arvioitu voivan luoda luokkaan ilmapiirin, jossa häiriöistä tulee käyttäytymisnormi (Pas, Cash, O'Brennan, Debnam, & Bradshaw, 2015).

Sillä, miten opettaja kykenee ohjaamaan luokkaa, näyttäisi olevan merkitystä myös hänen kokemansa kuormituksen kannalta. Aiemmissa tutkimuksissa järjestyksen pitämisen haasteet sekä heikko opettaja-oppilassuhde nimittäin näyttivät olevan yhteydessä opettajien lisääntyneeseen väsymiseen (esim. Billingsley ym., 2004), eli usein ne opettajat, joilla oli merkittäviä haasteita oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa ja luokan järjestyksen ylläpitämisessä, myös raportoivat korkeampaa stressin tasoa ja työuupumuksen oireita (Brouwers & Tomic, 2000; Berliner, 1986). Lisäksi opettajien stressi liittyen oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen näytti ennustavan uupumusasteista väsymystä (Kokkinos, 2007). Opettajien herkän reagoinnin oppilaiden käyttäytymiseen todettiin myös

vahvasti ennustavan työn kuormituksen aiheuttamaa ja oppilaiden ongelmakäyttäytymisestä johtuvaa stressiä (Clunies-Ross ym., 2008). Aiempien tutkimusten mukaan heikosti organisoitu oppimisympäristö saattoi mahdollisesti jopa aiheuttaa oppilaiden ongelmakäyttäytymistä (Chen, Phillips & Izci, 2018), ja erityisesti opettajien opetuskäytännöt näyttivät olevan yhteydessä siihen, millainen luokan työrauha oli (Julin & Rumpu, 2018). Esimerkiksi interventiotutkimuksessa, jossa opettajien luokan ohjaamista parannettiin siten, että opettajat puutuivat oppilaiden haastavaan käyttämiseen ohjaamalla sitä erityisesti kohdenneulla, välittömällä, positiivisella palautteella, havaittiinkin luokkien työrauhan paranevan (Närhi ym., 2017). Tämä osoittanee oppilaiden käyttäytymisen olevan yhteydessä luokan työrauhaan; kun käyttäytymistä ohjataan tietyllä tavalla, oppilaiden käyttäytyminen paranee, jolloin myös työrauha luokassa on parempi. Vastaavasti opettajien kokema kuormittuneisuus työstä on näyttänyt vähenevän edellä mainittuja tehokkaita luokan ohjaamisen keinoja käyttämällä (Närhi, Kiiski, Peitso, & Savolainen, 2015). Edellä esitellyn perusteella voidaan siis olettaa, että luokan työrauhalla saattaisi olla merkitystä tutkittaessa luokan diversiteetin yhteyttä opettajien työssään kokemaan stressiin ja työuupumukseen.

Opettajan sukupuoli ja työn kuormitus. Aiempi tutkimus opettajan sukupuolen mahdollisesta yhteydestä opettajien kokemaan stressiin ja työuupumukseen on ollut tuloksiltaan varsin vaihtelevaa. Joissakin tutkimuksissa naispuolisten opettajien niin työtaakastaan kuin luokan oppilaiden käyttäytymisestä kokema stressi oli suurempaa kuin miehillä (esim. Klassen & Chiu, 2010), kun taas vastaavasti joissakin tutkimuksissa stressitasojen eroavaisuuksia ei mies- ja naisopettajien väliltä löydetty (esim. Fontana & Abouserie, 1993). Myös työuupumusta tutkittaessa eri sukupuolilla tulokset ovat olleet jopa keskenään vastakkaisia. Monissa aiemmissa tutkimuksissa todettiin naispuolisilla opettajilla olevan uupumusasteista väsymystä miespuolisia opettajia enemmän (Wang ym., 2015; Lau, Yuen & Chan, 2005; Sari, 2004), kun taas on joidenkin tutkimustulosten mukaan miesopettajilla esiintyi naisia enemmän työuupumusta (Mazidi, Khoshbakht, & Alborzi, 2017).

Opettajan työkokemuksen yhteys koettuun stressiin ja työuupumukseen. Opettajan työkokemuksen yhteydestä koettuun stressiin ja työuupumukseen on aiemmissa tutkimuksissa saatu melko vaihtelevia tuloksia. Joissakin niistä opettajan riski stressille väheni työkokemusvuosien karttuessa (esim. Lambert ym., 2018). Vastaavasti toisissa kokeneiden opettajien ja aloittelevien opettajien välisissä stressitasoissa ei havaittu eroavaisuuksia (esim. Fisher, 2011), mutta noviisit kuitenkin kokivat työuupumusta kokeneempia opettajia enemmän (Faskhodi & Siyyari, 2018). Kuitenkin myös aivan vastakkaisia tutkimustuloksia on saatu. Eräiden tutkimusten mukaan kokeneemmilla opettajilla ilmeni kokeemattomia opettajia enemmän uupumusasteista väsymystä (esim. Lambert ym., 2018), ja vastaava tulos on saatu myös erikseen erityisopettajilla (Sari, 2004). Erään tutkimuksen mukaan nimenomaan opettajat, joilla oli työkokemusta yli 10 vuotta, raportoivat kokevansa enemmän väsymystä kuin vähemmän työkokemusta omaavat opettajat (Kokkinos, 2007).

1.5 Tutkimustehtävä

Aiemmat tutkimukset osoittivat luokan moninaisuuden mahdollisesti olevan yhteydessä opettajien työssään kokemaan stressiin ja työuupumukseen, ja monissa tutkimuksissa luokan työrauha oli myös osoittautunut keskeiseksi tekijäksi. Koska luokan diversiteetin yhteyttä opettajien työssä jaksamiseen ei kuitenkaan näyttänyt olevan tutkittu kovin paljon etenkin erilaisten oppimisen tuen tarpeiden tai luokan työrauhan näkökulmista, olikin tarpeen selvittää niiden todellista osuutta opettajien kokemassa työn kuormituksessa. Näin ollen tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseksi muodostui: Onko luokan diversiteetti yhteydessä luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin ja työuupumukseen, ja onko yhteys erilainen riippuen luokan työrauhasta?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa aineistoa tarkasteltiin kvantitatiivisin eli määrällisin menetelmin. Tutkimusaineisto on osa ProKoulu -interventiohanketta, joka toteutettiin vuosina 2013–2016. Koulutasolla toteutettu hanke keskittyi ennaltaehkäisemään ja vähentämään käyttäytymisongelmia. Hankkeen toteutus tehtiin yhteistyössä Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin kesken.

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

ProKoulu -interventiotutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 68 ala- ja yhtenäiskoulua Itä-Suomen alueelta. Hankkeessa oli mukana alkumittausvaiheessa vuonna 2013 435 luokanopettajaa, jotka opettivat aineiston keruun ajankohtina vuosiluokkia 2–6.

Aineisto kerättiin standardoiduilla kyselylomakkeilla. Luokanopettajilta kysyttiin heidän kokemaansa luokan opettamisesta johtuvaa stressiä sekä työpumusta syksyllä sekä uudelleen seuraavana keväänä. Lisäksi tiedusteltiin luokan tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrää (tehostettu ja erityinen tuki, merkittävät oppimisvaikeudet sekä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen haasteet), työrauhaa luokassa sekä lisäksi taustatietoina työkokemuksen määrää ja sukupuolta.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Luokan diversiteetti kuvaa tässä tutkimuksessa lähinnä inklusion astetta luokissa. Sen tarkasteluun käytettiin tietoa oppilaiden neljästä erilaisesta oppijatyyppistä: niitä, joilla on merkittäviä oppimisen vaikeuksia, tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneita, sekä niitä, joilla on tarkkaavuuden ja käyttäytymisen haasteita. Kutakin näistä mitattiin muuttujalla, jossa luokanopettaja oli arvioinut oppijatyyppien mukaisten oppilaiden määrän luokassa. Muuttujista muodostet-

tiin yksi yhteinen muuttuja vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa jokaisesta mainitusta muuttujasta tehtiin uusi muuttuja määrittämällä kunkin oppijatyyppin keskimääräiset prosenttiosuudet luokissa, eli laskettiin, kuinka monta tehostetun tuen oppilasta luokassa on suhteessa sen oppilasmäärään. Tämä oli tärkeää, koska luokkien koko suomalaisissa peruskouluissa vaihtelee paljon. Vastaavalla tavalla toimittiin myös muiden oppijatyyppien osalta, ja tämän jälkeen kaikista syntyneistä muuttujista muodostettiin vielä keskiarvosummamuuttuja.

Luokanopettajien stressiä, eli sitä, miten paljon stressiä juuri tietyn luokan opettaminen tuottaa, mitattiin neljän väittämän avulla (Närhi, 2013): "luokan opettaminen stressaa minua", "opetan luokkaa mielelläni", "olen rennolla mielellä ennen luokan oppitunnin alkua" ja "luokan kanssa toimimiseen liittyvät asiat ovat häiritsevästi mielessäni kouluajan ulkopuolella". Vastausasteikko oli kuusiportainen (1 = väittämä sopii erittäin huonosti, 6 = väittämä sopii erittäin hyvin). Näistä muuttujista hyödynnettiin kaksi mittauskertaa (syksy ja kevät). Niin syksyn kuin kevään väittämistä kaksi käännettiin siten, että ne olivat muiden väittämien kanssa samansuuntaisia. Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja erikseen syksyllä ja keväällä. Näiden muuttujien reliabiliteetit eli Cronbachin alfat olivat syksyn osalta .83 ja kevään osalta .85. Ne olivat selvästi hyviä, sillä alarajana on pidetty .60 arvoa (Metsämuuronen, 2011).

Luokanopettajien työuupumusta mitattiin BBI-15 (Bergen Burnout Indicator) -mittarin (Näätänen, Aro, Matthiesen, & Salmela-Aro, 2003) ekshaustio-osioihin perustuvalla mittarilla, viiden väittämän avulla; "tunnen hukkuvani työhön", "nukun huonosti erilaisten työasioiden takia", "minulla on jatkuvasti huono omatunto, koska joudun työni vuoksi laiminlyömään läheisiäni", "ajattelen töitä myös vapaa-aikanani" sekä "työn paine on aiheuttanut ongelmia läheisissä ihmissuhteissani". Vastausasteikko oli kuusiportainen Likertin asteikko (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jonkin verran eri mieltä, 4 = jonkin verran samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Muuttujista hyödynnettiin kaksi mittauskertaa (syksy ja kevät). Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja erikseen syksyllä ja keväällä. Muuttujien Cronbachin alfat

osoittautuivat hyväksi niiden ollessa syksyn osalta .82 ja kevään osalta .84, sillä reliabiliteetin alaraja on yleisesti .60 (ks. esim. Metsämuuronen, 2011).

Luokanopettajat arvioivat syksyllä luokan työrauhaa mittarilla, joka oli muodostettu Levinin ja Nolanin (2007) luokan järjestyksenpidon haasteiden mallin mukaisesti. Työrauhaa mitattiin 17 väittämällä (esim. ”kuinka hyvin väittämä kuvaa luokkasi tilannetta”). Niistä neljä liittyi oppimisilmapiiriin, viisi häiritsevään käyttäytymiseen, viisi turvallisuuteen sekä kolme luokkaympäristöstä värittämiseen. Vastausasteikko oli Likertin asteikolla yhdestä kuuteen (1 = väittämä sopii erittäin huonosti, 6 = väittämä sopii erittäin hyvin). Jokaisesta työrauhan ulottuvuudesta muodostettiin omat keskiarvosummamuuttujansa, joissa muuttujat oli käännetty siten, että ne mittasivat samaan suuntaan. Näistä keskiarvosummamuuttujista tehtiin edelleen vielä yksi yhteinen, keskiarvoistettu summamuuttuja, joka kuvasi Närhen ja kollegoiden (2017) käyttämää työrauhaa luokassa (classroom behavioral climate). Reliabiliteetti työrauhan muuttujille oli hyvin korkea (.91) reliabiliteetin alarajan ollessa .60 (ks. Metsämuuronen, 2011).

Vakioitavina muuttujina tutkimuksessa käytettiin luokanopettajien sukupuolta ja työkokemusta. Laatueroasteikollinen muuttuja ei usein sellaisenaan sovellu lineaarisen regressioanalyysin malliin (Nummenmaa, 2009), mutta kaksi-luokkaisena se on sopiva. Sukupuoli-muuttuja koodattiin kuitenkin uudelleen niin sanotuksi ”dummy-muuttujaksi” (0/1), jossa numero 0 merkitsi miestä, numero 1 naista, koska tämä helpotti analyysin tulkintaa. Toisen vakioitavan muuttujan, luokanopettajien työkokemuksen osalta tiedusteltiin työvuosien määrää. Tätä kysyttiin viisiluokkaisen muuttujan avulla. Työkokemuksen määrän luokat olivat 1 = alle vuosi työkokemusta, 2 = 1-5 vuotta työkokemusta, 3 = 6-10 vuotta työkokemusta, 4 = 11-15 vuotta työkokemusta sekä 5 = yli 15 vuotta työkokemusta.

2.3 Aineiston analyysi

Analyysit suoritettiin SPSS 26 -ohjelmistolla. Aineiston analysoinnissa käytettiin hierarkkista regressioanalyysia, joka soveltuu käytettäväksi silloin, kun riippuvat muuttujat ovat vähintään välimatka-asteikollisia (ks. esim. Tabachnick & Fidell, 2013), kuten tässä tutkimuksessa. Muuttujista luokanopettajien stressin sekä työuupumuksen osalta hyödynnettiin kevään lisäksi syksyn mittauksia lähtöta-sojen huomioimiseksi.

Lineaarisen regressioanalyysin käytön edellytyksenä on myös tiettyjen oletusten täytyminen. Tässä tutkimuksessa nämä oletukset täyttyivät, sillä tutkittavien määrä tutkimuksessa oli analyysimenetelmää ajatellen riittävän suuri (ks. Tabachnick & Fidell, 2013). Myös normaalijakautuneisuus- ja lineaarisuusoletusten tulisi analyysissa toteutua, eikä poikkeavia havaintoja saisi esiintyä, sillä ne vääristävät tuloksia (ks. esim. Tabachnick & Fidell, 2013). Muuttujiin tehtiin useampi muunnos niiden vinouden korjaamiseksi. Uuden diversiteettimuuttujan osoittautuessa vinoksi siitä poistettiin ennen analyysia normaalijakautuneisuuden parantamiseksi ääriarvot niiden luokanopettajien osalta, joiden luokissa mukana olevia oppijatyyppettä oli yli 40 prosenttia; näitä arvoja oli kolme. Molemista stressimuuttujista (kevät ja syksy) poistettiin ennen analyysia ääriarvo (6), ja syksyn stressimuuttujan osalta vielä yksi ääriarvo (5.75). Lisäksi työrauhamuuttujan vinoutta korjattiin poistamalla yksi poikkeava havainto (1.86). Myöskään vakioitava työkokemus-muuttuja ei ollut normaalisti jakautunut, koska yli 15 vuotta työkokemusta omaavia luokanopettajia oli vastaajissa ylivoimaisesti eniten (luokka 5). Tämän vuoksi se koodattiin uudelleen siten, että arvosta viisi tuli 1 ja muista arvoista (1, 2, 3, 4) 0. Luokanopettajien työuupumusta mittaavien muuttujien osalta oletukset toteutuivat riittävästi.

Analyysia toteutettiin kaksi. Ensimmäisessä analyysissa riippuvana muuttujana oli luokanopettajien stressi keväällä, ja riippumattomina muuttujina luokanopettajien stressi syksyllä, luokan diversiteetti ja työrauha sekä näiden yhdysvaikutus. Ennen yhdysvaikutuksen muodostamista luokan diversiteetti- ja työrauhamuuttujat standardoitiin. Yhdysvaikutuksen avulla selvitettiin, onko luokan diversiteetin yhteys riippuvaan muuttujaan erilaista luokan työrauhan

mukaan. Vakioitavina muuttujina analyysissä olivat luokanopettajien sukupuoli ja työkokemus. Riippumattomat muuttujat syötettiin analyysiin eri askelmilla siten, että ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin luokanopettajien stressi syksyllä, toisella askelmalla vakioitavat tekijät eli luokanopettajien sukupuoli ja työkokemus sekä kolmannella askelmalla standardoidut muuttujat luokan diversiteetti ja luokan työrauha. Neljännellä askelmalla analyysiin lisättiin vielä luokan diversiteetin ja työrauhan yhdysvaikutus. Toisessa hierarkkisessa regressionanalyysissä riippuvana muuttujana oli luokanopettajien työuupumus keväällä. Ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin luokanopettajien työuupumus syksyllä. Muut askelmat olivat samat kuin luokanopettajien stressiin liittyneessä analyysissä. Analyyseissa käytettyjen muuttujien keskiarvot, hajonnat ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskinäiset korrelaatiot, keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh) ($N = 394-434$).

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Sukupuoli	1							
2. Työkokemus	-.091	1						
3. Luokan diversiteetti	.088	-.060	1					
4. Luokan työrauha	.099*	.121*	-.342***	1				
5. Työuupumus syksy	.098*	-.144**	.161**	-.268***	1			
6. Työuupumus kevät	.048	-.062	.122*	-.195***	.794***	1		
7. Stressi syksy	-.077	-.017	.264***	-.568***	.567***	.458***	1	
8. Stressi kevät	-.092	.010	.195***	-.445***	.479***	.539***	.692***	1
Ka	.78	.54	10.10	4.51	2.73	2.60	2.10	2.04
Kh	.42	.50	6.11	.70	.99	.98	.87	.88

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

2.4 Eettiset ratkaisut

Eettinen ennakoarvio hankkeen toteutukseen liittyen haettiin Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta jo alkuperäiseen ProKoulu-tutkimukseen noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012), ja hanketta myös puollettiin. Kun hanke alkoi, luokanopettajat saivat tiedotteen siitä, miten hanke etenee ja miten aineistoa kerätään, ja he antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Kaikkien asianosaisten riittävä perehtyneisyys tutkimuksen vaiheisiin kuuluukin hyviin tutkimuseettisiin toimintatapoihin (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009). Siten hankkeessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka Tutkimuseettinen neuvottelukunta oli määritellyt (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Tätä pro gradu -tutkielmaa varten saatu aineiston osa on säilytetty siten kuin aineiston hallussapitoon liittyvä sopimus edellyttää eli salasanan takana. Näin ollen ulkopuolisilla ei ole ollut mahdollisuutta päästä käsiksi siihen. Lisäksi saadusta aineistosta on jo ennen sen haltuun saamista poistettu kaikki henkilötiedot, jotka mahdollistaisivat vastaajien tunnistamisen. Tutkimustulosten raportointi on tapahtunut rehellisesti ja avoimesti tutkijan parhaan ymmärryksen mukaan tutkielman ohjaajan ja laitoksen tilastotieteen osaajan tuella. Aineistoa käytettiin sovitusti vain tätä pro gradua varten, ja se poistettiin tutkielman hyväksymisen jälkeen.

3 TULOKSET

Ensimmäisenä tutkimusongelmana tarkasteltiin, onko luokan diversiteetti yhteydessä luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin, ja onko yhteys erilainen riippuen luokan työrauhasta. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Luokan diversiteetin ja luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvan stressin välisen yhteyden erilaisuus riippuen luokan työrauhasta

Selittävät muuttujat	Stressi kevät		
	β	R ²	ΔR^2
Askel 1:		.478***	.478***
Stressi syksy	.692***		
Askel 2:		.480	.002
Stressi syksy	.689***		
Sukupuoli	-.037		
Työkokemus	.018		
Askel 3:		.484	.004
Stressi syksy	.644		
Sukupuoli	-.032		
Työkokemus	.027		
Luokan diversiteetti	.003		
Luokan työrauha	-.079		
Askel 4:		.485	.000
Stressi syksy	.644***		
Sukupuoli	-.033		
Työkokemus	.029		
Luokan diversiteetti	.000		
Luokan työrauha	-.078		
Yhdysvaikutus	-.020		

Huom. *** $p < .001$. β = standardoitu regressiokerroin;

R² = estimoidun mallin selitysaste, ΔR^2 = Selitysasteen (R²) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

Ensimmäisen, luokanopettajien stressiä tarkastelleen hierarkkisen regressioanalyysin tulokset (taulukko 2.) osoittivat, että riippumattomat muuttujat selittivät lähes 48.50 % luokanopettajien kevään stressistä ($F(6, 363) = 56.89, p < .001$). Ensimmäisellä askelmalla malliin syötetty luokanopettajien stressi syksyllä selitti tilastollisesti merkitsevästi kevään stressiä, eli mitä enemmän luokanopettajilla

oli stressiä syksyllä, sitä enemmän stressiä oli myös keväällä. Malliin toisella askelmalla syötetyt luokanopettajien sukupuoli ja työkokemus eivät lisänneet mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi. Toisella askelmalla luokanopettajien syksyn stressillä oli edelleen vastaava omavaikutus kuin ensimmäiselläkin askelmalla. Sukupuolella ja työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta. Kolmannella askelmalla malliin lisättiin selittäjiksi luokan diversiteetti ja luokan työrauha. Diversiteetin ja työrauhan lisääminen malliin ei kasvattanut mallin selitysasetta tilastollisesti merkitsevästi. Luokan diversiteetillä ja luokan työrauhalla ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta, joten ne eivät selittäneet kevään stressiä. Luokan diversiteetin ja luokan työrauhan mahdollisen yhdysvaikutuksen selvittämiseksi malliin neljännellä askelmalla lisätty yhdysvaikutus ei myöskään lisännyt mallin selitysasetta tilastollisesti merkitsevästi.

Luokan diversiteetti ei siis selittänyt luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaa stressiä keväällä. Lisäksi luokan diversiteetin ja luokan työrauhan väliltä ei löytynyt yhdysvaikutusta, eli luokan diversiteetin yhteys luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin oli samanlaista riippumatta luokan työrauhasta. Tulokset myös osoittivat, että malliin muilla askelmilla lisätyt tekijät eivät poistaneet luokanopettajien syksyn stressin omavaikutusta, vaan se säilyi.

Toisena tutkimusongelmana tarkasteltiin, onko luokan diversiteetti yhteydessä luokanopettajien työuupumukseen, ja onko yhteys erilainen riippuen luokan työrauhasta. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Luokan diversiteetin ja luokanopettajien työuupumuksen välisen yhteyden erilaisuus riippuen luokan työrauhasta

Selittävät muuttujat	Työuupumus kevät		
	β	R ²	ΔR^2
Askel 1:		.631***	.631***
Työuupumus syksy	.794***		
Askel 2:		.634	.003
Työuupumus syksy	.804***		
Sukupuoli	-.025		
Työkokemus	.052		
Askel 3:		.634	.000
Työuupumus syksy	.809***		
Sukupuoli	-.028		
Työkokemus	.050		
Luokan diversiteetti	.004		
Luokan työrauha	.021		
Askel 4:		.634	.000
Työuupumus syksy	.809***		
Sukupuoli	-.028		
Työkokemus	.050		
Luokan diversiteetti	.004		
Luokan työrauha	.021		
Yhdysvaikutus	-.002		

Huom. *** $p < .001$. β = standardoitu regressiokerroin;

R² = estimoidun mallin selitysaste, ΔR^2 = Selitysasteen (R²) muutos, kun kaikki askelen muuttujat ovat mukana.

Toisen, luokanopettajien työuupumusta tarkastelleen hierarkkisen regressioanalyysin tulokset (taulukko 3.) osoittivat, että riippumattomat muuttujat selittivät yhteensä 63.40 % luokanopettajien kevään työuupumuksesta ($F(6, 362) = 104.73$, $p < .001$). Ensimmäisellä askelmalla malliin syötetty luokanopettajien työuupumus syksyllä selitti tilastollisesti merkitsevästi kevään työuupumusta, eli mitä enemmän luokanopettajilla oli työuupumusta syksyllä, sitä enemmän työuupumusta oli myös keväällä. Malliin toisella askelmalla syötetyt luokanopettajien sukupuoli ja työkokemus eivät lisänneet mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi. Toisella askelmalla luokanopettajien syksyn työuupumuksella oli edelleen vastaava omavaikutus kuin ensimmäiselläkin askelmalla. Sukupuolella ja työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta. Kolmannella askelmalla malliin lisättiin selittäjiksi luokan diversiteetti sekä luokan työrauha. Diversiteetin ja työrauhan lisääminen malliin ei kasvattanut mallin

selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Luokan diversiteetillä ja työrauhalla ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta, joten ne eivät selittäneet kevään työuupumusta. Luokan diversiteetin ja luokan työrauhan mahdollisen yhdysvaikutuksen selvittämiseksi malliin neljännellä askelmalla lisätty yhdysvaikutus ei myöskään lisännyt mallin selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi.

Luokan diversiteetti ei siis selittänyt luokanopettajien työuupumusta keväällä. Luokan diversiteetin ja luokan työrauhan väliltä ei myöskään löytynyt yhdysvaikutusta, eli luokan diversiteetin yhteys luokanopettajien työuupumukseen oli samanlaista riippumatta luokan työrauhasta. Tulokset myös osoittivat, että malliin muilla askelmilla lisätyt tekijät eivät poistaneet luokanopettajien syksyn työuupumuksen omavaikutusta, vaan se säilyi.

4 POHDINTA

Tulosten tarkastelua. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko luokan diversiteetti yhteydessä luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin ja työuupumukseen, ja onko yhteys erilainen riippuen luokan työrauhasta. Tulosten mukaan luokan diversiteetti oli yhteydessä luokanopettajien stressiin sekä työuupumukseen erikseen syksyllä ja keväällä, mutta se ei selittänyt luokanopettajilla keväällä ilmenevää stressiä eikä työuupumusta. Luokanopettajien kevään stressiä ja työuupumusta selittivät ainoastaan heidän stressinsä ja työuupumuksensa lähtötasot syksyllä. Lisäksi selvisi, että luokan diversiteetin yhteys luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin ja työuupumukseen oli samanlaista riippumatta luokan työrauhasta.

Tässä tutkimuksessa ilmennyt luokan diversiteetin yhteys niin luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvaan stressiin kuin työuupumukseenkin tietyssä hetkessä, syksyllä sekä keväällä, havaittiin muuttujien välisistä, tilastollisesti merkitsevistä positiivisista korrelaatioista. Toisin sanoen mitä moninaisempi luokka oli, sitä enemmän stressiä ja työuupumusta luokanopettajat syksyllä sekä keväällä kokivat. Korrelaation vahvuus niin syksyn kuin kevään stressin sekä työuupumuksen osalta oli selkeä, vaikkakin vahvuudeltaan heikko (ks. Cohen, 1988), tosin syksyn stressin osalta jopa lähellä kohtalaista (= vähintään 0.30; Cohen, 1988). Nämä tulokset tukevat aiempien tutkimusten löydöksiä siitä, että oppilaiden tarpeiden moninaisuus on yhteydessä opettajien kuormittumiseen, kuten luokan opettamisesta johtuvaan stressiin (esim. Yeo ym., 2016) sekä uupumiseen (esim. Yeo ym., 2016; Billingsley ym., 2004). Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että luokan diversiteetti ei selitä luokanopettajien myöhempää stressiä tai työuupumusta tilanteessa, jossa luokanopettajat jo valmiiksi ovat stressaantuneita tai uupuneita, eli tulokset eivät tue oletusta siitä, että näiden asioiden välillä olisi kausaalinen yhteys.

Tässä tutkimuksessa oli myös perusteltua tutkia, onko luokan diversiteetin yhteys luokanopettajien stressiin ja työuupumukseen erilaista luokan työrauhan mukaan. Aiempi tutkimus (ks. esim. Brouwers & Tomic, 2000; Kokkinos, 2007;

Clunies-Ross ym., 2008; Julin & Rumpu, 2018; Närhi ym., 2017; Närhi ym., 2015) antoi aiheita olettaa, että työrauha saattaisi muuttaa mainittua yhteyttä. Tässä tutkimuksessa luokan työrauha korreloikin negatiivisesti, tilastollisesti merkitsevästi tietyssä hetkessä, niin syksyllä kuin keväällä, luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvan stressin sekä työuupumuksen kanssa. Syksyn stressin osalta korrelaation vahvuus oli vahva ($> .50$), kevään stressin osalta kohtalainen, ja työuupumuksen molempien muuttujien osalta heikko (ks. Cohen, 1988). Näin ollen mitä paremmaksi luokanopettaja arvioi luokkansa työrauhan, sitä vähemmän stressiä ja työuupumusta hän koki. Myös luokan diversiteetin ja työrauhan välillä oli tilastollisesti merkitsevä, negatiivinen, vahvuudeltaan kohtalainen korrelaatio (ks. Cohen, 1988), eli mitä suurempi oli luokan moninaisuuden aste, sitä heikompi oli työrauha luokassa. Tämän tutkimuksen tulos ei kuitenkaan tukenut oletettua luokan työrauhan osuutta luokan diversiteetin ja stressin tai työuupumuksen välisessä yhteydessä, eli luokan moninaisuuden yhteys luokanopettajien myöhempään stressiin sekä työuupumukseen oli samanlaista työrauhasta riippumatta. Siten ainakaan valmiiksi kuormittuneiden opettajien kokemus luokkansa työrauhasta ei ollut merkityksellinen heidän myöhemmän stressinsä tai työuupumuksensa kannalta. Vaikka muuttujien väliset korrelaatiot osoittivat näiden ilmiöiden väliset yhteydet, tämän aineiston perusteella ei siis voida väittää kyseisen yhteyden olevan kausaalinen.

Vakioitavien muuttujien, opettajan sukupuolen (ks. esim. Klassen & Chiu, 2010; Mazidi ym., 2017) sekä opettajan työkokemuksen (ks. esim. Lambert ym., 2018; Fisher, 2011; Sari, 2004; Kokkinos, 2007) yhteys opettajien stressiin ja työuupumukseen on ollut aiemmissa tutkimuksissa hyvin vaihtelevaa. Tässäkään tutkimuksessa nämä kovariaatteina käytetyt muuttujat eivät selittäneet luokanopettajien myöhempää stressiä tai työuupumusta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää melko merkittävinä. Tutkimus toi aiemmin lähes täysin puuttunutta tietoa luokan moninaisuuden roolista luokanopettajien myöhemmän stressin ja työuupumuksen selittäjänä; kun luokanopettajien stressin ja työuupumuksen lähtötasot, sukupuoli, työkokemus ja luo-

kan työrauha oli huomioitu, luokan diversiteetti ei selittänytkaan luokanopettajien myöhempiä työn aiheuttamaa kuormittumista, vaikka näin olisi voinut korrelaatioiden perusteella odottaa.

Tutkimuksen luotettavuus. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ProKoulu-hankkeen mittauksia luokanopettajien stressin ja työuupumuksen osalta myös syksyiltä. Tämä syksyn lähtötason huomioiminen sekä lisäksi tutkimuksen luokanopettajien suuri otoskoko ($N = 394-434$) osaltaan parantavat tämän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessa käytettyjen kyselytutkimusten etuna oli mahdollisuus kerätä ja käsitellä varsin laajaa aineistoa, mutta heikkoutena voisi pitää, ettei ole varmuutta siitä, kuinka tosissaan tai rehellisiä vastaajat ovat olleet, tai onko kysymyksiä ymmärretty väärin (Hirsjärvi ym., 2009). Myös tällaiset haitat on kuitenkin saatu minimoitua riittävän suurella otoskolla. Siten yksittäisten vastausten merkitys kokonaisuuden kannalta vähenee. Edellä esitettyyn viitaten tämän tutkimuksen tutkimustulokset voitaneen siis varsin luotettavasti yleistää koskemaan suomalaisia luokanopettajia, vaikka otos ei toki kataakaan kuin yhden, tosin melko laajan alueen, itäisestä Suomesta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät osaltaan myös muodostettujen keskiarvosummamuuttujien perustana olleiden muuttujien riittävän korkeat reliabiliteetit: stressimuuttujissa syksyn osalta .83 ja kevään osalta .85, työuupumusmuuttujissa syksyn osalta .82, ja kevään osalta .84, sekä työrauhamuuttujien osalta .91. Käytettävien mittareiden reliabiliteettien tulisi olla vähintään .80 (ks. esim. Nummenmaa, 2009), mikä raja saavutettiinkin selkeästi.

Tutkimuksen rajoitukset. Tämän tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää muodostetun diversiteettimuuttujan puutteellista sisäistä validiutta. Luokan moninaisuutta kuvattiin luokan inklusion asteen kautta, mutta se oli määriteltävä käänteisesti luokanopettajien arviolla siitä, kuinka monella luokan oppilaista oli tehostetun ja erityisen tuen päätös, merkittävää oppimisen vaikeutta tai tarkkaavuuden ja käyttäytymisen haasteita. Mittarit eivät kuitenkaan aina vastaa juuri sitä todellisuutta, mitä tosiasiallisesti tutkitaan (Hirsjärvi ym., 2009), ja inklusion asteen mittaaminen on erityisen haastavaa. Tämän tutkimuksen diversiteettimuuttuja ei sisältänyt esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita heidän

määränsä ollessa itäisen Suomen kouluissa vähäinen. Kyseisen ulottuvuuden lisääminen olisi kuitenkin saattanut monipuolistaa diversiteettimuuttujaa vastaamaan enemmän nykyisen tyyppisiä inklusiivisia luokkia. Lisäksi tämän tutkimuksen luokissa samalla oppilaalla saattoi luokanopettajan arvion mukaan olla jopa useampi mainituista pulmista, eli ne olivat osin päällekkäisiä. Koska inklusion aste eri luokissa on kuitenkin aina vaihtelevaa, täysin kattavan muuttujan muodostaminen absoluuttisesti kaikkea mahdollista luokkien moninaisuutta vastaavaksi ei liene mahdollista. Näin ollen tämänkin tutkimuksen diversiteettimuuttuja edusti lähinnä yleistä kuvaa luokkien moninaisuudesta. Inklusiota olisi tietysti parempi mitata ikään kuin suoraan, määrittelemällä esimerkiksi, millainen pedagogiikka, toiminta, käytännöt ja vuorovaikutus on inklusiivista. Tätä ei ylipäätään ole onnistuttu tutkimuksessa juurikaan tekemään, vaan inklusion astetta mitataan usein juuri siten kuin tässäkin tutkimuksessa. Muuttujan validiteetin jättäessä toivomisen varaa se saattoi mittarina tuottaa virhettä tuloksiin (ks. Hirsjärvi ym., 2009), millä lienee kielteinen vaikutus myös tutkimuksen tulosten luotettavuuteen sekä yleistettävyyteen.

Regressioanalyysi näytti olevan tähän tutkimukseen soveltuva analyysimenetelmä. Muuttujien normaalijakautuneisuus on oletus, jonka tulisi kyseistä menetelmää käytettäessä toteutua (ks. Tabachnick & Fidell, 2013). Tämän tutkimuksen stressimuuttujat jäivät kuitenkin korjauksista huolimatta edelleen jonkin verran vinoiksi. Kun oletusten edellyttämä jakautuneisuus poikkeaa normaalisuudesta, päätelmien tekemisestäkin tulee yhä epävarmempaa (ks. esim. Tabachnick & Fidell, 2013). Tämä saattaakin aiheuttaa tuloksiin virhettä, ja siten myös heikentää tutkimuksen luotettavuutta luokanopettajien luokan opettamisesta johtuvan stressin osalta.

Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet. Tässä tutkimuksessa esiin tullut luokanopettajien jo olemassa oleva kuormittuneisuus on huolestuttavaa. Tulokset osoittivat luokanopettajien stressin ja työuupumuksen myös olevan varsin pysyviä, eli tilanne ei näyttänyt paranevan ajan myötä. Tällainen jatkuva kuormittuneisuus ei liene suotuisaa opettajan itsensä, hänen oppilaidensa tai lopulta koko yhteiskunnan kannalta. Opettajien työssään stressin hallintaan käyttämä

aika, eli tarve pyrkiä alentamaan stressiä sopivalle tasolle, saattaa olla pois opetukseen liittyvien työtehtävien hoitamisesta ja opetuksen laadusta (ks. esim. Lawver & Smith, 2014). Lisäksi opettajan työuupumuksen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaiden heikkoihin oppimistuloksiin ja opettajan kielteisiin oppilaskäsityksiin (Maslach & Leiter, 1999). Opettajat, jotka ovat arvioineet opettaja-oppilassuhteet negatiivisiksi, ovat erityisesti kokeneet stressiä ja kielteisiä tunteita (esim. Yoon, 2002). Negatiivinen ja jännittynyt vuorovaikutus oppilaiden kanssa onkin koettu usein syyksi vakavammalle masennukselle ja työuupumukselle (Hastings & Bham, 2003). Sen on todettu lisäävän opettajien kohtaamia haasteita myös luokan ohjaamisessa (Chang, 2009), eli uupunut opettaja ei ole näyttänyt kykenevän esimerkiksi tehokkaiden ohjeiden antamiseen (esim. Wong ym., 2017). Tästä voikin muodostua itseään ruokkiva negatiivinen kehä, jossa kuormittuneen opettajan kielteinen suhtautuminen oppilaisiin aiheuttaa negatiivista vuorovaikutusta. Tästä puolestaan seuraa oppilaiden oireilua, mikä entisestään lisää opettajan kokemaa kuormitusta, ja kehä jatkuu yhä edelleen huonontuen tilannetta. Tällainen kehä olisi tarpeellista saada katkaistua. Koska opettajien työperäisen stressin on lisäksi todettu olevan negatiivisesti yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen, ja se voi johtaa työuupumukseen ja jopa opettajan ammatin jättämiseen (McCarthy ym., 2010), kuten on aiemmin sivuttu, opettajien työperäisen stressin vähentäminen olisi tärkeää työuupumukseen ajautumisen (Wang ym., 2015) sekä muiden mainittujen negatiivisten lieveilmiöiden vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi.

Luokanopettajien olisi tärkeää oppia tunnistamaan stressinsä ja sitä erityisesti aiheuttavat tekijät ja tilanteet (ks. esim. Lawver & Smith, 2014; Lazarus & Folkman, 1984). Kuten on aiemmin mainittu, yksilön resilienssillä on puolestaan merkitystä sille, miten esimerkiksi stressin aiheuttamasta kuormituksesta selviää. Käsitteet olemassa olevista voimavaroista ja vaatimuksista määrittävät sen, koetaanko stressiä (ks. esim. Lazarus & Folkman, 1984). Työn vaatimuksia ja käytettävissä olevia voimavaroja pitäisi siis pyrkiä tasapainoittamaan (MacCarthy ym., 2010). Tietoisuus omista selviytymismekanismeista ja voimavaroista olisiikin hyväksi (Lawver & Smith, 2014), sillä tämä mahdollistaa stressin hallintaa.

Vaativissa luokissa työskenteleville opettajille stressin estäminen olisi relevanttia; kun voimavaroja työhön on enemmän, opettaja myös ennakoii ja kohentaa luokan tilanteita ennen kuin ne täysin ehtivät muodostua stressitekijöiksi (McCarthy ym., 2010). Opettajat, jotka ovat hyviä hallitsemaan stressiä, siis sietävät sitä paremmin, mutta opettajat, jotka kykenevät ennaltaehkäisemään stressiä, voivat jopa estää sen muodostumisen kokonaan (McCarthy, Lambert, O'Donnell, & Melendres, 2009). Voimavaroilla on siis stressin hallinnassa keskeinen merkitys. Opettajien riittävien voimavarojen on nimittäin todettu vähentävän koettua stressiä ja pienentävän työn jättämisen riskiä, ja lisäksi niiden on todettu olevan positiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen (MacCarthy ym., 2010). Vaikka voimavarat eivät alun alkaen olisi riittävät, niitä voidaan kuitenkin vahvistaa (ks. esim. Matheny, Aycokk, Curlette, & Junker, 1993) esimerkiksi koulun johdon toimesta (ks. esim. McCarthy ym., 2010). Lisäksi työnohjaus voisi olla hyvä keino tukea opettajia stressin hallinnassa. Toisaalta jo opettajankoulutuksessa voitaisiin luoda tuleville opettajille valmiuksia löytää mahdollisia voimavarojaan työn aiheuttamien vaatimusten kanssa selviämiseen (esim. Lambert ym., 2018).

Koska työstä johtuva stressi näytti tämän tutkimuksen aineiston mukaan olevan varsin pysyvä olotila luokanopettajilla, on oletettavissa, että työstä palautuminen ei ole ollut riittävää. Palautuminen viittaa psykologisesta näkökulmasta tiettyihin prosesseihin (Gluschkoff ym., 2016), eli sellaiseen toimintaan ja kokemuksiin, jotka parantavat yksilöä kuormituksen kielteisiltä vaikutuksilta (ks. esim. Demerouti, Bakker, Geurts & Taris, 2009) ja palauttavat yksilön henkilökohtaisia voimavaroja takaisin (ks. esim. Gluschkoff ym., 2016; Demerouti ym., 2009). Palautuminen onkin erityisen olennaista stressin hallintaan tarvittavien voimavarojen kannalta. Heikko palautuminen on työperäisen stressin lisäksi yhdistetty selkeästi myös työuupumukseen (Gluschkoff ym., 2016), ja sen on todettu olevan jopa keskeisin tekijä työuupumuksen synnyn taustalla (Söderström, Jeding, Ekstedt, Perski, & Åkerstedt, 2012), minkä vuoksi riittävästä palautumisesta huolehtiminen on tärkeää.

Erityisen keskeinen näkökulma työstä palautumisen onnistumisessa ja siten työuupumuksen ehkäisemisessä lienee työn rajaaminen eli työn ja yksityiselämän erottaminen toisistaan. Viimeksi mainittu ja työn tahdin rauhoittaminen yhdessä estävät uupumista (esim. Tikkanen, 2020) ja mahdollistavat työstä palautumisen vapaa-ajalla (Kinnunen ym., 2016). Palautuminen onkin tärkeää työn aiheuttaman kuormituksen ja stressin vähentämiseksi sekä hyvinvoinnin säilymiseksi (Geurts & Sonnentag, 2006) ja työuupumusriskin heikentämiseksi. Nykyään monessa työssä työn rajaaminen on kuitenkin haasteellista (Kinnunen ym., 2016). Jatkuvan saatavilla olemisen myötä lepäämiselle ja palautumiselle varattu aika voi jäädä liian vähäiseksi (Lundberg & Cooper, 2011). Myös opettajat ajautuvat työaikarakenteensa vuoksi herkästi olemaan lähes aina saatavilla esimerkiksi opetuksen suunnittelun sekä yhteydenpidon koteihin tapahtuessa suurelta osin opetusvelvollisuustuntien ulkopuolella. Työssä jaksamisen vuoksi heidän olisi kuitenkin tärkeää oppia tekemään selkeä ero työ- ja vapaa-ajan välille. Näin ollen heidän tulisikin esimerkiksi pohtia, onko oppilaiden huoltajille välttämätöntä jakaa oma henkilökohtainen puhelinnumero ja onko Wilman jatkuva seuraaminen tarpeellista. Myös suunnittelutyön ja yhteydenpidon olisi hyvä tapahtua mahdollisuuksien mukaan työpaikalla, ja niihin käytettävää aikaa tulisi muutoinkin rajata tuntimäärältään maltilliseksi. Opettaja voi vaikuttaa omaan työssä jaksamiseensa lisäksi monenlaisten palautumista helpottavien keinojen avulla. Koska esimerkiksi riittämätön uni ja työhön liittyvät ajatukset vapaa-ajalla ovat työuupumuksen riskitekijöitä (Söderström ym., 2012), niihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan palauttavalla toiminnalla, kuten vapaa-ajan mieluisilla harrastuksilla ja liikunnalla. Myös rentoutuminen on tärkeää.

Julkisessa keskustelussa on oletettu inklusion mukanaan tuoman luokan moninaisuuden lisäävän opettajien kuormittumista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokan diversiteetti ei kuitenkaan pitemmällä aikavälillä ollut varsinaisen syy luokanopettajien stressiin ja uupumiseen, vaikka sen aiheuttamaa kuormitusta tietyssä hetkessä esiintyikin, eikä myöskään luokan työrauhalla ollut merkitystä, eli ainakaan jo valmiiksi kuormittuneiden luokanopettajien koh-

dalla luokkaan liittyvien tekijöiden merkitys ei ollut suuri. Koska tutkimus kuitenkin on vielä varsin vähäistä, jatkotutkimus edellä mainittujen tekijöiden osalta olisi edelleen tarpeellista.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet tekijät selittivät luokanopettajien kevään stressistä hieman alle 50 prosenttia ja kevään työuupumuksesta hieman yli 60 prosenttia, ja vain stressin ja työuupumuksen syksyn lähtötasoilla oli merkitystä selittäjinä. Näin ollen voidaankin todeta varsin suuren osan tämän tutkimuksen luokanopettajien myöhemmästä stressistä ja työuupumuksesta jäävän edelleen vaille selitystä. Tämä antaakin aihetta pohtia, mitkä muut tekijät niitä voisivat selittää. Vaikka tutkimusta opettajien työuupumuksesta on tehty tiiviisti, on edelleen osittain epäselvää, miten auttaa opettajia välttymään uupumiselta (ks. esim. Lambert & McCarthy, 2006), sillä suuri osa tutkimuksesta on pitkään keskittynyt lähinnä työpaikan olosuhteiden tarkasteluun (Zellars, Hochwarter, & Perrewé, 2004), eikä niinkään esimerkiksi yksilön sisäisiin tai ihmisten välisiin tekijöihin (McCarthy ym., 2009). Koska opettajien työuupumuksen (ks. Maslach & Leiter, 1999) ja stressin taustalla kuitenkin lienee jopa useiden eri tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus, laajat jatkotutkimukset ovat edelleen tarpeen. Kuormittumisen olennaisimpien taustatekijöiden selvittäessä myös sen ennaltaehkäisemisen keinojen kohdentaminen oikeisiin asioihin mahdollistuu paremmin. Seuraavaksi tarkastellaan vielä joitakin aiempien tutkimusten löydöksiä opettajien kuormittumisen mahdollisista taustatekijöistä, joiden yhteenvetona esitetään muutama ratkaisuehdotus.

Koska luokan moninaisuus ei sellaisenaan, vastoin opettajien omia oletuksia, näyttänyt ainakaan selittävän heidän myöhempää kuormittumistaan, herääkin kysymys esimerkiksi opettajien inklusioasenteiden osuudesta mahdollisena selittäjänä. Oppilaita, joilla on tunnetason ja käyttäytymisen haasteita, on pidetty opettajien piirissä kaikkein haastavimpina ja inklusiivisiin yleisopetuksen luokkiin sopimattomina (ks. esim. Avramidis & Norwich, 2002). Lisäksi opettajat ovat kokeneet laajasti huolta esimerkiksi vammaisten lasten sijoittamisesta luokkiin

(Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Näin ollen voisikin olla mielenkiintoista tutkia, selittävätkö opettajien inklusioasenteet heidän kuormittumistaan.

Sosiaalisen tuen riittämättömyys saattaa olla yksi opettajien kuormituksen taustatekijöistä (ks. Maslach & Leiter, 1999). Tämä voi olla esimerkiksi koulun rehtorin tuen vähäisyyttä. Johtajuus onkin näyttänyt olevan yhteydessä opettajien uupumiseen esimerkiksi opettajan minäpystyvyyden kautta (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012). Rehtorien tulisikin kiinnittää opettajien tukemiseen lisääntyvää huomiota. Sosiaalinen tuki myös kollegoilta, eli vastavuoroiset, kannustavat ammatilliset vertaissuhteet ovat tärkeitä (esim. Sammons ym., 2007). Opettajien työtyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen säilyminen on todettu niiden myönteiseksi seuraukseksi (esim. Brunetti, 2006). Työpaikan vuorovaikutuksen on väläytelty olevan merkityksellinen tekijä työssä jaksamisen kannalta (ks. esim. Mikkola & Valo, 2020). Työyhteisön johtajan tehtäviin ei kuulukaan ainoastaan vuorovaikutussuhteiden luominen, vaan myös niiden ylläpitäminen (esim. Johansson, Miller, & Hamrin, 2014). Opettajien saaman sosiaalisen tuen sekä työyhteisön vuorovaikutuksen merkitystä opettajien työssä jaksamiselle voisi olla tarpeen tutkia tarkemmin myös koulujen työyhteisöjen osalta.

Opettajien kuormituksen taustatekijöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista voidaan esimerkkinä mainita pystyvyys eli opettajan usko omaan kykyihinsä ja valmiuksiin työssään. Opettajien pystyvyyden ja työuupumuksen ulottuvuuksien väliltä on löytynyt selkeä yhteys (esim. Sarıçam & Sakız, 2014), ja pystyvyys esimerkiksi luokan ohjaamisessa on näyttänyt olevan yhteydessä opettajien työuupumukseen (esim. Aloe ym., 2014). Heikon pystyvyyden on lisäksi todettu olevan yhteydessä opettajien korkeampiin stressitasoihin (esim. Brouwers & Tomic, 2000). Merkitystä on näyttänyt olevan myös opettajien kollektiivisella pystyvyydellä, jonka on oppilaiden ohjaamiseen liittyen todettu toimivan välittäjänä työperäisen stressin ja työtyytyväisyyden välillä (ks. esim. Klassen, 2010). Se on näyttänyt lisäksi olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen (Skaalvik & Skaalvik, 2010), ja yhteys on havaittu myös viimeksi mainittujen sekä stressin välillä (ks.

Klassen ym., 2010). Erilaisten pystyvyyden näkökulmien merkitystä opettajien kuormittumiselle voisi olla tarpeen tutkia jatkossa edelleen.

Opettajien kuormittumisen taustalla voi olla myös organisaation ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä (Maslach & Leiter, 1999), kuten esimerkiksi koulun epäyhtenäinen toimintakulttuuri. Opettajien tehokkaan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden tukeminen saattaisi pienentää työuupumuksen riskiä (ks. esim. Malinen & Savolainen, 2016) ja olla myös pohjana yhtenäisen koulun toimintakulttuurin rakentamiselle. Tästä esimerkkinä on ProKoulu-toimintamalli (ProKoulu, 2020), jonka tavoitteena on tutkimustiedon pohjalta luoda opettajien käyttäytymisen ohjaamisen taitoja lisäävä toimintakulttuuri.

Koska juuri oppilaiden haastava käyttäytyminen on näyttänyt lisäävän opettajien kuormittumista, lasten käyttäytymisen ongelmien vähentäminen olisi tarpeellista (ks. esim. Stormont & Young-Walker, 2017). Viimeksi mainittu on yksi keskeisimmistä ajatuksista myös koulun yhtenäistä toimintakulttuuria rakennettaessa. Tehokkaiksi käyttäytymisen ohjaamisen keinoiksi on todettu yhteiset, selkeät käyttäytymisodotukset oppilaille sekä välittömän, positiivisen, kohdennetun palautteen avulla ohjaaminen (ks. esim. Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017). Niitä voidaan käyttää koko koulun (ks. ProKoulu, 2020) ja myös luokan tasolla (esim. Kern & Clemens, 2007). Näin toimien oppitunneista tulee oppilaille ennustettavampia, ja tarve mukauttaa käyttäytymistä koulun muiden aikuisten kanssa vähenee (ks. esim. Närhi ym., 2017). Luokissa voidaan käyttää lisäksi muita luokkatason keinoja (ks. esim. Kern & Clemens, 2007). Tutkimustietoa seuraava erityisopettaja voisi tältä osin toimia koululla konsultoivana tukena. Myös kokeneen kollegan mallintama luokan ohjaaminen on tuottanut tuloksia (Yeo, Neihart, Tang, Chong, & Huan, 2011). Opettajien pystyvyyden parantaminen luokan ohjaamisessa kohentanee lisäksi luokan työrauhaa (ks. esim. Närhi ym., 2017), millä lienee merkitystä työssä jaksamiselle (ks. esim. Närhi ym., 2015) tämän tutkimuksen tuloksista huolimatta. Pystyvyys luokan ohjaamisessa (esim. Klassen & Chiu, 2010) on näyttänyt lisäksi ennustavan opettajien työtyytyväi-

syyttä, ja sen on havaittu muuttavan työperäisen stressin yhteyttä työhön sitoutumiseen (esim. Klassen ym., 2013). Näin ollen opettajien pystyvyyden lisääminen työssä jaksamisen tukemiseksi on kannattavaa.

Yksi keino alentaa opettajien stressitasoja voisi olla lisäksi opettajien väliin yhteistyöhön perustuvan työtavan (ks. esim. Wolgast & Fischer, 2017) eli yhteisopettajuuden (esim. luokanopettajien ja erityisopettajan muodostamat tiimit) käyttöön ottaminen kouluissa, joissa sitä ei vielä ole. Näin toimien voitaisiin varmistaa esimerkiksi riittävä kollegiaalinen tuki ja osin myös johdon tuki sekä rakentaa koulun toimintakulttuuria yhä yhtenäisemmäksi. Opettajat ovat usein kokeneet moninaisen luokan opetusmenetelmien mukauttamisen lisäävän työmääräänsä liiallisesti (esim. Fine-Davis & Faas, 2014). Luokanopettajien perinteisen yksin puurtamisen korvaaminen yhteisopettajuuteen perustuvalla työtavalla on kuitenkin näyttänyt mahdollistavan niin vastuun kuin roolien jakamisen toisen opettajan kanssa (Rytivaara, 2012). Tutkimuksissa onkin saatu myönteisiä tuloksia yhteisopettajuudesta, jossa yhteistyötä tehdään esimerkiksi opetusmenetelmien ja -materiaalien osalta (esim. Yeo ym., 2011). Tämän kaltainen säännöllinen yhteistyö, eli pyrkimys yhteisiin tavoitteisiin kollegiaalisen tuen kautta, on näyttänyt olevan ainakin epäsuorasti yhteydessä opettajien työperäisen stressin vähenemiseen (esim. Wolgast & Fischer, 2017), mikä puoltaakin työtavan käyttöönottoa. Myös luokan opettaminen saattaisi helpottua yhteistyöllä (esim. joustavat ryhmittelyt).

Yhteisopettajuuden työtapa saattaisi olla hyödyllinen henkilökohtaisen ja kollektiivisen pystyvyyden lisäksi myös opettajien inklusioasenteiden kannalta. Minäpystyvyys ja erityisesti pystyvyys yhteistyössä ovat näyttäneet olevan yhteydessä opettajien inklusioasenteisiin (ks. Savolainen ym., 2012). Kun opettajien pystyvyyttä inklusiivisissa käytänteissä lisätään (Savolainen, Malinen, & Schwab, 2020), eli otetaan käyttöön inklusiota helpottavia luokkatason käytänteitä, parannetaan resursseja ja omaa kompetenssia sekä saadaan näin toimien onnistumisen kokemuksia (esim. Yeo, ym., 2016), opettajien asenteet inklusiivisia luokkia kohtaan saattavat muuttua positiivisemmiksi (esim. Yeo ym., 2016; Savo-

lainen ym., 2020). Itse asiassa jopa vahvimmin inklusion arvoon uskovien opettajien on todettu kokevan uupumusta ja stressiä kyvyttömyydestään saada inklusio toimimaan (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Koska opettajat ovat myös usein kokeneet erityispedagogisen osaamisensa riittämättömäksi (ks. esim. Fine-Davis & Faas, 2014), tiimeissä erityisopettajat voivatkin luontevasti toimia näiltä osin konsultoivassa roolissa. Työtapa saattaisi siten parantaa myös opetuksen laatua (ks. esim. Wolgast & Fischer, 2017). Pystyvyyden tunteen parantuessa yhteistyön kautta opettajien huoli erilaisten oppijoiden sijoittamisesta luokkiin saattaisi lieventyä, ja työn aiheuttama kuormitus vähentyä. Erityispedagogisen osaamisen sekä ylipäättään pystyvyyden vahvistaminen olisi itse asiassa tärkeää jo opettajankoulutuksen aikana (ks. lisäksi esim. Gray ym., 2017), kuten myös yhteisopettajuuden työtavan pohjustaminen.

Tässä tutkimuksessa on todettu opettajien työssä jaksamisen laaja merkitys. Opettajien työuupumus on näyttänyt olevan yhteydessä heidän työtyytyväisyyteensä (esim. Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011) sekä stressiinsä (Klassen ym., 2010), ja työtyytyväisyyden on todettu toimivan välittäjänä työperäisen stressin ja opettajien työn jättämisen aikeiden välillä (McCarthy ym., 2010). Opettajien stressin (Klassen ym., 2013) ja työuupumuksen (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach ym., 2001) on myös havaittu heikentävän työhön sitoutumista. Opettajat ovat erilaisissa, vaativissakin tilanteissa olleet tunnollisesti ja uutterasti huolehtimassa lasten oikeudesta oppimiseen. Koska on varmasti toivottavaa, että opettajat yhä edelleen sitoutuvat työhönsä ja pysyvät alalla, heidän työssä jaksamiensa tulisikin kiinnittää lisääntyvää huomiota. Tämä lienee lopulta meidän kaikkien etu.

LÄHTEET

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. doi: 10.1007/s10648-013-9244-0
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Belt, A., & Belt, P. (2016). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59 (1), 54-72. doi: 10.1080/00131881.2016.1262747
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco, CA: WestEd.
- Beltman, S., Manfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13. doi. 10.3102/0013189X015007007
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70, 333-347. doi:10.1177/00144029 0407000305
- Booth, T., & Ainscow, M. (toim.) (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 49-67.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive Education: Identifying Teachers' Strategies for Coping with Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no. 122, 1-36.
- 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. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 812-825. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.027
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622-629.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569. doi:10.1080/0144341022000023635
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Chen, S., Phillips, B., & Izci, B. (2018). Teacher-child relational conflict in head start - exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment. *Early Child Development and Care*, 1-13. doi: 10.1080/03004430.2018.1524378
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28 (6), 693-710.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and

teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204.

doi:10.1080/0144341022000023635

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Geurts, S. A. E., & Taris, T. W. (2009). Daily recovery from work-related effort during non-work time. Teoksessa S. Sonnentag, P. L. Perrewé & D. C. Ganster (toim.) *Current Perspectives on Job-Stress Recovery: Research in Occupational Stress and Well-Being, Volume 7* (s. 85-123). Bingley, Iso-Britannia: JAI Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Dorman, J. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107–127. doi: 10.1023/A:1023296126723
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (Research Report RR578). Nottingham, UK: Department for Education and Skills. Haettu 15.5.2020.
<https://www.yumpu.com/en/document/read/2958360/inclusion-and-pupil-achievement-alan-dyson-peter-farrell-filiz->
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39, 292–339. doi: 10.2307/256782
- Enlund, E., Luokkanen, M., & Feldt, T. (2013). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia: Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 48 (3), 176-195.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 81.
- Escribà-Agüir, V., Martín-Baena, D., & Pérez-Hoyos, S. (2006). Psychosocial work environment and burnout among emergency medical and nursing staff. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (2), 127–133. doi: 10.1007/s00420-006-0110-y

- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 3–15). New York: Routledge.
- Faskhodi, A. A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of work engagement and teacher burnout: A study of relations among Iranian EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (1), 78-93. doi: 10.14221/ajte.2018v43n1.5
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14, 1-37.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119 (3), 1319-1334. doi: 10.1007/s11205-013-0547-9
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. Abstrakti. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261–270. doi: dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Geurts, S. A. E., & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32, 482-492. doi: 10.5271/sjweh.1053
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, Vol 66(7), Iso-Britannia: Oxford University Press, 564-570. doi: 10.1093/occmed/kqw086

- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology, 58* (3), 203-210. doi: 10.1037/cap0000117
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1302–1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43* (6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hastings, R. P., & Bham, S. (2003). The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International, 24*, 115–127. doi: 10.1177/0143034303024001905
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26* (8), 1530-1543. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.003
- Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., & Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population – results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Research, 61* (1), 59–66. doi: 10.1016/j.jpsychores.2005.10.002
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*, 399–420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education, 27* (2), 77–94. doi: 10.1177/07419325060270020601
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with

autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593. doi: 10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

Johansson, C., Miller, V. D., & Hamrin, S. (2014). Conceptualizing communicative leadership. *Corporate Communications*, 19 (2), 147-165. doi: 10.1108/CCIJ-02-2013-0007

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187. doi: 10.1108/02683940510579803

Julin, S., & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu 26.3.2020.

https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/KARVI_0618.pdf .

Kane, J. M. (2017). S.15.01 - The concept of resilience: definition and measurement. *European Neuropsychopharmacology*. Vol. 27, 543-544. doi: 0.1016/S0924-977X(17)31037-4

Kaufhold, J. A., Alvarez, V. G., & Arnold, M. (2006). Lack of school supplies, materials and resources as an elementary cause of frustration and burnout in South Texas special education teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 159-162. doi :10.1080/13603110802504937

Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M.,... Viluksela, M. (2010). Työ ja terveys Suomessa 2009 [work and health in Finland 2009]. Helsinki, Finland: Finnish Institute of Occupational Health. Haettu 25.3.2020 <https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2009.pdf> .

- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behaviour. *Psychology in the Schools*, Vol. 44 (1), 65-75. doi: 10.1002/pits.20206
- Kinnunen, U., Rantanen, J., de Bloom, J., Mauno, S., Feldt, T., & Korpela, K. (2016). Työn ominaisuuksien merkitys työn ja yksityiselämän välisen rajan hallinnassa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 14 (3), 243-256.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, Vol. 103 (5), 342-350. doi: 10.1080/00220670903383069
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, jobsatisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4), 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., . . . Janssen, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, vol 28 (4), 1289-1309. doi: 10.1007/s10212-012-0166-x
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A Multilevel study of predictors of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.96
- Lambert, R., & McCarthy, C. J. (toim.) (2006). *Understanding teacher stress in an era of accountability*. Vol. 3. Greenwich, CT: Information Age.
- Lambert, R., McCarthy, C. J., Fitchett, P. G., & Eyal, M. (2018). Examining elementary teachers' risk for occupational stress: Associations with teacher, school, and state policy variables. *Teachers College Record*, 120 (12), 1-42.

- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491–516. doi: 10.1007/s11205-004-8033-z
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (2), 233-247. doi: 10.1080/13540602.2012.632272
- Lawver, R. G., & Smith, K. L. (2014). Coping mechanisms Utah agriculture teachers use to manage teaching related stress. *Journal of Agricultural Education*, 55 (1), 76-91.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352–367. doi: 10.1037/0003-066X.46.4.352
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. Teoksessa K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (toim.) *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. Series in Affective Science* (s. 37–67). E-kirja. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi –puheviestinnän vuosikirja*, 10-25.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1998). Burnout. Teoksessa H. S. Friedman (toim.) *Encyclopedia of mental health, Vol. 1* (s. 347–357). New York: Academic Press.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. Teoksessa A. S. G. Antoniou & C. L. Cooper (toim.) *Research companion to organizational health psychology* (s. 544-564). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Boston, Pearson/ Allyn and Bacon.

- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology, 25* (4), 369–377. doi: 10.1080/01443410500041516
- Lundberg, U., & Cooper, C. L. (2011). *The science of occupational health: Stress, psychobiology, and the new world of work*. E-kirja. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full Inclusion: An Empirical Perspective. *Behavioral Disorders, 21* (2), 145-159. doi: 10.1177/019874299602100204
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144-152. doi: 10.1016/j.tate.2016.08.012
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. Teoksessa W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7* (1), 63–74. doi: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. Teoksessa C. P. Zalaquett, & R. J. Wood (toim.) *Evaluating stress: A book of resources* (s. 191-218). Lanham, MD: Scarecrow.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. Teoksessa R. Vandenburghe & A. M. P. Huberman (toim.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 295–304). E-kirja. New York, NY: Cambridge University Press. doi :10.1017/CBO9780511527784.021

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology, 93* (3), 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52* (1), 397-422.
- Matheny, K. B., Aycocock, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (1993). The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology, 49*, 815-830. doi: 10.1002/jclp.10219
- Mazidi, M., Khoshbakht, F., & Alborzi, M. (2017). A study of the relationship between demographic factors and elementary school teacher burnout: The Iranian case. *Educational Research Quarterly, 41* (1), 3-14.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teacher, well students. *Journal of Student Wellbeing, 4*, 19-34. doi: 10.21913/JSW.v4i1.599
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, R. W., & McCarthy, C. J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of Advanced Placement Statistics teachers' intention to leave the field. *NASSP Bulletin, 94*, 306-326. doi: 10.1177/0192636511403262
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The Relation of Elementary Teachers' Experience, Stress, and Coping Resources to Burnout Symptoms. *Elementary School Journal, 109* (3), 282-300. doi: 10.1086/592308
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31* (3), 39-56.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. Laitos*. E-kirja. 1. painos. Helsinki: International Methelp.
- Meurs, J. A., & Perrewé, P. L. (2011). Cognitive activation theory of stress: An integrative theoretical approach to work stress. *Journal of Management, 37*, 1043-1068. doi: 10.1177/0149206310387303

- Mikkola, L., & Valo, M. (toim.) (2020). *Workplace communication*. E-kirja. New York: Routledge.
- Milner, H. R. (2008). Disrupting deficit notions of difference: Counter-narratives of teachers and community in urban education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1573-1598. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.011
- Milner, H. R. (2011). Classroom management in urban classrooms. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 491-522). New York: Routledge.
- Montgomery, A. J., Panagopolou, E., & Benos, A. (2006). Work-family interference as a mediator between job demands and job burnout among doctors. *Stress Health* 22 (3), 203-212. doi: 10.1002/smi.1104
- Naylor, C. (2002). BC Teachers' Views of Special Education Issues: Data from the Spring 2001 BCTF Worklife of Teaching Survey (Series 2; Special Education). Victoria: BCTF. Haettu 1.4.2020.
<https://bctf.ca/publications/researchreports.aspx?id=5558>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. Painos (uudistettu laitos). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Närhi, V. (2013). Luokan opettamiseen liittyvän stressin mittari. Julkaisematon ProKoulu tutkimuksen aineisto.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 274-285. doi: 10.1080/08856257.2014.986913
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Education Research Journal* (In press). doi: 10.1002/berj.3305
- Näätänen, P., Aro A., Matthiesen S. B., Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen burnout indicator*. 15. painos. Helsinki: Edita.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student

- behavior. *Campbell Systematic Reviews* 4. doi: doi.org/10.4073/csr.2011.4
- Pas, E. T., Cash, A. H., O'Brennan, L., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology, 53* (2), 137-148. doi: 10.1016/j.jsp.2014.12.005
- ProKoulu. (2020). *Toimintamalli kouluissa*. Haettu 25.6.2020.
<http://www.prokoulu.fi/toimintamalli/>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 104* (3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children, 39* (3), 64-68. doi: 10.1177/004005990703900310
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu 7.7.2020.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal, 33* (5), 681-701. doi: 10.1080/01411920701582264
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30* (3), 291-306. doi: 10.1080/0305569042000224233
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies* 08, Vol.40 (4), 423-437. doi: 10.1080/03055698.2014.930340

- Sauter, S. L., & Murphy, L. R. (toim.) (1995). *Organizational risk factors for job stress*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51 – 68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020): Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 1-15*. doi: 10.1080/13603116.2020.1752826
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127*, 133–168.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26* (4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27* (6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Stormont, M., & Young-Walker, L. (2017). Supporting professional development needs for early childhood teachers: An exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. *International Journal on Disability and Human Development, Vol 16* (1), 99-104. doi: 10.1515/ijdh-2016-0037

- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Erityisopetus [verkkójulkaisu].
ISSN=1799-1595. 2018, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2018 . Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 15.5.2020. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_001.fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Erityisopetus [verkkójulkaisu].
ISSN=1799-1595. 2018, Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 3.3.2020.
http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_005.fi.html
- Söderström, M., Jeding, K., Ekstedt, M., Perski, A., & Åkerstedt, T. (2012).
Insufficient sleep predicts clinical burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*, 175-183. doi: 10.1037/a0027518
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. E-kirja. 6. painos. Boston: Pearson.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35* (4), 57-75.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education, 20* (2), 215-229. doi
org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856250500055735
- Tikkanen, L. (2020). *Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu 15.6.2020.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313704/Yhteis%c3%b6l.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toppinen-Tanner, S., Ahola, K., Koskinen, A., & Väänänen, A. (2009). Burnout predicts hospitalization for mental and cardiovascular disorders: 10-year prospective results from industrial sector. *Stress Heal, 25*, 287-296. doi: 10.1002/smi.1282
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student

misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189. doi: 10.1080/01443410903494460

Tsutsumi, A., Kayaba, K., Nagami, M., Miki, A., Kawano, Y., Ohya, Y., Odagiri, Y., & Shimomitsu, T. (2002). The effort-reward imbalance model: experience in Japanese working population. *Journal of Occupational Health*, 44 (6), 398–407. doi: 10.1539/joh.44.398

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 21.4.2020

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. Haettu 7.4.2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> .

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom on Student`s Wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279-291. doi: 10.1007/s11205-007-9093-7

Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four casestudies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.005

Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Lianoning, China. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Vol. 88 (5), 123-128. doi: 10.1007/s00420-014-0987-9

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 173-194. doi: 10.1016/S1053-4822(02)00045-1

- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, Vol 20 (1), 97-114. doi: 10.1007/s11218-017-9366-1
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83 (4), 412-427. doi. 10.1177/0014402917690729
- Wu, S., Zhu, W., Wang, Z., Wang, M., & Lan, Y. (2007). Relationship between burnout and occupational stress among nurses in China. *Journal of Advanced Nursing*, 59 (3), 233-239. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04301.x
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (sup1), 69-83. doi: 10.1080/02188791.2014.934781
- Yeo, L. S., Neihart, M., Tang, H. N., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2011). An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (2), 143-158. doi:10.1080/02188791.2011.566990
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30, 485-493. doi: 10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Zellars, K., Hochwarter, W., & Perrewé, P. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied and Social Psychology*, 34, 887-911. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02576.x