

**Luokanopettajien pystyvyysuskomusten yhteys työn imuun ja  
työperäiseen stressiin**  
Moona Ylänen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Moona Ylänen. 2024. Luokanopettajien pystyvyysuskomusten yhteys työn imuun ja työperäiseen stressiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 40 sivua.**

Tässä työssä tarkasteltiin pystyvyysuskomusten yhteyttä sekä työhyvinvointia kuvaavaan positiiviseen muuttujaan työn imuun, että negatiiviseen muuttujaan työperäiseen stressiin. Koin aiheen kiinnostavaksi, koska pystyvyysuskomukset ovat sellaisia, joihin pystytään vaikuttamaan, eivätkä ne ole pysyviä koko työuran ajan (Tschannen-Moran ym. 1998). Lisäksi selvitän taustatekijöiden vaikutusta eli kuinka luokanopettajan työuran pituus, ikä tai sukupuoli ovat yhteyksissä pystyvyysuskomuksiin.

Tutkimuksessa käytetty aineisto oli osa laajempaa TESSI- tutkimushanketta (Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom). Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisesti Webropol kyselyohjelmalla keväällä 2022, jolloin vastaajina oli 479 luokanopettajaa. Aineiston analyysi suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla. Analyysissä hyödynnettiin eksploratiivista faktorianalyysiä, Spearmanin korrelaatiokerrointa sekä regressioanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että mitä enemmän luokanopettajat kokivat pystyvänsä ohjata oppilaita sekä organisoida oppimista ja luokan toimintaa, sitä enemmän he kokivat työn imua. Koettu pystyvyys oppilaiden tukemisessa oli yhteydessä korkeampaan työperäiseen stressiin, kun taas opetuksen organisoinnin pystyvyysuskomukset olivat yhteydessä vähäisempään stressiin. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että luokanopettajan opetuksen organisointiin liittyvät pystyvyysuskomukset korreloivat positiivisesti hänen työkokemuksensa ja ikänsä kanssa.

Avainsanat: Pystyvyysuskomukset, Työhyvinvointi, Työn imu, Stressi, Luokanopettaja

## Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Pystyvyysuskomukset opettajan työssä .....	6
1.2	Työhyvinvointi.....	9
1.2.1	Työn imu.....	11
1.2.2	Työperäinen stressi.....	12
1.3	Pystyvyysuskomusten yhteys työn imuun ja stressiin sekä ikään, työko- kemukseen ja sukupuoleen .....	15
1.4	Tutkimuskysymykset.....	16
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>17</b>
2.1	Tutkimusaineisto.....	17
2.2	Mittarit ja muuttujat .....	19
2.3	Aineiston analyysi .....	21
2.4	Eettiset ratkaisut.....	21
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
3.1	Eksploratiiviset faktorianalyysit.....	23
3.2	Pystyvyysuskomuksien yhteys työnimuun ja työperäiseen stressiin... 27	
3.3	Opettajan työvuosien, iän ja sukupuolen yhteys pystyvyysuskomuksiin 29	
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	35
<b>5</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>37</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan ammatista puhutaan usein kutsumustyönä. Työn antama onnistumisen ilo voi kuitenkin helposti vaihtua ahdistavaan stressiin, jos tuntuu ettei omassa työssään pärjää haluamallaan tavalla ja itselleen asettamat tavoitteet eivät toteudu. Lähdin opiskelemaan luokanopettajaksi, koska koen työn olevan monipuolista, vaativaa ja samalla erittäin merkityksellistä. Työhyvinvoinnin merkitys korostuu, sillä se vaikuttaa suoraan opettajan jaksamiseen, motivaatioon ja ammatilliseen tehokkuuteen (Hakanen 2006). 2000-luvulla työhyvinvoinnin tutkimuksessa on alkanut painottua työssä olevien positiivisten voimavarojen tunnistaminen, ja erityisesti työn imu on noussut tärkeäksi tutkimusaiheeksi (Hakanen 2015).

Häikiön (2024) mukaan luokanopettajan työhyvinvointiin vaikuttavat olennaisesti työtehtävien merkityksellisyys ja motivoivuus. Työn suunnittelu ja toteutus, oppilaiden kanssa toimiminen sekä oppimisen ilo voivat lisätä työn imua. Lisäksi työyhteisön tuki ja vuorovaikutus ovat merkityksellisiä tekijöitä (Hakanen, 2011). Yhteistyö muiden opettajien, koulun henkilökunnan ja vanhempien kanssa tarjoaa vertaistukea ja lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Woodin ja McCarthy (2002) mukaan opettajan työmäärä ja käytössä olevat resurssit vaikuttavat suoraan työhyvinvointiin, ja liiallinen kuormitus voi johtaa uupumukseen ja stressiin. Siksi on tärkeää, että opettajalla on realistinen käsitys työmäärästään ja että koululla on riittävät resurssit tukea opettajia. Myös opettajan oman osaamisen kehittäminen on keskeistä työhyvinvoinnin kannalta (OAJ, 2023). Jatkuva ammatillinen kasvu ja kouluttautuminen voivat tuoda virkistystä ja päivittää opettajan osaamista vastaamaan muutoksia koulutusjärjestelmässä. Kaikki tämä vaikuttaa myös opettajan uskoon omasta pystyvyydestään (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007).

Luokanopettajan työssä työn imu ja työperäinen stressi liittyvät usein vahvasti toisiinsa, ja niiden tasapaino vaikuttaa myös merkittävästi luokanopettajan ammatilliseen hyvinvointiin ja jaksamiseen sekä pystyvyysuskomuksiin

(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007). Ilo onnistuneesta opetuksesta vahvistaa pystyvyysuskomuksia ja edesauttaa työn imua, kun taas stressiä kokeva opettaja voi tuntea kontrollin menettämisen pelkoa ja se vähentää hänen pystyvyysuskomuksiaan ja voi aiheuttaa työperäistä stressiä. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007).

Paljon on tehty tutkimuksia opettajien kokemasta stressistä (Richards 2012) ja heidän pystyvyysuskomuksistaan (Woolfolk Hoy & Davis 2006), mutta näiden kahden tekijän välisestä yhteydestä on toistaiseksi niukasti tutkimustietoa. Opettajien, joilla on vahva usko omiin kykyihinsä, ovat todettu olevan tyytyväisempiä työhönsä ja kokevan vähemmän työuupumusta. Tutkimusta työn imun ja opettajan pystyvyysuskomusten välisestä yhteydestä on toteutettu verrattain vähän tähän mennessä. (Avanzi ym., 2013).

Halusin tarttua tähän aiheeseen tutkimuksessani, sillä uuden työn edessä kaikki tieto, joka auttaa työssä jaksamisessa ja tukee työhyvinvointiani, on arvokasta. Luokanopettajana on ymmärrettävä mihin asioihin itse pystyy vaikuttamaan ja mikä on sellaista, johon ei omia voimavaroja kannata tuhlaata. Koen, että varhaiskasvattajana minulla on jo melko korkeat pystyvyysuskomukset itsestäni opettajana, mutta koulun puolelle siirryttäessä, tarvitsen lisää taitoja selviytyä juuri luokanopettajan työtehtävistä.

Tutkiessa luokanopettajan pystyvyysuskomuksia avautuu ikkuna opettajan henkilökohtaiseen maailmaan, joka ohjaa hänen ammatillista toimintaansa ja suhdetta opetustyöhön. Pystyvyysuskomukset, eli opettajan käsitykset omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan, vaikuttavat monin tavoin opettajan työhyvinvointiin, opetuksen laatuun ja oppilaiden oppimiseen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007).

Yksi keskeinen syy pystyvyysuskomusten tutkimiseen liittyy luokanopettajan ammatilliseen kehittymiseen. Pystyvyysuskomukset heijastavat opettajan näkemystä omasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään opetuksen parissa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007). Tutkimalla näitä uskomuksia voidaan saada syvälinen käsitys siitä, miten opettaja arvioi omat voimavaransa ja mah-

dollisuutensa kasvattajana. Positiiviset pystyvyysuskomukset voivat toimia voimavarana, innostaen opettajaa kehittämään omaa osaamistaan ja tarttumaan uusiin haasteisiin. Negatiiviset pystyvyysuskomukset voivat puolestaan johtaa varovaisuuteen ja epävarmuuteen omasta vaikuttavuudesta opetuksessa. Luokanopettajan pystyvyysuskomusten tutkiminen tarjoaa syvällisen käsityksen luokanopettajan ammatillisesta identiteetistä ja asenteista. Koen, että tämä tieto on arvokasta niin opettajankoulutuksen kuin koulujärjestelmän kehittämisen näkökulmasta.

## 1.1 Pystyvyysuskomukset opettajan työssä

Tschannen-Moran ym. (1998) mukaan opettajan pystyvyysuskomukset kuvastavat vakaumusta omasta kyvystä suoriutua menestyksekkäästi tietyistä opetus-tehtävistä tai -tilanteista. Pystyvyysuskomukset eivät ole pysyvä piirre, vaan ne muovautuvat ja kehittyvät opettajan uran aikana. Bandura (1997) pohtii, että pystyvyysuskomukset ovat alhaisimmillaan uran alkuvaiheessa, kun opettaja ei ole vielä saanut niin paljon onnistumisen kokemuksia. Nämä uskomukset vahvistuvat ja vakiintuvat kuitenkin työvuosien karttuessa ja pedagogisen osaamisen kasvaessa.

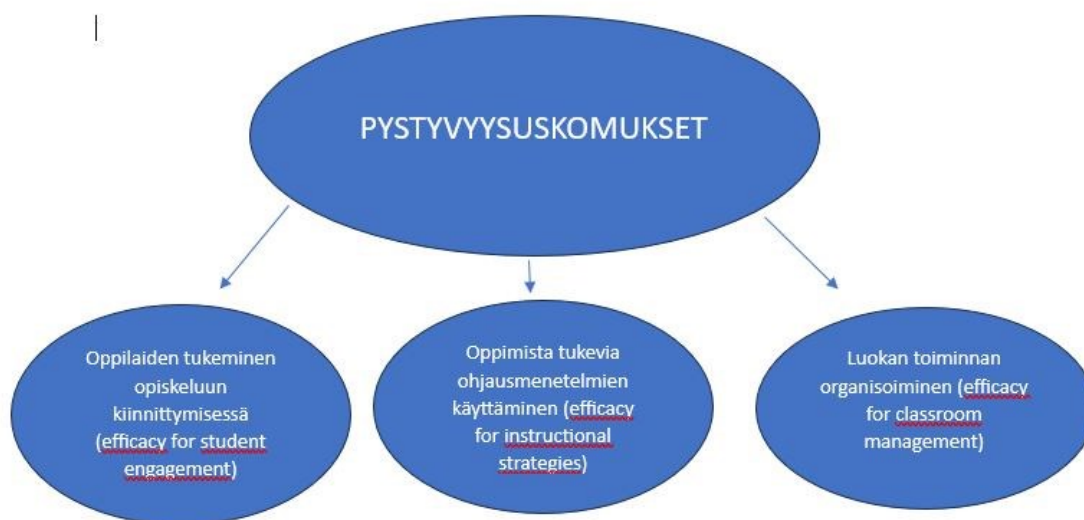
Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella tätä perinteistä näkemystä ja selvittää, miten pystyvyysuskomukset vaihtelevat opettajan työuran eri vaiheissa. Pystyvyysuskomukset ovat dynaamisia ja niihin voidaan vaikuttaa (Tschannen-Moran ym. 1998). Noviisiopettajilla, joilla on vähemmän kokemusta alalta, havaitaan yleisesti hieman matalammat pystyvyysuskomukset verrattuna koke-neempiin kollegoihinsa erityisesti ohjaustyylin ja oppilaiden hallintaan liittyen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007).

Opettajan uskotaan kehittävän pystyvyysuskomuksiaan eniten uransa alkuvuo-sina, ja näiden uskomusten vakiintuvan ja vahvistuvan opetuskokemuksen

myötä (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007). Opettaja, etsiessään omaa opettajaidentiteettiään ja kohdatessaan erilaisia haasteita, vaikuttaa samalla omiin pystyvyysuskomuksiinsa. Pystyvyysuskomukset muotoutuvat vaiheittain, ja uudet kokemukset luokassa vaikuttavat opettajan tuleviin pystyvyysuskomuksiin (Tschannen-Moran ym. 1998).

Onnistumisen kokemukset vahvistavat pystyvyysuskomuksia, kun taas epäonnistumiset voivat heikentää niitä (Bandura 1977). Näin ollen opettajan pystyvyysuskomusten kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta opetustyön ja henkilökohtaisten kokemusten kanssa. Ymmärtämällä pystyvyysuskomusten dynamiikkaa voimme paremmin tukea opettajia heidän uransa eri vaiheissa ja edistää positiivista kehitystä opetusammattilaisina.

Tässä tutkimuksessa pystyvyysuskomukset on jaoteltu kolmeen osaan, hyödyntäen Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy'n (2001) laatimaa Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) -mittaria. Nämä osat ovat oppilaiden tukeminen opiskeluun kiinnittymisessä (efficacy for student engagement), oppimista tukevia ohjausmenetelmien käyttäminen (efficacy for instructional strategies), ja luokan toiminnan organisoiminen (efficacy for classroom management).



KUVIO 1. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) tekemä pystyvyysuskomusmittari.

Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) pystyvyysukomusmittarin ensimmäinen osa-alue on luokanhallinta (classroom management), jossa pystyvyysuskomukset viittavat opettajan uskoon omaan kykyynsä luoda rutiineja luokkaan sekä hallita häiritsevää käyttäytymistä luokassa. Toinen osa-alue on ohjauksellinen toimintatapa (instructional strategies), jossa pystyvyysuskomuksien osa-alueeseen kuuluu opettajan kokema pystyvyys oppituntien eriyttämiseen ja kykyyn hyödyntää monipuolisia arviointitapoja opetuksessa. Kolmas osa-alue on oppilaiden oppimisen sitouttaminen (student engagement), johon liittyviin pystyvyysuskomuksiin kuuluu mm. opettajan luottamus omiin kykyihinsä motivoida ja tukea oppilaita. Opettajan pystyvyysuskomukset voivat olla hyvinkin erilaiset riippuen siitä, mikä oppiaine tai opetustehtävä on meneillään ja millainen tunnelma luokassa on juuri sinä päivänä (Woolfolk Hoy & Davis 2006). Siihen liittyy vahvasti opettajan oma kokemus aineesta ja sitä kautta hänen varmuutensa opettaa kyseistä ainetta.

Toinen tunnetuimmista pystyvyysuskomuksiin liittyvistä teorioista on Albert Banduran (1977) kehittämä teoria, jonka mukaan pystyvyysuskomukset voidaan muodostaa neljän lähteen kautta. Tällaiset lähteet käsittävät yksilön aikaisemmat myönteiset kokemukset samankaltaisista tilanteista, sijaiskokemukset, ulkoisen palautteen, fyysiset aistimukset ja tunnereaktiot. Näistä eniten pystyvyysuskomuksien muodostumiseen vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset. Sijaiskokemuksilla tässä yhteydessä tarkoitetaan opettajan havaintoja muiden ihmisten onnistumisista haastavissa tehtävissä. Tällöin opettaja uskoo myös itse voivansa kehittyä panostamalla kyseiseen tehtävään. Ympäristöltä saatu palaute tarkoittaa esimerkiksi rehtorilta, kollegoilta tai vanhemmilta saatua palautetta, joka kohdistuu opettajan omaan toimintaan.

Vahvat pystyvyysuskomukset edesauttavat opettajaa panostamaan luokkaympäristöön mm. suunnittelemalla oppimista edistäviä oppitunteja, käyttämällä oppilaiden osallistamista ja reagoimalla oppilaiden epätoivottuun käytökseen (Zee & Koomen 2016). Opetusharjoitteluisa luokanopettajaopiskelijat pääsevätkin tarkastelemaan pystyvyysuskomuksiaan Banduran teorian pohjalta. He



saavat omia kokemuksia, näkevät observoinneissa, kuinka harjoitteluluokan opettaja hoitaa haastavia tilanteita, saavat palautetta harjoittelun aikana tehdyistä opetustilanteistaan ja saavat luonnollisesti erilaisia tunteita harjoittelun aikana. Parhaimmillaan nämä neljä lähdettä vahvistuvat vuosien myötä. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) mukaan vahvat pystyvyysuskomukset voivat tarkoittaa opettajan korkeampaa motivaatiota kohdata haasteita ilman stressiin vaipumista. Opettaja uskoo selviytyvänsä, eikä lannistu pienistä takapakeista. Näin ollen pystyvyysuskomukset ovat myös voimakkaasti yhteydessä opettajien työstä innostumiseen, siihen sitoutumiseen ja työssä pysymiseen.

## 1.2 Työhyvinvointi

Luokanopettajien työhyvinvointi on puhututtanut pitkään niin ruohonjuuritasolla, mediassa kuin eri tutkimuksissakin. Mäkelä-Pusa ym. (2011) mukaan työhyvinvointi voidaan ymmärtää monenlaisena käsitteenä. Työhyvinvointia voidaan tarkastella sekä yhden yksittäisen työntekijän hyvinvointina, tai siinä voidaan havainnoida koko työyhteisön toimivuutta. Jos työhyvinvointi on kunnossa, saadaan selkeitä taloudellisia hyötyjä. Tällaisia ovat esimerkiksi sairauspoissaolojen vähentyminen, työn tehokkuuden tehostaminen, työntekijöiden pysyvyys, työn laadun paraneminen ja luovuuden lisääntyminen.

Suutarinen & Vesterinen (2010) pohtivat, kuinka työhyvinvointia käsitellessä on hyvä huomioida työyhteisötaidot, johon liittyy vuorovaikutus oppilaisiin, työkavereihin ja esimiehiin. Työntekijän tulee myös muistaa, ettei työhyvinvointi voi olla pelkästään esimiehen vastuulla. Työntekijöiden on oltava aktiivisia ja otettava vastuu omasta hyvinvoinnista työpaikalla (Salovaara ja Honkonen 2013). Tällöin yksilön on tunnistettava myös omat tapansa reagoida ja tuntea. On tärkeää osata reflektoida omaa tekemistään ja vaikuttaa siihen.

Luokanopettajan työ on hyvin monipuolista ja oikeassa tasapainossa se tukee työhyvinvointia.

Työhyvinvointi luokanopettajan kontekstissa tarkoittaa sitä, että he voivat harjoittaa työtään merkityksellisellä tavalla ja saavat nauttia sujuvasta työskentelestä turvallisessa, terveellisessä ja opettajuutta tukevassa ympäristössä, kuten Salovaara ja Honkonen (2013) ovat määritelleet. Työhyvinvoinnin ylläpitäminen on haastavaa opetuslalla, sillä opettajat joutuvat kohtaamaan monenlaisia odotuksia ja painostavia tilanteita. Toisaalta heillä on myös mahdollisuuksia parantaa tai ylläpitää työhyvinvointiaan, mutta tämä edellyttää niin yksilön kuin koulunkin toimenpiteitä. Allan yms. (2019) toteavat tutkimuksessaan, kuinka luokanopettajien työhyvinnoilla on löydetty yhteyksiä nimenomaan siihen, että opettajat kokevat työn mielekkääksi ja haluavat sitoutua sen tekemiseen. Opettajat voivat oppia ajan-, stressin- ja luokan hallintaa sekä hakea tukea kollegoiltaan ja samalla koulut voivat tarjota resursseja ja tukea työhyvinvoinnin parantamiseen. Tyytyväiset ja hyvinvoivat opettajat, jotka eivät koe työtään liian stressaavaksi, voivat tarjota laadukasta opetusta ja luoda positiivisen oppimisympäristön, mikä hyödyttää paitsi heitä itseään myös oppilaita. Lerikkanen yms. (2020) toteavat julkaisussaan, kuinka on löytynyt viitteitä siitä, miten opettajien kuormittavuus voi suoraan heikentää vuorovaikutuksen laatua ja näin vaikuttaa samalla lasten koulutaitojen ja sosiaalisten valmiuksien kehitykseen.

Kun puhutaan työhyvinvoinnista, on olennaista tarkastella sekä myönteisiä että kielteisiä mittareita. Positiivista työhyvinvointia voidaan kuvata pahoinvoinnin vähäisyytenä, mutta nykyään käytetään laajasti myös käsitettä työn imu. (Hakanen 2011). Toisaalta työpahoinvointi voi ilmetä stressioireyhtymänä, ja tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä tarkemmin alakäsitteenä nimeltä työperäinen stressi. Tutkimuksessani tarkastelen työn imua positiivisena mittarina ja työperäistä stressiä negatiivisena mittarina. Niitä käsitellään yksityiskohtaisemmin seuraavissa alaluvuissa.

### 1.2.1 Työn imu

Työn imu on kestävä ja positiivinen tunnetila, joka vaikuttaa myönteisesti työskentelyyn. Työn imua kokeva luokanopettaja pitää työtään innostavana ja kokee mielihyvää siitä (Hakanen 2004). Leiter ja Bakker (2010) määrittelevät työn imun tarkoittavan positiivista, energistä ja sitoutunutta asennoitumista työhön. Silloin opettajan ei tule pakottaa itseään töihin, vaan työ itsessään on niin mielekästä, että se vetää mukanaan.

Työn imu heijastaa työntekijän positiivisia kokemuksia työhyvinvoinnista. Schaufeli ja Bakker (2003) ovat määritelleet työn imun olevan työntekijän syvän osallistumisen ja motivoituneisuuden tila, joka ilmenee pysyvänä myönteisenä tunteena ja motivaationa. Tätä tilaa luonnehtivat kolme ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokas työntekijä on energinen ja sinnikäs työssään, näyttäen halukkuutta panostaa työhönsä ja pysyä vahvana vastoinkäymisistä huolimatta. Tarmokkuuden käsite on sisällöllisesti samankaltainen kuin työmotivaatio. Omistautunut työntekijä kokee työnsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi, tuntee ammattitilpeyttä ja kokee innostusta ja inspiraatiota työssään. Omistautumisen käsite liittyy vahvasti työhön sitoutumisen käsitteeseen. Uppoutunut työntekijä kokee nautintoa syvästä keskittymisestä ja omistautumisesta työhönsä. Hän sulautuu työhönsä niin, että työ vie mukanaan, keskittyminen on täysin suunnattu työhön, ja muu ympäristö menettää merkityksensä (Leiter & Bakker, 2010). Hakasen (2005) mukaan työn imun tavoittelu voimavaroja vahvistamalla on merkittävää, sillä se vaikuttaa paitsi oppimistuloksiin ja oppilaiden hyvinvointiin, myös suoraan opettajien työhyvinvointiin. Hakanen (2005) toteaa työn imun edustavan aitoa työhyvinvoinnin tilaa opettajien keskuudessa, ja sillä on positiivinen yhteys muun muassa terveyteen ja työkykyyn, mutta samalla työn imu on käänteisessä suhteessa työuupumukseen sekä haluun lähteä työstä tai siirtyä ennenaikaiselle eläkkeelle. Nämä seikat korostavat työn imun keskeistä roolia opettajien hyvinvoinnin edistämässä.

Taris yms. (2010) mukaan työn imusta puhuttaessa voidaan käyttää myös termiä työhön uppoutuminen, jolloin tarkoitetaan syvää keskittymistä työhön ja sitä, miten työasiat saattavat tulla usein ajatuksiin. Luokanopettaja voi tuntea työn imua monella eri tavalla. Hakasen (2011) mukaan monet luokanopettajat nauttivat ylipäänsä oppilaiden opettamisesta ja siitä, kun näkevät jonkun oppilaan kehittymisen. Lisäksi imua työhön voi tuoda erilaiset yhteistyöt oppilaiden, vanhempien ja kollegojen kanssa. Imua työhön ja työssä kehittymiseen tuo myös se, miten opettajat saavat usein mahdollisuuden kehittää ammattitaitoaan ja kokeilla uusia opetusmenetelmiä luokassa (OAJ, 2023).

Voimme tuntea työn imua sellaisessa työssä, joka tyydyttää perustarpeitamme ja tuottaa hyvinvointia (Hakanen 2011). Silloin työtä on mielekästä tehdä ja siihen haluaa palata aina uudestaan. Hakasen (2011) mukaan työn imua tuntevat työntekijät lähtevät töihin hyvillä mielin ja ovat ylpeitä työpaikastaan. He saavat paljon hyvää aikaan, kuten sitoutuvat työhönsä, tekevät aloitteita ja auttavat työtovereitaan.

## 1.2.2 Työperäinen stressi

Ihmiset kokevat stressin hyvin erilaisin tavoin. Tämän vuoksi, sitä on vaikea määritellä jollakin tietyllä tavalla. Ali ja Pruessner (2012) kirjoittavat, että stressi koetaan tilaksi, jossa elimistön sisäinen säätelytasapaino horjuu ulkoa tulevien vaikutteiden vuoksi. Eli luokanopettaja voi kokea ulkoa tulevan paineen saaneen itsensä kuormittumaan ja kokemaan näin ollen stressiä. Tätä prosessia kutsutaan stressivasteeksi. Mankan (2015) mukaan stressi on automaattinen reaktio sellaisessa tilanteessa, jossa ihminen havaitsee häntä kohtaavan uhan. Manka (2015) esittää, että stressin perimmäinen tarkoitus on valmistaa keho jonkinlaiseen valmiustilaan, jossa elimistö varautuu fyysiseen toimintaan uhkaa vastaan. Lazarus ja Folkman (1984) huomauttavat, että stressi syntyy, kun yksilön käsitys ympäristön vaatimuksista ylittää hänen käytettävissä olevat voima-

varat ja taidot. Stressaavan tilanteen määrittely riippuu siitä, miten yksilö itse arvioi suhteen ympäristöön ja itseensä. Tämä onkin hyvin vaihtelevaa, sillä se, mikä on toiselle stressaavaa, ei ole sitä välttämättä toiselle. Siihen vaikuttaa henkilön taitotaso ja esimerkiksi odotukset itseään kohtaan.

Manka (2015) pohtii miten stressin aikaan saaman ”taistele tai pakene” -reaktiokyvyn ansiosta ihminen on selviytynyt evoluutiossa tähän päivään saakka. Tänä päivänä harvoin kohtaamme todellisia vaara tilanteita, mutta stressin tarkoitus on varoittaa meitä esimerkiksi liialliselta kuormitukselta, jota esiintyy nyky-yhteiskunnassa liiankin kanssa. Kohtuullisena määränä stressireaktio voi olla hyödyllinen ja parantaa ihmisen toimintakykyä, mutta jatkuvana tilana se voi olla haitallista ihmisen hyvinvoinnille. (Lindholm & Gockel, 2000).

Merikallion (2020) mukaan voidaan puhua negatiivisesta työstressistä, kun opettaja kokee itsensä ylikuormitetuksi ja hänen työskentelytapansa ei ole tasapainossa saamansa palautteen kanssa. Opettajan työn muuttuessa yhä kuormittavammaksi ovat työelämässä olevat altistuneet aina vaan enemmän työstressille. Hetkellinen stressin tunne ei haittaa, mutta kuormittavia tilanteita ollessa perätysten ja palautumishetkien puuttuessa työntekijät ajautuvat negatiiviseen työstressiin (Venäläinen 2020).

Opettajan työstressin on havaittu heikentävän kaikkia vuorovaikutuksen laadun osa-alueita, kuten tunnetukea, toiminnan organisointia ja ohjauksellista tukea (Lerikkanen ym., 2020). On kuitenkin tärkeää huomioida, että yksittäinen väsynyt ja stressaantunut opetustilanne tai päivä ei välttämättä vaikuta oppilaisiin haitallisesti. Sen sijaan pidemmällä aikavälillä jatkuva negatiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä voi vaikuttaa haitallisesti oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Gluschkoff, 2017). Kyriacou (2001) on määritellyt luokanopettajien stressin sisältävän negatiivisia tunteita kuten turhautumista, ahdistumista, masennusta jännitystä tai vihaa. Luokanopettajan työssä esiintyviä stressitekijöitä voivat olla esimerkiksi suuri vastuu oppilaiden opetuksesta ja hyvinvoinnista. Tämä voi olla stressaavaa, erityisesti tilanteissa, joissa oppilaiden tarpeet ovat monimutkaisia ja luokassa esiintyy häiriöitä ja konflikteja. Lisäksi

kouluissa on tiukat aikataulut ja opetussuunnitelmat, jotka voivat aiheuttaa ajanhallintahaasteita ja sitä kautta stressiä.

Woodin ja McCarthyn (2002) mukaan opettaja vertailee kohtaamiaan haasteita ja resursseja. Jos häneltä vaaditaan enemmän kuin mitä on käytettävissä olevat resurssit, syntyy stressitekijöitä. Opettaja kokee, ettei hän pysty siihen, mitä vaaditaan. Toisaalta resurssien riittäessä haasteet ja vaatimukset eivät laukaise stressivastetta. Opettajan työssä kuormittaa lisääntyneet työtehtävät suhteessa käytettävissä olevaan aikaan (Kyriacou 2001). Näiden lisäksi voidaan todeta, että suuri vastuu oppilaiden oppimisesta sekä vähäinen aika omalle rentoutumiselle ja töiden tuonti omaan kotiin lisäävät työn kuormittavuutta entisestään (Richards 2012). Opettajia stressaa työssä myös huonot työolot, ammatillisen tunnustuksen puute, työn määrä sekä matala palkka (Kyriacou 2001).

Siegristin (1996) ERI-malli eli ponnistelu-palkkio-epätasapainomalli (effort-reward imbalance model) perustuu sosiaaliseen vastavuoroisuuteen, joka vaikuttaa ihmisten käyttäytymisen taustalla. ERI-mallissa oletetaan, että opettajan ponnisteluiden ja työstä saatavien palkkioiden välinen epätasapaino aiheuttaa työperäistä stressiä (Siegristin 1996). Opettajan ponnistelut sisältävät ulkoapäin tulevaa painetta, kohtuuttomuuden tunnetta ja työn vaativuutta. Toisaalta korvaukset kattavat arvostuksen, tuen, palkan, urakehitysmahdollisuudet ja työtilanteen vakauden. Työntekijä odottaa työn tarjoavan vastinetta hänen tekemilleen ponnisteluille. Jos ponnistelut ovat suuret ja korvaukset vähäiset, seuraa kielteisiä tunteita, työhyvinvoinnin laskua ja stressin kasvua. Siegristin (1996) tutkimuksen perusteella, jos työntekijä ei tunne saavansa riittävästi palkkiota työpanoksestaan, epätasapaino voi jatkua pitkään, etenkin jos vaihtoehtoja ei ole, odotukset tulevaisuudesta ovat korkeat tai työhön tuntee vahvaa sitoutumista. Ylisitoutuminen nähdään työntekijän ominaisuutena, johon liittyy vaikeuksia irrottautua työstä ja vahva tarve kontrolliin ja hyväksyntään. Tässä mallissa palkkiot ja ponnistelut luokitellaan ulkoisiksi tekijöiksi, kun taas ylisitoutuminen nähdään sisäisenä tekijänä.

Richards (2012) toteaa, että opettajat kokevat työstressin heijastuvan fyysisinä oireina ja innostuksen vähenemisenä. Lisäksi hän havainnollistaa, että

stressi ilmenee jatkuvana huolena työturvallisuudesta, epäilyinä omista kyvyistä ja epätasapainona omien odotusten ja jaksamisen välillä. Ne opettajat, jotka ovat omaksuneet oman työstressin hallintaan keinot ja vaikuttavat näin pystyvyysuskomuksiinsa positiivisesti, tulevat luultavasti myös viihtymään työssään (Räisänen 2012).

### **1.3 Pystyvyysuskomusten yhteys työn imuun ja stressiin sekä ikään, työkokemukseen ja sukupuoleen**

Pystyvyysuskomukset, jotka ovat opettajan omia käsityksiä omista kyvyistään, vaikuttavat suoraan hänen jaksamiseensa työssään (Tschannen-Moran ym. 1998; Woolfolk Hoy & Davis 2006). Aiemmat tutkimukset ovat antaneet vaihtelevia tuloksia työkokemuksen ja sukupuolen vaikutuksesta opettajien pystyvyysuskomuksiin, mutta niiden valossa voidaan todeta, että pystyvyysuskomukset voivat lisätä työn imua ja vähentää stressiä opettajilla (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Granziera & Perera, 2019). Esimerkiksi Rezaian ja Abdollahzadeh (2020) sekä Pas, Brandshaw ja Hershfeltd (2012) ovat todenneet, että työkokemuksella ei välttämättä ole merkittävää vaikutusta opettajien pystyvyysuskomuksiin. Sen sijaan Facklerin ja Malmbergin (2016) mukaan kokeneemmilla ja siten myös vanhemmilla opettajilla on vahvemmat uskomukset omasta pystyvyydestään. Myös Klassenin ja Chiunin (2010) tutkimuksen mukaan työkokemuksella on vaikutusta opettajien pystyvyysuskomusten vaihteluun.

Klassenin ja Chiunin (2010) tutkimuksen mukaan vahvat pystyvyysuskomukset voivat edistää myös työn imuun liittyviä kokemuksia, koska ne antavat työntekijälle luottamusta omaan kykyihinsä ja auttavat selviytymään haasteista. Toisaalta heikot pystyvyysuskomukset voivat altistaa työntekijän stressille, koska he saattavat kokea epävarmuutta ja pelkoa epäonnistumisesta.

Sukupuolen vaikutus opettajien pystyvyysuskomuksiin voi vaihdella. Rezaian & Abdollahzadeh (2020) mukaan sukupuolella ei välttämättä ole vaiku-

tusta opettajien pystyvyysuskomuksiin, mutta toisaalta on havaittu, että naisvaltaisella alalla naisopettajilla saattaa olla korkeammat pystyvyysuskomukset opettajuudestaan (Fackler & Malmberg, 2016). Aikaisempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että pystyvyysuskomukset voivat lisätä työn imua ja vähentää stressiä opettajilla (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Granziera & Perera, 2019).

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia luokanopettajien pystyvyysuskomusten yhteyttä työperäiseen stressiin sekä työn imuun. Tutkimus antaa arvokasta tietoa luokanopettajaksi valmistuville sekä auttaa yliopistoa kehittämään tutkinto-ohjelmaa. Tutkimuksessa etsin vastausta siihen, missä määrin pystyvyyskokemukset ovat yhteydessä työperäiseen stressiin, ja työn imuun sekä onko työhistorialla merkitystä tässä yhtälössä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajien pystyvyysuskomusten ulottuvuudet ovat yhteydessä työn imuun ja työperäiseen stressiin?
2. Onko opettajan työvuosilla, iällä ja sukupuolella yhteyttä pystyvyysuskomuksiin?



## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto on osa TESSI hanketta (Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom; Lerkkanen & Pakarinen, 2022). TESSI-hankkeen päämääränä on tutkia muun muassa oppilaiden ja opettajien hyvinvointia ja niihin vaikuttavia tekijöitä, sekä arvioida opettajien työn kuormittavuuden vaikutusta luokkahuoneen vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2022 luokanopettajilta Webropol-kyseilyn avulla. Kysely toteutettiin kahdeksalla eri paikkakunnalla ja siihen on vastannut 479 luokanopettajaa jokaiselta alakoulun luokka-asteelta. Tutkimusaineisto on yli suositeltavan 100 vastaajan vähimmäismäärän (Vilka, 2007).

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajien taustatiedoista (taulukko 1) voimme havaita, että valtaosa oli naisia. Ikäryhmistä suurin oli 51–60-vuotiaat luokanopettajat ja suurimman osan vastaajista työkokemukset sijoittuivat 21–30 vuoden välille.

**Taulukko 1**

## Tutkittavien taustatiedot

	<i>n</i>	%
Sukupuoli		
Nainen	391	82,3
Mies	84	17,7
Muu	4	8
Ikäryhmä		
20–30-vuotiaat	22	8,4
31–40-vuotiaat	82	13,4
41–50-vuotiaat	163	34,1
51–60-vuotiaat	187	39,1
vähintään 61-vuotiaat	24	5
Työkokemusvuodet		
0–3 vuotta	31	6,5
4–10 vuotta	103	21,7
11–20 vuotta	131	27,5
21–30 vuotta	141	29,8
yli 31 vuotta	67	12,6

*Huom. N = 479.*

## 2.2 Mittarit ja muuttujat

**Pystyvyysuskomukset.** Tässä tutkimuksessa mitattiin luokanopettajien pystyvyysuskomuksia käyttäen Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy'n (2001) Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) -mittaria, joka oli suomennettu kyselyyn sopivaksi (Lerkkanen & Poikkeus 2009). Uskomuksia tarkasteltiin kolmen ulottuvuuden kautta: luokan hallinta, oppilaiden motivoiminen ja ohjaavat käytännöt. Opettajia pyydettiin arvioimaan 24 väittämää, jotka koskivat heidän uskomuksiaan omasta pätevyystään näillä osa-alueilla. Jokainen osa-alue koostui kahdeksasta lauseesta, ja arvioinnissa käytettiin yhdeksänportaista Likert-asteikkoa (1 = ei lainkaan, 9 = erittäin paljon). Näistä kahdestakymmenestä neljästä väittämästä luotiin kolme keskiarvosummamuuttujaa, jotka nimettiin tukemiseksi ( $KA = 6.84$ ,  $KH = 0.97$ ,  $\omega = .89$ ) "Miten hyvin pystyt reagoimaan oppilaiden vaikeisiin kysymyksiin?", menetelmiksi ( $KA = 6.23$ ,  $KH = 1.20$ ,  $\omega = .89$ ) "Kuinka hyvin voit toteuttaa vaihtoehtoisia strategioita luokkahuoneessasi?" ja organisoinniksi ( $KA = 6.56$ ,  $KH = 1.26$ ,  $\omega = .90$ ) "Kuinka paljon voit tehdä häiritsevän tai meluisan opiskelijan rauhoittamiseksi?".

**Työstressi.** Työstressiä mitattiin kuuden väittämän avulla, jotka koskivat työssä tarvittavia ponnisteluja, kuten esimerkiksi jatkuvien aikapaineiden kokemista työmäärän vuoksi. Osallistujat vastasivat näihin väittämiin nelitasoisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Kysymykset ovat osa mittaria, johon sisältyi 12 väittämää, mutta tässä tutkimuksessa en ollut kiinnostunut stressin positiivisista vaikutuksista, joihin vastatattiin lopuissa kuudessa väittämässä. Mallina käytettiin Siegristin vuonna 1996 esittelemää ponnistusten ja palkkioiden epätasapainon mallia, joka tunnetaan nimellä Effort-Reward Imbalance (**ERI**). ( $KA = 2.99$ ,  $KH = 0.47$ ,  $\omega = .75$ ). Esimerkki väittämästä, jolla kartoitettiin stressiä oli "Minulla on usein paineita tehdä ylitöitä".

**Työn imu.** Opettajien työn imua arvioitiin Schaufelin ja kollegoiden (2006) Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) -mittarin suomennetulla versiolla (Seppälä ym. 2009). Hakanen (2004) on tutkinut Suomen opetusalan kontekstissa

tehdyn suomenkielisen UWES-käännöksen validiteettia ja havainnut sen rakenteellisesti luotettavaksi. Opettajia pyydettiin arvioimaan yhdeksää väittämää käyttäen 7-portaista Likert-asteikkoa (1 = ei koskaan, 4= pari kertaa kuukaudessa, 7 = päivittäin). UWES-mittarissa työn imu jaetaan kolmeen osa-alueeseen (tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen), mutta tässä tutkimuksessa työn imuun liittyviä yhdeksää kysymystä käytettiin yhtenä kokonaisuutena, josta laskettiin keskiarvosummamuuttuja ( $KA = 5.73$ ,  $KH = 1,03$ ,  $\omega = .92$ ). Esimerkkejä työn imua kartoittavista lauseista olivat muun muassa: "Olen ylpeä työstä, jota teen " ja "Työni inspiroi minua". Koska työn imun keskiarvosummamuuttuja oli negatiivisesti vino (vinous/vinouden keskivirhe = 9.6), muuttujaan tehtiin neliöjuurimuunnos ennen regressioanalyysia, jotta jäännökset saatiin normaalijakautuneemmiksi. Tällöin muuttujan tulkintasuunta vaihtui siten, että suuremmat arvot tarkoittivat pienempää työn imua, joka huomioitiin regressioanalyysien tulkinnessa. Lisäksi yhdistin arvot 8 ja 9 joka korjasi jäännösten normaalijakautuneisuutta regressioanalyysissä ( $KA = 0.01$ ,  $KH = 0.99$ ,  $\omega = .92$ ).

Tutkimuksessa tarkasteltiin taustamuuttujana myös opettajien **työkoke-musta** ( $KA = 18.7$ ,  $KH = 10.2$ ), jota mitattiin pyytämällä osallistujia kirjoittamaan, kuinka monta vuotta heillä on työkokemusta koulussa. **Opettajien ikää** mitattiin pyytämällä kirjoittamaan se numeroina ( $KA = 47.7$ ,  $KH = 9.08$ ). Lisäksi tutkimuksessa käytettiin taustamuuttujana **sukupuolta** (1 = nainen, 2 = mies, 3 = jokin muu, 4 = en halua vastata). Tutkittavista 82,3 % oli naisia ( $n = 391$ ) ja 17,7 % ( $n = 84$ ) miehiä. Yksi tutkittava vastasi sukupuolensa olevan jokin muu ja kolme tutkittavaa jätti vastaamatta sukupuolta koskevaan kysymykseen. Regressioanalyysia varten sukupuolimuuttuja koodattiin kaksiluokkaiseksi (1 = nainen, 2 = mies).

## 2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla. Ensimmäisenä tutkin muuttujien normaalijakautuneisuutta. Normaalijakautuneisuutta tarkastelin hajontalukujen sekä histogrammien avulla. Kuvailevat tarkastelut tein analysoimalla keskiarvoja, muuttujien keskihajontoja ja muuttujien välisiä Spearmanin korrelaatiokertoimia. Sitten tutkin mittarin rakennetta eksploratiivisella faktorianalyysillä, joita tein kolmesta mittarista: pystyvyysuskomuksista, työperäisestä stressistä sekä työn imusta. Lisäksi käytin regressioanalyysiä tutkiessani, miten paljon opettajan kokema työn imu tai stressi selittyy sillä, miten pystyväksi hän kokee itsensä. Regressioanalyysissä käytettiin kontrollimuuttujina työkokemusta, ikää ja sukupuolta. Koska työn imun keskiarvosummamuuttuja oli negatiivisesti vino, tein muuttujaan neliöjuurimuunnoksen, jotta regressioanalyysin edellytykset täyttyivät jäännösten normaalijakautuneisuuden osalta. Toista tutkimuskysymystä (onko opettajan työvuosilla, iällä ja sukupuolella yhteyttä pystyvyysuskomuksiin) tutkin Spearmanin korrelaatioilla.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tähtisen yms. (2020) mukaan tutkimuksen eettisyys on keskeinen näkökulma koko tutkimusprosessissa. On tärkeää kiinnittää huomiota eettisiin kysymyksiin jo tutkimuksen alkuvaiheissa sekä jatkaa eettisten periaatteiden noudattamista tutkimusaineiston käsittelyssä ja tulosten tulkinnessa.

Tähtisen ja kollegoiden (2020) tutkimus nostaa esille sen, että tutkijoiden on oltava tietoisia eettisistä velvoitteistaan ja vastuustaan tutkimustyössä. Tämä tarkoittaa muun muassa osallistujien vapaaehtoisen suostumuksen varmistamista, osallistujien oikeuksien ja yksityisyyden kunnioittamista sekä tutkimuksen tu-

losten rehellistä ja oikeudenmukaista raportointia. Näin ollen tutkijoiden on huomioitava eettiset näkökulmat koko tutkimusprosessin ajan varmistaa tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden ja vastuullisuuden.

Toteutin tämän tutkimuksen TENK:n vuonna 2019 vahvistamien yleisten eettisten periaatteiden ja hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Hyvät tieteelliset käytännöt ovat keskeisiä tutkimuksen luotettavuuden, yleistettävyyden ja eettisyyden kannalta. Tutkimuksessa hyödynsin valmiiksi kerättyä aineistoa TESSI-tutkimushankkeesta. Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu muun muassa tutkittavien vapaaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus sekä tutkimuksen turvallisuus (TENK, 2019). Osallistujat ovat antaneet tietoon perustuvan suostumuksen osallistumiseen ja saaneet asianmukaista tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä ennen osallistumistaan (Kuula, 2015).

Aineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä noudatettiin hyviä eettisiä periaatteita (TENK, 2019). Ennen aineiston luovuttamista tutkijalle, se on anonymisoitu estääkseen yksittäisten osallistujien tunnistamisen. Tutkimuksen tekijänä en ole osallistunut aineistonkeruuseen eikä minulla ole ollut kontakteja tutkittaviin. Tutkimuksen aineisto on säilytetty tietoturvallisesti salasanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä ja hävitetty sovitulla tavalla tutkielman valmistumisen jälkeen. Aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan ja asianmukaiseen toimintaan.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Eksploratiiviset faktorianalyysit

Ennen tutkimuskysymyksiin vastaamista, esittelen eksploratiiviset faktorianalyysit, jotka toteutin varmistaakseni mittarien rakenteet. Analyysijä tehtiin kolmesta eri mittarista: pystyvyysuskomuksista, työperäisestä stressistä sekä työn imusta.

Ensin tarkastelin, millaisista ulottuvuuksista luokanopettajien pystyvyysuskomukset rakentuvat. Eksploratiivisen faktorianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 2. Väittämistä muodostui kolme pystyvyysuskomuksia kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittivät 54,5 % pystyvyysuskomuksien jakautumisesta. Kolmen faktorin ratkaisua puolsi sekä ominaisarvokriteeri että ominaisarvokäyrän tarkastelu. Jokaisen väittämän kommunaliteetti oli riittävän suuri ( $> 0.32$ ), ja kaikki muuttujat latautuivat vain yhdelle faktorille, kun raja-arvona käytettiin arvoa 0.32. Ensimmäiselle faktorille annoin nimen Oppilaiden tukeminen, ja se muodostui väittämistä 12, 7, 10, 4, 11, 9, 6, 8, 5 ja 3. Toiselle faktorille annoin nimeksi Ohjausmenetelmät ja se muodostui väittämistä 17, 21, 18, 20, 24, 22, 23 ja 14. Kolmannen faktorin nimesin Organisoinniksi ja se muodostui väittämistä 15, 1, 19, 13, 16 ja 2. Faktoriratkaisun perusteella muodostin kolme keskiarvosummamuuttujaa pystyvyysuskomuksista ja nimesin ne tutkimukseen lyhyemmin ilmauksin: oppilaiden tukeminen opiskeluun kiinnittymisessä = oppilaiden tukeminen, oppimista tukevien ohjausmenetelmien käyttäminen = ohjausmenetelmät ja luokan toiminnan organisoiminen = organisointi.

## Taulukko 2

*Eksploratiivinen faktorianalyysi luokanopettajien pystyvyysuskomuksien mittarista*

Väittäjä	Faktorilataus		
	1	2	3
Faktori 1: Oppilaiden tukeminen			
1. Hyvien kysymyksien laatiminen.	<b>.73</b>	-.01	.05
2. Oppilaiden vaikeisiin kysymyksiin vastaaminen.	<b>.66</b>	.09	.05
3. Oppilaiden ymmärryksen mittaaminen.	<b>.64</b>	.09	-.04
4. Auttaa oppilaita ajattelemaan kriittisesti.	<b>.64</b>	.03	.01
5. Oppilaiden luovuuden tukeminen.	<b>.63</b>	.01	.07
6. Auttaa oppilaita arvostamaan opiskelua.	<b>.62</b>	.07	-.17
7. Saada oppilaat uskomaan omiin taitoihinsa.	<b>.61</b>	.09	-.01
8. Rutiinien luominen toiminnan sujuvoittamiseksi.	<b>.53</b>	.02	-.21
9. Odotukset oppilaiden käyttäytymisestä.	<b>.52</b>	-.03	-.30
10. Keinot päästä haastavien opiskelijoiden lähelle.	<b>.34</b>	.24	-.30
Faktori 2: Ohjausmenetelmät			
11. Oppituntien eriyttäminen.	-.23	<b>.91</b>	-.14
12. Vaihtoehtoisten strategioiden käyttö luokkahuoneessa.	.09	<b>.77</b>	.09
13. Arviointistrategian käyttäminen.	.17	<b>.65</b>	.07
14. Vaihtoehtoisen menetelmän käyttäminen tarvittaessa.	.22	<b>.61</b>	.05
15. Perheen kanssa tehtävä yhteistyö.	.08	<b>.58</b>	-.06
16. Työ haastavien oppilaiden kanssa.	.04	<b>.57</b>	-.28
17. Epäonnistuneen oppilaan ymmärtäminen.	.09	<b>.56</b>	-.23
18. Haasteiden tarjoaminen taitaville oppilaille.	.31	<b>.49</b>	.21



## Faktori 3: Opetuksen organisointi

19. Meluisan oppilaan rauhoittaminen.	-0.00	.19	<b>-0.81</b>
20. Häiritsevän käytöksen hallitseminen.	.26	-.08	<b>-0.68</b>
21. Haastavien oppilaiden hallitseminen.	-.08	.37	<b>-0.64</b>
22. Saada oppilaat noudattamaan luokan sääntöjä.	.46	-.06	<b>-0.52</b>
23. Luokan hallinta eri opiskelijoiden kesken.	.34	.04	<b>-0.52</b>
24. Oppilaiden motivointi.	.33	.18	<b>-0.37</b>

---

*Huom.*  $N = 479$ . Menetelmänä käytettiin poistomenetelmää (*generalized least squares*) ja rotaatiomenetelmänä *oblimin with Kaiser normalization*. Yli .30 lataukset on vahvistettu.

Seuraavaksi tarkastelin, millaisista ulottuvuuksista luokanopettajien stressimitari rakentuu. Eksploratiivisen faktorianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3. Väittämistä muodostui kaksi työperäistä stressiä kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittivät 42.0 % luokanopettajien stressin jakautumisesta. Kahden faktorin ratkaisua puolsi sekä ominaisarvokriteeri että ominaisarvokäyrän tarkastelu. Jokaisen väittämän kommunaliteetti oli riittävän suuri ( $> 0.32$ ), ja kaikki muuttujat latautuivat vain yhdelle faktorille, kun raja-arvona käytettiin arvoa 0.32. Nämä tiedot ohjasivat minua jakamaan väittämät kahteen eri faktoriin, vaikka toiseen faktoriin tuli vain 1 väittämä. Ensimmäiselle faktorille annoimme nimen Työn stressaavuus, ja se muodostui väittämistä 1, 4, 2, 5, ja 6. Toiselle faktorille annoimme nimeksi Työn vastuullisuus ja se muodostui väittämästä 3. Koska faktoriratkaisu tuotti 2. faktoriin vain yhden muuttujan, minun ei ollut mielekästä käyttää sitä itsenäisenä muuttujana jatkoanalyysissä. Siten muodostin kaikista kuudesta stressiväittämästä yhden keskiarvosummamuuttujan, jolle annoin nimeksi työperäinen stressi.

### Taulukko 3

*Eksploratiivinen faktorianalyysi luokanopettajien stressimittarista*

Väittäjä	Faktorilataus	
	1	2
Faktori 1: Työn stressaavuus		
1. Aikapaine työn takia.	.81	-.12
2. Ylitöihin painostaminen.	.72	-.09
3. Keskeytykset ja häiriöt työssä.	.58	.10
4. Työn muuttuminen vaativammaksi.	.58	.23
5. Epäreilu kohtelu työpaikalla.	.32	-.21
Faktori 2: Työn vastuullisuus.		
6. Vastuun määrä töissä.	.14	.62

*Huom.*  $N = 479$ . Menetelmänä käytettiin poistomenetelmää (*generalized least squares*) ja rotaatiomenetelmänä *oblimin with Kaiser normalization*. Yli .30 lataukset on vahvistettu.

Lopuksi tarkasteltiin, millaisista ulottuvuuksista luokanopettajien työn imu rakentuu. Eksploratiivisen faktorianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 4. Väittämistä muodostui kaksi työn imua kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittivät 71.5 % luokanopettajien työn imun jakautumisesta. Faktoriratkaisu tuotti kahden faktorin ratkaisun, joka on havaittu myös yhdessä aiemmassa tutkimuksessa (Schaufeli & Bakker, 2024). Koska työn imun väittämät jaetaan yleensä joko kolmeen ulottuvuuteen tai yhteen, päätin käyttää sitä yhtenä kokonaisuutena jatkoanalyysissä (Schaufeli & Bakker, 2024). Siten muodostin kaikista yhdeksästä väittäjästä yhden keskiarvosummamuuttujan, jolle annoin nimeksi työn imu.

## Taulukko 4

*Eksploratiivinen faktorianalyysi luokanopettajien työn imun mittarista*

Väittäjä	Faktorilataus	
	1	2
Faktori 1. Työn mielekkyys	<b>.93</b>	.05
1. Töissä tunnen itseni vahvaksi		
2. Töissä tunnen olevani täynnä energiaa	<b>.92</b>	-.06
3. Olen innostunut työstäni	<b>.92</b>	.01
4. Työ inspiroi minua	<b>.83</b>	.10
5. Menen töihin mielelläni	<b>.76</b>	-.03
6. Pidän intensiivisestä työstä	<b>.63</b>	.24
7. Olen ylpeä tekemästani työstä	<b>.62</b>	.15
Faktori 2: Työn motivoiminen		
8. Innostun töitä tehdessäni	.03	<b>.91</b>
9. Uppoudun työhöni	.01	<b>.85</b>

*Huom.*  $N = 479$ . Menetelmänä käytettiin poistomenetelmää (*generalized least squares*) ja rotaatiomenetelmänä *oblimin with Kaiser normalization*. Yli .30 lataukset on vahvistettu.

### 3.2 Pystyvyysuskomuksien yhteys työnimuun ja työperäiseen stressiin

Tutkimuskysymykseen ” Miten luokanopettajien pystyvyysuskomusten ulottuvuudet ovat yhteydessä työn imuun ja työperäiseen stressiin?” haettiin vastausta lineaarisen regressioanalyysin avulla. Siinä kaikki selittäjät (oppilaiden tukeminen, ohjausmenetelmät ja organisointi sekä kontrollimuuttujat ikä, sukupuoli ja työkokemus) pakotettiin malliin samalla askelmalla. Ennen lineaarisen regressioanalyysin toteuttamista tarkistettiin, että analyysin lähtöoletukset toteutuivat.

Aineisto ( $n = 479$ ) oli riittävä kolmen muuttujan malliin ja sirontakuviot osoittivat, että kunkin selittäjän ja selitettävän välillä oli lineaarinen yhteys ja että tuloksia mahdollisesti poikkeavia ääriarvoja ei aineistossa esiintynyt. Regressioanalyysin yhteydessä tulostetut VIF-arvot olivat niin ikään matalia (1.01–2.85), joten selittävien muuttujien välillä ei ollut multikollineaarisuutta.

Tulokset osoittivat, että pystyvyysuskomukset selittivät työn imun [ $F(6, 465) = 15.83, p < .001$ ] ja työperäisen stressin [ $F(6, 465) = 7.70, p < .001$ ] kokemista tilastollisesti merkitsevästi. Tilastomallit selittivät 17.0 % luokanopettajien työn imun kokemuksen vaihtelusta ja 9.0 % työperäisestä stressin vaihtelusta. Pystyvyysuskomuksista ohjausmenetelmillä ja organisoinnilla oli positiivinen yhteys luokanopettajien kokemaan työn imuun, eli mitä enemmän luokanopettajilla oli pystyvyyden kokemusta ohjausmenetelmissä ja organisoinnissa, sitä enemmän he kokivat työn imua. Sen sijaan pystyvyyskokemus oppilaiden tukemisessa ei ollut yhteydessä luokanopettajien työn imuun ( $p = .321$ ).

Lisäksi tulokset osoittivat, että pystyvyysuskomusten eri ulottuvuuksien yhteys luokanopettajien työperäiseen stressiin oli ristiriitainen. Oppilaiden tukemisella oli positiivinen yhteys luokanopettajien kokemaan työperäiseen stressiin, eli mitä enemmän luokanopettajilla oli pystyvyyskokemusta oppilaiden tukemisessa, sen enemmän he kokivat työstressiä. Sen sijaan organisointipystyvyyden yhteys stressiin oli negatiivinen eli mitä enemmän luokanopettajat kokivat pystyvyyttä organisoinnissa, sen vähemmän stressiä heillä oli työssään. Pystyvyysuskomus ohjausmenetelmissä ei ollut yhteydessä luokanopettajien työstressiin ( $p = .903$ ).

### Taulukko 5

*Lineaarisen regressioanalyysin tulokset pystyvyysuskomuksien yhteydestä työn imuun ja työperäiseen stressiin*

Muuttuja	Työn imu			Työperäinen stressi		
	<i>B</i>	<i>KV</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>KV</i>	$\beta$
Oppilaiden tukeminen	-.01	.01	-.07	.10*	.04	.21
Ohjausmenetelmät	-.03**	.01	-.16	-.00	.02	-.01
Organisointi	-.03***	.01	-.20	-.13***	.03	-.36
Ikä	-.00*	.00	-.17	.00	.00	-.01
Sukupuoli	.04*	.02	.09	-.18***	.06	-.15
Työkokemus	.00*	.00	.16	.00	.00	.06
<i>R</i> <sup>2</sup>		.17			.09	

*Huom.* *N* = 479. *KV* = keskiarvo, 1 käännetty muuttuja; 2 1 = nainen, 2 = mies

\**p* < .05, \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001.

### 3.3 Opettajan työvuosien, iän ja sukupuolen yhteys pystyvyysuskomuksiin

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, missä määrin luokanopettajien työvuosien määrä sekä ikä ja sukupuoli ovat yhteydessä heidän kokemiinsa pystyvyysuskomuksiin. Muuttujien välisiä korrelaatioita tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimella, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita.

## Taulukko 6

### *Muuttujien väliset Spearmanin korrelaatiot*

Muuttuja	1	2	3
1. Pystyvyysuskomukset, tukeminen	-		
2. Pystyvyysuskomukset, menetelmät	.65**	-	
3. Pystyvyysuskomukset, organisointi	.70**	.58**	-
4. Työn imu	.30**	.34**	.34*
5. Työperäinen stressi	-.01**	-.03	-.19**
6. Ikä	-.11*	.08	.18**
7. Työkokemus	-.13**	.05	.13**
8. Sukupuoli	-.03	-.08	.01

Tulokset osoittavat (taulukko 6), että työkokemuksen ja oppilaan tukemisen välillä oli heikko negatiivinen korrelaatio. Mitä enemmän oli työkokemusta, sitä vähemmän oli pystyvyyden kokemista oppilaan tukemisessa, mutta efektin koko oli pieni. Työkokemuksen ja opetuksen organisointiin liittyvien pystyvyysuskomusten ( $p = .004$ ) välinen suhde oli päinvastainen eli korrelaatio oli heikosti positiivinen, jolloin työkokemuksen kasvaessa myös organisointiin liittyvät pystyvyysuskomukset lisääntyivät. Samanlainen positiivinen ilmiö näkyi suhteessa tutkittavien ikään ( $p = .001$ ); mitä vanhempia luokanopettajat olivat, sitä enemmän he kokivat organisointipystyvyyttä. Käytännössä nämä mittaavat osittain samaa asiaa, koska usein iän kasvaessa työkokemusvuodetkin kasvavat. Työkokemuksella ja iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä pystyvyyskokemukseen opetusmenetelmissä. Samoin sukupuolella ei ollut yhteyttä mihinkään pystyvyysuskomusten ulottuvuuteen tilastollisesti merkitsevästi.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon luokanopettajien usko omiin kykyihinsä on yhteydessä heidän kokemaansa työn imuun ja työstä johtuvaan stressiin. Lisäksi tutkin, miten opettajien työkokemus, ikä ja sukupuoli liittyvät heidän pystyvyysuskomuksiinsa. Tämän tutkimuksen aihe on merkittävä minulle, koska sen avulla voin löytää keinoja parantaa luokanopettajien työhyvinvointia sen sijaan, että keskittyisimme työssä pelkästään uupumuksen ehkäisyyn. Myös yliopistot voivat hyötyä tämän tutkimuksen tuloksista kehittäessään luokanopettajien opinto-ohjelmaa.

Ensimmäisenä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien pystyvyysuskomuksien yhteyttä niin työn imuun kuin työperäiseen stressiinkin. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että pystyvyysuskomuksista ohjausmenetelmillä ja opetuksen organisoinnilla on positiivinen yhteys luokanopettajien kokemaan työn imuun. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Granzieran ja Pereran (2019) tutkimuksessa, jossa havaittiin yhteys opettajan pystyvyysuskomusten ja työn imun välillä. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opettajat, jotka kokevat esimerkiksi vahvaa pystyvyyttä oppituntien eriyttämisessä, erilaisien strategioiden käyttämisessä opetuksessa ja arvioinnissa sekä toisaalta kokivat kykenevänsä säätämään meluisien, häiritsevien ja haastavien oppilaiden käyttäytymistä, kokevat työn imua. Toisin sanoen, he kokevat itsensä esimerkiksi vahvoiksi, energisiksi ja innostuneiksi työssään. Opettajan ammatti on ainutlaatuinen siinä mielessä, että se vaatii jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja monipuolisia tehtäviä opetuksen toteuttamisessa. Näin ollen opettajan kokema pystyvyys ohjausmenetelmissä ja opetuksen organisoinnissa on yhteydessä suoraan siihen, miten opettaja kokee työnsä eli työn imuun. Kun opettaja kokee, että hänen käyttämänsä ohjausmenetelmät ja opetuksen organisointi ovat tehokkaita ja tuottavat positiivisia tuloksia oppilaille, hän todennäköisesti kokee työnsä

merkitykselliseksi ja sitoutuu siihen entistä enemmän. Siksi opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten voitaisiin synnyttää opiskelijoille kokemuksia omasta pystyvyydestä erilaisissa ohjausmenetelmissä ja organisoinnissa siten, että ne edistävät myös opettajien työn imua ja hyvinvointia.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat kiinnostavia tuloksia luokanopettajan pystyvyysuskomuksien ja luokanopettajien työperäisen stressin välisestä suhteesta. Erityisesti havaitut ristiriidat eri pystyvyytulottuvuuksien vaikutuksista korostavat monimutkaista dynamiikkaa, joka liittyy opettajien työperäiseen stressiin. Yksi merkittävä löydös oli, että opettajien kokemuksella pystyvyydestä oppilaiden tukemiseen oli positiivinen yhteys luokanopettajien kokemaan työperäiseen stressiin. Mitä enemmän opettajat kokivat pystyvyyttä esimerkiksi hyvien kysymysten laatimisessa, oppilaiden vaikeisiin kysymyksiin vastaamisessa ja ymmärryksen mittaamisessa, sitä enemmän he kokivat työhön liittyvää aikapainetta, painetta tehdä ylitöitä sekä jatkuvia keskeytyksiä ja häiriöitä työssä. Tämä tulos voi herättää kysymyksiä siitä, miksi opettajat, joilla on vahva pystyvyykokemus oppilaiden tukemisessa, kokevat enemmän stressiä. Yksi mahdollinen tulkinta voi olla se, että opettajat, jotka sitoutuvat vahvasti oppilaiden tukemiseen, saattavat kohdata enemmän haasteita ja vastuuta, mikä voi lisätä heidän stressitasojaan. Toisaalta tämä voi myös heijastaa sitä, että opettajat, joilla on korkea pystyvyysuskon taso, asettavat itselleen korkeita odotuksia, mikä voi johtaa lisäntyneeseen stressiin.

Toisaalta havaittu negatiivinen yhteys organisointipystyvyyden ja työstressin välillä tarjoaa vastakkaisen kuvan. Tämä viittaa siihen, että opettajat, jotka kokevat olevansa hyviä luokan työilmapiirin hallinnassa, saattavat hallita paremmin työkuormaansa ja siten kokea vähemmän stressiä. Tämä korostaa organisointitaitojen merkitystä stressin hallinnassa opetusympäristössä. On huomionarvoista, että ohjausmenetelmiin liittyvien pystyvyysuskomuksen osalta ei havaittu merkittävää yhteyttä luokanopettajien työstressiin. Tämä viittaa siihen, että vaikka opettajat voivat luottaa omiin kykyihinsä ohjauksessa, se ei välttä-



mättä vaikuta heidän stressitasoonsa. Tämä taas saattaa osoittaa, että muut tekijät, kuten opetussuunnitelman paineet tai hallinnolliset velvoitteet, voivat olla vahvempia stressin aiheuttajia tässä yhteydessä. Pystyvyysuskomuksen eri ulottuvuuksilla voi olla monimutkainen ja joskus ristiriitainen yhteys luokanopettajien työperäiseen stressiin. Ymmärtämällä näitä yhteyksiä paremmin voidaan kehittää strategioita, jotka auttavat opettajia säätämään stressiä ja edistävät heidän hyvinvointiaan työssään. Lisätutkimus tällä alueella voi auttaa syventämään ymmärrystä ja tarjoamaan käytännön ohjeita stressinhallinnan tukemiseksi opetuslalla.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, onko luokanopettajan iällä, sukupuoli tai työvuosien määrällä yhteyttä hänen kokemiinsa pystyvyysuskomuksiin. Tulokset viittaavat siihen, että mitä vahvemmat ovat luokanopettajan uskomukset oman organisointikykynsä suhteen, sitä pidempään hän on työskennellyt luokanopettajana ja sitä vanhempi hän on iältään. Tämä viittaa siihen, että luokanopettajan ammattitaito ja kokemus voivat heijastua hänen uskomuksiinsa omasta kyvystään puuttua oppilaiden häiritsevään ja haastavaan käytökseen tehokkaasti. Rezaian & Abdollahzadehin (2020) mukaan sukupuoli sinänsä ei vaikuta pystyvyysuskomuksiin, mutta Fackler ja Malmbergin (2016) tutkimuksessa naisopettajilla oli korkeammat pystyvyysuskomukset opettajuudestaan. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sukupuolella ei ollut yhteyttä mihinkään pystyvyysuskomusten ulottuvuuteen tilastollisesti merkitsevästi.

Tutkimustuloksissa havaittiin, että luokanopettajan työkokemuksella oli yhteys hänen uskomuksiinsa omasta organisointikyvystään. Työkokemuksen karttuessa opettajat saattavat kehittää vahvempia uskomuksia omasta kyvystään hallita luokkahuonetta, haastavia ja meluisia oppilaita ja opetustilannetta. Pitkään opettaneet opettajat ovat usein saaneet kokea erilaisia tilanteita ja oppineet reagoimaan niihin tehokkaasti, mikä voi vahvistaa heidän uskomuksiaan omasta pystyvyydestään. Ikä oli myös yhteydessä luokanopettajan uskomuksiin omasta organisointikyvystään. Vanhemmat opettajat saattavatkin olla itsevarmempia ja vakuuttuneempia omasta kyvystään organisoida luokkahuonetta kuin nuoremmat kollegansa. Tämä voi johtua kokemuksen tuomasta itsevarmuudesta ja siitä,

että vanhemmilla opettajilla on usein laajempi repertuaari työkaluja hallita erilaisia tilanteita.

Tutkimuksen edetessä tehtiin merkittävä ja yllättävä havainto: Työkokemuksen karttumisen myötä luokanopettajien pystyvyysuskomukset oppilaiden tukemisessa vähenivät. Alkuvaiheessaan urallaan opettajat saattavat korostaa voimakkaasti oppilaiden tukemisen merkitystä ja panostaa erilaisiin oppimistilanteisiin. Uransa alkuvaiheessa olevilla opettajilla voi olla tunne siitä, että on olemassa monenlaisia strategioita. Heillä on oppilaan tukemisen menetelmiä tuoreessa muistissaan, eivätkä mahdolliset negatiiviset kokemukset ole vielä horjuttaneet uskomusta omista kyvyistään soveltaa niitä. Tämä heijastaa heidän innostustaan ja haluaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään. Kuitenkin pidemmän työkokemuksen myötä jotkut opettajat saattavat kokea, että heillä on vähemmän resursseja ja aikaa antaa oppilaiden tukemiselle kuin aikaisemmin. Tähän vaikuttavat useat tekijät, kuten kokemuksesta kumpuava pragmaattisuus ja realistisempi käsitys omasta roolistaan opettajana. Pitkään työskennelleet opettajat huomaavat, että heidän resurssinsa ja aikansa eivät ole rajattomat, mikä vaikuttaa siihen, miten he asettavat prioriteetteja oppilaiden tukemisen suhteen. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että vaikka opettaja kokee vähemmän pystyvyyttä oppilaan tukemiseen, se ei tarkoita sitä, että opettajat välittäisivät oppilaistaan vähemmän kuin ennen. Päinvastoin se heijastaa opettajien realistisempaa käsitystä omista mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan opetuksen suhteen. Opettajien on löydettävä tasapaino resurssiensa ja energiansa välillä, jotta he voivat tukea oppilaita mahdollisimman tehokkaasti.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen luotettavuutta ja sovellettavuutta voidaan arvioida monin eri tavoin, kuten tarkastelemalla tutkimuksen otoskoon ja aineiston laadun vaikutusta. Tutkimuksen otoskoko ( $n = 479$ ) oli merkittävän suuri, mikä vahvistaa tulosten luotettavuutta ja niiden yleistettävyyttä. Osallistujien sukupuolijakauma poikkesi toisistaan, sillä naisten määrä ( $n = 392$ ) oli huomattavasti suurempi kuin miesten ( $n = 84$ ). Kuitenkin tämä sukupuolijakauma vastaa hyvin luokanopettajien yleistä jakaumaa. (Opetushallitus, 2020). Aineisto kerättiin osana laajempaa TESSI-tutkimushanketta sähköisen kyselyn avulla, mikä varmisti saman kyselyn kaikille osallistujille ja vähensi tutkijan vaikutusta tuloksiin. Toisaalta osallistujilla ei ollut mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä, mikä saattoi johtaa erilaisiin tulkintoihin kysymysten ymmärtämisessä.

Tutkimuksen luotettavuus tarkastellaan validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta (Metsämuuronen, 2011). Validiteetilla viitataan mittareiden sopivuuteen ja pätevyyteen kyseisessä tutkimuksessa (Tähtinen ym., 2020). Reliabiliteetin arvioinnissa oleellista on, että tutkimus on toistettavissa ja tuottaa johdonmukaisia tuloksia (Metsämuuronen, 2011). Oikeanlaisten mittareiden valinta ja niiden soveltuvuus edistävät ei-sattumanvaraisuutta (Valli, 2015). Tässä tutkimuksessa opettajien pystyvyysuskomuksia mitattiin Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) kehittämällä TSES-mittarilla, joka on laajasti käytetty mittari useissa tutkimuksissa. Lisäksi työn imua mitattiin UWES-9-mittarilla (Schaufeli ym., 2006). Samoin UWES-9 -mittaria on hyödynnetty aikaisemmissa tutkimuksissa ja sen luotettavuus on vahvistettu myös Suomessa (Seppälä yms, 2009). Tutkimuksessa reliabiliteettia vahvistettiin laskemalla omegakertoimet jokaiselle keskiarvoistetulle summamuuttujalle, jotka ylittivät hyväksyttävän rajan. Lisäksi tutkimuksen eri vaiheet raportoitiin tarkasti, mikä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden.

Poikkileikkaustutkimuksessa ei voida todeta suoraa syy-seuraus-suhdetta, sillä seuranta tapahtuu yhden ajanhetken aikana tai tietyllä aikajänteellä, eikä tutkimuksen rakenne itsessään mahdollista kausaalisuhteen määrittämistä. Tällaisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista selvittää, kumpi ilmiöistä aiheuttaa toisen, vai liittyvätkö ne toisiinsa jollain muulla tavalla. Olisikin mielenkiintoista, jos aihetta tutkittaisiin pitkittäistutkimuksena, jossa pyritään tarkemmin selvittämään syy-seuraus-suhdetta. Pitkittäistutkimuksissa seurataan tutkittavia yksilöitä tai ryhmiä ajan kuluessa, mikä antaa paremman käsityksen siitä, miten eri muuttujat vaikuttavat toisiinsa ajan myötä.

Luokanopettajan pystyvyysuskomuksia on tutkittu monin eri tavoin, usein käyttäen kyselyitä, haastatteluja ja havainnoiteja. Jo TESSI-hankkeen tutkimuksissa on monta tähän aihealueeseen perehtynyttä julkaisua. Pystyvyysuskomuksien tutkimuksia on tehty selvittämään opettajien uskomuksia omista kyvyistään ja taidoistaan opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja oppilaiden ohjaamisessa. Jatkotutkimuksena minua kiinnostaisi luokanopettajan vertaisarvioinnin kautta tutkiminen. Mielenkiintoisia aiheita olisi myös, miten pystyvyysuskomukset kehittyvät uran eri vaiheissa. Miten opettajien uskomukset omista kyvyistään vaikuttavat opetuksen laatuun ja oppilaiden oppimiseen? Miten erilaiset kulttuuriset ja kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat opettajien pystyvyysuskomuksiin eri maissa ja kouluympäristöissä? Näiden aiheiden tutkiminen voisi edistää ymmärrystämme siitä, miten opettajien pystyvyysuskomukset vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen sekä auttaa kehittämään tukitoimia opettajien ammatilliselle kehitymiselle.

## 5 LÄHTEET

- Ali, N. & Pruessner, J. C. (2012). The salivary alpha amylase over cortisol ratio as a marker to assess dysregulations of the stress systems. *Physiology & Behavior*, 106 (1), 65-72.
- Allan, B. Batz-Barbarich, C. Sterling, H and Tay, L. (2019). Outcomes of Meaningful Work: A Meta-Analysis. *Journal of Management Studies*.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education* 31, 69–78.
- 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.
- Fackler, S. & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185–195.
- Granziera, H. & Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology* 58, 75–84.
- Gluschkoff, K. (2017). Psychosocial work characteristics, recovery and health-related outcomes in teaching. Department of Psychology and Logopedics Doctoral Programme in Population Health Faculty of Medicine, Helsinki
- Hakanen, J. (2004). Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö, Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 2942.
- Hakanen, J. (2011). Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J. (2015). Onnellinen työssä: 8 ½ kysymystä työn imusta. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 340–365.
- Häikiö, J. (2022). OAJ uutinen. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/luokanopettaja-tehdaan-tulevaisuuksia/> (Luettu 31.3.2024)
- 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.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leiter, M.P. & Bakker A.B. (2010). Work engagement: Introduction. Teoksessa A.B. Bakker & M.P. Leiter (toim.) *Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research* (s. 1–9). New York: Psychology Press.
- les/HTK\_ohje\_2012.pdf
- Lerikkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. (2009). Opettajan minäpystyvyyss-kysely. Alkuportaati -seurantatutkimuksen tutkijoiden suomennos ja suomalaiseen kontekstiin adaptoitu versio Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) -kyselystä. Jyväskylän yliopisto.
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M., & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien hyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto.
- Lerikkanen, M. -K. & Pakarinen, E. (2016–2022). Teacher and student stress and interaction in classroom. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/tessi> (Luettu 3.5.2023.)
- Lindholm, H., & Gockel, M. (2000). Stressin elinvaikutuksien mittaaminen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodemic*, 116(20). 2259-2265.

- Manka, M.-L. (2015). Stressikirja. Mistä virtaa? Helsinki: Talentum.
- Merikallio, A. (2000). Katkaise stressikierre - oikaise työelämäsi. Kauppakaari oyj
- Merikallio, A. (2020). Ei matka vaan se vauhti. Kirja työstressin biologiasta, oireista sekä hoidosta. Kuopio: Grano Oy
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp ky. Jyväskylä.
- Mäkelä-Pusa, P. Terävä, K. (2011) Esimies työhyvinvointia rakentamassa. Kuntoutusäitiö. Saatavissa: [https://kuntoutussaatio.fi/files/575/punk\\_esimiesopas\\_www](https://kuntoutussaatio.fi/files/575/punk_esimiesopas_www) (Luettu 19.3.2024)
- OAJ uutiset. (2023). OAJ:n tavoitteet eduskuntavaaleihin ja seuraavalle hallituskaudelle 2023–27. [https://www.oaj.fi/contentassets/e70965c9023b44a5b84f832113bbfe3b/valmis\\_oaj-eduskuntavaalit2023-julkaisu.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/e70965c9023b44a5b84f832113bbfe3b/valmis_oaj-eduskuntavaalit2023-julkaisu.pdf). (Luettu 31.3.2024.)
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology* 50 (1), 129–145.
- Rezaian, S. & Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher efficacy and its correlates in the EFL context of Iran: The role of age, experience, and gender. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7 (4), 1533–1548.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A National Snapshot.
- Räisänen, K. (2012). Työstressirokotus. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PSKustannus.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2024). [https://scales.arabpsychology.com/s/utrecht-work-engagement-scale-uwes-schaufeli-bakker-2003-2006-2007/#google\\_vignette](https://scales.arabpsychology.com/s/utrecht-work-engagement-scale-uwes-schaufeli-bakker-2003-2006-2007/#google_vignette) (Luettu 12.3.2024.)
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, Version 1, November 2003. [https://www.wilmar-schaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmar-schaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf). (Luettu 12.3.2024.)

- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies* 10, 459–481.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-Effort/Low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports* 114, 68–77.
- Suutarinen M & Vesterinen P-L. (2010). Työhyvinvoinnin johtaminen. Suutarinen M., Vesterinen P-L (toim.) Työhyvinvoinnin johtaminen. Kustannusosakeyhtiö Oy. Helsinki. Otava.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Shimazu, A. (2010). The push and pull of work: The differences between workaholism and work engagement. Teoksessa 47 A.B. Bakker & M.P. Leiter (toim.) *Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. New York: *Psychology Press*.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu: 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020) (Luettu 12.3.2024.)
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu.
- Ursin, J., & Välijärvi, J. (2010). Kansainväliset vertailevat oppimistulosarvioinnit



- perus- ja korkea-asteella. *Hallinnon tutkimus*, 29(4), 303-316.
- Valli, R. (2015). Johdatus tilastolliseen tutkimukseen (2. uud. p.). PS-kustannus.
- Venäläinen, J. (2020). Flow-tila: tietotyön viisain vaihde. Fitra.
- Vilkka, H. (2007). Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi. <https://janet.finna.fi/>, Electronic publication. (Luettu 19.3.2024)
- Wood, T. & C. McCarthy. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher education.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement. of adolescents. Teoksessa F. Pajares. & T. C. Urdan 45 (toim.) Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn.: IAP