

**Luokanopettajan työhyvinvointi ja sen yhteys oppilaiden
sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokalla**

Julia Takala & Kaisa Tapanainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Takala, Julia & Tapanainen, Kaisa. 2024. Luokanopettajan työhyvinvointi ja sen yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 45 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajan työhyvinvointia selvittämällä stressinhallintakeinojen sekä työtyytyväisyyden ja työstressin välistä yhteyttä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajan syksyllä koettua työtyytyväisyyden ja työstressin yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokan keväällä. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia tarkasteltiin erikseen prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden kautta.

Tutkimus toteutettiin osana Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI; Lerkkanen & Pakarinen, 2016–2022) -hanketta. Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajilta vuosina 2017–2018 kyselylomakkeilla, joissa kartoitettiin opettajan käyttämiä stressinhallintakeinoja sekä koettua työtyytyväisyyttä ja työstressiä. Erillisellä lomakkeella kartoitettiin oppilaiden sosiaalista kompetenssia opettajien arvioimana. Tutkimuksen otos koostui 1. luokan opettajista ($N = 52$) ja heidän oppilaistaan ($N = 711$). Aineiston analyysi toteutettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella ja kaksitasoisella monitasomallinnuksella.

Tulokset osoittivat, että stressinhallintakeinoista perhe ja ystävät, positiivinen asenne sekä lääkkeiden käyttäminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työtyytyväisyyteen. Työstressiin tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olivat liikunta, perhe ja ystävät, harrastukset, huumorintaju ja positiivinen asenne. Tulokset osoittivat myös, että työtyytyväisyys selitti tilastollisesti merkitsevästi 3 % oppilaiden prososiaalisuuden kokonaisvaihtelusta. Tutkimus antoi uutta tietoa opettajan työtyytyväisyyden merkityksestä oppilaiden prososiaalisuudelle.

Asiasanat: opettajien työhyvinvointi, työtyytyväisyys, työstressi, stressinhallintakeinot, sosiaalinen kompetenssi, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettajan työhyvinvointi.....	5
1.2 Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi	11
1.3 Opettajan työtyytyväisyyden ja työstressin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin.....	12
1.4 Tutkimuskysymykset	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimusaineisto.....	16
2.2 Mittarit ja muuttujat	16
2.3 Aineiston analyysi.....	18
2.4 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	22
3.1 Opettajan stressinhallintakeinojen yhteys työtyytyväisyyteen ja työstressiin.....	22
3.2 Opettajan 1. luokan syksyllä kokeman työtyytyväisyyden ja työstressin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokan keväällä	23
4 POHDINTA	26
4.1 Tulosten tarkastelu	26
4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet.....	30
LÄHTEET	34

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi ja etenkin sen puute on ollut paljon esillä viime vuosina. Opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan Suomessa opettajien työstressi on korkeampaa kuin työelämässä keskimäärin (Golnick & Ilves, 2021). Työolobarometrin mukaan työstressi on lisääntynyt edellisestä mittauskerrasta (2019) ja etenkin iältään nuorempien opettajien stressi on lisääntynyt huolestuttavasti. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien työstressin on todettu olevan korkealla tasolla (mm. Johnson ym., 2005; Herman ym., 2018). Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n alanvaihtoa kartoittavan kyselyn (2021) mukaan jopa 59 % peruskoulun opettajista harkitsee alanvaihtoa. Opettajan työssä on havaittu olevan epätasapainoa korkeiden vaatimusten ja heikkojen resurssien välillä (Shernoff ym., 2011). Työn lukuisten haasteiden ja kasvavien vaatimusten keskellä on tärkeää, että työhyvinvointiin ja siihen yhteydessä oleviin tekijöihin kiinnitetään tarpeeksi huomiota (Nwoko ym., 2023). Pitkittyessään työhön liittyvä stressi voi lisätä fyysisten ja psyykkisten häiriöiden riskiä, poissaoloja sekä heikentää tehokkuutta (Colligan & Higgins, 2006).

Lisääntyneestä stressin määrästä huolimatta työhönsä melko tai erittäin tyytyväisiä ovat opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan 69 % opettajista (Golnick & Ilves, 2021). Työhyvinvoinnin kannalta tärkeitä tekijöitä ovat esimerkiksi minäpystyvyyden tunne, resilienssi, autonomian kokemus sekä stressinhallintakeinot (Nwoko ym., 2023). Itselleen sopivien stressinhallintakeinojen käyttäminen tukee työhyvinvointia ja mielenterveyttä (Hidalgo-Andrade ym., 2021) sekä vähentää avuttomuuden tunnetta työssä (Lücker ym., 2022).

Opettajan työhyvinvoinnilla on merkitystä paitsi opettajalle itselleen myös oppilaille. Opettajilla, jotka kokevat paljon stressiä ja uupumusta, ja joilla on heikot stressinhallintakeinot, on tutkimuksen mukaan heikommin suoriutuvat oppilaat (Herman ym., 2018). Opettajan työhyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaiden käyttäytymiseen (mm. Liu ym., 2023), opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen laatuun (mm. Wang ym., 2020) ja oppilaiden akatee-

miseen koulumenestykseen (Hoque ym., 2023). Soinisen ym. (2023) tuore tutkimus korostaa opettajan työhyvinvoinnin ja laadukkaan opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen merkitystä oppilaan sosiaaliselle kompetenssille. Oppilaiden sosiaalisiin taitoihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota, sillä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) teettämän kyselyn mukaan jopa neljännes opettajista koki häiriö- ja ongelmatilanteiden lisääntyneen viime vuosina.

Opettajan työhyvinvoinnin määrittelyssä ei olla päädytty yhteen yksiselitteiseen linjaan, jolla sitä kuvattaisiin ja sen operationalisoinnissa on vaihtelua (Hascher & Waber, 2021). Myöskään Aholan ym. (2017) meta-analyysin mukaan työuupumuksen määrittelyssä ja arvioinnissa ei ole päästy yhteisymmärrykseen, minkä takia työhyvinvointia vaarantavia tekijöitä voi olla vaikea määritellä. Cummingin (2017) mukaan työhyvinvointia voidaan kuitenkin kuvata esimerkiksi työtyytyväisyyden, mielenterveyden, stressin ja emotionaalisen uupumisen kautta. Tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvointia lähestytään stressinhallintakeinojen, työtyytyväisyyden ja työstressin kautta.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajien stressinhallintakeinoja, ja lisätä ymmärrystä siitä, millaiset asiat tukevat opettajan työhyvinvointia. Tavoitteena oli myös tutkia opettajan työhyvinvoinnin, tarkemmin työtyytyväisyyden ja työstressin, yhteyttä oppilaiden sosiaalisiin taitoihin eli lisätä tietoa siitä, missä määrin opettajan työhyvinvoinnilla on merkitystä myös oppilaiden sosiaalisten taitojen edistymiselle. Erityisesti opettajan työtyytyväisyyden yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin on tutkittu hyvin vähän (Soininen ym., 2023). Soinisen ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa lapsilla, joilla oli prososiaalista käyttäytymistä 1. luokan alussa oli prososiaalista käyttäytymistä myös 1. luokan lopussa. Tästä syystä tähän tutkimukseen valikoitui juuri ensimmäisen luokan syksy ja kevät.

1.1 Opettajan työhyvinvointi

Työstressi. Stressin määritelmä on moniulotteinen ja sen määrittely riippuu näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan (Hascher & Waber, 2021). Opettajien työstressi-

siä käsiteltäessä stressi kuvataan usein Lazaruksen ja Folkmanin (1984) transaktionaalisen mallin mukaisesti (Eddy ym., 2019). Sen mukaan stressi määritellään yksilön ja ympäristön suhteena, jossa ympäristön vaatimukset ylittävät yksilön voimavarat ja siten vaarantavat yksilön hyvinvoinnin (Sonnetag & Frese, 2012). Keskeistä mallissa on se, että yksilö itse arvioi ympäristön vaatimukset kuormittaviksi ja omat voimavaransa ylittäviksi (Lazarus & Folkman, 1984).

Opettajien työhyvinvointia tarkastellessa hyödynnetään usein Demeroutin ym. (2001) työn vaatimusten ja voimavarojen (Job Demands-Resources [JD-R]) mallia, jonka mukaisesti työn vaatimukset ovat kuhunkin alaan liittyviä fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja organisatorisia tekijöitä, jotka vaativat jatkuvaa ponnistelua ja taitoa. Vaatimukset eivät välttämättä ole negatiivisia, mutta kasaantueksaan ne voivat aiheuttaa stressiä (Meijman & Mulder, 1998). Työn voimavarat ovat tarpeellisia työn tavoitteiden saavuttamiseksi, ne voivat keventää työn vaatimuksia ja niihin liittyvää fyysistä ja psyykkistä kuormitusta sekä lisätä henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä (Bakker & Demerouti, 2007). Bakkerin ja Demeroutin (2007) mukaan työn voimavarat voivat myös lisätä työn vaatimuksia, jolloin kuormitus kasvaa.

Työn tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat työn vaatimusten aiheuttama kuormitus ja voimavarojen antama motivaatio (Bakker & Demerouti, 2007). Keskeistä mallissa on työn vaatimusten ja voimavarojen välinen vuorovaikutus (Demerouti ym., 2001). Molempien, sekä työn vaatimusten että voimavarojen, ollessa korkeita, oletetaan työntekijöiden kuormituksen ja motivaation kasvavan, kun taas molempien ollessa matalia oletetaan työntekijöiden kuormituksen ja motivaation vähenevän (Bakker & Demerouti, 2007). Korkeiden vaatimusten ja vähäisten voimavarojen oletetaan johtavan korkeampaan kuormitukseen ja matalampaan motivaatioon ja vähäisten vaatimusten ja korkeiden voimavarojen matalaan kuormitukseen ja korkeaan motivaatioon.

Opettajan ammatin on todettu olevan yksi eniten stressiä tuottavista ammattiteista (Johnson ym., 2005), ja monet opettajat kokevat työnsä stressaavaksi (Golnick & Ilves, 2021). Opettajan työstressi voidaan määritellä opettajan kokemina epämieluisina ja negatiivisina tunteina, kuten viha, ahdistus, jännittynei-

syys, turhautuneisuus tai masennus, jotka johtuvat jostain työn osa-alueesta (Kyriacou, 2001). Opettajista stressiä kokevat enemmän naisopettajat (Klassen & Chiu, 2010; Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; TALIS, 2018) ja iältään nuoremmat opettajat (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; TALIS, 2018). Stressin riski saattaa vähentyä, kun työkokemus lisääntyy (Lambert ym., 2018).

Opettajan työn stressitekijöitä pohdittaessa on syytä muistaa, että stressin kokemus on jokaiselle opettajalle henkilökohtainen, riippuen tämän persoonallisuudesta, arvoista, taidoista ja tilanteesta (Kyriacou, 2001). Kuormitus työssä voi opettajien kertoman mukaan johtaa uupumiseen ja psykosomaattisiin oireisiin, heikentää minäpystyvyyden tunnetta, vähentää saavutusten tavoittamista, aiheuttaa negatiivisia tunteita ja heikentää itsetuntoa (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Stressi voi vaikuttaa myös fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, ihmissuhteisiin sekä työssä suoriutumiseen (Shernoff ym., 2001).

Viime vuosina kiinnostus opettajien stressin yhteydestä oppilaisiin on kasvanut ja tutkimusten mukaan yhteyksiä on löytynyt (mm. Arens & Morin, 2016; Fantuzzo ym., 2012; Herman ym., 2018; Pakarinen ym., 2010). Esimerkiksi mitä enemmän opettajilla oli stressiä, sitä vähemmän he käyttivät aikaa lukemisen ja laskutaidon opettamiseen, sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen sekä vuorovaikutukseen vanhempien kanssa (Fantuzzo ym., 2012). Opettajien korkea stressin on todettu olevan yhteydessä myös oppilaiden heikompaan koulumenestykseen (Arens & Morin, 2016; Herman ym., 2018) ja heikompaan oppimismotivaatioon (Pakarinen ym., 2010). Opettajan kokeman stressin on todettu olevan yhteydessä myös vähäisempään tunnetukseen (Penttinen ym., 2020), heikentyneeseen luokan ohjaamiseen, käyttäytymisen hallintaan ja vuorovaikutukseen (Braun ym., 2019; Grining ym., 2010).

Stressinhallintakeinot. Nikolaevin ym. (2023) mukaan stressinhallintakeinot ovat keskeinen hyvinvoinnin määrittäjä. Ihmiset eroavat sen suhteen mitä he kokevat stressaavana ja millaisia stressinhallintakeinoja he käyttävät (Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus ja Folkman (1984) määrittelevät stressinhallintakeinot jatkuvasti muuttuviksi keinoiksi, joiden avulla yksilö yrittää selvittää henkilökohtaiset resurssit ylittävistä vaatimuksista sekä sopeutua stressaavaan tilanteeseen.

He jakavat stressinhallintakeinot emootioon ja ongelmiin keskittyviin stressinhallintakeinoihin. Molemmat keinot sekä tukevat että estävät toisiaan ja niitä käytetään sisäisistä ja ulkoisista stressitekijöistä selviämiseen. Onnistuneen stressinhallintakeinon määrittää sen positiivinen vaikutus tietyssä tilanteessa, ja sen tehokkuus pidemmällä aikavälillä (Lazarus & Folkman, 1984). Stressinhallintakeinoista käytetään yleisesti myös termiä coping-keinot.

Ongelmaan keskittyvillä stressinhallintakeinoilla tarkoitetaan toimintatapoja ja strategioita, jotka henkilö kohdistaa ensisijaisesti itseensä ja joiden avulla hän pyrkii toimimaan tilannetta ratkaisevalla tavalla (Lazarus & Folkman, 1984). Nikolaevin ja kollegoiden (2023) mukaan ongelmaan keskittyvät stressinhallintakeinot ovat produktiivisia sekä proaktiivisia ajatuksia ja tekoja, jotka auttavat selviytymään erilaisista haasteista. Emootioon keskittyvillä stressinhallintakeinoilla yksilö yrittää säädellä niitä tunteita, joita stressaava tilanne aiheuttaa (Lazarus & Folkman, 1984; Nikolaev ym., 2023). Lazarus ja Folkman (1984) kuvaavat emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja puolustusmekanismeina, joilla yksilö yrittää muunnella todellisia stressin aiheuttamia tunteita käyttäen erilaisia strategioita, joita hän kohdistaa itsensä ulkopuolelle. Emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja ovat esimerkiksi itsensä syyttely, asioiden hetkellisesti sivuun jättäminen, kieltäminen ja välttely (Chao, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Nikolaev ym., 2023). Yksilö valitsee emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja, jotta stressiä aiheuttava tapahtuma ei vaikuttaisi häneen, ja toimii tavalla, joka ylläpitää toiveikkuutta ja optimismia sen sijaan, että tiedostaisi tai kohtaisi pahimman skenaarion (Lazarus & Folkman, 1984).

Yksilön stressinhallintakeinot riippuvat tämän omista resursseista, kuten terveydestä, ongelmanratkaisutaidoista, positiivisista uskomuksista ja motivaatiosta, sosiaalisista taidoista ja -tuesta sekä materiaalisista resursseista (Lazarus & Folkman, 1984). Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan yksilön resursseja hallita stressiä voi kuitenkin rajoittaa useampi tekijä. Näitä tekijöitä voivat olla esimerkiksi henkilökohtaiset rajoitteet, kuten kulttuurilliset arvot, normit ja asenteet, ympäristö ja uhan suuruus, eli se, onko kyse pienestä määrästä stressiä vai äärimmäisestä negatiivisesta emootiosta kuten pelosta. Heidän mukaansa mitä

suurempi uhka, sitä enemmän yksilö käyttää emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja. Suuri uhka voi myös lamaannuttaa, mikä estää stressinhallintakeinojen tehokkaan käytön (Lazarus & Folkman, 1984).

Opettajat käyttävät työssään erilaisia stressinhallintakeinoja, kuten sosiaalista tukea, terveellisiä elämäntapoja, vapaa-ajan aktiviteetteja, mielenterveyden edistämistä ja huumoria (Hidalgo-Andrade ym., 2021; Richards, 2012). Opettajien saama sosiaalinen tuki tarkoittaa esimerkiksi tukea perheeltä ja ystäviltä (Cancio ym., 2018) sekä kollegoilta (Richards, 2012). Terveellisillä elämäntavoilla tarkoitetaan esimerkiksi liikuntaa (Hidalgo-Andrade ym., 2021), jonka on todettu vähentävän stressiä ja auttavan rauhoittumaan (Richards, 2012). Opettajat pyrkivät irtautumaan työstään vapaa-ajan aktiviteeteilla, kuten erilaisilla harrastuksilla (Hidalgo-Andrade ym., 2021). Hidalgo-Andraden ym. mukaan (2021) mielenterveyden edistäminen tarkoittaa toimia, jotka tukevat opettajien psykologista hyvinvointia, kuten tunteista ja ongelmista puhumista joko ystävälle tai ammattilaiselle, positiivista ajattelua ja nauramista. Nauru ja huumori voidaan kuitenkin nähdä myös tietynlaisena välttelynä, sillä se voi viedä huomion pois todellisesta stressin aiheuttajasta (Wu & Chan, 2013).

Sopivien ja tehokkaiden stressinhallintakeinojen löytäminen on erityisen tärkeää, sillä niiden on osoitettu olevan yhteydessä sekä opettajan työtyytyväisyyteen että oppilaiden hyvinvointiin (Herman ym., 2018; Herman ym., 2020). Erityisesti proaktiivisilla stressinhallintakeinoilla on todettu olevan yhteys opettajan työtyytyväisyyteen (Lücker ym., 2022; Mikus & Teoh, 2022). Greenglassin ja Fiksenbaumin (2009) mukaan proaktiivisuudella tarkoitetaan positiivisia uskomuksia sekä laajoja resursseja ja keinoja vaikuttaa omaan stressinhallintaan. Optimismi, toiveikkuus ja proaktiiviset stressinhallintakeinot ennustivat opettajien työhön sitoutumista ja minäpystyvyyttä (Mikus & Teoh, 2022). Passiivisten stressinhallintakeinojen käyttämisen taas on todettu lisäävän työuupumuksen riskiä (Friganović & Selič, 2021) sekä lisäävän todennäköisyyttä jättää opettajan ammatti (Lücker ym., 2022). Myös opettajan työkokemuksella ja koulutustasulla on yhteys siihen, millaiset stressinhallintakeinot hän kokee toimiviksi (Alhija, 2015). Opettajat, jotka käyttivät emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja, raportoivat heikompaa työhyvinvointia verrattuna niihin, jotka käyttivät

ongelmaan keskittyviä stressinhallintakeinoja (Aulén ym., 2021). Emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja käyttävät opettajat esimerkiksi kärsivät korkeammasta stressistä, masentuneisuudesta sekä uniongelmista ja unettomuudesta.

Opettajan työtyytyväisyys. Lisääntyneestä stressistä huolimatta opettajat kokevat myös tyytyväisyyttä työssään (mm. Golnick & Ilves, 2021). Opettajien työtyytyväisyydellä ja työhön liittyvällä stressillä on todettu olevan negatiivinen yhteys (Collie ym., 2012; Jentsch ym., 2023), eli opettajat, jotka kokevat vähemmän stressiä, ovat tyytyväisempiä työhönsä tai opettajat, jotka ovat tyytyväisempiä työhönsä kokevat vähemmän stressiä. Työtyytyväisyyden käsitteelle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää (Aziri, 2011). Spectorin (1997) mukaan työtyytyväisyydellä tarkoitetaan sitä, miten paljon tai vähän yksilö työstään ja sen eri osaluista pitää. Locke (1969) määrittelee työtyytyväisyyden miellyttäväksi tunnetilaksi, joka saavutetaan, kun koetaan työn toteuttavan tai johtavan työn arvojen toteutumiseen. Evansin (1997) mukaan työtyytyväisyys on mielentila, joka määrittyy sen mukaan, missä määrin yksilö kokee työhönsä liittyvien tarpeidensa täyttyvän. Työtyytyväisyyden on ajateltu olevan yksi ratkaisevista tekijöistä koskien opettajien asennetta ja suoriutumista työtään kohtaan (Caprara ym., 2003).

Kansainvälisissä opettajien työtyytyväisyyttä koskevissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, joiden mukaan opettajat ovat työhönsä tyytyväisiä (mm. Lindner ym., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2015), mutta myös sellaisia, joiden mukaan opettajat eivät ole erityisen tyytyväisiä työhönsä (mm. Johnson ym., 2005). Suomessa opettajat ovat keskimäärin tyytyväisempiä ammattiinsa kuin muissa maissa (TALLIS, 2018). Naispuoliset, paljon ammatillisesti itseään kehittävät ja tehokkaat opettajat ovat tutkimuksen mukaan keskimäärin tyytyväisempiä työhönsä kuin muut opettajat (Toropova ym., 2021).

Opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä on myös tutkittu. Opettajan työtyytyväisyyteen ovat tutkimusten mukaan positiivisesti yhteydessä hyvät resurssit (Aldridge & Fraser, 2016; Nwoko ym., 2023), hyvä ilmapiiri (Aldridge & Fraser, 2016; Cockburn & Haydn, 2004; Liu ym., 2023), autonomian tunne (Jentsch ym., 2023; Liu ym., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wang ym., 2020) mahdollisuus työskennellä lasten kanssa (Nwoko ym., 2023; Skaalvik & Skaalvik), positiiviset tunteet työpaikalla (Dreer, 2024), rehtorin tuki (Aldridge &

Fraser, 2016; Crisci ym., 2019; Jentsch ym., 2023) sekä minäpystyvyyden tunne (Aldridge & Fraser, 2016; Collie ym., 2012; Jentsch ym., 2023; Klassen & Chiu, 2010; Liu ym., 2023; Wang ym., 2020). Negatiivisesti työtyytyväisyyteen ovat tutkimusten mukaan yhteydessä työn paine (Aldridge & Fraser, 2016), liiallinen työmäärä (Collie ym., 2012; Liu & Ramsey, 2008; Liu ym., 2023; Toropova ym., 2021), oppilaiden käyttäytymisen haasteet, oppilaiden taustat ja heikosti suoriutuvien oppilaiden määrä (Liu ym., 2023; Wang ym., 2020) sekä luokan kuriin liittyvä ilmapiiri (Toropova ym., 2021; Wang ym., 2020). Myös opettaja-oppilasvuorovaiikutussuhteen on todettu olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen (Wang ym., 2020).

1.2 Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa sosiaalisia taitoja kuten empatiaa, tunteiden säätelyä ja ongelmanratkaisukykyä, joita voidaan käyttää onnistuneeseen vuorovaikutukseen muiden kanssa (Junge ym., 2020; Junttila ym., 2008). Aiemmissä tutkimuksissa sosiaalista kompetenssia on määritelty esimerkiksi sosioemotionaalisenä älykkyytenä (Domitrovich ym., 2017) sekä tehokkuutena sosiaalisissa tilanteissa (Rose-Krasnor, 1997). Yeates ja Selman (1989) määrittelevät sosiaalisen kompetenssin sosio-kognitiivisina ja emotionaalisin taitoina, joiden avulla yksilö säätelee käyttäytymistään tietyssä kontekstissa. Lapsen sosiaalista kompetenssia voi olla kuitenkin vaikea määritellä, sillä sitä ei pidetä vain taitona, vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi ympäristö ja lapsen omat voimavarat, jotka määrittävät vahvasti sitä, millaisia ystävyys- ja vertaissuhteita hän voi muodostaa (Waters & Sroufe, 1938).

Sosiaalinen kompetenssi koostuu kahdesta ulottuvuudesta, eli prososiaalisesta- ja antisosiaalisesta käyttäytymisestä (Junttila ym., 2006; Junttila ym., 2012). Molemmat ulottuvuudet sisältävät erilaisia taitoja, asenteita ja tunteita. Jotta henkilöllä on hyvä sosiaalinen kompetenssi, tulee hänellä olla enemmän prososiaalista kuin antisosiaalista käyttäytymistä (Junttila ym., 2006; Junttila ym., 2012). Junttilan ja kollegoiden (Junttila ym., 2006; Junttila ym., 2012) mukaan prososi-

aalinen käyttäytyminen viittaa sosiaalisesti toivottuihin käyttäytymisen piirteisiin ja antisosiaalinen käyttäytyminen taas ei-toivottuihin piirteisiin. Prososiaalisia piirteitä ovat yhteistyötaitoinen toiminta, kuten avun tarjoaminen, keskustelun avaaminen ja osallistuminen ryhmän toimintaan, sekä kyky empatiaan (Junttila ym., 2006; Junttila ym., 2012). Empatiakyky tarkoittaa sensitiivistä ja hyväksyvää käytöstä sekä positiivisten tunteiden osoittamista ja sanoittamista. Erityisesti empaattisuutta on pidetty hyvin keskeisenä ominaisuutena niillä nuorilla, joilla on prososiaalista käyttäytymistä (Ford, 1982). Antisosiaalisia piirteitä ovat impulsiivisuus ja häiritsevyys. Impulsiivisuus näyttäytyy kiukutteluna sekä ärtyneisyytenä ja häiritsevyys taas kiusoitteluna, riitelynä ja ajattelemattomana käytöksenä (Junttila ym., 2006; Junttila ym., 2012).

Sosiaalisen kompetenssin on havaittu olevan yhteydessä akateemisten taitojen kehittymiseen, kouluun sopeutumiseen, kouluahdistuneisuuteen, opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteeseen (Legkauskas & Magelinskaitė-Legkauskienė, 2021), käyttäytymiseen (Domitrovic ym., 2017), yksilön sosiaalisiin suhteisiin ja niiden laatuun (Ford, 1982; Rubin ym., 2004) sekä positiiviseen luokkahuoneilmapiiriin (Brophy-Herb ym., 2007). Positiivisen ja prososiaalisen luokkahuoneilmapiirin on havaittu tukevan opettaja-oppilasvuorovaikutussuhdetta sekä lisäävän myös opettajien työhön kiinnittymistä (Brophy-Herb ym., 2007; Soininen ym., 2023). Jonesin ym. (2015) mukaan lapset, joilla oli sosiaalista kompetenssia varhaislapsuudessa, kouluttautuivat pidemmälle, saavuttivat kokoaikatyön varhaisaikuisuudessa sekä pysyivät poissa rikollisesta toiminnasta. Heidän mukaansa myös varhaiset prososiaaliset taidot tai niiden puute ennustivat emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä häiriöitä sekä niiden lääkitsemisen tarvetta myöhemmin nuoruudessa.

1.3 Opettajan työtyytyväisyyden ja työstressin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin

Kiinnostus opettajan työhyvinvoinnin merkityksestä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin on viime vuosina kasvanut. Jenningsin ja Greenbergin (2009) pro-

sosiaalinen luokkahuone -mallin mukaan opettajan oma sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi on yhteydessä tämän kokemaan emotionaaliseen stressiin sekä uupumukseen. Opettajan sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi sekä monet muut tekijät, kuten opettajan hyvinvointi, saattavat myös olla yhteydessä hänen kykynsä rakentaa toimivaa luokkahuonevuorovaikutusta ja toteuttaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opetusta (Jennings & Greenberg, 2009). Hermanin ym. (2018) tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien stressiä ja stressinhallintaa neljän alaryhmän kautta. Stressiä kokevien ja heikommin stressiä hallitsevien opettajien oppilailla oli enemmän häiriökäyttäytymistä ja vähemmän prososiaalista käytöstä (Herman ym., 2018). Stressiä kokevien, mutta keskimukaisesti tai hyvin stressiä hallitsevien opettajien oppilailla häiriökäyttäytymistä oli vähemmän. Näin ollen stressinhallintakeinoilla on pelkkää stressiä enemmän merkitystä oppilaiden käyttäytymiselle (Herman ym., 2018). Oppilailla, joiden opettajilla ei ollut stressiä, oli myös enemmän prososiaalista käytöstä (Herman ym., 2018), jonka takia voidaan ajatella, että opettajan hyvinvoinnilla voi olla merkitystä myös oppilaiden taitoihin (Jennings & Greenberg, 2009). Siekkisen ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa todettiin opettajan korkean stressin olevan yhteydessä esikoululaisten korkeampaan impulsiivisuuteen ja heikompiin yhteistyötaitoihin. Mitä vähemmän opettajat raportoivat stressiä, sitä empaattisemmaksi he arvioivat ryhmänsä esikoululaiset (Siekkinen ym., 2013). Opettajan korkeampi stressi oli yhteydessä myös esikoululaisten korkeampaan häiritsevyyteen.

Tutkimusta opettajien työtyytyväisyyden yhteydestä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin on tehty vähemmän. Työtyytyväisyyden lähikäsitteen, työn imun, yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin on kuitenkin tutkittu (Bostic ym., 2023; Soininen ym., 2023) ja korkeamman työn imun on todettu olevan yhteydessä korkeampaan työtyytyväisyyteen (Høigaard ym., 2012). Soinisen ym. (2023) tutkimuksessa työn imun todettiin olevan yhteydessä oppilaiden vähentyneeseen antisosiaalisuuteen ja prososiaalisuuden taas olevan yhteydessä korkeampaan työn imuun. Bosticin ym. (2023) tutkimuksessa työn imun yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin ei ollut merkitsevä, mutta korkeampaa työn imua raportoivat opettajat raportoivat useammin oppilaiden vähäisempää

ahdistunutta ja vetäytyvää käyttäytymistä. Laadukkaan opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen on todettu olevan yhteydessä oppilaiden korkeampaan prososiaaliseen ja vähentyneeseen antisosiaaliseen (Soininen ym., 2023) ja opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen taas on todettu olevan yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen (mm. Wang ym., 2020).

1.4 Tutkimuskysymykset

Aiempien tutkimusten mukaan opettajan käyttämällä stressinhallintakeinoilla on yhteys työhyvinvointiin (Cancio, ym., 2018; Chaaban, 2017; Herman ym., 2020), mutta heidän käyttämässään keinoissa on vaihtelua. Lazaruksen ja Folkmanin (1984) mukaan stressinhallintakeinoilla on ratkaiseva rooli esimerkiksi siinä, kehittyykö stressi työuupumukseksi. Stressinhallintakeinojen yhteyttä työtyytyväisyyteen ja työstressiin on siis tarpeen tarkastella eri konteksteissa. On myös todettu, että opettajan työhyvinvoinnilla on yhteys oppilaiden sosiaalisiin taitoihin (mm. Siekkinen ym., 2013; Soininen ym., 2023). Soininen ym. (2023) ovat tutkimuksessaan todenneet työn imun olevan yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Työn imun ja työtyytyväisyyden käsitteet ovat lähellä toisiaan, joten on oleellista tarkastella myös sitä, missä määrin työtyytyväisyys on yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten järjestys pohjautuu aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käyttämisen stressinhallintakeinojen yhteyttä työtyytyväisyyteen ja työstressiin. Lisäksi tarkastellaan opettajan 1. luokan syksyllä kokeman työtyytyväisyyden ja työstressin yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokan keväällä. Myös Soininen ym. (2023) tarkastelivat 1. luokan oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja argumentoivat, että oppilailla, joilla oli 1. luokan alussa prososiaalisuutta, oli sitä myös 1. luokan loppussa. Tästä syystä tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan opettajan syksyllä kokeman työhyvinvoinnin yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin keväällä.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin opettajan stressinhallintakeinot ovat yhteydessä opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen ja työstressiin?
2. Missä määrin opettajan työstressi ja työtyytyväisyys 1. luokan syksyllä ennustavat oppilaiden sosiaalista kompetenssia 1. luokan keväällä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta (Lerikkanen & Parkarinen, 2016–2022). Hankkeen tarkoituksena on tarkastella opettajien ja oppilaiden hyvinvointia sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Kiinnostuksen kohteena ovat myös opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin heijastuminen luokan vuorovaikutusprosesseihin ja erilaisiin oppimistuloksiin, kuten sosiaalisiin taitoihin.

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto koostuu 1. luokan oppilaista ja 1. luokan opettajista. Aineisto kerättiin syksyllä 2017, jolloin tutkimukseen osallistui 711 oppilasta ja 53 luokanopettajaa sekä keväällä 2018, jolloin tutkimukseen osallistui 853 oppilasta ja 52 luokanopettajaa. Opettajista 48 oli naisia ja kolme miestä. Kaikki luokat sijoittuivat Keski-Suomen alueelle. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista ei raportoinut sukupuoltaan. Opettajat olivat iältään 27-62-vuotiaita ($KA = 45$, $KH = 8.83$) ja heillä oli työkokemusta 0,5-39 vuotta ($KA = 16$, $KH = 9.40$). Luokkien koot vaihtelivat 7-25 oppilaan välillä ($KA = 19$, $KH = 4.38$). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita opettajan stressinhallintakeinojen yhteydestä työhyvinvointiin syksyllä ($N = 53$). Toisessa tutkimuskysymyksessä kiinnostuksen kohteena olivat ne opettajat, jotka arvioivat oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä syksyllä että keväällä ($N_{opettajat} = 52$, $N_{oppilaat} = 711$). Opettajat arvioivat niiden oppilaidensa sosiaalista kompetenssia, joiden vanhemmat olivat antaneet suostumuksen osallistua tutkimukseen.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Opettajan käyttämät stressinhallintakeinot. Luokanopettajien stressinhallintakeinoja tarkasteltiin suomennetulla versiolla Richardsin (2012) Stress and Coping Strategies (TSCSS) -mittarista. Mittari koostuu 14 stressinhallintakeinoja käsittelevästä väittämästä, joihin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = *harvoin tai ei*

koskaan, 5 = usein tai aina). Tässä tutkimuksessa pyrimme muodostamaan väittämistä eksploratiivisen faktorianalyysin avulla sopivia faktoreita, ja muodostamaan niiden sisällön ja reliabiliteetin perusteella summamuuttujia. Tämä ei kuitenkaan pienen otoskoon (mm. Fabrigar ym., 1999) ja väittämien sisällön takia onnistunut, joten tutkimuksessa päädyttiin tutkimaan yksittäisiä väittämiä. Väittämistä luotiin tiivistetyt termit mukaillen Salmijärven (2019) pro gradu -tutkielmaa. Termit olivat: ylimääräinen vapaapäivä, välttely, lääkkeet, alkoholi, liikunta, perhe ja ystävät, sosiaalinen tuki, henkinen tuki, yksinolo, harrastukset, terveelliset elämäntavat, stressin näkeminen ratkaistavana ongelmana, huumori ja myönteinen asenne.

Opettajan kokema työtyytyväisyys. Luokanopettajien työtyytyväisyyttä tarkasteltiin kolmella työn luonnetta kuvaavalla väittämällä, jotka pohjautuivat Spectorin (1997) The Job Satisfaction Survey (JSS) -kyselyyn. Samoja väittämiä on käyttänyt myös esimerkiksi Deery kollegoineen (2019) aiemmassa tutkimuksessaan. Väittämiin (mm. "Tykkään tehdä niitä asioita, joita teen töissä" ja "Nautin työstäni") vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = *harvoin tai ei koskaan*, 5 = *usein tai aina*). Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja: työtyytyväisyys ($KA = 4.19$, $KH = 0.72$, $\omega = .88$).

Opettajan kokema stressi. Luokanopettajien työstressiä tarkasteltiin Työstressikyselyyn kuuluvalla yhden kysymyksen mittarilla (Elo ym., 2003). Mittarin ohjeistuksessa kuvataan, että: "stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö tuntee olonsa jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai ei pysty nukkumaan yöllä, sillä asiat vaivaavat mieltä". Tämän kuvauksen perusteella luokanopettajat vastasivat kuusiportaisella asteikolla (1 = *en lainkaan*, 6 = *erittäin paljon*) kysymykseen: "Oletko tuntenut tällaista stressiä?" Samaa kysymystä on käytetty myös työstressiä myös esimerkiksi Opetusalan työolobarometrissä (Golnick & Ilves, 2021).

Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK; Multisource Assessment of Children's Social Competence - MASCS) -mittarilla (Junttila ym., 2006). Opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaitaan 15 väittämän avulla, joihin vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = *ei koskaan*, 4 = *erittäin usein*).

Opettajat vastasivat kyselyihin 1. luokan syksyllä ja keväällä. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita pelkästään kevään vastauksista. Väittämät mittasivat neljää eri sosiaalisen kompetenssin osa-aluetta, joita ovat yhteistyötaidot, empaattisuus, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Tyypillisesti tutkimuksissa käytetään jakoa prososiaaliseen ja antisosiaaliseen.

Tässä tutkimuksessa muodostimme kirjallisuuteen (Junttila ym., 2006) pohjautuen viidestä yhteistyötaitoja ja kolmesta empaattisuutta koskevasta väittämästä keskiarvosummamuuttujan prososiaalisuus ($KA = 2.99$, $KH = 0.57$, $\omega = .88$). Prososiaalisuutta mitattiin esimerkiksi väittämillä: "Tarjoaa apua toisille oppilaille" ja "Ottaa muiden tunteet huomioon". Kolmesta impulsiivisuutta ja neljästä häiritsevyyttä koskevasta väittämästä muodostettiin niin ikään kirjallisuuteen (Junttila ym., 2006) pohjautuen keskiarvosummamuuttuja antisosiaalisuus ($KA = 1.66$, $KH = 0.68$, $\omega = .92$). Antisosiaalisuutta mitattiin esimerkiksi väittämillä: "Ärsyyntyy helposti" ja "Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita".

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta alkutarkasteluina stressinhallintakeinoja mittaavista väittämistä pyrittiin tekemään eksploratiivinen faktorianalyysi, mutta pienen otoskoon ($N = 51$) takia se ei onnistunut ($N > 300$; Tabachnick & Fidell, 2013). Väittämiä pyrittiin ryhmittelemään myös aiemman kirjallisuuden perusteella, mutta väittämiin sopivaa ryhmittelyä ei löytynyt. Tästä syystä väittämiä päädyttiin käyttämään yksittäisinä. Työstressin ja työtyytyväisyyden väittämistä muodostettujen keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin McDonaldsin omegailla yleisen raja-arvon (.70) kautta (McNeish, 2018), jonka muuttujat ylittivät. Stressihallintakeinojen väittämien normaalijakautuneisuutta tarkasteltaessa todettiin niiden olevan vinoja, joten yhteyttä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Korrelaatioanalyysi valikoitui analyysimenetelmäksi, sillä lineaarisen regressioanalyysin tekeminen ei pienen otoskoon

takia ollut mielekästä. 14 selittävän muuttujan regressiomalli olisi vaatinut aineiston kooksi vähintään 90 (Khamis & Kepler, 2010). Kaikissa tilastanalyysissä merkitsevyystaso oli $p = .05$.

Opettajan työtyytyväisyyden ja työstressin yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin tarkasteltiin kaksitasoisella monitasomallilla, joka mahdollistaa analyysin aineistossa, jonka havainnot ovat riippuvaisia toisistaan (Ellonen & Kaakinen, 2023). Samalla luokalla opiskelevien oppilaiden sosiaalisen kompetenssin opettaja-arvioinnit todennäköisesti korreloivat herkemmin keskenään, sillä opettaja teki arvioinnit kaikkien luokan oppilaiden osalta (Peugh, 2010). Monitasomallilla voidaan selittää yksilötason ilmiön, eli esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin, vaihtelua sekä ryhmän sisällä että ryhmien välillä (Ellonen & Kaakinen, 2023), eli tässä tapauksessa luokkien sisällä ja luokkien välillä. Monitasomallia käyttämällä vähennetään myös tilastolliseen analyysiin liittyviä tyyppin 1 virheitä (Peugh, 2010).

Sisäkorrelaation avulla tutkittiin ensin, missä määrin oppilaan sosiaalinen kompetenssi on selitettävissä luokkien välisellä vaihtelulla. Sisäkorrelaatiolla kuvataan sitä, kuinka suuri osuus oppilaiden sosiaalisen kompetenssin varianssista voidaan selittää luokkien välisillä eroilla ja kuinka suuri osuus puolestaan yksilöiden välisillä eroilla (Peugh, 2010). Sisäkorrelaatio $> .05$ kertoo lisäksi siitä, että monitasomalli on tarpeen (Peugh, 2010). Sisäkorrelaatiotarkastelut tehtiin mallista, jossa ei ollut mukana selittäviä muuttujia vaan pelkästään vakiotermit ja virhetermit yksilö- ja ryhmätasolle (vakiotermimalli) (Ellonen & Kaakinen, 2023). Tarkastelun myötä saatiin selville sosiaalisen kompetenssin muuttujien kokonaisvariانسsin jakautuminen luokka- ja yksilötasolle.

Vakiotermimallin jälkeen monitasomalliin lisättiin selittävinä muuttujina opettajan työtyytyväisyys ja työstressi. Monitasomallin tekemisen tarpeellisuudesta kertoi myös muuttujien asetelmakerroin (*design effect*), joka oli kummankin selittävän muuttujan, työtyytyväisyyden (4,06) ja työstressin (3,40), osalta yli kaksi (Muthén & Satorra, 1995; Peugh, 2010). Selittäjät lisättiin malliin niin sanottuina kiinteinä vaikutuksina (*fixed effects*), ja mallissa tarkasteltiin, miten sosiaali-

sen kompetenssin varianssi vaihtelee yksilö- ja ryhmätasolla. Kiinteävaikutusmallissa tulokset kertovat yhteyksistä yksilötasolla, kun sosiaalisen kompetenssin erot ryhmätasolla on huomioitu (Ellonen, 2006; Ellonen & Kaakinen, 2023).

2.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen ja eettisen käytännön peruseriaatteita (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019; 2023). Näitä periaatteita ovat luotettavuus, tarkkuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019; 2023). Tutkimusaineisto kerättiin osana laajempaa TESSI-tutkimushanketta, noudattaen keräyshetkellä voimassa olevia eettisen tutkimuksen ohjeita.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittavien tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen on ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeinen eettinen periaate, joka tarkoittaa sitä, että tutkittava ymmärtää omat oikeutensa tutkimustilanteessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkittavia tiedotettiin tutkimuksen sisällöstä, käyttötarkoituksesta, aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä. Heille annettiin myös totuudenmukainen kuvaus tutkimuksen tavoitteista ja riskeistä ymmärrettävästi, minkä jälkeen tutkittavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Lisäksi kaikilla tutkittavilla oli oikeus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa joko väliaikaisesti tai lopullisesti (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkimukseen osallistui alle 15-vuotiaita lapsia, jonka takia huoltajat tai lailliset edustajat allekirjoittivat suostumuksen koskien lapsensa osallistumista tutkimukseen (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Vaikka tutkimukseen osallistuminen edellyttää huoltajan tai laillisen edustajan hyväksyntää, alaikäinen tutkittava antaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen ensisijaisesti itse. Tästä syystä tutkijoiden on aina kunnioitettava alaikäisen tutkittavan itsemääräämisoikeutta, omaa tahtoa ja vapaaehtoisuutta riippumatta siitä,

onko tutkimukseen saatu huoltajan suostumus (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkittavien henkilötietojen säilyttäminen ei ollut tarpeellista tämän tutkimuksen kannalta, koska aineisto oli anonymisoitu (Kuula, 2015). Anonymisoinnissa oli poistettu yksilöivät tunnistetiedot, ja tutkittaville oli annettu henkilökohtaiset ID-numerot. Tutkimuksen aineisto kerättiin TESSI-tutkimushankkeen toimesta, jolloin tämän tutkimuksen tekijät eivät ole olleet yhteydessä tutkittaviin missään tutkimuksen vaiheessa. Tekijät ovat myös sitoutuneet käsittelemään tutkimusaineistoja asianmukaisesti noudattaen tutkimuseettisiä periaatteita (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

TESSI-tutkimushankkeen aineistoja säilytetään Jyväskylän yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tämän tutkimuksen aineistoa säilytettiin tutkimuksen ajan yksityisellä ja salasanasuojatulla verkkolevyllä ja aineistoa käsiteltiin vain Jyväskylän yliopiston verkossa. Aineistoa käsiteltiin lainmukaisesti ja suunnitelmallisesti koko tutkimuksen ajan (Kuula, 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimuksen tekijät perehtyivät huolellisesti tutkimuksessa käytettyihin analyysimenetelmiin, ja analyysivaiheet ja tulokset on raportoitu asianmukaisesti. Tutkimuksen valmistuttua tutkimuksen tekijät ovat sitoutuneet hävittämään kaikki heillä käytössä olevat aineistot.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan käyttämät stressinhallintakeinot ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työstressiin 1. luokan syksyllä. Lisäksi tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan kokema työtyytyväisyys ja työstressi 1. luokan syksyllä ennustavat oppilaiden sosiaalista kompetenssia 1. luokan keväällä.

3.1 Opettajan stressinhallintakeinojen yhteys työtyytyväisyyteen ja työstressiin

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin luokanopettajan käyttämien stressinhallintakeinojen yhteyttä työtyytyväisyyteen ja työstressiin. Kysymystä tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella (taulukko 1). Korrelaatiotarkastelut osoittivat, että stressinhallintakeinoista perhe ja ystävät, lääkkeiden käyttö ja positiivinen asenne olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työtyytyväisyyteen. Perheen ja ystävien ja työtyytyväisyyden välinen korrelaatio oli positiivinen mutta heikko. Voimakkaimmin korreloi positiivinen asenne, jonka yhteys työtyytyväisyyteen oli positiivinen ja kohtalainen. Mitä enemmän opettaja siis hyödyntää perhettä ja ystäviä sekä positiivista asennetta stressinhallintakeinona, sitä tyytyväisempi hän on työhönsä. Lääkkeiden käyttö stressinhallintakeinona korreloi negatiivisesti ja heikosti työtyytyväisyyden kanssa. Toisin sanoen, mitä vähemmän opettaja käyttää lääkkeitä stressinhallintakeinona, sitä tyytyväisempi hän on työhönsä. Muut stressinhallintakeinot eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työtyytyväisyyteen.

Stressinhallintakeinoista liikunta, perhe ja ystävät, harrastukset, huumorintaju sekä positiivinen asenne olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työstressiin. Liikunta, perhe ja ystävät, harrastukset sekä huumorintaju stressinhallintakeinona olivat negatiivisesti mutta heikosti yhteydessä työstressiin. Voimakkaimmin opettajan kokemaan työstressiin oli yhteydessä positiivinen asenne, jonka yhteys oli negatiivinen ja kohtalainen. Toisin sanoen mitä enemmän opet-

taja hyödyntää stressinhallintakeinona liikuntaa, perhettä ja ystäviä, harrastuksia, huumorintajua sekä positiivista asennetta, sitä vähemmän hän kokee työstressiä. Muiden stressinhallintakeinojen ja työstressin välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Taulukko 1

Muuttujien väliset korrelaatiot (Spearmanin korrelaatiokerroin)

	Työtyytyväisyys	<i>p</i>	Työstressi	<i>p</i>
Ylimääräinen vapaapäivä	.15	.292	-.22	.128
Välttely	-.10	.484	.07	.624
Lääkkeet	-.23	.021	.25	.083
Alkoholi	-.12	.356	.08	.588
Liikunta	.15	.297	-.29	.039
Ystävät ja perhe	.38	.006	-.33	.018
Sosiaalinen tuki	.16	.271	-.14	.334
Henkinen tuki	.09	.516	.04	.802
Yksinolo	-.14	.320	.19	.175
Harrastukset	.15	.286	.34	.015
Terveelliset elämäntavat	.05	.749	-.16	.274
Stressin näkeminen ratkaistavana ongelmana	.09	.546	-.17	.221
Huumori	.18	.209	-.32	.022
Myönteinen asenne	.64	<.001	-.50	<.001

3.2 Opettajan 1. luokan syksyllä kokeman työtyytyväisyyden ja työstressin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin 1. luokan keväällä

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, selittääkö 1. luokan syksyllä mitattu opettajan työhyvinvointi oppilaiden sosiaalista kompetenssia 1. luokan keväällä. Kysymystä tutkittiin kaksitasoisen monitasomallin avulla (taulukko 2). Analyysi aloitettiin tutkimalla, missä määrin oppilaiden sosiaalisen

kompetenssin varianssi jakautuu oppilas- ja luokkatasolle. Sosiaalista kompetenssia tarkasteltiin erikseen prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden osalta.

Ensimmäiseksi tutkittiin sisäkorrelaatiolla, selittykö oppilaiden prososiaalisuuden vaihtelu yksilötason tekijöillä, vai onko luokkien välillä eroa oppilaiden prososiaalisuudessa, jota opettajan työtyytyväisyys ja työstressi voivat selittää. Luokkien välinen sisäkorrelaatio prososiaalisuuden osalta oli .17 eli oppilaiden prososiaalisuuden vaihtelusta 16.7 % oli luokkien välistä vaihtelua ja 83.3 % yksilötason vaihtelua. Oppilaiden prososiaalisuuden eroista 16.7 % selittyi siis luokkaympäristöön liittyvillä tekijöillä. Seuraavaksi malliin lisättiin selittäviksi muuttujiksi opettajan työtyytyväisyys ja työstressi. Näin pyrittiin selvittämään, selittävätkö työtyytyväisyys ja työstressi luokkien välistä vaihtelua oppilaiden prososiaalisuudessa.

Työtyytyväisyys selitti tilastollisesti merkitsevästi ($p < .011$) luokkien välisistä eroista oppilaiden prososiaalisuudessa 16.4 %. Toisin sanoen 16.4 % luokkien välisistä eroista oppilaiden prososiaalisuudessa selittyy opettajien välisillä eroilla työtyytyväisyydessä. Kun luvun suhteuttaa kokonaisvarianssiin, se tarkoittaa, että opettajien työtyytyväisyys selitti n. 3 % oppilaiden prososiaalisuuden kokonaisvaihtelusta. Mitä tyytyväisempi opettaja oli työhönsä, sitä enemmän hänen oppilaillaan oli prososiaalista kompetenssia. Sen sijaan työstressi ei selittänyt luokkien välisiä eroja oppilaiden prososiaalisuuden osalta.

Antisosiaalisuuden osalta luokkien välinen sisäkorrelaatio oli .13 eli oppilaiden antisosiaalisuuden vaihtelusta 13.1 % oli luokkien välistä vaihtelua ja 86.9 % yksilötason vaihtelua. Oppilaiden antisosiaalisuuden eroista 13.1 % selittyi luokkaympäristöön liittyvillä tekijöillä. Seuraavaksi malliin lisättiin selittäviksi muuttujiksi opettajan työtyytyväisyys ja työstressi. Näin pyrittiin selvittämään, selittävätkö työtyytyväisyys ja työstressi luokkien välistä vaihtelua oppilaiden antisosiaalisuudessa. Työtyytyväisyys ja työstressi eivät kuitenkaan selittäneet tilastollisesti merkitsevästi luokkien välisiä eroja oppilaiden antisosiaalisuuden osalta.

Taulukko 2

Monitasomallin tulokset

	Malli 1 ¹			Malli 2 ²		
	<i>B</i>	<i>KV</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>KV</i>	<i>p</i>
Vakiotermin	2.99	.04	<.001	2.35	.33	<.001
Luokkatason muuttujat						
Työtyytyväisyys				.16	.06	.011
Työstressi				-.01	.04	.861
Varianssit						
Oppilastason varianssi	.274	.014	<.001	.271	.014	<.001
Luokkatason varianssi	.055	.014	<.001	.046	.013	<.001
R ² (marginaaliselitysaste/luokan sisäinen selitysaste)		.000 / .167			.041 / .180	
Mallin sopivuus						
Log-uskottavuus		1394.14			1371.97	
Akaiken informaatiokriteeri		1398.14			1375.97	
Parametrien määrä		3			5	

Huom. ¹ Vakiotermimalli (intercept only), ² kiinteävaikutusmalli (fixed-effects model), *B* = Beta-kerroin, *KV* = keskivirhe, *N* = 711

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, missä määrin luokanopettajan käyttämät stressinhallintakeinot ovat yhteydessä työstressiin ja työtyytyväisyyteen. Lisäksi tutkittiin sitä, missä määrin luokanopettajan kokema työstressi ja työtyytyväisyys 1. luokan syksyllä ennustavat oppilaiden sosiaalista kompetenssia 1. luokan keväällä. Ensinnäkin tulokset osoittivat, että opettajien käyttämistä stressinhallintakeinoista perhe ja ystävät, lääkkeiden käyttö sekä positiivinen asenne olivat yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen. Tulokset osoittivat myös, että opettajien käyttämistä stressinhallintakeinoista, liikunta, perhe ja ystävät, harrastukset, huumorintaju sekä positiivinen asenne olivat yhteydessä opettajan kokemaan työstressiin. Toiseksi tulokset osoittivat, että opettajan työtyytyväisyys 1. luokan syksyllä selitti oppilaiden prososiaalisuutta 1. luokan keväällä.

4.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin sitä, missä määrin opettajan stressinhallintakeinot ovat yhteydessä opettajan työhyvinvointiin, eli tässä tutkimuksessa työtyytyväisyyteen ja työstressiin. Tilastollisesti merkitseviä tuloksia olivat, perheen ja ystävien, lääkkeiden käyttämisen sekä positiivisen asenteen yhteys opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen. Mitä enemmän opettaja käytti perhettä ja ystäviä sekä positiivista asennetta stressinhallintakeinona, sitä tyytyväisempi hän oli työhönsä. Mitä vähemmän opettaja käytti lääkkeitä stressinhallintakeinona, sitä tyytyväisempi hän oli työhönsä. On tärkeä huomioida, että kyseessä on poikkileikkausaineisto, jolloin yhteyden suuntaa ei voida päätellä. Voidaan siis yhtä hyvin ajatella, että mitä tyytyväisempi opettaja on työhönsä, sitä vähemmän hän käyttää lääkkeitä stressinhallintakeinona. Stressinhallintakeinoista tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työstressiin olivat liikunta, perhe ja ystävät, harrastukset, huumorintaju ja positiivinen asenne. Mitä enemmän opettaja käytti liikuntaa, perhettä ja ystäviä, harrastuksia sekä huumorintajua stressinhallintakeinona, sitä vähemmän hän koki stressiä. Yhteyden suuntaa ei kuitenkaan tässäkään tapauksessa voida päätellä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Perhe ja ystävät stressinhallintakeinoina olivat positiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen ja negatiivisesti työstressiin. Sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen sekä perheeltä ja ystäviltä saatu sosiaalinen tuki ovat aiempien tutkimusten mukaan opettajan käytetyimpiä stressinhallintakeinoja (Cancio ym., 2018; Hidalgo-Andrade ym., 2021). Cancion ym. (2018) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa, ja viittaavat siihen, että sosiaalinen tuki voi toimia keinona vähentää työhön liittyvää stressiä. Perheen ja ystävien yhteys työtyytyväisyyteen oli positiivinen. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Yuh & Choi (2017), jotka argumentoivat, että perheeltä saatu tuki oli yhteydessä parempaan elämänlaatuun, joka taas tuki työtyytyväisyyttä. Chanin ym. (2020) tutkimuksessa sosiaalityöntekijöiden käyttämistä stressinhallintakeinoista perheeltä saatu tuki oli yhteydessä heidän kokemaansa työtyytyväisyyteen.

Tulokset osoittivat liikunnan ja työstressin välillä olevan negatiivisen yhteyden, joka voi tarkoittaa sitä, että stressin kasvaessa liikunta vähenee, mutta myös sitä, että liikunnan määrän kasvaessa stressi vähenee. Jälkimmäistä päätelmää tukee Richardsin (2012) tutkimuksen tulos, jonka mukaan liikunta on yksi opettajien käytetyimmistä stressinhallintakeinoista. Tässä tutkimuksessa myös harrastukset stressinhallintakeinona olivat negatiivisesti yhteydessä työstressiin. Harrastusten ja liikunnan on todettu tukevan opettajien työhyvinvointia (Emeljanovas ym., 2023), mutta tässä tutkimuksessa niiden ja työtyytyväisyyteen välillä ei todettu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

Voimakkaimmin työstressiin oli yhteydessä positiivinen asenne, jonka yhteys oli negatiivinen ja kohtalainen. Hidalgo-Andraden ym. (2021) mukaan positiivisella elämänasenteella on yhteys psykologiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen. Tässä tutkimuksessa positiivinen asenne oli positiivisesti yhteydessä myös työtyytyväisyyteen. Huumorintaju taas oli negatiivisesti yhteydessä työstressiin. Huumorintaju ja positiivisuus saattavat toimia suojaavana tekijänä stressiä vastaan (Kruczek, 2019).

Voidaan pohtia, ovatko edellä mainitut stressinhallintakeinot käytetyimpiä siksi, että ne todella vähentävät stressiä ja lisäävät työtyytyväisyyttä vai käyttävätkö työhönsä tyytyväiset ja vähän stressiä kokevat opettajat näitä stressinhallintakeinoja työssään. Osa tutkimuksessa tarkastelluista stressinhallintakeinoista, kuten ylimääräinen vapaapäivä, ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tarkasteltuihin työhyvinvoinnin osa-alueisiin. Skaalvikin & Skaalvikin (2015) tutkimuksen mukaan opettajien käyttämät stressinhallintakeinot vaihtelivat opettajan iän mukaan. Tässä tutkimuksessa ikää ei tarkasteltu, joka voi olla yksi syy sille, ettei tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytynyt.

Lazaruksen ja Folkmanin (1984) stressinhallintakeinojaottelun mukaan kaikki tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oleva stressinhallintakeinot viittaavat emootioon keskittyviin stressinhallintakeinoihin. Olisikin tarpeen pohtia, antaisiko monipuolisemmin stressinhallintakeinoja kartoittava mittari todemmukaisemman kuvan opettajien käyttämistä stressinhallintakeinoista verrattuna käyttämäämme Richardsin (2012) TSCSS-mittariin. Sosiaalinen tuki, liikunta ja positiivinen elämänasenne voivat näyttäytyä välttelynä, jotta henkilön ei tarvitsisi kohdata stressin todellista syytä, vaan hän saisi muuta ajateltavaa (Lazarus & Folkman, 1984) tai tuntisi olonsa paremmaksi (Nikolaev ym., 2023). Myös Aulen ym. (2021) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajat valitsivat tyypillisesti emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja selvittääkseen työn aiheuttamasta stressistä ja rasituksesta, vaikka ongelmaan keskittyvät stressinhallintakeinot vähensivät opettajien kokemaa stressiä emootioon keskittyviä keinoja paremmin. Nikolaev ym. (2023) argumentoivat, että työhyvinvointi edellyttää ongelmaan keskittyviä stressinhallintakeinoja niiden proaktiivisen ja produktiivisen luonteen takia.

Ongelmaan ja emootioon keskittyvät stressinhallintakeinot kuitenkin tukevat toisiaan, kun niitä käytetään monipuolisesti yhdessä ja erikseen (Lazarus & Folkman, 1984). Esimerkiksi sosiaalisen tuen saaminen, joka mielletään emootioon keskittyväksi stressinhallintakeinoksi, tukee proaktiivisia stressinhallintakeinoja, kuten tavoitteiden asettamista ja tehokkuutta (Greenglass & Fiksenbaum, 2009). Toisin sanoen emootioon keskittyvät stressinhallintakeinot myös

mahdollistavat ongelmaan keskittyvien stressinhallintakeinojen tehokkaan käytön. Aulen ym. (2021) korostavat, että emootioon keskittyvien stressinhallintakeinojen lisäksi opettajien tulisi lisätä ongelmaan keskittyvien stressinhallintakeinojen käyttöä, sillä niiden on tutkittu vähentävän opettajien kokemaa stressiä emootioon keskittyviä stressinhallintakeinoja tehokkaammin.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin sitä, missä määrin opettajan työtyytyväisyys ja työstressi 1. luokan syksyllä ennustavat oppilaiden sosiaalista kompetenssia 1. luokan keväällä. Koska aiempaa tutkimusta aiheesta ei juuri-kaan ole, on tällä tutkimuksella tärkeä kontribuutio uuden tiedon tuottajana. Työtyytyväisyys selitti tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden prososiaalisuutta eli empaattisuutta ja yhteistyökykyä. Tulos oli samansuuntainen Sojin ym. (2023) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin työtyytyväisyydelle läheisen käsitteen eli opettajan työn imun olevan yhteydessä 1. luokan oppilaiden prososiaalisuuteen. Bosticin ym. (2023) tutkimuksessa opettajien työn imu ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä esikoululaisten sosiaaliseen kompetenssiin. Tuloksia tarkasteltaessa on syytä pohtia yhteyden suuntaa: lisäävätkö empaattiset ja yhteistyökykyiset oppilaat opettajan työtyytyväisyyttä vai tukeeko opettajan työtyytyväisyys oppilaiden prososiaalisuutta. Todennäköisesti nämä ovat puolin ja toisin toisiaan tukevia tekijöitä. Ei voida kuitenkaan ajatella, että oppilaiden prososiaalisuus keväällä selittäisi opettajan työtyytyväisyyttä syksyllä. Mahdollista on esimerkiksi se, että sekä syksyllä että keväällä opettaja on ollut tyytyväinen työhönsä, sillä hänen oppilaansa ovat olleet empaattisia ja yhteistyökykyisiä.

Opettajan kokemalla työstressillä ja oppilaiden sosiaalisella kompetenssilla ei sen sijaan havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tulos on mielenkiintoinen, sillä esimerkiksi Hermanin ym. (2018) tutkimuksen mukaan opettajien stressin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden lisääntyneeseen häiriökäyttäytymiseen ja vähentyneeseen prososiaaliseen käyttäytymiseen. He havaitsivat myös, että vähemmän stressiä kokevien opettajien oppilailla on enemmän prososiaalista käyttäytymistä. Tämän tutkimuksen tulos on siis poikkeava suhteessa Hermanin ym. (2018) tutkimuksen tuloksiin, vaikka tutkimuksen kohteena olevat oppilaat olivatkin samaa ikäluokkaa. Myös mm. Jeonin ym. (2019) ja Siekkisen

ym. (2013) tutkimukset opettajan työstressin ja esikoululaisten sosiaalisen kompetenssin välisestä yhteydestä ovat samansuuntaisia Hermanin ym. (2018) tutkimuksen kanssa. Tämän tutkimuksen tulosta voi selittää esimerkiksi se, että opettajat, jotka kokevat korkeaa työstressiä, voivat silti ajatella hyvin myönteisesti oppilaistaan ja olla sensitiivisiä ja vastaanottavaisia oppilaiden tarpeille, jolloin stressi voi myös kertoa opettajan vahvasta työhön sitoutumisesta ja työtyytyväisyydestä (Jeon ym., 2016).

Huomionarvoista on, että opettajien tekemät arviot oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista kertovat myös opettajista itsestään arvioijana (Mashburn ym., 2006). Mashburnin ym. (2006) tutkimuksessa kokeneemmat opettajat arvioivat oppilaidensa sosiaalisen kompetenssin olevan keskimäärin alhaisempaa ja häiriökäyttäytymisen yleisempää, kuin mitä vähemmän kokeneet opettajat arvioivat. On mahdollista, että myös tämän tutkimuksen tulokset kertovat enemmän opettajista arvioijina kuin heidän oppilaidensa sosiaalisesta kompetenssista.

4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena oli se, että sen avulla tuotettiin uutta tietoa opettajan työhyvinvoinnin vaikutuksista oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Tietääksemme samaa tulosta ensimmäisen luokan opettajien työtyytyväisyyden yhteydestä oppilaiden prososiaalisuuteen ei ole aiemmin saatu. Tutkimuksen toisena vahvuutena voidaan pitää käytettyjen mittarien luotettavuutta. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin paljon käytetyllä Junttilan ym. (2006) MASK-mittarilla. Mittaria voidaan pitää luotettavana, sillä sitä on käytetty useissa tutkimuksissa Suomessa (Junttila ym., 2012; Salminen ym., 2022). Myös stressiä mittaavaa mittaria (Elo ym., 2003) on käytetty Suomessa laajasti esimerkiksi opettajien Työolobarometrissä (Golnick & Ilves, 2021) sekä muissa tutkimuksissa (Eddy ym., 2019). Tästä syystä sitä voidaan pitää validina mittaamaan opettajien työstressiä. Lisäksi tutkimuksessa muodostettujen keskiarvosumma-
muuttujien reliabiliteetti ylitti yleisen raja-arvon (.70) (McNeish, 2018).

Vahvuuksien lisäksi tutkimukseen liittyy myös joitakin rajoitteita. Käytetyistä mittareista haasteita esiintyi Spectorin (1997) työtyytyväisyyttä mittaavaan

JSS-mittarin osalta. TESSI-hankkeessa työtyytyväisyyttä mittaamaan käytettiin vain kolmea kysymystä. Vaikka näitä kolmea kysymystä on käytetty aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Deery ym., 2019), ne mittaavat vain yhtä työtyytyväisyyden osa-aluetta (työn luonne; Spector, 1997). Jatkossa olisi tarpeen saada tarkempaa ja laajempaa kuvaa opettajan työtyytyväisyydestä sekä muista työhyvinvoinnin myönteisistä puolista, kuten työn imusta ja työn merkityksellisyydestä. Mittari ei myöskään ole Suomessa erityisen käytetty päinvastoin kuin esimerkiksi työn imun mittari UWES (Hakanen, 2009). Väittämistä muodostetun keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli kuitenkin yli vaaditun raja-arvon (.70) (McNeish, 2018).

Stressinhallintakeinoja mitattiin Richardsin (2012) TSCSS-mittarilla, jonka heikkoutena voidaan nähdä sen painottuminen emootioon keskittyviin stressinhallintakeinoihin. Tutkimuksen pienen otoskoon takia stressinhallintakeinoista ei voitu muodostaa toimivia faktoreita, eivätkä väittämät sisältönsä suhteen jakautuneet selkeästi. Väittämien käyttäminen sellaisenaan yhteyksien tarkasteluun oli siis välttämätöntä, mutta heikensi tulosten luotettavuutta, koska yksittäisistä väittämistä muodostetut summamuuttujat antaisivat stressinhallintakeinojen käyttämisestä paremman kuvan ylipäätänsä (Metsämuuronen, 2011). Summamuuttujien avulla olisi mahdollista mitata niin sanottua latenttia, eli näkymätöntä ominaisuutta, jota yksittäiset väittämät yhdessä heijastavat.

Rajoitteena voidaan lisäksi pitää tutkimuksen opettajien pientä otoskokoa ($N_{\text{opettajat}} = 52$). Pienen otoskoon lisäksi yleistettävyyttä ja luotettavuutta heikentää se, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät Keski-Suomen alueella. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, jolloin kyse ei ole täysin satunnaisesta otannasta (Metsämuuronen, 2011). Oppilaiden osalta aineiston otoskokoa ($N_{\text{oppilaat}} = 711$) sen sijaan voidaan pitää määrälliselle tutkimukselle riittävänä.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalinen kompetenssi perustui opettajien MASK-mittarilla (Junttila ym., 2006) tekemiin arviointeihin. Opettajan tekemien oppilaan sosiaalista kompetenssia koskevien arviointien on todettu olevan yhteydessä opettajan työkokemukseen siten, että mitä kokeneempi opettaja on, sitä heikommaksi hän arvioi oppilaidensa sosiaalisen kompetenssin (Mashburn

ym., 2006). On siis syytä huomioida, että opettajan tekemä arvio ei anna luotettavaa kuvaa oppilaan todellisesta sosiaalisesta kompetenssista. MASK-mittarista on olemassa versio vanhempien, oppilaan omien ja oppilaan vertaisten arvioille, joten luotettavamman kuvan saamiseksi olisi hyvä käyttää useamman arvioijan arviointeja. Lapsen käyttäytyminen vaihtelee riippuen ympäristöstä, eli esimerkiksi siitä, onko hän kotona vai koulussa (Brobhy-Herb ym., 2007; Junttila ym., 2006; Waters & Sroufe, 1983). Kokkinosin ym. (2005) tutkimuksen mukaan opettajan työuupumus on yhteydessä uhmakkaan ja antisosiaalisen käytöksen raportointiin. Uupumusta kokeva opettaja saattaa siis herkemmin raportoida oppilaiden antisosiaalista käyttäytymistä johtuen omasta uupumuksestaan. Opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen merkitystä on tärkeä pohtia myös tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Kaksitasoinen monitasomalli mahdollisti oppilaiden sosiaalisen kompetenssin varianssin jakaminen luokka- ja yksilötasolle (Ellonen & Kaakinen, 2023). On kuitenkin huomioitava, että oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin ovat yhteydessä myös monet muut asiat, kuten vanhemman psykososiaalinen hyvinvointi (Panula ym., 2020), kotiympäristö ja yksilön omat resurssit (Waters & Sroufe, 1983), opettajan ja vertaisten esimerkki (Junttila ym., 2006) sekä perheen sosioekonominen status (Brobhy-Herb ym., 2007). Jatkossa olisikin syytä tutkia opettajan työhyvinvoinnin ja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä huomioiden nämä tekijät.

Rajoituksista huolimatta tutkimus antoi tietoa opettajan käyttämien stressinhallintakeinojen yhteydestä työstressiin ja työtyytyväisyyteen sekä opettajan työhyvinvoinnin yhteydestä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Erityisesti tulos opettajan työtyytyväisyyden yhteydestä oppilaiden prososiaalisuuteen oli mielenkiintoinen. Tulos on yhtenevä Jenningsin ja Greenbergin (2009) prososiaalinen luokkahuone -mallin kanssa. Pienen otoskoon takia tutkimus olisi hyvä toistaa suuremmalla otoskoolla. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia opettajan työtyytyväisyyden ja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä huomioiden esimerkiksi opettajan minäpystyvyyden yhteys niihin (mm. Hamre ym., 2008). Olisi myös mielenkiintoista tutkia opettajan työkokemuksen tai iän (mm. Mashburn ym., 2006), yhteyttä sosiaalisen kompetenssin arviointiin

Sekä opettajan työhyvinvointi että oppilaiden sosiaaliset taidot ovat nykypäivänä hyvin ajankohtaisia. Opettajien heikentynyt työhyvinvointi on vakavasti otettava ilmiö, joka väistämättä liittyy myös heidän kanssaan paljon aikaa viettäviin oppilaisiin ja oppilaiden kanssa muodostettaviin vuorovaikutussuhteisiin. Uutiset oppilaiden haastavasta käytöksestä ja esimerkiksi viime vuosina kasva-
neesta väkivaltaisuudesta on myös syytä ottaa vakavasti. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajan työtyytyväisyydellä on merkitystä oppilaiden empaattisuudelle ja yhteistyötaidoille. Opettajien työhyvinvointia tukemalla voitaisiin mahdollisesti vahvistaa myös oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Tutkimuksen tulokset on syytä ottaa huomioon opettajien perus- ja täydennyskoulutuksia suunniteltaessa.

LÄHTEET

- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., & Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Alhija, F. N. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.415>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Aulén, A., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 2(4), 77.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors

- and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457–482. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340–350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Chan, X. W., Kalliath, P., Chan, C., & Kalliath, T. (2020). How does family support facilitate job satisfaction? Investigating the chain mediating effects of work–family enrichment and job-related well-being. *Stress and Health*, 36(1), 97–104. <https://doi.org/10.1002/smi.2918>
- Chao, R. C. (2011). Managing Stress and Maintaining Well-Being: Social Support, Problem-Focused Coping, and Avoidant Coping. *Journal of Counseling and Development*, 89(3), 338–348. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00098.x>
- Cockburn, A., & Haydn, T. (2003). *Recruiting and Retaining Teachers: Understanding Why Teachers Teach*. Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Colligan, T. W., & Higgins, E. M. (2006). Workplace Stress: Etiology and Consequences. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 21(2), 89–97. https://doi.org/10.1300/J490v21n02_07
- Crisci, A., Sepe, E., & Malafrente, P. (2019). What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school

- activities associated with them. *Quality & Quantity*, 53(5), 2403–2419.
<https://doi.org/10.1007/s11135-018-0749-y>
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593.
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Deery, S., Kolar, D., & Walsh, J. (2019). Can dirty work be satisfying? A mixed method study of workers doing dirty jobs. *Work, Employment and Society*, 33(4), 631–647. <https://doi.org/10.1177/0950017018817307>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 50(1), 61–77.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Elo, A., Leppanen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444–451. <https://doi.org/10.5271/sjweh.752>
- Ellonen, N. (2006). Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalityöissä. *Janus Sosiaalipolitiikan ja Sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 14(2), 127–138.
- Ellonen, N. & Kaakinen, M. (2023). *Monitasomallit*. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/monitasomallit/>
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)

- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods, 4*(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools, 49*(2), 194–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20623>.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*(3), 323–340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.323>
- Friganović, A., & Selič, P. (2021). Where to look for a remedy? Burnout syndrome and its associations with coping and job satisfaction in critical care nurses: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8), 4390. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084390>
- Golnick, T., & Ilves, V. (2021) *Opetusalan työolobarometri*. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European Psychologist, 14*(1), 29–39. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.29>
- Grining, L., Raver, C., Champion, C. C., Sardin, K., Metzger, L., Jones, M., & M, S. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of head start teachers’ psychosocial stressors. *Early Education & Development, 21*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Hakanen, J. (2009). Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa. Helsinki: Työterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-802-934-5>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem

- behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933–944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: A review (2010–2021). *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(1), 177–7. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679–690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion

- regulation and coping. *Journal of school psychology, 59*, 83–96.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61*, 21–32.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187.
<https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health (1971), 105*(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online, 4*(1), 73–98.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. (2019). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*.
 Tiivistelmä.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KAR_VI_T0219-1_0.pdf
- Khamis, H. J., & Kepler, M. (2010). Sample size in multiple regression: 20 + 5k. *Journal of Applied Statistical Science, 17* (4), 505–517.
<https://corescholar.libraries.wright.edu/math/263>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in Public Health*, 4, 73.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Kruczek, A. (2019). Teachers' humor and its relationships with chronic fatigue - the mediating role of the sense of stress at work. *Medycyna Pracy*, 70(3), 343–361. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00814>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lambert, R. G., McCarthy, C. J., Fitchett, P. G., & Eyal, M. (2018). Examining elementary teachers' risk for occupational stress: Associations with teacher, school, and state policy variables. *Teachers College Record* (1970), 120(12), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811812001205>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.
- Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later. *Early Child Development and Care*, 191(1), 83–92.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603149>
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016–2022). Teacher and student stress and interaction in classroom (TESSI).
<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>
- Lindner, K., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Development of teachers' emotional adjustment performance regarding their perception of emotional experience and job satisfaction during regular school operations, the first and the second school lockdown in Austria. *Frontiers in Psychology*, 12, 702606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702606>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Liu, J., Wang, K., Chen, Z., & Pan, Z. (2023). Exploring the contributions of job resources, job demands, and job self-efficacy to STEM teachers' job satisfaction: A commonality analysis. *Psychology in the Schools, 60*(1), 122–142. <https://doi.org/10.1002/pits.22768>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J., & Hoffmann, W. (2022). Stress, coping and considerations of leaving the profession-A cross-sectional online survey of teachers and school principals after two years of the pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23), 16122. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367–380. <https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods, 23*(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. D. Wolff, (toim.), *Handbook of work and organizational psychology: Volume 2, Work psychology* (2nd ed.), (s. 5–33). Psychology Press.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: E-kirja opiskelijalaitos. International Methelp, Booky.fi.
- Mikus, K., & Teoh, K. R. H. (2022). Psychological capital, future-oriented coping, and the well-being of secondary school teachers in Germany. *Educational Psychology*. Advanced online publication. *42*(3), 334–353. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1954601>

- Muthén, B. O., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267–316.
<https://doi.org/10.2307/271070>
- Nikolaev, B. N., Lerman, M. P., Boudreaux, C. J., & Mueller, B. A. (2023). Self-employment and eudaimonic well-being: The mediating role of problem- and emotion-focused coping. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 47(6), 2121–2154. <https://doi.org/10.1177/10422587221126486>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- OAJ. (28.09.2021), *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa.* (Luettu 25.1.2024) <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A., Siekkinen, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Panula, V., Junntila, N., Aromaa, M., Rautava, P., & Räihä, H. (2020). Parental psychosocial well-being as a predictor of the social competence of a child. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3004–3019.
<https://doi.org/10.1007/s10826-020-01790-6>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 85–112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>

- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326–356. <https://doi.org/10.1177/0272431604268530>
- Salmijärvi, E. (2019). Luokanopettajien kokema työstressi, stressitekijät ja stressinhallintakeinot lukuvuoden aikana [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63444>
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Laakso, M., & Lerkkanen, M. -K. (2022). Teacher–child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 38–67.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. -K., Poikkeus, A., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877–897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? *International Education studies*, 8(3), 181. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Soininen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K.(2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Sonnentag, S., & Frese, M., (2012). Stress in organizations. Teoksessa I. B. S. Weiner, S. Highhouse, N. Schmitt, I. B. Weiner, R. J. Klimoski, N. W. Schmitt, & I. Weiner, (toim.), *Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology: Industrial and Organizational Psychology*.(s. 560–592). John Wiley & Sons, Incorporated.

- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. SAGE.
- Taajamo, M., & Puhakka, E. (2019). *TALIS 2018. Raportit ja selvitykset*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3(2).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2.
- Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2020). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: A quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 512–532.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Wu, J., & Chan, R. M. C. (2013). Chinese teachers' use of humour in coping with stress. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1050–1056.
<https://doi.org/10.1080/00207594.2012.734623>
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)

Yuh, J., & Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54(4), 450–457.
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.08.002>