Käytösongelmien, työrauhan ja opettajaminäpystyvyyden yhteys alakoulun opettajien työtyytyväisyyteen

Jenni Martikainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Martikainen, Jenni. 2021. Käytösongelmien, työrauhan ja opettajaminäpystyvyyden yhteys alakoulun opettajien työtyytyväisyyteen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 54 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin käytösongelmien, työrauhan sekä opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteyttä opettajien työtyytyväisyyteen.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena tutkimuksena ja aineistona käytettiin ProKoulu-hankkeen aineistoa. Aineisto muodostui 2.-6.-luokkalaisten luokkatasolle aggregoiduista vastauksista luokan työrauhaa ja käytösongelmia koskien sekä opettajien vastauksista liittyen luokan työrauhaan, luokalla olevien käytösongelmaisten oppilaiden lukumäärään, käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen ja opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Aineisto analysoitiin hierarkisella regressionalyysilla käyttämällä SPSS 26-ohjelmistoa.

Tulosten mukaan käytösongelmat eivät olleet yhteydessä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen, sen sijaan opettajan arvio luokan työrauhasta oli. Työrauhan yhteys kuitenkin hävisi, kun huomioitiin opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen: mitä korkeampi minäpystyvyys opettajalla oli, sitä korkeammaksi opettaja arvioi työtyytyväisyytensä.

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys on keskeinen opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä oleva tekijä. Opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen tulisikin kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajat tuntisivat olevansa valmiita vastaamaan työrauhahaasteisiin luokissaan ja voisivat kokea korkeaa tyytyväisyyttä ja sitä kautta hyvinvointia työssään.

Asiasanat: opettajien työtyytyväisyys, käytösongelmat, luokan työrauha, opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ **2**

SISÄLTÖ **3**

1 JOHDANTO **4**

1.1 Käytösongelmat ja häiritsevä käyttäytyminen koulussa 6

1.2 Luokan työrauha 9

1.3 Opettajien työtyytyväisyys 11

1.4 Opettajaminäpystyvyys 14

1.5 Tutkimuskysymykset 18

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN **20**

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat 20

2.2 Mittari ja muuttujat 20

2.3 Aineiston analyysi 23

2.4 Eettiset ratkaisut 25

3 TULOKSET **27**

4 POHDINTA **31**

LÄHTEET **42**

1 JOHDANTO

Kansainvälisesti yksi opetusalan haasteista on opettajien vaihtuvuus ja siirtyminen pois opetusalalta etenkin uraansa aloittelevien opettajien kohdalla (Chan 2002; Cohen, McCabe, Mitchelli & Pickeral 2009, Hong 2010). Tutkimusten mukaan opettajien eläköitymisestä johtuva vaihtuvuus on suhteellisen pientä verrattuna opettajien vaihtuvuuteen työpaikan tai alan vaihdon takia (Ingersoll 2001; Johnson, Berg & Dolandson 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Useissa tutkimuksessa työtyytyväisyyden on todettu olevan merkittävä ennustaja sille jatkaako opettaja työpaikassaan, vaihtaako työpaikkaa tai vaihtaako kokonaan alaa (Evans, 2001; Ingersoll, 2001; Johnson ym., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Opettajat, jotka ovat tyytymättömiä työhönsä ilmaisevat matalampaa sitoutumista ja suurempaa riskiä jättää ammatin (Evans 2001; Ingersoll 2001). Työtyytyväisyydellä onkin tärkeä rooli opettajien sitoutumiselle työhönsä (Blömeke, Houang, Hsieh, Wang, 2018).

Työrauhahäiriöt ja käytösongelmat ovat ajankohtainen aihe niin mediassa, opettajien keskuudessa kuin tutkimuksissakin. Inkluusion myötä oppilaita erotetaan aiempaa vähemmän erilliseen erityisopetukseen, jolloin tuki pyritään tuomaan yleisopetuksen luokkaan. Tämän myötä etenkin oppilaiden käytösongelmat on nähty suurena haasteena opettajille luokissaan (Almog & Shechtman, 2007) ja opettajien jaksaminen, hyvinvointi ja toisaalta työrauhahäiriöiden kanssa pärjääminen on herättänyt yleistä keskustelua myös Suomessa. Ylen (2020) tuoreessa podcastissa pohdittiin, mihin luokista katosi työrauha, miksi kouluissa ei ole enää samanlaista kuria kuin aikaisemmin ja toisaalta sitä, miten luokkiin saataisiin työrauha. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) selvityksen mukaan opetuksen järjestäjistä 29% ja kouluista 17% arvioi, ettei kouluissa ole riittävästi resursseja vakavien häiriö-ja ongelmatilanteiden ehkäisemiseen (Julin & Rumpu, 2018). Samaan aikaan opetusalan ammattijärjestö (OAJ) on ilmaissut huolensa opettajien työtyytyväisyyden vähenemisestä Suomessa. Opetusalan

työolobarometrin (2017) mukaan ”Opettajien työtyytyväisyys vähenee vauhdilla” ja on heikentynyt huolestuttavasti viimeisen neljän vuoden aikana. Työolobarometrin mukaan kuormitustekijöitä on liikaa, työaika ei riitä tehtäviin ja hallitsemattomat muutokset näyttävät lisäävän stressiä (Länsikallio, Kinnunen, & Ilves, 2018).

Opettajien työtä on tarkasteltu näiden erilaisten stressitekijöiden ja työn vaatimusten kautta, joihin on empiirisissä tutkimuksissa kuulunut muun muassa oppilaiden käyttäytyminen ja käytösongelmat, aikapaine ja työmäärä, oppilaiden suuri diversiteetti ja oppilaiden heikko motivaatio (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin, 2010; Sass & Martin, 2011; Skaalvik & Skalvik, 2009, 2010, 2011, 2018). Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaiden käytösongelmat ovat merkittävä työhön liittyvä stressitekijä ja merkittäviä yhteyksiä on löydetty myös käytösongelmien ja burn outin välillä (Chang & Taxer, 2020; Hakanen ym., 2006; Kokkinos,2007). Aikaisempien tutkimusten perusteella onkin esitetty tarpeelliseksi tutkia ja tarkastella oppilaiden käytösongelmia keskeisenä tekijänä liittyen siihen, viihtyvätkö opettajat työssään ja pysyvätkö sen hetkisillä työpaikoillaan (Cockburn & Haydn, 2004; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010).

Monet kansainväliset tutkimukset osoittavat, että opettajan pystyvyys eli se kuinka opettaja kokee pärjäävänsä erilaisissa opetukseen liittyvissä tilanteissa, ennustaa korkeampaa sitoutumista työhön, työtyytyväisyyttä ja vähäisempiä aikomuksia jättää opettajan työ (Collie, Shapka & Perry, 2012; Klassen & Chiu 2010; Klassen ym., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014). Joissakin tutkimuksissa onkin saatu viitteitä siitä, että opettajaminäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen (Caprara ym. 2003, 2006; Liu, Siu & Shi 2010). Matalamman minäpystyvyyden omaavat opettajat kokevat suurempaa haastetta opettamisessa ja alhaisempaa työtyytyväisyyttä (Klassen ym., 2009). Myös Suomessa opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyyydellä on löydetty olevan positiivinen yhteys työtyytyväisyyteen ja negatiivinen yhteys työuupumukseen (Malinen & Savolainen, 2016).

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää miten käytösongelmaisten oppilaiden lukumäärä luokassa, luokan työrauha sekä opettajaminäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa ovat yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat kokevat käytösongelmien ja luokanohjaamisen yhdeksi suurimmaksi haasteekseen työssään ja pitkään jatkuessaan ne ovat yksi suurimmista syistä työuupumukseen, työtyytymättömyyteen ja alan vaihtoon (Evertson & Weinstein 2006; Kokkinos, 2007). Kuitenkaan erityisesti käytösongelmien ja työrauhan yhteyttä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen ei juurikaan ole tutkittu Suomessa ja siksi onkin tarpeen tutkia lisää ovatko nämä opettajan työhön liitetyt tekijät yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen. Matalan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden ollessa riskitekijä työtyytyväisyyden vähenemiselle (Malinen & Savolainen, 2016), on tärkeää tutkia myös opettajaminäpystyvyyden merkitystä opettajan kokemalle työtyytyväisyydelle. Näiden opettajan työhön olennaisesti liittyvien tekijöiden tutkimisen myötä on mahdollista löytää keinoja tukea opettajien työtyytyväisyyttä ja sitä kautta mahdollistaa heidän pysymisensä alalla.

1.1 Käytösongelmat ja häiritsevä käyttäytyminen koulussa

Lasten ja nuorten käyttäytymisen haasteista käytetään tutkimuskirjallisuudessa erilaisia käsitteitä kuten *ongelmakäyttäytyminen* (*eng. problem behavior*) (O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Pakarinen ym., 2018), *häiritsevä käyttäytyminen tai häiriökäytös* (*eng. distruptive behavior, discipline problems*) (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Skaalvik & Skaalvik 2007,2010), *käytösongelmat (eng. behavior problems)* (Gordon, 2001; Grayson & Alvarez 2007) ja käytöshäiriöt. Näitä eri käsitteitä käytetään riippuen häiritsevän käyttäytymisen laajuudesta, diagnostiikasta ja tarkastellusta näkökulmasta.

Diagnostisesti tarkasteltuna lasten ja nuorten käytöshäiriöt määritellään monimuotoisiksi häiriöiksi, joiden pääoireena on pitkäkestoista ikätasosta poikkeavaa uhmakasta, aggressiivista tai epäsosiaalista käytöstä, joka aiheuttaa ongelmia sosiaalisissa suhteissa ja suoriutumisessa. Käytöshäiriöihin kuuluu

sekä uhmakkuushäiriö että käytöshäiriöt. Kun puhutaan käytöshäiriöstä yksikössä, uhmakkuushäiriötä ei lueta mukaan. Käytösongelmilla taas tarkoitetaan lasten tai nuorten käytösongelmia, jotka ovat ikätovereihin verrattuna runsaampia tai tyypiltään erilaisia ja aiheuttavat haittaa. Uhmakkuus- tai käytöshäiriön diagnostiset kriteerit eivät kuitenkaan välttämättä täyty. Suomessa diagnosoituja käytöshäiriöitä esiintyy noin 5 % lapsista ja nuorista. (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito -suositus, 2018.)

Lääketieteessä käytöshäiriötä lähestytään yksilötasolla ja tiettyjen diagnostisten kriteerien mukaan. Koulussa taas häiriö- ja ongelmakäyttäytyminen ovat enemmänkin koulun kieleen vakiintuneita sanoja, joiden määrittely on aina sosiaalinen tapahtuma (Kerola & Sipilä, 2017). Koulumaailmassa häiritsevä käyttäytyminen voidaan nähdä oppilaan ja ympäristön vuorovaikutuksen ristiriitana, jolloin huomioidaan myös ne koulu- ja luokkaympäristöön liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016).

Haastavaa käytöstä voidaan kuvata koulussa niin toisiin oppilaisiin, opettajaan kuin oppilaaseen itseensä kohdistuvana käytöksenä (Landers, Alter & Servilio, 2008). Ulospäin suuntautuvalla käytösoireilulla tarkoitetaan erilaisia häiritsevän käyttäytymisen muotoja kuten aggressiivisuutta, uhmakkuutta, häiriökäyttäytymistä, impulsiivisuutta, hyperaktiivisuutta ja tarkkaavuuden ongelmia (Liu, 2004). Opettajat ja vanhemmat tunnistavatkin käytöksen helposti, koska se häiritsee päivittäistä elämää (Aronen, 2016). Koulussa käytös häiritsee esimerkiksi luokan rutiineja ja opetusta ja siksi vaatii usein opettajan puuttumista (Pakarinen ym., 2017). Koska ulospäin suuntautuva oireilu haastaa usein ympäristöä sisäänpäin suuntautuvaa oireilua voimakkaammin (Liu, 2004) tässä tutkimuksessa keskitytään ulospäin suuntautuviin oireisiin (poissulkien ADHD-oireet). Jatkossa puhutaankin yleisesti häiritsevästä käyttäytymisestä ja käytösongelmista, sillä tutkimus pohjautuu oppilaan itsensä sekä opettajan havaitsemiin oireisiin, jolloin diagnoosit tai syyt käyttäytymiselle ovat toissijaisia tutkimuksen kannalta.

Koulukontekstissa lasten ulospäin suuntautuva häiritsevä käytös voi näkyä hyvinvointia heikentävinä työrauhaongelmina, joita on tarkasteltu niin lasten oppimiseen kuin opettajien työhön liittyvänä ilmiönä. Se on haaste oppilaiden oppimiselle sekä merkittävä stressinaiheuttaja opettajille työssään (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2015). Opettajien kokeman stressin ja uupumuksen yhteydessä häiritsevä käytös nouseekin usein tarkastelun kohteeksi (Hakanen ym., 2006; Kokkinos, 2007). Oppilaiden käytösongelmat nähdään yhtenä opettajan työhön liittyvänä työn vaatimuksena ja eniten opettajia stressaavana tekijänä (Collie ym. 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Opettajan stressillä taas voi olla hyvin haitallisia seurauksia niin opettajille kuin oppilaillekin. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajien stressi vähentää opettajien minäpystyvyyttä (Klassen ym., 2013), työtyytyväisyyttä (Collie ym., 2012) sekä sitoutumista työhön (Klassen ym. 2013). Stressi voi myös luoda negatiivisen kehän, jossa stressiä kokevat opettajat kestävät vähemmän oppilaan käytösongelmia ja toisaalta opettajan negatiivisuus voi pahentaa käytösongelmia entisestään (Grayson & Alvarez 2008; Gray, Nordstokke & Wilcox, 2017). Pitkään jatkuessaan oppilaiden haastava käytös voikin johtaa työpaikan vaihtamiseen tai jopa opettajan ammatista luopumiseen (Tsouloupas ym., 2010).

Kansainvälisen TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey)-tutkimuksen mukaan luokassa olevien käytösongelmaisten oppilaiden korkeampi määrä oli yhteydessä opettajien matalampaan työtyytyväisyyteen lähes kaikissa osallistujamaissa (29/34 maassa) sekä myös opettajien matalampaan minäpystyvyyteen (16/34 maassa) (OECD, 2014, 191). Toisaalta aikaisemmassa tutkimuksessa (Landers ym., 2008), jossa tarkasteltiin erikseen oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen eri muotoja opettajan arvioimana, ainoastaan oppilaiden epäkunnioittava käytös oli yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen, kun taas aggressiivinen käytös tai sääntöjen noudattamatta jättäminen eivät olleet. Siksi onkin tärkeää tarkastella lisää käytösongelmia opettajan työhön liittyvänä ilmiönä ja sen mahdollista yhteyttä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen.

1.2 Luokan työrauha

Koulujen työrauhasta tehdyt tutkimukset osoittavat, että työrauha on käsitteenä moniulotteinen. Työrauha on käsitteenä subjektiivinen, suhteellinen ja tilannesidonnainen (Erätuuli & Puurula, 1990; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen , 2009). Työrauha voi siis näyttäytyä eri tavoin esimerkiksi opettajan tai oppilaan arvioimana tai eri luokissa ja kouluissa. Opettajan näkökulmasta keskiössä on opettamis - tai työskentelyrauha, kun taas oppilaan kannalta olennaista on oppimis - tai oleskelurauha. Opettajan määritelmä hyvälle työrauhalle ei siis välttämättä vastaa oppilaiden käsityksiä ja toisaalta oppilaidenkin näkemykset poikkeavat usein toisistaan. Vaikka oppilaiden käsitykset työrauhasta vaihtelevat, yhteistä on se, että oppituntien työrauhaa pidetään tärkeänä (Holopainen ym., 2009).

Yksilöllisten näkemysten lisäksi työrauhan määrittelyyn vaikuttavat aikakaudelle tyypilliset kasvatuskäsitykset ja erot. Työrauha voidaan määritellä esimerkiksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi (Hirsjärvi, 1983). Hiljaisuus ei kuitenkaan välttämättä ole tae hyvälle työrauhalle, jos se on hankittu uhkailun tai rankaisemisen avulla (Holopainen ym., 2009). Luokassa voi myös vallita täysi hiljaisuus, vaikka kukaan ei opiskelisi mitään. Ryhmätyöt saattavat tuoda paljon liikettä ja ääntä ja tällöin se saattaa olla työskentelyn ja oppimisen kannalta jopa suotavaa (Saloviita, 2014). Työrauha voidaan määritellä siis välineellisesti, jolloin se nähdään oppimisen mahdollistajana (Holopainen ym. 2009) ja toisaalta sen voidaan nähdä olevan osana kasvatusta, jonka myötä oppilas kehittää taitoja osallistua ja kuulua luokkayhteisöön (Saloviita 2014).

Levinin ja Nolanin (2010) määritelmän mukaan työrauhaa voidaan pitää hyvänä, kun oppilaiden käyttäytyminen on suuntautunut oppimiseen ja se tukee myös muiden oppilaiden mahdollisuutta oppia ja keskittyä tunnilla, oppimistilanne on fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen ja oppilaat huolehtivat fyysisestä oppimisympäristöstään. Työrauhahäiriöinä pidetään taas käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista tai loukkaa luokkatovereiden oikeutta opiskella, aiheuttaa fyysistä tai psyykkistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä (Levin & Nolan, 2010). Työ-

rauhahäiriön rinnalla käytetään myös käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen (Naukkarinen, 1999). Työrauha voidaan määritellä myös järjestyshäiriöiden puuttumisena ja työrauhahäiriöt taas opetustapahtuman kannalta tilanteena, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy (Närhi ym., 2017; Erätuuli & Puurula, 1990). Tässä tutkimuksessa työrauhasta käytetään Närhen ja kollegoiden (2017) määritelmää, joka perustuu aiemmin kuvattuun Levinin ja Nolanin (2010) määritelmään.

Eri tutkimuksissa opettajan on todettu olevan avainasemassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä (Evertson & Weinstein, 2006; Oliver,Wehby & Reschly, 2011; Närhi ym., 2017) . Tässä tutkimuksessa työrauhan määrittelyssä keskeistä on se, että työrauhalla on kaksi ulottuvuutta: oppilaiden käyttäytyminen ja opettajan käyttäytyminen. Myös opettaja voi omalla toiminnallaan häiritä työrauhaa esimerkiksi käyttämällä aikaa muuhun kuin oppitunnin tavoitteiden saavuttamiseen tai pitää kuria luokassa tavoilla, jotka estävät oppilaiden itsehallinnan kehittymisen (Saloviita, 2014). Luokan työrauhaa voidaankin pitää opettajien sekä oppilaiden välillä tapahtuvana vuorovaikutuksena (Belt & Belt, 2016). Näin ollen työrauhan ylläpitäminen vaatii opettajalta luokan ohjaamisen taitoja. Luokanohjaaminen (classroom management) on opettajan kokonaisvaltaista toimintaa, jolla hän luo ympäristön sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiselle sekä akateemisten taitojen tukemiselle (Evertson & Weinstein, 2006). Hyvä luokanohjaaminen on enemmänkin ennakoivaa kuin reaktiivista ja opettajan tulisi opettaa toivottua käytöstä oppilaille (Emmer & Stough, 2001). Myös työrauhaongelmien käsittelyn voidaan ajatella olevan osa opettajan luokanohjaamistaitoja (Belt & Belt, 2016). Vaikka on selvää, että toisissa luokissa oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen on helpompaa kuin toisissa, voidaan kuitenkin olettaa, että mitä paremmat luokanohjaamisen taidot opettajalla on, sitä vähemmän luokassa on häiritsevää käyttäytymistä ja näin ollen työrauha on parempi (Künsting, Neuber & Lobowsky, 2016).

Tutkimusten mukaan oppilaille annetut selkeät käyttäytymisodotukset, toivotun käyttäytymisen opettaminen ja välitön, positiivinen palaute ovat keskeisiä tekijöitä luokan ohjaamisessa ja hallinnassa (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash &

Weaver, 2008; Närhi ym. 2017). Interventiotutkimuksessa, jossa opettajat ohjasivat luokkaa niin, että puuttuivat oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen ohjaamalla sitä kohdennetulla, välittömällä, positiivisella palautteella, havaittiin luokkien työrauhan paranevan (Närhi ym. 2017; Oliver ym., 2011). Käyttäytymisen tukeminen ja ohjaaminen ovatkin edellytys hyvän työrauhan saavuttamiselle ja tässä opettajalla on keskeinen rooli.

Koulujen välillä sekä myös niiden sisällä on merkittäviä eroja työrauhassa. Kansallisella tasolla koulujen työrauhaa on kuitenkin selvitetty vähän ja siksi se on subjektiivisuudessaan ja moniulotteisuudessaan haastava tutkimusaihe (Holopainen ym., 2009). PISA-tutkimuksessa vuodelta 2009 suomalaisten oppilaiden arviot koulun työrauhasta olivat vertailumaiden kielteisimpiä ja kaikkein useimmin oppilaat kokivat hälinän ja epäjärjestyksen tunneilla tavalliseksi (Sulkunen & Välijärvi, 2012). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2018) teettämän kyselyn mukaan useimmin esiintyviä häiriö- ja ongelmatilanteita oppilaiden ja opettajien mielestä olivat oppilaiden samanaikainen puhe opettajan kanssa, oppitunneilta myöhästyminen, älylaitteiden käyttö luvatta sekä opettajan puheen huomiotta jättäminen (Julin & Rumpu, 2018).

Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajan arvio koulun yleisestä ilmapiiristä on ollut yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Aldridge & Fraser, 2015; Cohen ym.; Collie ym., 2012; Malinen & Savolainen, 2016) ja työrauhahäiriöiden tiedetään aiheuttavan opettajille stressiä (Närhi ym., 2015). Kuitenkin tarvitaan lisää tietoa siitä, miten nimenomaan luokan työrauha ja opettajien työtyytyväisyys ovat yhteydessä toisiinsa.

1.3 Opettajien työtyytyväisyys

Työtyytyväisyys on yksi eniten tutkituista myönteisistä työhyvinvoinnin kuvaajista, jolla yleisesti kuvataan sitä, missä määrin työntekijät pitävät (työtyytyväisyys) tai eivät pidä (työtyytymättömyys) työstään (Spector, 1997). Työtyytyväisyyden katsotaan olevan työhön kohdistuva myönteinen asenne, jossa tunnepe-

räiset elementit korostuvat (Spector, 1997). Työtyytyväisyyttä tutkitaan tavallisesti yleisenä työtyytyväisyytenä, joka kuvastaa työntekijän kokonaisvaltaista tunnetta työstään (Spector, 1997). Locken (1976) mukaan työtyytyväisyys voidaan määritellä myös miellyttäväksi tai positiiviseksi emotionaaliseksi tilaksi liittyen henkilön omaan kokemukseen työstään. Weiss (2002) määrittelee työtyytyväisyyden henkilön asenteeksi omaa työtään kohtaan ja työtyytyväisyyteen liittyvät tekijät sellaisiksi työn ominaisuuksiksi, jotka herättävät työntekijässä jonkinlaisen tunnereaktion.

Työhyvinvointia on lähestytty usein työstä johtuvan pahoinvoinnin eli työstressin ja työuupumuksen näkökulmista (Hakanen, 2004). Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa etenkin opettajan työtä on tarkasteltu työn vaatimusten kautta, johon liittyy olennaisesti stressi ja uupumus, kun taas opettajien työtyytyyväisyys ja sitoutuminen työhön voidaan nähdä mahdollisina työn voimavaroina (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Opettajan työtyytyväisyyttä on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu Locken (1976) ja Weissin (2002) työtyytyväisyyden määritelmiin pohjautuen (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Tällöin opettajien työtyytyväisyys määritellään opettajan positiiviseksi tai negatiiviseksi arvioksi työstään tai tehtävästään opettajana ja se pitää sisällään niin tyytyväisyyden opettajan ammattiin kuin sen hetkiseen työpaikkaankin (OECD, 2014, 182). Kyse on kuitenkin monitulkintaisesta ilmiöstä ja sitä on tutkittu sekä yleisenä käsitteenä sekä opettajien tyytyväisyytenä tietyissä tilanteissa. Opettajien työtyytyväisyyttä käsiteltäessä onkin hyvä huomioida, että määritelmästä ei ole päästy täysin yksimielisyyteen (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Tässä tutkimuksessa opettajan työtyytyväisyydellä tarkoitetaan opettajan tyytyväisyyttä työskennellä nykyisessä työpaikassaan sekä tyytyväisyyttä ammattiinsa opettajana. Työtyytyväisyyttä tarkastellaan siis yleisenä käsitteenä.

Opettajien työtyytyväisyyden on löydetty olevan yhteydessä muun muassa positiivisiin työolosuhteisiin, autonomiaan ja minäpystyvyyteen (Badri, Mohaidat, Ferrandino & El Mourad, 2013; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Klassen ym., 2010; Skaalvik & Skaalvik 2009, 2014) sekä vuorovaikutussuhteiden laatuun esimerkiksi opettajan ja oppilaan välillä (OECD, 2014, 416-417;

Veldman, van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013) sekä opettajien välillä (OECD, 2014, 416-417; Zembylas & Papanastasiou, 2006). Opettajien mahdollisuus osallistua päätöksentekoon koulussa on ollut myös systemaattisesti yhteydessä korkeampaan työtyytyväisyyteen (OECD, 2014, 417). Toisaalta työtyytyväisyys on yhteydessä myös kielteisiin seurauksiin kuten uupumiseen (Skaalvik & Skaalvik, 2009) ja työstressiin (Klassen ym., 2010). Opettajien työtyytyväisyys onkin merkittävä ennustaja sille, jatkaako opettaja työssään (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien työtyytyväisyys on yhteydessä sosiaalisiin ja organisatorisiin tekijöihin (työolosuhteet, sosiaaliset suhteet, autonomia), kognitiivisiin tekijöihin (pystyvyys) sekä affektiivisiin tekijöihin (burn out ja työstressi).

Kansainvälisen TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) - tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisista alakoulun opettajista yli 94% nauttii työstään ja vain kuusi prosenttia katuu ryhtyneensä opettajaksi (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015, 39). Suomen ala- kuin yläkoulujenkin opettajat ovat tyytyväisempiä ammattiinsa kuin kollegansa muissa vertailu-ja TALIS- maissa (OECD 2014; OECD,2020). Samalla kun suomalaisista kouluista raportoidaan työrauhahäiriöitä, ovat opettajat kuitenkin keskimääräistä tyytyväisempiä työhönsä verrattuna muihin maihin. Toisaalta, vaikka suomalaiset alakoulun opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä, 23 % heistä on silti miettinyt, olisiko ollut parempi valita jokin toinen ammatti (Taajamo ym., 2015,39).

Opettajan sukupuolen, työkokemuksen ja luokka-asteen yhteys opettajan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa naisopettajat ovat olleet tyytyväisempiä työhönsä (OECD, 2014; Taajamo ym., 2015, 38; Toropova, Myrberg & Johansson, 2020) ja raportoineet vähäisempiä aikomuksia jättää opettajan ammatin kuin miehet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Toisissa tutkimuksissa taas eroja nais- ja miesopettajien välillä ei ole löytynyt (Landers ym., 2008; Liu & Ramsey, 2008).

Työvuosien yhteydestä työtyytyväisyyteen on saatu vaihtelevia tuloksia. Joissakin tutkimuksissa nuoremmat ja vähemmän työkokemusta omaavat opettajat ovat raportoineet hieman korkeampaa työtyytyväisyyttä kuin kokeneet

opettajat (Reilly, Dhingra & Boduszek, 2014), kun taas toisissa tutkimuksissa enemmän työkokemusta omaavat opettajat ovat olleet tyytyväisempiä työhönsä (Jianping, Leslie, Spybrook & Ma; OECD 2014, 190; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Opettajien työtyytyväisyyden on havaittu myös vaihtelevan työuran aikana: tyytyväisyys alkoi laskea ensimmäisen viiden vuoden jälkeen tasaisesti ja lähti taas nousuun 21 työvuoden kohdalla ollessaan korkeimmillaan työvuosia ollessa 31 vuotta tai enemmän (OECD, 2014, 190). Joissakin tutkimuksissa myös opetettava luokka-aste on ollut yhteydessä työtyytyväisyyteen siten, että alakoulun opettajat ovat olleet kaikista tyytyväisimpiä ja työtyytyväisyys on ollut matalampaa ylemmillä luokka-asteilla (Landers ym., 2008).

1.4 Opettajaminäpystyvyys

Minäpystyvyys. Minäpystyvyys pohjautuu Banduran (2006) sosiaaliskognitiiviseen minäpystyvyysteoriaan, jonka mukaan ihmiset voivat osittain itse vaikuttaa kehittymiseensä ja elämäntilanteisiinsa. Minäpystyvyys (self-efficacy tai perceived self-efficacy) on yksilön uskoa omasta kyvystään suoriutua tietyssä tilanteessa ja tehtävässä (Bandura, 1977). Kyse on siis oikeastaan pystyyvyysuskomuksista (self-efficacy beliefs), joilla tarkoitetaan henkilön uskomuksia omiin kykyihinsä toteuttaa ne toimenpiteet, jotka tarvitaan halutun lopputuloksen saavuttamiseksi (Bandura, 1997). Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisiin tilanteisiin henkilö hakeutuu, kuinka paljon hän näkee vaivaa ja kuinka jaksaa ylläpitää toimintaa kohdatessaan vastoinkäymisiä. Minäpystyvyys vaikuttaa siis henkilön käyttäytymiseen. Pystyvyysuskomukset voivat liittyä myös jonkin tietyn asian hallitsemiseen tai yleistyä koskemaan laajemmin eri osa-alueita. Minäpystyvyydessä ei ole kyse yksilön pysyvistä ominaisuuksista vaan paremminkin aktiivisista ja opittavista kontekstiin sidotuista uskomuksista. Näin ollen se vaihtelee toiminta-alueittain ja tilannekohtaisesti olosuhteiden mukaan (Bandura, 1997.) Minäpystyvyyden ajatellaan perustuvan henkilön omaan arvioon pystyvyydestään, eikä se välttämättä vastaa osaamisen ja pystyvyyden todellista tasoa (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Opettajaminäpystyvyys. Opettajaminäpystyvyys on määritelty hyvin moniulotteisena käsitteenä (Chan, 2008; Malinen, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tiivistetysti opettajaminäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan henkilökohtaisia uskomuksia kyvystään vaikuttaa oppilaiden oppimiseen erilaisissa tilanteissa (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Banduran (1997) minäpystyvyysteorian mukaisesti opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavat 1) opettajan aikaisemmat opetuskokemukset 2) vertaiskokemukset (kollegoiden toiminta) 3) muilta saatu tuki ja palaute sekä 4) opetustilanteessa heränneet fyysiset ja psyykkiset tuntemukset. Näistä pystyvyyteen vaikuttavat eniten opettajan aikaisemmat kokemukset (Bandura 1997; Tschannen- Moran ym. 1998). Kestävän minäpystyvyyden rakentuminen edellyttääkin kokemuksia haasteiden voittamisesta ja sinnikkäästä yrittämisestä (Bandura, 1997; Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Etenkin opettajan uran alkuvaiheen kokemuksilla on merkittävä rooli minäpystyvyyden muotoutumisessa. Jos opettaja kokee olevansa pystyvä uran alkuvaiheessa, kokee hän olevansa todennäköisesti sitä myös myöhemmin urallaan (Tschannen-Moran ym., 1998). Toisaalta pystyvyysuskomukset ovat kontekstiin sidottuja, jolloin opettajapystyvyys voidaan määritellä opettajan henkilökohtaiseksi uskomukseksi kyvystään toimia tietyssä opetustilanteessa ja tietynlaisessa ympäristössä (Bandura, 1997; Bandura, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Näin ollen opettajan minäpystyvyyteen voivat vaikuttaa myös kouluympäristö ja siellä vallitseva ilmapiiri (Malinen & Savolainen, 2016) tai toisaalta se tarkastellaanko minäpystyvyyttä kykynä opettaa tiettyä oppiainetta vai kykynä ylläpitää luokan oppimista edistävää ilmapiiriä (Bandura, 1997).

Opettajaminäpystyvyyden tiedetään olevan yhteydessä useisiin opetukseen ja sen onnistumiseen liittyviin tekijöihin. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajaminäpystyvyys on yhteydessä opettajien sitoutumiseen, opetus- ja ohjauskäytänteisiin, parempaan luokanohjaamiseen sekä oppilaiden koulumenestykseen, motivaatioon ja minäpystyvyyteen (Almog & Schechtman, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolks Hoy , 2001; Tsouloupas ym., 2010). Opettajaminäpystyvyyden on löydetty olevan myös luokan ilmapiirin ja luokanhallinta-

taitojen ennustaja: mitä parempi pystyvyys opettajilla on, sitä useammin he raportoivat hyvästä luokkahuoneen ilmapiiristä, opettamisen tehokkaista menetelmistä sekä luokanohjaamisesta (Künsting, Neuber ja Lipowsky, 2016).

Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa opettajaminäpystyvyyden on löydetty olevan yhteydessä myös opettajien korkeampaan työtyytyväisyyteen (Collie, 2012; Malinen ja Savolainen, 2016; Vieluf, Kunter & van de Vijver, 2013; OECD, 2014). Opettajat, joilla on korkeammat pystyvyysuskomukset ovat tyytyväisempiä työhönsä (Klassen & Chiu, 2010), kun taas opettajat, joilla on matalat pystyvyysuskomukset raportoivat enemmän stressin ja uupumuksen oireita (Betoret, 2006). Opettajaminäpystyvyyden onkin todettu olevan merkittävästi yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen (Gordon, 2001). Kansainvälisen 23 maata kattavan TALIS- tutkimuksen (2013) mukaan opettajien pystyvyysuskomusten on todettu olevan hyvin samankaltaisia opettajien kulttuurista huolimatta. Opettajien pystyvyysuskomukset ovat siis positiivisesti yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen riippumatta opettajan kulttuurisesta taustasta (Vieluf ym., 2013).

Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajaminäpystyvyyttä on tarkasteltu opettajan työn eri näkökulmista (Chan, 2008; Klassen ym., 2009; Malinen ym., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2007). Nämä näkökulmat ovat usein olleet: opetus, yhteistyö, oppilaiden sitoutuminen ja oppilaiden käytöksen ohjaaminen. Opetukseen liittyvillä strategioilla tarkoitetaan varmuutta käyttää tehokkaita menetelmiä opetuksessa ja yhteistyöllä taas yhteistyötä esimerkiksi kollegoiden ja vanhempien kanssa. Oppilaiden sitoutumisella tarkoitetaan opettajan varmuutta tukea ja edistää oppilaiden motivaatiota ja ymmärrystä oppimisen tärkeydestä ja oppilaiden käytöksen ohjaamisella taas opettajan varmuutta estää haitallista käytöstä ja saada oppilaat noudattamaan sääntöjä ja ohjeita. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001.) Vaikka opettajaminäpystyvyyttä on eri tutkimuksissa tarkasteltu hyvin moniulotteisena käsitteenä , tutkimuksia yhdistävä piirre on, että ne kaikki sisältävät pystyvyyden oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa (efficacy in behavior management). Tätä pystyvyyden osa-aluetta tarkastellaan myös tässä tutkimuksessa.

Opettajaminäpystyvyys oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa. Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan henkilökohtaisia uskomuksia kyvystään ehkäistä ja ohjata oppilaan häiritsevää käytöstä koulussa ja luokassa (Dellinger ym. 2008; Malinen & Savolainen, 2016). Tämä minäpystyvyyden osa-alue sisältää opettajan työhön liittyvän luokan ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisen (teacher efficacy in behavior management). Käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaisiin: verrattaessa matalan ja korkean pystyvyyden opettajia, huomattiin että korkeamman pystyvyyden opettajat eivät määritelleet oppilaiden käytösongelmia kroonisiksi, vaan ajattelivat, että käytös voi muuttua. Sen lisäksi he olivat varmempia kyvystään ehkäistä oppilaiden huonoa käytöstä ja suhtautuivat myönteisemmin haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin (Gordon, 2001; Tsouloupas ym. 2010). Opettajaminäpystyvyyden käyttäytymisen ohjaamisessa on löydetty olevan yhteydessä myös työtyytyväisyyteen: haasteita luokanohjaamisessa kokevat opettajat ovat olleet vähemmän tyytyväisiä työhönsä (Blömeke ym., 2018), kun taas opettajat, jotka kokivat korkeaa pystyvyyttä luokanohjaamisessa, kokivat myös korkeampaa työtyytyväisyyttä (Klassen & Chiu, 2010). Suomalaisia alakoulun opettajia tutkittaessa opettajaminäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa oli positiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen ja negatiivisesti yhteydessä burn outiin (Malinen & Savolainen 2016). Käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oli siis suoraan yhteydessä työtyytyväisyyteen. Suomalainen tutkimus osoittaakin, että opettajien matalat pystyvyysuskomukset käyttäytymisen ohjaamisessa ovat selvä riskitekijä työtyytyväisyyden vähenemiseen ja kasvaneeseen uupumukseen, josta voi taas seurata heikkoa ammatissa pysyvyyttä tai työssä jatkamista.

Opettajan työkokemuksen, opetettavan luokka-asteen ja sukupuolen yhteys opettajaminäpystyvyyteen. Työvuosien on löydetty vaikuttavan opettajaminäpystyvyyteen epälineaarisesti: pystyvyyden tunne käyttäytymisen ohjaamisessa kasvoi noin 23 työvuoteen asti ja sen jälkeen lähti laskuun. Opetettavalla luokka-asteella saattaa olla myös yhteys opettajaminäpystyvyyteen: alakoulussa nuorempien oppilaiden opettajilla on ollut korkeampi pystyvyys kuin alakoulun

myöhäisempien luokkien opettajilla. (Klassen & Chiu 2010.) Toisessa tutkimuksessa taas eroja alakoulun opettajien välillä ei löytynyt (Gordon, 2001).

Noviisiopettajien ja kokeneiden opettajien opettajaminäpystyvyyksiä verrataessa, noviisiopettajat arvioivat pystyvyytensä käyttäytymisen ohjaamisessa hieman alhaisemmaksi kuin kokeneet opettajat (Gordon, 2001; Tschannen- Moran & Hoy, 2007) kun taas toisissa tutkimuksessa eroa noviisiopettajien ja kokeneiden opettajien välillä ei löytynyt (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012). Sukupuolella on löydetty olevan vaikutusta myös koettuun opettajaminäpystyvyyteen: etenkin suomalaiset miesopettajat arvioivat kykynsä käsitellä käytösongelmia huomattavasti korkeammaksi kuin naiset, kun taas vastaavia eroja ei löytynyt Kiinassa tai Etelä-Afrikassa (Malinen ym., 2013). Myös Norjassa sekä Kanadassa miesopettajat arvioivat pystyvyytensä merkittävästi korkeammaksi kuin naiset (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

1.5 Tutkimuskysymykset

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat opettajien työtyytyväisyyden olevan yhteydessä erinäisiin työolosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja toisaalta opettajan henkilökohtaisiin uskomuksiin itsestään opettajana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajan työhön liittyvät tekijät kuten oppilaiden käytösongelmat ja luokan työrauha ovat yhteydessä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Työrauhan kannalta keskeistä on opettajan kyky ohjata oppilaiden käyttäytymistä ja siksi tässä tutkimuksessa on olennaista tarkastella myös opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyttä ja sen yhteyttä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Aikaisempien tutkimuksien (Esim. Collie, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Malinen ja Savolainen, 2016; Vieluf, Kunter & van de Vijver, 2013) perusteella voidaan olettaa, että käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuskysymykset ovat:

1.Miten luokan ja opettajan arvio käytösongelmien määrästä on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen?

2. Miten luokan ja opettajan arvio työrauhasta on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen?

Kummassakin edellisessä analyysissa huomioidaan myös opettajan sukupuolen, työkokemuksen ja oppilaiden luokka-asteen yhteys selitettävään muuttujaan.

3. Muuttuvatko selitysmallit, kun niissä huomioidaan opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on osa ProKoulu- hanketta, joka toteutettiin vuosina 2013-2016 Jyväskylän – ja Itä- Suomen yliopiston sekä Niilo Mäki Instituutin yhteistyönä. ProKoulun nelivuotisessa interventiotutkimuksessa selvitettiin suomalaisen School Wide Positive Behavior Interventions and Support- mallin toimivuutta ja vaikuttavuutta koulun työrauhaan ja käyttäytymisen ongelmiin sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin kouluissa. Hankkeeseen osallistui 2.-6. luokan oppilaita ja opettajia yhteensä 68 koulusta. (Prokoulu, 2020.)

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ProKoulu-hankkeen alkumittausvaiheen vastauksia vuodelta 2013. Alkumittausvaiheessa hankkeessa oli mukana 453 luokanopettajaa, jotka opettivat aineiston keruun ajankohtina vuosiluokkia 2-6. Tutkimuksessa käytettiin 2.-6.-luokkalaisten oppilaiden luokkatasolle aggregoituja vastauksia työrauha- sekä käytösoirekyselyyn (n= 453; n=436). Luokkatasoisesti tarkasteltiin myös oppilaiden luokka-astetta (n=451) sekä opettajan raportoimaa käytösoireisten oppilaiden määrää luokassa (n=379). Opettajat vastasivat kyselyyn luokan työrauhasta (n=393), työtyytyväisyydestä (n=388) sekä käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyydestä (n=388). Sen lisäksi taustatietoina kysyttiin työkokemuksen määrää ja sukupuolta (n=395).

2.2 Mittari ja muuttujat

Käytösoireet. Oppilaiden käytösongelmien esiintyvyyttä mitattiin lasten itse arvioimien käytösoireiden esiintymisen kautta. Käytösoireiden esiintymistä mitattiin Strengths and Difficulties Quastionnaire (SDQ)- mittarilla (suomeksi vahvuuden ja vaikeudet). SDQ on käyttäytymistä kartoittava kysely, jonka avulla kerätään tietoa lapsen psykososiaalisesta hyvinvoinnista (Goodman, 1997). Ky-

selylomake koostuu 25 väittämästä viidessä eri osa-alueessa, jotka ovat emotionaaliset oireet, käytösoireet, hyperaktiivisuus/tarkkaamattomuus, vertaissuhteiden ongelmat sekä prososiaalinen käyttäytyminen (Goodman 1997). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan käytösoireita, joiden esiintymistä mitattiin lapsen itsearviona.

Käytösoireiden esiintymistä mitattiin kyselyssä viidellä väitteellä, joiden vastausvaihtoehdot olivat 0= ”Ei päde”, 1= ”Pätee jonkin verran” ja 2 = ”Pätee varmasti”. Väitteet olivat: ”Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini”, ”Tappelen usein. Saan muut tekemään mitä haluan”, ”Minua syytetään usein valehtelemisesta tai petkuttamisesta”, ”Otan tavaroita, jotka eivät kuulu minulle, joko kotoa, koulusta tai muualta” ja ”Yleensä teen niin kuin minua käsketään”. Viimeinen väittämä käännettiin vastaamaan muiden väittämien suuntaa ennen summamuuttujan luomista. Käytösoireita kuvaavan summamuuttujan Cronbachin alfa- arvoksi saatiin .54.

Opettajan arvio käytösoireista. Selvitettiin yhdellä kysymyksellä: Luokan/ryhmän oppilaat, joilla merkittäviä tarkkaavuuden tai käyttäytymisen ongelmia (lukumäärä).

Luokan työrauha oppilaat. Oppilaiden työrauhakokemusta mittaamaan käytettiin Levinin ja Nolanin (2010) työrauhan määritelmään perustuvaa työrauhamittaria (Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017). Neljä mitattavaa työrauhan osa-aluetta olivat opetukseen keskittyminen, häiriökäyttäytyminen, fyysinen ja psyykkinen turvallisuus sekä ympäristöstä huolehtiminen. Oppilaiden käsitystä luokkansa työrauhasta selvitettiin tässä tutkimuksessa 21 väittämällä (esim. ”On hyvä työskentelyrauha”; ”Oppilaat puhuvat keskenään muusta kuin opetettavasta asiasta”; ”Oppilaat nimittelevät toisiaan pahantahtoisesti”; ”Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista”), joihin vastattiin neliportaisella Likert-asteikolla (1= ei koskaan, 4= joka tunnilla). Edellä mainituista työrauhan ulottuvuuksia kuvaavista muuttujista muodostettiin kokonaistyörauhaa kuvaava keskiarvosummamuuttuja, jota varten väittämät käännettiin samansuuntaisiksi. Tässä oppilasaineistossa reliabiliteetti oli .86.

Luokan työrauha opettajat. Myös opettajat arvioivat luokan työrauhaa Levinin ja Nolanin (2010) työrauhan määritelmään perustuvalla työrauhamittarilla (Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017). Työrauhaa mitattiin 17 väittämällä (”kuinka hyvin väittämä kuvaa luokkasi tilannetta”). Vastausasteikko oli Likert-asteikolla yhdestä kuuteen (1= sopii erittäin huonosti, 6= sopii erittäin hyvin). Osa-alueet olivat työrauhamittarin mukaisesti: keskittyminen tunnilla (esim. ”oppilaat keskittyvät hyvin opetukseen”), häiriökäyttäytyminen (”oppilaat häiritsevät toistensa opiskelua”), fyysinen ja psyykkinen turvallisuus (”oppilaat käyvät tai uhkaavat käydä toisiinsa käsiksi”) sekä ympäristöstä huolehtiminen (”oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista”). Edellä mainituista työrauhan ulottuvuuksia kuvaavista muuttujista muodostettiin kokonaistyörauhaa kuvaava keskiarvosummamuuttuja, jota varten väittämät käännettiin samansuuntaisiksi. Mittarin reliabiliteetti oli .92.

Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Mittari on osa laajempaa TEIP-opettajapystyvyysmittaria (Teacher efficacy for inclusive practises) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), josta käytettiin sen suomalaista versiota (Malinen ym., 2013). Alkuperäisessä TEIP-mittarissa on 18 väittämää ja minäpystyvyys on jaettu kolmeen ulottuvuuteen: pystyvyys inklusiivisessa opettamisessa, pystyvyys yhteistyön tekemisessä, ja pystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa (Sharma ym., 2012). Tässä tutkimuksessa käytettiin käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyttä mittaavaa osaa ja sitä mitattiin kuudella väittämällä (esim. ”Uskon pystyväni estämään häiritsevän käyttäytymisen opetusryhmässäni jo etukäteen”, ”Luotan kykyyni toimia fyysisesti aggressiivisten oppilaiden kanssa”, ”Osaan ilmaista, millaista käyttäytymistä oppilailta edellytän”). Väittämiin vastattiin 9-portaisella Likert-asteikolla (1= ei yhtään, 9= todella paljon). Mittarin Cronbachin alfaksi saatiin .85.

Opettajan työtyytyväisyys. Koostui kahdesta eri mittarista, joista toinen mittasi tyytyväisyyttä opettajan ammattiin (α =.67) ja toinen tyytyväisyyttä nykyiseen työpaikkaan (α=.83). Tyytyväisyyttä nykyiseen työpaikkaan kysyttiin viidellä väittämällä (esim. ”Tulen mielelläni töihin” ja ” Haluan jatkaa nykyisessä työpai-

kassani pitkään"). Tyytyväisyyttä opettajan ammattiin kysyttiin kahdella väittämällä: "Kaikki asiat huomioon ottaen, kuinka paljon nautit opettajana työskentelemisestä?" ja " Jos voisit nyt valita ammatin, valitsisitko opettajan ammatin?". Väittämiin vastattiin kuusi-portaisella Likert-asteikolla ("Vahvasti eri mieltä"- "Vahvasti samaa mieltä"). Nämä kaksi summamuuttujaa korreloivat keskenään niin vahvasti ($r= .71$, $p < .001$), että niistä muodostettiin yhteinen opettajan työtyytyväisyyttä kuvaava summamuuttuja. Cronbachin alfaksi saatiin .83.

Tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien taustatietojen osalta työkokemuksen määrää, opettajan sukupuolta sekä oppilaiden luokka-astetta. Työvuosia kysyttiin 5-portaisella Likert-asteikolla: 1= alle vuosi, 2= 1-5 vuotta, 3= 6-10 vuotta, 4= 11-15 vuotta ja 5 = yli 15 vuotta. Opettajan sukupuoli koodattiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi (1= naiset (n=288); 2=miehet (n= 107)). Laatueroasteikollinen muuttuja ei usein sellaisenaan sovellu lineaarisen regressionanalyysin malliin, mutta kaksiluokkaisena se on sopiva (Nummenmaa, 2009).

2.3 Aineiston analyysi

Analyysit tehtiin SPSS26-ohjelmistolla. Aineiston analysoinnissa käytettiin hierarkista regressioanalyysia. Hierarkisen regressioanalyysin käyttäminen edellyttää tiettyjen taustaoletusten täyttymistä: tutkittavia tulee olla riittävän suuri määrä, normaalijakautuneisuus ja- ja lineaarisuusoletusten tulisi toteutua, eikä poikkeavia havaintoja tai multikollineaarisuutta muuttujien välillä tulisi esiintyä (ks. Tabachnic & Fidel,2013, 159-164). Tässä tutkimuksessa nämä oletukset täyttyivät, tutkittavien määrän ollessa riittävän suuri ja normaalijakautuneisuuden ja lineaarisuusoletusten täytyttyä. Muuttujista käytösoireet ja työvuodet olivat kuitenkin vinoja. Kuitenkaan maksimivinousarvo ei ollut suurempi kuin 1.18 ja muuttujien välisten parametristen ja ei-parametristen korrelaatioiden erot olivat korkeintaan muutaman sadasosan luokkaa, joten päädyttiin käyttämään hierarkista regressioanalyysia.

Analyyseja toteutettiin kaksi. Ensimmäisessä analyysissa riippuvana muuttujana oli opettajien työtyytyväisyys ja riippumattomina muuttujina oppilaiden

itsearviointi käytösoireista, opettajan arvio käytösoireisten lasten lukumäärästä luokassa, opetettava luokka-aste, opettajan sukupuoli ja työvuodet sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Riippumattomat muuttujat syötettiin kolmella eri askelmalla siten, että ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin oppilaiden sekä opettajan arvio käytösoireista, toisella askelmalla vakioitavat tekijät eli opetettava luokka-aste, opettajan sukupuoli sekä työvuodet ja kolmannella askelmalla opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Toisessa analyysissa riippuvana muuttujana oli edelleen opettajan työtyytyväisyys. Ensimmäisellä askelmalla riippumattomaksi muuttujaksi asetettiin oppilaiden sekä opettajan arvio luokan työrauhasta. Muut askelmat olivat samat kuin ensimmäisessä analyysissa. Analyyseissa käytettyjen muuttujien keskiarvot, hajonnat ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien korrelaatiot, keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (Kh) (N=379-453).

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Oppilaan luokka-aste	1.0								
2.Oppilaiden arvio työrauhasta	-.96*	1.0							
3.Oppilaiden arvio käytösh.	-.12*	-.42***	1.0						
4.Opettajan arv. käytösh. määr.	-.16**	-.32***	.25***	1.0					
5.Opettajan käyt. ohjaamisen minä-pystyvyys	.14	.27***	-.13**	-.20***	1.0				
6.Opettajan arv. työrauhasta	-.05	.54***	-.25***	-.40***	.47***	1.0			
7.Opettajan sukupuoli	.39***	-.05	.00	-.18***	.20***	-.06	1.0		
8.Opettajan työvuodet	.04	.14**	-.17**	-.10	.20***	.20***	.10	1.0	
9.Opettajan työtyytyväisyys	-.03	.08	-.04	-.03	.35***	.22***	.08	-.11*	1.0
Ka	3.89	3.13	1.17	3.07	7.31	4.51	1.27	4.18	4.4
Kh	1.42	0.25	0.56	2.20	0.93	0.72	0.44	1.11	0.7

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

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimushankkeelle haettiin Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta eettinen arvio. Hankkeesta ja aineistonkeruusta on lähetetty tiedote kaikille tutkimukseen osallistuneille ja kyselyyn vastanneet ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Hankkeessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6-7). Tämän pro gradu tutkielman teossa tutkimusaineistoa käsiteltiin myös eettisiä ohjeita noudattaen. Tutkielmaa varten vastaanotettu aineisto on säilytetty salasanalla suojattuna, jossa

se on pysynyt ulkopuolisilta salassa. Aineistosta on myöskin poistettu kaikki henkilötiedot, joten vastaajien tunnistaminen ei ole ollut mahdollista. Aineisto hävitetään sopimuksen mukaan tutkielman valmistumisen jälkeen.

3 TULOKSET

Käytösongelmat. Ensimmäisenä tutkimusongelmana tarkasteltiin, miten luokan ja opettajan arvio käytösongelmien määrästä on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen, kun oppilaan luokka-aste, opettajan sukupuoli ja työvuodet on huomioitu. Sen lisäksi tarkasteltiin muuttuko selitysmalli, kun opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys huomioidaan. Hierarkisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Luokan ja opettajan arvion käytösongelmien määrästä sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteys opettajan työtyytyväisyyteen (N= 362)

Riippumattomat muuttujat	Opettajan työtyytyväisyys		
	Askel 1	Askel 2	Askel 3
	β	β	β
Oppilaiden arv. käytösoir.	-.04	-.06	-.03
Opettajan arv. käytösoir. määrästä	-.03	-.06	-.00
Oppilaan luokka-aste		-.02	-.05
Opettajan sukupuoli		-.08	-.15**
Opettajan työvuodet		-.11*	-.18***
Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys			.43***
R^2	.00	.03	.19
ΔR^2	.00	.02*	.17***

Huom. ***p < .001. ** p< .01, * p< .05 β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos

Ensimmäisellä askelmalla malliin syötetyt muuttujat oppilaiden arvio käytösoireista (luokkatason keskiarvo) ja opettajan arvio käytösongelmaisten oppilaiden määrästä luokassa eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opettajan työtyytyväisyyttä F(2, 360) = 0.67, p= .51 (taulukko 2). Mallin toisella askelmalla syöte-

tyt opettajan työvuodet, oppilaan luokka-aste ja opettajan sukupuoli selittivät tilastollisesti merkitsevästi opettajan kokemaa työtyytyväisyyttä $F(3, 357) = 2.7$. $p < .05$. Tilastollisesti merkitsevä omavaikutus mallissa oli opettajan työvuosilla: mitä enemmän opettajalla oli työvuosia, sitä alhaisempi oli työtyytyväisyys. Oppilaiden luokka-aste ja opettajan sukupuoli eivät selittäneet opettajan työtyytyväisyyttä.

Kolmannella askelmalla lisätty opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi (selitysasteen lisäys 17%; $F(1, 356) =74,4$, $p < .001$). Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä korkeampi minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa, sitä korkeampi työtyytyväisyys tai vastaavasti mitä matalampi opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa sitä matalampi työtyytyväisyys. Minäpystyvyyden lisäämisen jälkeen työvuosien omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevämpää ja sukupuoli oli negatiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työtyytyväisyyteen: naiset arvioivat työtyytyväisyytensä korkeammaksi kuin miehet, kun malliin lisättiin käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys.

Luokan ja opettajan arvio käytösongelmien määrästä ei ollut yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Sen sijaan opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Sen lisäksi työvuosien ja sukupuolen yhteys työtyytyväisyyteen oli merkitsevämpää käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden lisäämisen jälkeen.

Työrauha. Toisena tutkimusongelmana tarkasteltiin miten luokan ja opettajan arvio työrauhasta on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen, kun opettajan sukupuoli, työvuodet ja oppilaan luokka-aste on huomioitu. Sen lisäksi tarkasteltiin muuttuko selitysmalli, kun opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys huomioidaan. Hierarkisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Luokan ja opettajan arvion työrauhasta sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteys opettajan työtyytyväisyyteen (N= 386)

Riippumattomat muuttujat	Opettajan työtyytyväisyys		
	Askel 1	Askel 2	Askel 3
	β	β	β
Oppilaiden arv. työrauhasta	-.06	-.05	-.05
Opettajan arv. työrauhasta	.25***	.28***	-.096
Oppilaiden luokka-aste		.00	-.03
Opettajan sukupuoli		-.06	-.13*
Opettajan työvuodet		-.15**	-.18***
Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys			.38***
R^2	.05	.08	.18
ΔR^2	.05***	.03*	.10***

Huom. ***p < .001. ** p< .01, * p< .05 β = standardoitu regressiokerroin, ΔR^2 = selitysasteen muutos

Ensimmäisellä askelmalla malliin syötetyt oppilaiden (luokkatason keskiarvo) ja opettajan arvio luokan työrauhasta selittivät tilastollisesti merkitsevästi opettajan työtyytyväisyyttä F(2, 384)= 10.38, p < .001. Opettajan arvio luokan työrauhasta omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä paremmaksi opettaja arvioi luokan työrauhan, sitä korkeampi oli opettajan työtyytyväisyys tai vastaavasti mitä heikompi oli opettajan arvio luokan työrauhasta, sitä matalampi oli opettajan työtyytyväisyys. Luokan arvio työrauhasta taas ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen.

Mallin toisella askelmalla syötetyt opettajan työvuodet, oppilaiden luokka-aste ja opettajan sukupuoli selittivät tilastollisesti merkitsevästi opettajan työtyytyväisyyttä: F(3, 381)= 3.67, p < .05. Työvuosien omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ja negatiivisesti yhteydessä opettaja työtyytyväisyyteen. Oppilaiden luokka-aste ja opettajan sukupuoli eivät olleet yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen.

Kolmannella askelmalla lisätty opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi (selitysasteen lisäys 10%; $F(1, 380) = 47{,}6$, $p < .001$). Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä korkeampi minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa, sitä korkeampi työtyytyväisyys. Tulokset osoittivat, että minäpystyvyyden malliin lisäämisen jälkeen opettajan arvioimalla työrauhalla ei ollut enää tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta opettajan työtyytyväisyyteen. Tämä antaa viitteitä siitä, että opettajan arvio luokan työrauhasta välittyy minäpystyvyyden kautta. Sen lisäksi työvuosien ja sukupuolen yhteys työtyytyväisyyteen oli merkittävämpää käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden lisäämisen jälkeen myös tässä mallissa (vrt. taulukko 2 ja 3).

Opettajan arvio luokan työrauhasta oli yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen, sen sijaan luokan arvio työrauhasta ei ollut. Minäpystyvyyden lisääminen malliin muutti selitysmallia siten, että opettajan arvioimalla työrauhalla ei ollut enää tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta opettajan työtyytyväisyyteen, vaan opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen.

4 POHDINTA

Tulosten tarkastelua. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten luokan ja opettajan arvio käytösongelmien määrästä ja luokan työrauhasta on yhteydessä opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Sen lisäksi tarkasteltiin muuttuvatko selitysmallit, kun niissä huomioidaan opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Tulosten mukaan luokan ja opettajan arvio käytösongelmista ei ollut yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen. Sen sijaan opettajan arvio luokan työrauhasta oli yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen, kun taas luokan arviolla ei ollut vaikutusta. Kuitenkin opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden lisäämisen jälkeen, työrauhan yhteys työtyytyväisyyteen hävisi. Tulokset kertovat siitä, että tässä tutkimuksessa opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys selitti opettajan työtyytyväisyyttä tilastollisesti merkitsevästi ja eniten. Sen lisäksi taustamuuttujina käytetyt opettajan työvuodet sekä sukupuoli olivat yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen, kun opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oli mallissa mukana. Oppilaiden luokkaaste ei ollut yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen.

Tämän tutkimuksen yksi merkittävä tulos oli se, että oppilaiden häiritsevä käytös ei ollut yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen. Luokkatasoisesti tarkasteltuna siis sillä, kuinka paljon luokassa esiintyy oppilaiden tai opettajan arvion mukaan käytösongelmia, ei ole yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytösongelmat ovat olleet negatiivisesti yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Betoret, 2006; Sass & Martin, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; OECD, 2014, 191; Zembylas & Papanastasiou, 2006) minkä vuoksi tämän tutkimuksen tulos oli hieman yllättävä. Toisaalta huomionarvoista aikaisemmissa tutkimuksissa on se, että vaikka yhteyksiä käytösongelmien ja työtyytyväisyyden välillä on löytynyt, ovat yhteydet käytösongelmien ja emotionaalisen uupumuksen välillä olleet huomattavasti vahvempia (Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010,2011). Aikaisemmissa tutkimuksissa käytösongelmien negatiivinen yhteys työtyytyväisyyteen on välittynyt muun muassa emotionaa-

lisen uupumuksen kautta. Onkin mahdollista, että käytösongelmat lisäävät emotionaalista uupumusta, mikä taas vähentää opettajien työtyytyväisyyttä (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Uupumusasteisen väsymyksen lisäksi opettajien stressi on osoittautunut keskeiseksi tekijäksi tarkasteltaessa käytösongelmia. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytösongelmien ja häiritsevän käytöksen on todettu olevan yksi opettajia eniten stressaavista tekijöistä (esim. Collie ym. 2012; Hakanen, 2006; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik 2009) ja stressin on todettu taas olevan yhteydessä muun muassa työtyytyväisyyden laskuun (Collie ym., 2012; Reilly ym., 2014) vähäisempään työhön sitoutumiseen (Klassen ym. 2013) ja kielteisempään oppilaisiin suhtautumiseen (Grayson & Alvarez, 2008). Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajien vastaukset heitä eniten työssään stressaaviin sekä työtyytymättömyyttä aiheuttaviin tekijöihin ovat olleet hyvin samankaltaiset (Moriarty ym., 2010). On siis mahdollista, että käytösongelmat eivät itsessään selitä opettajan kokemaa työtyytyväisyyttä, vaan mahdollisesti merkittävämmäksi muodostuu se, kuinka stressaavaksi opettaja häiritsevän käytöksen kokee. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu opettajan kokemaa stressiä, joten tämän tutkimuksen perusteella ei voida vetää johtopäätöksiä käytösongelmien, stressin ja opettajan työtyytyväisyyden välisistä yhteyksistä.

Työrauhaa tutkittaessa, opettajan arvio luokan työrauhasta oli yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen, kun taas luokan arviolla ei ollut vaikutusta. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta siitä, että työrauha on hyvin subjektiivinen käsite ja opettajien ja oppilaiden arviot ja kokemukset saattavat poiketa toisistaan (Holopainen ym., 2009). Tässä tutkimuksessa opettajan arvio työrauhasta oli yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen, eli mitä paremmaksi opettaja luokkansa työrauhan arvio, sitä korkeammaksi opettaja arvio myös työtyytyväisyytensä ja taas huonompi työrauha oli yhteydessä matalampaan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajan arvio koulun yleisestä ilmapiiristä (Aldridge & Fraser, 2015; Collie ym., 2012; Malinen & Savolainen, 2016) sekä se, kuinka paljon opettajalta kuluu oppitunneista aikaa järjestyksen saamiseen ja ylläpitoon luokassa (OECD,2014, 201) ovat olleet yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen.

Tämä tutkimus tuo tärkeää tietoa siitä, että nimenomaan opettajan arvio työrauhasta on opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä oleva tekijä.

Tässä tutkimuksessa hyvällä työrauhalla tarkoitettiin luokan ilmapiiriä, jossa on psyykkisesti ja fyysisesti turvallista ja viihtyisää, häiritsevää käytöstä ei esiinny tai se on vähäistä ja oppimistilanne on sellainen, että oppimistavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. Hyvä työrauha kuvaa laajemmin sitä, kuinka luokassa on mahdollista keskittyä oppimiseen ja millaista siellä on työskennellä ja siksi tässä tutkimuksessa oli perusteltua tarkastella käytösongelmien esiintyvyyttä ja työrauhaa erillisinä ilmiöinä, vaikka työrauhan käsite tässä tutkimuksessa pitääkin sisällään myös häiritsevän käyttäytymisen. Työrauhan tarkastelussa huomio ei ole kuitenkaan yksittäisten oppilaiden huonossa käytöksessä tai heidän lukumäärästään luokassa, vaan kyse on enemmänkin sekä oppilaiden että opettajan käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta.

Tarkasteltaessa työrauhaa opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena (Belt & Belt, 2016), ei ole kovin yllättävää, että se on yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, kuinka vuorovaikutus oppilaiden kanssa on yksi keskeinen opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä oleva tekijä (Veldman ym., 2013; OECD, 2014, 182; Zakariya, 2020): nimenomaan positiiviset oppilas-opettajasuhteet ovat olleet hyvin merkittävästi yhteydessä korkeampaan työtyytyväisyyteen. Näyttääkin siltä, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa on samalla opettajia eniten kuormittava, mutta samaan aikaan olennaisesti jaksamista tukeva tekijä (Blomberg, 2008; Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008). Opetustyön, oppilaiden kanssa työskentelyn ja oppilaiden oppimisen näkemisen on ajateltu olevan jopa ensisijainen syy hakeutua opettajaksi ja olevan pääasiallinen työtyytyväisyyden lähde (Cockburn & Haydn, 2004; Scott, Stone & Dinham, 2001; Zembylas & Papanastasiou, 2006). Kun opettajalla ei mene aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen, pystyy opettaja keskittymään opetustyöhön ja oppilaiden kanssa työskentelyyn, jolloin vuorovaikutus oppilaidenkin kanssa on oletettavasti positiivisempaa ja myös opetta-

jalle palkitsevampaa (Levin & Nolan, 2010). Onkin mahdollista, että hyvä työrauha voi olla keskeinen työn voimavara ja toisaalta huono työrauha taas näyttäytyä kuormittavana tekijänä.

Aikaisemmat tutkimukset (esim. Betoret, 2006; Gordon, 2001; Klassen & Chiu, 2010; Malinen & Savolainen, 2016) ovat osoittaneet minäpystyvyyden keskeisen roolin niin opettajan työhyvinvoinnin kannalta (työtyytyväisyys, työhön sitoutuminen, stressi ja uupumus) kuin myös suhteessa oppilaisiin ja opetuskäytäntöihin (esim. asenne haastavasti käyttäytyviä oppilaita kohtaan). Myös tässä tutkimuksessa opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oli merkittävästi yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen ja osoittautui keskeisimmäksi opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä olevaksi tekijäksi. Tämän tutkimuksen mukaan korkea minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa on yhteydessä korkeaan työtyytyväisyyteen ja taas vastaavasti matala minäpystyvyys on yhteydessä matalampaan työtyytyväisyyteen. Opettajien matalat pystyvyysuskomukset käyttäytymisen ohjaamisessa ovat siis selvä riskitekijä työtyytyväisyyden vähenemiselle myös tämän tutkimuksen mukaan (ks. Malinen & Savolainen, 2016). Toisaalta taas korkea pystyvyys voi mahdollisesti suojata työtyytyväisyyden laskulta ja uupumisen oireilta.

Tämä tutkimus tuo tärkeää tietoa siitä, että opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys on keskeisessä osassa, kun tarkastellaan työrauhan ja työtyytyväisyyden välistä yhteyttä. Vaikka opettajan arvio luokan työrauhasta oli yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen, hävisi sen vaikutus, kun huomioitiin opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Tämän tutkimuksen tulos kertoo siitä, että työrauha on opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä oleva tekijä ja se välittyy mahdollisesti opettajan minäpystyvyyden kautta niin, että korkea minäpystyvyys on mahdollisesti työrauhan negatiiviselta vaikutukselta suojaava tekijä. Samankaltaisia tuloksia on saatu viime aikaisessa tutkimuksessa koulun ilmapiirin, opettajien työtyytyväisyyden ja opettajien minäpystyvyyden välisistä yhteyksistä sekä etenkin minäpystyvyyden keskeisestä roolista näiden tekijöiden välillä yläkoulun opettajilla (Zakariya, 2020). Tässä tut-

kimuksessa siis sillä, oliko luokassa hyvä vai huono työrauha ei ollut enää yhteyttä opettajan työtyytyväisyyteen, kun opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys huomioitiin. Opettajan työtyytyväisyyden kannalta luokan työrauhaakin tärkeämmäksi tekijäksi näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan muodostuvan opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys.

Yksi mahdollisen selitys työrauhan, opettajan minäpystyvyyden sekä työtyytyväisyyden välisestä yhteydestä on se, että mikäli opettajalla on matala minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa, on mahdollista, että luokan huono työrauha on riskitekijä opettajan työtyytyväisyyden laskulle. Matalan pystyvyyden omaava opettaja ei usko kykyihinsä ehkäistä häiritsevää käytöstä luokassaan ja kokee, että ei kykene puuttumaan huonoon käytökseen tehokkaasti. Tästä saattaa seurata negatiivinen kehä, jolloin opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden ollessa heikko, hän luovuttaa helpommin kohdatessaan työrauhahäiriöitä luokassaan ja kokee stressiä, työrauhahäiriöt jatkuvat ja opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys laskee entisestään (Brouwers & Tomic, 2000,2014). Samalla stressin lisääntyessä, opettaja kestää vähemmän oppilaiden häiritsevää käytöstä ja opettajan negatiivisuus voi pahentaa häiritsevää käytöstä entisestään (Grayson & Alvarez 2008; Gray ym., 2017). Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, vaikuttaako luokan työrauha opettajan pystyvyyden tunteeseen vai pystyvyys luokan työrauhaan, vai onko kyse kenties yllä mainitusta kehämäisestä yhteydestä, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa.

Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin viittaavat siihen, että opettajan minäpystyvyys on yhteydessä opettajan arvioon luokan hyvästä ilmapiiristä, opettamisen tehokkaista menetelmistä sekä luokanohjaamisen taidosta (Künsting ym., 2016). Aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut myös esille, että haastavat vuorovaikutustilanteet luokassa oppilaiden kanssa kuvattiin kuormittavaksi, nimenomaan silloin, kun opettaja koki, että omat toimintamahdollisuudet ja ratkaisukeinot koettiin vähäisiksi. Sama tilanne saattoi näyttäytyä siis joko kuormittavana tai jaksamista tukevana sen mukaan, miten opettaja koki pärjäävänsä tilanteessa (Soini ym., 2008). Erilaiset opettajan arjessa kohdatut haasteet ja vuorovaikutustilanteet saattavat näyttäytyä opettajalle hyvin erilaisina riippuen siitä,

kuinka opettaja kokee niissä pärjäävänsä (Collie ym., 2012). Keskeistä onkin se, että opettajat voisivat saada työkaluja työrauhan ylläpitoon ja näiden erilaisten haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen luokassa ja sitä kautta kokea omat toimintamahdollisuutensa ja pystyvyytensä luokan työrauhan ylläpitäjänä hyväksi.

Taustamuuttujista opettajan työvuodet olivat heikosti yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa työvuosien yhteys työtyytyväisyyteen on ollut vaihtelevaa (Jianping ym., 2012; OECD 2014; Reilly ym.,2014; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Tässä tutkimuksessa työvuodet olivat negatiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen ja yhteys voimistui, kun mallissa oli mukana opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Aikaisemmissa tutkimuksissa noviisiopettajat ovat kokeneet matalampaa minäpystyvyyttä käyttäytymisen ohjaamisessa (Tschannen- Moran & Hoy, 2007) ja toisaalta pystyvyyden on löydetty kasvavan uran alusta ja lähtevän laskuun taas uran loppuvaiheessa (Klassen & Chiu, 2010).

Opettajan sukupuolen yhteys opettajien työtyytyväisyyteen tuli esille vasta, kun käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oli mallissa mukana. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että naiset ovat tyytyväisempiä työhönsä kuin miehet, kun käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyys huomioidaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa naiset ovat pääasiassa olleet tyytyväisempiä työhönsä, mutta toisaalta kokeneet huomattavasti alhaisempaa käyttäytymisen ohjaamisen pystyvyyttä kuin miehet, etenkin Suomessa (Malinen ym., 2013).

Tässä tutkimuksessa oppilaan luokka-aste ei ollut yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen. Aikaisemmassa tutkimuksessa alakoulun nuorempien oppilaiden opettajilla on ollut korkeampi pystyvyys kuin ylempien luokkien opettajilla (Klassen & Chiu, 2010) kuitenkin erot opettajien työtyytyväisyydessä ovat olleet selkeämpiä alakoulun ja ylempien luokkien opettajien välillä (Landers ym. 2008). Mahdolliset erot saattaisivat tulla esille, jos vertailtaisiin ala- ja yläkoulun opettajien pystyvyyttä ja tyytyväisyyttä keskenään. Tässä tutkimuksessa oppilaan luokka-aste ei ollut opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä silloinkaan, kun käyttäytymisen ohjaamisen pystyvyys oli huomioitu.

Tutkimuksen luotettavuus. Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää osallistuneiden opettajien sekä oppilaiden suhteellisen suurta otoskokoa (N=362-386). Tutkittavista 72,9 % oli naisia ja miesopettajia oli 27,1 %. Lukemat ovat hyvin lähellä todellista sukupuolijakaumaa opettajan ammatissa Suomessa (Opetushallitus, 2020). Vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että työrauhaa mitattiin sekä oppilaiden että opettajien arvioimana. Työtyytyväisyyttä mitattiin kahdella eri mittarilla, joista muodostettiin summamuuttuja (α=.83), jolloin opettajien työtyytyväisyys-mittari kuvasi laajemmin opettajien työtyytyväisyyttä pitäen sisällään sekä opettajan tyytyväisyyden ammattiinsa sekä nykyiseen työpaikkaan. Tätä voidaan pitää tutkimuksen vahvuutena. Toki jatkossa olisi mahdollista tutkia näitä tyytyväisyyden osa-alueita myös erikseen, mikäli tarkasteltaisiin työtyytyväisyyttä nimenomaan esimerkiksi tyytyväisyytenä ammatinvalintaan.

Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteetit olivat riittävän hyviä (α > .60), lukuun ottamatta käytösoireiden esiintymistä kuvaavan SDQ-mittarin reliabiliteettia (α = .54). Toisaalta SDQ-mittarin käytösoireista muodostetun keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli samansuuntainen myös esimerkiksi Koskelaisen (2008) raportoiman SDQ-mittarin reliabiliteetin kanssa, joten reliabiliteetti ei ollut tässä tutkimuksessa poikkeavan alhainen. Toisena rajoitteena voidaan pitää sitä, että SDQ-kyselyä käytettiin ainoastaan oppilaan itsearviointiin, kun taas opettajalta kysyttiin ainoastaan käytösongelmaisten oppilaiden määrää luokassa. Käytetty SDQ-kysely soveltuisi myös vanhempien ja opettajien käyttämäksi arviointimenetelmäksi (Goodman, 1997), jolloin oppilaan itsearvion lisäksi käytetyt muut arviot olisivat voineet kuvata käytösoireiden esiintymistä tässä tutkimuksessa objektiivisemmin. Jatkossa olisikin hyvä tarkastella käytösoireiden esiintymistä samalla mittarilla sekä opettajan että oppilaan arvioimana.

Tutkimustulosten tulkinnassa on hyvä ottaa huomioon, että muuttujista käytösoireet ja työvuodet olivat hieman vinoja. Etenkin opettajien työkokemus jakautui aineistossa epätasaisesti, sillä valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli työskennellyt yli 15 vuotta, jolloin aloittelevien opettajien osuus jäi

hyvin vähäiseksi. Tässä tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että työvuodet olisivat negatiivisesti yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Jatkossa olisikin hyvä tutkia asiaa lisää niin, että tutkittavien työvuodet jakautuisivat aineistossa tasaisemmin.

Yleisopetuksen luokkia ja erityisluokkia ei tässä tutkimuksessa eroteltu toisistaan ja jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia eroavatko erityisluokanopettajien ja luokanopettajien työtyytyväisyys ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys toisistaan. Aikaisemmassa tutkimuksessa erityisopettajat ovat kokeneet korkeampaa käyttäytymisen ohjaamisen pystyvyyttä (Loreman, Sharma & Forlin, 2013) ja vaikka erityisluokilla on luultavasti enemmän oppilaita, joilla on käyttäytymisen ongelmia, löytyy erityisopettajilta oletettavasti koulutuksen johdosta osaamista kohdata kyseisiä haasteita ja siten myös pystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa on korkeampaa. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkia ei eroteltu toisistaan ja se on saattanut vaikuttaa osaltaan tutkimuksen tuloksiin. Inkluusion myötä olisi kuitenkin tärkeää, että luokanopettajat voisivat kokea olevansa valmiita kohtaaman erilaisten oppilaiden tarpeet myös käyttäytymisen ohjaamiseen liittyen ja osaamista ja yhteystyötä luokanopettajien ja erityisopettajien välillä voitaisiin hyödyntää enemmän.

Tämän tutkimuksen mallit selittivät opettajien työtyytyväisyyttä kaiken kaikkiaan 18-19 %. Tämä kertoo siitä, että opettajien työtyytyväisyydestä jää paljon vielä selittämättä. Vaikka tämä tutkimus antaa arvokasta tietoa työrauhan ja opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteyksistä, on opettajien työtyytyväisyyteen yhteydessä monet eri tekijät, joita ei tässä tutkimuksessa huomioitu. Aikaisemmassa tutkimuksessa johdon tuki, opettajien mahdollisuus osallistua päätöksentekoon sekä yhteistyö opettajien välillä ovat olleet keskeisiä opettajan työtyytyväisyyteen ja tyytymättömyyteen liittyviä tekijöitä (Ingersoll, 2001; Sass & Martin, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2014, 2018). Opettajien työtyytyväisyyden taustalla on oletettavasti kyse useiden eri tekijöiden vaikutuksesta ja siksi jatkossa olisikin tärkeää saada lisätutkimusta, jossa huomioitaisiin monipuolisesti opettajien työtyytyväisyyteen yhteydessä olevat tekijät, ottaen

huomioon niin sosiaaliset, organisatoriset, kognitiiviset kuin affektiivisetkin tekijät. Opettajien työtyytyväisyyttä tutkittaessa tulisikin huomioida sekä yksilön että organisaation näkökulma (Lent & Brown, 2006) ja näin voitaisiin saada kokonaisvaltaisempi kuva opettajien työtyytyväisyydestä, siihen yhteydessä olevista tekijöistä ja tärkeää tietoa siitä, kuinka opettajien työtyytyväisyyttä voitaisiin parantaa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ainoastaan ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Tällöin sitä, vaikuttiko opettajan arvio luokan työrauhasta opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen ja sitä kautta opettajan työtyytyväisyyteen vai käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys opettajan arvioon luokan työrauhasta ja opettajan työtyytyväisyyteen, ei voida tämän poikittaisasetelman tuloksista päätellä. Myöskään sitä, ennakoiko opettajan pystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa parempaa työrauhaa vai arvioiko opettaja työrauhan paremmaksi, jos hänellä on korkeampi pystyvyys, ei voida tämän tutkimuksen perusteella sanoa. Jatkotutkimus, jossa ilmiöiden välisiä kausaalisia suhteita tutkittaisiin tarkemmin pitkittäistutkimusasetelmalla, olisi siten tarpeellista.

Käytännön sovellukset. Tämän tutkimuksen tärkein viesti on se, että opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys on keskeinen opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä oleva tekijä ja siksi olisikin tärkeää, että niin tulevat opettajat kuin jo pidempäänkin työtä tehneet voisivat kokea korkeaa pystyvyyttä työssään. Aikaisemmissa tutkimuksissa etenkin vastavalmistuneet opettajat kokevat haastetta käyttäytymisen ohjaamisessa ja ensimmäiset työvuodet opettajana saattavat olla määrittämässä sitä, jatkaako opettaja ammatissa. On mahdollista, että aloittelevat opettajat, joilla uransa alussa on matalat pystyvyysuskomukset, kehittävät kokemuksen kautta toimivia opetusstrategioita ja pystyvyys paranee näiden kokemusten myötä. Kuitenkin ne, jotka eivät saa onnistumisen kokemuksia, ovat riskissä jättää koko ammatin (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Siksi olisikin tärkeää kiinnittää huomiota nimenomaan opettajien koulutukseen.

Koulutuksen tulisi tarjota apua siihen, että opettajat voisivat olla varmempia ja kyvykkäämpiä kohtaamaan oppilaiden erilaiset tarpeet inklusiivisessa

opetuksessa (Almog & Shechtman 2007; Baker, 2005; Gordon, 2001). Opettajien koulutuksessa tulisi tarjota kokemuksia sekä työkaluja liittyen käyttäytymisen ohjaamiseen. Koska aikaisempien onnistumisten kokemusten (mastery experience) haasteiden voittamisesta tiedetään olevan keskeinen kestävän minäpystyvyyden muotoutumisessa (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), tulisi näitä kokemuksia tarjota jo opettajan koulutuksen aikana, jolloin ensimmäiset kokemukset eivät tulisi vasta työelämään siirryttäessä. Opettajankoulutuksessa käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyttä voitaisiin parantaa tarjoamalla kokemuksia, joissa opiskelijat voisivat onnistuneesti puuttua eitoivottuun käyttäytymiseen luokassa. Tämä edellyttää tietoa näyttöön perustuvista tutkitusti toimivista menetelmistä sekä niiden harjoittelusta ja onnistumisen kokemuksista käytännön luokkatilanteissa. Vertaiskokemusten ollessa myös hyvin tärkeä minäpystyvyyden muotoutumisessa, olisi esimerkiksi harjoitteluissa tärkeää saada ohjausta ja mallia tehokkaista käyttäytymisen ohjaamisen menetelmistä kokeneemmilta opettajilta. Tämä edellyttää toki sitä, että kyseiset menetelmät ovat tiedossa myös kentällä olevilla opettajilla.

Vaikka kokeneiden opettajien pystyvyysuskomusten on esitetty olevan jo suhteellisen pysyviä verrattaessa aloitteleviin opettajiin (Tshannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998), ei kyse ole kuitenkaan yksilön muuttumattomista ominaisuuksista, vaan paremminkin aktiivisista ja opittavista kontekstiin sidotuista uskomuksista, joihin voivat vaikuttaa niin yksilön työssään kokemat tunteet (Bandura, 1997) kuin myös työskenneltävä kouluympäristö (Malinen & Savolainen, 2016). Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajien minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa näyttäisi kasvavan uran alusta uran keskivaiheille, jonka jälkeen se lähtee laskuun (Klassen & Chiu, 2010). Opettajat ovat olleet myös huolissaan inkluusion toteutumisessa etenkin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden käytöksen ohjaamisesta (Savolainen, Malinen & Schwab, 2020) ja arvioineet kriittisesti pystyvyyttänsä käyttäytymisen ohjaamisessa etenkin Suomessa (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Tästä syystä olisi tärkeää huomioida myös työelämässä olevat opettajat esimerkiksi tarjoamalla täydennyskoulutuksia käyttäytymisen ohjaamiseen liittyen.

Suomessa toteutetun työrauhaintervention myötä on saatu positiivisia tuloksia siitä, että opettajien kuormitus liittyen luokan opettamiseen sekä opettajien työrauhahäiriöihin puutumiseen oppitunneilla käytetty aika väheni huomattavasti, kun opettajat käyttivät yhdessä sovittuja tehokkaita käyttäytymisen ohjaamisen keinoja. Näitä olivat esimerkiksi selkeät käyttäytymisodotukset oppilaille sekä oppilaiden ohjaus selkeän, välittömän ja positiivisen kohdennetun palautteen avulla (ks. esim. Närhi ym., 2015; Närhi ym., 2017). Luokan työrauhaa voidaan siis parantaa tehokkailla käyttäytymisen ohjaamisen menetelmillä ja nämä menetelmät ovat opittavissa olevia taitoja (Epstein ym., 2008; Närhi ym., 2015; 2017). Koko koulun sitoutuminen on keskeinen työrauhan paranemisen kannalta ja hyvä yhteystyö opettajien välillä on ollut selvästi yhteydessä myös opettajien korkeampaan minäpystyvyyteen (OECD, 2014). Täydennyskoulutukset yhteisesti koulun johdolle, opettajille ja henkilökunnalle voisivat siten olla hyödyllisiä niin paremman työrauhan, opettajien luokanohjaamisen taitojen kuin minäpystyvyydenkin kannalta.

Opettajien arkisen työn ytimessä eli vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on samaan aikaan mahdollista kokea voimakasta uupumusta kuin voimakkaita työn mielekkyyden kokemuksiakin (Soini ym., 2008). Etenkin pitkään jatkuneiden työrauhahäiriöiden haastaessa sekä oppilaiden oppimista että opettajien jaksamista tuleekin niihin kiinnittää jatkossakin huomiota. Työrauhassa keskeistä on opettajan käsitys itsestään kyvykkäänä oppilaiden käytöksen ohjaajana ja työrauhan ylläpitäjänä. Opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen tulisikin kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajat kokisivat olevansa valmiita kohtaamaan erilaiset käyttäytymisen haasteet ja ylläpitämään työrauhaa luokissaan. Opettajien kokiessa korkeaa pystyvyyttä, ovat he myös tyytyväisiä ja sitoutuneita työhönsä. Tämä on varmasti eduksi niin oppilaiden, opettajien kuin koko koulun näkökulmasta.

LÄHTEET

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2015). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. doi:10.1007/s10984-015-9198-x.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. doi:10.1080/08856250701267774.

Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. Duodecim, 132 (10), 961–966. Haettu http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo13145.pdf.

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. doi:10.1016/j.ijer.2012.10.007.

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(2), 51.

Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa T. Urdan & F. Pajares (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307-337). Charlotte, NC: Information Age.

Bandura, A. (2012). On the funtional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606.

Belt, A., & Belt, P. (2016). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59 (1), 54–72. doi: 10.1080/00131881.2016.1262747.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. doi:10.1080/01443410500342492.

Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Blömeke, S., Houang, R. T., Hsieh, F., & Wang, T. (2018). Effects of job motives, teacher knowledge, and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States.Teoksessa M. Akiba & G.K. LeTendre (toim.), *International handbook of teacher quality and policy*. (1. painos., s. 374-387). London: Routledge.

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.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2014). A longitudinal study of relationships between three burnout dimensions among secondary school teachers. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 10(2), 23. doi:10.7790/sa.v10i2.409.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, W. H. A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment : Exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. doi:10.1007/s10212-011-0069-2.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic

achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001.

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.

Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.

Chang, M., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 1-17. doi:10.1080/13540602.2020.1740198.

Cockburn, A., & Haydn, T. (2004). Recruiting and retaining teachers: understanding why teachers teach. London, England: Routledge Falmer.

Cohen, J., McCabe L., Michelli N., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180.

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(4), 1189-1204. doi:10.1037/a0029356

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. doi:10.1016/j.tate.2007.02.010.

Dugas, D. (2016). The ineffectiveness of "effective" management strategies: First-year teachers, behavior management, and identity.*Action in Teacher Education*, 38(1), 18-33. doi:10.1080/01626620.2015.1078754.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi:10.1207/S15326985EP3602_5.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom.* Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education.

Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahaïrioïsta¨ja niiden syista¨ylaästeella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291-306. doi:10.1177/0263211X010293004.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). 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). NewYork: Routledge.

Geoffrey D. Borman, & N. Maritza Dowling. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research.*Review of Educational Research,* 78(3), 367-409. doi:10.3102/0034654308321455.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.

Gordon, Lynn. 2001. High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paper presented at California Council on Teacher Education Fall 2001, Conference in San Diego, California.

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.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005.

Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos. http://urn.fi/URN:9789522618153.

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.

Heikkinen, A., Rauha, P. (7.9.2020). Kun luokassa on jatkuva hulabaloo-mikä avuksi työrauhaongelmiin? [Audio, podcast]. Sarjassa Kuuleeko koulu! Yle areena. https://arenan.yle.fi/audio/1-50592925.

Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.

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.

Ingersoll, & Richard, M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534. https://doi.org/10.3102%2F00028312038003499.

Jianping S., Jeffrey M. Leslie, Jessaca K. Spybrook, & Xin M. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230. doi:10.3102/0002831211419949.

Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA.

Julin, S., & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallisen

koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia. Jyväskylä: Oppimis-ja ohjauskeskus Valteri.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. Contemporary Educational Psychology, 34(1), 67-76. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

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., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998—2009: Signs of progress or unfulfilled promise? Educational Psychology Review, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Jansem, 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.

Koskelainen, M. (2008). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. Turun yliopisto.

Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299–322. doi:10.1007/s10212-015-0272-7.

Käypä hoito -suositus. (2018). Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäri-

seura Duodecim, 2018. (Viitattu 7.9.2020). Saatavilla : https://www.kaypahoito.fi/hoi50118.

Landers, E., Alter, P., Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 18(3), 26-33.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.006.

Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6. painos). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103. doi:10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x.

Liu, J., Siu, O., & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology*, 59(3), 454-479. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00407.x.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the united states for 2000–2001.*Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184. doi:10.1016/j.tate.2006.11.010.

Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Teoksessa M.D. Dunnette (toim), *Handbook of industrial and organizational psychology* (s. 1297-1343). Chicago: Rand McNally.

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? : A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. doi:10.14221/ajte.2013v38n1.10.

Länsikallio, R., Kinnunen, K., & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and in- service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China.* (Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto, Joensuu). Haettu

https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12541/urn_isbn_978-952-61-1167-4.pdf

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.

Malinen Olli-Pekka, & 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.

Moriarty Viv, Edmonds Suzanne, Blatchford Peter, & Martin Clare.(2010). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43: 1, 33-46, doi:10.1080/00131880010021276.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. Painos (uudistettu laitos). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

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., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185-207). Jyväskylä: PS-kustannus.

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 Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. doi:10.1002/berj.3305.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden

peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

O'Connor, E. E., Dearing, E.& Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journa*l, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008.

OECD. (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/19cf08df-en.

Opetushallitus (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019.* Raportit ja selvitykset 2020:11.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. Campbell Systematic Review, 7(1), 1-55. doi:10.4073/csr.2011.4.

Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. The Journal of Early Adolescence, 38(8), 1100-1141. doi:10.1177/0272431617714328.

ProKoulu. (2020). ProKoulu tutkimuksen tutkimusasetelma ja perustiedot tutkimuksesta. Haettu 14.9.2020. https://www.prokoulu.fi/tutkimus/asetelma/

Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. International Journal of Educational Management, 28(4), 365-378. doi:10.1108/IJEM-04-2013-0053.

Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan (3. uud. painos). Jyväskylä : PS-Kustannus.

Sass, D. A., & Martin, N.K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-213. doi:10.1108/09578231111116734.

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., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teacher' attitudes towards inclusion -a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*. doi:10.1080/13603116.2020.1752826.

Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International patterns of teacher discontent. Education Policy Analysis Archives, 9(28), 1-16. doi:10.14507/epaa.v9n28.2001.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, (25(3),518-524.

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.

Skaalvik, E. M, & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. doi:10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik, E. M, & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8.

Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26(4pt1), 917-932. doi:10.1017/S0954579414000169.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhält, & K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus,* 28 (4), 244-257. https://doi.org/10.33336/aik.93841.

Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Sage Publications.

Sulkunen, S., Välijärvi, J. (toim.) (2012). *Pisa09. Kestääkö osaamisen pohja*? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125.

Taajamo, M., Puhakka, E., Välijärvi, J. (2015). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. painos)Boston: Pearson Education.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher

characteristics. *Educational Review*, 73:1, 71-97, doi:10.1080/00131911.2019.1705247.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998).Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers.T*eaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003.

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(2), 173-189. doi:10.1080/01443410903494460.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 24.11.2020 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

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.

Vieluf, S., M. Kunter, & F. J. R. van de Vijver. (2013). Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective. *Teaching and Teacher Education* 35: 92–103. doi:10.1016/j.tate .2013.05.006.

Vittorio Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821.

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.

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12. doi:10.1186/s40594-020-00209-4.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247. doi:10.1080/03057920600741289.