

Luokanopettajien kokemuksia voimavaroista ja sosiaalisesta tuesta etäopetuksen aikana

Johanna Rantanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantanen, Johanna. 2020. Luokanopettajien kokemuksia voimavaroista ja sosiaalisesta tuesta etäopetuksen aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 51 sivua.

Koronavirusepidemia muutti koulujen lähiopetuksen lähes kolmeksi kuukaudeksi etäopetuksesi keväällä 2020. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen etäopetuksen aikana. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista sosiaalista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista sosiaalista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen aineisto kerättiin kyselylomakkeella kesällä 2020. Tutkimuksen aineisto muodostui 28:sta keväällä 2020 etäopetuksessa opettaneen luokanopettajan vastauksesta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysimenetelmällä.

Luokanopettajien työn voimavaroiksi nousivat työjoustot, opettajan autonomia, työn merkityksellisyys, työyhteisön ja esimiehen tuki sekä yhteistyötoimijoiden tuki. Yksilön voimavaroista merkittäviksi koettiin itseluottamus, sinnikkyys, optimismi ja vakaumus. Myös sosiaaliset voimavarat ja terveyden voimavarat koettiin yksilön voimavaroiksi etäopetuksessa. Luokanopettajat saivat etäopetuksen aikana emotionaalista tukea esimieheltä ja kollegoilta, vanhemmilta sekä kunnalta. Tiedollista tukea luokanopettajat kokivat saaneensa kollegoilta, esimieheltä ja kunnalta. Aineellista tukea luokanopettajille oli tarjonnut kunta. Tulevaisuudessa opettajat toivoivat saavansa samanlaista emotionaalista ja tiedollista tukea työyhteisöltä ja esimieheltä. Aineellista tukea toivottiin lisäresursseina opetukseen.

Opettajien voimavarat ja sosiaalinen tuki auttoivat opettajia jaksamaan kevään muuttuvissa tilanteissa. Tutkimus vahvisti voimavarojen ja sosiaalisen tuen merkitystä myös lähiopetuksen muuttuessa etäopetuksesi.

Asiasanat: luokanopettaja, etäopetus, voimavarat, sosiaalinen tuki, koronavirus

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 1.1 Etäopetus | 5 |
| 1.2 Voimavarat osana työtä | 9 |
| 1.3 Sosiaalinen tuki | 13 |
| 1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 14 |
| 2 TUTKIMUSMENETELMÄT | 16 |
| 2.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 16 |
| 2.2 Tutkimukseen osallistujat..... | 17 |
| 2.3 Tutkimusaineiston keruu..... | 18 |
| 2.4 Aineiston analyysi..... | 19 |
| 2.5 Eettiset ratkaisut..... | 22 |
| 3 TULOKSET..... | 24 |
| 3.1 Voimavarat etäopetuksessa..... | 24 |
| 3.2 Sosiaalinen tuki tulevaisuudessa..... | 32 |
| 4 POHDINTA..... | 35 |
| LÄHTEET | 42 |
| LIITTEET..... | 52 |

1 JOHDANTO

Opettajan työtä on yleisesti pidetty raskaana ja sen on todettu sisältävän sekä kognitiivisia, emotionaalisia että sosiaalisia vaatimuksia (Mauno, Kinnunen & Huhtala 2017, 53). Kevät 2020 toi kuitenkin uuden tilanteen, kun koronavirusepidemian myötä lähiopetus muuttui etäopetukseksi. Tilanne oli poikkeuksellinen jokaiselle suomalaiselle, mutta opettajien työ muuttui kertaheitolla täysin toisenlaiseksi kuin se on koskaan aikaisemmin ollut. Siirtyminen etäopetukseen pakotti opettajat viimeistään digiloikkaan, kun opettajien tuli opetella uusien verkko-opetusmenetelmien käyttäminen. TALIS 2018 -tutkimuksen (Taajamo & Puhakka 2019, 86) mukaan opettajien suurin kehittämisen tarve on tieto- ja viestintätekniiikan taidoissa, mikä ilmeni myös kevään aikana. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n (2020) huhtikuussa tekemän kyselyn mukaan tehdyt poikkeusjärjestelyt kevään aikana vaikuttivat negatiivisesti opettajien työssäjaksamiseen. Myös FREEED:in (2020a) tekemän kyselytutkimuksen mukaan opettajien jaksaminen oli koetuksella työmäärän takia.

OAJ:n julkaisema Opetusalan työolobarometri 2017 (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 2) raportoi opettajan työn sisältävän paljon erilaisia tehtäviä, joihin opettajat eivät koe olevan tarpeeksi aikaa. Stressin aiheuttajina opettajat ovat maininneet jo pitkään olevan työmäärän ja ajan riittämättömyyden, ongelmat oppilaiden kanssa, konfliktit opetushenkilöstön kanssa sekä liian isot oppilasryhmät (Greenglass, Burke & Konarski 1997, 267–268; Länsikallio ym. 2018, 6, 8, 11; Russel, Altmaier & Van Velzen 1987, 269). Useat opettajat raportoivatkin tekevänsä töitä vielä työajan jälkeen ja viikonloppuisin (Bubb & Earley 2004, 6). Jatkuva työn tekeminen johtaa stressiin, joka pahimmillaan johtaa loppuun palamiseen (Bernejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández 2015, 1). Opettajat tarvitsevatkin erilaisia voimavaroja näistä selviytyäkseen. Näitä voimavaroja ovat opettajan työssä usein sosiaaliset voimavarat, kuten esimiehen ja kollegoiden tarjoama tuki (esim. Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman & Moyle 2006, 793).

Opettajat kokevat olevansa kuormittuneita työnsä eri osa-alueissa (Länsikallio ym. 2018, 2). Opettajien työuupumisesta on raportoitu aikaisemmin (ks.

esim. Meriläinen, Puhakka & Sinkkonen 2016), mutta monissa tutkimuksissa on myös selvitetty opettajien työn imua ja työhön liittyviä voimavaroja (ks. esim. Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007). Positiivisen psykologian myötä tutkimuksien suunnat työhyvinvoinnista ovat myös kääntyneet positiivisten asioiden löytämiseen työelämässä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen etäopetuksen aikana. Jo kevään sekä kesän 2020 aikana uutisoitiin paljon etäopetuksen tuomista haasteista koskien muun muassa opettajien jaksamista ja oppilaiden tuen tarvetta (ks. esim. Kröger 2020), mutta tässä tutkimuksessa haluan nostaa keskiöön opettajien voimavarat ja näin lähestyä aihetta positiivisesta näkökulmasta. Opettajien yhteisöllisyyden vahvistuminen ja sosiaalinen tuki koulu yhteisöltä nousivat keskeisiksi tuloksiksi sekä FREEED:in (2020b) kyselyssä että Ahtiaisen ja kollegoiden (2020, 17) raportissa. Tutkielman konteksti on poikkeuksellinen, sillä valtakunnallisesti Suomessa ei vastaavaa etäopetuksen aikakautta ole ollut nykyisen peruskoulujärjestelmän aikana. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista sosiaalista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista sosiaalista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa.

1.1 Etäopetus

Etäopetuksen alkuvaiheet voidaan sijoittaa 1800-luvun lopulle, jolloin kirjekurssit toimivat etäopetuksen ensimmäisenä menetelmänä (Moore & Thompson 1990, 9). Moore (1973, 663, 665) on määritellyt sekä yksin että yhdessä Thompsonin kanssa (1990, 8) etäopetuksen olevan opetusta, jossa opettaja ja oppilas ovat eri paikoissa ja viestintä heidän välillään tapahtuu käyttäen eri medioita ja viestintävälineitä. Mooren määrittelyssä taustalla oli 1970-luvulla kukoistaneet kirjekurssit ja niiden tuoma itsenäinen opiskelu. Itsenäistä oppimista voikin pitää etäopetuksen edeltäjänä, sillä se sisälsi paljon niitä piirteitä, joita etäopetus nykyään sisältää. Etäopetus on luotu palvelemaan niitä, jotka eivät jostain syystä pystyisi muuten osallistumaan normaaliin, kasvokkain tapahtuvaan opetukseen (Beldarain 2006, 140; Holmberg 1997, 34; Moore 1973, 661–662; Moore & Thompson

1990, 9; Nummenmaa 2012, 20). Etäopetus ei kuitenkaan ole vain itsenäistä opiskelua.

Etäopetusta on Mooren määritelmän jälkeen kehitetty vuosikymmenten varrella ja siihen on liittynyt muun muassa teknologian kehittyminen. Holmberg (1997, 33–34) on määritellyt etäopetukselle kahdeksan periaatetta, joissa korostetaan: (1) etukäteen valmistettua oppisisältöä sekä elektronisen laitteen välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta, (2) oppijan mahdollisuutta valinnanvapauden ja autonomiaan, (3) etäopetuksen merkitystä elinikäisen oppimisen edistäjänä, (4) kaiken oppimisen kehittävän muun muassa kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja, (5) syväoppimista itsenäisessä opiskelussa, (6) erilaisten oppimisteorioiden (esim. konstruktivistinen) mukaista opetusta, (7) oppijan motivaatiota ja henkilökohtaisia suhteita toisten oppijoiden ja muiden opetukseen liittyvien henkilöiden kanssa sekä (8) oppijoiden mahdollisuutta tulla paremmiksi oppijoiksi tiedonetsimisen sekä sen soveltamisen kautta. Nämä periaatteet ovat keskeisiä etäopetuksessa ja niiden avulla etäopetusta voidaan ymmärtää paremmin, sillä ne myös perustelevat etäopetuksen merkitystä.

Määritelmässä, joka on pätenyt jo vuosikymmenten ajan ja pätee yhä kuvaamaan 2020-luvun etäopetusta, etäopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa opettaja ja oppilas ovat fyysisesti eri paikoissa ja opetus tapahtuu tieto- ja viestintäteknologian avulla (Bates 2005, 5; Keegan 1998, 43; Moore & Thompson 1990, 8; Nummenmaa 2012, 20). Tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistaneet myös kaksi etäopetuksen erilaista muotoa, jossa opetusta voidaan järjestää oppijoille samassa tahdissa tai eri aikaisesti (Bates 2005, 44; Beldarrain 2006, 139–140; Keegan 1998, 43; Nummenmaa 2012, 20; Rice 2006, 426). Tämä tarkoittaa sitä, että oppijat voivat olla samaan aikaan yhteydessä toisiinsa verkon välityksellä ja tehdä tehtäviä samaan aikaan tai sitä, että oppija voi tehdä tehtäviä itsenäisesti haluamassaan paikassa juuri silloin, kun se hänelle parhaiten sopii.

Moore (1989, 1–4) määrittelee etäopetukselle kolme erilaista vuorovaikutussuhdetta, joita ovat oppijan ja sisällön, oppijan ja ohjaajan sekä oppijan ja toisen oppijan välinen vuorovaikutus. Etäopetuksessa tulisikin huomioida nämä kaikki vuorovaikutuksen muodot ja käyttää niitä joustavasti sekä tarpeenmukai-

sesti, jotta opetus olisi mahdollisimman tehokasta ja vuorovaikutuksellista. Etäopetus voi olla yhden- tai kahdensuuntaista (Bates 2005, 44; Keegan 1998, 43). Yhdensuuntaisessa etäopetuksessa opettaja on äänessä ja opiskelija on kuuntelijana tai opiskelija oppii esimerkiksi videon tai kirjan avulla, kun taas kahdensuuntaisessa etäopetuksessa osapuolet voivat viestiä keskenään esimerkiksi videopuhelun avulla. Etäopetusta voi siis valita ja suunnitella sen mukaan, mikä parhaiten soveltuu itselle ja opiskelijoille. Vuorovaikutuksen toteutumiseksi etäopetus vaatiikin aina viestintävälineen, jonka avulla opettaja ja oppilas voivat kommunikoida keskenään. Etäopetuksen alkuaikoina viestintä tapahtui kirjeitse, nykyään teknologian kehitys mahdollistaa opettajan ja oppilaan keskustelun toistensa kanssa esimerkiksi sähköpostin tai videopuhelun välityksellä (Beldarrain 2006, 143; Bryant, Kahle & Schafer 2005, 257).

Myös etäopetuksessa käytetyt alustat ovat kehittyneet, sillä nykyään teknologia mahdollistaa erilaisten alustojen käytön reaaliaikaisesti Internetissä. Nykyään perinteisen Moodle-alustan rinnalle voi nostaa myös erilaiset virtuaalipelit, joissa oppilas voi osallistua tunneille sekä suorittaa tehtäviään käyttäen omaa avatarsa. Tällaisten virtuaalipelien avulla voidaan mahdollisesti sitouttaa ja innostaa oppilaita enemmän opetukseen (Baker, Wentz & Woods 2009, 59). Etäopetuksen opettajien tuleekin valita ne alustat ja menetelmät, jotka palvelevat parhaiten opetusta (Anderson 2008, 178; Anderson & Dron 2011, 91; Bates 2005, 58; Beldarrain 2006, 143; Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 125). Samalla tavalla kuin luokkahuoneopetuksessa, myös etäopetuksessa tulee toimia pedagogiikka edellä.

Yhdysvalloissa etäopetuksen ja sulautetun opetuksen arvioitiin yleistyvän tulevina vuosina, sillä etäopetuksesta on tullut merkittävä vaihtoehto perinteiselle opetukselle harvaan asutuilla alueilla (Picciano & Seaman 2009, 23–24). Etäopetuksen avulla voidaan tarjota opetusta sellaisissa oppiaineissa, joissa opetusta ei muuten voitaisi tarjota muun muassa pätevien opettajien puuttuessa. Myös Nummenmaa (2012, 21) toteaa etäopetuksen toimivan niissä aineissa, joissa opetusta ei muuten olisi mahdollista tarjota opetusryhmän pienuuden tai pätevän opettajan puutteessa. Etäopetusta voidaan järjestää myös niille oppilaille, jotka

eivät esimerkiksi sairauden takia voi osallistua luokkahuoneopetukseen (Nummenmaa 2012, 21).

Suomessa etäopetusta on toteutettu jo 1980-luvulla varsinkin Lapissa, jossa toteutettiin vuonna 2008–2011 etäopetuksen hanketta, jonka tarkoituksena oli vakioida käytettyjä etäopetuksen muotoja (Kokkonen & Mehtälä 2011). Opettajat, ja varsinkin luokanopettajat, ovat kuitenkin suhtautuneet etäopetukseen pääsääntöisesti varauksellisesti (Nummenmaa 2012, 31). Etäopetusta on aikaisemmin ollut saatavilla muun muassa avoimissa yliopistoissa, joissa opiskelijat ovat aikuisia, mutta keväällä 2020 etäopetukseen siirtyivät myös sekä toisen että perusasteen opiskelijat. Etäopetusta koskevassa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa tuleekin ottaa huomioon, että konteksti on niissä lähes aina toisen asteen tai korkean asteen koulutus. Nummenmaan (2012, 29) tutkimuksessa luokanopettajat ovat kokeneet oppilaiden iän sekä tekniset ja itsenäisen opiskelun taidot suurimmaksi rajoitteeksi toteuttaakseen etäopetusta. Myös perinteisen luokkahuonevuorovaikutuksen saavuttaminen etäopetuksessa koetaan vaikeaksi. Nummenmaan (2012, 24) mukaan monet opettajat epäilevät myös omia taitojaan koskien teknologiaa. Tämän lisäksi opettajat eivät luota tekniikkaan, sillä usein sitä ei ole tai se ei toimi. Opettajilla tulisikin olla tarvittavat tiedot ja ymmärrys pedagogiikasta, sisällöistä ja teknologiasta, jotta he voivat toteuttaa tavoitteellista etäopetusta (Moore-Adams, Jones & Cohen 2016, 333).

Etäyhteyksien käyttäminen on mahdollistettu perusopetuksessa jo aiemmin esimerkiksi harvemmin opiskeltujen kielten ja uskontojen sekä valinnaisten aineiden opetuksessa (Opetushallitus 2016, 39). Etäyhteyksin toteutetulla opetuksella voidaan vastata myös yksilöllisiin tarpeisiin, kuten syventää tarjottavaa tukea tai huolehtia opetuksesta poikkeustilanteissa. Syksyllä 2020 Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi ohjeistukset poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden, kuten etäopetuksen, hyödyntämisestä vastaavanlaisissa tilanteissa loppuvuoden ajan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Nykyään kouluilla on mahdollisuus siirtyä etäopetukseen, jos lähiopetuksen järjestäminen ei ole turvallista tartuntatautilanteen takia.

Etäopetus on ollut toimintamallina uusi monelle luokanopettajalle ja se onkin tuonut uusia haasteita ja vaatimuksia opetukseen. Näistä haasteista selviämiseen luokanopettajat ovat tarvinneet sekä yksilöllisiä että työn voimavaroja.

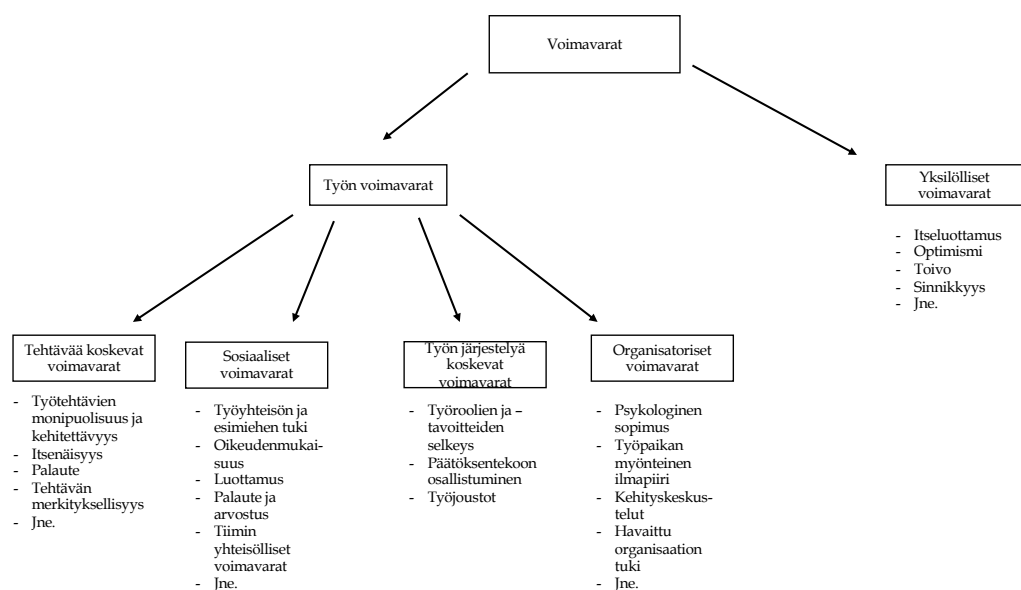
1.2 Voimavarat osana työtä

Työhyvinvointi on hyvin laaja ja monimuotoinen käsite, jolle on vuosien aikana laadittu monia määritelmiä. Tutkimuksen siirryttyä pois työpahoinvoinnista myös uusi, työn positiivinen työhyvinvointikäsite on luotu. Työn imu (work engagement) määritellään positiiviseksi mielentilaksi, jota kuvastavat tarmokkuus, omistautuneisuus ja uppoutuminen (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008, 187; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker 2002, 74). Työn imua kokeva henkilö lähtee mielellään töihin, nauttii työstään ja kokee sen mielekkääksi (Hakanen 2011, 38). Työn imua on tutkittu monissa eri konteksteissa ja sen on todettu olevan vahvasti yhteydessä parempaan suoriutumiseen työpaikalla (Bakker 2011, 267; Bakker & Demerouti 2008, 218; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2009b, 196), työpaikkasitoutumiseen (Hakanen 2004a, 269; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 502; Hakanen, Schaufeli & Ahola 2008, 224), oma-aloitteellisuuteen (Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner 2008, 87) sekä työn voimavaroihin ja yksilöllisiin voimavaroihin (Hakanen 2009, 12; Schaufeli, Bakker & Van Rhenen 2009, 908; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2009a, 241). Työn imua kokevat työntekijät ovat tuotteliaita ja he ovat valmiita näkemään vaivaa päästäkseen tavoitteeseensa sekä näin luomaan uusia, omia voimavaroja (Albrecht, Bakker & Leiter 2011, 17; Bakker & Demerouti 2008, 218).

Hobfollin (2001, 341; 2002, 347) voimavarojen säilyttämisen teorian (Conservation of Resources) ytimessä on yksilön arvostettuina pitämien asioiden eli voimavarojen saavuttaminen, säilyttäminen, suojeleminen ja kasvattaminen. Voimavarat voivat olla esineitä, olosuhteita, henkilökohtaisia ominaisuuksia tai energian muotoja. Työn voimavaroilla viitataan työn fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin piirteisiin, jotka voivat (1) auttaa saavutettaessa työn tavoitteita, (2) vähentää työn vaatimuksia ja niistä koettuja fysiologisia ja psykologisia kustannuksia sekä (3) stimuloida henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä

työssä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 501). Työn voimavaroja voidaan löytää neljältä tasolta: organisatoriset, sosiaaliset, työtehtävää koskevat ja työn järjestelyä koskevat (Bakker, Demerouti & Verbeke 2004, 86; Hakanen 2011, 49–69). Yksilöllisillä voimavaroilla viitataan niihin yksilön ominaisuuksiin, jotka yhdistetään resilienssiin (Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson 2003, 632). Tämän lisäksi yksilöllisillä voimavaroilla voidaan viitata psykologiseen pääomaan, jota kuvataan itseluottamuksella, optimismilla, toivolla ja sinnikkyydellä (Hakanen 2011, 71–72; Luthans, Youssef & Avolio 2007, 3). Itseluottamuksella tarkoitetaan luottamusta omiin kykyihin ja suoriutumiseen erilaisissa tehtävissä, optimismilla viitataan positiiviseen arvioon tästä hetkestä ja tulevaisuudesta, toivoa antaa eteenpäin tavoitteissa ja sinnikkyydellä tarkoitetaan asioiden saattamista loppuun sekä voimaa selviytyä haastavista tilanteista (Luthans ym. 2007, 3).

Psykologinen pääoma ja resilienssi käsitteinä sisältävät samoja merkityksiä, jolloin niitä molempia voidaan käyttää kuvatessa yksilön voimavaroja. Elämän eri vaiheissa voimavarat kasautuvat ja vahvistavat toisia voimavaroja, jolloin syntyy voimavarakaravaaneja (Hobfoll 2002, 312). Yksilöllisten voimavarojen on todettu esiintyvän usein yhdessä, jolloin ne toimivat voimavarakaravaaneina (Mäkikangas 2007, 40). Nämä voimavarakaravaanit ovat tärkeitä erityisesti silloin, kun voimavarat ovat uhattuna. Voimavarat on esitelty kuviossa 1.



KUVIO 1. Voimavarat (mukaillen Bakker ym. 2004, 86; Hakanen 2011, 49–69, 71–72; Luthans ym. 2007, 3)

Työn vaatimuksilla viitataan niihin työn fyysisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin piirteisiin, jotka vaativat fyysistä tai psyykkistä ponnistelua ja joiden hintana ovat fyysiset ja psyykkiset oireet, kuten työuupumus (Demerouti ym. 2001, 501; Hakanen 2011, 104; Schaufeli & Bakker 2004, 269). Mauno ja kollegat (2017, 53) esittävät vaatimusten jakamista määrällisiin ja laadullisiin, jossa määrälliset vaatimukset ovat työn määrään ja työtahtiin liittyviä vaatimuksia ja laadulliset taas viittaavat niihin kaikkiin taitoihin ja ponnisteluihin, joita työssä suoriutuminen vaatii. Tässä tutkimuksessa etäopetukseen siirtyminen ja sen tuomat erilaiset vaatimukset voidaan jakaa sekä määrällisiin että laadullisiin.

Hobfollin (2001, 358) malli rakentuu kahdelle periaatteelle: (1) voimavarojen menettäminen on kriittisempää hyvinvoinnille kuin voimavarojen saavuttaminen ja (2) jotta voimavaroja voi suojella, toipua niiden menetyksistä ja saavuttaa niitä lisää, on niitä myös sijoitettava. Hakanen (2006, 34) näkee voimavarojen sijoittamisen ilman vastinetta olevan opettajien työhyvinvoinnille kriittisin tekijä. Opettajan työn voimavarat ovat itsessään motivoivia ja arvokkaita. Voimavaroja saadakseen, niitä on myös käytettävä. Yksilön tehtävänä onkin itse säädellä voimavarojen käyttöä ja pohtia, minkälaisissa tilanteissa millaisiakin voimavaroja on järkevää käyttää, jotta tilanteesta selviäisi. Jos voimavaroja menettää, niiden uudelleen saavuttaminen voi olla vaikeaa. Tämä voi johtaa uupumukseen sekä jatkuvaan voimavarojen negatiiviseen kierteeseen, kuten Hakanen (2004b, 219) on tutkimuksessaan todennut.

Työn voimavarojen on todettu olevan yhteydessä parempaan hyvinvointiin ja suoriutumiskykyyn (Van Veldhoven, Van Den Broeck, Daniels, Bakker, Tavares & Ogbonnaya 2020, 13). Yksilöllisten voimavarojen taas on todettu lisäävän itseluottamusta ja optimistisuutta (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2007, 137) sekä auttavan työntekijöitä selviytymään päivittäisistä työn vaatimuksista (Albrecht ym. 2011, 8). Työn voimavarat ja yksilölliset voimavarat ovat merkittävä organisatorisen sitoutumisen ja työn imun ennustaja sekä yhdessä että itsenäisesti (Albrecht ym. 2011, 17; Bakker 2011, 268; Bakker & Demerouti 2008, 218; Hakanen ym. 2006, 504; Hakanen ym. 2008, 235; Hakanen ym. 2008, 87; Mauno, Kinnunen & Ruokolainen 2007, 166; Xanthopoulou ym. 2007,

137; Xanthopoulou ym. 2009a, 241–242; Xanthopoulou ym. 2009b, 196). Näiden lisäksi voimavarat ehkäisevät uupumista ja loppuun palamista (Xanthopoulou ym. 2007, 137). Voimavarojen kerryttäminen ja niiden käyttäminen työelämässä on erittäin tärkeää.

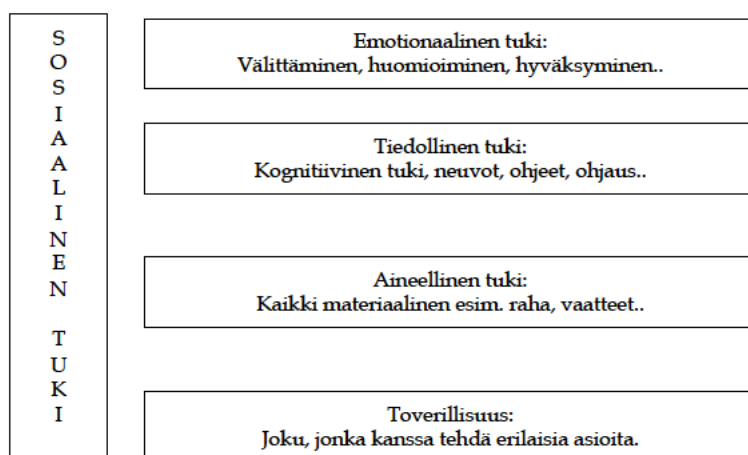
Opettajat rakentavat omaa hyvinvointiaan työn erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 745). Ei ole ihme, että suomalaiset opettajat kokivat esimiehen tuen, innovatiivisuuden, arvostuksen ja työilmapiirin sekä työn autonomisuuden olevan tärkeitä työn voimavaroja ja niiden auttavien opettajia suoriutumaan paremmin muun muassa vaativissa vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa (Bakker ym. 2007, 280; Hakanen 2006, 38). Myös proaktiivisuuden koettiin ehkäisevän loppuun palamista (Bernejo-Toro ym. 2015, 16). Samaan tulokseen on tultu myös muissa samanlaisissa, eri ammattiryhmiä koskevissa tutkimuksissa (Hakanen, Bakker & Demerouti 2005, 483). Bernejo-Toro ja kollegat (2015, 15) totesivat tutkimuksessaan yksilöllisillä voimavaroilla olevan jopa suurempi vaikutus opettajien hyvinvointiin kuin työn voimavaroilla. Opettajien voimavaroja voidaankin tutkimusten perusteella päätellä olevan pääasiassa yksilölliset, sosiaaliset ja organisatoriset voimavaratekijät (Hakanen 2011, 71–72, 56–69).

Voimavarat voivat toimia ikään kuin suojaavina tekijöinä erilaisissa vaativissa tilanteissa, jotka voivat aiheuttaa stressiä (De Jonge & Dormann 2006, 1369; Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 246). Eri ammattiryhmiä koskevissa tutkimuksissa kollegojen sosiaalinen tuki, erinomainen suhde esimiehen kanssa ja palaute työstä koettiin ehkäisevinä voimavaroina työkuormasta syntyneelle uupumukselle (Bakker, Demerouti & Euwema 2005, 177). Aikaisemmin esitetyt tutkimustulokset ovat siis linjassa Hobfollin (2001, 341; 2002, 347) esittämän teorian voimavarojen säilyttämisestä kanssa

Kuten luvussa aikaisemmin todettiin, opettajien voimavaroja ovat tyypillisesti sosiaaliset voimavarat. Sosiaaliin voimavaroihin kuuluu olennaisena osana myös sosiaalinen tuki, joka ilmenee muun muassa esimiehen ja kollegojen tarjoamana tukena. Opettajuus on vuorovaikutuksellista työtä, joten sosiaalisen tuen tarkasteleminen on tässä tutkimuksessa aiheellista.

1.3 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki on monimuotoinen käsite, jolle löytyy erilaisia määritelmiä eri ajanjaksoilta. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa muilta ihmisiltä saatua tukea (Cohen & Syme 1985, 4). Jokainen yksilö rakentaa sosiaalista suhdeverkostoaan lapsuudestaan asti ja se muuttuu eri elämäntilanteiden mukaan (Newcomb 1990, 54). Muilta saatu tuki voi olla kuitenkin monenlaista ja Cohen ja Wills (1985, 313) ehdottavatkin seuraavaa jakoa sosiaaliseen tukeen: emotionaalinen, tiedollinen ja aineellinen tuki sekä toveruus. Yksilöllä voikin olla erilaisia ihmissuhteita, jotka tarjoavat erilaista tukea. Näitä tuen muotoja voivat olla välittäminen, ohjeet, materiaallinen tuki tai joku, jonka kanssa tehdä asioita (Cohen & Wills 1985, 313; Uchino 2004, 16–17). Myös suhteet itsessään ovat sosiaalista tukea (Cohen & Syme 1985, 11; Uchino 2004, 9–10). Tuen rakentuminen on esitelty kuviossa 2.



KUVIO 2. Sosiaalisen tuen rakentuminen (mukaillen Cohen & Wills 1985, 313)

Yksi sosiaalisen tuen malli ei välttämättä ole aina tarpeeksi, joten sosiaalisen tuen eri muotoja voi tarvita samaan aikaan. Cohen & Syme (1985, 13) esittelevät erilaisia tilanteita, joissa yksilö voi tarvita emotionaalista, tiedollista ja aineellista tukea. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi puolison menehtyminen tai työpaikan menettäminen. Tuen muodot voivat myös ilmentyä eri vaiheissa, sillä työttömyydessä ensimmäinen tarvittava tuki voi olla aineellinen (raha). Tuella on erilaisia tehtäviä eri elämäntilanteissa. Tuen tulee olla myös laadultaan ja ajoituk-

seltaan oikea-aikaista, jotta sillä olisi paras mahdollinen vaikutus yksilölle (Kumpusalo 1991, 15, 17). Liian aikaisin annettu tuki vähentää yksilön omatoimisuutta ja jos tukea ei ole saatavilla, ongelmat monimutkaistuvat ja tuen tarve muuttuu laaja-alaisemmaksi.

Sosiaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti monella eri tavalla hyvinvointiin. Se muun muassa ehkäisee stressiä ja auttaa selviytymään stressaavista tilanteista (Cohen & Wills 1985, 310; Lakey & Cohen 2000, 29) sekä vaikuttaa positiivisesti itsetuntoon ja itsesäätelyyn (Lakey & Cohen 2000, 29). Opettajia koskevissa tutkimuksissa esimiehen ja kollegoiden tarjoamalla sosiaalisella tuella on ollut merkittävä vaikutus stressin ja uupumuksen ehkäisemisessä (Greenglass ym. 1997, 274; Ju, Lan, Li, Feng & You 2015, 63; Kahn ym. 2006, 793; Russel ym. 1987, 269). Tämän lisäksi esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki on yhteydessä työtyytyväisyyteen (Yuh & Choi 2017, 455). Sinokin ja kollegoiden (2009, 36) sekä Sinokin (2010, 1803) tutkimustulokset laajemmalla suomalaiselta ammattikentältä vahvistavat edellisiä tuloksia. Sosiaalinen tuki on tärkeää myös siinä mielessä, että sosiaalisesti eriytettyinä, esimerkiksi etätöitä tehdessä, työntekijä voi jäädä vaille sosiaalista tukea sekä yhteisöön kuulumisen tunnetta, mikä voi vaikuttaa hyvinvointiin negatiivisesti (Leskinen 1987, 120). Tutkimustehtäväni kannalta on mielenkiintoista tutkia, millaista tukea luokanopettajat ovat saaneet etäopetuksessa, sillä opettajan työhön kuuluu paljon erilaisia sosiaalisia tilanteita.

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaiset tekijät luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen etäopetuksen aikana keväällä 2020. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa. Tutkimuksessa esiintyvät henkilöt ovat keväällä 2020 perusopetuksessa työskennelleitä luokanopettajia, jotka ovat toteuttaneet etäopetusta maaliskuusta toukokuuhun omalle luokalleen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset tekijät luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen etäopetuksen aikana keväällä 2020?
2. Millaista sosiaalista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista sosiaalista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen tutkimuskohteena olivat etäopetuksessa opettaneet luokanopettajat sekä heidän kokemuksensa etäopetuksessa käyttämistään voimavaroista ja saadusta tuesta. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin tutkimuksen kulku ja siihen liittyvät menetelmät sekä eettiset ratkaisut.

2.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Laadullisen tutkimuksen olennaispiirteinä pidetään sen pyrkimystä kuvata jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 46; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Laadullinen tutkimus ei siis pyri yleistyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 46; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tutkimuksen kohteena olivat etäopetuksessa toimineiden luokanopettajien kokemukset heidän käyttämistään voimavaroista sekä saadusta sosiaalisesta tuesta etäopetuksen aikana. Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä tutkimuksen keskiössä ovat etäopetuksen kokeneet henkilöt ja tarkoituksena on kuvata heidän kokemuksiaan voimavaroista ja tuesta sekä niiden tuottamista merkityksistä heidän hyvinvoinnilleen etäopetuksen aikana (Laine 2018, 27; Patton 2002, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31).

Fenomenologiassa korostuu yksilön näkökulma sekä kokemusten merkityssisältö sekä sen rakenne (Laine 2018, 27; Virtanen 2006, 157). Tutkimuksessani olen tarkastellut luokanopettajien näkökulmaa ja siinä rakentuneita kokemuksia. Kokemus on suhde, joka rakentuu subjektin, toiminnan ja kohteen välillä (Virtanen 2006, 165). Merkitykset ovat intersubjektiivisia: ne ovat yhteisesti jaettuja ja ne syntyvät aina suhteessa ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin, jossa elämme (Laine 2018, 27; Moilanen & Rähä 2018, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31; Virtanen 2006, 165). Kokemus ja merkitys liittyvät siis puhtaasti muihin ympärillä oleviin asioihin ja ne rakentuvat todellisuudessa.

Fenomenologiaan tarvitaan tulkintaa ja näin hermeneutiikkaa tarvitaan osana tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31). Hermeneutiikassa tulkinta rakentuu tutkijan aiempien kokemusten ja ymmärryksen pohjalle (Laine 2018, 29). Tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tässä tutkimuksessa esiymmärrykseni sisältää ymmärrykseni etäopetuksesta ja voimavaroista. Nämä ovat rakentuneet suhteessa omaan kokemusmaailmaani sekä luettuun kirjallisuuteen. Olen elänyt saman ajan kuin tutkittavat, mutta oma ymmärrykseni rakentuu niihin tietoihin, joita olen saanut kuulla etäopetuksen kokeneilta opettajilta sekä medialta. Tämä esiymmärrykseni ohjaa tutkimusta sekä siinä tehtyä tulkintaa. Hermeneutiikan mukaan merkityksiä voidaan lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla (Laine 2018, 28; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31). Tässä tutkimuksessa olen tunnistanut oman esiymmärrykseni ja pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti. Hermeneuttisen kehän mukaisesti olen lukenut aineistoa ja tehnyt siitä tulkintoja useita kertoja sekä tarkastellut näitä tulkintoja kriittisen reflektion kautta (Eskola & Suoranta 1998, 109; Laine 2018, 32–33). Näiden kautta olen päässyt lopulliseen tulkintaani.

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat ne luokanopettajat, jotka olivat olleet etäopetuksessa keväällä 2020. Tutkimukseen osallistujat valittiin tietyn kriteerin perusteella (Patton 2002, 238). Fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkittavina olivat ne henkilöt, joilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2018, 27; Patton 2002, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31). Tavoittaakseni tutkimukseen sopivat osallistujat, jaoin Facebookin Alakoulun Aarreaitta -ryhmässä tiedon tutkimuksestani. Alakoulun Aarreaitta on opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisille suunnattu yksityinen ryhmä, jossa tarkoituksena on jakaa ideoita, vinkkejä ja vertaistukea opettajien kesken. Ryhmästä tutkimukseeni osallistui 33 naisopettajaa, jotka olivat toimineet yhdestä 31:een vuoteen luokanopettajana. Vastaajien opetuskokemus oli varsin laaja vuosissa mitattuna. Osallistujista suurin osa oli luokanopettajia, mutta joukossa oli myös erityisluokanopettajia ja erityis-

opettajia. Osallistujista löytyi opettajia alkuopetuksesta 6. luokkaan ja yksi osallistujista opetti yhdysluokkaa. Vastauksista rajasin pois erityisopettajat ja erityisluokanopettajat sekä ne luokanopettajat, jotka olivat olleet sekä lähi- että etäopetuksessa, jolloin vastauksia jäi jäljelle 28.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kesäkuussa 2020 Webropol-kyselylomakkeella. Koronavirusepidemia vaikutti keskeisesti valittuun aineistonkeruumenetelmään ja näin tein päätöksen aineistonkeruusta kyselylomakkeella. Internetissä tehtävän kyselyn etuja ovat sen nopeus ja vaivattomuus. Kyselyn vastaukset tulevat tutkijalle nopeasti, ne ovat valmiiksi sähköisessä muodossa ja ne ovat juuri siinä muodossa kuin vastaaja on itse halunnut (Kuula 2011, 120; Valli & Perkkilä 2018, 100). Mahdolliset häiritteijät myös vähenevät sähköisissä aineistonkeruumenetelmissä, kun vastaaja saa itse valita ajan ja paikan, jolloin hän kyselyyn vastaa (Cohen, Manion & Morrison 2011, 344; Kuula 2011, 120).

Kyselylomakkeen huonoina puolina voidaan pitää huolimattomuuksia vastauksissa, vähäisiä vastausmääriä sekä sen rajoituksia lisäkysymysten tekemiselle. (Cohen ym. 2011, 177; Valli 2018, 81). Aineisto voi pahimmassa tapauksessa jäädä hyvin ohueksi eikä antaa tietoa valittuun tutkimusongelmaan. Omassa tutkimuksessani näin ei käynyt, sillä sain vastauksia 33 kappaletta. Aikaa vastauksiin oli käytetty vähimmillään kahdeksan ja suurimmillaan 105 minuuttia.

Kyselypohjaksi valikoitui Webropol-ohjelma, jonka käyttö mahdollistui Jyväskylän yliopiston kautta. Kysely oli muodoltaan teemakysely, jossa teemat nousivat tutkimuksen viitekehystä (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Kyselyä tehdessä tulee kiinnittää huomiota kysymysten huolelliseen laatimiseen, sillä liian epäselvät kysymykset voivat johtaa vastaajaa vastaamaan toiseen aiheeseen kuin tutkija on toivonut (Valli 2018, 81). Kysymykset tulee myös esittää yksitellen, sillä liian monta kysymystä yhdessä kysymyksessä saattavat sekoittaa vastaajaa (Patton 2002, 358). Kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja ohjailla vastausta mahdollisimman vähän (Laine 2018, 33). Kysymyksiä muodostettaessa kiinnitin huomiota niiden avoimuuteen. Aidosti

avoin kysymys antaa vastaajalle mahdollisuuden kertoa asiasta eri näkökulmista ja erilaisin kerrontavoin (Cohen ym. 2011, 321, 330; Patton 2002, 354). Kysymykset alkoivat usein sanoilla ”kerro” tai ”millaisia”. Kysely rakennettiin kolmea teemaa noudatellen: taustakysymykset, kokemukset etäopetuksesta ja kokemukset omista voimavaroista.

Kyselylomake testattiin yhdellä luokanopettajalla ennen sen jakamista. Koevastaukset antavat tietoa käytetystä vastausajasta, kysymysten laadusta ja kaiken kaikkiaan lomakkeen toimivuudesta (Cohen ym. 2011, 177; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 76). Vastauksen ja saadun palautteen perusteella tein vielä muutoksia lomakkeeseen. Tehtyjen muutosten jälkeen kysely jaettiin osallistujille Facebookin Alakoulun Aarreaitta -ryhmässä. Kyselyn alussa osallistujille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimukseen osallistumalla he antoivat luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimuksessa. Käytetty kyselylomake löytyy liitteenä (liite 1).

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä on molemmissa tutkimuskysymyksissä käytetty teoriaohjaavaa aineiston analyysia. Teoriaohjaavassa aineistonanalyysissä teoriaa käytetään analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tuomen ja Sarajärven (2018, 81) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä edetään samalla tavalla kuin aineistolähtöisessä analyysissä, mutta teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina tutkimuksen viitekehyksestä. Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan etsimällä sieltä ilmaisuja voimavaroille ja sosiaaliselle tuelle. Tämän jälkeen jatkoin aineiston analyysiä aineistolähtöisesti merkitsemällä ylös kaikki maininnat voimavaroista ja sosiaalisesta tuesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 92). Näistä alkuperäisistä ilmaisuista muodostin pelkistetyt ilmaisut.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Pääloukka | Yhdistävä luokka |
|--|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|------------------|
| Oli vain pakko alkaa rajata työtä, kun huomasi ettei muu auta. (LO1) | Työn rajaus | Työn rajaa- minen | | | |
| Pidin mahdollisimman hyvin kiinni siitä, että sammutin koneen klo 16. (LO14) | Tietokoneen sammuttaminen klo 16 | | | | |
| Ihan musta tuntuu-linjalla lähdin kokeilemaan, mikä toimii. Vedin etäopetukseen antamalla ohjeet Wilmassa ja whatsupissa. Pidin Teams-tuokioita noin 3 kertaa viikossa. Kuvasin opetusvideota, joita lähetin katsottavaksi. Soiteltiin ja viesteiltiin oppilaiden ja vanhempien kanssa. Oppilaat palauttivat tehtävänsä whatsupin kautta. (LO25) | Ohjeet Wilmassa ja Whatsappissa Teamseja 3 krt/vk Opetusvideot katsottavaksi Soitot ja viestit oppilaiden ja vanhempien kanssa Tehtävien palautus Whatsappissa | Opetusrutiinit | Opettajan autonomia | Tehtävää koskevat voimavarat | Työn voimavarat |
| Etäopetusjakso vapautti minua sopivasti huomamaan sen, miten kannattaa opetuksessa panostaa siihen, mikä itseäkin sytyttää, eikä liiaksi murehtia sitä, miten aina ennen on tehty, ja miten pitäisi tehdä "oikein". (LO9) | Panostus siihen, mikä itseä sytyttää ei murehtimista aiemmista tavoista | Omat vahvuudet | | | |
| Samoin havaitsin sen, että ne jotka pärjäävät lähiopetuksessa pärjäävät etäopetuksessakin. Ja sama toisin päin. Oli myös oppilaita jotka pärjäsivät tässä jaksossa omaa tasoaan paremmin. Se oli kiva yllätys. (LO15) | Oppilaiden suoriutuminen etäopetuksessa Oppilaat pärjäsivät omaa tasoaan paremmin | Oppilaiden suoriutumisen | Työn merkityksellisyys | | |
| Etäopetusjakso antoi uudenlaista, tärkeää tietoa oppilaista ja heidän taidoistaan ja hyvinvoinnistaan. (LO9) | Uusi, tärkeä tieto oppilaista | Oppilastuntemus | | | |
| Myös pieni opetusryhmäni sekä päivittäin linjoilla olevat oppilaat veivät kaiken huolen pois. (LO10) | Pieni opetusryhmä Päivittäinen oppilaiden läsnäolo | | | | |

Pelkistetyt ilmaukset yhdistin alaluokiksi etsimällä ilmaisuista samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 92). Alaluokkia muodostaessa samankaltaisuuksia löytyi esimerkiksi tuen tarjoajan kautta. Alaluokkien muodostuttua otin avuksi teorian ja ryhmittelin voimavarat Bakkerin ja kollegoiden (2004, 86) ja Hakasen (2011, 49–69, 71–72) mallia pohjana käyttäen tehtävää ja työn järjestelyä

koskeviin, sosiaaliin ja organisatorisiin voimavaroihin sekä Luthansin ja kollegoiden (2007, 3) mukaisesti yksilöllisiin voimavaroihin. Analyysiprosessi eteni tästä eteenpäin teorian ohjaamana, sillä se toimi analyysin viitekehystenä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Yksilöllisiä voimavaroja luokitellessa päädyin kuitenkin luomaan kaksi yläluokkaa, sillä yksi pääluokka ei mahdollistanut aineiston perusteellista järjestelmistä. Yksilöllisten voimavarojen pääluokiksi muodostuikin psykologinen pääoma Luthansin ja kollegoiden mukaan (2007, 3) sekä vapaa-ajan voimavarat. Vapaa-ajan voimavarat jaoin vielä sosiaalisten ja terveyden voimavarojen yläluokkiin, jotta ne kuvaisivat paremmin mainittuja voimavaroja. Analyysin etenemistä on kuvattu esimerkillä taulukossa 1.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsin sosiaalisen voimavaran kuvaavia muotoja ja analyysin toisessa vaiheessa jatkoin sosiaalisten voimavarojen jakamista Cohenin ja Willsin (1985, 313) mukaisesti emotionaaliseen, tiedolliseen ja aineelliseen tukeen sekä toverillisuuteen. Sosiaalisen tuen käsitteellistämiseksi otin mukaan voimavaroista työn ja vapaa-ajan sosiaaliset voimavarat sekä työn organisatoriset voimavarat. Esimiehen, kollegojen, sosiaalisen median, kunnan, vanhempien sekä perheen ja läheisten tarjoama sosiaalinen tuki jaettiin Cohenin ja Willsin (1985, 313) mallin mukaisesti. Näin saatiin vastaus toiseen tutkimuskysymykseen etäopetuksen aikana saadusta sosiaalisesta tuesta. Analyysivaihetta on kuvattu taulukossa 2.

Vastatessani toisen tutkimuskysymyksen toiseen osaan, etsin aineistosta ilmaisuja tulevaisuudessa toivotusta tuesta. Muodostin pelkistetyt ilmaukset ja ryhmittelin niistä alaluokkia etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia. Yläluokat muodostuivat alaluokista yhdistelemällä niitä edelleen samankaltaisuuksien avulla. Yläluokat sijoitin sosiaalisen tuen malliin käyttäen apuna Cohenin ja Willsin (1985, 313) mallia sosiaalisen tuen jakamisesta. Näin sain jaettua yläluokat emotionaalisen, tiedollisen ja aineellisen tuen pääluokkiin.

Analyysi muodostui jatkuvassa vuoropuhelussa aineiston, teorian ja tulkintani välillä hermeneuttisen kehän mukaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 109; Laine 2018, 32–33; Patton 2002, 477–478). Aineistoa ei kuitenkaan tarvinnut pakottaa teorian mukaiseen järjestykseen, vaan se jäsenyi tulkintani ja teorian ohjaamana lopulliseen muotoon.

TAULUKKO 2. Esimerkki sosiaalisen tuen rakentumisesta etäopetuksen aikana

| Alaluokka | Yläluokka | Päälouokka |
|---|---------------------------------|------------------|
| sosiaalisessa mediassa ideoiden jakaminen | osaamisen ja ideoiden jakaminen | tiedollinen tuki |
| kollegojen osaamisen jakaminen | | |
| esimiehen ohjeistus | ohjeistaminen | |
| kunnan ohjeet ja webinaarit | | |

2.5 Eettiset ratkaisut

Lähtökohtana eettisesti kestäväälle tutkimukselle on hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen, jotka Suomessa on määritellyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2012, 6). Eettinen tutkimus rakentuu rehellisyydelle, yleiselle huolellisuudelle ja tarkkuudelle tutkimustyössä, tulosten tallentamiselle ja esittämiselle sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnille (TENK 2012, 6). Hyvää tutkimusta ohjaa tutkijan eettinen sitoutuneisuus, joka näkyy muun muassa tutkimuksen johdonmukaisuudessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys ja olenkin pohtinut tutkimusta suunnitellesani, mikä merkitys tutkimuksella on yhteiskunnallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Poikkeustilanne ja etäopetukseen siirtyminen koronavirusepidemian myötä vaikuttivat aiheen valintaan ja halusin tutkimukseni avulla lisätä tietoa luokanopettajien voimavaroista kyseisenä aikana.

Tutkimuksen johdonmukaisuutta voidaan tarkastella tutkimusraportin argumentoinnissa aikaisemmilla tutkimuksilla (Kuula 2011, 50; Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Asiallinen viittaaminen tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin on kunnianosoitus aikaisempia tutkijoita kohtaan ja osoittaa tutkijan aiheeseen perehtymisestä (Kuula 2011, 50; TENK 2012, 6). Läpi koko tutkimuksen olen kunnioittanut aikaisempia tutkijoita ja merkinnyt lähteet asianmukaisesti sekä tekstiin että lähdeluetteloon. Tutkimusta tehdessäni olen toiminut huolellisesti ja valinnut eettisesti kestäviä menetelmiä niin aiheen valinnassa, aineiston keruussa ja tal-

lentamisessa kuin myös tutkimusraportin kirjoittamisessa (TENK 2012, 6). Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen kuvannut aineistonkeräämiseen ja analyysin etenemisen liittyvät vaiheet mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 1998, 154). Analyysissa olen pyrkinyt tiivistämään sen sisällön kuitenkin kadottamatta siinä esiintyviä merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 100; Tuomi & Sara-järvi 2018, 91).

Tutkimusaineistoa kerätessäni informoin tutkittavia ennen tutkimukseen osallistumista ja annoin heille tietosuojalomakkeen (liite 2) luettavaksi. Tietosuojailmoituksesta tutkittavat pystyivät lukemaan muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta ja kestosta sekä tutkimusaineiston käytöstä (Kuula 2011, 47, 71). Samalla heille annettiin mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen tai jättää tutkimukseen osallistuminen kesken, jos heistä tuntui siltä (Kuula 2011, 44, 61). Tutkittavat saivat oman tahtonsa mukaan osallistua tutkimukseen. Tarvittavat tutkimusluvut tutkimukseen osallistuvilta saatiin heidän hyväksyessään tutkimukseen osallistuminen (TENK 2012, 6). Tutkimuksessa on kunnioitettu tutkittavien yksityisyyttä, jolloin heillä on ollut mahdollisuus päättää, mitä tietoja he jättävät itsestään tutkijalle (Kuula 2011, 46, 62). Analyysissä vastaajat nimettiin tunnustekoodin, mikä helpotti sisällönanalyysin tekoa. Vastaajat nimettiin luokanopettajaksi, joka on lyhennetty LO:ksi, ja heille annettiin numero 1-28.

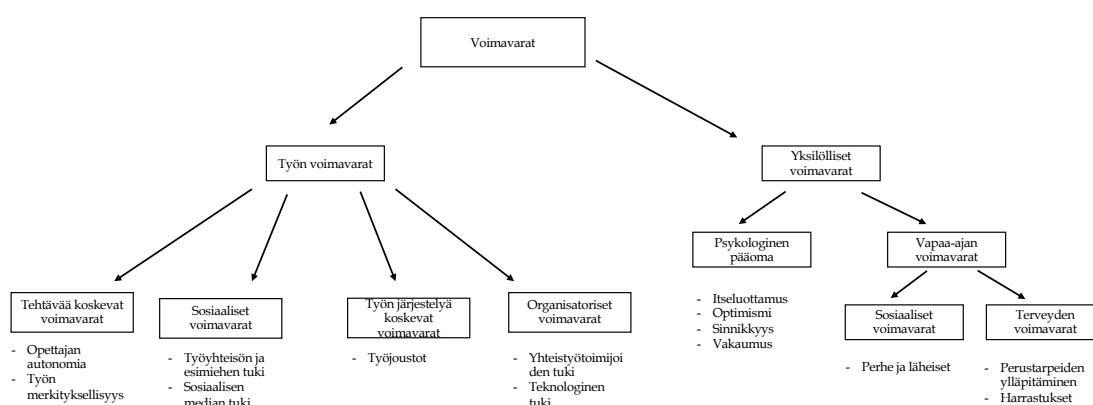
Tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-ohjelmaa käyttäen. Webropol on maksullinen ohjelma, jota pääsin käyttämään Jyväskylän yliopiston lisenssillä. Webropol on turvallinen tapa kerätä aineistoa (Webropol Oy 2020). Tutkittavien kirjoittaessa omat vastauksensa aineisto säilytti alkuperäisen muotonsa, eikä näin mahdollisille virheille ollut samanlaista mahdollisuutta kuin esimerkiksi haastattelujen litteroinnissa. Vastauksia on säilytetty Webropolin järjestelmässä tunnusteni takana, mutta aineisto on siirretty myös Jyväskylän yliopiston tietokantaan kuuluvalla asemalle, joka on suojattu henkilökohtaisilla tunnuksillani. Näin aineistoa on säilytetty asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (TENK 2012, 6). Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto tullaan hävittämään.

3 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka on järjestetty tutkimuskysymysten järjestyksen mukaisesti. Ensimmäinen alaluku kertoo opettajien voimavaroista sekä sosiaalisesta tuesta etäopetuksen aikana ja toisessa alaluvussa vastataan toivottuun sosiaaliseen tukeen tulevaisuudessa.

3.1 Voimavarat etäopetuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli löytää vastaus luokanopettajien voimavaroihin etäopetuksen aikana. Luokanopettajien voimavarat on esitelty kuviossa 3. Voimavarat on jaettu työn voimavaroihin ja yksilöllisiin voimavaroihin Bakkerin ja kollegoiden (2004, 86), Hakasen (2011, 49–69, 71–72) ja Luthansin ja kollegoiden (2007, 3) mallien mukaisesti. Työn voimavaroja kuvaavia yläluokkia rakentui mallin mukaisesti neljä: tehtävää koskevat, sosiaaliset, työn järjestelyä koskevat ja organisatoriset voimavarat. Yksilöllisiä voimavaroja tarkasteltaessa mallia on kuitenkin laajennettu tulosten mukaisesti, jolloin yläluokkia syntyi kaksi: psykologisen pääoman lisäksi tarkasteluun nousevat vapaa-ajan voimavarat.



KUVIO 3. Luokanopettajien voimavarat etäopetuksessa

Työn voimavarat. Työn voimavaroista kertoessaan luokanopettajat mainitsivat asioita, jotka pystyttiin sijoittamaan voimavarojen eri muotoihin. Tehtävää koskevissa voimavaroissa luokanopettajat nostivat voimavarakseen opettajan autonomian, jonka myötä opettajalla on mahdollisuus päättää, miten hän opetustaan rakentaa ja toteuttaa. Opettajien mahdollisuus vaikuttaa oppituntien sisältöihin ja valittuihin menetelmiin antoi heille vapauden toteuttaa opetusta omien voimavarojen mukaisesti. Opettajan autonomiaa kuvasivat omat vahvuudet, opetusrutiinit ja työn rajaaminen.

Mahdollisuus hyödyntää aiempaa osaamista osana etäopetusta sekä suunnitella opetusta omien vahvuuksien ja mielenkiintojen mukaan koettiin voimavaraksi. Samalla luokanopettajat kertoivat pystyneensä toteuttamaan opetusta omalla tavallaan ilman vertailua toisiin opettajiin. Etäopetus koettiin mahdollisuutena kehittää itseään opettajana.

Etäopetusjakso vapautti minua sopivasti huomaamaan sen, miten kannattaa opetuksessa panostaa siihen, mikä itseäkin sytyttää, eikä liiaksi murehtia sitä, miten aina ennen on tehty, ja miten pitäisi tehdä "oikein". (LO9)

Opetuksen järjestäminen ja siihen tehdyt opetusrutiinit auttoivat luokanopettajia jaksamaan etäopetuksen aikana. Opetuksen rakenteen järjestäminen koettiin tärkeäksi, jotta oppilaat tavoitettaisiin ja opetustyö saataisiin tehtyä. Samalla luokanopettajat pystyivät vaikuttamaan siihen, millaisia menetelmiä he käyttävät oman luokkansa kanssa etäopetuksen aikana. Sopivien rutiinien löytäminen oli koettu aluksi vaikeana, mutta kun itselle ja luokalle sopiva aikataulu oli saatu järjestymään, opettajat olivat positiivisesti yllättyneitä lopputuloksesta.

Etäopetukseen siirtyminen sujui itsellä tilanteeseen nähden hyvin. Kartoitin pikaisesti oppilaiden laitetilanteen ja pystyin antamaan muutamalle oppilaalle lainalaitteen koululta. Aloitin hyvin yksinkertaisilla ohjeilla, jotka lähetin Wilman kautta huoltajille. Ensimmäisen kokonaisen viikon alkaessa lähetin kakkosluokkalaisille suoraan tehtäviä Google Classroom-sovelluksen kautta. Olimme käyttäneet sitä oppilaiden kanssa ja se oli kaikille tuttu. Seuraavaksi otimme käyttöön aamupuhelut, jotka pidin joka aamu samaan aikaan. Videopuheluun osallistui koko luokka ja siinä juttelimme kuulumiset sekä näytin päivän tehtävät ja pidin pieniä opetustuokioita. Opetus tapahtui muuten esim. Seppo-pelin kautta, jonne olin tehnyt etukäteen lyhyempiä opetusvideoita opiskeltavasta aiheesta. Pidin yksittäisiä puheluita oppilaille, jotka tarvitsivat enemmän tukea. Huomasin, että minun on parempi luoda sellaisia tehtäviä jotka ovat joko a) kotona helposti ohjattavissa, esim. kirjan tehtävät tai b) tehtäviä, joiden tekemistä pystyn itse valvomaan etänä. Esimerkiksi Seppo-peli ja ViLLE-alusta ovat tällaisia. Niistä opettaja pystyy omalta laitteeltaan

näkemään oppilaan edistymisen ja vastaukset. Minulle oli tärkeää olla suoraan yhteydessä oppilaisiin, annoin ohjeet suoraan heille sopivalla tavalla ja oppilaat saivat ottaa myös miinuun yhteyttä chatissa, kun tarvitsivat apua. (LO10)

Opetusrutiineissa moni luokanopettaja kertoi myös työn rajaamisesta. Opettajat kertoivat sulkeneensa tietokoneen ja puhelimen tiettyyn aikaan sekä tauotta-neensa työpäiviään. Työtä rajatessa luokanopettajat pystyivät keskittymään työ-hönsä perusteellisesti työaikana ja näin vapauttamaan vapaa-aikaansa työn ulkopuolisille aktiviteeteille.

Ekosten viikkojen jälkeen tein aikataulun. Kohtuu tiukan itselleni. Rajasin työtunnit ja kävin keskellä päivää klo 12 kävelyllä jonka jälkeen söin (ilman työvelvollisuuksia). Sitten jaksoi kohtuu myöhäänkin. Toisaalta kielsin itseltäni iltamyöhät. Tutorointi onneksi helppotti loppua kohti. (LO17)

Toiseksi merkittäväksi voimavaraksi luokanopettajien kertomuksissa nousi työn merkityksellisyys. Luokanopettajat kertoivat saaneensa uudenlaisen yhteyden oppilaisiin sekä oppineensa heistä paljon uutta etäopetuksen aikana. Oppilaat pääsivät näyttämään taitonsa ja myös yllättämään opettajansa hyvällä suoriutumisella. Luokanopettajat kokivat mahdollisuuden erilaiseen, yksilölliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, mikä antoi heille uutta tietoa oppilaista.

Osa oppilaista "loisti" etäaikana toisille taas suunnittelu ja oman ajan käyttö toi tuskaa. Olin joihinkin oppilaisiin päivittäin jopa tunnin yhteyksissä ja saimme homman toimimaan. En olisi paremmin tehnyt asioita luokassakaan! Ja suurin on tietenkin se, että näki oppilaisia erilaisia puolia, oppijoita ja persoonia. (LO26)

Helminä arkojen oppilaiden videoesitykset ja tervehdykset. (LO12)

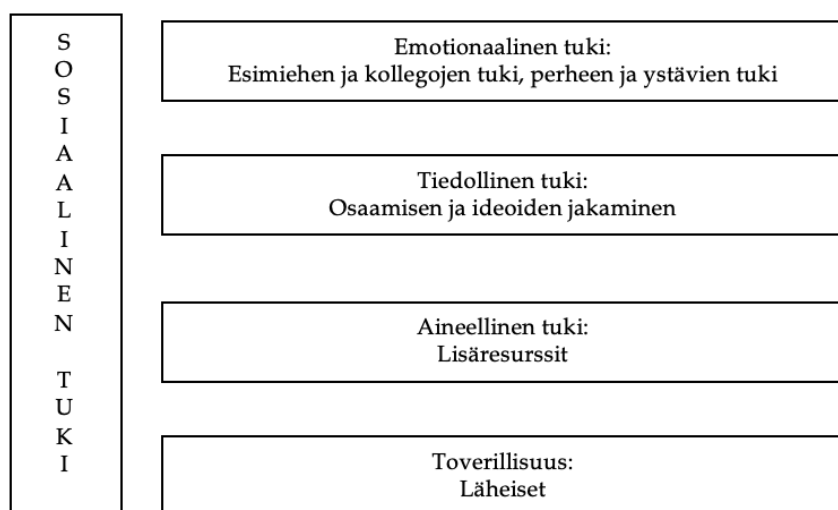
Työn järjestelyä koskevissa voimavaroissa luokanopettajat nostivat kertomuksissaan työjoustot merkittäväksi voimavaraksi omalle hyvinvoinnilleen. Kotona työtä tehdessä aikataulut olivat joustavampia, sillä työmatkoja ei tarvinnut tehdä ja näin mahdollisuus nukkua pidempään oli olemassa. Kotona työskentely mahdollisti rauhallisen työympäristön, sillä oppilaiden aiheuttamaa melua tai ristiiriitojen selvittämistä ei ollut. Rauhallinen työympäristö ja joustava aikataulu mahdollistivat myös nopeamman palautumisen, sillä melukuormitus pienentyi ja luokanopettajilla jäi aikaa tehdä omia vapaa-ajan asioitaan. Työympäristön

vaihtuminen ja sen tuomat voimavarat toimivat hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Työskentely oli niin kivaa, ettei se myöskään tullut uniin ja sain nukuttua hyvin. Sain myös syödä omaa ruokaa aivan rauhassa ja pitää kahvitauot yms. halutessani. Myös työympäristö oli rauhallinen esim. oma parveke. (LO18)

Opettajana jaksoin paremmin, kun tein töitä kotona. Vaikka päivät oli pidempiä, palauhin niistä nopeammin. Koska kotona säästyin melulta, en ollut niin väsynyt kuin yleensä. (LO24)

Työn sosiaaliset voimavarat sosiaalisena tukena. Luokanopettajat kertoivat aineistossa sosiaalisesta tuesta, jota he kokivat saaneensa etäopetuksen aikana muilta tahoilta. Tukea oli saatu kollegoilta niin omasta työyhteisöstä kuin sosiaalisesta mediastakin, rehtorilta, kunnalta sekä vanhemmilta. Luokanopettajien vastausten perusteella sosiaalinen tuki pystyttiin jakamaan neljään pääluokkaan Cohenin ja Willsin (1985, 313) mallin mukaisesti. Yksilöllisiä voimavaroja tarkastellessa myös toverillisuus oli löydettävissä, sillä luokanopettajat kertoivat perheen ja ystävien merkityksestä vapaa-ajalla. Sosiaalisen tuen muodot on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Sosiaalinen tuki luokanopettajien kertomuksissa etäopetuksen aikana

Luokanopettajat kertoivat saaneensa emotionaalista tukea kollegoilta ja esimieheltä. Kollegat olivat olleet toistensa tukena ja tarjonneet keskustelutukea erilaisien tilanteiden ratkaisemisessa. Luokanopettajat kannustivat toisiaan ja olivat

toisiinsa tiiviissä yhteydessä puhelimen ja videokokousten kautta. Yhteistyö kollegojen kanssa koettiin sanoinkuvailemattoman arvokkaaksi voimavaraksi uudessa ja muuttuvassa tilanteessa. Samalla yhteistyön voima ymmärrettiin työssä jaksamisen voimavaraksi. Uuden tilanteen keskellä opettajat pystyivät säilyttämään yhteyden toisiinsa ja tukemaan toisiaan erilaisilla keinoilla.

Kollegojen tuki ja päivittäiset puhelut ja kuulumisten kyselyt olivat tärkein jaksamisen tuki. (LO2)

Opin arvostamaan työpariani sekä yhteistä jakamista. Kun tekee yhdessä, se laskee työmäärää merkittävästi. (LO10)

Ei olisi jaksanut ilman huipputyöparia, jolle sai puhkua ja puhaltaa ja jonka kanssa yhdessä opeteltiin uusia tv-taitoja. (LO16)

Rehtori oli myös tarjonnut emotionaalista tukea luokanopettajille etäopetuksen aikana. Luokanopettajat kertoivat rehtorin olleen tukena etäopetuksen kaikissa vaiheissa ja luottaneen luokanopettajien osaamiseen koko etäopetuksen ajan. Samalla rehtori kannusti opettajia ja piti heidän puoliaan. Työyhteisön ja esimiehen merkitystä korostettiin sosiaalisista voimavaroista kerrottaessa.

Rehtori kysyi kuulumisia tiimipalavereissa. (LO1)

Rehtori kannustanut ja auttanut kaikessa. (LO11)

Vanhemmilta saatu tuki mainittiin luokanopettajien vastauksissa monesti. Yhdistin vanhemmilta saadun tuen organisatorisiin voimavaroihin, sillä koulukontekstissa vanhemmat ovat yksi yhteistyötaho. Luokanopettajat kertoivat vanhempien olleen avain opetuksen onnistumiselle, sillä heidän apunsa ja tukensa mahdollistivat etäopetuksen. Luottamuksellinen suhde vanhempien kanssa mahdollisti haasteiden selättämisen.

Hyvä suhde oppilaisiin ja heidän vanhempiin. Jos on hyvä ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin ja heidän vanhempiin, on mahdollista selvitä haasteista helpommin ja yhdessä. (LO24)

Sain oppilaiden vanhemmilta vahvan tuen opetukselle ja se olikin onnistumisen avain. Pienten oppilaiden omatoiminen tekeminen on haastavaa ilman aikuisen kannustusta ja tukea. (LO25)

Tiedollisesta tuesta kertoessaan luokanopettajat kertoivat kollegojen jakaneen ideoita ja materiaaleja toistensa kanssa. He olivat valmiita auttamaan toisiaan sekä jakamaan omaa osaamistaan toisilleen. Luokanopettajat kertoivat myös sosiaalisessa mediassa tapahtuneen ideoiden ja materiaalin jakamisen olleen tärkeää etäopetuksen aikana. Jo valmiiksi kuormittavan tilanteen aikana ei tarvinnut keksiä kaikkea aivan alusta, vaan opettajien hyväksi todetut ideat jaettiin toisten opettajien kesken esimerkiksi Facebookin erilaisissa ryhmissä.

Etäopetus avasi uudenlaista yhteyttä opettajien keskuudessa koulullamme. Hädässä auttoimme toisiamme ja saimme apua. (LO9)

Ideoiden löytäminen taito- ja taideaineisiin. Siinä auttoivat kollegat ja esim. Facen etäkouluryhmät. (LO3)

Rehtori ja kunta olivat tarjonneet tiedollisena tukena hyviä ja nopeita ohjeita etäopetuksen järjestämiseen. Kunta mainittiin myös yhteistyötoimijana, joka tarjosi apua hyvien ohjeiden ja viikoittaisten webinaarien avulla. Kunnalla oli myös digitutor, jolta sai apua tarvittaessa. Kunta on tässä voimavarajaossa sijoitettu vanhempien tapaan organisatorisiin voimavaroihin, sillä se on myös yhteistyötoimija.

Pomoilla hyvät ja nopeat tiedotteet, kehut. (LO19)

Kunnalla oli viikottaiset webinaarit ja digituutorit koko ajan tarvittaessa apuna. (LO7)

Kunta oli sijoittanut teknologiaan, mikä mahdollisti työn sujuvuuden. Kunta olikin suurin aineellisen tuen tarjoaja, sillä luokanopettajien kertomuksissa kunnan kerrottiin tarjonneen muun muassa Qridi-sovellus arvioinnin toteuttamiseksi. Kunta oli siis mahdollistanut lisäresurssit etäopetuksessa.

Kunta on satsannut välineisiin ja ohjelmiin, sujui hyvin. (LO3)

Luokanopettajien kertomukset työn voimavaroista etäopetuksessa sisältävät monia, työn eri puoliin liittyviä voimavaroja. Sekä työn tarjoama autonomia että työn sosiaaliset suhteet koettiin merkittävänä työn voimavarana etäopetuksen

aikana. Luokanopettajien kertomuksissa toistuneet vastaukset saadusta sosiaalisesta tuesta pystyttiin sijoittamaan emotionaaliseen, tiedolliseen ja aineelliseen tukeen.

Yksilölliset voimavarat. Aineiston mukaan yksilölliset voimavarat muodostuvat psykologisesta pääomasta ja vapaa-ajan voimavaroista. Psykologinen pääoma sisältää ne kaikki yksilön persoonaan liittyvät positiiviset piirteet, jotka edistävät hänen hyvinvointiaan ja jaksamistaan. Vapaa-ajan voimavarat muodostuvat sosiaalisista ja terveyden voimavaroista.

Luokanopettajien kertomuksissa itsetuottamus, sinnikkyys, optimismi ja vakaumus kertoivat opettajien psykologisesta pääomasta voimavarana. Luokanopettajat luottivat itseensä ja omaan opettamiseensa. He tekivät etäopetuksessa parhaansa samalla ollen armollisia itselleen. Omien vahvuuksien tiedostaminen ja opetuksen suunnitteleminen sen mukaisesti tuki opettajien jaksamista.

Suljin korvani muiden kommenteilta, enkä katsonut Facebookin Alakoulun aarreaittaa etäopetuksen aikana, jolloin pystyin miettimään oman etäopetukseni omien oppilaideni tason mukaisesti, omien oppilaideni parasta ajatellen, sekä omaa jaksamistani ajatellen. (LO28)

Luokanopettajat kertoivat yllättyneensä omista voimavaroistaan ja siitä, mihin he etäopetuksen aikana pystyivät. Etäopetuksen tuomat haasteet ja niistä selviytyminen vahvistivat luokanopettajien sinnikkyyttä koko etäopetuksen ajanjaksosta selviytymiseen. Luokanopettajat kokivat voimaantuneensa, kun he ratkaisivat eteen tulleita haasteita.

Todella hauskaa ja palkitsevaa hommaa! Aluksi oman työajan rajaaminen oli haastavaa ja tekniset ongelmat vaivasivat työskentelyä, mutta niiden selättäminen oli aika voimaannuttavaa! Ongelmien ratkaiseminen oli kivaa puuhaa ja opin todella paljon etäopetuksen aikana. (LO18)

Optimismi voimavaranaan luokanopettajat jaksoivat ajatella etäopetuksen positiivisia puolia ja näkemään tilanteen valoisan puolen. Ajatukset siitä, että etäopetus loppuu jossain vaiheessa, antoivat luokanopettajille voimaa jaksaa etäopetuksen loppuun asti.

Totesin, että nyt teen parhaani - etäopetusta ei jatku pitkään ja tavoitteena on nyt ylläpitää taitoja ja saada jokainen oppilas linjoille päivittäin. (LO10)

Oman hengellisen vakaumuksen koettiin toimineen myös voimavarana etäopetuksen aikana. Oman vakaumuksen avulla luokanopettaja sai toivoa ja luottamusta tulevaan.

Olen rukoillut joka aamu johdatusta ja viisautta päivän työhön niin itselleni, oppilailleni kuin työkavereilleni. Luin myös luvun Raamattua. Jumala on vastannut joka päivä antamalla sen, mitä on tarvinnut (LO9)

Psykologisten ominaisuuksien lisäksi luokanopettajien voimavarat muodostuivat vapaa-ajan voimavaroista, jotka jakaantuivat sosiaalisiin voimavaroihin ja terveyden voimavaroihin. Vapaa-ajan voimavaroissa luokanopettajat korostivat heille arjessa tärkeitä arvoja ja asioita, jotka auttoivat selviytymään etäopetuksen tuomasta kuormituksesta.

Sosiaaliset voimavarat muodostuivat läheisten tarjoamasta tuesta. Luokanopettajat kertoivat vastaanottaneensa emotionaalista ja tiedollista tukea läheisiltään. Luokanopettajat kertoivat perheen ja ystävien olleen heidän tukena muun muassa tarjoamalla mahdollisuuden keskusteluun. Perheestä ja ystävästä löytyi myös opettajakollegoita, joiden kanssa etäopetuksen kokemuksia oli helppo jakaa. Toisaalta perhe ja ystävät tarjosivat myös vastapainoa työlle, sillä heidän kanssaan sai keskittyä täysin muihin asioihin. Tämä voidaankin määrittellä toverillisuudeksi, sillä luokanopettajilla on ollut henkilöitä, joiden kanssa he ovat voineet viettää vapaa-aikaa. Myös se, että kouluikäisiä lapsia ei enää ollut, koettiin voimavarana, sillä lasten auttaminen ja samalla oman opetuksen järjestäminen olisivat olleet kuormittavia tekijöitä.

Oma perhe on ollut minun henkireikäni. He ovat patistaneet minua ulos ja liikkumaan. Mieheni on muistutellut ruokailun tärkeydestä. Samoin opettajasiskoni on ollut tärkeä omalle hyvinvoinnille. Olemme yhdessä pohtineet asioita ja ideoineet mm. kuvis ja liikuntatuntien ohjelmistoa. (LO15)

Omat lapset ovat jo isoja, heistä ei tarvinnut huolehtia. (LO1)

Oman terveyden edistäminen ja ylläpitäminen koettiin tärkeänä voimavarana etäopetuksen aikana. Liikkuminen luonnossa, riittävä syöminen ja unen määrä

takasivat jaksamisen haastavina aikoina. Myös harrastukset, kuten käsityöt ja ryhmäliikuntatunneille osallistuminen, tarjosivat vastapainoa työlle.

Se, että pääsee irtautumaan työasioista edes hetkeksi. (LO4)

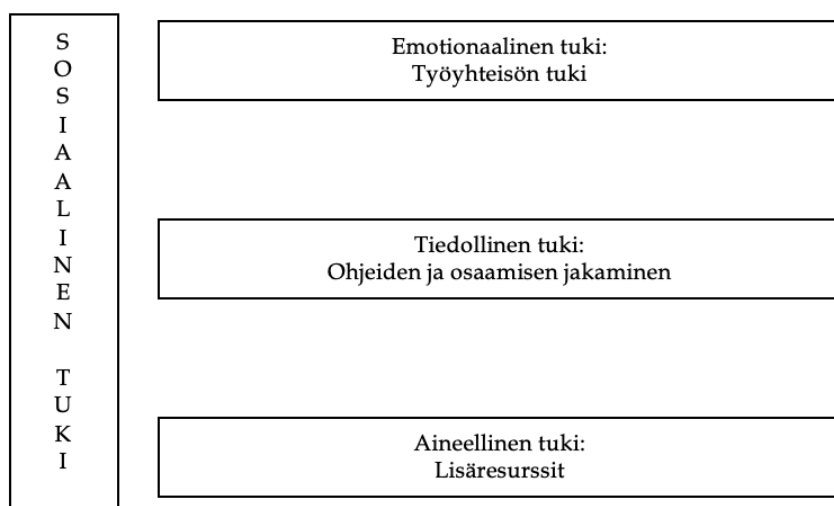
Luonnossa liikkuminen ja netin ryhmäliikuntatunnit pelastivat. (LO12)

Kävelylenkkejä tehden ja hyvästä ruuasta nauttien. (LO15)

Luokanopettajien yksilöllisiä voimavaroja tarkastellessa merkityksellisiksi nousivat psykologisen pääoman lisäksi läheisten tarjoama sosiaalinen tuki etäopetuksen aikana. Työn ulkopuoliset voimavarat koettiin tärkeiksi myös työssä jaksamiselle, sillä ne mahdollistivat luokanopettajien rentoutumisen ja akkujen lataamisen.

3.2 Sosiaalinen tuki tulevaisuudessa

Tutkimukseni toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaista sosiaalista tukea luokanopettajat toivoisivat saavansa, jos etäopetus jatkuisi vielä esimerkiksi seuraavana lukuvuonna. Luokanopettajien vastauksista löytyi Coheinin ja Willsin (1985, 313) mallin mukaisesti kolme sosiaalisen tuen muotoa: emotionaalinen, tiedollinen ja aineellinen tuki (kuvio 5).



KUVIO 5. Sosiaalinen tuki tulevaisuudessa luokanopettajien kertomuksissa

Monet luokanopettajat toivoivat tulevaisuudessa samanlaista emotionaalista tukea kollegoilta ja rehtoreilta kuin mitä he olivat saaneet etäopetuksen aikana. Luokanopettajat toivoivat, että he saisivat enemmän ymmärrystä koskien omaa työtään ja työtaakkaansa. Toisaalta luokanopettajat toivoivat, että lähiesimiesten tulisi olla vieläkin kiinnostuneempia siitä, miten opettajat voivat. Kokoontumiset yhdessä etäyhteyksien avulla ja omien kokemusten sekä kuulumisten jakaminen koettiin myös tärkeäksi emotionaalisen tuen muodoksi. Luokanopettajien kertomuksissa ilmaistiin myös tarve hyvästä työyhteisöstä, sillä tällä hetkellä tukea ei ollut ollut tarjolla tarpeeksi luokanopettajan kokemukseen nähden.

Toivon yhteisiä etäkokoontumisia koko porukalla ja pienemmissä ryhmissä niin, että jaetaan arkea yhdessä sekä kuullaan toistemme kuulumisia. (LO9)

Opin myös sen miten tärkeä hyvä ja toimiva työyhteisö olisi, itseltäni sellaisen puuttuessa. En koe saaneeni tukea etäopetuksen aikana, vaan olin aika yksin siinä. (LO18)

Luokanopettajat toivoivat saavansa tiedollista tukea tulevaisuudessa kollegoiltaan, rehtorilta sekä kunnalta ohjeiden ja osaamisen jakamisessa. Kertomuksissa korostettiin varsinkin yhteisiä ohjeita etäopetuksen järjestämiseen, jottei jokaisen luokanopettajan tarvitsisi pohtia, mikä on oikea tapa toteuttaa etäopetusta. Tämän lisäksi luokanopettajat toivoivat koulutusta tietotekniikan käyttämiseen. Luokanopettajat halusivat myös edelleen jatkaa ideoiden ja osaamisen jakamista toistensa kanssa.

Selkeämpiä yhteisiä linjauksia eri alustojen käytöstä, livetuntien määrästä yms. (LO18)

Koulutusta! Koulutusta, koulutusta! Mikä riittää, mitä käytetään etäyhteyksissä jne. (LO27)

Toivon yhteisiä etäkokoontumisia koko porukalla ja pienemmissä ryhmissä niin, että jaetaan ideoita. (LO9)

Luokanopettajien kertomuksissa toivottiin lisäresursseja etäopetukseen. Lisäresurssit kohdistuivat sekä rahaan että materiaaleihin, joten toiveena oli saada lisää aineellista tukea. Monet luokanopettajat olivat tehneet runsaasti ylitöitä ja toivoivat korvausta tehdystä ylimääräisestä työstä jatkossa. Tämän lisäksi opetuksen

järjestäjältä toivottiin välineitä etäopetukseen, kuten työpuhelinta ja -konetta, jolloin luokanopettajien ei tarvitsisi käyttää omia välineitään etäyhteydenpidossa. Myös oppilaille toivottiin enemmän sähköisiä materiaaleja, jotta opetus monipuolistuisi. Tämä kuitenkin tarkoitti myös sitä, että oppilaille pitäisi saada enemmän tietokoneita lainaan, jotta heillä olisi mahdollisuus käyttää sähköisiä materiaaleja. Osa luokanopettajista pohti tuen tarpeisia oppilaita ja heidän tarvitsemaansa tukea. Tärkeätä olisikin saada lisäresursseja myös tuen tarpeisten oppilaiden tukemiseen, jotta opettajan ei tarvitsisi olla huolissaan näistä oppilaista.

Ainakin tehdyt työtunnit tulisi huomioida jotenkin. (LO1)

Lisäksi rahaa saada tilata tarvittavia digimateriaaleja. (LO7)

Kunnolliset välineet, työpuhelin olis kiva. (LO12)

Tuen tarpeisten oppilaiden ohjaus ja erityisopetus on järjestettävä parhaalla mahdollisella tavalla, luokanopettaja ei repeä etäopetuksessa tukemaan heitä riittävästi, koska moni lähiopetuksessa hyvin pärjäävä tarvitseekin etäopetuksessa henkilökohtaisempaa tukea. (LO5)

Mahdolliseen tulevaan etäopetusjaksoon luokanopettajat toivoivat lisäresursseja sekä yhteistä linjausta opetuksen järjestämisestä. Vastauksista on tulkittavissa, että tämä mahdollistaisi myös oman työn järjestämisen ja rajaamisen sekä työssä jaksamisen.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää etäopetuksessa toimineiden luokanopettajien voimavaroja. Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, millaista sosiaalista tukea luokanopettajat olivat saaneet etäopetuksessa ja millaista sosiaalista tukea he toivoisivat saavansa vastaavassa tilanteessa myöhemmin. Tutkimuksen tuloksista voidaan tulkita luokanopettajilla olleen käytettävissä etäopetuksen aikana monia erilaisia voimavaroja, joista suurin osa sijoittuu sosiaalisiin voimavaroihin. Saatu sosiaalinen tuki on suurimmaksi osaksi ollut emotionaalista ja tiedollista tukea.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat saaneensa esimieheltä ja kollegoilta sekä emotionaalista että tiedollista tukea. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin mitä Bakker kollegoineen (2005, 177), Bakker kollegoineen (2007, 274) ja Hakkanen (2006, 38) ovat tutkimuksissaan aikaisemmin todenneet. Esimiehen kannustus ja kollegoilta saadut ideat olivat luokanopettajille tärkeä voimavara etäopetuksen aikana ja tämän suuntainen tuki on tärkeää luokanopettajille myös lähiopetuksessa. Vaikka etäopetuksessa luokanopettajat eivät päässeet kohtamaan työyhteisönsä jäseniä päivittäin, he pystyivät säilyttämään keskusteluyhteyden toisiinsa puhelimen ja videokokousten avulla ja näin saamaan toisistaan tukea. Tuloksista on myös tulkittavissa, että yhteydenpito oli jopa tiiviimpää kuin normaalissa koulun arjessa. Etäopetuksen jakso saattoi siis lähentää työyhteisöä ja siellä tarjottavaa tukea. Tulokset ovat yhteneväisiä FREEED:in (2020b) sekä Ahtiaisen ja kollegoiden (2020, 17) tutkimustulosten kanssa yhteisöllisyyden vahvistumisesta etäopetuksen aikana.

Sinokki ja kollegat (2009, 42) toteavat pitkällä ajanjaksolla työn sosiaalisen tuen olevan tärkeämpää stressin siedolle kuin henkilökohtaisessa elämässä saadun tuen. Tämä tutkimus vahvistaa Jun ja kollegoiden (2015, 64) tutkimusta, jossa esimieheltä ja kollegoilta saadun tuen havaittiin ehkäisevän loppuun palamista. Luokanopettajat eivät tutkimuksen mukaan jääneet työnsä kanssa yksin, vaikka he sitä kotoaan yksin toteuttivatkin. Tämä tulos kertoo luokanopettajien yhteisöllisyydestä niin työpaikalla kuin sen ulkopuolellakin. Myös oppilaiden

vanhemmat mainittiin emotionaalisen tuen tarjoajina etäopetuksen aikana. Vanhempien todettiin olleen avain opetuksen onnistumiseen, sillä he pystyivät autamaan lapsiaan silloin, kun opettajan ei sitä ollut mahdollista tehdä. Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa rehtorin ja kollegojen tuki sekä huoltajien luottamus ovat avainasemassa (Liusvaara 2014, 140–141).

Opettajan ammatin on todettu olevan hyvin autonominen työ, sillä opettaja saa yksin vaikuttaa oman työnsä reunaehtoihin (Lapinoja & Heikkinen 2010, 145). Luokanopettajien voimavarana etäopetuksen aikana oli myös autonomia, sillä he pystyivät luomaan oman mallin siihen, miten he etäopetusta toteuttivat. Näin luokanopettajilla oli mahdollisuus toteuttaa opetusta sekä itselleen että oppilailleen parhaalla mahdollisella tavalla samalla opetusta ja omaa hyvinvointiaan ajatellen. Työn rajaaminen koettiin yhdeksi tärkeimmäksi voimavaraksi etäopetuksen aikana. Myös tätä tutkimustulosta tukee Hakasen (2006, 38) tekemä tutkimus opettajien autonomiasta työn voimavarana. Työn merkityksellisyys nousi yhdeksi päätulokseksi tässä tutkimuksessa. Luokanopettajat saivat voimaa siitä, kun he pääsivät oppimaan oppilaistaan enemmän ja näkivät työnsä merkityksen oppilaissa. Hakasen (2006, 38) tutkimuksessa palkitsevien oppilassuhteiden on todettu olevan opettajan työn voimavaroja.

Työjoustojen on parhaimmillaan todettu parantavan työntekijöiden hyvinvointia (Ojala & Jokivuori 2012, 25). Opettajan työ on pitkälti aikaan ja paikkaan sidottua, joten työpäivän aloittaminen myöhemmin tai sen suorittaminen jostain muualta ei ennen ole ollut juurikaan mahdollista. Tutkimuksen tuloksissa luokanopettajat kertoivat nauttineensa etätyöstä, sillä työmatkoihin ei kulunut aikaa, jolloin työpäivään sai herätä myöhemmin ja näin levätä paremmin. Työympäristön rauhallisuudesta kerrottiin luokanopettajien kokemuksissa voimavarana. Tulos on mielenkiintoinen, sillä luokanopettajien etätyöskentelystä ja työjoustoista ei ole juurikaan aikaisempaa tutkimustietoa. Haasteellisen ja uuden tilanteen aikana työjoustot toivat helpotusta arkeen, mutta työjoustojen tuominen lähiopetukseen ei olisi mahdollista kouluarjen sujumisen takia.

Sosiaalisen tuen on muun muassa todettu suojaavan työntekijää kuormittavissa tilanteissa (Bakker ym. 2005, 177; Lakey & Cohen 2000, 29). Tuloksista voidaan tulkita, että luokanopettajien monet voimavarat, ja varsinkin sosiaaliset

voimavarat, ovat toimineet etäopetuksen aikana puskureina kuormittaville tekijöille. Voimavarat ovat auttaneet luokanopettajia selviytymään kuormittavissa tilanteissa ja he ovat pystyneet etsimään erilaisia voimavaroja erilaisista tilanteista selviytymiselle. Tämä on linjassa Demeroutin ja kollegoiden (2001, 501) tutkimustulosten kanssa, sillä voimavarojen tehtävänä on auttaa työntekijää työn tavoitteiden saavuttamisessa ja vähentää työn vaatimuksia sekä niistä johtuvia fysiologisia ja psykologisia kuormitustekijöitä. Etäopetuksen haastavissa tilanteissa luokanopettajat ovat muun muassa purkaneet tuntojaan kollegoilleen ja saaneet heiltä tukea seuraaviin haasteisiin.

Luokanopettajien voimavaroina etäopetuksen aikana olivat myös yksilölliset voimavarat. Tuloksista voidaan tulkita luokanopettajien optimistisuuden, sinnikkyuden ja itseluottamuksen auttaneen heitä selviytymään kuormittavasta tilanteesta. Luthansin ja kollegoiden (2007, 3) mukaan näitä piirteitä voidaan pitää yksilöllisinä voimavaroina. Tuloksista oma vakaumus nousi yhdeksi voimavaraksi. Haasteellisina aikoina ihmisillä on taipumus hakea korkeammista voimista tukea ja luoda merkitystä maailmaan. Yksilöllisistä voimavaroista merkityksellisiksi nousivat myös luokanopettajien henkilökohtaisen elämän sosiaaliset suhteet. Perheeltä ja ystäviltä saatu emotionaalinen tuki toimi luokanopettajien vastapainona työlle. Hobfollin (2001, 341; 2002, 347) teorian mukaisesti luokanopettajien voimavaroista pystyttiin löytämään arvokkaina pidettyjä asioita.

Mäkikankaan (2007, 40) mukaan yksilölliset voimavarat esiintyvät yhdessä ja toimivat voimavarakaravaaneina. Myös tässä tutkimuksessa voidaan tulkita psykologisen pääoman voimavarojen esiintyvän yhdessä ja lisäävän toistensa merkitystä. Edellä mainittujen voimavarojen lisäksi myös terveys ja sen vaaliminen koettiin voimavaraksi etäopetuksen aikana. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, oliko yksilöllisillä voimavaroilla suurempi merkitys hyvinvoinnille kuin työn voimavaroilla, kuten Bernejo-Toro ja kollegat (2015, 15) ovat tutkimuksessaan ehdottaneet. Esimiehen sekä perheen tarjoaman tuen on kuitenkin todettu parantavan elämänlaatua yleisesti (Yuh & Choi 2017, 455).

Etäopetus koettiin opettavaisena jaksena. Luokanopettajat kertoivat voimaantuneensa kohdatessaan ja selviytyessään eteen tulleista haasteista. Tämä on

positiivinen ilmiö, sillä Nummenmaan (2012, 31) tutkimuksessa monen opettajan suhtautuminen etäopetukseen oli vielä hyvin varauksellista. Haasteiden voittaminen puolestaan voidaan nähdä kasvaneena itseluottamuksena. Ahtiaisen ja kollegoiden (2020, 17) raportissa opettajat totesivat omien digitaalisten taitojensa kehittyneen etäopetuksen aikana. Hakasen ja kollegoiden (2005, 484) hammaslääkäreitä tarkastelleessa tutkimuksessa työn voimavarojen todettiin auttavan varsinkin vaativissa työolosuhteissa. Tässä tutkimuksessa voidaan tulkita, että etäopetuksen tuomat uudet haasteet ikään kuin lisäsivät voimavarojen tarvetta sekä niiden käyttöä ja auttoivat luokanopettajia selviytymään vaativissa olosuhteissa.

Tulevaisuudessa luokanopettajat toivoivat saavansa sekä emotionaalista, tiedollista että aineellista tukea. Sosiaalista tukea onkin tyypillistä tarvita sen eri muodoissa samassakin tilanteessa (Cohen & Syme 1985, 13). Vastauksissa todettiin tämän hetkisen emotionaalisen tuen olevan riittävää, mutta selkeämpiä ja yhtenäisempiä ohjeistuksia toivottiin vastaaviin tilanteisiin. Myös Ahtiaisen ja kollegoiden (2020, 54) raportissa havaittiin erilaisia toimintatapoja koulujen ja kuntien välillä etäopetuksen aikana, mikä heikensi koulutuksen tasa-arvoa.

Luokanopettajat kaipasivat enemmän lisäresursseja, kuten työvälineitä, mahdollisiin tuleviin etäopetusjärjestelyihin. Palkkaus puhutti opettajia myös Nummenmaan (2012, 24) tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan kysymys on edelleen aiheellinen. Aineellisen tuen on todettu vaikuttavan stressiin sitä laskevasti (Cohen & Wills 1985, 313). Etäopetukselle keskeistä ovat toimivat laitteet, jotta oppilaisiin voidaan olla yhteydessä (Belderrain 2006, 140). Tulosten perusteella voidaankin todeta, että kun työhön tarvittavat laitteet eivät ole kunnossa, haasteet lisääntyvät, sillä työtä ei voi suorittaa haluamallaan tavalla, mikä taas lisää turhautuneisuutta. Jotta etäopetus onnistuisi, tulee opetuksen olla suunniteltua ja käytettyjen menetelmien ja laitteiden tarpeenmukaisia (Belderrain 2006, 143). Tähän tulisikin luokanopettajien kokemusten perusteella lisätä resursseja kunnan taholta jatkossa.

Keväällä järjestetty etäopetus oli vastausten perusteella järjestetty aluksi eri aikaisena opetuksena, mutta tilanteen edetessä opettajat olivat alkaneet yhä enenevässä määrin järjestämään samanaikaista opetusta. Siirtyminen etäopetukseen

ei tapahtunut säästöjen, elinikäisen oppimisen tai yhdenvertaisuuden takia, kuten Bates (2005, 10–12) on ehdottanut, vaan se oli terveyden uhalla pakollista. Tilanteen ollessa täysin uusi monelle opettajalle, on tämän tutkimuksen arvo tieteellisellä kentällä merkittävä, sillä vastaavaa tutkimusta ei ole ennen toteutettu. Opettajien voimavaroista on paljon aiempaa tutkimustietoa, mutta konteksti ei ole ollut sama. Toisaalta tutkimuksen tulokset ovat hyvin vastaavia aiempien tutkimusten tulosten kanssa opettajien voimavaroista ja sosiaalisesta tuesta. Tämä on positiivinen ilmiö, sillä työn muuttuessa luokanopettajat ovat osanneet ja pystyneet käyttämään, ylläpitämään ja hankkimaan samoja voimavaroja kuin lähiopetuksessakin.

Työn luotettavuutta lisää tarkka ja asianmukainen raportointi (TENK 2012, 6). Työn teoreettisessa osuudessa on esitelty tutkimuksen tehtävän kannalta olennaiset teoreettiset näkökulmat. Tutkimuksessa on käytetty runsaasti kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta ja pyritty hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen lähdeviittaukseen. Muiden tutkimustuloksiin viittaamisella on annettu asiainkuuluvaa arvostusta heidän tekemälleen työlle (Kuula 2011, 50). Raportoinnilla on pyritty lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja näin luotettavuutta. Tutkimuksen tulosten käsitteleminen suhteessa aiempiin tutkimuksiin luo myös tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella koulujen päätyttyä keuhalla 2020. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut vastaajien määrään tai aineiston laatuun, sillä aineisto muodostui 28:sta vastauksesta. Lomakekyselyn etuja on monen vastaajan tavoittaminen ja vastausten saaminen nopeasti (Kuula 2011, 120). Vastaajat edustivat kuitenkin vain yhtä sukupuolta, sillä kyselyyn ei osallistunut yhtäkään miespuolista luokanopettajaa. Tämä aiheuttaa väistämättä mielessäni kysymyksen ”miksi”? Miesluokanopettajien näkökulmat olisivat olleet tutkimuksen tulosten kannalta mielenkiintoisia, sillä heidän kokemuksensa olisivat voineet erota naisluokanopettajien kokemuksista. Näin tulokset olisivat voineet nostaa esille jotain muuta kuin mitä ne nyt nostivat. Jatkossa olisikin tärkeää saavuttaa kaikki sukupuolet tutkimuksen laatua ja monipuolisuutta ajatellen.

Kyselylomakkeen sopivuutta fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen voidaan myös pohtia osana luotettavuutta. Fenomenologis-hermeneuttisen

tutkimuksen kohteena ovat yksittäisten ihmisten kertomukset ja kokemukset (Laine 2018, 26). Kokemuksia tutkitaan yleensä haastatteluilla, sillä niissä toteutuu tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus (Eskola & Suoranta 1998, 63). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa kysymykset olivat avoimia ja joihin vastaajat saivat vastata omin sanoin. Tuloksissa ovat esillä vastaajien omat kokemukset, vaikka samanlaista vuorovaikutusta ei saatu aikaiseksi kuin haastatteluissa.

Kyselylomakkeiden merkittävänä haittana voidaan pitää joustamattomuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Lisäkysymysten esittäminen ei ole mahdollista ja aihetta ei ole mahdollista tarkentaa syventävillä kysymyksillä (Virtanen 2006, 171). Tämän tutkimuksen vastauksissa jotkut vastaukset jäivät pinnallisiksi ja lisäkysymykset olisivatkin voineet antaa syvempää tietoa vastaajien kokemuksista. Toisaalta vastauksia oli melko paljon, jolloin joukkoon mahtui myös vastauksia, joissa luokanopettajat olivat kertoneet kokemuksistaan hyvin syvästi. Harvemman luokanopettajan haastatteleminen esimerkiksi videoyhteyden avulla olisi voinut tuottaa myös erilaista aineistoa, sillä nyt vuorovaikutusta ei haastattelijan ja haastateltavan välillä ollut. Kyselylomakkeen lisäksi olisikin voitu pohtia videohaastattelua toisena aineenkeruumenetelmänä.

Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Teoriasta nostettiin keskeiset mallit, jotka tukivat aineiston analyysin etenemistä. Tämä oli mahdollista, sillä aineistosta pystyttiin löytämään yhteneväisyyksiä teorian kanssa. Tuloksia tarkasteltaessa huomataan, että analyysissä on syntynyt uutta tietoa, joten teoria ei ole täysin sanellut analyysin kulkua. Aineisto ja teoria ovat vuorovaikutuksessa niin analyysissä, tulosten esittelyssä kuin pohdinnassakin. Aineiston analyysin auki kirjoittaminen ja havainnollistaminen kertovat omasta päättelynkulustani, mikä auttaa johtopäätösten tulokinnassa ja lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91).

Tutkimus on suoritettu yhden tutkijan voimin, mikä tarkoittaa, että tutkimusta on tehty yhden henkilön subjektiivisesta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 152). Toisen tutkijan läsnäolo olisi voinut vahvistaa tai muuttaa nykyisiä tulkintoja. Tutkimuksen eri vaiheissa olisin myös kaivannut toista tutkijaa,

jonka kanssa tutkimuksesta olisi voinut puhua ja joka olisi haastanut itseäni tulkinnoissa. Tulkintaa tehdessäni olen kuitenkin ollut kriittinen ja arvioinut omia tulkintojani suhteessa aineistoon (Laine 2018, 32–33).

Tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Pohdinnassa olen käsitellyt päätuloksiani ja esittänyt niille tukea teoriasta. Tutkimustulosten tarkastelu suhteessa aiempiin tutkimuksiin on kuitenkin haasteellista, sillä tutkimustuloksia vastaavasta kontekstista on vielä vähän saatavilla. Toisaalta tulokset ovat olleet vertailukelpoisia voimavarojen ja sosiaalisen tuen tarkastelussa sekä tukeneet vuonna 2020 julkaistuja ensituloksia etäopetuksesta. Koronavirusepidemian ollessa edelleen ajankohtainen aihe, voidaan tutkimuksia odottaa julkaistavan lähitulevaisuudessa.

Julkisuudessa uutisoitiin paljon opettajien kuormittumisesta keväällä 2020 (Kröger 2020). Myös tämän tutkimuksen vastauksista kävi ilmi luokanopettajien olleen hyvin väsyneitä kevään ajan. Etäopetuksen negatiivisten ilmiöiden ja kokemusten tutkiminen olisikin vielä tärkeää, sillä myös se voisi auttaa vastaaviin tilanteisiin joutuessa niiden uudelleen esiintymisen ehkäisyä. Voimavarojen tutkiminen myös suhteessa työn imuun etäopetuksen aikana olisi mielenkiintoista: kuinka moni opettaja oli esimerkiksi uupunut ja pohti opettajan työn lopettamista? Koronavirusepidemia tilanteena oli täysin uusi maailmanlaajuisesti, joten tutkimuksia voidaan olettaa ilmestyvän eri näkökulmista vielä pitkälle tulevaisuudessakin. Tämä tutkimus on tuonut uutta tietoa luokanopettajien voimavaroista etäopetuksessa, sillä vastaavaa tilannetta ei aikaisemmin ole ollut Suomessa peruskoulujärjestelmän aikana. Tuloksia voidaan myös hyödyntää jatkossa sekä lähi- että etäopetuksessa pohdittaessa muun muassa työn voimavarojen, sosiaalisen tuen ja aineellisten resurssien järjestämistä.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen M-P. 2020. *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus HEA; Tampereen yliopisto: Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmä NEDIS & Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmä REAL.
- Albrecht, S., Bakker, A. & Leiter, M. 2011. Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (1), 4–28.
- Anderson, T. 2008. Social software technologies in distance education: Maximizing learning freedoms. Teoksessa T. D. Evans, M. Haughey & D. Murphey (toim.), *International handbook of distance education*. Bingley, UK: Emerald, 167–184.
- Anderson, T. & Dron, J. 2011. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (3), 80–97.
- Baker, S. C., Wentz, R. K. & Woods, M. M. 2009. Using virtual worlds in education: Second life as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36 (1), 59–64.
- Bakker, A. B. 2011. An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 265–269.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. 2004. Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43 (1), 83–104.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. 2005. Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), 170–180.

- Bakker, A. B., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274–284.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2008. Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209–223.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. 2008. Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22 (3), 187–200.
- Bates, T. A. W. 2005. *Technology, e-learning and distance education* (2. painos). Oxon: Routledge.
- Bernejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. 2015. Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1–21.
- Beldarrain, Y. 2006. Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27 (2), 139–153.
- Bryant, S. M., Kahle, J. B. & Schafer, B. A. 2005. Distance education: A review of the contemporary literature. *Issues in Accounting Education*, 20 (3), 255–272.
- Bubb, S. & Earley, P. 2004. *Managing teacher workload: Work-life balance and well-being*. London: Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub; SAGE Publications 2004.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education* (7. painos). Oxon: Routledge.
- Cohen, S. & Syme, S. L. 1985. Issues in the study and application of social support. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (toim.), *Social support and health*. London: Academic Press, 3–22.
- Cohen, S. & Wills, T. 1985. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 2, 310–357.
- De Jonge, J. & Dormann, C. 2006. Stressors, resources, and strain at work: A longitudinal test of the triple-match principle. *Journal of Applied Psychology*, 91 (6), 1359–1374.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- FREEED. 2020a. *Koronakevät 2020 – kyselytutkimuksen tulokset*. Haettu <https://www.freeed.com/articles/1298/koronakevat-2020-kyselytutkimuksen-tulokset>
- FREEED. 2020b. *Koronakevät 2020 (OSA2) – kyselytutkimuksen tulokset*. Haettu <https://www.freeed.com/articles/1511/koronakevat-2020-osa-2-kyse-lytutkimuksen-tulokset>
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. 1997. The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11 (3), 267–278.
- Hakanen, J. 2004a. Työn imu, työuupumus ja kaksi polkua työhyvinvointiin. Teoksessa J. Hakanen (toim.), *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 251–280. Haettu https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%c3%b6n_imuun.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hakanen, J. 2004b. Työssä uupuminen voimavarojen menettämisen kriteerinä. Teoksessa J. Hakanen (toim.), *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 169–225. Haettu https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%c3%b6n_imuun.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. (toim.), *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. 2009. *Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa*. Helsinki: Työterveyslaitos. Haettu

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134804/Ty%c3%b6n_im_un_arviointimenetelm%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos. Haettu https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2018/09/TTL_tyonimu.pdf
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2005. How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479–487.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teacher. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. & Ahola, K. 2008. The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22 (3), 224–241.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, L. & Toppinen-Tanner, S. 2008. Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 78–91.
- Hobfoll, S. E. 2001. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: A International Review*, 50, 337–70.
- Hobfoll, S. E. 2002. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307–24.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. & Jackson, A. P. 2003. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632–643.
- Holmberg, B. 1997. Distance education theory again. *Open Learning*. February 1997, 31–39.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. 2015. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51 (10), 58–67.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman T. M. & Moyle, L. L. 2006. Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal on Organizational Behaviour*, 27, 793–807.

- Keegan, D. 1998. The two modes of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 13 (3), 43–47.
- Kokkonen, S. & Mehtälä, M. 2011. *Lapin etäopetuksen tukipalvelut: Omalla tyylillä, samoilla välineillä, kohti yhteistä maalia*. Tornio: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Haettu http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Kokkonen_Mehtala_B_4_2011.pdf
- Kröger, T. 2020. Opettajat taintumassa työtaakan alle – vanhemmat laittavat heitä työskentelemään vuorokauden ympäri. *YLE*, 26.3.2020. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11274552>
- Kumpusalo, E. 1991. *Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys*. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 8/1991. Helsinki: Vapokustannus.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50. E-kirja.
- Lakey, B. & Cohen, S. 2000. Social support theory and measurement. Teoksessa S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (toim.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, 29–52.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (1.-3. painos). Vantaa: Hansaprint, 144–161.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 67–87. E-kirja.
- Leskinen, R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.), *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–126.

- Liusvaara, L. 2014. *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia.* (Väitöskirja, Turku). Haettu <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/98844/Annales%20C%20388%20Liusvaara%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. 2007. *Psychological capital: Developing the human competitive edge.* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017.* OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Haettu https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Mauno, S., Kinnunen, U. & Ruokolainen, M. 2007. Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 149–171.
- Mauno, S., Kinnunen, U. & Huhtala, M. 2017. Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus, 73–99.
- Meriläinen, M., Puhakka, H. & Sinkkonen, H.-M. 2016. Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 14 (1), 23–42.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 43–61. E-kirja.
- Moore-Adams, B. L., Jones, W. M. & Cohen, J. 2016. Learning to teach online: A systematic review of the literature on K-12 teacher preparation for teaching online. *Distance Education*, 37 (3), 333–348.
- Moore, M. G. 1973. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44.
- Moore, M. G. 1989. Three types of interaction. *The American Journal of distance Education*, 3 (2), 1–6.
- Moore, G. M. & Thompson, M. M. 1990. The effects of distance learning: A summary of literature. Research Monograph No. 2., *American Centre for the Study of Distance Education.* The Pennsylvania State University.

- Mäkikangas, A. 2007. *Personality, wellbeing and job resources* (Väitöskirja, Jyväskylä). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13334/9789513930110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Newcomb, M. D. 1990. Social support and personal characteristics: A developmental and interactional perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9 (1), 54–68.
- Nummenmaa, M. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen, & K. Vähähyyppä (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintäteknikankäyttö opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Opetushallitus, 20–33. Haettu http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020. *Koronavirus-kysely*. Haettu <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>
- Ojala, S. & Jokivuori, P. 2012. Työhyvinvointi ja organisaation talous työntekijän silmin. Teoksessa P. Pöyriä (toim.), *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 23–40. E-kirja.
- Opetushallitus. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. *Koronaviruksesta usein kysyttyä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalla*. Haettu <https://minedu.fi/koronavirus-ja-varautuminen>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Picciano, A. G. & Seaman, J. 2009. *K-12 Online learning. A 2008 follow-up of the survey of U.S. school district administrators*. USA: Sloan Consortium.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M.

- Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Rice, K. L. 2006. Comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (4), 425–448.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. 1987. Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269–274.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293–315.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Van Rhenen, W. 2009. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893–917.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *The American psychologist*, 55, 5–14.
- Sinokki, M. 2010. Työyhteisö - uhka ja tuki mielenterveydelle. *Duodecim; lääketieteellinen aikakauskirja*, 126 (15), 1803–1809.
- Sinokki, M., Hinkka, K., Ahola, K., Koskinen, S., Kivimäki, M., Honkonen, T., Puukka, P., Klaukka, T., Lönnqvist, J. & Virtanen, M. 2009. The association of social support at work and in private life with mental health and antidepressant use: The Health 2000 Study. *Journal of affective disorders*, 115 (1–2), 36–45.
- Soini, T., Pietarinen J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 4, 244–257.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-Being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (6), 735–751.

- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2019:8.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uchino, B. N. 2004. *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. New Haven: Yale University Press.
- Vahtokari, A. & Vähäpassi, A. 1995. Etäopetuskurssin suunnitteleminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa A. Vahtokari & A. Vähäpassi (toim.), *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 116–145.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 81–99. E-kirja.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–109. E-kirja.
- Van Veldhoven, M., Van Den Broeck, A., Daniels, K., Bakker, A. B., Tavares, S. M. & Ogbonnaya, C. 2020. Challenging the universality of job resources: Why, when, and for whom are they beneficial? *Applied Psychology*, 69 (1), 5–29.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 149–214.

- Webropol Oy. 2020. *Tietoturvaluvaus Webropol-kyselypalvelut*. Haettu https://webropol.fi/wp-content/uploads/2020/04/Tietoturvaluvaus-Webropol-kyselypalvelut_FI_2020_.pdf
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2007. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–41.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2009a. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235–44.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2009b. Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183–200.
- Yuh, J. & Choi, S. 2017. Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54 (4), 450–457.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake



Luokanopettajien kokemat voimavarat etäopetuksen aikana

Hyvä luokanopettaja,

olen Johanna Rantanen ja teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia tekijöitä luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen koronavirusepidemian aiheuttaman etäopetuksen aikana. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa.

Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu vastaamalla kyselyyn. Kyselyyn vastaaminen vie noin 30 minuuttia. Kyselylomakkeella kerättyjä tietoja käytetään ja säilytetään luottamuksellisesti, tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkimustuloksista ja tutkimusjulkaisuista ei voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Lisää tietoa lomakkeella kerättyjen tietojen käsittelemisestä löydät tutkimuksen [tietosuojailmoituksesta](#). Luethan sen huolellisesti ennen kyselyyn vastaamista. Kyselylomakkeessa kerättyjä tietoja käytetään syksyllä 2020 julkaistavassa Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielmassa.

Jokainen vastaus tuottaa arvokasta tietoa, joten toivon, että Sinulla on hetki aikaa täyttää kysely.

Kiitos vastauksestasi!

Ystävällisin terveisin,
Johanna Rantanen
johanna.p.rantanen@student.jyu.fi
Luokanopettajaopiskelija
Jyväskylän yliopisto

1. Lupa tietojen käyttöön tutkimuksessa. *

- Olen lukenut tutkimuksen [tietosuojailmoituksen](#). Vastaamalla kyselyyn annan suostumukseni antamieni vastausten käyttöön tutkimuksessa tietosuojailmoituksessa esitetyllä tavalla.

A. Taustatiedot

2. Sukupuoli *

- Mies
 Nainen
 Muu

3. Ikä *

- 20-30 vuotta

4. Työkokemus vuosina *

B. Kyselylomake

Kokemukset etäopetuksesta

5. Kerro kokemuksistasi etäopetuksesta keväällä 2020. ***6. Millaisia haasteita kohtasit etäopetuksen aikana ja millaisia keinoja löysit niistä selviytymiseen? *****7. Kerro vapaasti etäopetuksessa oppimastasi. *****8. Miten aiot tulevaisuudessa hyödyntää oppimaasi omassa opetuksessasi? *****9. Kerro omasta hyvinvoinnistasi ja jaksamisestasi etäopetuksen aikana. *****10. Millaisten tekijöiden koet olleen merkityksellisiä omalle hyvinvoinnillesi ja jaksamisellesi etäopetuksen aikana? Miksi?****11. Millä tavoin olet pitänyt huolta omasta hyvinvoinnistasi ja jaksamisestasi etäopetuksen aikana? *****12. Millaista tukea olet saanut eri tahoilta (kunta, rehtori, kollegat..) etäopetuksen aikana? *****13. Millaista tukea toivoisit saavasi eri tahoilta (kunta, rehtori, kollegat..), jos etäopetus jatkuu syksyllä 2020? *****14. Mikäli saan tarvittaessa kysyä sinulta lisää liittyen johonkin vastaukseesi, voit jättää yhteystietosi alle.**

Nimi

Sähköpostiosoite

Liite 2. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE 27.5.2020.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Luokanopettajien kokemat voimavarat etäopetuksen aikana.

Haastattelu toteutetaan kyselylomakkeella Webropolissa yhdellä kerralla ja sen vastaamiseen menee noin 30 minuuttia. Tutkimuksen valmistumisaika on syksyllä 2020.

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä:

Johanna Rantanen

Sähköposti: xxx

Puhelin: xxx xxxxxxx

Tutkimuksen ohjaaja:

Hely Innanen

Sähköposti: xxx

Puhelin: xxx xxxxxxx

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät luokanopettajat ovat kokeneet voimavaroikseen etäopetuksen aikana 2020. Lisäksi on tarkoitus selvittää, millaista tukea luokanopettajat ovat kokeneet saavansa etäopetuksen aikana eri tahoilta ja millaista tukea he toivoisivat saavansa jatkossa vastaavissa tilanteissa.

Tutkimukseen osallistuvat ovat vuonna 2020 luokanopettajina toimineita henkilöitä, jotka ovat toteuttaneet maaliskuusta toukokuuhun etäopetusta omalle luokalleen.

Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan kyselylomakkeella, joka muodostuu taustakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä. Avointen kysymysten avulla halutaan nostaa keskiöön vastaajien kokemukset etäopetuksesta ja heidän voimavaroistaan tämän poikkeuksellisen ajan aikana. Kysely täytetään Webropol-ohjelmassa ja saatuja vastauksia käytetään vain tässä tutkimuksessa oleviin tutkimustarkoituksiin.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Vastaajia ei voida tunnistaa tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Vastaajien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa vastaajiin viitataan vain tunnistekoodilla. Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -opinnäytetyö syksyllä 2020.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimustuloksissa tutkittaviin viitataan vain tunnistekoodin.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.