

SUVI LEHTOMÄKI – MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMANN – EERO LAAKKONEN

Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit

Lehtomäki, Suvi – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Laakkonen, Eero. 2024. PERUSKOULUN OPETTAJIEN TYÖRAUHAKOKEMUKSET JA -PROFIILIT. *Kasvatus* 55 (2), 150–166.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät selittävät peruskoulun opettajien työrauhakokemuksia oppituntien aikana, sekä tunnistaa työrauhaprofiileja. Työrauha määriteltiin käsittämään häiriökäyttäytymisen, opetukseen keskittymisen, turvallisuuden sekä ympäristöstä huolehtimisen. Työrauhakokemuksia tarkasteltiin suhteessa opettajien 1. minäpystyvyyteen opetusstrategioista, luokanhallinnasta ja oppilaiden oppimiseen sitoutumisesta, 2. kollektiiviseen pystyvyyteen luokanhallinnasta, 3. stressiin sekä 4. työtyytyväisyyteen. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena (N=321), ja aineistoa analysoitiin monimuuttujaisella usean selittäjän regressioanalyysillä sekä latentilla profiilianalyysillä. Mitä paremmin opettajat uskoivat pystyvänsä hallitsemaan luokkaa, sitä positiivisemmin he arvioivat työrauhan toteutumista. Toisaalta mitä enemmän opettajat kokivat luokahuonestressiä, sitä heikommaksi he arvioivat työrauhan oppitunneilla. Opettajista tunnistettiin erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofiilit. Erinomaisen työrauhaprofiilin opettajat arvioivat minäpystyvyyttä, kollektiivista pystyvyyttä ja työtyytyväisyyttä muita ryhmiä positiivisemmin ja kokemaansa luokahuonestressiä muita ryhmiä vähäisemmäksi. Vastaavasti keskitason työrauhaprofiilin opettajat arvioivat negatiivisemmin tutkittuja muuttujia. Hyvä työrauha tukee opettajien ammatillista hyvinvointia. Tutkimustulosten perusteella tukea työrauhan ylläpidossa tulisi suunnata erityisesti uransa alussa oleville opettajille sekä yläkoulun aineenopettajille.

Asiasanat: kollektiivinen pystyvyys, minäpystyvyys, opettaja, peruskoulu, stressi, työrauha, työtyytyväisyys

Johdanto

Huoli peruskouluissa toteutuvasta oppimisesta ja oppituntien työrauhasta on Suomessa ollut viime aikoina vahvasti esillä koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Työrauha on tärkeä tekijä oppimismahdollisuuksien toteutumisen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kannalta (ks. myös Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015). Esimerkiksi inklusiosta käydyssä keskustelussa on noussut esiin muun muassa tukitoimien riittämättömyys sekä opettajien jaksaminen (ks. Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen 2021). Kansainväliset tutkimukset ovat myös osoittaneet, että vaikka suomalaisoppilaat menestyvät koulussa hyvin, he kokevat työrauhan vertailumaita heikompana (Väljörvi 2012).

Työrauha on keskeinen osa luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä, opettajan ja oppilaiden välistä pedagogista vuorovaikutusta (Belt 2013; Wolff, Jarodzka & Boshuizen 2017). Työrauha on subjektiivinen käsite, jonka toteutumista opettajat ja oppilaat tulkitsevat omasta näkökulmastaan käsin, ja näkemykset voivat poiketa paljonkin toisistaan (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Työrauha määrittäytyä lisäksi tilannesidonnaisesti sen mukaan, millaiset odotukset työrauhaa kohtaan kussakin tilanteessa on (ks. Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen 2022).

Työrauha määritellään myös usein sen kautta, mitkä tekijät nähdään esteinä hyvän työrauhan toteutumiseksi. Tässä tutkimuksessa käytetään Levin ja Nolanin (2010) neliosaista työrauhan ongelmiin pohjaavaa määritelmää: 1. kun opetukseen ei keskitytä, 2. joku häiritsee opetusta tai toisten mahdollisuutta oppia, 3. aiheutetaan psykologista tai fyysistä vaaraa tai 4. käyttäydytään omaisuutta tuhoavasti. Määritelmä valittiin tutkimukseen, sillä se kattaa laajasti luokahuononyöskentelyn ja -vuorovaikutuksen. Lisäksi määritelmään perustuvaa mittaria on käytetty aikaisemmin suomenkielisissä kasvatustieteellisissä interventiotutkimuksissa (Närhi ym. 2015; Närhi, Kiiski & Savolainen 2017), joissa mittari on todettu toimivaksi.

Opettaja on vastuussa työrauhan ylläpitämisestä (ks. Julin & Rumpu 2018; Karhu 2018) ja voi tukea oppituntien työrauhaa luokanhallinnallisin keinoin, joiden ensisijaisena tarkoituksena on maksimoida oppiminen ja minimoida oppimista häiritsevät tekijät (Wolff ym. 2017). Luokanhallinta on tärkeä osa opettamista (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001), sillä luokanhallinnallisin toimin opettaja luo suotuisat edellytykset sekä akateemiselle että sosioemotionaalille oppimiselle (Evertson & Weinstein 2011). Luokanhallintaa, osana työrauhan ylläpitoa, edesauttaa opettajan luottamus omiin taitoihin eli minäpystyvyys (Bandura 1997; Zee & Koomen 2016). Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys tarkoittaa uskomuksia yksilön kyvyistä järjestää ja toteuttaa toimia, joita tarvitaan tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajien minäpystyvyys voidaan siten määrittellä opettajan uskomuksiksi omista kyvyistään suunnitella, organisoida ja toteuttaa toimia, joita tarvitaan asetettujen kasvatustavoitteiden saavuttamiseen (Skaalvik & Skaalvik 2007).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu opettajien minäpystyvyyskokemusten olevan yhteydessä muun muassa opettajien stressiin (Klassen & Chiu 2010) ja työtyytyväisyyteen (Klassen ym. 2009). Suomalais tutkimuksessa havaittiin lisäksi koulun ilmapiirin sekä opettajien luokanhallinnallisen minäpystyvyyden olevan positiivisesti yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Malinen & Savolainen 2016). Työrauhan haasteiden on todettu tyypillisesti häiritsevän opettajien opetusta (Robers, Zhang, Morgan & Musu-Gillette 2015). Häiritsevä käyttäytyminen luokassa on myös merkittävä opettajan työstressin aiheuttaja (myös Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008; Dicke ym. 2014; Närhi ym. 2017).

Tämä tutkimus tarkastelee opettajan työrauhakokemuksia peruskoulussa ja kartuttaa ajankohtaista tietoa siitä, millaisena peruskoulun työrauha näyttäytyy. Suomessa työrauhaa ja oppilaiden käyttäytymisen tukemista on lähestytty enemmän interventiotutkimuksina (Karhu 2018; Närhi ym. 2015;

Närhi ym. 2017). Tämän kyselytutkimuksen tavoitteena on täydentää aiempaa tutkimuksellista lähestymistapaa. Lisäksi selvitetään opettajien työrauhakokemuksiin yhteydessä olevia tekijöitä: opettajien kokemaa minäpystyvyyttä, kollektiivista pystyvyyttä, stressiä ja työtyytyväisyyttä.

Opettajien minäpystyvyyttä, työtyytyväisyyttä, stressiä ja loppuun palamista on kansainvälisesti tutkittu paljon (esim. Klassen & Chiu 2010; Skaalvik & Skaalvik 2007, 2011). Suomessa on tutkittu opettajien luokanhallinnallisen minäpystyvyyden yhteyttä muun muassa työtyytyväisyyteen ja koulun ilma-
piiriin (Malinen & Savolainen 2016), mutta tämän tutkimuksen kaltaista neljän tekijän mittariyhdistelmää ja henkilökeskeistä opettajaprofilointia ei ole tietääksemme aiemmin käytetty oppituntien työrauhaa koskevaan tutkimukseen. Tämä tutkimus tuo uutta tietoa opettajien työrauhakokemuksista ja profiileista sekä niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Työrauhakokemusten subjektiivisen tulkinnan vuoksi henkilökeskeinen profilointi oletettavasti syventää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten peruskoulun opettajat kokevat oppituntien työrauhan, ja mitkä tekijät selittävät työrauhakokemuksia?
2. Minkälaisia työrauhaprofiileja aineistosta voidaan tunnistaa?

Opettajan minäpystyvyys, työstressi ja -tyytyväisyys sekä kollektiivinen pystyvyys

Minäpystyvyys luokanhallinnassa voidaan määritellä opettajien uskomuksiksi omista kyvyistään ehkäistä ja hallita oppilaan häiritsevää käytöstä (ks. Malinen & Savolainen 2016). Tutkimusten mukaan opettajien minäpystyvyyskokemukset luokanhallinnasta ovat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu 2010; Malinen & Savolainen 2016). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, kärsivät vähemmän stressistä (Gordon 2001).

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu kolmen ulottuvuuden kautta – minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumiseen, minäpystyvyys opetusstrategioihin ja minäpystyvyys luokanhallintaan – ja todettu, että opettajien työtään kohtaan kokema stressi ja minäpystyvyysulottuvuudet olivat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu 2010).

Erityisesti heikot minäpystyvyyskokemukset luokanhallinnasta näyttävät toimivan laukaisijana opettajan ammatista luopumiselle (Zee & Koomen 2016). Korkeampi minäpystyvyys on puolestaan havaittu olevan yhteydessä pidempään työuraan (Gordon 2001). Lisäksi työkokemusvuosien on todettu vaikuttavan opettajien minäpystyvyyteen siten, että minäpystyvyyden eri ulottuvuudet kasvoivat opettajan työuran alussa ja keskivaiheilla mutta heikkenivät uran loppuvaiheessa (Klassen & Chiu 2010). Toisaalta on myös saatu tutkimuksessa viitteitä siitä, että luokanhallintaan liittyvä minäpystyvyys vakiintuisi jo opettajankoulutuksen aikana (Lazarides, Watt & Richardson 2020).

OECD:n (2014) toteuttaman kansainvälisen Teaching and learning international survey (TALIS) -tutkimuksen mukaan luokkakooilla on vain vähäiset vaikutukset opettajien kokemaan minäpystyvyyteen tai työtyytyväisyyteen, ja oppilasmäärän sijaan luokan heterogeenisyys näyttää vaikuttavan opettajien kokemaan minäpystyvyyteen ja työtyytyväisyyteen. Opettajan minäpystyvyydessä on vaihtelua myös opetettavan luokka-asteen mukaan: alempien luokka-asteiden opettajat kokivat korkeampaa minäpystyvyyttä luokanhallinnassa sekä oppilaiden sitoutumisessa verrattuna ylempien luokka-asteiden opettajiin (Klassen & Chiu 2010).

Opettajan työn stressitekijät

Opettajien stressi voidaan määritellä negatiivisten tunteiden, kuten vihan, ahdistuksen, jännityksen tai turhautumisen, kokemuksena, joka johtuu jostakin opettajan työn osa-alueesta (Kyriacou 2001). Opettajan työn stressitekijät paikantuvat ensisijaisesti opettajan työtaakkaan sekä oppilaiden huonoon

käytökseen (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni 1995; Clunies-Ross ym. 2008). Opettajien kokemusten mukaan erityistä kuormitusta työssä aiheuttavat työrauhan ylläpitoon liittyvät seikat, kuten oppilaiden vaikeus rauhoittua oppituntien alettua, vaikeus keskittyä tehtäviin ja luokkien yleinen levottomuus (Karhu ym. 2018). Luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden työrauhaa häiritsevää käytöstä on todettu esiintyvän suhteellisen usein, vaikka häiriöt ovat lieviä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018). Opettajat kokevatkin ammatillista riittämättömyyttä juuri opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen vuoksi (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011).

Lisäksi opettajan suuri työtaakka, suuri luokkakoko ja vastuu oppilaiden oppimisesta voi aiheuttaa työmäärästressiä, kun puolestaan oppilaiden käyttäytyminen ja luokanhallinta voivat aiheuttaa opettajille luokkahuonestressiä (Klassen & Chiu 2010). Opettajilla, joilla oli suuri työmäärästressi, oli myös suurempi luokanhallinnallinen minäpystyvyys, kun taas opettajilla, joilla oli suuri luokkahuonestressi, oli heikompi minäpystyvyys erityisesti luokanhallinnassa. Tämän oletetaan johtuvan siitä, että enemmän työmäärästä stressiä kokevat opettajat voivat ponnistella enemmän oppituntien suunnittelussa ja ovat paremmin valmistautuneita hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä luokan aikana. Sen sijaan oppilaiden huonon käytöksen aiheuttamaa korkeampaa luokkahuonestressiä kokevat opettajat voivat olla vähemmän luottavaisia hallitsemaan oppilaiden käytöstä epäonnistumisen kokemusiansa vuoksi. (Klassen & Chiu 2010.)

Työtyytyväisyys ja kollektiivinen pystyvyys

Työtyytyväisyys voidaan määritellä positiiviseksi tai negatiiviseksi arvioksi, jonka ihminen tekee työstään tai jostakin työnsä osa-alueesta (Weiss 2002). Se voidaan käsitteellistää omaa työtä kohtaan koettuna tunnepitoisena reaktiona (Skaalvik & Skaalvik 2010), jolla on positiivinen tai negatiivinen luonne. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat siten muun muassa sellaiset tekijät, jotka herättävät opettajassa

jonkinlaisen tunnereaktion. (Weiss 2002.)

Ajallinen paine ja kurinpito-ongelmat lisäävät emotionaalista uupumista, mikä puolestaan vähentää opettajien työtyytyväisyyttä. Työtyytyväisyyteen on sen sijaan todettu olevan, yhteenkuuluvuuden tunteen kautta, positiivisesti yhteydessä opettajien saama työnjohdollinen tuki, yhtenäiset kasvatukselliset arvot työyhteisössä sekä suhteet työtovereiden ja vanhempien kanssa. (Skaalvik & Skaalvik 2011.) Myös suomalaistutkimuksessa opettajat ovat kuvanneet työssäjaksamista edistävinä tekijöinä kannustavan johtajuuden, työyhteisön positiivisen ilmapiirin sekä kollegoilta saamansa tuen (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008). Toisaalta juuri opettajien kokeman uupumuksen ja stressin aiheuttajina opettajat ovat korostaneet haastavan oppilaskäyttäytymisen lisäksi ammattiyhteisön ryhmähengen puutetta, vaativaa vanhemmuutta tai vanhemmuustaitojen puutetta (Pyhältö ym. 2011). Aiempien tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että sekä vuorovaikutus vanhempien että kollegoiden kesken voi toimia opettajan työtä suojaavana mutta myös uuvuttavana tekijänä. Työskentely- ja oppimisilmapiirin kannalta tärkeässä roolissa on opettajien välinen yhteistyö (Närhi ym. 2017).

Opettajien kollektiivinen pystyvyys luokanhallintaan määritellään tässä tutkimuksessa opettajien uskomuksiksi siitä, miten koulu-yhteisö kokonaisuudessaan ehkäisee tai hallitsee häiritsevää oppilaskäyttäytymistä (Malinen & Savolainen 2016). Lisäksi tässä tutkimuksessa kollektiivinen pystyvyys kattaa sen, miten koulu-yhteisö pystyy luomaan oppimisen edellytykset yksittäiselle oppijalle ja edistää oppilaan oppimiseen keskittymistä. Usko kollektiivisesta pystyvyydestä vaikuttaa yksilöittäin sitoutumiseen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä siihen, miten joustavasti he toimivat vastoinkäymisiä kohdatessa: mitä korkeampi kollektiivisen pystyvyyden tunne on, sitä parempi on yhteisön suorituskyky (Bandura 1997).

Kollektiivinen pystyvyys ennustaa myös opettajan minäpystyvyyttä, mihin voi vai-

kuttaa se, että korkeampi kollektiivinen pystyvyys voi nostaa opettajien tavoitetasoa ja lisätä opettajien sinnikkyyttä pyrkimyksissään saavuttaa kyseiset tavoitteet (Skaalvik & Skaalvik 2007). Opettajat, jotka kokevat korkeaa minäpystyvyyttä, ovat tutkimuksien mukaan tyytyväisempiä työhönsä (Gordon 2001; Klassen & Chiu 2010). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat todennäköisemmin myös uskovat siihen, että he kykenevät hallitsemaan oppilaiden huonoa käytöstä luokassa (Gordon 2001). Sen sijaan ne opettajat, joilla oli suuri kokonaisstressi, kokevat alentunutta työtyytyväisyyttä (Klassen & Chiu 2010). Kun opettajat eivät luota kykyihinsä hallita luokkaa, he todennäköisesti luovuttavat helposti jatkuvan häiritsevän oppilaskäyttäytymisen edessä, ja tämän seurauksena he kokevat olevansa tehotomia yrittäessään ylläpitää luokkahuonejärjestystä (Brouwers & Tomic 2000).

Tutkimuksen toteutus

Tutkittavat

Tutkimuksessa käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin eräässä keskusuuressa suomalaisessa kunnassa helmi–maaliskuun 2022 aikana. Kysely välitettiin kunnan perusopetusjohtajan kautta kaikille kunnassa työskenteleville perusopetuksen ala- ja yläkoulujen rehtoreille, jotka puolestaan välittivät sen opettajille. Kyselyyn vastattiin rehtorien välittämän linkin kautta nimettömästi, eikä henkilötietoja vastaajista kerätty. Kyselyn etusivulla vastaajille kerrottiin kyselyn tarkoitus ja jaettiin tutkijoiden sähköpostiosoitteet mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Tietosuojaseloste lähetettiin kyselylinkin mukana, koska kyselyssä kerättiin taustatietoja vastaajista, kuten sukupuoli, työkokemus ja toimenkuva. Tietosuojaselosteessa oli tarkemmin kuvattu tutkijoiden tarkemmat tiedot, tutkimuksen tarkoitus sekä aineiston elinkaari ja tietoturvallinen säilytys.

Opettajat antoivat suostumuksen tutkimukseen vastaamalla kyselyyn vapaaehtoisesti. Tutkimukseen osallistui 321 opettajaa. Vastaajat edustivat 82,5 prosenttia koko kunnan

perusopetuksen opettajista, joten otoskokoa voidaan pitää hyvänä. Tutkittavista 77 prosenttia (n=246) oli naisia, 22 prosenttia (n=71) miehiä ja yksi prosentti (n=4) ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastaajien työkokemus jakautui hyvin tasaisesti siten, että 23 prosenttia ilmoitti työkokemuksekseen 0–10 vuotta, 33 prosenttia 11–20 vuotta, 34 prosenttia 21–30 vuotta ja 10 prosenttia 31 vuotta tai enemmän. Opettajista 46 prosenttia (N=148) oli luokanopettajia, 35 prosenttia (n=112) aineenopettajia ja 19 prosenttia (n=61) erityisopettajia.

Mittarit

Kyselylomakkeen mittarit koostuivat seuraavista osa-alueista: työrauha, opettajan minäpystyvyys, kollektiivinen pystyvyys, työtyytyväisyys ja opettajien kokemus stressi. Minäpystyvyys-, kollektiivinen pystyvyys-, työtyytyväisyys- ja stressimittareiden väittämässä hyödynnettiin osaa Turun yliopiston sijoittumisseurantakyselyn väittämistä (käännetty suomeksi Jeong 2013). Kyselylomake esiteltiin kolmella opettajalla, minkä jälkeen selkiytettiin kahta väittämää. Esitetauksen jälkeisessä aineistonkeruussa opettajia pyydettiin arvioimaan kokemuksiaan lukuvuonna 2021–2022 ja kyseisen lukuvuoden opetettavaa ryhmää tai ryhmiä keskimäärin.

Opettajien kokemaa työrauhaa arvioitiin 17 väittämän työrauhamittarilla (Närhi ym. 2015), joka on alun perin laadittu suomalaisen interventiotutkimukseen ja perustuu Levin ja Nolanin (2010) neliosaiseen määritelmään työrauhasta. Työrauhaa mitattiin viidellä väittämällä koskien häiriökäyttäytymistä (esim. Oppituntien aikana on liian äänestä.), neljällä väittämällä koskien opetukseen keskittymistä (esim. Oppituntien aikana on hyvä työskentelyrauha.), viidellä väittämällä koskien turvallisuutta (esim. Oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta.) ja kolmella väittämällä koskien luokahuoneympäristöstä huolehtimista (esim. Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista.). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Opettajien minäpystyvyyttä mitattiin Teachers' sense of efficacy scale (TSES) -mittarilla, jossa oli 12 väittämää (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) ja sisälsi kolme ulottuvuutta: minäpystyvyys opetusstrategioissa, minäpystyvyys luokanhallinnassa ja minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumisessa. Lomake sisälsi jokaista kolmea ulottuvuutta kohden neljä väittämää. Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6). Minäpystyvyyttä mittari operationalisoitiin aiempien tutkimusten mukaisesti pystynmuotoon (I can), sillä minäpystyvyyden tulee heijastaa ennemminkin uskomuksia omiin kykyihin kuin tahtoon, jonka voidaan puolestaan nähdä heijastelevan enemmän opettajan aikomusta (I will) (Bandura 2006, 308–309). Opettajien minäpystyvyyttämittaria (TSES) pidetään pätevänä aikaisempien tutkimusten mukaan, ja sen on todettu toimivan myös kulttuurisesti erilaisissa ympäristöissä (Klassen ym. 2009).

Kollektiivista pystyvyyttä mitattiin seitsemällä väittämällä, jotka perustuivat yksilotteiseen Norwegian perceived collective teacher efficacy scale (NPCTES) -mittariin (Skaalvik & Skaalvik 2007). Kaikki väittämät operationalisoitiin me (we) tai koulumme opettajat (teachers at this school) pystyvät tekemään -muotoon (Skaalvik & Skaalvik 2007), esimerkiksi Koulussamme meillä on yhteiset säännöt ja ohjeistukset, joiden avulla pystymme hoitamaan työrauhaongelmia tehokkaasti -väittäjä. Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Työtyytyväisyyttä mitattiin neljällä väittämällä (kolme ensimmäistä mukaellen Skaalvik & Skaalvik 2010). Väittämät olivat 1. Yleisesti ottaen pidän opettajana toimimisesta, 2. Jos voisin valita tänään ammatin, valitsisin opettajan työn ja 3. Olen ajatellut siirtyä pois opettajan ammatista. Neljäs väittäjä on mukailtu Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sijoittumis seurantakyselystä: Olen tyytyväinen työni yleisiin olosuhteisiin (palkkaan,

työaikaan, lomien pituuteen, opettajan työn arvostukseen yms.). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Opettajan kokemaa stressiä mitattiin seitsemällä väittämällä. Suomenkieliset väittämät oli mukailtu Turun yliopiston sijoittumis seurantakyselystä. Stressimittari sisälsi kaksi ulottuvuutta: luokkahuone- ja työmäärästressin (myös Klassen & Chiu 2010). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: ei lainkaan stressiä (1) – erittäin paljon stressiä (6).

Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastattiin tilastollisten analyysien avulla. Faktorimallien toimivuus testattiin Mplus-ohjelmistolla (versio 8.7, Muthén & Muthén 1998–2021). Muuttujien kuvailevat tiedot, kuten summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja Pearsonin korrelaatiokertoimet, laskettiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistolla. Tämän jälkeen tutkimuksen varsinaiset analyysit (monimuuttujainen usean selittäjän regressioanalyysi sekä latentti profiilianalyysi) suoritettiin Mplus-ohjelmistolla. Taustamuuttujien yhteydet työrauhaprofiileihin selvitettiin ristiintaulukointien avulla SPSS-ohjelmistolla.

Konfirmatorisen faktorianalyysin (CFA) avulla testattiin, miten hyvin teorialähtöinen faktorimalli toimi tässä aineistossa. Mallien sopivuutta arvioitiin sopivuuksindeksien tulkitsemiseen määriteltyjen raja-arvojen avulla: CFI>0,95; CFI>0,90; TLI>0,95; TLI>0,90; RMSEA ja SRMR<0,05; RMSEA ja SRMR<0,08 (Hu & Bentler 1999; Little 2013).

Työrauhaa mittaaville osioille tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Neljän ulottuvuuden malli sopi hyväksyttävästi aineistoon ($\chi^2(111)=209,992$; $p<0,001$; CFI=0,952; TLI=0,941; RMSEA=0,053, 90%CI[0,042, 0,064]; SRMR=0,049), kun kahden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida. Minäpystyvyyttä mittaaville osioille tehtiin myös konfirmatorinen faktorianalyysi. Yhden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida, jolloin kolmen

ulottuvuuden malli sopi aineistoon hyväksytvästi ($\chi^2(49)=129,115$; $p<0,001$; CFI=0,940; TLI=0,919; RMSEA=0,071, 90%CI[0,057, 0,086]; SRMR=0,050). Kollektiivista pystyvyyttä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Kolmen jäännöstermin annettiin korreloida, jolloin malli sopi kohdittavasti aineistoon ($\chi^2(11)=37,715$; $p<0,001$; CFI=0,969; TLI=0,941; RMSEA=0,087, 90%CI[0,058, 0,118]; SRMR=0,036).

Työtyytyväisyyttä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Mallin yhteensopivuus aineistoon oli hyvä ($\chi^2(2)=2,544$; $p=0,280$; CFI=0,998; TLI=0,993; RMSEA=0,029, 90%CI [0,000, 0,119]; SRMR=0,016). Stressiä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Yhden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida, jolloin kahden ulottuvuuden malli sopi hyväksytvästi aineistoon ($\chi^2(12)=27,828$; $p=0,006$; CFI=0,973; TLI=0,954; RMSEA=0,064, 90%CI[0,033, 0,096]; SRMR=0,034).

Kun faktorimallin yhteensopivuus oli todettu riittäväksi, mallin mukaisesti osioista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Faktoripistemäärien sijaan päädyttiin käyttämään keskiarvoistettuja summamuuttujia, jotta mittarien alkuperäiset skaalat saatiin säilytettyä. Summamuuttujien reliabiliteettiarvot tarkistettiin.

Monimuuttujaisella usean selittäjän regressioanalyysillä tarkasteltiin minäpystyvyyden ulottuvuuksien, kollektiivisen pystyvyyden, luokkahuone- ja työmäärästressin merkitystä oppituntien työrauhan selittäjinä. Selitettäväksi muuttujiksi valittiin kaikki edellä mainitut neljä työrauhaulottuvuutta. Muuttujakeskeisen lähestymistavan lisäksi ymmärrystä oppitunneilla koetusta työrauhasta syvennettiin tarkastelemalla aineistoa henkilökeskeisesti (Raufelder, Jagenow, Hoferichter & Drury 2013), koska haluttiin selvittää, millaisena perusasteen opettajat kokevat työrauhan ja mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien työrauhakokemuksiin. Aineistosta haluttiin näin tunnistaa myös profiileja, jotka selittäisivät opettajien kokemien työrauhaulottuvuuksien välistä yhteisvaihtelua.

Työrauhaprofilien tunnistamiseen käytettiin latenttia profiilianalyysiä, joka toteutettiin Mplus-ohjelmistolla. Latentti profiilianalyysi mahdollisti tilastollisten indeksien hyödyntämisen määriteltäessä sopivaa profiilien määrää aineistosta. Sopivaa profiilien määrää arvioitiin tässä tutkimuksessa Log likelihood -arvon (LL), Akaike informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC), otoskoolla korjatun bayesilaisen informaatiokriteerin (SABIC), entropia-arvon, Vuong-Lo-Mendell-Rubintestin (VLMR) ja Boostrapped likelihood ratio -testin (BLRT) avulla. Mitä matalampia arvoja AIC-, BIC- ja SABIC-arvot saavat, sitä paremmin ratkaisu selittää aineistoa (Nylund, Asparouhov & Muthén 2007). Nylund, Asparouhov ja Muthénin (2007) mukaan BIC-arvo on johdonmukaisin informaatiokriteeri tunnistamaan profiilien määrää aineistosta.

Kun latenttien profiilien lukumäärä oli selvillä, tutkittiin, miten profiiliryhvät eroavat muiden mitattujen muuttujien suhteen. Tämä tehtiin latentin profiilianalyysin yhteydessä toteutettavilla Waldin testiin perustuvilla ryhmävertailuilla (Mplus: AUX (BCH)). Parittaisten vertailujen kohdalla testeissä huomioitiin Bonferroni-korjaus, jolla testeihin liittyvä merkitsevyytaso saatiin monivertailusta huolimatta pidettyä alkuperäisellä tasolla 0,05, eli p-arvoon suhteutettiin tilastollisten testien lukumäärän vaikutus ($\alpha=0,05/3=0,017$) (Hair, Black, Babin & Anderson 2019). Lopuksi ristiintaulukoimalla selvitettiin, mitkä taustamuuttujat selittävät opettajien työrauhaprofiileja.

Tulokset

Muuttujien kuvailevat tiedot

Summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin omega-kertoimen avulla (McDonald 1999). Muuttujien normaalijakaumamedellytykset tarkastettiin, eikä niistä löytynyt merkittävää poikkeamaa normaalijakaumasta. Taulukko 1 esittää summamuuttujien kuvailevat tiedot, muuttujien väliset korrelaatio- ja reliabiliteettikertoimet. Työmäärästressiä ($\omega=0,58$) ja ympäristöstä huolehtimista ($\omega=0,67$) lukuun ottamatta reliabiliteettiarvot olivat hyväksyttävää tasoa.

TAULUKKO 1. Muuttujien väliset korrelaatiokertoimet, keskiarvot (ka.), keskihajonnat (kh) ja reliabiliteetti-kerroimet (ω)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	ka.	kh	ω
1. TR: häiriökäyttäytyminen	-											3,89	1,02	,88
2. TR: opetukseen keskittyminen	-,71	-										4,14	,83	,82
3. TR: turvallisuus	-,49	,48	-									4,57	,82	,72
4. TR: ympäristöstä huolehtiminen	-,44	,42	,57	-								4,17	,87	,67
5. MP: opetusstrategiat	-,23	,36	,36	,33	-							4,73	,68	,82
6. MP: luokanhallinta	-,49	,59	,46	,48	,60	-						4,78	,72	,88
7. MP: oppilaiden sitoutuminen	-,34	,44	,37	,39	,63	,64	-					4,21	,81	,72
8. Kollektiivinen pystyvyys	-,21	,27	,24	,30	,46	,46	,42	-				4,34	,85	,89
9. Työtyytyväisyys	-,17	,18	,22	,23	,31	,33	,33	,25	-			4,20	1,13	,81
10. Stressi: luokkahuone	,52	-,48	-,40	-,35	-,28	-,49	-,36	-,14	-,35	-		3,50	1,25	,87
11. Stressi: työmäärä	,14	-,06	-,14	-,15	-,23	-,12	-,12	-,14	-,35	,43	-	3,37	,96	,58

Korrelaatiokertoimien tilastollinen merkitsevyys (N= 321): $p < 0,05$ kun $|r| > 0,10$; $p < 0,01$ kun $|r| > 0,14$; $p < 0,001$ kun $|r| > 0,18$, TR= työrauha, MP=minäpystyvyys

Työrauhaa selittävät tekijät

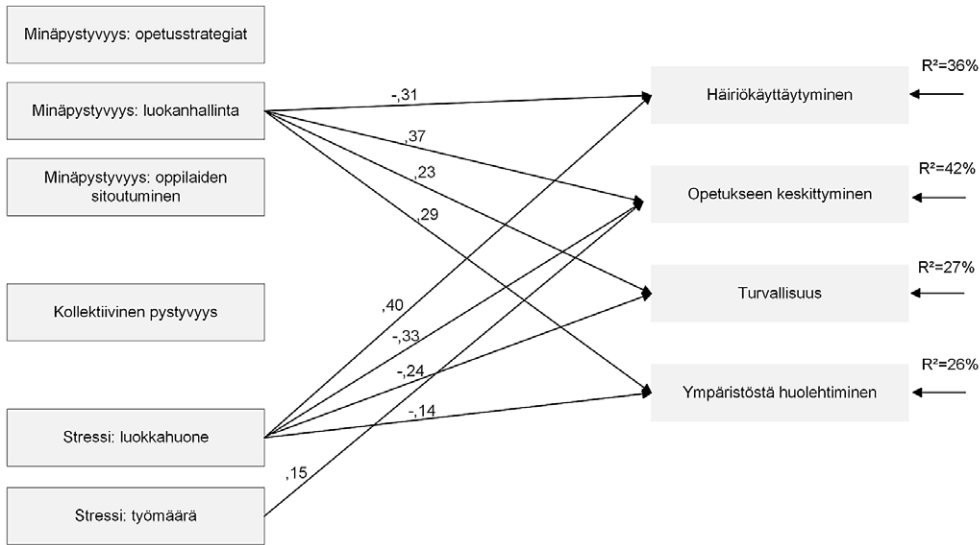
Monimuuttujaisella usean selittäjän regressio-analyysillä selvitettiin, mitkä muuttujat selittivät opettajien kokemia työrauhautuvuuksia. Mallin selitysosuudet jokaista työrauhautuvuutta kohtaan (R^2) on kuvattu kuviossa 1. Luokanhallinnallinen minäpystyvyys selitti tilastollisesti merkitsevästi kaikkia työrauhamuuttujia. Vahvimmin se oli yhteydessä häiriökäyttäytymiseen ja opetukseen keskittymiseen. Mitä positiivisemmin opettajat arvioivat omaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttään, sen parempana he kokivat myös oppitunneilla toteutuvan työrauhan. (Ks. Kuvio 1.)

Myös luokkahuonestressi selitti kaikkia työrauhamuuttujia tilastollisesti merkitsevästi, ja voimakkain yhteys sillä oli koettuun häiriökäyttäytymiseen. Mitä enemmän opettajat kokivat luokkahuonestressiä, sen heikom-

maksi he arvioivat työrauhan toteutumisen. Työmäärästressi selitti työrauhamuuttujista ainoastaan opetukseen keskittymistä tilastollisesti merkitsevästi. Mitä enemmän opettajat kokivat työmäärästressiä, sitä paremmaksi he arvioivat opetukseen keskittymisen oppitunneilla. Kollektiivinen pystyvyys ei tässä tutkimuksessa selittänyt tilastollisesti merkitsevästi opettajien kokemaa työrauhaa. (Ks. Kuvio 1.)

Opettajien työrauhaprofiilit, ryhmävertailu ja selittävät tekijät

Profilien määrää arvioitaessa oli tärkeää huomioida profilien mielekäs koko ja myös mallin yksinkertaisuus (Spurk, Hirschi, Wang, Valero & Kauffeld 2020), ks. Taulukko 2. Latenttien profilien määrää arvioitaessa BIC-arvo olisi puoltanut neljän profiliryhmän ratkaisua,



Kuviossa on esitetty mallin standardoitu ratkaisu. Ainoastaan tilastollisesti merkitsevät yhteydet merkitty näkyviin ($p < 0,05$). R^2 =selitysosuus.

KUVIO 1. Minäpystyvyys- ja stressimuuttujien yhteys työrauhamuuttujiin

TAULUKKO 2. Latenttien profiilianalyysien sopivuus eri määrille ryhmiä

Profilien lukumäärä	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropia	VLMR (p)	BLRT (p)	Ryhmiä koot (n)
1	-1656,92	3329,84	3360,01	3334,64	-	-	-	321
2	-1497,85	3021,71	3070,73	3029,50	,76	,000	,000	145, 176
3	-1448,01	2932,02	2999,91	2942,82	,78	,014	,000	149, 44, 128
4	-1428,55	2903,10	2989,85	2916,83	,83	,301	,000	154, 6, 34, 127
5	-1414,90	2885,81	2991,41	2902,60	,77	,288	,002	28, 6, 119, 121, 47
6	-1403,54	2873,07	2997,53	2892,86	,79	,024	,006	6, 28, 118, 44, 7, 118
7	-1393,54	2863,08	3006,39	2885,86	,79	,251	,020	8, 27, 40, 92, 115, 31, 8
8	-1381,84	2849,69	3011,86	2875,47	,78	,410	,000	58, 20, 50, 6, 58, 7, 93, 29

LL=Log likelihood; AIC=Akaike information criterion; BIC=Bayesian information criterion; SABIC=otoskoolla korjattu BIC; VLMR(p)=Vuong-Lo-Mendell-Rubin -testi, BLRT(p)=Bootstrapped likelihood ratio -testi

mutta yksi ryhmistä olisi jäänyt kooltaan hyvin pieneksi. Alle 25 vastaajan profiileja ei tulisi ottaa huomioon (ks. Lubke & Neale 2006). Samoin AIC- ja SABIC-arvot laskivat mitä enemmän profiileja otettiin malliin mukaan, mutta lasku tasaantui selvästi neljän profiilin jälkeen. Entropia-arvot olivat jokaisella profiiliratkaisulla suhteellisen korkealla tasolla

(>0,70), jolloin profiilien voitiin katsoa erottuvan toisistaan riittävän hyvin.

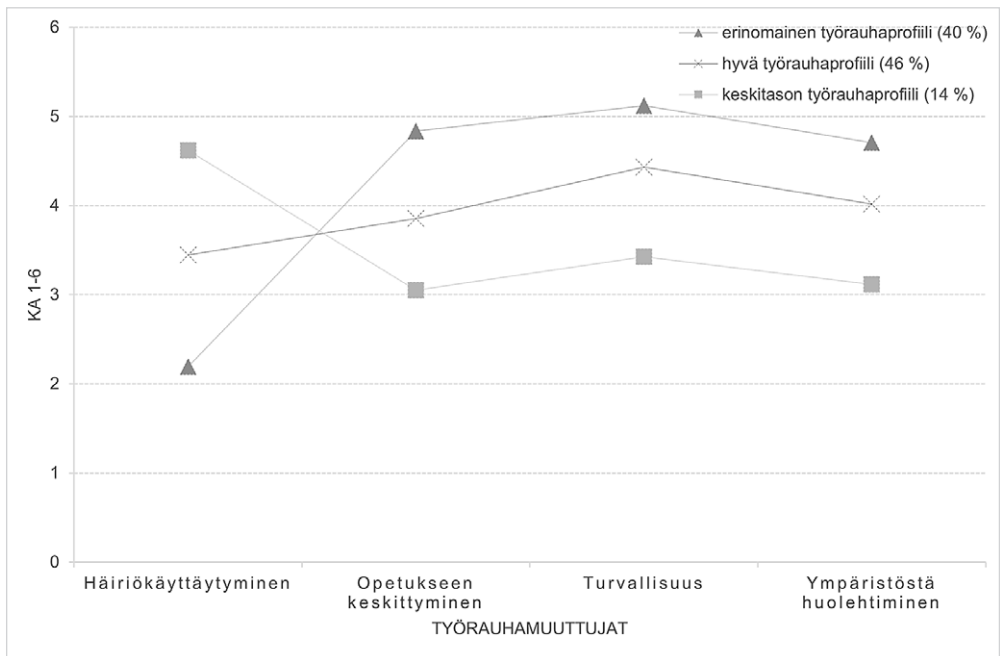
Myös ryhmään kuulumisen todennäköisyydet tarkasteltiin, ja kaikilla ryhmillä kuuteen ryhmään saakka todennäköisimpään profiili-ryhmään kuulumisen todennäköisyys oli suurempi kuin 0,80 sekä seitsemän ja kahdeksan ryhmän ratkaisussa arvot lähes samassa tasossa

(minimi $P=0,77$). Nämä arvot eivät ilmaise yksiselitteisesti sopivinta profiiliryhmien määrää. BLRT-testin avulla ei myöskään kyetty tekemään ratkaisua profiilien lukumäärästä, sillä kaikissa ratkaisussa BLRT-testin p-arvo on pienempi kuin 0,05. (Ks. Taulukko 2.)

VLMR-testillä testataan, parantaako uuden profiiliryhmän lisääminen mallin sopivuutta edelliseen profiiliryhmäratkaisuun verrattuna

(Lo, Mendell & Rubin 2001). Kolmen profiiliryhmän ratkaisussa $p<0,05$, jolloin VLMR-testi tuki tätä ratkaisua. Neljän profiiliryhmän ratkaisu ei enää parantanut mallin sopivuutta ($p>0,05$). Kolmen profiiliryhmän ratkaisussa myös ryhmien koko ja profiilien tulkittavuus olivat mielekkäitä. (Ks. Taulukko 2.)

Opettajien kolme erilaista työrauhaprofiilia esitetään kuviossa 2. Positiivisimmin työrau-



KUVIO 2. Opettajien työrauhaprofiilit

haa arvioineiden ryhmä nimettiin erinomaiseksi työrauhaprofiiliksi, ja siihen lukeutui 128 opettajaa (40 %). Toiseksi positiivisemmin työrauhaa arvioineiden ryhmä nimettiin hyväksi työrauhaprofiiliksi; suurin osa opettajista lukeutui tähän ryhmään ($N=149$, 46 %). Negatiivisimmin työrauhaa arvioineiden ryhmä nimettiin keskitason työrauhaprofiiliksi. Tämä oli vastaajamäärältään pienin ryhmä ($N=44$, 14 %). Keskitason työrauhaprofiilissa arvioitiin oppituntien aikana esiintyvää häiriökäyttäytymistä suhteessa muihin työrauhamuuttujiin muita ryhmiä kielteisemmin. Kaikissa profiili-

ryhmissä oppituntien turvallisuus arvioitiin työrauhamuuttujista kaikkein positiivisimmin. (Ks. Kuvio 2.)

Opettajien työrauhaprofiilien yhteyttä muiden tekijöiden suhteen testattiin ryhmävertailuilla (ks. Liite 1). Työrauhaprofiilit erosivat muiden muuttujien suhteen tilastollisesti merkitsevästi lukuun ottamatta työmäärästressiä. Kollektiivinen pystyvyys ja työtyytyväisyys erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain ääripääryhmien (erinomainen-keskitaso) välillä, kun otettiin huomioon monivertailuun liittyvät rajoitukset (Bonferroni-korjattu

tilastollisen merkitsevyyden raja $p < 0,017$). Erinomaiseen työrauhaprofiiliin luokitellut opettajat arvioivat omaa minäpystyvyyttään (ka. opetusstrategiat 4,96; ka. luokanhallinta 5,21; ka. oppilaiden sitoutuminen 4,60), kollektiivista pystyvyyttä (ka. 4,55) sekä työtyytyväisyyttä (ka. 4,49) muita ryhmiä positiivisemmin ja kokemaansa luokahuonestressiä (ka. 2,79) muita vähäisemmäksi. Vastaavasti keskitason työrauhaprofiiliin luokitellut opettajat arvioivat luokahuonestressiä esiintyvän kaikkein eniten (ka. 4,92). Keskitason työrauhaprofilissa minäpystyvyyttä (ka. opetusstrategiat 4,25; ka. luokanhallinta 3,89; ka. oppilaiden sitoutuminen 3,50), kollektiivista pystyvyyttä (ka. 3,87) ja työtyytyväisyyttä (ka. 3,56) arvioitiin muita ryhmiä negatiivisemmin. (Ks. Liite 1.)

Opettajien toimenkuva ($\chi^2(4)=29,502$; $p < 0,001$), luokka-aste ($\chi^2(10)=36,367$; $p < 0,001$) ja opettajakokemus ($\chi^2(12)=21,076$; $p=0,049$) selittivät tilastollisesti merkitsevästi eri työrauhaprofiileja (ks. Liite 2). Sen sijaan esimerkiksi sukupuoli ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi työrauhaprofiileja. Erinomaisessa työrauhaprofilissa tilastollisesti merkitsevä osuus oli toimenkvaltaan luokanopettajia (63,3 %), jotka työskentelivät alakouluikäisten oppilaiden parissa. Keskitason työrauhaprofiilia selittivät kuuluminen aineenopettajien ryhmään (54,5 %) ja opetus yläkoulun luokilla 7–9 (54,5 %). Erityisesti alle viiden vuoden opetuskokemus oli selkeästi edustettuna (25,0 %) keskitason työrauhaprofilissa. Hyvään työrauhaprofiiliin kuului tasaisemmin eri toimenkuvan opettajia eri luokka-asteilta.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten opettajat kokevat peruskoulun työrauhan toteutuvan oppitunneilla ja mitkä tekijät selittävät opettajien työrauhakokemuksia. Tutkimuksella haluttiin selvittää myös, millaisia työrauhaprofiileja aineistosta voitiin tunnistaa. Tulokset osoittivat luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokahuonestressin selittävän tilastollisesti merkitsevästi opet-

tajien kokemaa työrauhaa. Mitä paremmaksi opettajat arvioivat oman luokanhallinnallisen minäpystyvyyden, sitä positiivisemmin he arvioivat työrauhan toteutumisen. Luokahuonestressi sen sijaan oli negatiivisesti yhteydessä opettajien kokemaan työrauhaan. Opettajista oli tunnistettavissa erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofiilit. Tämä tutkimus osoitti, että mitä positiivisemmin opettajat arvioivat oppituntien työrauhaa, sitä positiivisemmin he arvioivat oman minäpystyvyytensä, kollektiivisen pystyvyyden ja työtyytyväisyyden ja sitä vähemmän kokivat luokahuonestressiä.

Tämän tutkimuksen menetelmällisellä monipuolisuudella saavutettiin suhteellisen kattava kuva peruskoulun opettajien työrauhakokemuksista. Opettajat, jotka uskoivat omiin luokanhallintataitoihinsa, saivat todennäköisimmin myös luotua paremman työrauhan luokahuoneeseen. Ne opettajat, jotka eivät luottaneet omiin kykyihinsä hallita luokahuoneessa esiintyviä häiriöitä tehokkaasti, eivät nähtävimmän toimineet myöskään tilanteiden ratkaisemiseksi (ks. myös Brouwers & Tomic 2000; Dicke ym. 2014). Tästä voi syntyä kehä, jossa opettajien minäpystyvyykokemukset luokanhallinnasta toimivat ikään kuin itseään toteuttavina ennusteina.

Työrauhakokemuksia selitti myös opettajien kokema luokahuonestressi. Samansuuntaisia tuloksia on myös saatu tutkimuksessa, jossa oppilaiden haastavasta käytöksestä korkeampaa luokahuonestressiä kokeneilla opettajilla oli heikommat minäpystyvyykokemukset erityisesti luokanhallintaa kohtaan (Klassen & Chiu 2010). On myös todennäköistä, että opettajan uupuminen voi haitata hänen kykyään käyttää tehokkaita positiivisen käyttäytymisen hallintastrategioita vähentämään häiriötilanteita (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker 2014).

Työmäärästressi selitti opetukseen keskittymistä tilastollisesti merkitsevästi. Mitä enemmän opettajat kokivat työmäärästressiä, sitä positiivisemmin he arvioivat oppilaiden opetukseen keskittymisen. Tulosta selittänee se,

että työmäärään liittyvää stressiä kokeva opettaja voi myös suunnitella oppitunteja enemmän, jolloin suunnittelu helpottaa oppilaiden opetukseen keskittymistä sekä antaa opettajalle enemmän mahdollisuuksia suunnata huomionsa luokanhallintaan (ks. myös Klassen & Chiu 2010). Työmäärästressimuuttujan reliabiliteetti jäi tässä tutkimuksessa matalaksi. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia aiemman stressiä koskevan tutkimuksen kanssa (Klassen & Chiu 2010). Myös ympäristöstä huolehtimisen reliabiliteetti arvo jäi tutkimuksessa matalaksi, mutta tulokset ovat linjassa muiden työrauhamittareiden kanssa.

Kollektiiviseen pystyvyyteen liittyviä tuloksia voidaan pitää vain jossain määrin suuntaa antavina, sillä kollektiivisen pystyvyyden sopivuusindeksit jäivät alhaisiksi (mm. RMSEA=0,087). Yhteisopettajuus työskentelymuotona olisi voinut oletettavasti lisätä opettajien kokemaa kollektiivista pystyvyyttä ja selittää opettajien työrauhakokemuksia, mutta yhteyttä ei tässä tutkimuksessa esiintynyt. Tämä tulos on samansuuntainen aiemman tutkimuksen (Malinen & Savolainen 2016) kanssa: yhteisöllinen tuki ei selitä myöskään opettajien työtyytyväisyyttä. Saatu tutkimustulos voisi viitata siihen, että opettajayhteisön kollektiivista pystyvyyttä ei onnistuta siirtämään oppituntitilanteisiin.

Opettajan työtä kuormittava aikapaine (Skaalvik & Skaalvik 2011, 2018) voi olla myös selityksenä; kollegoiden kesken jaettavalle asiantuntijuudelle ei välttämättä jää riittävästi aikaa työn hektisessä arjessa. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opettajat haluavat kuitenkin kehittää omaa luokanhallintaansa juuri kollegoilta saamiensa neuvojen avulla (Clunies-Ross ym. 2008), joten tulevaisuudessa olisi tärkeää kyetä hyödyntämään kollektiivinen tuki työrauhan ylläpidossa sekä opettajan luokanhallintataitojen kehittämisessä. Aihe vaatii kuitenkin tarkempaa jatkotutkimusta. Tässä tutkimuksessa kollektiivisen pystyvyyden yhteyttä tutkittiin ainoastaan opettajien työrauhakokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa on lisäksi hahmoteltu opettajien työrauhaprofileja. Työrauhaprofi-

leista toimivin oli kolmen profiilin ratkaisu, jossa opettajat jakautuivat erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofileihin. Tutkimustulosten mukaan opettajat arvioivat työrauhan toteutumista opetusryhmissään suhteellisen positiivisesti, sillä matalinta eli keskitason työrauhaprofilia edusti ainoastaan 14 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista.

Erot työrauhaprofileissa nousivat esiin opettajien toimenkuvan, opetettavan luokkasteen sekä opetuskokemuksen perusteella. Tutkimustuloksista on pääteltävissä, että oppituntien työrauhan kokeminen haasteelliseksi painottui enemmän yläkoulun aineenopettajilla. Sekä oppilaat että opettajat ovat aiemminkin arvioineet yläkoulussa esiintyvän alakoulua useammin häiriö- ja ongelmatilanteita (Julin & Rumpu 2018), mikä tukee tässä tutkimuksessakin saatuja tuloksia. Selityksiä työrauhahaasteille voidaan siten etsiä esimerkiksi opettajien työnkuvasta. Työrauhan ylläpito on oletettavasti haastavampaa yläkoulussa, jossa ryhmä vaihtuu usein, eikä samankaltaista oppilaantuntemusta kuin alakoulussa ole useinkaan mahdollista saavuttaa. Alempien luokka-asteiden opettajat kokevat tutkimuksen mukaan myös korkeampaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä (Klassen & Chiu 2010), millä voi olla välillisiä vaikutuksia oppituntien työrauhaan.

Joka neljäs keskitason työrauhaprofiiliin kuuluvista opettajista oli työskennellyt opettajana viisi vuotta tai sitä vähemmän. Tuloksien mukaan aloittelevat opettajat arvioivat työrauhaa muita opettajia kielteisemmin. Opetusvuosien yhteys työrauhakokemuksiin on havaittu aiemminkin, sillä opettajien on todettu kokevan sitä vähemmän työrauhahäiriöitä mitä pidempään he olivat opettaneet (Julin & Rumpu 2018). Selityksiä voidaan siis etsiä opettajien koulutuksesta sekä vastavalmistuneiden opettajien haastavasta työuran aloituksesta. Myös luokanhallinnallinen minäpystyvyys selitti koettua oppituntien työrauhaa. Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden on todettu kasvavan uran puoliväliin saakka (Klassen & Chiu 2010).

Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

On tärkeää huomioida tutkimusta koskevat rajoitukset. Tämän tutkimuksen otoksena oli vain yhden kunnan perusopetuksen opettajat, minkä vuoksi tutkimustulokset kuvastavat kyläkin kyseisen kunnan opettajien kokemuksia erittäin kattavasti. On luonnollisesti mahdollista, että eri kunnissa opettajien kokemuksissa olisi eroavaisuuksia. Esimerkiksi eri kunnissa perusopetukseen suunnatut resurssit voivat olla hyvinkin erilaisia, ja tämä näyttäytyy kouluarjessa eri tavoin vaikuttaen koettuun työrauhaan.

Yläkoulun aineenopettajien on voinut olla haastavampaa arvioida koettua työrauhaa, sillä opetettavat ryhmät vaihtuvat usein. Heitä tosin ohjeistettiin arvioimaan ryhmien toimintaa keskimäärin aineistonkeruun aikaan kuluvana lukuvuonna. Lisäksi tämä tutkimus kohdistui vain opettajien kokemuksiin, eikä oppilaiden näkökulmaa otettu huomioon. Työrauhakokemusten subjektiivisuus ja tulkintojen kontekstisidonnaisuus on voinut niin ikään aiheuttaa haasteita työrauhaa arvioitaessa. Oppilaita tutkimalla sekä opettajia haastatteleamalla kuvaa tutkittavasta ilmiöstä voidaan tarkentaa tulevaisuudessa.

Tulosten luotettavuutta lisäsi tutkimuksen monimenetelmällisyys, otoskoon kattavuus ja se, että tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa käytettyjä mittareita on käytetty aiemmissakin tutkimuksissa; lisäksi väärtämien ymmärrettävyyttä varmistettiin vielä esitestamalla kyselylomake kolmella opettajalla ennen aineistonkeruuta. Myös tässä tutkimuksessa mittarit toimivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta suhteellisen hyvin.

Tutkimuksen käytännön merkitsevyys

Työrauhasta on käyty paljon julkista keskustelua Suomessa, ja tämä tutkimus ilmentää työrauhailmiön monitahoisuutta. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että työrauha-haasteet ovat suhteellisen pienen opettajaryhmän kokemus. Toisaalta työrauhaa on nykyisin aiempaa haastavampaa arvioida, sillä koulussa käytetyt työskentelymuodot ovat moninaistu-

neet ja siten muuttaneet käsityksiä luokkahuoneen työrauhasta. Työrauhakokemus on lisäksi subjektiivinen, ja opettajat arvioivat työrauhan toteutumista eri tavoin sekä edellyttävät oppituntitilanteissa erilaista työrauhaa.

Työrauha näyttäytyy joka tapauksessa tärkeänä osana opettajan työn mielekästä arkea. Opettajan kokemiin työrauhahaasteisiin ja sitä kautta ammatilliseen hyvinvointiin on syytä kiinnittää jatkossa yhä enemmän huomiota, jotta opettajat saadaan viihtymään työssään.

Luokanhallinnallinen minäpystyvyys selitti työrauhakokemuksia, joten on erittäin tärkeää tulevaisuudessa kehittää ja tukea opettajien luokanhallintataitoja ja luottamusta niihin. Tämän tutkimuksen perusteella erityinen huomio tulisi kiinnittää siihen, miten voitaisiin tukea yläkoulun aineenopettajia työrauhan ylläpidossa. Tutkimuksen mukaan oppilaiden käyttäytymistä tukevien toimintatapojen opetus jää suomalaisessa opettajankoulutuksessa hyvin vähäiseksi painottuen erityisopettajien koulutusohjelmiin (Närhi ym. 2022). Tulevaisuudessa opettajien koulutuksen tulisi auttaa rakentamaan vankka minäpystyvyyden tunne luokanhallintaan (myös Malinen & Savolainen 2016). Koska käyttäytymisen tukemisen toimintatapojen opetus opettajankoulutuksessa on todettu vähäiseksi, jää tämä opettajan työn keskeinen osa-alue pitkälti opettajan itsenäisen kehittämisen varaan (Närhi ym. 2022). Opettajien luokanhallinnallista minäpystyvyyttä voitaisiin tukea työuran alussa esimerkiksi mentoroimalla ja kokeneen kollegan työtä havainnoimalla.

Jatkotutkimuksissa olisi tähdellistä tarkastella, miten luokanhallintakoulutuksella voitaisiin kehittää opettajien minäpystyvyyttä ja minkälaisia vaikutuksia sillä olisi luokkahuoneessa koettuun työrauhaan. Jatkotutkimukset voisivat myös toistaa tämän tutkimuksen kansallisella tasolla, jolloin olisi mahdollisuus vertailla kuntien välisiä eroja opettajien työrauhakokemuksissa. Näin olisi myös mahdollista arvioida perusopetuksen tasa-arvoisuutta työrauhan suhteen eri puolilla maamme.

Lähteet

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. 2014. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review* 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 307–337.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. *Acta Universitatis Ouluensis E* 135. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526202372>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. Jr. 1995. A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology* 65 (1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brouwers, A. & Tomic, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16 (2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* 28 (6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. 2014. Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology* 106 (2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. 2011. Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, NY: Routledge, 3–15.
- Gordon, L. M. 2001. High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paperiesitys: Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>. (Luettu 20.1.2022.)
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. 2019. *Multivariate data analysis*. 8. painos. Andover: Cengage.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>. (Luettu 25.3.2024.)
- Hu, L. & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jeong, H. 2013. Self-efficacy, collective efficacy, job stress, and job satisfaction experienced by teachers in South Korea and Finland. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 6: 2018. Helsinki. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0618-4_0.pdf. (Luettu 1.11.2022.)
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttätymisen tehostetua tukea lähikoulussa. Jyu Dissertations 6. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. ProKoulu-malli näky työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin 28 (2), 61–71. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf. (Luettu 25.3.2024.)
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. 2009. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology* 34 (1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- 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>
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2020. Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction* 69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management: A professional decision-making model. 6. painos. Boston, MA: Pearson.
- Little, T. D. 2013. *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. 2001. Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika* 88 (3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Lubke, G. & Neale, M. C. 2006. Distinguishing between latent classes and continuous factors: Resolution by maximum likelihood? *Multivariate Behavioral Research* 41 (4), 499–532. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4104_4

- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. 2016. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- McDonald, R. P. 1999. *Test theory: A unified treatment*. New York, NY: Routledge.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. 1998–2021. *Mplus User's Guide*. 8. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. 2007. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 14 (4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. 2022. Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin* 32 (2), 42–58.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43 (6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- OECD. 2014. *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52 (5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Drury, K. M. 2013. The person-oriented approach in the field of educational psychology. *Problems of Psychology in the 21st Century* 5 (1), 79–88. <https://doi.org/10.33225/ppc/13.05.79>
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R. E. & Musu-Gillette, L. 2015. *Indicators of school crime and safety: 2014*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education, U. S. Department of Justice office of Justice Programs. <https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/iscs14.pdf>. (Luettu 25.3.2024.)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2018. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* 21 (5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kauffeld, S. 2020. Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior* 120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Väljjarvi, J. 2012. *Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana*. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljjarvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12*, 90–125. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>
- Weiss, H. M. 2002. Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review* 12 (2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. 2017. See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education* 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. 2016. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A Synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research* 86 (4), 981–1015.

Saapunut toimitukseen: 23.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 29.8.2023

LIITE 1. Työrauhaprofilien ryhmävertailut

Työrauhaprofiilit	MP: Opetusstrategiat		MP: Luokanhallinta		MP: Oppilaiden sitoutuminen	
	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	4,96	0,06	5,21	0,05	4,60	0,08
Hyvä (H)	4,69	0,06	4,67	0,06	4,09	0,07
Keskitaso (K)	4,25	0,15	3,89	0,15	3,50	0,13
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	25,79	0,000	107,75	0,000	60,06	0,000
profiili E vs. H	9,19	0,002	45,70	0,000	21,63	0,000
profiili E vs. K	20,32	0,000	74,44	0,000	53,57	0,000
profiili H vs. K	6,79	0,009	22,59	0,000	14,31	0,000

Työrauhaprofiilit	Kollektiivinen pystyvyys		Työtyytyväisyys	
	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	4,55	0,08	4,49	0,10
Hyvä (H)	4,30	0,07	4,15	0,10
Keskitaso (K)	3,87	0,16	3,56	0,21
	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	16,38	0,000	17,54	0,000
profiili E vs. H	4,66	0,031	4,72	0,030
profiili E vs. K	15,02	0,000	15,72	0,000
profiili H vs. K	5,44	0,020	5,44	0,020

Työrauhaprofiilit	Stressi: Luokahuone		Stressi: Työmäärä	
	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	2,79	0,10	3,27	0,09
Hyvä (H)	3,68	0,11	3,40	0,09
Keskitaso (K)	4,92	0,17	3,56	0,17
	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	125,76	0,000	2,60	0,27
profiili E vs. H	31,04	0,000	0,88	0,35
profiili E vs. K	120,38	0,000	2,29	0,13
profiili H vs. K	34,64	0,000	0,64	0,43

Vapausasteet kokonaistesteissä $df=2$, parivertailuissa $df=1$, ka.=keskiarvo, kv=keskivirhe. Bonferroni-korjattu tilastollisen merkitsevyyden raja $p < 0,017$.

LIITE 2. Työrauhaprofileja selittävät taustamuuttujat

		Erinomainen työrauha- profiili	Hyvä työrauha- profiili	Keskitason työrauha- profiili	Yhteensä
Toimenkuva					
luokanopettaja	N	81	56	11	148
	%	63,3 %	37,6 %	25,0 %	46,1 %
aineenopettaja	N	27	61	24	112
	%	21,1 %	40,9 %	54,5 %	34,9 %
erityisopettaja	N	20	32	9	61
	%	15,6 %	21,5 %	20,5 %	19,0 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %
Luokka-aste					
alakoulu 1.–2.	N	30	19	3	52
	%	23,4 %	12,8 %	6,8 %	16,2 %
alakoulu 3.–6.	N	57	45	10	112
	%	44,5 %	30,2 %	22,7 %	34,9 %
yläkoulu 7.–9.	N	23	54	24	101
	%	18,0 %	36,2 %	54,5 %	31,5 %
erityisopetus 1.–6.	N	10	11	3	24
	%	7,8 %	7,4 %	6,8 %	7,5 %
erityisopetus 7.–9.	N	3	15	3	21
	%	2,3 %	10,1 %	6,8 %	6,5 %
muu	N	5	5	1	11
	%	3,9 %	3,4 %	2,3 %	3,4 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %
Opettajakokemus					
0–5 vuotta	N	16	17	11	44
	%	12,5 %	11,4 %	25,0 %	13,7 %
6–10 vuotta	N	7	17	6	30
	%	5,5 %	11,4 %	13,6 %	9,3 %
11–15 vuotta	N	20	26	4	50
	%	15,6 %	17,4 %	9,1 %	15,6 %
16–20 vuotta	N	24	22	9	55
	%	18,8 %	14,8 %	20,5 %	17,1 %
21–25 vuotta	N	33	24	3	60
	%	25,8 %	16,1 %	6,8 %	18,7 %
26–30 vuotta	N	16	28	5	49
	%	12,5 %	18,8 %	11,4 %	15,3 %
31 vuotta tai enemmän	N	12	15	6	33
	%	9,4 %	10,1 %	13,6 %	10,3 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %