

**Erityisopettajien käsityksiä työhyvinvointia edistävästä ja
kuormittavista tekijöistä sekä työhyvinvoinnin
kehittämisestä**

Jasmin Jokinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Jasmin. 2019. Erityisopettajien käsityksiä työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä sekä työhyvinvoinnin kehittämisestä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 60 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä ja miten erityisopettajien työhyvinvointia voisi kehittää. Tarkoituksena oli saada tietoa erilaisten tekijöiden merkityksestä työhyvinvoinnille, joko sitä edistäen tai kuormittaen. Lisäksi haluttiin saada kehitysehdotuksia, miten erityisopettajien työhyvinvointia voisi edistää kunnan ja valtion tasolla. Tutkimuksen kohteena oli pääkaupunkiseudulla työskentelevät peruskoulun laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja siinä on fenomenografisia piirteitä. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla haastatteleamalla viittä pääkaupunkiseudulla työskentelevää erityisopettajaa syksyllä 2019. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan yksilöllä, työnkuvalla ja työtehtävillä, työyhteisöllä, johtamisella ja työympäristöllä on merkittävä rooli työhyvinvoinnille. Työyhteisö nähtiin erittäin merkityksellisenä työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyi useita työhyvinvointia kuormittavia osatekijöitä. Erityisopettajien työhyvinvointia voidaan kehittää määrittelemällä työnkuva sekä lisäämällä resursseja ja verkostoitumista.

Tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia työhyvinvointiin vaikuttavista osatekijöistä. Tutkimuksen avulla saatiin tärkeää tietoa erilaisten osatekijöiden merkityksestä työhyvinvoinnille sekä siitä, miten työhyvinvointia voidaan kehittää.

Asiasanat: erityisopettaja, työhyvinvointi, työnkuva, työyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TYÖHYVINVOINTI.....	7
	2.1 Työhyvinvoinnin käsite	7
	2.2 Stressistä ja uupumuksesta työnimuun.....	12
	2.3 Yleisesti opettajien työhyvinvoinnista.....	13
3	ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA JA TYÖHYVINVOINTI.....	15
	3.1 Erityisopettajan työnkuva.....	15
	3.2 Erityisopettajien työhyvinvointi	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	19
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	20
	5.3 Aineiston keruu.....	21
	5.4 Aineiston analyysi	23
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	26
6	TULOKSET.....	28
	6.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät	28
	6.1.1 Yksilölliset tekijät	28
	6.1.2 Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät tekijät	30
	6.1.3 Työyhteisöön liittyvät tekijät.....	31
	6.1.4 Johtamiseen liittyvät tekijät	32
	6.1.5 Työympäristöön liittyvät tekijät.....	33

6.2	Työhyvinvointia kuormittavat tekijät.....	34
6.2.1	Yksilölliset tekijät	34
6.2.2	Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät tekijät	34
6.2.3	Työyhteisöön liittyvät tekijät.....	38
6.2.4	Johtamiseen liittyvät tekijät	39
6.2.5	Työympäristöön liittyvät tekijät.....	40
6.3	Työnkuvan määrittäminen sekä resurssien ja verkostoitumisen lisääminen avaimina parempaan työhyvinvointiin.....	41
7	POHDINTA.....	43
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	43
7.1.1	Erityisopettajien näkemykset yksilöllisten tekijöiden, työnkuvan ja työtehtävien, työyhteisön, johtamisen sekä työympäristön merkityksestä työhyvinvoinnille	43
7.1.2	Erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittäminen kunnan ja valtion tasolla	47
7.2	Johtopäätökset	49
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	50
	LÄHTEET	52
	LIITTEET.....	57

1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointi on noussut mediassa ja julkisessa keskustelussa esille aika ajoin. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) työolobarometrin tuloksia on nostettu esiin eri uutiskanavissa ja samalla on luotu kauhukuvia opettajien heikentyneestä työhyvinvoinnista, sillä opettajat kokevat itsensä kuormittuneiksi suuren työmäärän ja vähäisten resurssien takia (esim. Eskonen 2018 ja Saavalainen 2018). Myös sosiaalisen median eri kanavissa on opettajien kesken käyty keskustelua suuresta työmäärästä ja omasta jaksamisesta.

Työolobarometrilla kerätään tuloksia joka toinen vuosi ja OAJ:n (2018) mukaan tulokset heijastavat yhteiskunnan resursointia kasvatus- ja koulutusalaan kohtaan: onkin todettu, että kuntatyöntekijät reagoivat herkimmin talouden muutoksiin (Ojala & Jokivuori 2012, 38). Pienemmät resurssit näkyvät opettajien työhyvinvoinnissa, sillä vuoden 2017 tulokset ovat heikommalla kuin kaksi vuotta aikaisemmin. Opettajien ja esimiesten työmäärä on kasvanut ja työkyky laskenut. Työkyvyn keskiarvo asteikolla 0-10 oli nyt 7,8, kun vuonna 2015 keskiarvo oli vielä 8,0 ja vuonna 2013 8,2. Opettajat kokevat myös työmääräänsä vaikuttamismahdollisuudet lievästi heikentyneen. (OAJ 2018, 6-7, 18.)

Tutkimusta opettajien työhyvinvoinnin edistämisestä on tehty vähemmän kuin muita opettajien työhyvinvointia koskevia tutkimuksia (Roffey 2012, 15). Opettajien työhyvinvointia tutkitaankin usein kuormitusnäkökulmasta, jolloin kuva työhyvinvoinnista muodostuu kielteiseksi, ja media sekä julkinen keskustelu pitävät tätä kuvaa yllä (Hakanen 2006, 29). Positiiviset tulokset eivät pääse esille, vaikka opettajat ja opetusalan esimiehet ovat keskimääräistä innostuneempia työstään. OAJ:n työolokyselyn vastaajista 67 % ilmoitti olevansa työstään erittäin tai melko usein innostunut. Opettajat myös kokevat työn tarjoavan kehitysmahdollisuuksia. (OAJ 2018, 26.) Myös vuoden 2018 TALIS-tutkimuksen (Teaching and Learning International Survey, opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus) mukaan suomalaiset opettajat ovat

kansainvälisesti verrattuna tyytyväisiä ammattiinsa ja valitsisivat yhä opettajan ammatin (ks. TALIS 2018).

Edellä mainitun kaltaisissa tutkimuksissa on harvemmin eritelty tuloksia opettajaryhmittäin. OAJ erottelee työolobarometrissa tuloksia kouluasteittain ja toisinaan myös opettajittain, mutta suurin osa tuloksista on koottu niin, että opettajat on nivottu yhteen. Niin sanotuissa barometrin ”shokeeraavimmissa” luvuissa opettajat on jaettu kouluasteittain, mutta mediassa on usein nivottu kaikki opettajat samaan nippuun varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin asti. Myös TALIS 2018-tutkimus on pitänyt sisällään eri opettajaryhmiä peruskoulun luokilta 7-9, jolloin se on sisältänyt vähintäänkin aineenopettajia ja erityisopettajia. Tuloksista onkin hankala saada käsitystä yksittäisten opettajaryhmien työhyvinvoinnin tilasta, eikä se itsessään ole ollut tutkimuksen tarkoituksena.

Keskityn omassa tutkielmassani erityisopettajiin ja heidän työhyvinvointiinsa. Hieman erilaisen ja toisinaan myös muuttuvan työnkuvan vuoksi koen erityisopettajat mielenkiintoisena tutkimuskohteena. Työhyvinvointi on ajankohtainen aihe, sillä puhe eläkeiän nostamisesta on jatkuvasti käynnissä. Huoltosuhde kasvaa Suomessa, koska väestönkasvu on hidastunut, jonka seurauksena työelämän ulkopuolella olevien määrä lisääntyy suhteessa työelämässä oleviin. Näin olleen työurat pitenevät ja eläkeikä nousee entisestään (mm. Virtanen & Sinokki 2014, 238-239) ja koen, että työhyvinvointi nousee merkittäväksi tekijäksi pitkien työurien ylläpitämiseksi.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää erityisopettajien työhyvinvointia. Tavoitteena on saada käsitys siitä, minkälaisia käsityksiä erityisopettajat tuovat esiin erilaisista työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä. Lisäksi tutkin, miten erityisopettajien työhyvinvointia voisi kehittää kunnan ja valtion tasolla. Tulokset ovat tärkeitä, sillä näin myös kunnat saavat tietoa erityisopettajien työhyvinvoinnista, joka tulisi ottaa huomioon työhyvinvoinnin tukemisessa ja siihen liittyvien osatekijöiden toimintoja kehitettäessä.

2 TYÖHYVINVOINTI

2.1 Työhyvinvoinnin käsite

Työhyvinvoinnin käsitettä ei ole virallisesti määritelty ja sitä on tapana lähestyä eri näkökulmista. Työhyvinvoinnin käsitettä lähestytään usein kielteisestä näkökulmasta, stressin ja uupumuksen kautta (Kinnunen & Feldt 2015). Tästä lähtökohdasta työssä voidaan hyvin silloin, kun siitä ei tunneta stressiä tai uupumusta. Viime aikoina on kuitenkin vahvistunut näkemys siitä, että työhyvinvointi on käsitteeltään laajempi ja koostuu useammista osatekijöistä. Suutarisen (2010, 24) mukaan työhyvinvointia voi tarkastella lähestymällä ihmistä kokonaisuutena. Yksilö voi hyvin työssään, kun hän kokee työnsä ja työn ulkopuolisten tekijöiden olevan hallinnassa. Myös Marjalan (2009, 189-190) mukaan työhyvinvointi on kokonaisvaltaisempi käsite, joka pitää sisällään yleisen hyvinvoinnin ja yksityiselämän. Näin ollen työviihtyvyys ja työssä jaksaminen on työhyvinvointiin rinnastettuja lähikäsitteitä (Ojala & Ahonen 2003), joita käsitelen myöhemmin luvussa 2.2. Vaikka työhyvinvointi määritellään hyvin subjektiiviseksi sekä kulttuuriin ja aikaan sidonnaiseksi kokemukseksi (Virtanen & Sinnokki 2014, 28), tuon esiin muutamia työhyvinvoinnin määritelmiä.

Työterveyslaitos (n.d.) on määritellyt työhyvinvoinnin koostuvan turvallisesta ja mielekkästä työstä, joka tapahtuu terveyttä edistävässä ja tukevassa työympäristössä. Kauko-Vallin ja Koirasen (2010, 109-110) mukaan työhyvinvointiin liittyy yksilön lisäksi, erilaisten roolien, työn ja perheen, sekä työn ja muun elämän välinen tasapaino: kuormittavinta työhyvinvoinnille on jatkuvat riittämättömyyden, kiireen ja epävarmuuden tunteet sekä epätasapaino haasteiden ja omien voimavarojen välillä. Työhyvinvointiin liittyy myös työn hallinnan tunne. Mankan (2006, 14) mukaan työnhallinnan tunne lisääntyy mukanaolosta, mikä käytännössä näkyy mahdollisuutena vaikuttaa omaan työhön liittyviin tekijöihin. Tällaisen toiminnan kasvaessa myös työhyvinvointi kasvaa. Mikäli työntekijä ei pääse vaikuttamaan omaa työtään koskeviin

pelisääntöihin, hän stressaantuu ja pahimmillaan tällainen hallinnan puute voi johtaa passiivisuuteen. Kun työntekijä nähdään yksilönä, eikä koneena, niin osaaminen kasvaa ja kehittyy.

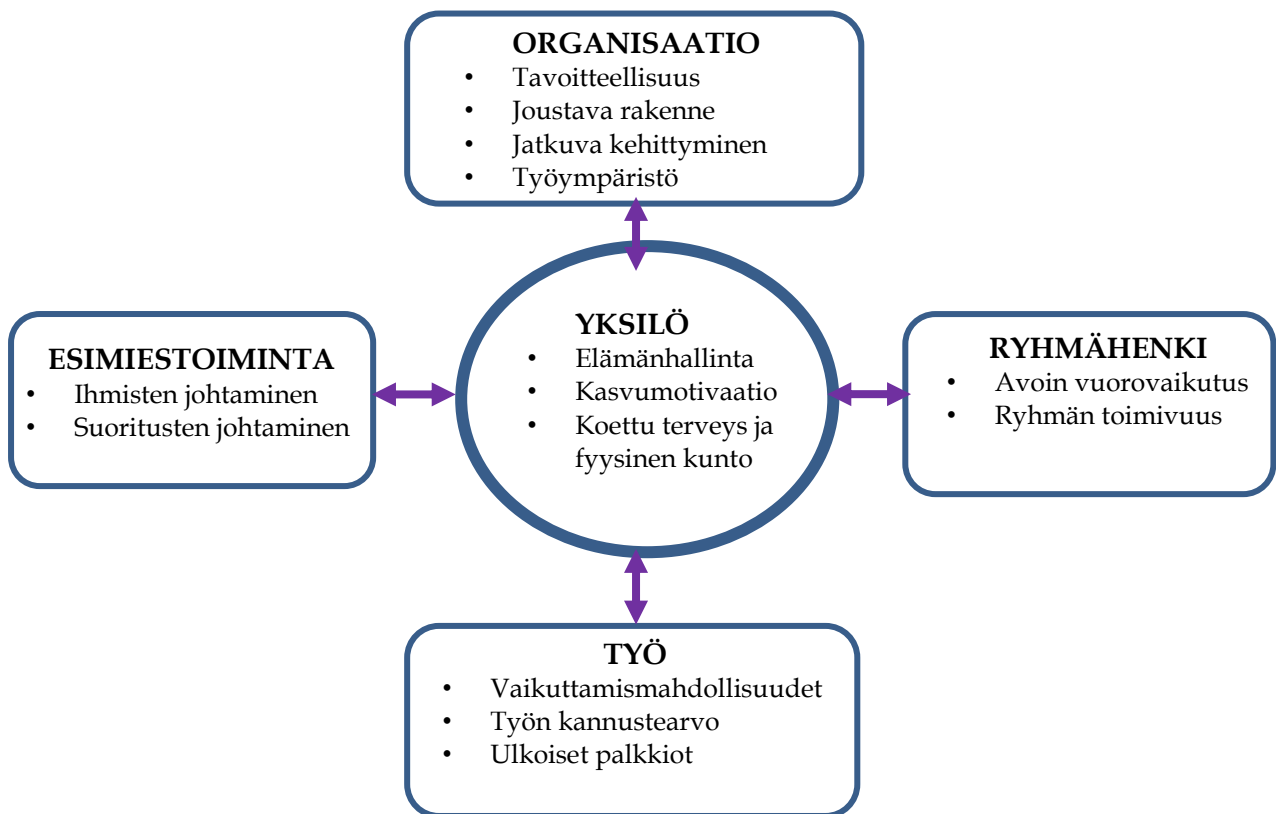
Työhyvinvoinnin rakentumisesta on erilaisia malleja ja teorioita. Esimerkiksi Mankan (2006, 16) mallin mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat työn sisältöön liittyvät tekijät, yksilöön liittyvät tekijät, johtamiseen liittyvät tekijät sekä itse organisaatioon ja työyhteisöön liittyvät tekijät (Kuvio 1).

Kaikkien muiden tekijöiden rinnalla yksilö ja hänen tapansa tulkita toimintaa vaikuttaa työhyvinvoinnin rakentumiseen. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi elämönhallinnan tunne, joka tarkoittaa kykyä selviytyä sekä itseasetetuista, että ympäristön asettamista haasteista ja asenteista, jotka vaikuttavat suhtautumistapoihin eri tilanteissa. Lisäksi yksilöön liittyviin tekijöihin kuuluu halu ja kiinnostus kehittymiseen ja uuden oppimiseen, sekä fyysinen kunto ja koettu terveys, jotka vaikuttavat jaksamiseen ja työhyvinvointiin. (Manka 2006, 15-16.)

Mankan (2006, 17) mukaan hyvinvoiva organisaatio on tavoitteellinen. Sillä on selkeä visio (tavoite) ja strategia sen toteuttamiseksi. Hyvinvoivassa organisaatiossa korostuu jatkuva kehittyminen ja kehitysmahdollisuudet, jotka mahdollistavat organisaation tavoitteiden toteuttamisen ja selviytymisen muuttuvassa maailmassa. Rakenteeltaan organisaatio on joustava, mikä tarkoittaa sitä, että päätöksiä ei tehdä vain johtoryhmän kesken, vaan jokainen voi tehdä päätöksiä omalla alueellaan. Hyvinvoivaan organisaatioon lasketaan myös toimiva ja turvallinen työympäristö. Johtaminen, tai esimiestoiminta ylipäättänsä, voidaan jakaa kahtia suoritusten/asioiden johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). (Manka 2006, 18.) Johtaminen nähdään vuorovaikutusprosessina, jossa työntekijä ja esimies vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Hyvä johtaminen kytkeytyy organisaation suorituskyykyyn ja tuloksellisuuteen, mutta myös henkilöstön hyvinvointiin. (Manka 2013, 136-141.)

Mallin mukaan hyvään työhön sisältyvät myös vaikutusmahdollisuudet sekä työn kannustearvo ja ulkoiset palkkiot. Työn kannustearvo tarkoittaa työn

sisällön monipuolisuutta, kuten vaihtelevuutta ja mahdollisuuksia uuden oppimiselle. Ulkoisia palkkioita ovat esimerkiksi etenemismahdollisuudet ja palkkiot työstä. Hyvän työn seurauksena syntyy työnhallinnan tunne. (Manka 2006, 16-18.) Olennaista työhyvinvoinnin kannalta on myös avoin vuorovaikutus työyhteisössä, mikä käytännössä näkyy toisen työn arvostamisena, auttamishaluna sekä avoimuutena ja luottamuksena työyhteisön jäsenten kesken. Myös ryhmän toimivuus on yksi työyhteisöön liittyvä tekijä, joka tarkoittaa työn suunnittelemista, järjestämistä ja kehittämistä siten, että se mahdollistaa yhteisten tavoitteiden saavuttamisen. (Manka 2006, 16-18.)



KUVIO 1. Työhyvinvoinnin tekijät (Manka 2006, 16).

Työhyvinvointia on tarkasteltu myös Maslow'n tarvehierarkiaan pohjautuen. Maslow'n (1948, 370–396) mukaan ihmisten perustarpeita hierarkisessa järjestyksessä ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet, arvostuksen tarpeet sekä itsensä

toteuttamisen tarpeet. Tarpeet ovat hierarkkisesti riippuvaisia toisistaan ja seuraavan askelman voi saavuttaa vasta kun edellinen tarve on täytetty. Esimerkiksi Rauramo (2008) ja Ojala & Ahonen (2005) ovat tarkastelleet perustarpeita suhteessa työhön kooten niistä tarvehierakiaan pohjautuvia työhyvinvointimalleja. Seuraavaksi käsittelen kyseisiä malleja rinnakkain (ks. Kuvio 2).

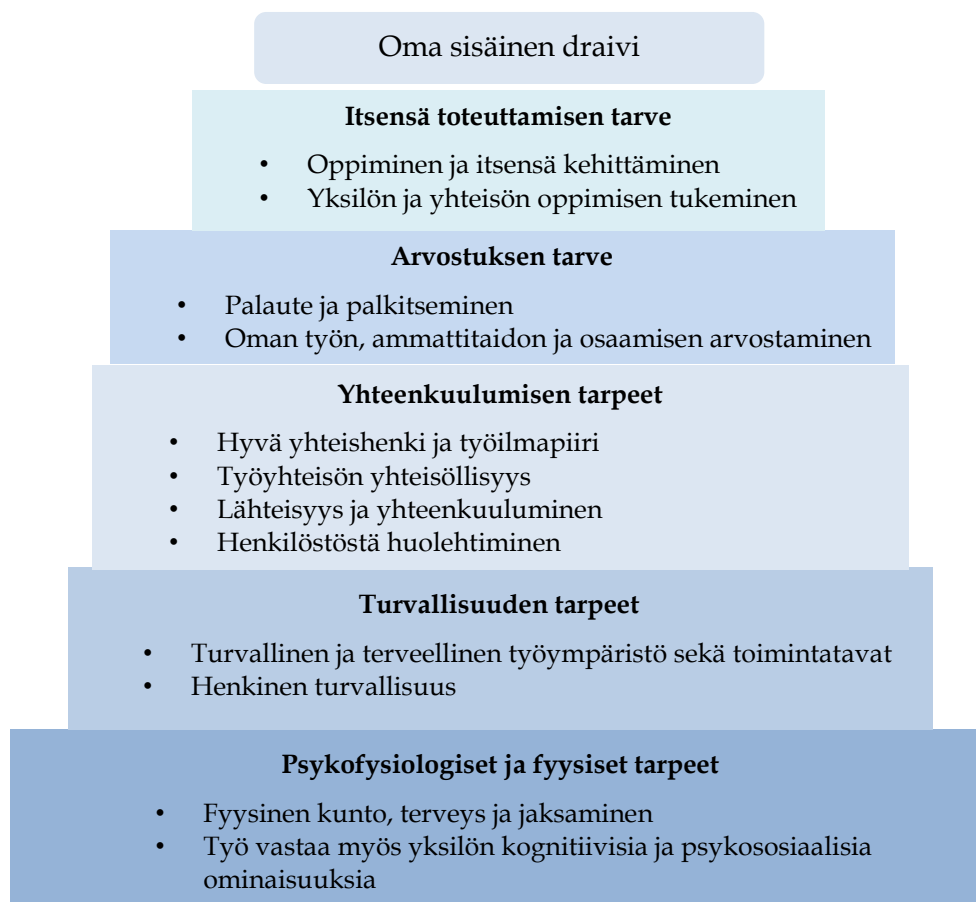
Rauramon (2008, 27) työhyvinvoinnin portaatt-mallissa portaiden ensimmäisen askelman muodostavat psykofysiologiset tarpeet, jotka täyttyvät, kun työ vastaa yksilön fyysisiä, kognitiivisia ja psykososiaalisia ominaisuuksia ja kykyjä mahdollisimman hyvin. Työ ei siis ole liian kuormittavaa, mutta ei liian kevyttäkään ja se mahdollistaa palautumisen. Myös Ojalan ja Ahosen (2005, 28-30) porrasmallissa ensimmäisellä portaalla ovat fysiologiset perustarpeet, jotka kuvastavat terveyttä, fyysistä kuntoa ja jaksamista.

Molemmissa malleissa toisella askelmalla on turvallisuuden tarpeet, jotka tyydyttyvät, kun työympäristö ja toimintatavat ovat turvalliset ja terveelliset. Ojala ja Ahonen (2005, 28-30) korostavat myös henkistä turvallisuutta, joka tarkoittaa esimerkiksi turvallista työilmapiiriä ja luottamusta työn jatkuvuudesta.

Rauramon (2008) mallin kolmannella askelmalla on liittymisen tarpeet, jotka täyttyvät henkilöstöstä huolehtimisesta sekä hyvästä yhteishengestä ja työilmapiiristä. Ojalan ja Ahosen (2005) mallissa kolmanteen askelmaan kuuluu läheisyyden ja yhteenkuulumisen tarpeet. Nämä tarkoittavat työpaikan sosiaalista työhyvinvointia eli esimerkiksi työyhteisön yhteisöllisyyttä. Näin ollen kolmannelta askelmalta löytyy työyhteisöön liittyviä tekijöitä, mutta toisaalta myös yksilöön liittyviä tekijöitä liittymisen tarpeiden mukaan.

Neljännellä askelmalla molemmissa malleissa on arvostuksen tarve. Rauramon (2008) mukaan se täyttyy oikeudenmukaisen palkan, palkitsemisen ja palautteen kautta sekä toiminnan arvioimisena ja kehittämisenä. Ojala ja Ahonen (2005) puolestaan korostavat arvostuksen tarpeita, jotka perustuvat työelämässä tarvittavaan osaamiseen, ammattitaitoon ja oman työn arvostukseen.

Viimeisellä portaalla on itsensä toteuttamisen tarpeet, jotka Rauramon (2008) mukaan täyttyvät yksilön ja yhteisön oppimisen tukemisesta. Myös Ojalan ja Ahosen (2005) mallissa viides askelma muodostuu itsensä toteuttamisen ja kasvun tarpeista. Käytännössä tämä voi näkyä muun muassa haluna kehittää omaa toimintaa, osaamista tai itseä. Portaiden päähän on lisätty vielä yksi taso, henkisyys ja oma sisäinen draivi. Siihen kuuluvat yksilön omat arvot, motivaatio ja sisäinen energia, jotka ohjaavat yksilön innostusta ja sitoutumista eri asioita kohtaan. (Ojala & Ahonen 2005.)



KUVIO 2. Työhyvinvoinnin portaat (mukaillen Rauramo 2008 ja Ojala & Ahonen 2005).

2.2 Stressistä ja uupumuksesta työnimuun

Työn kuormittavuus, vähäiset vaikuttamismahdollisuudet, jatkuvat muutokset, ongelmat johtamisessa ja negatiiviset ihmissuhteet työpaikalla vähentävät työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 20). Hakanen (2006, 31) on jaotellut työhyvinvoinnin kahden eri ulottuvuuden mukaan: mielihyvä/mielipaha ja korkea/matala virittyneisyys. Ulottuvuuksien mukaan vähäinen mielihyvä, mutta korkea virittyneisyys kuvastaa stressiä ja jopa kehittyvää työuupumusta tai työholismia. Tästä vakavampi muoto on työuupumus, jota kuvastaa mieliala ja matala virittyneisyys. Työuupumuksella tarkoitetaan vakavaa ja vähitellen työssä kehittyvää stressioireyhtymää. Työuupumuksen oireita ovat uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja heikentynyt ammatillinen itsetunto (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2005, 498).

Hyvät työolot ja työmenetelmät, työsuhteen pysyvyys sekä riittävä ja tarkoituksenmukainen työtehtävien osaaminen ja niiden oikea mitoitus lisäävät työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 20). Kun yksilö viihtyy työssään ja kokee työtyytyväisyyttä, tämä voidaan sijoittaa Hakasen (2006, 30-31) mallissa mielihyvän, mutta matalan virittyneisyyden ulottuvuuksille, mikä kuvastaa rentoutuneisuutta ja työssä viihtymistä.

Hyvästä työhyvinvoinnista voidaan puhua myös työn imuna, joka voidaan nähdä työuupumuksen vastakohtana (Schaufeli & Bakker 2004, 4). Siinä olennaisia ovat kokemukset vireydestä sekä työhön syventymisestä ja sitoutumisesta (Kinnunen & Feldt 2015). Keskeistä työn imussa on kokemus työhön uppoutumisesta, joka näkyy syvänä keskittymisenä työhön (Schaufeli & Bakker 2004, 5). Mutta toisin kuin flow-kokemus, työn imu ei ole hetkellinen ja erityiseen tilanteeseen liittyvä olotila, vaan pysyvämpi olotila (Hakanen 2011, 49). Hakasen (2006, 31-32) työhyvinvoinnin ulottuvuuksien mukaan työn imu voidaan sijoittaa ulottuvuuksille mielihyvä ja korkea virittyneisyys. Tällaista positiivista tunne- ja motivaatiotilaa kuvastaa innostuneisuus, tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen työhön. Erilaiset työhön kuuluvat voimavaratekijät mahdollistavat työn imun kokemisen (Marjala 2009, 194).

2.3 Yleisesti opettajien työhyvinvoinnista

On todettu, että opettajilla samat asiat, jotka tuovat onnistumista ja edistävät työhyvinvointia, voivat myös kuormittaa sitä aiheuttaen epäonnistumisen tunteita ja väsymystä (Salovaara & Honkonen 2013). Työhyvinvointia voidaan tarkastella erilaisten tekijöiden kautta, sisältäen niin yksilöön, työhön, organisaatioon ja johtamiseen sekä työyhteisöön liittyviä tekijöitä. Samat tekijät näyttäytyvät myös opettajien työssä ja seuraavaksi tarkastelen muutamia edellä mainittuja tekijöitä opettajien työssä.

Opettajien työ koostuu opetustuntien lisäksi muun muassa suunnittelu- ja arviointityöstä sekä yhteydenpidosta ja muista juoksevista asioista. Työaika ei rajaudu vain koulussa tapahtuvaan työhön, vaan moni opettaja työskentelee myös kotona. OAJ:n (2018, 6-7) työolobarometrin mukaan opettajien ja opetusalan esimiesten työmäärä on kasvanut ja yli puolet vastaajista kokee, että töitä on liikaa erittäin tai melko usein, ja he tekevät töitä myös viikonloppuisin. Työnteon ajan ja paikan hämärtyessä yksilö nousee keskeiseksi tekijäksi työn rajaamisen suhteen (Järvensivu & Piirainen 2012, 85).

Tätä aihetta on tutkittu Pohjoismaisessa vertailututkimuksessa (mm. Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 11), jossa suomalaisten opettajien tuloksia verrattiin norjalaisten ja ruotsalaisten opettajien tuloksiin. Tulosten mukaan suomalaisista opettajista noin kolmannes koki jonkintasoista rooliristiriitaa, sillä nämä opettajat joutuivat suorittamaan työssään tehtäviä, jotka eivät kuuluneet opettajan työnkuvaan. Myös OAJ (2019) on tunnistanut opettajien muuttuneen työnkuvan ja siihen pyritään etsimään ratkaisua vuosityöajan keinoin. Toisaalta Suomessa kuitenkin opettajien vaikutusmahdollisuudet omaa työtään kohtaan koettiin paremmiksi kuin Norjassa tai Ruotsissa (Pahkin ym. 2007, 60).

Johtamisen suhteen esimiestyöstä kouluorganisaatiossa vastaa rehtori. Perusopetuslain (1998) seitsemännen luvun 37 §:n mukaan jokaisella koululla, joka laissa tarkoitettua opetusta järjestää, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorin työnkuvan voidaan kuvaila koostuvan neljästä eri osa-alueesta: hallinto- ja talousjohtamisesta, yhteistyöverkoston johtamisesta, henkilöstöjohtamisesta, sekä pedagogisesta johtamisesta (Mäkelä 2007, 199),

mikä kattaa kaiken opetussuunnitelman edistämistä käsittävän toiminnan (Raasumaa 2010, 151–152). Rehtorin tulee tukea työyhteisön hyvinvointia ja yhteistyökykyisyyttä (Raasumaa 2010, 260–270), sillä hän on työtehtäviensä puolesta vastuussa opettajien hyvinvoinnista.

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu myös työyhteisön näkökulmasta. Roffeyn (2012, 8-14) mukaan työyhteisön vuorovaikutussuhteiden laadulla on yhteys työhyvinvointiin ja stressin hallintaan. Esimerkiksi hauskuus ja huumori työpaikalla ovat yhteydessä työssäjaksamiseen. Laine, Saaranen, Pertel, Hansen, Lepp, Liiv ja Tossavainen (2018) tutkivat yhteistoiminnallisen oppimisen mallin aikaan saamia muutoksia työhyvinvoinnissa Suomessa ja Virossa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että yhteistoiminnallisen oppimisen malli edisti työyhteisöön liittyviä vuorovaikutustekijöitä, joita ovat työilmapiiri, toisten työn arvostaminen, yhteistyö, tiedotus sekä itse työn ja ajankäytön hallinta. Nämä tekijät olivat yhteydessä niin työyhteisön työhyvinvointiin kuin myös työntekijän subjektiiviseen työhyvinvointiin. Työhyvinvointia tulisi siis kehittää yhdessä koko yhteisön tasolla, jotta positiiviset vaikutukset ulottuisivat myös työntekijöihin. (Laine ym. 2018.)

Fyysiseen työympäristöön liittyen on todettu, että melu, maakellarin haju ja ilman tunkkaisuus haittaavat työoloja koulutusalaalla (Työterveyslaitos 2012, 197). Näitä voidaan pitää työtiloihin liittyvinä haittatekijöinä, joita OAJ:kin tutki sisäilmatutkimuksessaan. Kävi ilmi, että työtiloista johtuvat haittatekijät olivat yleisempiä haittoja verrattuna esimerkiksi työstä kumpuaviin haittatekijöihin, kuten kiireeseen ja stressiin (Putus, Länsikallio & Ilves 2017, 14). Koulutusalan työ nähdään ruumiillisesti kevyempänä, mutta henkisesti raskaampana kuin kaikilla muilla toimialoilla keskimäärin. Kuitenkin 34 % koulutusalaalla työskentelevistä oli erittäin tyytyväisiä työhönsä. (Työterveyslaitos 2012, 197.)

3 ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA JA TYÖHYVINVOINTI

3.1 Erityisopettajan työnkuva

Erityisopetus voidaan perusasteella jakaa kahteen ryhmään: luokkamuotoiseen ja luokattomaan opetukseen (Takala 2011, 45). Niin sanottua luokatonta erityisopetusta kutsutaan osa-aikaiseksi eli laaja-alaiseksi erityisopetukseksi (Takala 2016, 58). Käytännössä erityisopettajat toimivat joko oman erityisluokkansa opettajana tai laaja-alaisena erityisopettajana. Erityisluokanopettajan työ on rinnastettavissa yleisopetuksen luokanopettajan työhön työskentelymuotojen suhteen (Björn 2012, 265). Erityisluokanopettaja opettaa omaa erityisluokkaansa ja hänen opetustuntivelvollisuutensa on 22 tuntia viikossa. Laaja-alaisen erityisopettajan opetusvelvollisuus on 24 tuntia viikossa (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES).

Laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluu yksilö- ja pienryhmäopetusta sekä samanaikaisopetusta (Takala 2016, 61–62). Opetus vie laaja-alaisen erityisopettajan työajasta noin 64 %. Taustatyö, kuten opetuksen suunnittelu, materiaalien tekeminen, oppilaiden taitojen kartoitus ja muu koulun arjessa vastaan tuleva työ vie työajasta 23 %. Loput 13 % kuluu erilaiseen yhteistyöhön muiden opettajien, vanhempien ja muiden oppilaan asioiden kanssa tekemisissä olevien tahojen kanssa. (Takala 2016, 64.) Työ sisältää siis opetuksen ja valmistelun lisäksi myös konsultointia. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014, 51) arvioi erityisopettajan työn muuttuvan vielä konsultatiivisempaan suuntaan, sillä yleisopetuksen konsultaatiopyynnöt ovat jatkuvasti lisääntyneet.

Inklusioajattelun myötä luokkamuotoinen erityisopetus on koko ajan vähenemään päin (Björn 2012, 256). Yksi erityisopettajien työnkuvaan vaikuttava tekijä onkin 2010-luvulla yleistynyt toimintamalli samanaikaisopettamisesta (nk. yhteisopetus). Se, miten paljon erityisopettaja osallistuu yhteisopetukseen, riippuu koulusta ja sen oppilaiden tarpeista. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala

2012, 244.) Tämän mallin mukainen toiminta asettaa erityisopettajien ammattiosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia, kuten esimerkiksi ryhmähallintakeinojen hallitsemista, joita tarvitaan suuremman oppilasjoukon kanssa (Rytivaara ym. 2012, 253).

3.2 Erityisopettajien työhyvinvointi

Erityisopettajan työn haasteita ovat ajanpuute ja epäselvä työnkuva. Erityisesti kokoukset, neuvottelut ja paperityö vievät erityisopettajan työaika opetuksen lisäksi. (Takala 2016, 68.) Työnkuvan epäselvyys (Berry & Gravelle 2013) ja ajanpuute (Takala & Ahl 2014) ovat myös kansainvälisten tutkimusten mukaan erityisopettajan työn haasteita. Tämän voi tulkita riskiksi erityisopettajien työhyvinvoinnille: jos työtehtävissä on liikaa omaan työhön kuulumattomia tai sellaiseksi koettuja tehtäviä, se voi johtaa oman ammatillisuuden ja ammattitaidon alueen murenemiseen. Tunne ammatillisesta arvostuksesta puolestaan lisää työhyvinvointia. (Salovaara & Honkonen 2013, 21.) Erityisopettajan työnkuvan epäselvyyteen voi vaikuttaa se, että työnkuva eroaa koulu- ja aluekohtaisesti. Kuitenkin suurin osa erityisopettajan työstä koostuu opetus-, konsultointi- ja taustatyöstä. (Takala ym. 2009, 164–169.)

Takala ja Ahl (2014) ovat tutkineet Ruotsissa erityisopettajien ja erityispedagogien työtä verraten sitä suomalaisen malliin. Ruotsin koulumaailmassa erityispedagogiikan alalla työskentelevät niin erityisopettajat kuin erityispedagogitkin. Erityispedagogin työssä painottuu erityisopetuksen konsultointityö ja erityisopettajan työssä painottuu itse erityisopetus, toki konsultointi ja yhteistyö ovat siinäkin mukana. Tutkimuksessa selvisi, että ruotsalaisissa kouluissa kahdelle ammattilaiselle jaettu työ on Suomessa jaettu vain yhdelle ammattilaiselle, erityisopettajalle. Muita haasteita, mitä erityisopettajat voivat työssään toisinaan kokea ovat yksinäisyys, henkinen paine, epärealistiset odotukset työlle ja riittämättömyyden tunteet (Takala 2016, 68).

Vaikka opettajat ovat työhyvinvointitutkimuksissa ilmeisesti tutkituin yksittäinen ammattiryhmä (Hakanen 2006, 29), erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista on tutkittu vähemmän. Erityisopettajien työhyvinvointia on tutkittu kansainvälisesti enemmän kuin suomalaisessa kontekstissa. Emeryn ja Wanderbergin (2010, 126) Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan erityisopettajat ovat alttiita alhaiselle työtyytyväisyydelle, alhaiseen minäpystyvyyteen sekä lisääntyneelle stressille ja loppuun palamiselle (Emery & Wanderberg 2010, 126). Toisessa yhdysvaltalaisutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien stressitekijöitä ja stressiin liittyviä hallintakeinoja (coping strategies). Tulosten mukaan erityisopettajat kokevat työssään stressiä, joka haittaa työn laatua. Stressiä aiheuttavat lisääntyneet erityistapaukset, työn useat roolit, oppilaiden käytös ja paineet oppilaiden suoriutumisesta sekä huoli omasta asemasta. Perheen ja ystävien tuki sekä musiikin kuuntelu olivat yleisimmin käytettyjä stressin hallintakeinoja. (Cancio, Larsen, Mathur, Estes, Johns & Chang 2018.) Erityisopettajien stressitekijöitä on tutkinut myös Kebbin (2018, 44), jonka tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että erityisopettajien useimmin kohtaamat stressin lähteet liittyivät koulun jälkeiseen aikaan liittyviin vaatimuksiin tai koulun puutteellisiin kurinpitokäytänteisiin liittyviin tekijöihin.

Erityisopettajien henkilökohtaisia resursseja ja työtyytyväisyyttä työssä loppuun palamisen suhteen on tutkittu muun muassa Italiassa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajan onnellisuus ja työtyytyväisyys ovat potentiaalisimpia tekijöitä estää loppuun palaminen. (De Stasio, Fiorilli, Benevene, Uusitalo-Malmivaara & Di Chiacchio 2017.) Työtovereiden tarjoama tuki koetaan myös erittäin merkitykselliseksi omalle työssä jaksamiselle (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 16).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella erityisopettajien käsityksiä työhyvinvoinnista. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvointia edistävästä ja sitä kuormittavista tekijöistä. Teoriasta nimetyt tekijät, joiden merkitystä työhyvinvoinnille tutkitaan, ovat yksilö, työnkuva ja työtehtävät, työyhteisö ja johtaminen sekä muut mahdolliset tekijät. Näitä tekijöitä tutkitaan työhyvinvoinnin edistämisen ja kuormittamisen näkökulmista. Lisäksi tutkitaan käsityksiä siitä, kuinka erityisopettajien työhyvinvointia voisi kehittää. Tutkimus on tärkeää, jotta voimme saada käsityksen erityisopettajien työhyvinvoinnista ja siihen liittyvien eri osatekijöiden merkityksestä. Yhtä tärkeää on myös löytää tekijöitä, joiden avulla erityisopettajien työhyvinvointia voitaisiin kehittää kunnan ja valtion tasolla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvointia edistävästä tekijöistä?
2. Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvointia kuormittavista tekijöistä?
3. Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittämiseksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena ja siinä on fenomenografisia piirteitä. Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteissä käytetty laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka tarkastelee ihmisten erilaisia ajattelutapoja, eli käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-165.) Fenomenografian tieteenfilosofiset taustat juontavat juurensa konstruktivismiin ja fenomenologiaan. Konstruoinnin käsitteen sijaan fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista, eli siitä miten käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa yksi maailma, joka on samaan aikaan sekä koettu että todettu. Käsitykset muodostuvatkin todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja täten tulee esiin fenomenografian linkki fenomenologiaan. (Huusko & Paloniemi 20016, 164.) Yksilön aiemmat kokemukset vaikuttavat käsitysten rakentumiseen. (Niikko 2003, 25). Käsitykset ovatkin ajattelun ja kokemuksen avulla muodostettuja kuvia erilaisista ilmiöistä (Ahonen 1994, 117). Fenomenografiassa käsitykset nähdään mielipiteitä laajempina ja syvempinä merkityksinä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-165.) Tässä tutkielmassa on fenomenografisia piirteitä, jossa käsityksiä ja niiden merkityksiä tutkittiin, mutta niitä ei vertailtu keskenään.

Laadullisissa tutkimuksissa aineiston määrä ei toimi tieteellisyyden kriteerinä vaan aineiston laatu. Tutkimuksessa keskitytäänkin varsin pieneen näytteeseen, jota analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Näin ollen tutkimusjoukon pitäminen suhteellisen pienenä oli perusteltua. Tämän tutkimuksen kohteena oli viiden peruskoulun erityisopettajan käsitykset työhyvinvoinnista. (Eskola & Suoranta 1998, 15.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskohteena oli peruskoulun erityisopettajat, jotka valikoitiin tiettyjen kriteerien mukaan tutkimukseen. Kriteerinä oli, että tutkittava erityisopettaja opetti peruskoulussa ja, että oli työskennellyt samassa koulussa vähintään vuoden, jotta hänellä olisi mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen sijaiset ja vastavalmistuneet jätettiin tutkimusjoukon ulkopuolelle. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Tutkittavat toimivat joko laaja-alaisina erityisopettajina tai erityisluokanopettajina ala- tai yläkoulussa.

Haastateltavat koottiin toukokuussa 2019 lähestymällä sähköpostitse ensin koulujen rehtoreita, ja sitten rehtorien tiedon mukaisesti tutkimuksesta kiinnostuneita ja kriteerit täyttäviä erityisopettajia. Tällainen valinta vaikuttaa kaventavasti tutkittavaan ryhmään (Hirsjärvi & Hurme 2015, 83), sillä osa rehtoreista ei välittänyt viestiä eteenpäin tai kumosi pyynnön erityisopettajien puolesta. Haastattelupyynnössä esiteltiin tutkimuksen tekijä, tutkimusaihe ja tutkimusajankohta. Rehtoreiden annettua suostumuksensa, lähestyttiin vielä erikseen kriteerit täyttäviä erityisopettajia. Yksi muistutusviesti jouduttiin myös laittamaan, mutta sen ansiosta saatiin yksi osallistuja lisää tutkimukseen ja hänen kauttaan vielä yksi uusi haastateltava. Tällaista tapaa, jossa tutkittavan kautta saadaan uusi tutkittava, voidaan kutsua lumipallo-otannaksi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 60).

Tutkimukseen oli alun perin lupautunut kuusi erityisopettajaa, mutta yksi jättäytyi pois ennen aineiston keruuta. Lopullinen tutkimusjoukko koostui viidestä pääkaupunkiseudulla työskentelevästä peruskoulun erityisopettajasta. Tutkittavista kolme työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana ja kaksi erityisluokanopettajana. Yksi laaja-alaisista erityisopettajista työskenteli yläkoulussa, muuten erityisopettajat työskentelivät alakoulun puolella.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, sillä haastatteluilla haluttiin saada tietoa tietyistä, jo teoriassakin esiin nousseista, tekijöistä. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen mukaisesti, kuitenkin niin, että aihetta pystyy tarkentamaan ja syventämään haastattelutilanteessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Teemahaastattelun valinta aineistonkeruun menetelmäksi on perusteltavissa myös sen avoimuudella, joka mahdollistaa tutkittavan puhumisen mahdollisimman vapaamuotoisesti (Eskola & Suoranta 1998, 66). Vaikka vastausten järjestys ja laajuus vaihteli tutkittavien välillä, käytiin kaikkien kanssa silti samat teemat läpi (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 26). Teemahaastattelu ottaa huomioon haastateltavien tulkintojen ja heidän antamien merkitysten keskeisen roolin ja siksi se sopi käsitysten tutkimiseen mainiosti (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa keskeistä on kysymyksen asettelun avoimuus. Tutkielman kysymykset pidettiin melko avoimena, jotta erilaisten käsitysten kumpuaminen olisi mahdollista. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Avoimen kysymyksen asettelun takia, puolistrukturoitu teemahaastattelu (ks. Liite) oli sopiva valinta, sillä kaikissa haastatteluissa oli sama näkökulma, vaikka esimerkiksi kysymysten esitysjärjestys saattoi vaihdella tilanteiden mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48). Tämän ansiosta erityisopettajat pystyivät tuomaan esiin myös sellaisia arvokkaita näkemyksiä ja kokemuksia, jotka eivät suoraan liittyneet haastattelun teemoihin, mutta kuitenkin juonsivat juurensa työhyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa käytettyjä teemoja olivat 1) yksilö, 2) työn sisältö, 3) työyhteisö ja 4) johtaminen, sillä ne olivat tekijöitä, jotka nousivat merkittävinä esille jo teoriaosuudessa. Lisäksi haastattelurunkoon lisättiin kohta ”muut tekijät ja työhyvinvoinnin edistäminen”, sillä haluttiin saada tietoa muista erityisopettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, kuinka heidän työhyvinvointiaan voisi kehittää. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluin, mikä mahdollisti tutkittavien henkilökohtaisten käsitteiden ja mielipiteiden esiin

tuomisen haastattelurungon teemoista (Pietilä 2010, 181). Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurunko testattiin yhdellä testihaastateltavalla ja se todettiin toimivaksi. Aineisto kerättiin syksyllä 2019 haastattelemalla tutkimukseen osallistuneita erityisopettajia heidän työpaikoillaan.

Haastattelut nauhoitettiin litterointia varten ja ääninauhat poistettiin litteroinnin valmistuttua. Haastattelutilanteiden alussa keskusteltiin muista asioista, jotka eivät liittyneet tutkimukseen vaan esimerkiksi tutkittavien työpaikkaan, heidän opiskeluhistoriaan tai minun opintoihini. Tällainen esipuhe auttaa rakentamaan miellyttävän ja vapaan ilmapiirin, joka mahdollistaa luottamuksellisen keskustelusuhteen haastattelijan ja haastateltavan välille (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 33). Ennen haastattelua käytiin läpi tietosuojailmoitus ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät seikat sekä allekirjoitettiin suostumuslomake haastattelua varten (ks. Liite 3). Myös haastattelurunko käytiin tutkittavien kanssa läpi ennen haastattelun alkua. Aiemmin mainittu keskustelunomaisuus näkyi haastattelutilanteessa ja aiheissa pystyinkin liikkumaan vapaasti ja palata jo läpikäytyihin teemoihin.

Haastattelutilanteet kestivät noin tunnin sisältäen itse haastattelun ja alussa käsiteltävät asiat. Yhdestä haastattelusta tuli litteroitua tekstiä 8-13 sivua ja yhteensä aineistoa kertyi 53 sivua, kun valittuna oli Calibri-fontti fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,15. Litterointi oli haastattelumuotoiselle aineistolle välttämätön vaihe, jotta aineistoa pystyisi analysoimaan tekstin muodossa. Litteroinnissa nauhoitetut keskustelut kirjoitetaan puhtaaksi tekstimuotoon ja niiden tarkkuus riippuu kyseisen tutkimuksen tutkimusongelmasta ja metodista (Nikander 2010, 356). Analyysia varten litteroinneista jätettiin pois tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto, esimerkiksi keskustelut, jotka juonsivat juurensa siitä, kun kysyin jotain lomakkeen ulkopuolelta.

5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78), joka valikoitui tässäkin tutkimuksessa aineiston analysoinnin tavaksi. Ennen analyysia kävin aineiston huolellisesti läpi ja otin siitä mukaan kaiken tutkimuksen kannalta relevantin tiedon.

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan karkeasti jakaa kahtia aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan teoreettinen osuus tutkimusaineistosta käsin, kun taas teorialähtöistä analyysia ohjaa jokin tietty malli tai teoria (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Tämän tutkimuksen kannalta parhaimmaksi analyysitavaksi osoittautui teoriaohjaava analyysi, joka asettuu ikään kuin näiden edellä mainittujen analyysitapojen välimaastoon. Teoriaohjaavassa analyysissä teoriaa ei testata vaan se toimii apuna ohjaten ja auttaen analyysia. Analyysistä on siis tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta tilaa jätetään myös uusille ajatuksille. Aineiston analyysin suhteen edetään ensin aineistolähtöisesti ja analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisesti, mutta sen jälkeen teorian vaikutus tulee näkyväksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Teoriaohjaava analyysi sopi tämän tutkimuksen analyysitavaksi, sillä teoriataustan vaikutus näkyi jo aineistonkeruuvaiheessa. Analyysissä teoria tuli avuksi käsitteiden muodossa, jotka tutkittavasta aiheesta jo tiedettiin. Analyysin avulla luodaan aineistoon selkeyttä, jotta selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekeminen tutkittavasta ilmiöstä olisi mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91). Tulkintavaiheessa teoria toimii ikään kuin linssinä, joka auttaa aineiston ja tutkittavan ilmiön tulkitsemisessa (Eskola 2010, 183).

Koska teoriaohjaavassa analyysissä edetään aluksi aineistolähtöisesti, valitsin analyysiyksiköt, eli sanat, lauseet tai ajatuskokonaisuudet aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80, 91). Näin ollen analysoinnissa liikuttiin Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaisesti kolmen eri vaiheen mukaan: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi, 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.)

Ensimmäisessä vaiheessa, eli redusoinnissa, tiivistin tutkimusaineiston pelkistettyihin ilmauksiin ja karsin tutkimuksen kannalta epäolennaiset seikat. Nostin litteroidusta aineistosta esiin tutkimuksen kannalta merkitykselliset lauseet ja ajatuskokonaisuudet ja merkitsin ne omin värikoodein. Seuraavassa vaiheessa, klusteroinnissa, pelkistettyjä ilmauksia käytdään huolellisesti läpi etsien niistä yhtäläisyyksiä. Vertailin analyysiyksiköitä toisiinsa ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden pohjalta muodostin ilmauksista niiden sisällön mukaiset alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Alaluokista muodostettiin sisällön mukaan vielä yläluokkia. Esimerkki aineiston luokittelusta on esitetty taulukossa 1. Esimerkissä on avattu työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvien edistävien ja kuormittavien tekijöiden muodostuminen.

Kolmannessa vaiheessa, abstrahointivaiheessa, luodaan teoreettisia käsitteitä tutkimuksen kannalta olennaisen ja valikoidun tiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Tässä vaiheessa teoriaohjaavassa analyysissä tehdään ero aineistolähtöiseen analyysiin, sillä teoria tulee mukaan, kun teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ”ilmiöstä jo tiedettynä” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Teoreettiset käsitteet, jotka tuotiin valmiina, olivat yksilö, työnkuva ja työtehtävät, työyhteisö ja johtaminen. Nämä tekijät nousivat teoriasta esiin merkittävinä, joten niihin liittyvistä käsityksistä haluttiin saada vastauksia. Ne vastasivat osittain kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksessa kysyttiin myös muita mahdollisia työhyvinvointia edistäviä ja kuormittavia tekijöitä sekä käsityksiä työhyvinvoinnin kehittämistä. Näihin tekijöihin teoreettiset käsitteet muodostettiin aineistolähtöisesti tutkittavien käsitysten pohjalta.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston luokittelusta

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Vahva yhteistyö muiden erityisopettajien kanssa Yhteistyö muiden opettajien kanssa Moniammatillinen yhteistyö	Yhteistyö	Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät edistävät tekijät
Oppilaiden onnistumiset Oppilaat oppivat ja osaavat Kun oppilaiden haastavat tilanteet kotona tai koulussa saadaan ratkaistua	Oppilaat	
Lukuvuoden aikana esiintymät kuormituspiikit Erityisopettajan useat roolit Erityisopettajan erilainen asema työyhteisössä	Kiire ja moninaisuus työnkuvassa	Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät kuormittavat tekijät
Epävarmuus työssä Muutokset erityisopettajan työnkuvassa Ylimääräiset tehtävät Pirstaleisuus työssä ja työnkuvassa	Epäselvä työnkuva	
Tuen priorisoiminen Erityisopetus väliportaana	Resurssivaje	
Oppilaiden ongelmat tai muut ikävät tilanteet oppilaiden kanssa Erittäin intensiivinen yhteistyö oppilaiden kanssa	Oppilaat	

5.5 Eettiset ratkaisut

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja laatua, nousee eettisyys yhdeksi keskeiseksi tekijäksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkija nousee keskeiseen rooliin ja arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 152). Eettisyys tulee esiin jo tutkielman suunnitteluvaiheessa laadukkaalla tutkimussuunnitelmalla ja oikein valitulla tutkimusasemalla. Kirjoittaessa eettisyys näyttäytyy siinä, mitä ja millaisia lähteitä käyttää ja miten tutkimuksesta raportoi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.) Tässä tutkielmassa pyrittiin laadukkaaseen raportointiin ja lähteiden käyttöön, jotka lisäävät luotettavuutta ja ovat osa tutkimuseettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tutkielmaa toteutettaessa noudatettiin Jyväskylän yliopiston eettisiä periaatteita ja ennen tutkimuksen toteuttamista hankittiin tarvittavat tutkimusluvut. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja tutkittavat täyttivät suostumuslomakkeen ennen haastattelun alkamista. Näin vastattiin tutkimuseettisiin vaatimuksiin tutkittavien informoinnin ja osallistumisen vapaaehtoisuuden suhteen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Aineistonkeruuhetkellä muistutettiin tutkittavia heidän oikeuksistaan keskeyttää osallistuminen milloin tahansa ilman syytä. Fenomenografista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Olin tietoinen omista käsityksistäni koko tutkimusprosessin ajan ja siksi haastattelukysymykset muodostettiin neutraaleiksi, enkä antanut omien näkemysten ohjata haastattelua tai aineiston analysointia.

Tutkimuksessa ei käsitelty henkilötietoja. Tutkittavan nimi tuli ilmi ainoastaan suostumuslomakkeessa. Lomakkeita säilytettiin lukitussa tilassa ja tutkimuksen päätyttyä ne hävitettiin asianmukaisesti. Tuloksia julkistettaessa huomioitiin se, että tutkittavien henkilöllisyydet eivät paljastu (Eskola & Suoranta 1998, 42). Tutkimuksessa ei käy ilmi tutkittavien identiteetti tai työpaikka, sillä kaikki tunnistetiedot anonymisoitiin. Tulososiossa tutkittaviin viitataan nimikkeillä H1, H2, H3, H4 ja H5. Näin tutkittavia ei pysty yhdistämään

tiettyyn henkilöön. Kaikkia tutkittavia kohdeltiin tasa-arvoisesti ja heidän vastauksiaan objektiivisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Ääninauhat haastattelutilanteista poistettiin haastattelujen jälkeen ja litteroitua aineistoa säilytettiin tietokoneella salasanojen takana. Kaikki aineisto poistettiin asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on erilaisista työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä. Tekijät olivat yksilöllisiä tekijöitä, työnkuvaan ja työtehtäviin sekä työyhteisöön ja johtamiseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi kysyttiin, mitä muita mahdollisia tekijöitä on. Aineistosta nousikin esiin oma yläluokka ”työympäristö”, joka nähtiin sekä työhyvinvointia edistävänä että sitä kuormittavana tekijänä, kuten muutkin tekijät. Sama käsite oli jo teoriataustassa tullut esiin, mutta siihen liittyvistä työhyvinvointia edistävästä tai kuormittavista tekijöistä ei tutkittavilta kysytty samoin kuin muista teemoista. Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Tulokset on koottu siten, että otsikot vastaavat pääluokkia, lihavoidut käsitteet yläluokkia ja kursivoidut käsitteet alaluokkia.

6.1 Työhyvinvointia edistävät tekijät

6.1.1 Yksilölliset tekijät

Keskusteltaessa yksilöön liittyvistä tekijöistä, joilla on merkitystä työhyvinvointiin, esiin nousivat omaan työkokemukseen, vapaa-aikaan, fyysiseen hyvinvointiin ja omaan persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Oma **työkokemus** ja sen mukana tullut *varmuus ja tietotaito* nimettiin yhtenä keskeisimpänä tekijänä omalle työhyvinvoinnille. Kokemus helpottaa oman työn tekemistä sekä työn rajaamista.

No kyl tietotaito on yks hirveen iso osa et oikeesti pysyy kartalla siitä mikä on tärkeää siinä omassa työnkuvassa. Ihan sellanen sisällöllinen osaaminen, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustilanteet lasten kanssa, ne on niiku tosi tärkeet. (H2)

Työkokemukseen liitettiin myös *kyky rajata omaa työtä ja työaikaa*, sillä se nähtiin erittäin merkitykselliseksi tekijäksi oman työhyvinvoinnin ylläpitämisessä. Kokeneempien erityisopettajien vastauksista kävi selvästi ilmi tällainen toiminta

ja tietynlainen keskeneräisyyden ja epävarmuuden sietäminen, joka asiaan kuului. Eräs nuorempi haastateltava kuvaili, että vaikka muutaman vuoden kokemus onkin jo tuonut hieman varmuutta, kipuilee hän silti toisinaan työajan rajaamisen kanssa. Tästä pystyin tekemään johtopäätöksen, että oman työn rajaaminen kulkee jossain määrin työkokemuksen kanssa rinnakkain.

Ehkä sitä kokemusta ei oo viel niin paljon, että kyl mä edelleen niiku päivittäin harjottelen vaikka työnrajaamista ja mihin mä pistän sen stopin, et millon alkaa mun vapaa-aika. (H5)

Omaan vapaa-aikaan liitettiin vastaukset koskien *perhettä, ystäviä, harrastuksia* ja muita *vapaa-ajan viettotapoja*. Erityisopettajat kokivat omaan vapaa-aikaan liittyvät tekijät pääasiassa voimavaroiksi, jotka tukevat ja tuovat iloa ja siten auttavat jaksamaan myös työssä.

Et sillen, jos omat asiat on kunnossa nii kylhä se sit auttaa jaksamaan myös töissä, et kylhä se asia ihan väistämättä on näin. (H3)

Myös **fyysinen hyvinvointi** sai muutamia mainintoja erityisopettajilta koskien erityisesti nukkumista ja terveellistä elämäntapaa. Osa erityisopettajista kuvaili yleisellä tasolla "*perusasioiden*" olevan kunnossa, tarkoittaen tällöin sekä fyysistä hyvinvointia että henkistä hyvinvointia, jota esimerkiksi perhe ja ystävät teettävät. Myös vapaa-ajalla tapahtuva *palautuminen ja mahdollisuus irtautua työstä* nähtiin erityisen tärkeäksi ja usein omat vapaa-ajan viettotavat auttoivat siinä.

Omaan persoonallisuuteen liittyvät tekijät nousivat aineistosta ja ne tulivat esille yllättävän monissa vastauksissa. Näillä tarkoitettiin tekijöitä, joita haastateltavat nostivat esille omaan luonteeseensa liittyen, jotka auttavat heitä työssään ja edistävät myös heidän työhyvinvointiaan.

No varmaa sellanen ulospäinsuuntautuneisuus ja se että mä oon oikeesti kiinnostunut niistä oppilaista. Et se aina helpottaa sit tavallaan sitä työtä ja sit oppilaiden kanssa niiku sitä keskinäistä kanssakäymistä. Ja sitte että mä oon aika semmonen positiivinen luonne ja mä yritän nähdä sen hyvän sieltä niiku sen lapsen takaa. -- Ja sitte ehkä semmonen ilonen luonne. Et auttaa siinä kans näkee sitä huumorii missä sitä ei välttämättä oookkaa. (H3)

Haastateltavien persoonallisuus ja luonteenpiirteet auttoivat heitä työssään esimerkiksi huumorintajun ja tietynlaisen asenteen turvin. Myös hyviä vuorovaikutustaitoja pidettiin tärkeinä sekä sitä, että on kiinnostunut oppilaista.

6.1.2 Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät tekijät

Työhön kuuluva **yhteistyö** tuli myös ilmi jokaisen erityisopettajan vastauksissa. Vahva yhteistyö sekä *muiden opettajien kesken* kuin *moniammatillisestikin* nähtiin työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Yhteistyö saattoi olla konsultointia, opetuksen toteuttamista, suunnittelua tai muuta yhteistyötä toisen opettajan tai muun koulussa työskentelevän ammattilaisen kanssa. Esimerkiksi samanaikaisopetuksen ja työparityöskentelyn koettiin helpottavan omaa työtaakkaa ja edistävän jaksamista. Erityisluokanopettaja, joka toimi työssään työparina toisen opettajan kanssa kuvaili kokemuksiaan seuraavanlaisesti:

Se on oikeestaan hyvin pitkälti tää työparityöskentely, mitä me tehään niin se edesauttaa sitä (työhyvinvointia), että on joku, jonka kanssa jakaa tätä. Ja heti jos tulee jotain asioita, jotka painaa mieltä nii voi niinku avautua sille omalle työparille. (H4)

Myös laaja-alaiset erityisopettajat korostivat yhteistyön merkitystä:

Mul on jonkin verran myös samanaikaisopetusta et me suunnitellaan yhdessä ja se mun mielest tuo sitä työhyvinvointii mitä enemmän tekee yhdessä ja jakaa niit asioita (H5).

Jokainen erityisopettaja mainitsi myös **oppilaiden** merkityksen työhyvinvoinnille. Se, että *oppilaat onnistuvat*, oppivat ja *hankalat tilanteet saadaan ratkaisua*, edistävät erityisopettajien työhyvinvointia.

-- sitku on päästy hyvään yhteistyöhön sit se alkaa kyl yleensä tuottaa jossain vaiheessa tulosta ja se luottamus on rakentunu ja se kääntyy niin päin, et se oppilas itse hakeutuu ja pyytää apua ja tulee kysymään ja niin et tavallaan sit pääsee heti siihen työhön kiinni. (H1)

Yhtenä työnkuvaan liittyvänä työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä mainittiin **koulutukset**, jotka nähtiin ehdottomasti työhyvinvointia edistävänä tekijänä.

Koulutuksis käyminen lisää ehdottomasti työhyvinvointii. Tulee ain sellanen varmempi olo itellekki et nyt mä taas tästki asiast tiedän vähä enemmän (H2).

Koulutusten nähtiin tuovan uusia näkökulmia ja käytäntöjä omaan työhön. Uudet opit ja koulutuksista nouseva varmuus edistävät oman työn tekoa, ammatti-identiteettiä sekä työhyvinvointia.

6.1.3 Työyhteisöön liittyvät tekijät

Työyhteisö nähtiin erittäin merkityksellisenä tekijänä työhyvinvoinnin rakentumiselle. Työyhteisöä pidettiin tärkeimpänä yksittäisenä työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Jokainen haastateltava toi haastattelun aikana työyhteisön esiin useita kertoja, usein jo ennen kuin siitä edes ehti kysyä. Haastateltavat myös kehuivat omia työyhteisöjään ja siellä vallitsevaa ilmapiiriä. Työyhteisöön liittyen tärkeimpänä tekijänä nähtiin **hyvä työilmapiiri**. Tämä tarkoitti *avointa ilmapiiriä*, jossa asioita ja osaamista jaetaan, yhteistyö on sujuvaa ja jossa uskaltaa pyytää apua, koska sitä on saatavilla ja työyhteisön jäsenet mielellään auttavatkin. Työyhteisön jäsenet ovat mukavia ja yhteisössä pystyy kokea selvää *yhteenkuuluvuuden tunnetta*. Haastateltavat kehuivatkin työkavereitaan kovasti. Työyhteisössä saa myös olla täysin oma itsensä. **Työyhteisön tuki** nousi myös esiin erityisopettajien vastauksista. Muiden erityisopettajien tuki koettiin erittäin merkityksellisesti, samoin koulupsykologin ja muiden opettajien. Tuen kanssa käsi kädessä kulki *arvostus*. Arvostus kävi ilmi muiden sekä oman työn arvostamisena ja toisten kunnioittamisena. Arvostus tarkoitti myös sitä, että uskaltaa pyytää ja saada apua ilman, että joutuisi tuomitukseksi.

--kivat tyypit tekee työyhteisöst ihanan paikan olla ja elää. Kunnioitetaan toisiamme ja arvostetaan toistemme mielipiteitä, muistetaan kiittää ja kannustaa, nii meil on just sellanen työyhteisö. (H2).

Yhteisönä toimiminen vapaa-ajalla tarkoitti työporukan yhteisiä vapaa-ajanviettohetkiä, retkiä tai muuta puuhaa työpaikan ulkopuolella. Eräs haastateltava mainitsikin että se, että tuntee muut opettajat myös vapaa-ajalla, helpottaa yhteistyötä.

-- sitte on helpompi tavallaan tehdä täälläki sitä yhteistyötä heijän kanssa..Että sillee epävirallisesti tuntee vähä taustoja, et eihän täällä niinku ehdi tavallaan tutustua. (H4)

Yhteiset hetket nähtiin tärkeinä, sillä ne lisäsivät yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisössä. Tärkeimmäksi kuitenkin koettiin jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvat kohtaamiset, arvostus ja tuki.

6.1.4 Johtamiseen liittyvät tekijät

Johtajan ja johtamisen, eli tässä tapauksessa rehtorin ja hänen toimintatapansa, rooli nähtiin työyhteisön tavoin erittäin merkitykselliseksi. Jokainen erityisopettaja toi haastatteluissa esiin **rehtorin tuen ja luottamuksen**. He luottivat siihen, että rehtori on *tukena kaikissa erilaisissa tilanteissa koskien joko erityisopettajan työtä, työyhteisöä tai muita koulussa esiin tulevia tilanteita*. Haastateltavat myös kokivat, että pystyivät puhumaan rehtorin kanssa mistä tahansa, koski asia sitten työtä tai *vapaa-aikaa*, ja tarvittaessa saamaan apua.

Et siinä on niiku tavallaan se vapaus ja sit se luottamus myöskin, et se on kyl tärkeätä. Ja sit tärkeätä on myös se, että mä tiedän et mikä vaan tilanne tulee ni mä voin sit mennä puhumaan, et oli se sit henkilökohtanen asia tai töihin liittyvä, että voin sit kääntyy sinne rehtorin puoleen. (H3)

Rehtorin tekemät linjaukset ovat keskeisiä erityisopettajan työn toteutumiselle ja siten ne nähtiin keskeisinä tekijöinä myös työhyvinvoinnille. Tähän liittyy kiinteästi se, millaisena rehtori näkee erityisopettajan työnkuvan: onko *käsitys työnkuvasta yhteneväinen* rehtorin ja erityisopettajan kesken. Rehtorin näkemys vaikuttaa erityisopettajan työnkuvan muodostumiseen. Kun rehtorilla ja erityisopettajalla on yhtenevä käsitys erityisopettajan työstä, rehtori luo hyvät puitteet työn toteuttamiselle tai voi omalla luottamuksellaan mahdollistaa opettajalle *vapaat kädet työn organisointiin*. Tällöin erityisopettajat voivat esimerkiksi tehdä erilaisia oppimista edistäviä kokeiluja:

Viime vuonna sain vapaat kädet tehdä mul oli semmonen oppimistaidon edistämistuokiot lasten kanssa.-- Se oli tosi mielekästä ja mä olin ihan niiku työhyvinvointini huipulla ku mä sain niinku itse nähdä ja kokeilla ja onnistua siinä. (H2).

Haastateltavat kuvailivat sitä, kuinka rehtori luo olosuhteet siihen, että erityisopettajat voivat keskittyä omaan työhönsä. Rehtoriin turvaudutaan hankalissa tilanteissa tai varmistetaan asioita, ikään kuin *"lisenssin hakuna"*.

Rakentaa sen toimintaympäristön sellaseks, että siellä mä voin keskittyä siihen mun omaan työhön. Ja sit välillä aina käydään siellä reuna-alueilla, et voiko näin tehdä ja et haluutko olla mukana tässä, ja et onks ookoo jos mä teen näin. Mut, et kunhan ne voidaan sitten aina käydä, ne keskustelut -- et se on sellanen lisenssin haku. (H1)

Rehtorin koulutusmyönteisyys oli tärkeää, sillä kouluttautuminen itsessään toi erityisopettajille hyvinvointia ja uusia oppeja omaan työhön. Koulutusmyönteisyys tuli ilmi useimmissa vastauksissa.

Täl hetkel meil on rehtori, joka päästää joka ikisee koulutukseen mihi haluu mennä, aivan upeeta! (H2)

Käytännössä koulutusmyönteisyys tarkoitti rehtorin *myönteistä suhtautumista* opettajien koulutuksissa käymiseen ja sitä, että rehtori omalla toiminnallaan *mahdollisti heille koulutuksiin osallistumisen*.

6.1.5 Työympäristöön liittyvät tekijät

Yhtenä aineistosta esiin nousseena tekijänä työhyvinvoinnin rakentumisen suhteen tuli esiin työympäristö, joka edellä mainittujen tekijöiden tavoin nähtiin sekä työhyvinvointia edistävänä että sitä kuormittavana tekijänä. Jokaisen erityisopettajan haastattelussa mainittiin **työtilat**.

Tää minkälaisii nää fyysiset tilat on, et ne on viihtyisät ja meil on muutamii, jotka pitää ihan hirveen hyvää huolta siisteydestä täällä, nii kyl se luo työhyvinvointii ku vaik tuol opehuonees on niiku organisoitu jotku jutut. Ja must tunuu et se tuo mieleenki sellast selkeyttä jos ympäristö on selkeä. (H5)

Käytännössä työhyvinvointia edistävät työtilat tarkoittivat *siistejä ja viihtyisiä* tiloja, jossa on *sopivasti tilaa opettamiselle ja yhteistyölle*. Oikeankokoiset tilat, jotka mahdollistavat erilaisia ratkaisuja, helpottavat erityisopettajien työn toteuttamista.

6.2 Työhyvinvointia kuormittavat tekijät

6.2.1 Yksilölliset tekijät

Yksilölliset tekijät, joilla oli työhyvinvointia kuormittava vaikutus, muodostui samoista osatekijöistä, jotka myös edistivät työhyvinvointia. Näillä tekijöillä nähtiinkin olevan kaksisuuntainen vaikutus. **Omaan vapaa-aikaan** liittyvät tekijät nähtiin tärkeänä voimavarana, mutta haastateltavilla oli kokemusta myös sen kääntöpuolesta. Jos vapaa-ajalla on murheita tai muita raskaita ajanjaksoja, saattaa niiden kuormittavuus heijastua myös töihin, jolloin oma työhyvinvointikin on koetuksella. Toisaalta, mahdolliset vapaa-ajan murheet saattoi helposti unohtamaan töitä tehdessä.

Et tottakai jos sä oot ite väsyny, perheessä on ehkä huolia tai vapaa-ajalla joku homma ei toimi, et oo päässy tarpeeks nukkumaan liikkumaan sit sä oot jo valmiiks väsyny ku sä tuut töihin nii kyl sillo työhyvinvointi on heti koetuksella. Et kyl tätä niin kokonaisella persoonalla tekee. (H2)

Omaan persoonallisuuteen liittyvät tekijät nähtiin vapaa-ajan tekijöiden tavoin kaksisuuntaisina. Tietynlaiset luonteenpiirteet ja toimintatavat saattoivat kuormittaa omaa työhyvinvointia. Eräs erityisopettaja kertoi pitävänsä rimaa itselleen korkealla, vaikka ymmärsi, että pitäisi olla tyytyväinen vähempäänkin.

Et se on ehkä niiku ollu semmonen kuormittavakin tekijä ja sit on ehkä ite viel persoonaltaan sillee haluis niiku et kaikki on itseen tyytyväisii ja siihe omaan työpanokseen ja näin. (H5)

Tämä pääluokka koostui vastauksista, joissa haastatellut kertoivat heillä olevan taipumusta täydellisyyden tavoitteluun tai että he olivat liian ankaria itselleen. Haastatellut näkivät nämä piirteet jokseenkin kuormittavina työhyvinvoinnilleen.

6.2.2 Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyvät tekijät

Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyi useita erilaisia työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä. Tähän pääluokkaan liittyen kuormittavia tekijöitä mainittiin enemmän kuin muiden pääluokkien vastauksissa. Erityisopettajien vastauksissa tuli esiin

kiire ja moninaisuus työnkuvassa, joka osittain liittyy myös työnkuvan epäselvyyteen. Kiire näkyi erityisopettajien työssä eri tavoin, mutta yleisesti koettiin, että aika ei riitä, sillä työtä on niin paljon. Tämä johtaa siihen, että tietyin väliajoin työssä esiintyy *kuormituspiikkejä*, jolloin opetustuntien päälle tulee tavallista enemmän jotain muuta tehtävää, joka koetaan kuormittavaksi. Kuormituspiikit tulevat esiin esimerkiksi silloin, kun on paljon kirjaamista tai paljon kokouksia. Esimerkiksi aineistonkeruu hetkellä tutkittavilla oli tehtävänä useita HOJKS kirjauksia. Myös yhteissuunnitteluaika koettiin liian pieneksi, mikä lisää kiireen tuntua työssä.

Erityisopettajalla on myös *useita rooleja ja erilainen asema työyhteisössä*, jolloin saattaa joutua ikään kuin välikäteen. Erityisesti laaja-alaiset erityisopettajat kuvailivat työn useita rooleja. Tämä tarkoitti sitä, että laaja-alaisen tulee vaihtaa työtöitä, opetustyyliään, puhetapaansa ja oppiainetta useita kertoja päivässä ja ehkä jopa useita kertoja saman oppitunnin aikana. Eräs haastateltava kuvasi tätä seuraavanlaisesti:

Ihan niiku, eikä ees päivän mittaan vaa tunnin mittaan. Ku sulla on sitte joku, joka vaatii tosi tiukkaa rajottamista. Joku, joka on nii säikky, et sun pitää varovasti puhua, että hän niiku uskaltasi edes tulla tänne. Tai joku, joka ei puhu koskaan mitään, ei uskalla puhua tai katsoa päin tai edes liikkua täällä koulun käytävillä. Nii sit välillä tuntuu, et pää hajoo siihen, että niiku se rooli vaihtuu koko ajan. Plus sit oppiaineet vaihtuu koko ajan ja oppiaineen sisällä niiku sisällöt vaihtuu, että ku yhdelle niiku tälle puolella sä tässä opetat jotai yhtälöratkaisua ja sitte naps vaan, sulla on täällä joku englannin kielioppi. (H1)

Vastausten pohjalta tuli esiin erityisopettajan *erilainen asema*. Tämä tarkoitti välikädessä olemista, joko oppilaan ja toisen opettajan välillä, tai asemaa muiden opettajien ja koulun johdon välillä.

Olla me välil ihan hurjia roskakoreja. Me ollaan just se välivaihe (johdon ja opettajien välillä) ja meidän täytyy olla tosi vahvoja siinä, et jos meille tulla jotai niiku vaikka rakenteellista valittamaan tai sanomaa, nii laaja-alasena sä kuuntelet sen kyllä ja sitte mä aina rohkasen et mee puhuu rehtorille, se on tän reksin päätös, mee sanoo reksille et mä en mee sun puolesta että tuo sitä ja tätä. Ja sit käy usein niin, että se työntekijä ei mee sanoo sitä, sille riitti se että se oksensi sen meidän päälle ja se sai purettua sen pahan mielen ja ookoo sit se lähtee hymyillen kotii. (H2)

Lähes jokaisessa vastauksessa tuli esiin myös erityisopettajan **epäselvä työnkuva**. Tämä pääluokka sai nimensä sellaisten vastausten mukaan, joissa haastateltavat kertoivat, että eivät oikein tiedä mitä heiltä odotetaan tai tullaan odottamaan. *Epävarmuus* kuormittaa työtä ja *työnkuvan muutokset* mietityttävät.

Haastatteluiden pohjalta välittyi se, miten eri tavoin laaja-alaisen erityisopettajan työtä toteutetaan eri kunnissa tai samassa kunnassa eri kouluissa. Yksi haastateltava kiteytti asian seuraavanlaisesti:

Kuormittavuus on nyt sitä, ku tää on murrokses tää mejän työnkuva. -- Ja nyt esimerkiksi täällä (kaupungin nimi) ei oo linjattu laaja-alaist erityisopettajan työnkuva, se on aivan villi kenttä. (H2).

Erityisluokanopettajat toivat vastauksissaan esille myös kaikki opetuksen ja muun työn ulkopuoliset tehtävät: niin sanotut *ylimääräiset tehtävät*, jotka vievät aikaa. Näitä oli esimerkiksi oppilaiden riitojen selvittelyt tai muut arjessa vastaan tulevat yllättävät tilanteet, jotka vievät huomattavasti aikaa opetustyöstä.

Vastausten perusteella kaikkia haastateltuja erityisopettajia rasitti erityisesti *työn pirstaleisuus*. Erityisopettajilla on paljon erilaisia tehtäviä, kuten konsultointia, yhteistyötä eri tahojen kanssa, oppilaiden tilanteiden ja taitojen kartoitusta, palavereja ja kirjaamista, jotka erityisopettajien pitää tehdä opettamisen lisäksi. Laaja-alaisille erityisopettajille ja erityisluokanopettajille kuuluu viikossa tietyn verran opetustunteja, joiden päälle kaikki tämä muu työ tehdään. Näin ollen moni haastateltava pohti sitä, millä ajalla nämä opetustuntien ulkopuoliset tehtävät tulisi hoitaa, sillä opetustuntivelvollisuus on täytettävä. Epäselvää oli, mitkä niin sanotut ylimääräiset tehtävät oikeasti kuuluvat omaan työnkuvaan ja mitkä taas ei. Haastatteluista paistoi läpi se, että erityisopettajan työtä ja työaikaa tulisi miettiä uudestaan ja päivittää vastaamaan nykypäivän tarpeita.

Välillä on tilanteita et se tärkein tapahtuu niiku muulloin kuin opetustuntien aikana. Et just siinä vaiheessa, ku rakennetaan sitä suhdetta tai yritetään houkutelaa joku oppilas kouluun tai neuvotella siellä täällä. Niin ku nekään ei oo meillä työajassa ne verkostopalaverit tai mitkään. Nii niitä tulee kuitenkin vuoteen siis kymmeniä tunteja. (H1)

Etku tää on hankala ku me ei olla kokonaistyöajassa, nii mikä on meidän työaika ja mikä ei. Et oppilastunneistha pidetään nykysin ihan valtavan tarkasti kiinni et niit ei saa koskaan huojentaa, mut sit taas meiltä kuitenkin pyydetää koko aja sellasia ylimääräisiä tehtäviä. (H2)

Se on niiku todella, mikä on semmonen harmaa alue niiku meilläki tässä, et sitä ei lasketa mihinkää, et me kirjataan niitä hojkseja. Että miks ei? Että mitä aikaa se sit on? Onko sitte sitä, no ilmeisesti se on sit sitä suunnitteluaijaa, mutta sit se on pois sieltä kaikest muusta. Tietyllä tavalla, et jos sen laskis siihen, tunnit pitää kuitenkin suunnitella ja yhteistyötä pitää ja yhteisuunnittelua ja.. (H3).

Resurssivaje tuli esiin lähes jokaisen erityisopettajan puheessa. Vähäinen resurssien määrä nähtiin omassa työssä kuormittavana tekijänä, kun taas sitä lisäämällä voitaisiin edistää erityisopettajien työhyvinvointia. Vähäiset resurssit näkyivät monin eri tavoin ja niillä nähtiin olevan yhteys myös edellä mainittuihin yläluokkiin. Erityisopettajia on liian vähän suhteessa tukea tarvitsevaan oppilasmassaan. Tämä johtaa siihen, että erityisopettajat joutuvat työssään jatkuvasti *priorisoimaan tukea*, jolloin osa oppilaista (yleensä yleisen tuen) saa automaattisesti vähemmän tukea tai ei lainkaan. Yksi haastateltavista avasi tilannetta seuraavanlaisesti:

--hirvee massa jää saamatta sitä lyhytaikaista tukea millä ennen vanhaa me saatii niitä lapsii nousee. Et seiskan oppilaast saat hetkes kasin, ku sä vähän aikaa pidät sitä tämmöses ihanassa ryhmässä, jossa ehditää vähä puhua tunteista ja tavoitteiden merkityksestä ja kuunnella niitä lapsen huolii. Se me menetetään nyt tässä ääritapausten hoidolla. (H2)

Ääritapausten hoito linkittyy muutaman haastatellun käsitykseen hoitoa tarvitsevista oppilaista. Kaksi haastateltavaa totesi, että ”lapset ovat niin kipeitä”, mutta heillä ei ole muuta paikkaa olla. Erityisopettajat kohtaavatkin työssään yhä haastavampia oppilaita. Sellaisiakin oppilaita, joiden paikka ei välttämättä edes olisi lähikoulussa, mutta koulupsykologille, sairaalakouluihin ja poliklinikoille on pitkät jonot. Erityisopetus toimii ikään kuin *väliportaana*, joka huolehtii lapsen tilanteesta.

Jokainen haastateltu erityisopettaja toi esiin myös **oppilaiden** merkityksen työhyvinvoinnille. Kuormittavana tekijänä mainittiin *oppilaiden ongelmat* tai muut ikävät tilanteet, jotka mietityttävät erityisopettajia myös vapaa-ajalla.

No kyl sit jos on lapsii, keil on vaikka psyykkistä pulmaa, voi olla väkivaltilanteit tai ylipäätänsä haastavii, missä hän haastaa mua tai on rajaton tai tämmösi, niin kyl on aika semmosii niiku...Mun mielest lapset, keil on käytöspulmii on kyl kaikist niiku kuormittavimpii. Et oppimisvaikeudet ei oo niiku henkisesti samanlaisii opettajalle. (H5)

Eräs laaja-alainen erityisopettaja mainitsi kuormittavaksi tekijäksi myös *erittäin intensiivisen yhteistyön*, jota oppilaiden kanssa on tehtävä ennen kuin mitään voi saada aikaiseksi. Tämä tarkoitti olosuhteiden rakentamista ennen kuin itse opetustyö pystyttiin aloittamaan. Se nähtiin luottamuksen rakentamisena, joka

ei salli erityisopettajalta yhtäkään virhettä, mutta joka toisaalta onnistuttuaan kääntyy kuormittavasta tekijästä työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi.

6.2.3 Työyhteisöön liittyvät tekijät

Vaikka kaikki haastateltavat kokivat oman työyhteisön ja työilmapiirin erittäin hyväksi, he mainitsivat kuitenkin myös joitakin työyhteisöön liittyviä omaa työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä. **Vaihtuvuus** työpaikalla työyhteisön jäsenten kesken nähtiin yhtenä työhyvinvointia kuormittavana tekijänä niiden haastateltavien toimesta, joilla siitä oli kokemusta. Yhteistyö toimii helpommin tuttujen kollegoiden kanssa ja jatkuva uusien ihmisten tulo hidastaa prosessien etenemistä.

Ja nyt meil on niiku kahden vuoden aika vaihtunu aika paljon opettajia nii tota onhan se sillä tavalla vähän rasittavaa, koko ajan sitten niiku joudut useampaan uuteen ihmiseen tutustua. Ja plus se että ku itse alkee olee koulun vanhimpia opettajia, nii just sillee et siis mitä te teette... On tietysti hyvä että asiat uudistuu, mut sit tavallaan se et käydään niitä samoja sääntökusteluja läpi niiku, et mitä saa tehdä jollaki pihalla ja mitä ei, et jotenki sit tavallaan niiku vie aina semmost yhteist aikaa, ku pitäs suunnitella jotain muuta. Että, tota, se on ehkä, se on hyvä, että on niitä niinku vanhoja kolleeegoja jotka sit tietää, kenen kaa se homma pyörii niiku todella todella jouhevasti ja nopeasti, koska on ne samat ajatukset ja samat käytänteet, et sitte aika paljon menee siihe käynnistämiseen aikaa uusien opettajien kanssa ja sit uudessa tiimissä. (H3)

Haastateltavat kokivat tämän hetkisen työpaikkansa työyhteisön ja työilmapiirin erittäin hyväksi. Näkemyksiä muista työyhteisöön liittyvistä kuormittavista tekijöistä saatiin aiemman työkokemuksen kautta. Mahdollisena kuormittavana tekijänä työyhteisössä nähtiin **huono työilmapiiri**. Kuvailujen mukaan tämä tarkoitti hyvän työilmapiirin vastakohtaa, jossa asioista ei puhuta suoraan tai pidetään yleisesti *negatiivista ilmapiiriä* yllä. Tällainen toiminta voi olla yhden tai useamman henkilön aiheuttamaa, mutta joka tapauksessa sen koettiin vaikuttavan omaan työviihtyvyyteen ja sitä kautta hyvinvointiin. Muutama haastateltava mainitsi mahdollisiksi kuormittaviksi tekijöiksi myös **omista eroavat arvot ja työtavat**.

Kun olin vuoden yhdessä toisessa paikassa töissä ja siellä oli tää tosi vaikeeta, et me ei päästy niiku sen erkkaporukan kans oikee miikkää, tai sit niitä poistettii aina tunneilta ja muuta. Et se myös vaikuttaa siihe työhyvinvointii heti, että jos siellä on tällaisia eriarvoisia näkemyksiä ja eri arvot tavallaa ihmisillä. (H3)

Omista eroavat arvot ja näkemykset nähtiin hankaloittavan yhteistyön tai jopa opetuksen toteuttamista.

6.2.4 Johtamiseen liittyvät tekijät

Rehtorin tuen ja luottamuksen puute nähtiin kuormittavana tekijänä työhyvinvoinnille. Muutama erityisopettaja kuvaili kokemuksiaan, joissa rehtori ei ollut heidän tukena, vaikka olisi pitänyt.

Mulla on siis vertailukohtana semmonen, just ku mä olin sen yhden vuoden niiku toisessa paikassa töissä, että siellä oli esimies, joka ei niiku puuttunu mihkään. Oli vaan ihan koko ajan näin kädet ylhäällä. Nii sitte sehä oli todella kurjaa. Ja niiku kuumottava tilanne niiku kaikkien oppilaiden tai vanhempien. Ja sielläki oli paljon niiku väkivaltatapauksia ja muuta. Nii se oli todella hirvittää niiku itselleki sitte, että niiku ahaa minä otan poliisin soiton vastaan ja joo että kyllä tällaista on tapahtunut ja joojoo. Oppilaitoksen johtaja vaa, et jätetäänkö tää sitte vaikka ens vuoteen, sit sillee no ei voi jättää! (H3)

Yks esimies sano ku mulle tuli yks vanhempi, tai yks äiti tuli, haukkumaan mua päin naamaa ja mä menin sit niiku opettajanhuoneeseen ja sitte tää rehtori vaan sano, että noniin, sä oot valinnu tämmösen ammatin.-- Nii kylhä se vaikutti sitte siihe loppu päivään ja tietenkä yhteistyöhön sit sen perheen kanssa. Mut sen mä oon kokenu niiku esimiehen kannalta kauheen tärkeeks, et tavallaan hänel on ovet auki, et sinne voi mennä millon tahansa, minkä tahansa asian kanssa. (H4)

Rehtorin käsitys erityisopettajan työkuvasta vaikuttaa erityisopettajan työkuvan muotoutumiseen. Haastateltavat näkivät kuormittavana sellainen tilanteen, jossa rehtorilla on **erilainen käsitys erityisopettajan työkuvasta** ja tuen tarpeesta kuin erityisopettajalla itsellään. Eriävä käsitys kuormittaa erityisopettajaa erityisesti silloin, jos hänen työkuvansa on tiukasti raamitettu. Pahimmassa tapauksessa tällainen joustamaton työkuva ei mahdollista muutoksia tai tuen siirtämistä kaikille sitä tarvitseville.

Mut sit taas toisaalta, se et sit sitä ei ehkä pysty nii joustavasti muokkaa niiden lasten tarpeiden mukaan. Et nyt mä näänkin et hei tuol on enemmän tuen tarvetta, mut voi vitsi nyt mut on kiinnitetty tähä (H5).

Liian tiukaksi raamitettu työkuva vähentää erityisopettajan autonomiaa, eikä pahimmassa tapauksessa palvele niitä oppilaita, joilla tuen tarvetta olisi. Ylläolevassa lainauksessa eräs laaja-alainen erityisopettaja kuvaili sitä, että rehtorin laatima valmis lukujärjestyspohja auttoi häntä työmäärän suhteen alkusyksystä, mutta käytännössä se ei kuitenkaan palvellut koulun oppilaita.

6.2.5 Työympäristöön liittyvät tekijät

Huono sisäilma tuli ilmi kolmen erityisopettajan haastattelussa yhtenä kuormittavana tekijänä työympäristössä. Kaksi haastateltavaa työskenteli koulussa, jossa oli todettu sisäilmaongelma. Näiden haastateltavien mukaan huono sisäilma kuormittaa oman työn teon lisäksi myös omaa jaksamista ja fyysikaalisuutta. Yksi haastateltava mainitsi huolesta sisäilmaongelmiin liittyen. Haastateltavan opettajan omassa koulussa ei sisäilmaongelmia ole todettu, mutta niiden kohtaaminen tulevaisuudessa jännittää, koska ne tuntuvat olevan arkipäivää opetuslalla.

Se on se (huono sisäilma) mikä vaikuttaa, viime vuon oli hirveit päänsärkyjä, tää ilma oli tosi huono, et nyt on pikkusen parempi. Meil on aina ikkunat auki (nauraa) et me saadaan niiku sitä raitista ilmaa ja tota. Et se vaikuttaa kyllä, et ku sit itellä on pää kipee ja yrität niiku opettaa ja sit jos tulee jotai. (H3)

Haastatellut erityisopettajat näkivät myös **tilan puutteen** kuormittavana. Vanhat luokkarakenteet nähtiin jossain määrin ongelmallisiksi, sillä ne eivät aina mahdollista joustavien opetusratkaisujen toteuttamista tai yhteistyötä. Tilan puutteeseen liittyivät myös puutokset erityisopettajan työtiloissa. Jokaisella haastatellulla erityisopettajalla oli oma luokka käytössä, mutta todettiin, että erityisesti laaja-alaisilla erityisopettajilla oma luokka ei ole itsestäänselvyys.

Mulla on ollu semmonen tilanne, et ei oo ollu omaa luokkaa ja sit niiku tiedät, erityisopettaja tarvii kaikennäköst lippulappuja ja matikan palikoita, et pitäs olla sellanen hirmu pakki mukana koko ajan. Niin sillon oli aina se et piti suunnitella, et sul on nyt tossa luokassa ne tunnit ja mä joudun sit olee jossai käytävässä tai jossain, mikä tila nyt on vapaana, nii sit piti aina miettiä, et mitä kaikkea mä tarviin mukaan, mitä kaikkee mä ehkä voisin tarvita, ku me tätä ainetta nyt opiskellaan siellä. Et jälleen kerran taas, yks sellanen ylimääräinen huolehdittava asia ja sit ihan sitä epämukavuutta. (H1)

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että erityisopettajat tarvitsevat paljon erilaista materiaalia ja välineistöä, jota on helpompi hallita, kun käytössä on oma luokka. Mahdollinen työtilojen puuttuminen nähtiin kuormittavaksi tekijäksi oman työn suorittamiselle ja siten myös omalle työhyvinvoinnille.

6.3 Työnkuvan määrittäminen sekä resurssien ja verkostoitumisen lisääminen avaimina parempaan työhyvinvointiin

Vastauksena kysymykseen, kuinka erityisopettajien työhyvinvointia voisi kunnan tai valtion tasolla kehittää, nousi esiin kolme erityisen tärkeää tekijää, jotka edistäisivät työhyvinvointia: **työn kuvan määrittäminen, verkostoituminen ja resurssien lisääminen.**

Yhtenä kuormittavana tekijänä omassa työssä erityisopettajat mainitsivat työn kuvan ja työajan epäselvyyden. Oman työhyvinvoinnin edistämiseksi erityisopettajat kokivat **oman työnkuvan määrittämisen**. Erityisesti laaja-alaiset erityisopettajat kipuivat sen kanssa, että vuodessa tulee selkeitä kuormituspiikkejä, jolloin opetustyön lisäksi on paljon muutakin tehtävää. Tässä *työajan määrittäminen* voisi auttaa hahmottamaan omaa työaika. Toisaalta myös yleinen linjaus siitä, mikä omaan työhön kuuluu ja mikä ei, olisi erityisen tärkeää, jotta erityisopettajien työnkuvat eivät eroaisi toisistaan niin paljon. Tällöin *työtehtävien määrittäminen* nousee keskeiseksi tekijäksi. Esimerkiksi valtion tai kunnan tasolla tehty erityisopettajan työn kuvan määrittäminen olisi suotavaa, sillä nyt samassa kunnassa erityisesti laaja-alaisen erityisopettajan työ voi olla hyvinkin erilaisista eri koulujen kesken. Yksi haastateltava näki vuosityöajan ratkaisuna ongelmaan, kun taas muutama muu puhui yleisesti työnkuvan määrittämisestä.

No aika moni on valmis katkasemaan mun kaulan, mutta me oltiin työaikakokeilussa, silloin ku mä olin aloittanu tässä koulussa, ja mä lähtisin millon tahansa siihen. Et tavallaan ehkä yhtenä, yhtenä keinona tasata sitä työaika, et varsinki syksyllä, ku päivitetään hojksit ja oppikset mut samaan aikaan sulla pitää olla se opetustuntimäärä mikä sulla on. Et silloin ku oli se työaikakokeilu nii vaikka se viikkotuntimäärä oli aika kova, 42 ja puoli. -- Mut siin oli toki sit vesot ja kaikki siinä mukana, mutta niin se anto sen mahdollisuuden, että nyt ku mulla on nää viis palaveria tällä viikolla ja niiden valmistelut, niin mä voin pikkasen nipistää siitä opetustyöstä. Et nyt meillä ei oo niiku sitäkää keinoa. Et se on vaan tunnit pidetään ja sit kaikki muu tulee siihe päälle. (H1)

Verkostoituminen koostui vastauksista, joissa toivottiin lisää *yhteistyötä* ja *vertaistukea*, sillä niiden koettiin yleisestikin edistävän omaa työhyvinvointia. Haastateltavat painottivat verkostoitumista erityisesti muiden erityisopettajien kesken sekä kunnan sisällä, seutukunnallisesti kuin myös valtakunnallisesti. Muilta erityisopettajilta saatava vertaistuki nähtiin merkittävänä tekijänä. Eräs

haastateltava mainitsi verkostoitumisesta yli ammattirajojen, mikä voisi olla erityisopettajan työn kannalta hyödyllistä. Myös rakenteet, jotka mahdollistaisivat sujuvan yhteistyön toteuttamisen, nähtiin työhyvinvointia edistävänä. Tärkeäksi seikaksi nousi myös se, että verkostoitumiselle ja yhteistyölle varattaisiin suunniteltua aikaa, jolloin tämä voisi edistää erityisopettajien työhyvinvointia työajalla.

No ainakin yks asia on se, et me ollaan vähän ehkä sellaisia yksinäisiä susia täällä, et aika paljon tehdään yksin ja taistellaan ne taistelomme yksin ja toki keskenämme puhutaan ja keskenään me puretaan ja toki on asioita, jotka pitää purkaa siinä erkkojen kesken. Et vaikka paljon on semmost, minkä voi jakaa tuolla työyhteisössä. Mut ehkä sille vois olla vähän enemmän jotain suunniteltua aikaa ja sillä lailla sovittua aikaa et sitä saisi käyttää siihen. (H1)

Noo joskus se vois must tapahtuu myös työajalla, et ku meil on kaikki toi tapahtuu työajan ulkopuolella. (H2)

Resurssit vaikuttavat merkittävästi työn tekemiseen. Resurssien puute vaikuttaa työn sisältöön luoden kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta. **Resursseja lisäämällä** voitaisiin pienentää oppilasmäärää opettajaa kohden ja siten tuottaa parempia tuloksia. Erityisluokanopettajat toivat esiin myös avustajien tarpeen.

Nii joo no tää resursointi on yks..aika iso asia. Eli pienempiä opetusryhmiä vieläkin, jos on niiku tosi haasteellisia oppilaita nii se 10 oppilasta on aika iso ryhmä..Tietenki mä puhun nyt erityisluokanopettajan näkökulmasta. Mut et sitte myös se avustajien saanti. (H4)

Resurssit vaikuttavat myös erityisopettajan työnkuvan linjaamiseen. Yksi haastateltava summasi koko asian seuraavanlaisesti:

Ja edelleen varmaan laissa lukee et osa-aikainen erityisopetus on kaikkien oppilaiden saatavilla, se pitää olla. Ja nytku meil on kolmiportaisen tuen malli meil on tosi vakavii tapauksii kouluis, koska meil on inkluusio. Nii sit vähä ollaa menty siihe suuntaa et kaikki tietenki kenel on e-tuen päätös, erityisen tuen päätös, niiden pitää saada pienryhmäopetusta, joten niiden pitää päästä laaja-alaisella käymään tai erityisluokanopettajal, tai sit meil on viel resurssiopettajan työnkuva. Niin siinä käy hyvin helposti niin, että tehostetun tuen lapsille ei enää tahdo riittää pienryhmätunteja -- ja sitte toisaalta yleisen tuen lapset, niin jotka todella hyötyis pienestä kuuden viikon tsemppijaksosta, nii ne ei enää tahdo mahtuu meidän ryhmiin (H2).

Haastateltava kuvaili turhautumistaan siitä, että nykyisillä resursseilla tukea eivät saa kaikki, jotka sitä tarvitsisivat ja joilla siihen on oikeus. Myös muut haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että erityisopettajan työnkuva ja opetettava massa tulisi linjata selkeästi, jotta tuki voisi jakautua tasaisesti.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä. Teoriasta esiin nousseet tekijät, joista haastatteluissa kysyttiin, olivat yksilö, työnkuva ja työtehtävät, työyhteisö ja johtaminen. Lisäksi aineistosta nousi esiin tekijä ”työympäristö”.

Tulokset osoittavat, että samat tekijät, jotka erityisopettajilla lisäävät työhyvinvointia, voivat myös kuormittaa sitä. Tulos on siis yhteneväinen aikaisempien tulosten kanssa, että opettajilla työhyvinvointia edistävät ja kuormittavat usein samat tekijät (Salovaara & Honkonen 2013). Tulokset ovat yhteneviä myös aiempien tutkimusten kanssa ja niitä tarkastellaan seuraavassa alaluvussa. Lisäksi johdannossa esitellyt työhyvinvointimallit saavat vahvistusta tämän tutkimuksen tuloksista, sillä jokainen osatekijä tuli ilmi myös haastateltujen erityisopettajien vastauksissa. Työyhteisön merkitys työhyvinvointia edistävänä tekijänä osoittautui kuitenkin odotettua suuremmaksi. Työnkuvaan ja työtehtäviin liittyi puolestaan useita työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä. Työympäristö on käsite, josta ei suoraa haastatteluissa kysytty, mutta joka nousi esille kaikkien erityisopettajien vastauksissa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä sillä Suomessa erityisopettajien työhyvinvointia on tutkittu vähemmän kuin opettajien työhyvinvointia yleisesti.

7.1.1 Erityisopettajien näkemykset yksilöllisten tekijöiden, työnkuvan ja työtehtävien, työyhteisön, johtamisen sekä työympäristön merkityksestä työhyvinvoinnille

Yksilöllisten tekijöiden suhteen esiin nousi samoja tekijöitä kuin teoriassakin. Haastateltujen erityisopettajien mukaan se, että voi fyysisesti hyvin auttaa jaksamaan. Hyvä fyysinen kunto ja koettu terveys on kuvattuna myös Mankan

(2006, 15-16) mallissa yhtenä yksilöön liittyvänä tekijänä. Lisäksi erityisopettajat kuvasivat sitä, kuinka työkokemus tuo varmuutta työn tekemiseen ja kyvyn rajata omaa työtään ja työaikaansa. Tulokset tukevat näkemystä yksilön merkittävästä roolista työajan rajaamisen suhteen (Järvensivu & Piirainen 2012, 85). Omaan vapaa-aikaan liittyvien tekijöiden merkitys nousi esille tässä tutkimuksessa. Tulokset vahvistavatkin aiempaa näkemystä siitä, että työhyvinvointi on kokonaisvaltainen käsite ja se pitää sisällään niin yleisen hyvinvoinnin kuin yksityiselämänkin (Marjala 2009, 189-190).

Omaan persoonallisuuteen liittyvät tekijät ovat vapaa-ajan tekijöiden tavoin kaksisuuntaisia. Mankan (2006, 15-16) mainitsemat yksilölliset suhtautumistavat tulivat esiin tässä tutkimuksessa yksilöllisten tekijöiden pohjalta. Tutkittavat erityisopettajat kuvailivat omaan persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä, jotka auttoivat heitä työssään. Toisaalta omat luonteenpiirteet saattavat myös kuormittaa, jos yksilö pyrkii aina tietynlaiseen lopputulokseen tai on liian ankara itselleen.

Erityisopettajan työn koettiin olevan murroksessa. Työnkuva nähtiin epäselvänä ja siihen liittyvä epävarmuus on monelle työhyvinvointia kuormittava tekijä. Tämä tulos vahvistaa kansainvälisiä tuloksia siitä, että työnkuvan epäselvyys on haaste erityisopettajien työlle ja työhyvinvoinnille (Berry & Gravelle 2013). Erityisopettajien työssä kokema kuormitus on linjassa teoriassakin esiin tulleiden kuormittavien tekijöiden kanssa. Jatkuvat kiireen, epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet sekä epätasapaino haasteiden ja omien voimavarojen välillä ovat erittäin kuormittavia yksilön työhyvinvoinnille (Kauko-Valli & Koironen 2010, 109-110).

Erityisopettajat näkevät työnsä pirstaleisena, sillä heidän vastuullaan on useita eri tehtäviä, jotka pitää tehdä opetusvelvollisuudesta tinkimättä. Haastatellut olivat tilanteeseen turhautuneita. Tulosten mukaan erityisopettajan työ ja työaika tulisi määrittää uudestaan ja päivittää vastaamaan nykypäivän tarpeita, sillä kiire ja moninaisuus ovat yksi työhyvinvointia kuormittava tekijä. Lukuvuoden aikana ilmenee kuormituspiikkejä, jolloin opetustuntien päälle on tehtävää tavallista enemmän ja nämä hetket koetaan kuormittaviksi. Työaikaan

ja työtehtäviin liittyvät haasteet ovat linjassa myös muiden opettajien kokemusten kanssa, sillä OAJ (2019) on todennut, että opettajien työaika ei vastaa nykyistä muuttunutta työnkuvaa.

Myös resurssivaje kuormittaa, sillä erityisopettajat joutuvat priorisoimaan tukeaan ja kohtaamaan yhä haastavampia oppilaita. Tulokset resurssivajeesta ovat yhteneväisiä muiden opettajien kokemusten kanssa, sillä OAJ:n (2018, 6-7) mukaan pienemmät resurssit heijastuvat työhyvinvointiin. Haastateltujen mukaan oppilaiden ongelmien kohtaaminen sekä pitkä ja intensiivinen työ toisinaan kuormittavat. Osa haastateltavista näki erityisopetuksen väliportaana, sillä koulupsykologin vastaanotosta poliklinikoille on pitkät jonot. Näen tämän johtuvan siitä, että kunnilla ei yleisesti ole riittävästi resurssia käytettävissään. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tulosten kanssa, jossa lisääntyneet erityistapaukset, työn useat roolit, oppilaiden käytös, paine oppilaiden suoriutumisesta ja huoli omasta asemasta lisäävät erityisopettajien stressiä ja heikentävät työnlaatua (Cancio ym. 2018).

Vaikka oppilaat voivat kuormittaa, he myös lisäävät erityisopettajien työhyvinvointia. Oppilaiden onnistumiset ja se, kun hankalat tilanteet saadaan ratkottua, tuovat myös erityisopettajille onnistumisen ja ilon hetkiä. Yhteistyö muiden opettajien ja koulun ammattilaisten kanssa edistää työhyvinvointia, kun voi yhdessä suunnitella ja pohtia ratkaisuja hankaliinkin tilanteisiin. Oman ja yhteisön osaamisen kehittäminen ja siinä tukeminen nousi esiin työhyvinvointimalleissa itsensä toteuttamisen ja kasvun tarpeina (Ojala & Ahonen 2005, Rauramo 2008). Nämä tarpeet saavat vahvistusta myös tutkittavien erityisopettajien vastauksista. Haastatellut korostivat koulutusten merkitystä ja olivat kiitollisia siitä, kuinka hyvin koulutuksissa käymistä tuetaan. Koulutuksissa käyminen tuo varmuutta ja uusia oppeja omaan työhön, minkä erityisopettajat näkivät työhyvinvointiaan lisäävänä tekijänä.

Työyhteisö oli erittäin merkityksellinen tekijä haastatelluille erityisopettajille ja sitä kautta yksi merkittävimmistä tekijöistä omalle työhyvinvoinnille. Haastateltavat toivat esille heidän hyvän työyhteisönsä ja hyvän työilmapiirin. Ilmapiirin lisäksi työyhteisön tuki on ensisijaisen tärkeää.

Työyhteisönä toimimisen myös vapaa-ajalla koettiin helpottavan työskentelyä ja sitä pidettiin tärkeänä, sillä töissä ei ole samalla tavalla aikaa tutustua muihin. Tulos on yhteneväinen aiempien tutkimusten kanssa, sillä työyhteisön vuorovaikutussuhteiden laatu (Roffey 2012, 8-14) ja työtovereiden tuki (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 16) on merkittävässä roolissa työhyvinvoinnille. Myös työhyvinvoinnin porrasmalleissa hyvän työilmapiirin (Rauramo 2008) ja yhteenkuulumisen tarpeet tulivat esille (Ojala & Ahonen 2005). Tulokset vahvistavat aiempia tutkimuksia työyhteisön merkityksestä yksilön työhyvinvoinnille. Sen sijaan aiemmissä tutkimuksissa esiin tulleita erityisopettajien tuntemuksia yksinäisyydestä (Takala 2016, 68), ei tullut esille tässä tutkimuksessa. Luultavammin tämä johtui siitä, että haastatellut olivat hyvin kiinnittyneitä ja tyytyväisiä työyhteisöönsä ja heillä oli työpaikoillaan erityisopettajakollegoita.

Teoriassa ja työhyvinvointimalleissa esiin noussut johtajan keskeinen rooli työntekijöiden työhyvinvoinnille näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Rehtori, joka on tukena eri tilanteissa ja mahdollistaa erityisopettajan työn tekemisen ja tuen tarjoamisen sitä tarvitseville, luo työhyvinvointia erityisopettajille. Luottamuksen puute ja eriävä näkemys erityisopettajan työnkuvasta ja oppilaiden tuen tarpeesta kuormittaa erityisopettajia. Erityisesti, jos erityisopettajan työnkuvasta on tehty liian tiukka ja raamitettu, joka ei mahdollista muutoksia erityisopettajan tai tukea tarvitsevien oppilaiden osalta. Tämä tulos on yhteneväinen teorian kanssa sillä Mankan (2006, 14) mukaan työnhallinnan tunne edistää työhyvinvointia ja se lisääntyy siitä, kun työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. Ideaalissa tilanteessa erityisopettaja voi keskittyä omaan työhönsä ja turvautua rehtoriin hankalissa tilanteissa tai varmistaa asioita hänen kauttaan.

Myös rehtorin koulutusmyönteisyys nähtiin tärkeänä, sillä kouluttautuminen itsessään toi erityisopettajille hyvinvointia ja uusia oppeja omaan työhön. Tutkimuksen tulokset rehtorin merkityksestä työhyvinvoinnille tukevat aiempia tuloksia siitä, että rehtorin työhön kuuluu olennaisesti myös

henkilöstöjohtaminen (Mäkelä 2007, 199) sekä velvollisuus tukea opettajien työhyvinvointia ja yhteistyökykyisyyttä (Raasumaa 2010, 260-270).

Työntekijän turvallisuuden tarpeet tyydyttyvät kun työympäristö ja sen toimintatavat ovat turvalliset ja terveelliset (Ojala & Ahonen 2005; Rauramo 2008). Haastatellut kuvailivat, että siistit ja viihtyisät työtilat, joissa on tilaa opettamiselle, erilaisten ratkaisujen toteuttamiselle ja yhteistyölle, helpottavat omaa työtä ja edistävät työhyvinvointia. Mahdollinen työtilojen puuttuminen nähtiin omaa työtä vaikeuttavana ja siten myös työhyvinvointia kuormittavana tekijänä.

Keskeisin tekijä työympäristön kuormittavuudessa oli huono sisäilma, jonka kolme haastateltua erityisopettajaa toi esille. Kaksi erityisopettajaa työskenteli koulussa, jossa on sisäilmaongelmia. He kokivat sen kuormittavuuden niin omassa fysikaalisuudessa kuin työnteossakin. Yksi haastateltava kuvaili sitä, että mahdollisten sisäilmaongelmien kohtaaminen jännittää, vaikka hänen omassa työpaikassaan niitä ei ollut todettu. Aiemmissakin tutkimuksissa on noussut esiin huono sisäilma yhtenä merkittävänä työympäristöön liittyvänä kuormittavana tekijänä. Yleisesti ottaen työympäristöön liittyvät haitat, kuten sisäilmaongelmat, heikentävät opettajien terveyttä ja työkykyä, josta ennen pitkää koituu kustannuksia myös kunnille (Putus, Länsikallio & Ilves 2017, 60).

7.1.2 Erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittäminen kunnan ja valtion tasolla

Tutkimuksessa nousi esiin kolme tekijää, joita voisi kehittää ja siten edistää erityisopettajien työhyvinvointia kunnan ja valtion tasolla. Nämä tekijät olivat resurssien lisääminen, työnkuvan määrittäminen ja verkostoituminen. Erityisopettajan työnkuva vaihtelee nyt jo kunnittain, mutta se voi vaihdella myös kouluittain saman kunnan sisällä (Takala ym. 2009, 164-169). Tämä tuli myös tämän tutkimuksen tuloksissa esille ja aiheutti tutkittavienkin kesken

hämmennystä siitä, mitä työhön ja työaikaan kuuluu ja mitä ei. Erityisesti laaja-alaiset erityisopettajat toivat esille työnkuvan liittyvän epämääräisyyden.

Haastateltavien mukaan kunnan tai valtion tasolla tulisi määrittää erityisopettajan työnkuva uudestaan. Tulisi tehdä tarkka raja- ja määrittäminen siitä, mitä muita tehtäviä ja velvollisuuksia laaja-alaisella erityisopettajalla ja erityisluokanopettajalla on opetustuntien lisäksi. Lisäksi tulisi määrittää yhteneväisesti se, mitkä tehtävät kuuluvat erityisluokanopettajalle ja mitkä laaja-alaiselle erityisopettajalle. Määrittäminen tehtäessä on tärkeää pohtia sitä, miten erityisopettajien työ ja tehtävät eroavat muista opettajista. Työtehtävien lisäksi myös työaika tarvitsee päivitystä. Työajan suhteen tulisi määrittää se, kuinka paljon opetukselle varataan aikaa suhteessa kaikkeen muuhun työhön. Lisäksi tulee miettiä sitä, tehdäänkö opetustuntien ulkopuoliset tehtävät aina opetustuntien jälkeen vai voisiko opetustunneista tarvittaessa nipistää pahimman kuormituspiikin aikaan. Haastateltavat nimesivät vuosityöaikakokeilun tai sen suuntaisen toiminnan ratkaisuna työaikaongelmaan. OAJ aloitti vuonna 2018 vuosityöaikakokeilun ratkaisuksi nykyiseen tilanteeseen, jossa opetusvelvollisuuteen perustuva työaika ei tunnista nykypäivän muuttunutta opettajan työnkuvaa (OAJ 2019). Vuosityöaikakokeilussa olevien opettajien kokemukset muodostuvat erityisen tärkeiksi pohdittaessa kokeilun toimivuutta ja ratkaisua työaikaongelmaan.

Resursseja lisäämällä voitaisiin jossain määrin vastata myös työnkuvan määrittämisen haasteisiin, sillä isommat resurssit mahdollistaisivat pienemmän suhdeluvun, eli sen kuinka monta oppilasta yhdellä erityisopettajalla on. Inklusioajattelu on valloillaan, jonka myötä luokkamuotoinen erityisopetus on vähenemään päin (Björn 2012, 256). Onnistuakseen myös tämä tulee vaatimaan resursseja, joiden puute vaivaa kentällä jo nyt. Siksi inklusion toteutuminen ei voi olla pelkkä säästötoimenpide vaan jokaiselle oppilaalle tulee tarjota tarvittava tuki. Jokaisella oppilaalla tarkoitetaan myös yleisen tuen oppilaita.

Verkostoituminen on tärkeää ja sitä toivottaisiin lisää, myös yli kunta- ja ammattirajojen. Koen, että Rauramon (2008) ja Otalan ja Ahosen (2005) työhyvinvointimallin yhteenkuulumisen tarpeiden täyttyminen toisi entisestään

hyvinvointia ja varmuutta erityisopettajien työhön, jos verkostoitumiselle annettaisiin enemmän myös suunniteltua aikaa.

7.2 Johtopäätökset

Tutkittavat erityisopettajat tunnistivat työssään erilaisia työhyvinvointia edistäviä ja kuormittavia tekijöitä, jotka ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että yksilöllä itsellään, työnkuvalla ja työtehtävillä, työyhteisöllä, johtamisella ja työympäristöllä on suuri merkitys yksilön työhyvinvoinnille. Samat tekijät, jotka edistävät työhyvinvointia voivat päinvastaisella toiminnalla kuormittaa sitä. Toisaalta, tutkimuksessa tuli ilmi sellaisiakin tekijöitä, jotka sellaisenaan edistävät ja kuormittavat työhyvinvointia. Oppilaat ovat yksi esimerkki tällaisista tekijöistä. Työyhteisö nähtiin merkittävimpana työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Työnkuvaan ja työtehtäviin puolestaan liittyi useita työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä.

Erityisopettajat nostivat esille keinoja työhyvinvointinsa edistämiseksi. Valtion ja kunnan tasolla tulisi määrittää erityisopettajan työnkuva vastaamaan nykypäivän vaatimuksia. Työnkuvan tulisi olla yhteneväinen kunnasta tai koulusta riippumatta. Kun OAJ:n (2018, 6-7) työolobarometrin mukaan opettajien työkyky ja opetusalan resurssit ovat olleet laskusuhdanteessa viimeiset vuodet, tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä, että resursseja ei voi enää leikata vaan niitä pitäisi ehdottomasti lisätä. Tärkeää on myös pohtia sitä mihin resursseja suunnataan. Oppilasmäärä yhtä opettajaa kohden tulisi pitää maltillisena, jotta kohdennettua tukea pystyisi tarjoamaan entistä paremmin. Erityisopettajille tulee myös taata mahdollisuus verkostoitumiselle ja vertaistuelle muiden erityisopettajien kanssa, sekä mahdollisesti myös moniammatillisesti. Vertaistuki ja yhteistyö auttavat erityisopettajia jo nyt, mutta sitä olisi hyvä lisätä erityisopettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin eli uskottavuuden sekä tutkimuksen siirrettävyyden ja yleistettävyyden suhteen. Laadullista tutkimusta luonnehditaan prosessina, jolloin luotettavuuden mittarina pidetään koko tutkimusprosessia. Tällöin tutkimusraportti nousee keskeiseksi luotettavuuden osa-alueeksi. (Kiviniemi 2018, 71-72.) Tässä tutkimuksessa prosessimaisuus näkyi siinä, että aineistonkeruu ja aineistonanalysointitavat muodostuivat prosessin aikana, jolloin myös tutkimuskysymys tarkentui. Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman hyvään raportointiin luotettavuuden lisäämiseksi sekä perusteltiin erilaiset tutkimukseen vaikuttavat seikat, kuten aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäänkin se, että tutkija perustelee tekemänsä ratkaisut (Aaltio & Puusa 2011, 153-154).

Tutkimukselle asetetut tavoitteet saavutettiin, mutta tulokset eivät ole yleistettävissä sen laadullisen luoteen vuoksi (Eskola & Suoranta 1998, 153). Vaikka tuloksia ei voikaan yleistää, tutkimus toi uutta tietoa erityisopettajien työhyvinvointia edistävästä ja kuormittavista tekijöistä sekä käsityksiä heidän työhyvinvointinsa edistämisestä kunnan ja valtion tasolla. Fenomenografista tutkimusta tehdessä tutkija tulee olla tietoinen omista käsityksistään (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Olin tietoinen omista käsityksistäni koko tutkimusprosessin ajan ja siksi haastattelukysymykset muodostettiin neutraaleiksi, enkä antanut omien näkemysten ohjata haastattelua tai aineiston analysointia.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan samojen tuloksien saamista toisenlaisessa ympäristössä (Aaltio & Puusa 2011, 156). Jos tämä tutkimus toteutettaisiin eri paikassa, tulokset voisivat olla osittain erilaisia, sillä erityisopettajan työnkuva vaihtelee kunnittain tai jopa saman kunnan sisällä. Lisäksi koen, että pääkaupunkiseudulla työskentelevä erityisopettaja kohtaa työssään erilaisia haasteita ja työhyvinvointiaan kuormittavia tekijöitä, kuin mitä muualla Suomessa voi kohdata. Siksi se, että tutkimus toteutettiin pääkaupunkiseudulla ja kaikki haastatellut työskentelivät samassa kaupungissa, voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen rajoitteena. Tuloksiin vaikuttaa myös se, että

haastateltavista enemmistö oli laaja-alaisia erityisopettajia, joilla on erityisluokanopettajaan verrattuna erilainen työnkuva. Tutkittavista yksi työskenteli yläkoulussa ja loput neljä alakoulussa, mikä on voinut näkyä tuloksissa.

Erityisopettajien työhyvinvoinnin tutkimusta olisi tästä hyvä jatkaa tutkimalla erikseen laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia sekä vertailemalla heidän tuloksia keskenään erilaisen työnkuvan vuoksi. Tutkimusta olisi hyvä tehdä peruskoulun lisäksi myös toisella asteella työskenteleville erityisopettajille, sillä työnkuva on erilainen ammattikoulussa ja lukiossa. Koska opettajien työhyvinvointia tutkitaan yleensä kuormitusnäkökulmasta, olisi hyvä saada enemmän tietoa työn voimaannuttavasta puolesta ja siitä, mikä on auttanut kiinnittymään omaan alaan ja työhön. Yhtenä konkreettisena jatkotutkimushaasteena voisikin olla case-tutkimukset pitkän työuran omaavista erityisopettajista. Tietoa opettajien työhyvinvoinnin tilasta tulee saada säännöllisesti, jotta voimme pitää suomalaiset opettajat jatkossakin kansainvälisten vertailujen kärkipäässä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. A., Puusa & P., Juuti. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 153-156.
- Berry, A. B. & Gravelle, M. 2013. The benefits and challenges of special education positions in rural settings: Listening to the teachers. *Rural Educator* 34 (2), 1–13.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino. 256-265.
- Cancio E. J., Larsen, R., Mathur, S., R., Estes, M., B., Johns, B. & Chang, M. 2018. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children* 41(4):457-481.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L. & Di Chiacchio, C. 2017. Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and work wellbeing: Burnout in Special Needs Teachers. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Emery, D. & Wanderberg, B. 2010. Special Education Teacher Burnout and ACT. *International Journal of Special Education* 25 (3)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (3 painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 183
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-33
- Eskonen, H. 2018. Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin. YLE 15.5.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10203530> Viitattu 14.12.2019

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Snaufeli, W. B. 2005. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 52, 498.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.). *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos. 29.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos
- Hirsjävi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-166.
- Järvensivu, A. & Piirainen, T. 2012. Hyvän työn ehdot työpaikan arjessa. Teoksessa Työhyvinvointi ja organisaation menestys. 85. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kauko-Valli, S. ja Koiranen, M. 2010. Työn ilo ja henkinen hyvinvointi. Teoksessa Suutarinen, M. ja Vesterinen, P. (toim.) *Työhyvinvoinnin johtaminen*. Helsinki: Otava. 109-110
- Kebbi, M. 2018. Stress and Coping Strategies used by Special Education and General Classroom Teachers. *International journal of special education* 33 (1)
- Kinnunen, U. & Feldt, T. (2015): Hyvinvointi työssä. Teoksessa Kinnunen, U. & Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS kustannus, 72
- Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES.
<https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes> Viitattu 15.11.2019
- Laine, S., Saaranen, T., Pertel, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K., & Tossavainen, K. (2018). Working Community-Related Interaction Factors Building Occupational Well-Being – Learning Based Intervention in Finnish and Estonian Schools (2010–2013). *International Journal Of Higher Education*, 7(2), 1.
- Manka, M-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum. 14-18.
- Manka, M-L. 2013. Työn ilo. Helsinki: Talentum. 136-141.

- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulu University Press.
- Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50 (4), 370-396.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tutkimus johtamisesta rehtorin tehtävästä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 365
- Ojala, S. & Jokivuori, P. 2012. Työhyvinvointi ja organisaation talous työhyvinvoinnin silmin. Teoksessa *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 38
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). 2019. Perusopetuksen vuosityöaika-kokeilu. <https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu/> Viitattu 14.12.2019
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOYpro.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos
- Perusopetuslaki. 1998. 628/21.8.1998. Haettu 13.3.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 181

- Putus, T., Länsikallio, R. & Ilves, V. 2017. Koulutus-, kasvatus- ja tutkimusalan sisäilmatutkimus 2017. Turun yliopisto ja Opetusalan ammattijärjestö.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 383. Väitöskirja <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>
- Rauramo, P. (2008). Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29 (4), 8-15.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 244-253
- Saavalainen, H. 2018. Kysely: Opettajien työhyvinvointi on heikentynyt - lähes joka toista opettajaa kiusataan. *Helsingin Sanomat* 15.5.2018. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005680544.html> Viitattu 14.12.2019
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja. Juva: PS-kustannus.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. 2004. Utrecht Work Engagement Scale, Preliminary Manual. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Takala, M. 2011. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 45.
- Takala, M. 2016. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 58-68
- Takala, M. & Ahl, A. 2014. Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41:1, 59-81. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1111/1467-8578.12049>
- Takala, M., Pirttimaa, P. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, November 2009
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. www.tenk.fi. Viitattu 14.12.2019

Työterveyslaitos 2012. Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Tampere: Tammerprint Oy.

Työterveyslaitos n.d. Työhyvinvointi. Haettu 12.2.2019 osoitteesta:

<https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>

Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä. Helsinki: Tietosanoma Oy

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

YKSILO

Kuvaile, mitä työhyvinvointi mielestäsi tarkoittaa?

Millaiseksi koet työhyvinvointiasi?

Millaisia voimavaratekijöitä sinulla **itselläsi** on työtäsi ajatellen?

TYÖN SISÄLTÖ

Kuvaile työtehtävien ja työn sisällön merkitystä työhyvinvointisi kannalta.

Millaisia työhyvinvointia edistäviä tekijöitä siihen liittyy?

Millaisia työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä siihen mahdollisesti liittyy?

TYÖYHTEISÖ

Kuvaile työyhteisön merkitystä työhyvinvointisi kannalta.

Millaisia työhyvinvointia edistäviä tekijöitä siihen liittyy?

Millaisia työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä siihen liittyy?

JOHTAMINEN

Kerro millaisena näet johtajan/johtajien merkityksen työhyvinvointisi kannalta?

Millaisia työhyvinvointia edistäviä tekijöitä siihen liittyy?

Millaisia työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä siihen liittyy?

MUUT TEKIJÄT JA TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN

Kerro mahdollisista muista tekijöistä, joiden koet edistävän työhyvinvointiasi.

Kerro mahdollisista muista tekijöistä, joiden koet kuormittavan työhyvinvointiasi.

Kuvaile miten erityisopettajien työhyvinvointia voisi edistää.

Kerro miten itse kehittäisit omaa työhyvinvointiasi?

Muuta kysyttävää?

Liite 2. Saatekirje

Erityisopettajia haastateltaviksi pro gradu -tutkielmaan

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa, jota varten etsin haastateltavia. Aiheeni koskee erityisopettajien näkemyksiä työhyvinvoinnin rakentumisesta. Taustalla on käsitys siitä, että työhyvinvointi koostuu työn sisältöön, johtamiseen, organisaatioon sekä yksilöön itseensä liittyvistä tekijöistä. Tarkoituksena onkin haastatteluiden kautta saada käsitys siitä, miten erityisopettajat kokevat työhyvinvointinsa rakentuvan edellä mainittujen osatekijöiden kautta.

Näin ollen kysyisin, että olisiko koulussanne aiheesta kiinnostuneita erityisopettajia (laaja-alainen tai erityisluokan opettaja)? Haastattelut toteutettaisiin kasvotusten kesäloman jälkeen, elokuussa tai syyskuun alussa. Haastattelut pidettäisiin iltapäivällä/illalla kuitenkin niin, että ne eivät menisi opetustuntien kanssa päällekkäin. Näin ollen haastattelu ei vaikuta haastateltavan työaikaan. Haastattelu voidaan pitää esimerkiksi kahvilassa tai jossain muussa julkisessa paikassa, tai vaihtoehtoisesti myös koulun tiloissa, mikäli se on ok. Haastatteluun menee aikaa noin tunti ja se litteroidaan tutkielmaa varten. Haastattelut anonymisoidaan, joten haastateltavaa ei voida tunnistaa tutkielmasta.

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Jokinen



Liite 3. Suostumus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Erityisopettajien käsityksiä työhyvinvoinnista”.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Jasmin Jokinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys