

**Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen heijastumisesta työskentelyyn koronapandemian aikana**

Sanni Pöyhtäri

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pöyhtäri, Sanni. 2022. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen heijastumisesta työskentelyyn koronapandemian aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 79 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien kokema työhyvinvointia koronapandemian aikana. Tutkimuksen toteutuksen aikana koronapandemia oli vaikuttanut suomalaiseen koulujärjestelmään noin vuoden ajan, ja tutkimuksessa selvitettiin, miten luokanopettajat kokevat koronapandemian heijastuneen työhyvinvointiinsa. Tämän lisäksi tutkittiin, miten opettajat kuvaavat työhyvinvointinsa mahdollisen muutoksen heijastumista työskentelyynsä.

Tutkimuksen tutkimusote oli laadullinen, ja osallistujina oli 23 keskisuomalaista luokanopettajaa. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluinä. Aineisto kerättiin keväällä 2021 osana Jyväskylän yliopiston TESSI-tutkimushanketta ja analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Luokanopettajista kaksi kolmasosaa koki työhyvinvointinsa heikentyneen koronapandemian aikana, mutta kolmasosa ei havainnut muutosta. Erityisesti työyhteisön tuen väheneminen ja koronapandemian aiheuttama yleinen epävarmuus koettiin merkittävinä työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Kymmenestä luokanopettajasta neljä koki työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen työskentelyynsä ja kuusi koki heijastumista vapaa-aikaansa. Tutkimus toi lisäksi uutta tietoa opettajan kokemasta työhyvinvoinnista ja sen muutoksista koronapandemian aikana. On mahdollista, että opettajien voimavarat ylläpitävät työhyvinvointia lisääntyneen kuormituksen keskellä. Lisäksi on mahdollista, että opettajat eivät itse kykene täysin havaitsemaan työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastumista työskentelyynsä, minkä takia aiheutta olisi tärkeää tutkia myöskin muiden kuin opettajan itsensä näkökulmasta.

Asiasanat: Työhyvinvointi, JD-R-malli, luokanopettaja, koronapandemia

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>7</b>
2.1	Opettajan työhyvinvoinnin rakentuminen .....	7
2.2	Opettajan työhyvinvoinnin tarkastelu JD-R-mallin kautta .....	8
2.2.1	Opettajan työn vaatimukset.....	10
2.2.2	Opettajan työhön liittyvät voimavarat.....	12
2.2.3	Vaatimusten ja voimavarojen vuorovaikutus.....	15
2.3	Työuupumus ja työn imu .....	16
<b>3</b>	<b>KORONAPANDEMIA OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA</b> .....	<b>20</b>
3.1	Opetuksen järjestäminen koronapandemian aikana .....	20
3.2	Koronapandemian heijastuminen opettajien työhyvinvointiin.....	22
3.3	Työhyvinvoinnin heijastuminen opettajan työhön.....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
5.1	Tutkimuskonteksti.....	30
5.2	Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu .....	31
5.3	Aineiston analyysi .....	33
5.4	Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
6.1	Koronapandemian heijastuminen opettajan työhyvinvointiin.....	38
6.1.1	Yhteistyö huoltajien ja kollegoiden kanssa.....	39
6.1.2	Koulun arki ja käytänteet .....	45
6.1.3	Yleinen koronapandemiatilanne työhyvinvoinnin heikentäjänä	
	53	
6.1.4	Henkilökohtainen elämä .....	53

6.2	Työhyvinvoinnin muutoksen heijastuminen opettajan arkeen .....	56
6.2.1	Heikentyneen työhyvinvoinnin heijastuminen työskentelyyn	57
6.2.2	Heikenneen työhyvinvoinnin heijastuminen vapaa-aikaan....	58
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>61</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
7.2	Tutkimuksen arviointi, jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset	
	67	
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista on käsitelty mediassa viime aikoina paljon. Tuoreiden selvitysten mukaan heikentynyt työhyvinvointi on aiheuttanut yhä useamman opettajan hakeutumista pois kasvatusalalta (OAJ, 2021; Työterveyslaitos, 2020). Esimerkiksi lisääntyneet työtehtävät, jatkuva kiire sekä kokemus työn merkityksellisyyden vähenemisestä ovat tekijöitä, jotka aiheuttavat opettajien kuormittuneisuutta (Minkkinen ym., 2019; Mäkikangas ym., 2021; Työterveyslaitos, 2020). Opettajien työhyvinvoinnin heikkeneminen voi pahimmillaan näkyä opettajan työskentelyssä esimerkiksi heikompana toiminnan organisoimisen laatuna ja heikompana suunnitteluna (Lerkkanen ym., 2020; Penttinen ym., 2020). Opettajan työhyvinvoinnin heikkenemisellä voi myös olla kielteisiä seurauksia koko työyhteisön ilmapiiriin sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Soini ym., 2012; Virtanen ym., 2018). Näistä syistä opettajien kokemaa työhyvinvointia ja sen heijastumista opettajan työskentelyyn tulisi tarkastella tarkemmin. Erilaisten tilastojen ja selvitysten lisäksi on tarpeen kartoittaa opettajien omia kokemuksia työhyvinvoinnistaan ja sen muutoksista.

Opettajan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan opettajan kokemusta työnsä mielekkyydestä, terveydentilastaan ja yleisestä hyvinvoinnistaan (van Horn ym., 2004). Opettajan työhyvinvointiin vaikuttavat esimerkiksi työn määrä, työyhteisön ja vapaa-ajan sosiaaliset suhteet sekä kokemus arjen mielekkyydestä ja oman työn merkityksellisyydestä (Collie ym., 2015; Weziak-Bialowolska ym., 2020). Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat useimmiten yksilöllisiä henkilökohtaisista ominaisuuksista ja mieltymyksistä johtuen, mutta esimerkiksi työyhteisön tuella on havaittu olevan keskeinen rooli opettajan työhyvinvoinnissa (Gluschkoff ym., 2016; Työterveyslaitos, 2020; Yin ym., 2016). Myös kunkin opettajan henkilökohtaisilla voimavaroilla, kuten asenteilla ja stressinsietokyvyllä on merkitystä työhyvinvoinnin kannalta (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Näin ollen myös opettajien kokemukset työhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä ovat yksilöllisiä. Tässä tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia koronapandemian heijastumisesta työhyvinvointiin.

Koronapandemian aikana yhä useampi opettaja on pohtinut alanvaihtoa, ja koronapandemialla on havaittu olevan heikentäviä vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Anderson ym., 2021; MacIntyre ym., 2020; OAJ, 2021). Koronapandemia on tuonut mukanaan muutoksia kouluarkeen, ja esimerkiksi koko maan laajuinen kevään 2020 etäopetusjakso oli tilanne, jollaista ei ole Suomessa aiemmin koettu (Työterveyslaitos, 2020; Warinowski ym., 2021). Tämä uusi tilanne aiheutti opettajille paljon uusia haasteita ja vaikutti myös monen opettajan työhyvinvointiin heikentävästi (Helsingin Uutiset, 10.4.2021; Miettinen, 2020; Pöysä ym., 2021). Koronapandemian vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin on tutkittu etenkin pandemian alkuvaiheessa kerätyistä aineistoista suhteellisen paljon niin Suomessa (Miettinen, 2020; Pöysä ym., 2021; Salmela-Aro ym., 2020) kuin kansainvälisestikin (Alves ym., 2021; Anderson ym., 2021; Hascher ym., 2021; Kim & Asbury, 2020; MacIntyre ym., 2020), mutta suurin osa tutkimuksista on keskittynyt kuvailemaan vain etäopetuksen vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Koronapandemian aikaisen lähiopetuksen heijastumista työhyvinvointiin ei ole juurikaan tutkittu, vaikka sekin on eronnut merkittävästi normaalista kouluarjesta.

Aiemmat tutkimukset keskittyvät kuvaamaan pääosin opettajien työhyvinvoinnin muutosta koronapandemiasta johtuen, mutta koronapandemian aikaisen työhyvinvoinnin muutoksen mahdollista heijastumista luokanopettajien työskentelyyn ei ole juuri tutkittu. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2021, jolloin koronapandemia oli aiheuttanut poikkeusjärjestelyjä opetukseen ja kouluarkeen jo vuoden verran. Laadullinen tutkimusote antaa mahdollisuuden ymmärtää luokanopettajien kokemuksia syvällisesti (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkitaan etäopetusjakson lisäksi koronapandemian aikaisen lähiopetuksen heijastumista luokanopettajan työhyvinvointiin sekä mahdollisen työhyvinvoinnin muutoksen heijastumista työskentelyyn. Aiemmissa tutkimuksissa on tyypillisesti keskitytty kuvaamaan opettajia ammattiryhmänä, mutta nimenomaan luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan on tutkittu vain vähän. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä opettajat viittaamaan luokanopettajiin erotettuna muista opettajaryhmistä.

## 2 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

### 2.1 Opettajan työhyvinvoinnin rakentuminen

Työhyvinvointi koostuu van Hornin ja kollegoiden (2004) määritelmän mukaan viidestä osa-alueesta, joita ovat tunnepitoinen, ammatillinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja psykosomaattinen hyvinvointi. Kyseisen määritelmän mukaan tunnepitoinen hyvinvointi pitää sisällään työstä nousevat tunteet, ammatillinen hyvinvointi työntekijän käsityksen omasta pätevyydestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan ja sosiaalinen hyvinvointi työyhteisön vuorovaikutuksen ja tuen toimivuuden. Kognitiivinen hyvinvointi puolestaan sisältää työntekijän kognitiiviset kyvyt kuten oppimisen ja keskittymisen ja psykosomaattinen hyvinvointi työntekijän fyysisen terveyden (van Horn ym., 2004). Tämän lisäksi Collien ja kollegoiden (2015) tulkinnan mukaan opettajan työhyvinvointiin olennaisesti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi työmäärä, työyhteisön tuki ja opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteiden laatu.

Weziak-Bialowolskan ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan myös yleisellä hyvinvoinnilla muilla elämän osa-alueilla on vaikutusta työhyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi vapaa-ajan sosiaaliset suhteet sekä elämän yleinen mielekkyys ja merkityksellisyys vaikuttavat työntekijän kokemaan työhyvinvointiin. Myös toiseen suuntaan on löydettävissä yhteys eli työhyvinvoinnilla on vaikutusta myös työntekijän yleiseen hyvinvointiin (Weziak-Bialowolska, 2020). Skaalvik & Skaalvik (2009) kuitenkin havaitsivat tutkimuksessaan työhyvinvoinnin määrittelemisen kannalta haasteelliseksi sen, että opettajat ovat yksilöitä ja eri opettajat voivat pitää erilaisia työhönsä ja ympäristöönsä liittyviä tekijöitä tärkeinä työhyvinvointinsa kannalta. Tämän lisäksi he havaitsivat henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten opettajan oman asennoitumisen ja kyvyn käsitellä työstä aiheutuvaa stressiä, vaikuttavan kokemukseen työhyvinvoinnista.

Worthin & Van den Branden (2019) mukaan opettajan työnkuvaan kuuluu haastavia vuorovaikutustilanteita, paljon vastuuta oppilaista, hajanaisia työtehtäviä sekä muuttuvia tilanteita, joihin opettaja ei voi itse vaikuttaa. Tämän kerrotaan olevan syynä sille, että opettajat kokevat muihin ammattiryhmiin nähden keskimäärin paljon työstressiä (Worth & Van den Brande, 2019). Myös Opettajien ammattijärjestön (OAJ, 2021) tuoreessa selvityksessä kerrotaan opettajien työssä jaksamisen ja toisiin työtehtäviin hakeutumisen nousseen esille viime aikoina yhä enenevässä määrin. Tämän selvityksen mukaan peruskoulun opettajista lähes 40% kertoo harkinneensa alanvaihtoa koronapandemian aikana. Mäkikankaan ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan jo ennen koronapandemiaa opettajat kokivat työnsä merkityksellisyyden heikentyneen, koska opettajat kokivat työhönsä kuuluvan yhä lisääntyvässä määrin heille kuulumattomia ja jopa turhia työtehtäviä varsinaisen ydintehtävän lisäksi. Edellä mainitussa tutkimuksessa havaittiin näiden tekijöiden myös lisänneen opettajan ajankäytön haasteita ja heikentäneen työmotivaatiota. Myös Minkkinen ja kollegat (2019) kertovat tutkimuksessaan opettajan työn muuttuneen entistä intensiivisemmäksi ja työtahdin kiristyneen, sillä opettajien on kyettävä suorittamaan useita työtehtäviä samaan aikaan. Opettajien on kyettävä toimimaan työssään entistä itsenäisemmin ja kehitettävä omaa osaamistaan jatkuvasti (Minkkinen ym., 2019).

## **2.2 Opettajan työhyvinvoinnin tarkastelu JD-R-mallin kautta**

Opettajan työhyvinvoinnin teoreettiselle määrittelylle on useita vaihtoehtoja. Hascherin ja Weberin (2021) määritelmän mukaan opettajan työhyvinvointiin keskittyviä tutkimuksia tarkasteltaessa on havaittavissa viisi eri lähestymistapaa, jotka esitellään seuraavaksi: Ensinnäkin opettajan työhyvinvointi voidaan nähdä rakenteena, joka sisältää myönteisiä ja kielteisiä ulottuvuuksia. Toisessa lähestymistavassa työhyvinvointi nähdään yksilön ammatillisena ja henkilökohtaisena kehityksenä. Kolmannessa lähestymistavassa työhyvinvoinnin nähdään perustuvan samoihin tekijöihin kuin yleinen hyvinvointi, ja neljäs lähesty-



mistapa eroaa kolmannesta lähinnä määritellessään työhyvinvoinnin tarkemmin. Viidennessä lähestymistavassa puolestaan keskitytään terveystieteiden näkökulmaan eli tarkastellaan työhyvinvointia henkisen ja fyysisen terveyden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettajan työhyvinvointia tarkastellaan työhyvinvointitutkimuksessa runsaasti käytetyn Job Demands-Resources (JD-R)-mallin pohjalta, joka edustaa edellä mainituista työhyvinvoinnin lähestymistavoista kolmatta. JD-R-mallin vahvuutena on, että sen avulla voidaan tutkia sekä työhyvinvoinnin myönteisiä että kielteisiä ulottuvuuksia sen sijaan, että keskityttäisiin pelkästään useissa tutkimuksissa painotettuihin työhyvinvointia heikentäviin tekijöihin (Bakker & Demerouti, 2006). Tätä teoreettista mallia on käytetty aiemmin paljon esimerkiksi tutkittaessa opettajien työolojen yhteyttä opettajien kokemaan työuupumukseen ja työn imuun sekä terveysongelmiin ja organisaattoriseen sitoutumiseen (Dicke ym., 2018; Hakanen ym., 2006; Yin ym., 2018).

JD-R-mallin keskeisenä ajatuksena on työn jakaminen työn vaatimuksiin ja voimavaroihin (Bakker & Demerouti, 2006). JD-R-mallin mukaan liian korkeat tai epämieluisat työn vaatimukset aiheuttavat työntekijän uupumista, jolla tarkoitetaan työntekijän kuormittuneisuuden tunnetta, erityisesti kroonista väsymystä kuormittavasta työstä johtuen (Demerouti ym., 2001; Hakanen ym., 2006). Bakkerin ja Demeroutin (2006) tutkimuksen mukaan työntekijän voimavarat taas edistävät kokemusta työhön liittyvästä motivaatiosta. Edellä mainitussa tutkimuksessa työntekijän korkean motivaation havaittiin edistävän työtehtävien menestyksestä suorittamista ja kokemusta työn mielekkyydestä sekä näkyvän työhön sitoutumisena ja innokkuutena.

Useiden tutkimusten mukaan työstä aiheutuvaan kuormittuneisuuteen ja motivaatioon vaikuttaa kaksi eri polkua, energiapolku ja motivaatiopolku (Bakker & Demerouti, 2006; Kinnunen, 2019; Xanthopoulou ym., 2007). Ensimmäisessä, työntekijän työhyvinvointia heikentävässä energiapolussa, työn liian suuret vaatimukset ja vähäiset voimavarat aiheuttavat työntekijän kuormittuneisuutta ja johtavat tämän takia työuupumukseen ja terveysongelmiin (Bakker & Demerouti, 2006; Kinnunen, 2019). Motivaatiopolussa taas kuvataan, kuinka työn voimavarat lisäävät motivaatiota ja sitä kautta johtavat työn imuun, työssä

oppimiseen, työhön sitoutumiseen ja hyviin suorituksiin (Bakker & Demerouti, 2006; Xanthopoulou ym., 2007). Nämä kaksi polkua määrittävät, millaiseksi työntekijä kokee työhyvinvointinsa. (Bakker & Demerouti, 2006; Kinnunen, 2019; Xanthopoulou ym., 2007.) Aiemman käsityksen mukaan energiapolku ja motivaatiopolku ovat toisistaan erillisiä psykologisia prosesseja (Xanthopoulou ym., 2007). Schaufeli ja Taris (2014) ovat kuitenkin tuoreemmassa tutkimuksessaan havainneet, että polut saattavatkin esittää saman ilmiön eri puolia. Tätä näkemystä perusteltiin tutkimuksessa esimerkiksi sillä, että kun työntekijä kokee uupumusta, myös koettu motivaatio voi heiketä. Saman havaittiin pätevän myös toisin päin eli motivaation heiketessä työuupumus saattaa lisääntyä. Näiden polkujen välinen vuorovaikutus ei heidän mukaansa ole kuitenkaan yksiselitteinen, eikä niillä kaikissa tapauksissa ole vaikutusta toisiinsa. Tarkemman ymmärryksen saavuttamiseksi tulisi työn vaatimusten roolia motivaation lisääntymisessä tutkia enemmän (Schaufeli & Taris, 2014). Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006) tutkimus kuitenkin osoittaa, että liian korkeiden vaatimusten ja vähäisten voimavarojen takia työuupumukseen johtava energiapolku on opettajien työhyvinvoinnin kannalta merkittävämpi kuin riittävän suurista voimavaroista johtava motivaatiopolku.

### **2.2.1 Opettajan työn vaatimukset**

Bakkerin ja Demeroutin (2006) mukaan työn vaatimukseen sisältyvät ne fyysiset, psyykkiset ja työyhteisöön liittyvät tekijät, jotka vaativat työntekijältä fyysistä tai psyykkistä ponnistelua ja ovat sen vuoksi työntekijää kuormittavia. Tällaisia vaatimuksia ovat esimerkiksi epämieluisa työympäristö tai emotionaalisesti haastavat vuorovaikutustilanteet (Bakker & Demerouti, 2006). Lisäksi työn vaatimukset voivat olla joko määrällisiä tai laadullisia: määrällisiä vaatimuksia ovat esimerkiksi työmäärä, työskentelyn aikataulu ja työtahti ja laadullisia vaatimuksia erilaiset taidot ja työntekijän kognitiiviset ominaisuudet, joita työssä suoriutumisen vaaditaan (Mauno ym., 2017). Demeroutin ja kollegoiden (2001) tutkimuksessa havaittiin työntekijän suurempien ponnistelujen kuluttavan samassa suh-

teessa enemmän voimavaroja. Edellä mainitun tutkimuksen mukaan jatkuva voimavarojen kuluttaminen voi aiheuttaa yksilön voimavarojen loppumisen, joka johtaa lopulta uupumiseen ja työn laadun heikkenemiseen.

Soinin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan opettajan työn erityispiirre on pedagoginen toiminta, jonka voidaan kokea tuottavan opettajalle sekä kuormittavia vaatimuksia että motivoivia voimavaroja. Tutkimuksessa havaittiin opettajien työuupumuksen ja kuormittuneisuuden johtuvan usein tilanteista, joissa opettaja ei koe kykenevänsä vastaamaan ympäristön asettamiin haasteisiin tai opettajalla ei ole käytössään tarpeeksi voimavaroja haasteiden kohtaamiseen. Opettajien myös havaittiin kokevan tyypillisesti työnsä sekä kuormittavaksi että palkitsevaksi, ja samat asiat voidaan tilanteesta riippuen kokea joko vaatimuksena tai voimavarana. Esimerkiksi opettajan työssään kohtaamat sosiaaliset ongelmatilanteet voivat Soinin ja kollegoiden (2012) mukaan tuottaa joko epäonnistumisen tai onnistumisen kokemuksia, ja nämä kokemukset voivat joko lisätä opettajan kuormittuneisuutta tai motivaatiota. Kuitenkin erityisesti työn emotionaaliset vaatimukset ovat haitallisia opettajan työhyvinvoinnin kannalta (Yin ym., 2016). Esimerkiksi työhön liittyvä vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja taitojen kehittymisestä koetaan henkisesti kuormittavana (Grayson & Alvarez, 2007). Skaalvikin & Skaalvikin (2009) tutkimuksessa havaittiin myös opettajan ja oppilaiden vanhempien välisen yhteistyön laadun olevan merkityksellistä opettajan kokeman kuormituksen kannalta. Heidän mukaansa opettaja voi esimerkiksi kokea itsensä epäpäteväksi ja ahdistuneeksi kokiessaan, että vanhemmat eivät luota hänen ammattitaitoonsa.

Lerkkasen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan opettajalle kuormittuneisuutta aiheuttaa tyypillisesti liian vähäisillä resursseilla tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen. Tutkimuksessa havaittiin myös opettajien, joiden opetusryhmässä on useita eriasteista tukea tarvitsevia oppilaita, kokevan enemmän kuormitusta kuin niiden opettajien, joiden ryhmässä tällaisia oppilaita on korkeintaan muutamia. Tällaisen tilanteen havaittiin usein näyttäytyvän opettajan riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunteina. Lisäksi epämotivoituneiden op-

pilaiden ohjaaminen ja luokkatilanteen häiriötekijät, kuten meteli, koetaan tutkimuksen mukaan kuormittavina. Kuormittavina tekijöinä koetaan edellisten lisäksi myös liian suuri työmäärän ja opetuksen ulkopuoliset työtehtävät (Mäki-kangas ym., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Lerkkanen ja kollegat (2020) havaitsivat myös omien vaikutusmahdollisuuksien puutteen työtä koskevissa päätöksissä aiheuttavan opettajille kuormittuneisuutta. On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka opettajan työssä on haasteita ja kuormitusta aiheuttavia tekijöitä, opettajista suurin osa pitää työtään siitä huolimatta innostavana, tyydytystä tuottavana ja mielenkiintoisena (Lerkkanen ym., 2020).

### **2.2.2 Opettajan työhön liittyvät voimavarat**

Xanthopouloun ja kollegoiden (2007; 2008) määritelmien mukaan voimavarat voidaan jakaa kahteen kategoriaan: työn voimavaroihin sekä henkilökohtaisiin voimavaroihin. Työn voimavaroihin luokitellaan edellisten määritelmien mukaan ne ulkoiset voimavarat (esimerkiksi työyhteisön tuki, organisatoriset käytännöt ja työympäristö), jotka edistävät työntekijän hyvinvointia. Schaufelin ja Tarisin (2014) tutkimuksen mukaan työn voimavarat tyydyttävät työntekijän työstä nousevat perustarpeet, kun taas työn vaatimukset tekevät näiden perustarpeiden täyttymisen vaikeammaksi. Jos näiden perustarpeiden havaitaan edellisen tutkimuksen mukaan täyttyvän, työntekijä todennäköisesti kokee olonsa vähemmän uupuneeksi ja enemmän tarmokkaaksi.

Schaufelin ja Tarisin (2014) mukaan henkilökohtaiset voimavarat taas ovat yksilön psyykkisiä ominaisuuksia, jotka yleisesti ottaen parantavat yksilön kykyä sietää stressiä, toimia ja palautua stressaavissa tilanteissa sekä kykyä vaikuttaa työympäristöönsä. Kuten työn voimavarojen, myös henkilökohtaisten voimavarojen havaittiin auttavan työntekijää saavuttamaan päämääriä työssään ja edistävän henkilökohtaista kasvua ja kehitystä (Schaufeli & Taris, 2014). Henkilökohtaisiin voimavaroihin luokitellaan työntekijästä itsestään nousevat voimavarat, kuten esimerkiksi työntekijän kyky käsitellä kuormituksesta nousevia tuntemuksia ja kyky asennoitua työtä kohtaan (Xanthopoulou ym., 2007). Henkilökohtaiset voimavarat vaikuttavat myös yksilön käsityksiin työn mielekkyydestä.

Esimerkiksi työntekijän asennoituminen ja halu tarttua työhön vaikuttavat siihen, millaisena työntekijä työympäristönsä näkee ja miten hän siihen reagoi (Schaufeli & Taris, 2014).

Työn voimavaroihin lasketaan ne työn elementit, jotka joko auttavat saavuttamaan työn tavoitteet, vähentävät työn vaatimuksia ja niiden psyykkistä ja fyysistä kuluttavuutta tai edistävät työntekijän kasvua, oppimista tai kehitystä (Bakker & Demerouti, 2006). Työn voimavaroja on löydettävissä organisaation, työtehtävien sekä ihmissuhde- ja vuorovaikutustasoilta (Demerouti ym., 2001). Bakkerin & Demeroutin (2006) määritelmän mukaan organisaatioon liittyviä voimavaroja ovat palkka, uramahdollisuudet, työturvallisuus ja työnohjaus. Saman määritelmän mukaan työtehtävien tasolta löytyviä voimavaroja taas ovat työn vaihtelevuus, työtehtävien sopivuus, työn merkityksellisyys ja arvostus, työroolin selkeys, palaute tehdystä työstä ja työntekijän autonomia. Sosiaalisia eli ihmissuhde- ja vuorovaikutustasolta löytyviä voimavaroja ovat työnantajan ja työyhteisön antama tuki, työilmapiiri, perhe ja vertaisryhmät kuten ystävyys-suhteet (Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti ym., 2001).

Schaufelin ja Tarisin (2014) mukaan henkilökohtaiset voimavarat vaikuttavat välillisesti työn voimavarojen ja työhyvinvoinnin väliseen suhteeseen: työntekijät, jotka työskentelevät työn voimavaroja tarjoavassa ympäristössä, todennäköisesti kokevat olonsa itsevarmemmiksi ja optimistisemmiksi tulevaisuuttaan kohtaan. On myös mahdollista, että tehokkaat ja optimistiset työntekijät keskittyvät työssään enemmän työn voimavaroihin kuin työn vaatimuksiin ja tämän takia kokevat enemmän työn imua ja vähemmän uupumusta (Xanthopoulou ym., 2007). Xanthopoulou ja kollegat (2008) havaitsivat tutkimuksessaan että työntekijät, jotka työskentelevät voimavaroja tarjoavassa ympäristössä, kokevat pystyvänsä suorittamaan työtehtävänsä ilman ylikuormittavaa vaivannäköä ja tämän takia eivät todennäköisesti koe yhtä kovaa väsymystä. Tästä voidaan päätellä, että henkilökohtaiset voimavarat ovat alttiita ympäristön muutoksille, eivätkä näin ole täysin ympäristöstä riippumattomia henkilökohtaisia ominaisuuksia (Xanthopoulou ym., 2007).

Työstä nousevat voimavarat voivat myös aktivoida henkilökohtaisia voimavaroja, ja tämä voi johtaa myönteiseen suoriutumiseen psyykkisesti ja työtehtävien tasolla (Xanthopoulou ym., 2007). Seppälä ja Hakanen (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että työstä nousevien voimavarojen ollessa väliaikaisesti uhatuna voivat työntekijän henkilökohtaiset voimavarat ylläpitää motivaatiota ja työhyvinvointia. Kyseisessä tutkimuksessa käytettiin esimerkkinä tilannetta, jossa kerrottiin työympäristön sosiaalisten tai fyysisten voimavarojen vähentymisestä olevan mahdollista, että myönteisesti työhönsä asennoituva ja itseään arvostava työntekijä kykenee kokemaan motivaatiota ja työn imua henkilökohtaisten voimavarojensa ansiosta. Voimavarojen tuottama motivaatio myös edistää työntekijän halua onnistua työssään, jolloin työntekijä todennäköisemmin suoriutuu työstään hyvin ja saa tästä taas itselleen lisää motivaatiota (Schaufeli & Taris, 2014). Voimavarat siis aktivoivat työntekijän tehokkuutta, myönteistä itsetuntoa ja optimismia (Xanthopoulou ym., 2007).

Gluschkoffin ja kollegoiden (2016) havaintojen mukaan opettajien työssään kohtaama kollegiaalisuus ja työyhteisön tuki lisäävät opettajien työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Heidän havaintojensa mukaan opettaja kokee vähemmän emotionaalista uupumusta, mikäli hän saa riittävästi tukea työyhteisöltä. Luottamukseen perustuva ilmapiiri työyhteisössä on siis olennaista opettajan stressinsietokyvyn kannalta (Yin ym., 2016). Opettajat, jotka kokevat saavansa tukea ja ymmärrystä esimiehiltään myös suhtautuvat työhönsä myönteisemmin (Grayson & Alvarez, 2007). Bakkerin ja Demeroutin (2006) mukaan työstä saatu kannustava palaute edistää työssä oppimista ja taitojen kehittymistä, kun taas vapaus tehdä päätöksiä ja sosiaalinen tuki edistävät autonomian ja yhteisöllisyyden tunteita. Kollegoiden tuki ja kannustava palaute esimieheltä edistävät lisäksi työn tavoitteiden saavuttamista (Bakker & Demerouti, 2006). Työntekijän kokemus autonomiasta edistää työhyvinvointia, ja siksi esimiehen tuki on olennainen tekijä työhyvinvoinnin kannalta (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Opettajan heikot sosiaaliset suhteet niin muiden opettajien, esimiesten kuin oppilaidenkin kanssa vaikuttavat eniten opettajan

kyynistymiseen, joka on yksi työuupumuksen osatekijöistä (Grayson & Alvarez, 2007).

Myös opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteilla on merkitystä opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Oppilaat, jotka ovat innostuneita ja motivoituneita opiskelusta, vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin myönteisesti (Grayson & Alvarez, 2007). Vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa vaikuttavat opettajan kokemukseen työpaikan sosiaalisesta tuesta, ja esimerkiksi oppilaiden huono käytös ja sääntöjen rikkominen voivat heikentää opettajan kokemusta saamastaan tuesta (Gluschkoff ym., 2016). Opettajat, jotka kykenevät luomaan myönteisen vuorovaikutussuhteen oppilaidensa kanssa ovat motivoituneempia, innostuneempia ja nauttivat enemmän työstään (Grayson & Alvarez, 2007; Lerkkanen ym., 2020).

### **2.2.3 Vaatimusten ja voimavarojen vuorovaikutus**

Työn vaatimusten ja voimavarojen välinen vuorovaikutus on tärkeä tekijä kuormittuneisuuden ja motivaation kehityksessä: työn voimavaroilla voidaan havaita olevan ”puskurivaikutus” työn vaatimusten aiheuttamaa työuupumusta vastaan (Bakker & Demerouti, 2006). Jos yksilö kohtaa työssään paljon kuormitusta, se ei välttämättä johda työuupumukseen, jos yksilöllä on käytössään tarpeeksi uupumusta estäviä voimavaroja (Demerouti ym., 2001). Bakkerin & Demeroutin (2006) mukaan eri voimavarat voivat siis toimia uupumusta ehkäisevinä tekijöinä eri syistä. Esimerkiksi hyvä suhde esimiehen kanssa voi lievittää työn emotionaalisia vaatimuksia, koska tällöin esimiehen näyttämä arvostus ja tuki auttavat myös työntekijää arvostamaan omaa työtään. Xanthopouloun ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa havaittiin työntekijöiden riittävien henkilökohtaisten voimavarojen edistävän kykyä löytää uusia työstä nousevia voimavaroja, jotka helpottavat työssä suoriutumista. Työntekijät, joilla on paljon henkilökohtaisia voimavaroja, eivät kuitenkaan välttämättä koe keskimääräistä vähemmän työn vaatimuksia, vaan henkilökohtaiset voimavarat näyttävät vain torjuvan työn vaatimusten aiheuttamaa väsymystä ja kuormittuneisuutta: optimistisesti työhön suhtautuminen ja kokemus omasta pystyvyydestä vähentävät siis työn haitallisuutta.

ten olosuhteiden vaikutuksia (Xanthopoulou ym., 2007). Työn liian korkeat vaatimukset eivät siis välttämättä aiheuta työuupumusta, jos tarjolla on riittävästi voimavaroja ehkäisemään vaatimusten kielteistä vaikutusta.

Bakkerin ja Demeroutin (2006) tutkimuksen mukaan yksilö voi kokea työnsä merkitykselliseksi ja motivoivaksi silloin, kun hän kokee työssään voimavarojen lisäksi myös tarpeeksi vaatimuksia: Työn vaatimusten ja voimavarojen ollessa vähäisiä, on koettu kuormittuneisuus ja motivaatio alhainen. Kun työn vaatimukset taas ovat vähäiset ja voimavarat suuret, on koettu kuormittuneisuus vähäinen mutta motivaatio todennäköisesti vain keskinkertainen. Mikäli työn vaatimukset ja voimavarat ovat molemmat korkeita, kuormittuneisuus koetaan keskinkertaisena ja motivaatio korkeana, kun taas vaatimusten ollessa suuret ja voimavarojen pienet koetaan kuormittuneisuus suurena ja motivaatio vähäisenä. Tiivistettynä työn vaatimusten muutos vaikuttaa siis suoraan koettuun kuormittuneisuuteen, mutta motivaation kannalta työn vaatimusten määrällä ei ole välttämättä niin suurta merkitystä silloin, kun voimavarat ovat riittävät. Opettaja saattaa siis kokea työnsä palkitsevaksi ja merkitykselliseksi, vaikka kokisi samanaikaisesti myös stressiä ja kuormittuneisuutta (Lerikkanen ym., 2020).

### **2.3 Työuupumus ja työn imu**

Työhyvinvointia tarkastellaan JD-R-mallin mukaan usein kahden työhyvinvoinnin käsitteen, työn imun ja työuupumuksen, avulla (Demerouti ym., 2001). Kun työntekijä kokee työn imua, hän kokee olonsa omistautuneeksi ja tarmokkaaksi sekä uppoutuu mielellään työntekoon (Kinnunen, 2019; Mäkikangas & Hakanen, 2017; Schaufeli ym., 2002). Työn imu merkitsee positiivista ja tyydyttävää asennetta työtä kohtaan, sisältää tunteen omasta pystyvyydestä ja omistautuneisuudesta sekä kokemuksen omasta ammatillisesta pätevyydestä, riittävästä energiasta ja työhön sitoutumisesta (Bakker & Demerouti, 2006).

Työuupumusta työntekijä taas kokee sellaisessa tilanteessa, kun voimavarat eivät riitä kompensoimaan työn vaatimusten vaikutuksia pitkällä aikavälillä



(Schaufeli ym., 2002). JD-R-mallin mukaan työuupumusta käsiteltäessä puhutaan neljästä peruskäsitteestä, joita ovat työn vaatimukset, voimavarat, uupumus ja työstä etäännyminen (Demerouti ym., 2001). Näistä työuupumusta aiheuttavia tekijöitä ovat työn vaatimusten kasvu ja voimavarojen vähentyminen, kun taas voimakas pitkäkestoinen uupumus ja työstä etäännyminen ovat työuupumuksen oireita (Demerouti ym., 2001, Skaalvik & Skaalvik, 2009). Maslachin ja Leiterin (2007) määritelmän mukaan työuupumuksen kolme keskeisintä oiretta ovat työstä etäännyminen eli kyynistyminen, kokemus oman ammatillisen pätevyyden heikentymisestä sekä voimakas ja pitkäkestoinen uupumus. Tätä määritelmää hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa työuupumusta määriteltäessä. Opettajan korkea kyynistyminen ja työuupumuksen aiheuttama madaltunut työtehokkuus näyttäytyvät työntekijän motivaation vähenemisenä, vähäisenä itsevarmuutena koskien omia taitoja ja työn kokemisena merkityksettömäksi (Mäkikangas ym., 2020). Työuupumuksen muusta työhön liittyvästä väsymyksestä ja työstressistä erottaakin juuri sen pitkäaikainen kesto (Mäkikangas & Hakanen, 2017).

Työn imua ja työuupumusta on aiemmin pidetty toistensa vastakohtina, ja tämän näkemyksen mukaan työn imua kokiessaan työntekijä ei voi tuntea samaan aikaan työuupumusta (Schaufeli ym., 2002). Viimeaikaisen tutkimustiedon valossa on kuitenkin todettu, että työn imu ja työuupumus eivät välttämättä olekaan täysin toisilleen vastakkaiset kokemukset. Aminin ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan on havaittu, että työn imu voi kehittyä itsenäisesti työuupumuksesta riippumatta. Tätä näkökulmaa puoltaa tutkimuksessa tehty havainto siitä, että vaikka henkilö kokee itsensä väsyneeksi ja kuormittuneeksi, hän voi silti kokea työn imua kuvastavaa motivaatiota, pätevyyden kokemuksia ja halua panostaa omaan työhönsä. Työn imun puuttuminen voi puolestaan tarkoittaa työntekijän kokemusta työstä etäännyttämisestä (Schaufeli & Taris, 2014). Työstä etäännyttämisellä tarkoitetaan työntekijän kielteistä asennoitumista työntehtävään kohtaan, jolloin työntekijä menettää kiinnostuksen työhönsä ja kokee työnsä merkityksettömänä (Hakanen ym., 2006). Työstä etäännyttämisestä aiheuttaa

voimavarojen puute kun taas riittävät voimavarat ehkäisevät työstä etäänny- mistä (Demerouti ym., 2001).

Lerkkasen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan ensimmäisen luo- kan opettajista reilusti yli puolet kokee työn imua vähintään muutamia kertoja viikossa tai jopa päivittäin. Kyseisessä tutkimuksessa tehtiin myös mielenkiin- toinen havainto siitä, että vaikka oppilaiden tuen tarpeiden määrä vaikuttaa opettajan kokemaan kuormitukseen, se ei kuitenkaan näytä vaikuttavan opetta- jan kokemaan työmotivaatioon ja työn imuun. Soinin ja kollegoiden (2012) mu- kaan opettajat voivat kokea työssään epäonnistumisia ja pettymyksiä, mikäli he tavoittelevat jonkinlaista opettajuuden ideaalia, ja tämä voi alkaa lopulta etään- nyttää heitä työstään. Tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajan työstä etäänny- miseen saattavat heijastua oppilaiden kanssa koetut haastavat vuorovai- kutustilanteet (Soini ym., 2012). Työstä etäännyksen kokemus voi lisäksi olla yhteydessä haasteisiin oppilaiden vanhempien kanssa (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Työuupumusta taas aiheuttavat ensisijaisesti huonot työolosuhteet ja työn liian korkeat vaatimukset (Mäkikangas ym., 2020). Kun työn vaatimukset ovat korkeat, työntekijä kokee uupumusta, mutta ei välttämättä työstä etäänny- mistä (Mäkikangas ym., 2020). Mikäli työntekijällä ei ole riittävästi voimavaroja työstä selviämiseen, se voi johtaa myös työstä etäänny- miseen ja alentuneeseen työte- hoon (Grayson & Alvarez, 2007). Jos työntekijä kokee työssään samanaikaisesti korkeita vaatimuksia ja voimavarojen puutetta, hän tyypillisesti kokee sekä uu- pumusta että työstä etäänny- mistä (Demerouti ym., 2001). Työn korkeat vaati- mukset ja voimavarojen riittämättömyys yhdessä siis aiheuttavat työuupumuk- sen, ei kummankaan tekijän läsnäolo tai puuttuminen itsenäisesti (Demerouti ym., 2001; Hakanen ym., 2006; Mäkikangas ym., 2020).

Opettajilla tehtyjen tutkimusten mukaan työn vaatimusten, kuten suuren työtaakan, työn epävarmuuden, emotionaalisten vaatimusten tai oman työroolin epäselvyyden kasvaessa riski työuupumuksen aiheuttamiin terveysongelmiin kasvaa (Bakker & Demerouti, 2006; Hakanen ym., 2006; Kinnunen, 2019). Opet- täjien työstressi on yhteydessä väsymyksen ja masennuksen tunteiden lisäksi

usein myös uniongelmiin (Lerikkanen ym., 2020). Gluschkoffin ja kollegoiden (2016) mukaan opettajien uniongelmistä yleisin on yöuni, joka ei ole palauttavaa. Tämä näkyy opettajan arjessa väsymyksenä ja uupumuksena, vaikka unta olisi-kin saatu tavanomainen määrä. Uneen liittyvät pulmat ovatkin yksi hälytysmerkki liiallisesti työstressistä.

### **3 KORONAPANDEMIA OPETTAJAN TYÖN NÄKÖKULMASTA**

Opettajien kokemuksia koronapandemian aikaisesta työhyvinvoinnista on tutkittu niin Suomessa (Miettinen, 2020; Pöysä ym., 2021; Salmela-Aro ym., 2020) kuin kansainvälisestikin (Alves ym., 2021; Anderson ym., 2021; Hascher ym., 2021; Kim&Asbury, 2020; MacIntyre ym., 2020). Tutkimuksissa on kuitenkin lähes poikkeuksetta painotettu etäopetuksen roolia opettajan työhyvinvoinnissa, kun taas koronapandemian aikaisen lähiopetuksen heijastumista opettajan työhyvinvointiin ei ole juurikaan tutkittu. Myös koronapandemian aikaisen työhyvinvoinnin heijastumista opettajan työskentelyyn on tutkittu vain vähän. Tässä tutkimuksessa pyritään täydentämään näitä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa olevia aukkoja, eli etäopetukseen liittyvien kokemusten lisäksi tutkitaan opettajan työhyvinvointia myös koronapandemian aikaisen lähiopetuksen aikana sekä mahdollisten työhyvinvoinnin muutosten heijastumista opettajan työskentelyyn.

#### **3.1 Opetuksen järjestäminen koronapandemian aikana**

Koronapandemian mukanaan tuomat muutokset opettajien työkuvassa ovat aiheuttaneet opettajille maailmanlaajuisesti haasteen sopeutua uuteen ja mahdollisesti myös uhkaavaan tilanteeseen (Hascher ym., 2021). Keväällä 2020 Suomessa julistettiin koronapandemian vuoksi kansallinen poikkeustila, jonka takia hallituksen 16.3.2020 julkaiseman tiedotteen mukaan kaikkien oppilaitosten tuli siirtyä perinteisen lähiopetuksen sijaan etäopetukseen 13.4.2020 asti (Suomen hallitus, 2020). Hallituksen tiedotteessa ilmoitettiin kuitenkin 1. – 3. luokkien oppilailla ja erityisen tuen päätöksen saaneilla oppilailla olevan mahdollisuus osallistua lähiopetukseen, jos kotona opiskelu ei ollut mahdollista. Opettajien ammattijärjestön (OAJ, 2021) tiedotteen mukaan näissä tilanteissa opettajat järjestivät osittain ns. hybridiopetusta, eli osa luokan oppilaista oli perinteisessä lähiopetuksessa ja osa etäopetuksessa. Tiedotteessa kuitenkin mainittiin, että

yhden opettajan samanaikaisopetus sekä etä- että lähiopetuksessa oleville ryhmille ei ole toivottavaa, koska tämä lisää opettajan työmäärää merkittävästi.

Hallituksen tiedotteessaan (Suomen hallitus, 2020) ilmoittama etäopetusmääräys astui Suomessa voimaan 18.3.2020, joten opettajilla oli vain kaksi päivää aikaa suunnitella opetuksen järjestämistä. Tiedotteessa ohjeistettiin, että opetuksen tulee jatkua mahdollisimman laadukkaana, opettajien tulee päivittäin seurata oppilaiden edistymistä ja opetussuunnitelman mukaisista oppimistavoitteista pidetään kiinni. Tämä oli luonnollisesti opettajille suuri haaste, koska Suomessa ei oltu aiemmin hyödynnetty etäopetusta tällaisessa mittakaavassa, ja etäopetukseen siirtyminen tapahtui lyhyellä varoitusaajalla (Warinowski ym., 2021). Koronapandemian mukanaan tuoma tilanne muuttuvine käytäntöineen ja ohjeineen on koskenut Suomen lisäksi suurelta myös muuta maailmaa (Anderson ym., 2021).

Etäopetusjakso piteni poikkeustilan jatkuessa kestäen lopulta Suomessa kokonaisuudessaan kuusi viikkoa, ja tämän jälkeen suurin osa oppilaista siirtyi vielä toukokuussa lähiopetukseen kahdeksi viikoksi ennen kesälomaa (Tampereen yliopisto, 2020). Syksystä 2020 eteenpäin opetus on lainsäädännön turvin pyritty järjestämään pääsääntöisesti lähiopetuksena, joskin koronavirusaltistusten takia yksittäisiä kouluja ja luokkia on karanteenien takia ollut etäopetuksessa (Laki perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta 521/2020). Myös lähiopetuksessa on noudatettu normaalista poikkeavia käytäntöjä. Esimerkiksi käsien pesemisestä huolehtiminen, turvavälien säilyttäminen ja turhien kontaktien välttäminen opetuksessa ovat käytänteitä, joihin ei ole kouluissa aiemmin keskitytty samassa mittakaavassa (Yle Uutiset, 1.7.2020). Lisäksi opetusryhmien yhdisteleminen, koko koulua koskevien tapahtumien järjestäminen tai esimerkiksi kaikkien luokkien ruokailu samassa tilassa samaan aikaan ei ole ollut mahdollista koronapandemian aikana (Yle Uutiset, 29.4.2020).

Opettajan työssä muutenkin vaadittavat ongelmanratkaisukyky ja luovuus olivat merkittävässä roolissa siirtymisessä lähiopetuksesta etäopetukseen, ja suomalaisille opettajille ominainen autonomia säilyi myös tässä tilanteessa (Pöysä ym., 2021; Salmela-Aro ym., 2020). Warinowskin ja kollegoiden (2021)

mukaan tämä opettajan autonomia saattoi etenkin etäopetuksen alussa näkyä ulospäin toimintatapojen epäjohdonmukaisuutena, mutta toimintatavat alkoivat kouluyhteisöissä vakiintua opettajien välisen yhteistyön ansiosta. Suomalaisilla opettajilla oli etäopetukseen siirtymisessä kansainvälisesti katsottuna verrattain hyvät tietotekniset valmiudet, joka sujuvoitti siirtymävaihetta (Warinowski ym., 2021).

### **3.2 Koronapandemian heijastuminen opettajien työhyvinvointiin**

Koronapandemia on tuonut mukanaan paljon uusia tilanteita ja jatkuvia muutoksia, jotka ovat aiheuttaneet haasteita niin opettajille, oppilaille kuin huoltajillekin (MacIntyre ym., 2020). Esimerkiksi jatkuvasti muuttuvat ohjeistukset ovat asettaneet uusia vaatimuksia opettajien kyvyille käsitellä stressiä, luovuudelle sekä kyvyille sietää epävarmuutta ja ahdistusta (Anderson ym., 2021; Salmela-Aro ym., 2020). Koronapandemia on heikentänyt suomalaisten opettajien keskimääräistä työhyvinvointia, koska etenkin etäopetusjakso vei aiempaa enemmän voimavaroja, ja väsymyksen koettiin yleisesti lisääntyneen etäopetusjakson edessä (Salmela-Aro ym., 2020). Pöysän ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan alle kolmasosa opettajista koki kevään 2020 etäopetusjakson aikana vain vähäistä työstressiä ja suurin osa opettajista (72.4%) koki, että työstressi on suurempaa kuin tavallisesti. Toisaalta kyseisen tutkimuksen mukaan yli neljäsosa opettajista ei kokenut työstressinsä lisääntyneen mainittavasti koronapandemian vuoksi.

Akavan selvityksen (Miettinen, 2020) mukaan suomalaisista opetusalan työntekijöistä 64% koki, että työn määrä oli syksyllä 2020 suurempi koronapandemiaa edeltäneeseen aikaan verrattuna. Selvitykseen osallistuneista opettajista noin puolet koki, että haitallista kuormitusta aiheuttavaa kiirettä ja usean asian tekemistä yhtä aikaa oli hieman tai paljon enemmän koronapandemiaa edeltäneeseen aikaan verrattuna. Tämän lisäksi noin puolet opettajista koki, että liian vähäinen sosiaalinen vuorovaikutus työyhteisön kanssa aiheutti kuormitusta hieman tai paljon enemmän verrattuna koronapandemiaa edeltäneeseen aikaan

(Miettinen, 2020). Salmela-Aron ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa taas havaittiin, että erityisesti opettajan tai oppilaiden heikot digitaidot ja koulujen heikot valmiudet etäopetukseen aiheuttivat uupumusta, koska opettaja joutui käyttämään enemmän omaa aikaansa työasioiden hoitamiseen ja uusien taitojen opetteluun. Mikäli opettaja pystyi etäopetusjakson aikana olemaan lähiössä, tämä näytti ehkäisevän uupumusta (Salmela-Aro ym., 2020).

Kansainvälisiä tutkimuksia opettajien kokemista koronapandemian aiheuttamista työhyvinvoinnin muutoksista on tehty lyhyen ajan sisällä useita (Alves ym., 2021; Anderson ym., 2021; Hascher ym., 2021; Herman ym., 2021; Kim & Asbury, 2020; MacIntyre ym., 2020). Esimerkiksi Alvesin ja kollegoiden (2021) Portugalissa tekemän tutkimuksen mukaan opettajat olivat ennen koronapandemiaa suhteellisen tyytyväisiä työhönsä ja kuvasivat työhyvinvointiaan keskimäärin hyväksi. Koronapandemian mukanaan tuomat muutokset, kuten pitkät etäopetusjaksot, heikensivät kuitenkin näiden opettajien työhyvinvointia, ja opettajien asennoituminen oman työn tulevaisuutta kohtaan muuttui kielteisemmäksi. Myös Andersonin ja kollegoiden (2021) Yhdysvalloissa sekä Hascherin ja kollegoiden (2021) Sveitsissä tekemien tutkimusten mukaan suurin osa opettajista koki etäopetusjakson aikana enemmän stressiä kuin tavallisesti. Kuitenkin välittömästi etäopetusjakson päättymisen jälkeen yhdysvaltalaisopettajat kokivat keskimäärin stressinsä laskevan palattuaan takaisin lähiopetukseen (Herman ym., 2021).

Koronapandemian aikana lisääntynyt työmäärä ja huoli omasta ja läheisten terveydestä on yleisesti lisännyt opettajien kuormittuneisuutta maailmanlaajuisesti (MacIntyre ym., 2020). Lisäksi autonomian katoaminen työssä, työn ja vapaa-ajan rajojen hämärtyminen, digitaalisten laitteiden käyttö opetuksessa ja sosiaalinen etäisyys aiheuttivat opettajille stressiä (Hascher ym., 2021; MacIntyre ym., 2020). Toisaalta Kimin ja Asburyn (2020) mukaan englantilaisopettajat alkoivat havaita tilanteessa hyviä puolia etäopetusjakson alkujärkytyksestä toivuttuaan: Moni opettaja koki olevansa vähemmän kiireinen, raportoi kokevansa vähemmän paineita ja koki, että käytettävissä oli enemmän vapaa-aikaa. Lisäksi opetukselta oli näille opettajille jäänyt aiempaa enemmän ylimääräistä

aikaa, jota voitiin esimerkiksi hyödyntää seuraavan lukuvuoden suunnittelussa. Myös yhdysvaltalaisopettajien parissa tehdyn tutkimuksen mukaan on mahdollista, että opettajat kokivat etäopetusaikana jopa vähäisempää stressiä oppilaiden aiheuttamien lähiopetuksen aikaisten häiriöiden poisjäämisen takia (Herman ym., 2021). Ilmeisesti eri puolilla maailmaa koulun toimintakulttuurista, opetuksen suunnitteluun tyypillisesti käytetystä ajasta ja koronapandemiatilanteesta riippuen opettajat ovat kokeneet erilaisia asioita stressaavina.

Hascherin ja kollegoiden (2021) tutkimus osoitti, että vaikka sveitsiläisopettajat kokivat etäopetuksen suurena haasteena ja kokivat lisääntyneitä stressiä, he eivät kuitenkaan kokeneet sen juurikaan vaikuttaneen kielteisesti omaan työhyvinvointiinsa. Kyseinen tulos tuntuu yllättävältä, koska etäopetusaika kuitenkin lisäsi opettajia kuormittavia ja stressaavia tekijöitä, joiden olisi voinut olettaa heikentävän työhyvinvointia. Yksi mahdollinen selitys tähän löytyy kuitenkin opettajien työn voimavaroista (Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti ym., 2001; Schaufeli & Taris, 2014; Xanthopoulou ym., 2008). Hascherin ja kollegoiden (2021) mukaan on mahdollista, että henkilökohtaiset ja työstä nousevat voimavarat ovat tukeneet opettajien selviytymistä vaikeassa tilanteessa. Kyseisen tutkimuksen mukaan myös etäopetuksen vaatima uusien taitojen oppiminen on todennäköisesti näyttäytynyt monien opettajien kohdalla työhyvinvointia tukevana voimavarana. Lisääntyneet vaatimukset eivät siis välttämättä heikentäneet opettajan työhyvinvointia, minkä voidaan olettaa johtuvan JD-R-mallin esittelemästä voimavarojen kuormittuneisuutta ehkäisevästä vaikutuksesta (Bakker & Demerouti, 2006; Xanthopoulou ym., 2007).

Työyhteisön merkitys on myös koronapandemian aikana osoittautunut merkittäväksi tekijäksi opettajan työhyvinvoinnin kannalta (Collie, 2021). Kimin ja Asburyn (2020) tutkimuksen havaintojen mukaan varsinkin englantilaisopettajien keskuudessa kaikkein tärkeimpänä voimavarana nousi esiin kollegoiden arvostus, tuki ja yhteistyö. Tutkimuksessa todettiin, että työyhteisön tuki koettiin etäopetuksen aikana jopa tärkeämpänä voimavarana kuin yleensä: osa opettajista koki opettajien väliset etätapaamiset tärkeäksi voimavaraksi etäopetusaikana, mutta toisaalta opettajien keskinäisen tuen väheneminen koettiin



merkittävänä vähentyneenä voimavarana. Suurin osa yhdysvaltalaisopettajista kuitenkin kertoi jääneensä etäopetustilanteen alussa ilman työyhteisön tukea, minkä koettiin vaikeuttaneen heidän työntekoaan (Anderson ym., 2021).

Andersonin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan yhdysvaltalaisopettajat kokivat, että koronapandemian aikainen opetus ja etenkin etäopetusjaksot ovat vaikuttaneet heikentävästi opettajan ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, oppilaiden tasapuoliseen huomioimiseen sekä oppilaiden hyvinvointiin ja opiskeluun sitoutumiseen. Tutkimuksessa myös havaittiin, että mikäli opettajat kokivat epäonnistuneensa opetuksessa tai oppilaiden tavoittamisessa, se herätti heissä syyllisyyden tai toivottomuuden tunteita. Suurin osa kyseiseen tutkimukseen osallistuneista opettajista koki etäopetuksen myös heikentäneen opetuksensa laatua. Koska opettajat yleisesti arvostavat opettajan ja kollegoiden, oppilaiden ja huoltajien välisiä vuorovaikutussuhteita työssään, etäopetustilanteen pitkittyessä on huolena, että vuorovaikutustilanteiden väheneminen vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen kielteisesti (Kim & Asbury, 2020). Yleisesti ottaen koronapandemian mukanaan tuomat muutokset opetuksessa ja opettajien työskentelyssä ovat siis muokanneet ja lisänneet opettajien kokemia työn vaatimuksia, mutta nämä vaatimukset eivät ole kaikissa tapauksissa heikentäneet opettajien työhyvinvointia, jos tarjolla on ollut riittävästi voimavaroja hyvinvointia tukemaan.

### **3.3 Työhyvinvoinnin heijastuminen opettajan työhön**

Graysonin ja Alvarezin (2007) tutkimuksen mukaan opettajien riittävän hyvä työhyvinvointi on tärkeää oppilaiden tarpeiden kohtaamisen kannalta. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin opettajien kokeman työuupumuksen vaikuttavan opettajan itsensä lisäksi myös kaikkiin niihin, joiden kanssa opettaja työskentelee. Poikkeuksellisina aikoina, kuten koronapandemian aikana, oppilailla on todennäköisesti entistä suurempi tarve saada opettajalta tukea oppimisen lisäksi myös mielenterveyteensä (Rusch ym., 2021).

Soinin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa havaittiin opettajan kokemalla työn imulla olevan vaikutusta erityisesti kollegoiden ja oppilaiden kokemuksiin yhteenkuuluvuudesta, opettajan kokemukseen omasta osaamisestaan sekä mahdollisuudestaan vaikuttaa työtään koskeviin asioihin. Tutkimuksen mukaan opettajan kokema työn imu voi myös parhaimmillaan edistää opettajan pedagogista osaamista, joka edelleen vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin ja näin edelleen edistää opettajan kokemaa työn imua (Soini ym., 2012). Opettajan kokema työn imu on lisäksi myönteisesti yhteydessä opettajan tarjoamaan korkeaan tunnetukseen ja laadukkaaseen toiminnan organisointiin luokassa (Lerkkanen ym., 2020). Penttisen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan esiopettajat, jotka kokivat työn imua, tarjosivat lapsille korkealaatuisempaa ohjausta ja tukea. Tätä selitettiin sillä, että korkealaatuisempi ohjaus vaatii enemmän suunnittelua sekä ennakointia ja opettajat, jotka olivat työstään innostuneita ja halusivat nähdä työnsä eteen paljon vaivaa, todennäköisesti myös suunnittelivat opetustuokioita enemmän. Kun opettaja kokee stressiä, hän saattaa käyttää vähemmän aikaa suunnitteluun, jolloin hän ei ennakoil tilanteita yhtä paljon, vaan enemmänkin reagoi eteen tuleviin tilanteisiin ja oppilaiden käytökseen (Penttinen ym., 2020).

Lerkkasen ja kollegoiden (2020) mukaan opettajan kokema työn imu on lisäksi yhteydessä vahvempaan lapsilähtöiseen opetustyyliin. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan kokiessa työuupumukseen liittyvää työstä etääntymistä, työstressin aiheuttamaa kuormittuneisuutta tai epävarmuutta omasta ammatillisesta pätevyydestään on todennäköistä, että hän alkaa suosia vähemmän oppilaita osallistavaa opettajajohtoista opetustyyliä. Soinin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan opettajan työmotivaatiota voi heikentää myös opettajaan kohdistuva ulkoinen kontrolli, esimerkiksi opetuskäytänteiden rajoittaminen koronapandemian aikana, mikä saattaa näyttäytyä opettajan haluna kontrolloida oppilaitaan aiempaa enemmän. Tämä oppilaisiin kohdistuva ulkoinen kontrolli taas voi heikentää oppilaiden koulumotivaatiota ja aiheuttaa pelkoa virheiden tekemisestä (Soini ym., 2012). Koronapandemian aikainen

suuri työstressi ja koronapandemiatilanteesta noussut stressi mahdollisesti aiheuttivat opettajalle keskimäärin enemmän tarvetta keskittyä sääntöjen noudattamiseen ja oppilaiden käytöksen ohjaamiseen (Pöysä ym., 2021). Mikäli opettaja toimii hyvin opettajajohtoisesti ja kontrolloivasti, se näkyy myös vähäisempänä lämpimyytenä ja heikompana sensitiivisyytenä ja reagoitakykyynä oppilaiden tarpeita kohtaan (Virtanen ym., 2018).

Työhyvinvoinnilla on vaikutusta myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, koska laadukas opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde vaatii opettajalta sitoutumista kouluympäristöön ja oppilaisiinsa (Soini ym., 2012). Pöysän ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa havaittiin että opettajat, jotka kokivat koronapandemian aikana korkeaa työn imua, kokivat eniten kiintymystä oppilaisiin kokemastaan stressistä riippumatta. Tämän todettiin tutkimuksessa tarkoittavan sitä, että työstressistään huolimatta omistautuneet ja työstään innostuneet opettajat arvostivat eniten opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen lämpöä, välittämistä ja oppilaiden tarpeista huolehtimista. Opettajan kokeman työstressin on kuitenkin havaittu olevan myös yhteydessä heikompaan vuorovaikutuksen laatuun luokassa: kun opettaja on stressaantunut, väsynyt tai uupunut, opettaja voi olla myös vähemmän sensitiivinen vuorovaikutuksessaan (Penttinen ym., 2020). Opettajat kokevat myös itse stressin ja työuupumuksen olevan kielteisesti yhteydessä siihen, kuinka lämpimästi he suhtautuvat oppilaisiinsa ja kuinka paljon he kykenevät antamaan oppimiseen liittyvää tukea (Lerikkanen ym., 2020; Virtanen ym., 2018).

Soinin ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on keskeinen tekijä oppilaan kouluviihtyvyyden, koulumenestyksen ja oppimisen kannalta. Ristiriitainen vuorovaikutussuhde voi kyseisen tutkimuksen mukaan heijastua kielteisesti oppilaan kouluun kiinnostamiseen ja sitä kautta oppimiseen ja hyvinvointiin. Oppilaan kouluun kiinnostuminen taas vaikuttaa opettajan kohtaamiin vaatimuksiin ja voimavaroihin ja sitä kautta työn imuun sekä motivaatioon (Soini ym., 2012). Esiopetusikäisten lasten keskuudessa tehdyn tutkimuksen mukaan opettajan korkea työstressi ja työuupumus vaikuttavat kielteisesti lasten oppimismotivaatioon (Pakarinen

ym., 2010). Tämä voi johtua siitä, että stressaantuneet opettajat eivät kykene tukemaan oppilaidensa innostumista ja oppimiseen kiinnittymistä (Virtanen ym., 2018). Toisaalta opettajan kokema vähäinen stressi ja korkealaatuinen toiminnan organisointi ovat yhteydessä lasten korkeaan oppimismotivaatioon (Pakarinen ym., 2010).

Useiden tutkimusten mukaan työuupumus ei kuitenkaan välttämättä näy opettajan työskentelyn laadussa heti, vaikka se heikentääkin opettajan tehokkuutta ja innostuneisuutta työtään kohtaan (Demerouti ym., 2005; Hakanen & Bakker, 2016; Mäkikangas & Hakanen, 2017). Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että opettajan havaitessa työuupumuksesta johtuvaa pedagogisen toiminnan laadun heikkenemistä, hän uhraa entistä enemmän omaa aikaansa ja hyvinvointiansa pitääkseen opetuksensa laadukkaana (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Tämän takia työuupumus voi alkaa näkyä opettajan työskentelyssä vasta silloin, kun työuupumus on edennyt jo pitkälle ja voimavarat alkavat olla täysin lopussa (Demerouti ym., 2005; Mäkikangas & Hakanen, 2017). Työuupumus näyttäytyykin todennäköisesti ensin opettajan yksityiselämässä kuten kotona ja ihmissuhteissa ja vasta edettyään pitkälle sillä huomataan olevan vaikutusta myös työskentelyn laatuun (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Suurin osa aiemmista tutkimuksista ei ole kuitenkaan selvittänyt sitä, miten työhyvinvointi tai sen muutokset heijastuvat opettajan työskentelyyn tai pedagogisen toiminnan laatuun, joten tälle tutkimukselle on selkeä tarve.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja sen mahdollisista muutoksista koronapandemian aikana. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta koronapandemian heijastumista opettajien työhyvinvointiin ei ole vielä tutkittu kovin laajasti ainakaan laadullisin menetelmin. Aiemmin tehdyt selvitykset ja valmiit skaalat eivät kuitenkaan mahdollista opettajien kokemusten tarkastelua, johon tässä tutkimuksessa nimenomaan pyritään. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on lähinnä keskitytty pääosin kuvaamaan koronapandemian aikaisen etäopetuksen heijastumista opettajan työhyvinvointiin, mutta koronapandemian aikaisen lähiopetuksen heijastumista työhyvinvointiin ei ole juuri tutkittu. Lisäksi opettajien työhyvinvointia tutkittaessa on yleensä keskitytty kuvailemaan yleisesti opettajia yhtenä ammattiryhmänä, ja pelkästään luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista on tutkittu toistaiseksi vain vähän.

Useimmat koronapandemian aikana tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet kuvaamaan vain opettajien työhyvinvoinnin muutosta, mutta mahdollisen työhyvinvoinnin muutoksen heijastumista opettajan työskentelyyn ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa pyrittiin koronapandemian opettajien työhyvinvointiin heijastumisen lisäksi myös selvittämään luokanopettajien kokemuksia oman työhyvinvointinsa mahdollisten muutosten heijastumisesta omaan työskentelynsä. Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Miten koronapandemia on heijastunut luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin?
2. Miten mahdollinen työhyvinvoinnin muutos on heijastunut luokanopettajien työskentelyyn?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään samalla tavalla yleistettäviä tuloksia kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan pyritään kohti ilmiön ymmärtämistä, kuvailua, tulkintaa, kyseenalaistusta tai uuden tiedon löytymistä tutkimuksen yksilöllisessä kontekstissa (Eskola & Suoranta, 2014; Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan ja työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen heijastumista heidän työskentelyynsä, joten laadullinen tutkimus oli tämän tutkimuksen kannalta paras tutkimusote. Tutkimus pyrki saavuttamaan ymmärrystä opettajien työhyvinvoinnista ja kuvailemaan ilmiötä nimenomaan koronapandemian aikana. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan tyypillisesti tekstimuotoista aineistoa, tämän tutkimuksen aineiston tekstimuotoisuus myös tuki laadullista tutkimusotetta (Eskola & Suoranta, 2014; Puusa & Juuti, 2020).

Tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset ovat laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa, ja tutkijan tavoitteena onkin tulkita ilmiötä aiemmin tunnetun teorian pohjalta mielekkäästi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista tulkita tutkittavien kokemuksia eli tutkija pyrkii ymmärtämään välittömien havaintojen takana olevia konstruktioita ja merkityksiä (Alasuutari, 2011). Tässä tutkimuksessa opettajien haastatteluaineistoa tarkasteltiin osittain teoreettisen JD-R-mallin (Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti ym., 2001) kautta, mutta aineiston analyysin painopiste oli kuitenkin aineistosta nousseissa havainnoissa. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineistosta nousseiden havaintojen kanssa, ja onkin paljon tutkijan omasta tulkinnasta kiinni, millaista tietoa aineistosta saadaan (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

## 5.2 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI)-tutkimushankkeessa kerättyä aineistoa (Lerikkanen & Pakarinen, 2016-2022). Tutkimuksessa käytettiin luokanopettajien (yhteensä 27 opettajaa) haastatteluaineistoa, joka oli kerätty Keski-Suomen alueelta. Tutkimuksen toteutuksen aikaan opettajien haastatteluista 23 oli litteroitu, joten nämä litteroidut haastattelut toimivat tämän tutkimuksen aineistona. Näistä 23:sta opettajasta 22 oli toteuttanut lähiopetuksen lisäksi myös etäopetusta koronapandemian aikana. Tutkija sai käyttöönsä 14 haastattelua valmiiksi litteroituina ja litteroi itse yhdeksän haastattelua niistä tehtyjen videonauhoitusten pohjalta. 14 valmiiksi litteroidun haastattelun videonauhoitteita tai äänitallenteita tutkija ei nähnyt tai kuunnellut. Aineistoa kertyi yhteensä 1003 minuuttia eli 16.72 tuntia, ja litteroitua tekstiä yhteensä 233 sivua.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla luokanopettajia kevään 2021 aikana. Tutkittavien etsiminen aloitettiin kartoittamalla aiemmin TESSI-tutkimushankkeeseen osallistuneiden Keski-Suomen alueen luokanopettajien halua osallistua haastatteluihin, ja tämän jälkeen kiinnostuksensa ilmaiseilta opettajilta vielä varmistettiin osallistumishalukkuus. Haastattelut toteutettiin saman henkilön toimesta etähaastatteluina Zoom-palvelun välityksellä, ja haastattelutilanteesta tallennettiin äänen lisäksi myös videokuva. Kolmella opettajalla videokuva ei kuitenkaan toiminut ollenkaan tai lakkasi toimimasta kesken haastattelun, joten näissä tilanteissa käytössä oli pelkästään äänitallenne. Zoom-palvelun tallenteen lisäksi haastattelu tallennettiin myös ulkoisella MP3-ääninauhurilla.

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen käytetyin aineistonhankintatapa sen monipuolisuuden ja informaation suuren määrän takia (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset oli etukäteen laadittu aiemman teorian ja ennakkokäsitysten pohjalta, ja jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi,

2018). Haastatteluissa opettajilta kysyttiin heidän kokemuksistaan viidestä koronapandemian aikaiseen opetukseen liittyvästä aihealueesta, joita olivat: tustatietoja kuluneen lukuvuoden opetustilanteista, huoltajien merkitys oppilaan oppimiselle, kevään 2020 etäopetusjakson heijastuminen seuraavaan lukuvuoteen, koronatilanteen vaikutus opettajan työhön sekä koronatilanteen vaikutus työhyvinvointiin. Ensisijaisesti tässä tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien kokemuksia viimeisestä aihealueesta eli koronatilanteen vaikutuksista työhyvinvointiin, mutta haastatteluja käsiteltiin kokonaisuuksina ja myös muualta aiheistosta nousseet kokemukset liittyen työhyvinvointiin huomioitiin analyysissä.

Kesken tutkimusprosessin haastattelurunkoa muutettiin lisäämällä haastatteluihin kaksi kysymystä, joissa kysyttiin työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen näkymisestä opetustyössä ja yleisen koronatilanteen vaikutuksista työssä jaksamiseen. Tämä lisäys tehtiin siksi, että osa opettajista oli käsitellyt aiheita haastatteluissaan ilman, että aiheista oli varsinaisesti kysytty. Näihin lisäkysymyksiin vastasi 23:sta opettajasta kaikkiaan 11. Näistä 11:sta opettajasta kaksi opettajaa ei ollut havainnut työhyvinvoinnissaan muutosta ja toiset kaksi olivat ymmärtäneet lisäkysymykset väärin. Tämä väärinymmärrys ilmeni siten, että kumpikaan opettajista ei kertonut työhyvinvoinnin muutoksen näkymisestä omassa työskentelyssään, vaan he kertoivat siitä, kuinka koronapandemia on muuttanut työnkuvaa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla ei siis voitu huomioida neljän lisäkysymyksiin vastanneen opettajan haastatteluaineistoa. Tämän lisäksi kolmen opettajan, jotka eivät olleet vastanneet lisäkysymyksiin mutta olivat muuten käsitelleet aihetta haastattelussa, haastattelut huomioitiin myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa käsiteltiin siis 23 opettajan haastatteluita ja toiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa 10 opettajan haastatteluita.



### 5.3 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa analysoitaessa pyritään tuottamaan kokonaisuus, josta voidaan tehdä mahdollisimman monipuolinen tulkinta ja kestäviä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto tiivistettiin ja jäsennettiin helpommin ymmärrettävään kokonaisuuteen aineiston sisältöjä kuitenkin kadottamatta (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysivaiheen jälkeen tuloksista laadittujen synteeseiden eli yhteneväisyyksien perusteella pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja synteeseistä tehtiin johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkija pyrki löytämään aineistosta tutkimusaiheeseen liittyviä väittämiä, jotka hän perusteli aineistonsa esittelyn pohjalta (Puusa, 2020b; Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksesta tehtyjä johtopäätöksiä tarkasteltiin lopuksi myös aiemman tutkimustiedon valossa (Alasuutari, 2011).

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä tutkimuskysymysten muovautuminen analyysiprosessin aikana aineistosta nousseiden havaintojen pohjalta (Puusa & Juuti, 2020). Tässäkin tutkimuksessa tutkimuskysymykset muuttuivat useaan kertaan aineiston analysointiprosessin aikana ennen kuin saavuttivat lopullisen muotonsa. Aineiston analysointivaiheessa on myös mahdollista, että tutkija tulkitsee vastauksia väärin tai ylitulkitsee vastauksia, jolloin tutkija ei tavoita tutkittavan tarkoittamia merkityksiä vaan sekoittaa niihin omia kokemuksiaan tai ennako-oletuksiaan (Puusa, 2020a). Tämän takia alkuperäistä tutkimusaineistoa tarkasteltiin koko analyysiprosessin ajan ja analyysivaiheessa noudatettiin erityistä huolellisuutta (Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia eli analysointi ei suoraan perustunut mihinkään tiettyyn teoriaan, mutta aikaisempi tutkimustieto ja teoria toimi analyysivaiheessa taustavaikuttajana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analysoinnissa edettiin pääsääntöisesti aineisto edellä, mutta etenkin tulkintojen kohdalla taustalla vaikuttivat jo ennalta tunnetut käsitteet ilmiöstä ja työhyvinvointitutkimukseen keskeisesti liittyvä JD-R-malli

(Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti ym., 2001). Tutkimus aloitettiin tarkastelemalla ensin aineistoa eli haastattelujen litteraatteja ja aineistosta nousevien havaintojen pohjalta alettiin rakentaa teoriaosuutta. Analyysiprosessin aikana aineistoa tarkasteltiin myös aiemman tutkimuksen ja teorian kautta ja teoriataustaa täydennettiin tarvittaessa uusien näkökulmien noustua aineistosta esille.

Laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon huolellisesti (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska aineiston analyysitapa ei ollut teorialähtöinen, oli aineiston analysointi hyvä aloittaa tarkastelemalla aineistoa mahdollisimman avoimesti. Aineistoon tutustumisen aikana aineistoa ja sen osia luettiin useaan kertaan läpi sekä kokonaisuutena että yksittäisinä haastatteluina. Aineistoon tutustuttaessa tutkija teki muistiinpanoja, jolloin aineistossa alustavasti esiintyviä koodeja ja teemoja alkoi hahmottua. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan ollut järkevää jättää vielä mitään aineiston osia huomiotta.

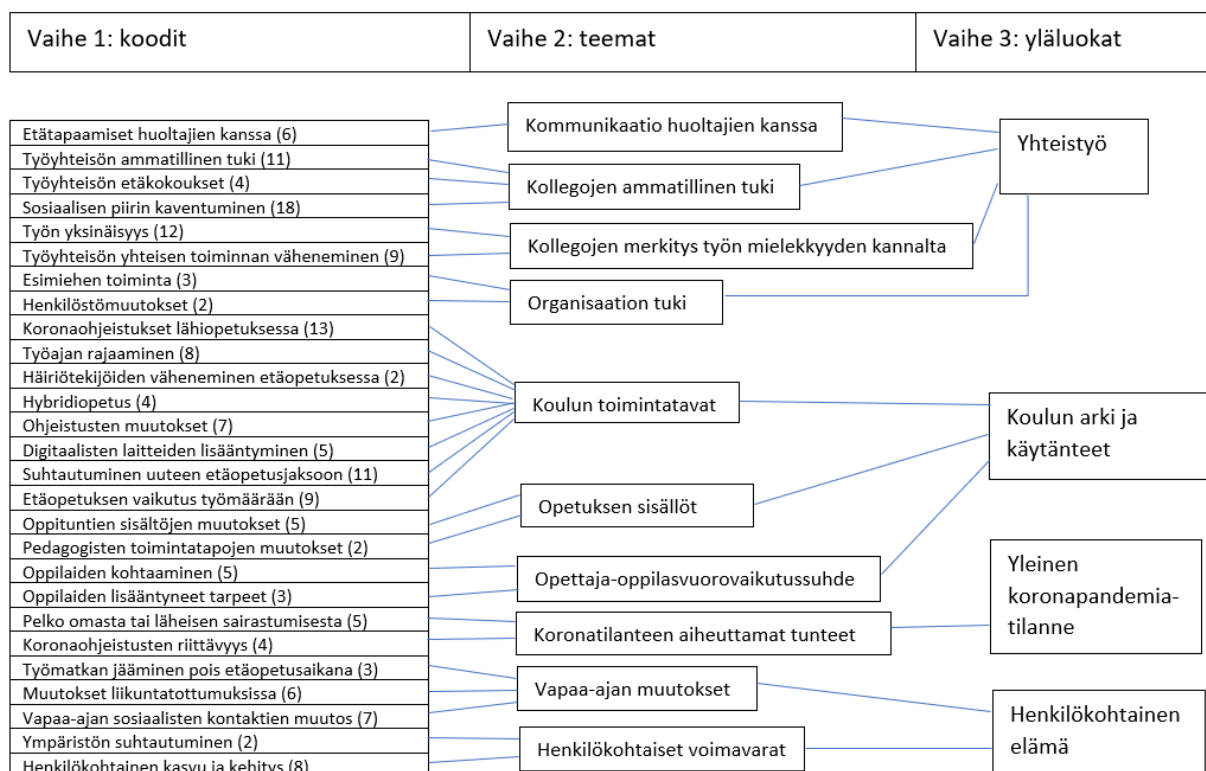
Tämän jälkeen aineistosta lähdettiin erottelemaan niitä asioita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Käytännössä tämä tapahtui erottelemalla eri tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat eri väreillä jokaisesta haastattelusta. Tämän kokonaiskuvan muodostamisen jälkeen aineistoa lähdettiin tarkastelemaan yksittäinen haastattelu kerrallaan ja haastatteluita tarkasteltiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tässä vaiheessa haastatteluista etsittiin aiheeseen liittyvät kertomukset ja kokemukset, jotka pelkistettiin yksittäisiksi ilmaisuiksi (Alasuutari, 2011). Pelkistämisen jälkeen näitä ilmaisuja yhdisteltiin etsimällä ilmaisujen kesken yhteisiä piirteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytännössä tämä tapahtui merkitsemällä ilmaisut eri väreillä niiden käsittelemien aihepiirien mukaan, ja lopulta näiden perusteella muodostettiin koodeja erilliseen Word-tiedostoon (Eskola & Suoranta, 2014; Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jokaiseen koodiin merkittiin, kuinka monta kyseiseen koodiin liittyvää kommenttia aineistosta oli noussut esiin, jotta saatiin kuvaa ilmiön yleisyydestä eli siitä, kuinka moni opettaja oli kyseisen asian nostanut esille.

Aineiston koodauksen jälkeen koodeista etsittiin samankaltaisuuksia, jotka yhdistettiin seuraavassa vaiheessa suuremmiksi teemoiksi (Eskola & Suoranta,

2014). Puusan (2020b) sekä Puusan ja Juutin (2020) mukaan on tyypillistä, että aineistossa esiintyvät ilmaukset liittyvät useampaan kuin yhteen teemaan, mikä saattaa luoda teemojen muodostamiselle haasteita. Heidän mukaansa tutkijan tulee tarkastella muodostuneita teemoja useaan kertaan, jotta voidaan varmistua teemojen merkityksellisyydestä ja keskinäisistä suhteista. Tässä tutkimuksessa teemoja tarkasteltiin alkuperäisen aineiston valossa ja useiden muokkausten jälkeen päädyttiin lopulliseen teemoitteluun. Teemoittelun jälkeen olemassa olevia teemoja voidaan vielä yhdistellä, jotta saadaan suurempia yläkategorioita vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajarvi, 2018).

## Kuvio 1

### Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi

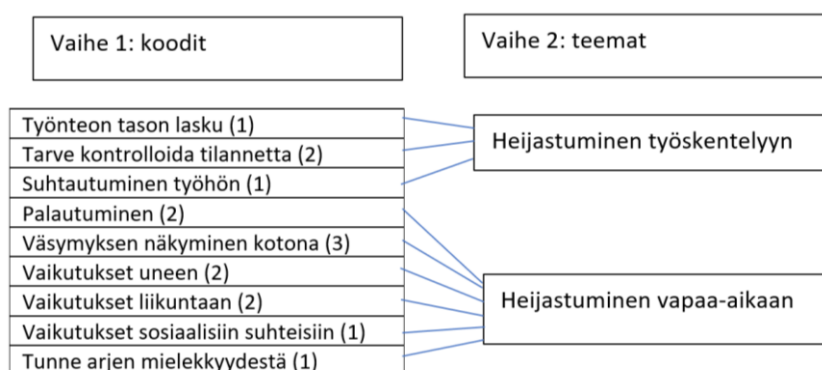


Kuviossa 1 esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnin vaiheet edellisissä kappaleissa mainittuihin menetelmiin perustuen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa ilmaisujen pelkistämisen jälkeen aineistosta oli löydettävissä 27 alustavaa koodia, joihin on kuviossa lisätty maininnat siitä, kuinka monta kertaa kukin koodi mainittiin aineistossa. Koodeja yhdistelemällä saatiin 10 teemaa

ja aineiston tulkinnan selkeyttämiseksi teemoja yhdisteltiin vielä kerran suuremmiksi yläkategorioiksi. Näitä yläkategorioita muodostui ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä lopulta neljä: yhteistyö, koulun arki ja käytänteet, yleinen koronapandemiatilanne sekä henkilökohtainen elämä.

## Kuvio 2

*Toisen tutkimuskysymyksen analyysi*



Kuviossa 2 taas esitellään aineiston analyysi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Analyysin alkuvaiheessa toisen tutkimuskysymyksen kohdalla alustavia koodeja muotoutui yhdeksän, joihin on myös lisätty maininnat siitä, kuinka monta kertaa kukin koodi mainittiin aineistossa. Koodeja yhdistelemällä löydettiin seuraavat kaksi teemaa: heijastuminen työskentelyyn sekä heijastuminen vapaa-aikaan. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teemoja oli vain kaksi, joten erillisten pääkategorioiden muodostamiselle ei ollut enää tarvetta.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkija pyrki toimimaan rehellisesti ja huolellisesti tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Lopullisesta tutkimuksesta ei saa käydä ilmi mitään tietoja, joista ulkopuolisen on mahdollista tunnistaa tutkittava (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkija itse litteroi yhdeksän haastattelua, joista kaikista kävi ilmi tutkittavan sukupuoli, lähes kaikista ulkonäkö ja kahdesta työpaikka. Litterointivaiheessa

nämä tiedot anonymisoitiin. Loput 14 litteraattia tutkija sai valmiiksi anonymisoituina eli kaikki yksilöivät tiedot oli poistettu niistä jo valmiiksi. Ennen kuin aineistoa lähdettiin lukemaan läpi, aineistot myös merkittiin siten, että ulkopuolinen ei voi opettajaa tai haastattelua tunnistaa (Eskola & Suoranta, 2014). Merkitsemisessä käytettiin muotoa Opettaja 1, Opettaja 2 ja niin edelleen. Näitä samoja merkintöjä hyödynnetään myös tulosluvussa opettajien erottamiseksi toisistaan ja tutkimuskysymysten kannalta tarpeettomia tietoja kuten esimerkiksi opettajan sukupuolta ei tuoda tutkimuksessa esille.

Ennen haastattelujen toteuttamista TESSI-tutkimushankkeesta pyydettiin eettinen ennakoarviointi Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta, ja esimerkiksi haastattelukysymykset hyväksyttiin toimikunnalla (Lerkanen & Pakarinen, 2016-2022). Vasta eettisen toimikunnan myönteisen päätöksen jälkeen lähestyttiin haastateltavia. Ennen haastatteluja tutkittaville toimitettiin tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin tutkimushankkeen tarkoituksesta, toteutuksesta ja tutkittavien oikeuksista (Lerkanen & Pakarinen, 2016-2022; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkittavilla tulee olla oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, nähdä itsestään kerätty aineisto tutkimusprosessin aikana ja kieltää oman aineistonsa käyttö tutkimuksen missä vaiheessa tahansa (Eskola & Suoranta, 2014). Tutkittavat antoivat kirjallisen suostumuksensa haastatteluun osallistumisestaan. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja tutkittavilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa.

Aineisto toimitettiin tämän tutkimuksen tekijälle salanasuojatulla kovalevyllä, johon ei tutkijan lisäksi ollut ulkopuolisilla pääsyä. Kovalevyn lisäksi laajemman tutkimuksen aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston salanasuojatulla verkkolevyasemalla. Tämän tutkimuksen tekijä sitoutui aineiston tietoturvalliseen säilytykseen ja käyttöön. Tutkimuksen valmistuttua aineisto palautetaan tutkimushankkeelle.

## 6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien henkilökohtaisia kokemuksia koronapandemian heijastumisesta työhyvinvointiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten mahdollinen työhyvinvoinnin muutos on heijastunut opettajan työskentelyyn. Tulosten ensimmäisessä osiossa käsitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti sitä, miten koronapandemia on heijastunut opettajien työhyvinvointiin. Toisessa osiossa esitellään toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti sitä, miten työhyvinvoinnin muutos on heijastunut opettajan työhön. Ensimmäinen osio on vielä jaoteltu neljään eri osioon analyysivaiheessa muodostuneiden pääkategorioiden mukaan (luku 5.3, kuvio 1). Nämä pääkategoriat ovat: yhteistyö huoltajien ja kollegoiden kanssa, koulun arki ja käytänteet, yleinen koronapandemiatilanne sekä henkilökohtainen elämä. Toinen osio on jaoteltu kahden muodostuneen teeman mukaan työhyvinvoinnin muutosten heijastumiseen opettajan työskentelyssä ja vapaa-ajalla (luku 5.3, kuvio 2).

### 6.1 Koronapandemian heijastuminen opettajan työhyvinvointiin

Opettajat kuvasivat haastatteluissa sekä työhyvinvointia edistäviä että sitä heikentäviä tekijöitä. Opettajan työhyvinvointia edistäviä tekijöitä mainitsi lähes kaksi kolmasosaa opettajista (14 opettajaa) ja työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä puolestaan mainitsivat kaikki haastatellut opettajat. Kukaan opettajista ei maininnut työhyvinvointinsa parantuneen ja noin kaksi kolmasosaa (16 opettajaa) kertoi työhyvinvointinsa heikentyneen koronapandemian aikana. Opettajista noin kolmasosa (7 opettajaa) ei kuitenkaan kokenut varsinaista muutosta omassa työhyvinvoinnissaan koronapandemian vuoksi.

### Kuvio 3

*Opettajien työhyvinvointia edistävien ja heikentävien tekijöiden mainintojen lukumäärät aineistossa*

Työhyvinvointia edistävät tekijät		Työhyvinvointia heikentävät tekijät	
3	Etätapaamiset huoltajien kanssa (6)	3	
2	Työyhteisön ammatillinen tuki (11)	9	
2	Työyhteisön etäkokoukset (4)	2	
0	Sosiaalisen piirin kaventuminen (18)	18	
0	Työn yksinäisyys (12)	12	
0	Työyhteisön yhteisen toiminnan väheneminen (9)	9	
2	Esimiehen toiminta (3)	1	
1	Henkilöstömuutokset (2)	1	
0	Koronaohjeistukset lähiopetuksessa (13)	13	
2	Työajan rajaaminen (8)	6	
2	Häiriötekijöiden väheneminen etäopetuksessa (2)	0	
0	Hybridiopetus (4)	4	
0	Ohjeistusten muutokset (7)	7	
2	Digitaalisten laitteiden lisääntyminen (5)	3	
0	Suhtautuminen uuteen etäopetusjaksoon (11)	11	
1	Etäopetuksen vaikutus työmäärään (9)	8	
1	Oppituntien sisältöjen muutokset (5)	4	
0	Pedagogisten toimintatapojen muutokset (2)	2	
0	Oppilaiden kohtaaminen (5)	5	
0	Oppilaiden lisääntyneet tarpeet (3)	3	
0	Pelko omasta tai läheisen sairastumisesta (5)	5	
0	Koronaohjeistusten riittävyys (4)	4	
2	Työmatkan jääminen pois etäopetusaikana (3)	1	
2	Muutokset liikuntatottumuksissa (6)	4	
1	Vapaa-ajan sosiaalisten kontaktien muutos (7)	6	
2	Ympäristön suhtautuminen (2)	0	
8	Henkilökohtainen kasvu ja kehitys (8)	0	

Kuviossa 3 esitellään luvun 6.1 tulosten rakentuminen ja analyysivaiheen koodit. Koodeihin on merkitty mainintojen lukumäärät aineistossa sekä myös lukumäärät sen mukaan, kuinka moni maininta merkitsi opettajille työhyvinvointia edistävää tai heikentävää tekijää. Opettajat itse sanoittivat, kokivatko he mainitsemansa tekijät työhyvinvointiaan heikentävinä vai edistävinä. Tarkemmat aineiston analyysin taulukot löytyvät luvusta 5.3.

#### 6.1.1 Yhteistyö huoltajien ja kollegoiden kanssa

Kolme opettajaa koki huoltajien kanssa etäyhteyksien välityksellä tehtävän yhteistyön edistäneen omaa työhyvinvointiaan joustavamman ajankäytön takia.

Huoltajien kanssa sovitut kokoukset ja tapaamiset, kuten esimerkiksi vanhempainvartit ja oppilashuoltokokoukset on aiemmin pidetty lähitapaamisina, kun taas koronapandemian myötä oli välttämätöntä siirtyä etätapaamisiin. Opettajien 5 ja 8 mukaan tapaamisaikojen sopiminen koettiin osittain helpommaksi, kun laitteet mahdollistivat huoltajien osallistumisen eri paikoista ja tilanteista, eikä huoltajien tarvinnut tulla fyysisesti paikalle koululle. Myös opettajalla oli mahdollisuus hoitaa huoltajien kanssa sovitut tapaamiset kotoa käsin etäyhteyksien ansiosta. Kuten Opettaja 8 kuvaa, huoltajien kanssa pidetyt tapaamiset tuntuivat kiireettömämmiltä ja vaikeista asioista puhuminen tuntui aiempaa helpommalta. Toisaalta Opettaja 5 ei kokenut kaikissa tilanteissa etätapaamisia yhtä tehokkaiksi kuin perinteisiä lähitapaamisia, kuten hän alla olevassa sitaatissa kuvaa.

Ja sitten arviointikeskustelut oli toki tälleen etänä. Että se oli itse asiassa niin kuin siis yllättävän positiivinen kokemus, et mä ajattelin etukäteen no enks mä vielääkään saa tavata vanhempia. Mut sitten mä huomasin kyllä, et siinä oli semmoisia hyviäkin puolia, että kaikki oli aika fokusoituneit jotenkin siihen keskusteluun. Ku se oli varattu se aika ja sit oltiin siinä ruudun ääressä. Ei oltu sääntäty sinne niinku jostain töistä tai harrastuskustusta tai mihin pieneen rakoon vanhempi joutuu aina niinku laittamaan sen arviointikeskustelun. Niin jotenkin mä yllätyin, niissä oltiin ehkä jopa enemmän asian äärellä ku sellases tavallises keskustelussa. Että jotenkin se orientaatio oli siihen erilainen. (Opettaja 8)

Et meillä oli aika haastava, niin kun tämmönen haastava selvittelytilanne yhen perheen kanssa, niin sitten se Teamsin välityksellä sitten hoidettiin. Et siinä oli kaksi opettajaa ja sitten tämä koti, nii kyl tota se jotenkin erilainen on se palaveri koneitten välityksellä, kun ei olla samassa paikassa, kuin jos oltais kaikki istuttu saman pöydän ääressä. Ja sit on tulossa semmonen isompi, isompi palaveri kahen perheen kanssa ja moniammatillinen työryhmä siinä. Et on hirvee sopiminen kyllä kaiken tollasen kanssa. Niin vaikeuttaa mun mielestä tälläisiä, niin kun ehkä tällaisten vähän vakampien asioiden selvittämistä ja omaa ajankäyttöä etäyhteydet. (Opettaja 5)

Opettaja 5 myös kertoi, että huoltajien kanssa pidettiin etätapaamiskäytännön takia vain välttämättömät tapaamiset ja hän koki tämän vähentäneen työmääräänsä. Toisaalta välttämättömien kokousten pitäminen aiheutti sen, että kiireettömiä joskin tarpeellisia kokouksia jäi myös pitämättä. Jos olennaisia asioita jäi huoltajien kanssa käsittelemättä, opettaja koki sen vaikeuttavan opetusta ja toimintaa. Kolme opettajaa kertoi vanhempainiltojen muuttumisen etätapaamisiksi vähentäneen olennaisesti opettajan ja huoltajien välisen suhteen vastavuoroisuutta, minkä koettiin heikentäneen motivaatiota (esim. Opettaja 1). Ennen koronapandemiaa nämä opettajat olivat kokeneet opettajan ja huoltajien välisen



vuorovaikutuksen olleen työhyvinvointia edistävä tekijä, ja yhteistyön muuttamisen etäyhteydenpidoksi koettiin muuttaneen vuorovaikutussuhdetta etäisemmäksi, tylsemmäksi ja yksipuolisemmaksi (esim. Opettaja 8).

Mm, no täytyy sanoa et se on jossakin vaiheessa syönyt jotakin osaa omasta motivaatiosta, koska just se et musta on ollut kauheen kiva ja tärkeää tehdä tätä työtä aina yhdessä huoltajien kanssa ja jotenki kokee, et sellanen tietynlainen kanssakäymisen muoto, tämmönen normaali sosiaalinen kanssakäyminen ku on viety pois ni tästä työstä on jäänyt joku semmonen osa kokonaan syrjään mistä on aina niinku nauttinu. (Opettaja 1)

Että mulla on ollut yks vanhempainilta näiden uusien vanhempien kanssa tälleen etänä. Että ei se niinku tuntunu kivalta aloittaa sillai, et se semmoinen kuitenkin suhde mikä muodostuu tavallaan kun tavataan kasvotusten, niin on se erilainen. Ehkä mä koen vähän, että kun se suhde on jäänyt silleen etäiseksi, niin sitten siinä Wilmaviestien kaikessa kirjoittamisessa jos on vaikka joku ihan käytännön asiakin, tai pitää niinku ohjeistaa ikään kuin jostain, niin sit aina mietti että mistähän niinku tulkinnasta käsin tavallaan kukakin sitä katsoo. Että kun ei ole tavattu, niin sitten tavallaan ne viestit voi saada, niinku mä oon sitä miettinyt saako ne niinku erilaisia merkityksiä tavallaan. (Opettaja 8)

Opettaja 23 kertoi halunneensa itse pitää tapaamiset etätapaamisina turvallisuussyistä, mutta huoltajat eivät tuntuneet ymmärtävän sitä. Tästä koitui opettajalle ylimääräistä stressiä ja ahdistusta. Lisäksi huoltajien ja kodin merkitys oppilaiden oppimiselle koronapandemian aikana aiheutti kyseisen opettajan mukaan hänelle lisää töitä. Opettajan mukaan etäopetusjakson aikana oppilaiden opiskelun valvominen oli pitkälti huoltajien vastuulla, ja mikäli huoltajat eivät huolehtineet lapsen opiskelusta, siitä ei välttämättä tullut yhtään mitään. Tämä aiheutti opettajalle lisää stressiä ja töitä niin itse etäopetuksen kuin myös sen jälkeisen lähiopetuksen aikana.

Myös työyhteisön eli kollegoiden ja esimiesten kanssa aiemmin lähitapaamisina pidettyjä työkokouksia pidettiin koronapandemiatilanteen johdosta etäkokouksina, ja kokouksiin kotoa käsin osallistuminen koettiin kahden opettajan mukaan kevyemmäksi kuin työpaikalla paikan päällä kokouksiin osallistuminen. Opettaja 6 kertoi tämän tehostaneen ajankäyttöään ja mahdollistaneen esimerkiksi samaan aikaan kotitöiden hoitamista. Toisaalta kaksi opettajaa toi esiin vastakkaisen kokemuksen kertomalla, että etäkokoukset tuntuivat lähikokouksia raskaammilta ja pitkäveteisemmiltä. Opettaja 5 myös kuvasi, kuinka kokouksissa jäi helposti moni asia sanomatta ja hoitamatta.

Työnantajan tuki koettiin eri opettajien mukaan eri tavoin. Opettaja 8 mainitsi, että työnantaja ei osoittanut tukeaan koronapandemian aikaisessa uupumisessa, vaikka tätä tukea olisi tarvittu. Kahdessa haastattelussa taas kerrottiin, kuinka esimiehen tuki edisti työhyvinvointia koronapandemian aikana. Näissä tapauksissa esimiesten koettiin tehneen parhaansa koronapandemian aiheuttamien muutosten ja epävarmuuden keskellä tukeakseen ja kuunnellakseen opettajia (esim. Opettaja 18).

Ja opettajiltakin on kysely, että mitä koulutusta te haluaisitte viime kevään kokemusten perusteella, et mitä jätite kaipaamaan, tuntuko että osasitte. Ja on saatu kertoa että mitä me haluttais, ja ehkä niitä on sitten järjestettyki niitä koulutuksia jotakin pieniä juttuja, että saahaan kaikki sitten sujumaan, jos etäopetus taas tulee. (Opettaja 18)

Kaksi opettajaa myös mainitsi koronapandemian aikaisten henkilöstömuutosten heijastuneen työhyvinvointiinsa. Opettajan 23 haastattelusta nousi esiin tilanne, jossa kerrottiin etäopetuksen alkaessa opettajan työparina toimineen koulunkäynninohjaajan joutuneen lomautetuksi, vaikka etäopetuksen aikana olisi tarvittu opetuksen tueksi ohjaajaa samalla tavalla kuin lähiopetuksessakin. Opettaja koki tässä tilanteessa jääneensä yksin kuormittavaan tilanteeseen jo valmiiksi vähentyneiden resurssien keskelle, eikä kokenut saaneensa tarpeeksi tukea ja resursseja pyynnöistään huolimatta. Tämä aiheutti opettajalle lisää kuormittuneisuutta. Opettaja 20 taas mainitsi kevään 2020 etäopetusjakson jälkeen työhyvinvointia edistävänä tekijänä kuntien valtion apurahalla palkkaamat resurssiopettajat, joiden tehtävänä oli tukea etäopetuksen takia oppimisessaan jälkeen jääneiden oppilaiden oppimista ja lukuvuoden tavoitteiden saavuttamista. Noin puolet opettajista kertoi koulujen yhteisöllisyyden kärsineen, koska koulun toimintakulttuuri oli koronapandemian aikaisten muutosten myötä hyvin luokkakokkeinen, eikä koko koulun yhteistä toimintaa tai tapahtumia voitu juuri järjestää. Esimerkiksi Opettaja 14 kertoi saman alueen kyläkoulujen yhteishengen taantuneen samaan pisteeseen, josta lähdettiin liikkeelle useita vuosia sitten.

Opettajista noin puolet kertoi kokeneensa eri näkökulmien yhteisen jakamisen, yhteisen ideoimisen ja työyhteisöltä tuen saamisen erilaisissa työtilanteissa merkittäväksi työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi jo ennen koronapandemiaa. Noin neljäsosa opettajista koki etäopetusjakson aikana kollegoiden tuen

merkityksen korostuneen entisestään. Kollegoiden välinen tuki etäopetusaikana näkyi Opettajan 21 mukaan esimerkiksi puhelinoitoina ja vastavuoroisena kannustamisena. Kyseinen opettaja koki myös etäopetuksen yhteisen suunnittelun ja omien tuntemusten jakamisen kollegoiden kanssa merkittävänä työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Lähes kaikissa vastauksissa nousi esille sosiaalisten kontaktien väheneminen työpaikalla, minkä koettiin heikentäneen työhyvinvointia merkittävästi. Kolme opettajaa kertoi opettajien välisen yhteisen ideoinnin ja suunnittelun poisjäämisen heikentäneen oppituntien sisältöjen laatua ja vaikeutaneen työntekoa. Opettajat 2 ja 5 kokivat, että yksin tehdyt oppitunteja koskevat suunnitelmat eivät tuntuneet yhtä laadukkailta ja monipuolisilta kuin yhdessä työstetyt suunnitelmat (esim. Opettaja 5). Lisäksi yhteisopettajuuden tuoma vaihtelu ei juuri ollut mahdollista koronapandemian aikaisessa lähiopetuksessa. Kuten Opettaja 3 sitaatisissa kuvaa, suunnittelun lisäksi yhteisopettajuuden poistuminen aiheutti sen, että oppitunnit eivät olleet toiminnallisesti yhtä rikkaita kuin ennen koronapandemiaa.

Niin on myös vähemmän tullut yhteissuunnittelua ja yhteisopettajuutta. Et nyt aika pitkälle menee omalla suunnittelulla. Et sillä on ollu kyllä merkitystä, eniten just sen kannalta että, tota ei pysty entiseen malliin jakamaan ideoita tai tekemään yhteistyötä tai ylipäättään olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Et ehkä sitten se opetus, et tavallaan jos pystyis tekemään yhteistyötä, ni sit se rikastuttas vielä opetusta. (Opettaja 5)

Mä koen, että tästä on tullut yksinäisempää tästä hommasta, koska ei voi tehdä yhdessä toisen opettajan kanssa. Myös liikkatunteja haikkeudella muistelempa kollegan kanssa, kun meillä oli aina yhtä aikaa liikkatunnit ja saatettiin pistää koko sali auki ja tehdä yhdessä seka- sin kaikkea. (Opettaja 3)

Etäopetusaikana opettajien välistä sosiaalista kanssakäymistä joko muutaman kollegan tai koko työyhteisön kesken ylläpidettiin noin neljäsosan mukaan esimerkiksi puhelimen tai sähköisten laitteiden välityksellä, mutta useimpien opettajien mukaan sosiaalista kanssakäymistä ei ollut juuri ollenkaan (esim. Opettaja 8). Sähköisen yhteydenpidon koettiin olleen jossain määrin omaa työhyvinvointia tukeva asia niiden opettajien kohdalla, jotka tätä hyödynsivät, mutta Opettaja 17 koki, ettei jaksanut enää etätyöpäivän jälkeen pitää yhteyttä muihin opettajiin sähköisesti. Puhelimen ja tietokoneiden välityksellä käyty kohtaaminen ei myöskään Opettaja 11:n mukaan korvannut oikeita kasvokkain käytyjä keskusteluja.

Sit se on tietenkin vaikuttanu työpaikan välisiin, niinku opettajien välisiin suhteisiin, et eihän niitä oikeastaan ole. Tai ne on tämmöisiä etäsuhteita. Et sitä semmosta luontaista vuorovaikutusta ja niinku ihmisen kohtaamista, katsekontaktia ja arjen jakamista ja kuulumisten jakamista, niin sitähan ei niinku työyhteisössä juurikaan ole. Et ehkä jopa silloin etäaikana meillä oli jotkut virtuaaliaamukahvit, mut nyt kun ollaan lähiopetuksessa, niin nyt ei sit niitäkää virtuaaliaamukahvei. (Opettaja 8)

Suurin osa opettajista mainitsi työpaikan sosiaalisen piirin kaventuneen vain muutamaaan kollegaan, minkä koettiin heikentäneen omaa työssä jaksamista. Myös työyhteisön merkitys muussa kuin pelkästään ammatillisessa mielessä ja esimerkiksi omien kuulumisten ja muiden henkilökohtaisten asioiden jakaminen tai ”turhanpäiväinen juttelu” (Opettaja 23) oli aiemmin koettu tärkeiksi työhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi, jotka vähensivät työn kuormittavuutta. Työ tuntui noin puolen mielestä aiempaa yksinäisemmältä, kun työpäivän aikana ei nähnyt kollegoita tai muita luokkia samalla tavalla kuin ennen. Lisäksi noin puolet opettajista koki yhteisen arjen jakamisen vähentyneen koronapandemian aikana merkittävästi. Koronarajoitusten myötä sosiaaliset kontaktit vähenivät noin kolmasosan mukaan vapaa-ajallakin merkittävästi, minkä takia sosiaalisten kontaktien väheneminen työssä tuntui erityisen kurjalta.

Sit se sosiaalisten kontaktien väheneminen ja yhteistyön väheneminen tavallaan. Ja juu, semmoset hauskat vaikka et viisikymppiä täytti yks työkaveri toisella koululla, niin meidän piti järjestää sille synttärät ja nähä viimeinkin porukalla, niin just silloin se tilanne paheni ja sit se peruuntu ja että kaikki on peruttu oikeastaan. Kyllä se vaikuttaa myös siihen hyvinvointiin. Kyllä sitä nyt pärjää nyt ihan hyvin, et ei se ny. Ihan hyvin me pärjää ei siinä mitään, mutta tavallaan tullut paljon tylsempää ja yksipuolisempää siitä työstä. Tavallaan piristävät hetket viety pois. (Opettaja 14)

Hieman alle puolet opettajista kertoi erilaisten työhyvinvointihetkien, juhlien ja perinteiksi muodostuneiden tapaamisten jääneen kokonaan pois (esim. Opettaja 14 yllä olevassa sitaatissa). Neljä opettajaa korosti näiden olleen aiemmin tärkeitä tekijöitä opettajan oman jaksamisen sekä työyhteisön yhteishengen kannalta. Noin kolmasosa mainitsi opettajien keskinäisen yhteisöllisyyden olleen tärkeä työhyvinvointia edistävä tekijä ja yhteisen toiminnan vähenemisen heikentäneen sitä. Nämä opettajat kertoivat kaipaavansa kovasti työyhteisön keskinäistä yhteistä vapaa-ajan toimintaa ja näiden yhteisten hetkien puuttumisen koettiin tehneen arjesta yksipuolisempää ja tylsempää.

### 6.1.2 Koulun arki ja käytänteet

Lähes kaikki opettajat kertoivat koronapandemian tuoneen mukanaan monia muutoksia luokan arkeen ja käytänteisiin, jotka heijastuivat työhyvinvointiin. Noin neljäsosa opettajista koki arjen muuttuneen yksipuolisemmaksi ja kaksi opettajaa nosti esille, kuinka itselle mieluisten työtapojen muuttuminen ärsytti. Opettajat 7 ja 13 kertoivat joutuneensa vähentämään opetuksensa toiminnallisuutta koronarajoitusten takia, minkä koettiin vähentäneen autonomiaa ja itselle mieluisia työskentelytapoja. Kolmen opettajan mukaan vierailijoiden saapuminen oppitunneille tai luokan käyminen vierailuilla tai opintoretkillä ei ollut mahdollista, minkä koettiin muuttaneen luokan arkea yksipuolisemmaksi ja tylsemmäksi sekä vähentäneen myös opettajan työn mielekkyyttä (esim. Opettaja 22). Toisaalta Opettajan 14 mukaan ennen koronapandemiaa oppilaiden kanssa pidetyt opinto- ja luokkaretket aiheuttivat opettajalle lisää työtä ja niiden jääminen pois tuntui vähentäneen opettajan työmäärää, ja sitä kautta helpottavan arkea.

No siis kyl se vaikuttaa myös tohon niinkun opetuksen monipuolisuuteen, siihen et en voi, ei voida mennä kirjastoon, ei voida mennä museoon, ei voida käydä missään, mitkä heti vaikuttaa siihen, että minkälainen se työn, niinkun mielekkyys. Et sitä vaan sitten täällä kökötetään omassa luokassa. (Opettaja 22)

Kahden opettajan mukaan tiettyjen sisältöjen jäämisen pois opetuksesta turvavälivaatimusten tai kokoontumisrajoitusten takia koettiin aiheuttaneen ylimääräistä huolta opettajalle. Esimerkiksi Opettaja 7 kertoi kokeneensa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja kontaktit merkittäväksi osaksi luokan yhteishengen rakentumista ja oppimista, mutta turvavälirajoitusten takia tällaista toimintaa ei ole ollut mahdollista toteuttaa aiempaan tapaan. Myös joidenkin oppiaineiden sisällöistä täytyi karsia rajoitusten takia. Esimerkiksi Opettaja 18 kertoi liikuntatunneilla turvavälivaatimusten ja vain oman ryhmän kanssa toimimisen aiheuttaneen joistakin sisällöistä karsimista ja opettajalle lisää työtä suunnittelun osalta. Noin puolet opettajista kertoi, että koronarajoitusten mukanaan tuomien turvavälivaatimusten takia esimerkiksi ryhmätöitä tai yhteistyötä muiden luokkien kanssa ei pystytty tekemään, jolloin opetus muuttui enemmän paikallaan pysy-

väksi ja yksilökeskeisemmäksi (esim. Opettaja 7). Ryhmätöiden ja yhteisen toiminnan poisjäämisen koettiin kahden opettajan mukaan myös heikentäneen oppilaiden vuorovaikutustaitoja.

Ja tietenkin se, että joitain, tai aika paljonki asioita, jotka olis ei pelkästään mukavia, vaan myös niinku hyödyllisiä. Niin niitä ei voi tehdä. Että just se, että joku vaikka koulun kevätjuhla, niin kun se ei voi olla live-esitys, jossa vanhemmat ja perheet ja yhteisöt on mukana. Niin se ei pelkästään oo se, et ois vaan niin mukavaa tehdä se, vaan nimenomaan oikeesti se ois hirmu tärkeätä niinku oppimisen ja kehittymisen kannalta. Kuitenki sitten vaikka joku, ois tärkeätä että lapset koskee toisiinsa ja ovat välillä tosi lähellä. Ikävää, kun niitä joutuu niinku jättää pois semmosia harjoituksia. (Opettaja 7)

Koronapandemian aikaisessa lähiopetuksessa käytössä olleiden suojavarusteiden, kuten maskien ja visiirien, koettiin opettajista hieman alle puolen mukaan heikentäneen työhyvinvointia. Toisaalta opettajista noin kolmasosa ei kokenut suojavarusteiden käytön juuri heijastuneen omaan työhyvinvointiinsa. Suojavarusteiden koettiin aiheuttaneen opettajalle lisää fyysistä kuormitusta kuten esimerkiksi päänsärkyä ja migreeniä, hengästymistä ja hengityksen vaikeutumista, äänen väsymistä sekä fyysistä väsymystä. Maskin käytön kuvattiin myös olleen yleisesti raskasta ja haittaavan joidenkin työtehtävien suorittamista. Esimerkiksi Opettaja 2 kertoi silmälasien huurtuvan välituntivalvonnassa, minkä hän koki haittaavan työntekoaan. Opettaja 3 taas kertoi visiirin aiheuttaneen metelin kaijumista liikuntatunneilla visiirin sisäpuolella. Maskien ja visiirien koettiin kolmen opettajan mukaan heikentäneen oman puheen selkeyttä ja näin ollen opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laatua. Maskin koettiin kahden opettajan mukaan myös haittaavan opettajan nonverbaalista vuorovaikutusta, joka koettiin aiemmin tärkeäksi osaksi opettajan työtä (esim. Opettaja 10).

No varmaan suurin vaikutus on ollu niinku vuorovaikutuksellisuuteen, että no se laite etäopetuksessa blokkas sen tai nyt maskit blokkas sitä tosi tehokkaasti. Niinku tämmöistä nonverbaalista vuorovaikutusta tai sitä, että tota kuinka lähellä lasta on sitten eri tilanteissa, niin sitä se on rampauttanu. Ja se on niinku aika iso osa opettajuutta sit kuitenkin. (Opettaja 10)

Suurin osa opettajista mainitsi kokevansa opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen yhdeksi työnsä tärkeimmistä sisällöistä tai opetusvälineistä ja hyvän vuorovaikutussuhteen mainittiin noin neljäsosan mukaan myös edistävän opettajan omaa työhyvinvointia. Etäopetusjakson myötä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen koettiin yleisesti muuttuneen aiempaa yksipuolisemmaksi ja etäisemmäksi ja tästä

johtuen vähentäneen opetuksen sujuvuutta ja mielekkyyttä. Eräs opettaja kuvasi tilannetta näin: ”Kun ajatellaan muutenki, tää koko korona-aika on vaikuttanut just näihin vuorovaikutussuhteisiin. Niin sitten tavallaan se tuntuu, kun siirrytään etäkouluun, niin viedään vielä ne loputkin pois.” (Opettaja 1).

Kaksi opettajaa koki työnsä mielekkyyttä heikentävänä uutena velvollisuutena oppilaille huomauttelemisen liian lähelle tulemisesta ja turvavälien säilyttämisestä luokkatilanteessa. Kolme opettajaa kertoi myös huomanneensa oppilaiden läheisyyden tarpeen korostuneen koronapandemian aikaisen yleisen epävarmuuden keskellä, jolloin jatkuva turvaväleistä huomautteleminen tuntui erityisen pahalta (esim. Opettaja 17). Opettaja 22 puolestaan kertoi havainneensa oppilaiden suuren tarpeen keskustella vallitsevasta koronapandemiasta koulussa ja hän koki tarpeelliseksi priorisoida opetuksessaan näitä oppilailta nousevia keskustelunaloituksia. Tämä vaikeutti ajoittain oppisisältöjen tavoitteiden saavuttamista oppituntien aikana ja teki myös opettajan uudeksi velvollisuudeksi pitää itsensä ajan tasalla koronapandemiatilanteesta.

Toisaalta pitää olla tarkka siitä, että turvavälit toteutuis ja hygienia- ja turvallisuusasiat pysyis hyvänä ja muuta, mutta toisaalta sitten tän ikäisten, yheksän ja kymmenvuotiaitten kanssa, nii se fyysinen läsnäoloki tai sellanen, nii silläkin on merkitystä ja roolinsa tässä työssä, että se on vähän kurjaa. Ja jotenki tuntuu, että oppilailta se on korostunu fyysisen läheisyyden tai läsnäolon tarve. (Opettaja 17)

Opettajista noin puolet koki työpäivien pituuden tai työmäärän lisääntyneen etäopetusjakson aikana ja noin neljäsosa kertoi työajan luoman struktuurin työn tauottajana ja työmäärän rajaajana vähentyneen. Esimerkiksi Opettaja 9 mainitsi ennen koronapandemiaa käytössä olleena voimavaranaan sen, että hoiti työt työpaikalla ja tietoisesti rauhoitti kodin vain vapaa-ajalle. Etäopetusjakson myötä tämä ei ollut enää mahdollista. Työajan ja työmäärän rajaamisen koettiin olleen noin kolmasosan mielestä vaikeaa etenkin etäopetuksen alussa, ja työpäivät tuntuivat rajattoman pitkiltä ilman koulun tuomaa valmista rytmiä. Tämä näkyi siten, että työpäivät venyivät pitkiksi ja työn ja vapaa-ajan rajat hämärtyivät (esim. Opettaja 3). Tämä koettiin yleisesti hyvin uuvuttavana. Kahden opettajan mukaan työmäärän rajaaminen koettiin niin haastavana, että omasta hyvinvoinnista huolehtimiselle ei välttämättä jäänyt enää aikaa eikä energiaa (esim. Opettaja 1).

Mutta kyl se niin kun helposti venyy siihen, kun ei oo sellasta rytmiä niin kun koulussa, että kello soi ja lähetään välitunnille, jos lähetään välitunnille, mutta kuitenkin. Tavallaan se työpäivän äärettömyys siinä on semmoinen suurin ongelma ainakin ite, omalla kohalla. Sitä vois tehdä vaikka kuinka kauan, tää kone nyt on tässä näin ja lapsi meni jo nukkumaan ni mä voin tässä tehdä vielä vähän aikaa. (Opettaja 3)

Mutta sanotaan että korona-aikaan tuntu et töihin meni vaan niin valtavasti aikaa. Että siinä mielessä vaikutti alentavasti omaan ihan fyysiseen hyvinvointiin. Ku mulla oli ainaki sillo etäkoulun aikaan todella pitkät työpäivät, kun siihen suunnitteluun meni paljon aikaa ja sitten oli se koulupäivä, sit sen jälkeen meni valtavasti aikaa oppilaiden töiden läpikäymiseen ja sitten taas uudelleen siihen suunnitteluun. Niin oli niin pitkät päivät, et tuntu että se oma hyvinvointi jäi aika pitkälti taka-alalle. Että oli ihan oikeesti välillä nostettava itteensä niskasta kiinni, että nyt pidät huolen siitä itse että jätät jonkun raon missä käyt vähän ulkoilemassa. (Opettaja 1)

Toisaalta noin neljäsosa ei kokenut työajan ja työmäärän rajaamista sen vaikeampana kuin perinteisessä lähiopetuksessaan ja noin kolmasosan mukaan etäopetusjakson aikana tuli opittua työn rajaamista jakson loppua kohti edettäessä. Kahden opettajan mukaan etäopetuksen aikainen vapaus päättää omasta aikataulustaan jopa lisäsi työhyvinvointia. Esimerkiksi Opettaja 5 kertoi saaneensa lukuvuoden päättöarvioinnit tehtyä kerrankin työajan puitteissa, koska etäopetuksen ansiosta jäi aikaa muuhunkin kuin suunnitteluun ja muihin opetuksen ulkopuolisiin töihin. Perinteisen lähiopetuksen aikana tämä ei opettajalle yleensä ollut mahdollista ja hän koki kiitollisuutta siitä, että etäopetuksen ansiosta työaika tuntui riittävän kaikille työtehtäville aiempaa paremmin. Myös Opettaja 19 mainitsi etäopetuksen tuoman muutoksen työviikon aikatauluttamiseen edistäneen omaa työhyvinvointiaan. Opettaja kertoi ratkaisseensa opetuksensa aikataulun siten, että hän laittoi aina maanantaisin oppilaille viikon tehtävät ajastetuna oikealle päivälle. Tämä antoi hänelle enemmän vapautta muille päiville ja usein hän saattoi kesken työpäivän keskeyttää työt tunniksi ja lähteä ihailemaan kevään tuloa metsään. Etäopetuksen mukanaan tuoma autonomia ja tietynlainen aikataulullinen vapaus tuntuivat opettajasta mielekkäältä ja hän kertoikin pitäneensä etäopetuksesta.

Suurimman osan mukaan etäopetuksen koettiin tulleen yllättäen ja lyhyellä varoitusajalla, jolloin opettajilla ei ollut tarpeeksi aikaa orientoitua muutokseen, opetella uusia laitteita ja suunnitella opetuksen järjestämistä. Tämä nopea siirtymä aiheutti opettajille ylimääräistä huolestuneisuutta ja stressiä (esim. Opettaja 6). Etäopetuksen aikana opettajista noin kolmasosa koki joutuneensa opettelemaan valtavasti kaikkea uutta, jolloin olo oli etäopetuksen loputtua väsynyt ja



uupunut. Etenkin etäopetuksen alussa tilanne oli kaikille uusi, jolloin opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ei ollut yhtä tehokasta kuin perinteisessä lähiopeutuksessa. Etäopetuksen jättämät muistot saivat noin puolet opettajista suhtautumaan kielteisesti uuteen mahdolliseen etäopetusjaksoon ja muutamien kohdalla tämä kielteinen suhtautuminen ja pelko näkyivät lisääntyneenä stressinä työarjessa.

Se stressi oli, koska silloin tuntuu kuin se alkoi viime keväänä, että sitä töitä tekee niinku koko ajan. Koska koko ajan piti opetella. Kaikki se aika kun sä et opettanu, ni sä opiskelit itse niitten alustojen käyttöä ja kehittelet uusia niinkun juttuja mitkä toimii etänä ja mitkä ei, et eriyttämistä niinku ihan hulluna. (Opettaja 6)

Toisaalta etäopetuksen koettiin Opettajien 10 ja 15 mukaan parantaneen mahdollisuuksia käyttää omaa luovuutta ja tehdä asioita itselleen mielekkäällä tavalla, mitkä koettiin motivaatiota lisäävinä tekijöinä (esim. Opettaja 10). Myös etäopetuksen tuoma vaihtelu ja itsensä haastaminen koettiin kolmen opettajan kohdalla innostavana: työn koettiin muuttuneen koronapandemian aiheuttamien muutosten myötä aiempaa monipuolisemmaksi. Opettajan 19 mukaan koronapandemian tuomat muutokset omassa työssä ovat saaneet opettajan innostumaan työhönsä jopa entistä enemmän.

No tota mun on pakko tunnustaa, että viime keväänä kun siihen (etäopetukseen) mentiin, mä olin aika niinku innoissaniki siitä, että miten lähtee kehittämään sitä opetusta sitten. Mä en tiedä voiks tätä sanoa ääneen, mutta yleisen kurjuuden keskellä niinku tota. Se oli tosi silleen innostavaakin, että sai haastaa ja keksiä uusia juttuja sinne sitte. (Opettaja 10)

Kuten Opettaja 12 sitaatissaan kuvaa, jotkin perinteisesti lähiopeutuksessa ilmevät työhyvinvointia heikentävät tekijät vähenivät etäopetuksessa. Tavallisessa lähiopeutuksessa opettajaa kuormittaviksi tekijöiksi opettaja mainitsi oppimistilanteen erilaiset häiriötekijät kuten oppilaiden häiriköinnin ja yleisen melun, mutta etäopetusaikana nämä normaalit häiriötekijät olivat poissa ja opiskelutilanne oli tämän takia rauhallisempi. Etäopetukseen liittyvä näkökulma tuli esiin myös Opettajan 23 kommentissa, jossa hän kertoi tiettyjen oppilaiden myöhästelleen lähiopeutuksessa jatkuvasti oppitunneilta. Etäopetukseen nämä oppilaat kuitenkin saapuivat aina ajoissa, jolloin oppilaiden myöhästymiset eivät aiheuttaneet opettajalle lisätöitä.

Mutta sitte taas toisaalta kun se oli etäopetusta, niin se meteli ja melu hävis. Kerkesin pitää ruokatauon ihan rauhassa, kukaan ei keskeyttänyt sitä ja aamulla kerkesit vähän pitempään nukkua, ehkä kerkesit käydä aamulla vaikka lenkillä. Niin se taas tavallaan niinku vaikutti, että itellä ainakin se meteli on tosi iso, mikä niinku vaikuttaa siellä ja se semmonen koko ajan häslinki. Eikä tarvinu selvittää, että kuka vei jonkun kepin tai toinen varasti toisen lunta tai niinku siis tämmösiä tilanteita ei tarvinnut selvittää etäopetuksen aikana. Et toisaalta niinku se etäopetus ehkä niinku sitä omaa jaksamista siinä mielessä paranti, että sieltä hävisi niitä semmosia, mitä on niinku tässä lähiopetuksessa niitä kuoromitustekijöitä sitten. (Opettaja 12)

Kolme opettajaa koki sähköisten laitteiden lisääntyneen käytön heikentäneen omaa jaksamistaan (esim. Opettaja 21). Pidentyneen ruutuajan koettiin aiheuttaneen väsymystä, puutteet teknisissä taidoissa hankaloittivat kokousten pitämistä ja ylipäänsä TVT-taitojen vaatimusten lisääntyminen koettiin muutamien mielestä epämiellyttävänä. Opettaja 2 kertoi kokeneensa vanhempainiltojen järjestämisen etätapaamisena kuormittavana, koska vaatimukset opettajan TVT-taidoista olivat paljon suuremmat verrattuna perinteiseen lähitapaamiseen. Opettaja koki tämän lisännen jännittyneisyyttä ennen vanhempainiltaa. Toisaalta lisääntynyt digitaalisten laitteiden käyttö myös edisti työhyvinvointia kahden opettajan kohdalla, koska ne olivat olleet opettajan osaamisalaa tai mielenkiinnonkohde jo ennen koronapandemiaa (esim. Opettaja 17). Opettaja 16 taas kertoi etäopetusjakson opettaneen uusia digitaitoja ja sovellusten käyttöä, joka näkyi etäopetuksen jälkeisessä lähiopetuksessakin lisääntyneenä rohkeutena kokeilla enemmän uusia laitteita ja sovelluksia opetuksessa.

No toki se, että on niinkun, kun niitä töitä oli aika paljon keväällä, ja tuntu että kun oot puhelimen kanssa ja läppärin kanssa koko päivän sinne puoli viiteen, niin se jotenkin, että missä tulee se niinkun oma jaksaminen ja miten sitä omaa jaksamista pitää yllä, niin. (Opettaja 21)

Mm, kyl varmaan toi, se atk-puolen aiempi koulutus, ni on korostunut vahvuutena tässä korona-aikana sitten, ku on siirretty enempi digiin, nii tota. Se on ollu jotenkin sellanen, sellanen juttu missä on päässy vähän sitten auttamaan muita ja kehittymään itsekin toki näitten uusien systeemien kanssa, mutta. Sen mä lukisin ehkä vahvuutena. (Opettaja 17)

Yli puolet opettajista kertoi koronarajoitusten aiheuttaneen lähiopetuksessa opettajalle lisää työtehtäviä (esim. Opettaja 12). Muutamat opettajat kertoivat uusien käytäntöjen vieneen turhan ison ajan oppitunnista, jolloin ajankäyttö koulussa ei tuntunut yhtä tehokkaalta kuin aiemmin. Esimerkiksi maskien jakaminen, käsienpesuista ja turvaväleistä huolehtiminen, tilavarausten silmällä pitäminen, porrastettujen välituntien takia lisääntyneet välituntivalvonnat, oppilaiden hakeminen välitunneilta sisälle ja ruuan jakaminen oppilaille ovat käytänteitä, jotka

tulivat uusina arkeen koronarajoitusten myötä. Näiden koettiin yleisesti aiheuttaneen opettajille lisää työtä. Opettajan 14 mukaan osa käytännöistä tuntui myös irrallisilta ja tarpeettomilta sekä arkea turhaan häiritseviltä. Noin neljäsosa koki lisäksi jatkuvan huolehtimisen ohjeistusten noudattamisesta kaiken muun työn ohella itsessään kuormittavana ja työhyvinvointia heikentävänä asiana.

No nyt tässä on tottunu siihen, että oppilaita aina, että no niin käsien pesu ja ei mennä toisten kanssa ja ei tehdä sitä ja ei tehdä tätä. Ja yläkoulun puolella sit se maskien jakaminen ja tällöinen. Ni nyt niihin on toisaalta rutinoitunu, mutta ehkä siinäkin se, et siellä on niin paljon ylimääräistä sälää päivän aikana mikä pitäis muistaa hoitaa, niin se niinku kuormittaa. Ja sitten se että samalla kuitenkin hoitaa se semmoinen niinku se perustehtävä ja muu ja kattoo, että kukaan ei jää jälkeen. (Opettaja 12)

Koronapandemian aikaisen lähiopetuksen aikana oppituntien välisten taukojen muuttumisen koettiin noin viidesosan mukaan heijastuneen työhyvinvointiin. Kolme opettajaa mainitsi kokeneensa välituntien aikaiset keskustelut opettajainhuoneessa ennen koronapandemiaa tärkeäksi työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi, mutta koska rajoitusten takia ei voitu käydä opettajainhuoneessa välitunneilla, työpäivä ei tuntunut tauottuvan eivätkä tauot olleet yhtä palauttavia aiempaan verrattuna. Toisaalta Opettaja 8 kertoi välituntien tuntuneen aiempaa rauhallisemmilta ja palauttavammilta, koska aiemman opettajainhuoneeseen kiirehtimisen sijaan opettaja päätyi keittämään kahvit rauhassa omassa luokassaan.

Vaikka suurin osa opettajista ei kokenut kevään 2020 etäopetusjakson heikentäneen oppilaidensa oppimista, kolmen opettajan mukaan oppilaiden oppimisvajetta jouduttiin korjailemaan seuraavana lukuvuonna joko koko luokan tai yksittäisten oppilaiden kohdalla. Tämän koettiin aiheuttaneen opettajille ylimääräistä työtä, koska edellisen lukuvuoden tavoitteiden saavuttamisen lisäksi oppilaiden tulisi saavuttaa myös kyseisen lukuvuoden tavoitteet. Opettaja 23 myös kertoi tilanteesta, jossa oppilas halusi etäopetuksen loputtua jatkaa eristäytymistä kotona, eikä häntä meinattu saada millään takaisin lähiopetuksen pariin. Tämä tuotti opettajalle merkittävästi lisätöitä. Noin viidesosa opettajista kertoi toteuttaneensa hybridiopetusta koronapandemian aikana ja kaikki heistä kokivat tämän opetusmuodon pelkkää lähi- tai etäopetusta työläämpänä (esim. Opettaja 1). Tämä johtui lisääntyneestä tarpeesta organisoida ja suunnitella opetusta, jotta

opettajat pystyivät huomioimaan sekä lähi- että etäopetuksessa olevien oppilaiden tarpeet.

Oli se (hybridiopetus) aika raskasta, aika kuormittavaa ja kyllä siinä joutu aika monia asioita sieltä miettimään moneen kertaan, että. Et ensinnäkin siinä oli samat vaiheet kuin viime keväänä kun alkoi etäopetus koko luokalla. Eli alussa siinä oli paljon semmosta organisointia ja järjestelyä ja sitten myös sitten semmosta niin kuin systeemin sisään ajamista koko sen porukan kanssa. Mut sitten tottakai piti huomioida se oppilas koululla ja antaa hänelle aikaa. (Opettaja 1)

Opettajista noin kolmasosa kertoi, että koronapandemian aikainen yleinen epävarmuus ja muuttuvat suunnitelmat esimerkiksi opetuksen järjestämisen suhteen aiheuttivat lisää töitä ja stressiä aiempaan tilanteeseen verrattuna (esim. Opettaja 12). Tämän koettiin tehneen työarjen raskaaksi. Opettajat kuvasivat myös tunnetta jatkuvasta varautuneisuudesta ja hälytysvalmiudessa olemisesta. Esimerkiksi Opettaja 23 kertoi jatkuvasti huolehtivansa oppimateriaalien muokattavissa olemisesta etäversioiksi, jos koulussa siirryttäisiinkin etäopetukseen lyhyellä varoitusajalla. Opettaja 3 taas kertoi tekevänsä jatkuvasti alitajuisesti varasuunnitelmia mahdollisen etäopetuksen varalta, mikä näkyi lisääntyneenä stressinä. Yleisesti ottaen koronapandemiatilanne rajoituksineen ja muuttuvine tilanteineen aiheutti opettajille ylimääräistä stressiä ja tunnetta elämisestä jatkuvassa muutoksessa, joka aiheutti jatkuvaa stressitilaa ja kuormittuneisuutta eikä mahdollistanut stressistä palautumista (esim. Opettaja 8).

No toisaalta tota varmaan se semmonen, ku on enemmän sitä sälää ja semmosta epävarmuutta ja vähän niinku säännöt ja tilanteet ja kaikki muuttuu niinku. Et esimerkiksi ennen hiihtolomaa hirveällä kiireellä varauduttiin, et joo hiihtoloman jälkeen alkaa etäopetus. No sitten hiihtoloman perjantaina sieltä tulee rehtorilta viestillä tiedotetta, et ei muuten alakaan, et turhaan valmistauduite. (Opettaja 12)

Tää on ollu raskas vuosi, koska mä ajattelen että rutiinit tuo ihmisen elämään semmoiset arjen raamit. Ja sit niitten arjen turvallisten raamien keskellä voi olla luova, voi levätä, voi rentoutua, voi välillä ponnistella ja sitten voi välillä huilata ja muuta. Nyt tää on ikäänkuin ollut koko ajan semmosta pientä ponnistelua. Välillä tulee suurempi ponnistus ja sitten kuitenkin, et se semmoinen tietty ponnistelu niinku jatkuu koko ajan. Että se ennakoimattomuus tavallaan, että joutuu ikäänkuin olee valppaana uutisten suhteen, joutuu olemaan valppaana tääl koulussa, et miten täällä pestään niit käsiä. Kuka on sairaana ja onko meidän koulussa joku karanteenis. Mä aattelen, et semmonen pieni adrenaliinin taso ikäänkuin pysyy koko ajan. (Opettaja 8)

Kolmen opettajan mukaan koronapandemian aikaisen lähiopetuksen lisääntynyt työ määrä aiheutti riittämättömyyden tunteita enemmän kuin ennen koronapandemiaa. Myös jatkuvasti muuttuvat ohjeistukset aiheuttivat kahdelle opettajalle huolta siitä, osaavatko he toimia oikein ja huolehtia sääntöjen noudattamisesta

tarpeeksi hyvin, mikä aiheutti opettajille syyllisyyden tunteita. Opettajien 6 ja 12 mukaan kielteisiä tunteita aiheutti myös pelko omasta sairastumisesta ja sen aiheuttamasta mahdollisesta muiden tartuttamisesta. Jo tavallinen flunssaan sairastuminen sai aikaan syyllisyyttä mahdollisesta muiden altistamisesta sekä ylimääräisen työn aiheuttamisesta muille opettajille.

### **6.1.3 Yleinen koronapandemiatilanne työhyvinvoinnin heikentäjänä**

Yleisen koronapandemiatilanteen koettiin noin neljäsosan mukaan aiheuttaneen opettajille ylimääräistä huolta, mikä näkyi myös työpaikalla. Koronavirukseen liittyvät uutiset lisäsivät viiden opettajan kohdalla ahdistusta ja pelkoa koronarustartunnan saamisesta erityisesti oman tai läheisen riskiryhmään kuulumisen johdosta. Tämä näkyi heikentävänä tekijänä opettajien omassa yleisessä hyvinvoinnissa.

Plus sitten kun töissä on koko ajan tavallaan se, se sairastumisen peikko tai semmonen olemassa. Tässä pyörii, meilläkin on hirveen iso koulu, kolmepuolsataa oppilasta alakoulussa ja saman verran tossa yläkoulussa, samat ruokalot. Syksyllä oltiin ihan niinkun vielä melkein samoissa tiloissa tässä muutenkin. Et tavallaan todennäköisyys että jos tauti tänne tulee, niin että koskettaa, on aika iso. (Opettaja 23)

Neljä opettajaa pohti myös koronarajoitusten ja -käytäntöjen riittävyttä. Kuten Opettaja 23 yllä olevassa sitaatissa kuvaa, turvavälien ja ohjeistusten riittävyys arvelutti, koska isossa koulussa jouduttiin käyttämään paljon samoja tiloja. Opettaja 22 taas epäili vahvasti, pystyttäisiinkö koronaviruksen leviämistä koulussa mitenkään estämään, jos joku siellä saisi tartunnan. Myös Opettaja 19 kertoi pelkäävänsä oppilaiden mahdollista altistumista koronavirukselle vapaa-aikanaan ja sitä kautta viruksen kulkeutumista kouluun.

### **6.1.4 Henkilökohtainen elämä**

Koronapandemian vaikutukset vapaa-aikaan heijastuivat myös opettajien työhyvinvointiin. Etäopetuksen aikana työmatkojen jääminen pois vähensi liikuntaa neljän opettajan kohdalla, kuten esimerkiksi Opettaja 16 alla olevassa sitaatissa kuvaa. Opettaja 12 kertoi työn kuormittavuuden lisääntymisen ja sen aiheuttaman väsymyksen heikentäneen jaksamista lähteä liikkumaan työpäivän jälkeen. Kolme opettajaa koki myös koronarajoitusten myötä erilaisten liikuntapaikkojen

sulkeutumisen vähentäneen omaa palautumistaan ja siten heikentäneen yleistä hyvinvointiaan. Vastauksissa nousi esille muun muassa ohjattujen ryhmäliikuntojen pois jääminen ja uimahallin sulkeutuminen.

Ku oli justiin nää pahimmat korona-ajat ja nää sulut silloin keväällä, niin tota itekään ei sitten liikkunut niin paljoa. Et se itellä jäi semmonen normaali liikkuminen, kun luonnostaan liikkuu jonkun verran, nii sitten oli semmonen se parin kuukauden pätkä oli kyllä että vähän niinkun siihen niinkun jäi paikalleen sutimaan. Et totta kai sitä ois voinu lähtee lenkille ja kaikkee tämmöstä näin kun enemmän tehdä, mutta enemmän sitä jäi vähän siihen, vähän niinkun pyörimään ja pyörimään. (Opettaja 16)

Koronapandemia toi kuitenkin vapaa-ajan muutosten kautta myös lisää liikuntaa kahden opettajan arkeen, minkä koettiin edistäneen hyvinvointia. Etäopetukseen siirtymisen myötä esimerkiksi Opettaja 12 kertoi ehtineensä käydä aamuisin lenkillä, mikä tuntui parantaneen omaa jaksamista työpäivän aikana. Myös erilainen näkökulma lisääntyneeseen liikuntaan tuli esille toisen opettajan vastauksessa: Opettaja 15 mainitsi etäopetuksen olleen istumista melkein koko päivän ajan tietokoneen äärellä, mikä aiheutti sen, että illalla oli pakko päästä ulos urheilemaan. Opettaja koki tämän lisääntyneen urheilun lisänneen yleistä jaksamista ja työhyvinvointiaan.

Opettaja 11 kertoi elävänsä kiireisiä ruuhkavuosia perheensä kanssa, joten ennen koronapandemiaa arki oli kiireisempää ja kuormittavampaa. Arjessa rauhoittuminen ja kiireiden karsiminen koettiin haasteeksi, joka ei ennen koronapandemian mukanaan tuomia rajoituksia onnistunut. Nyt opettaja koki koronarajoitusten aiheuttaman vapaa-ajan toimetttömyyden sekä omien ja perheenjäsenten kiireiden vähenemisen vähentäneen arjen yleistä kiireen tuntua ja antaneen enemmän aikaa viikonloppuisin työstä palautumiselle. Opettaja koki tämän muutoksen vaikuttaneen myönteisesti työhyvinvointiinsa. Etäopetuksen myötä työpisteen siirtyminen kotiin poisti myös työmatkoihin kuluneen ajan, jolloin kaksi opettajaa mainitsi vapaa-aikansa lisääntyneen huomattavasti (esim. Opettaja 10). Tämän vapaa-ajan lisääntymisen koettiin näiden kahden opettajan kohdalla edistäneen työhyvinvointia. Toisaalta Opettaja 6 kertoi kokeneensa työmatkan tärkeäksi osaksi palautumistaan, joten kaikki opettajat eivät kokeneet tätä myönteisenä muutoksena.

No ehkä työhyvinvointiin liittyen, niinku viime keväänäki se, että mitä tästä etäopetuksesta oli niinku sitä vahvistavaa oli se, että mulla on työmatka pitkä 72 kilometriä suuntaansa ja se jäi pois, niin se toi kaksi tuntia aikaa päivään lisää. Että itseasiassa se siltä osin myös niinku tuki sitä hyvinvointia. (Opettaja 10)

Opettajista lähes kaikki kokivat vapaa-ajan sosiaaliset kontaktit merkittävänä tekijänä omassa palautumisessaan ja henkisessä hyvinvoinnissaan, mutta noin neljäosan mukaan kokoontumisrajoitusten myötä sosiaaliset kontaktit työn lisäksi myös vapaa-ajalla vähentyivät merkittävästi. Tämä sosiaalisten kontaktien vähentyminen vapaa-ajalla vaikutti muutamien opettajien mukaan suoraan siihen, miten tylsäksi ja rajatuksi vapaa-aika koettiin. Vapaa-ajan mielekkyyden vähentymisen koettiin vaikuttaneen omaan palautumiseen, joka sitä kautta heijastui myös työhyvinvointiin. Opettajan 12 mukaan koronapandemian aiheuttama ylimääräinen kuormitus heikensi omaa jaksamista siinä määrin, että opettaja ei jaksanut ylläpitää omia vapaa-ajan sosiaalisia suhteitaan samalla tavalla kuin ennen, vaikka tiesikin niiden edistävän omaa palautumistaan.

Mutta tota enemmän sitten se niinku henkilökohtaisessa elämässä, on niinku sitte tavaltaan se oma hyvinvointi kärsiny, et ei välttämättä sitten oo jaksanu niinku lähtee liikkumaan tai sitten omia sosiaalisia suhteita niinkään hoitaa tai muuta. (Opettaja 12)

Ja sitten hirveen ilonen oon siitä, että ei oikeestaan kuulunu missää vaiheessa ainakaan täällä meillä päin, että siellä ne opettajat vaan kotona makaa nytten kun tuli tää etäopetus. Että ei onneks kukaan huoltaja sanonu sitä ääneen, eikä oikeestaan mediassakaan. Mitä mä kuulin, niin kuulu vaan sitä, että ootte tehny kovasti töitä ja venyneet, ja näin et se on kyllä hyvä, että se niinkun. Ehkä niinkun nähtiin sitten se totuus. Että ei se ollu sitä lepolomaa sit se etäopetus. (Opettaja 18)

Kaksi opettajaa mainitsi ympäristön suhtautumisen opettajien muuttuneeseen työnkuvaan vaikuttaneen omaan mielialaansa. Yllä olevassa sitaatissa Opettaja 18 kuvaa, kuinka opettaja koki median armollisen suhtautumisen opettajien työskentelyyn erityisesti etäopetuksen aikana myönteisenä. Opettaja 21 kertoi huoltajien oppineen etäopetuskokemuksen myötä arvostamaan ja näyttämään arvostustaan koulua ja opettajaa kohtaan enemmän kuin ennen. Kolme opettajaa mainitsi myös oman itsekriittisyytensä vähentyneen koronapandemian aikaisten muutosten myötä. Esimerkiksi Opettaja 23 kertoi koronapandemian opettaneen kodin sotkuisuuden ja yleisen epävarmuuden sietämistä enemmän kuin ennen koronapandemiaa. Myös Opettaja 19 kertoi oppineensa enemmän armollisuutta

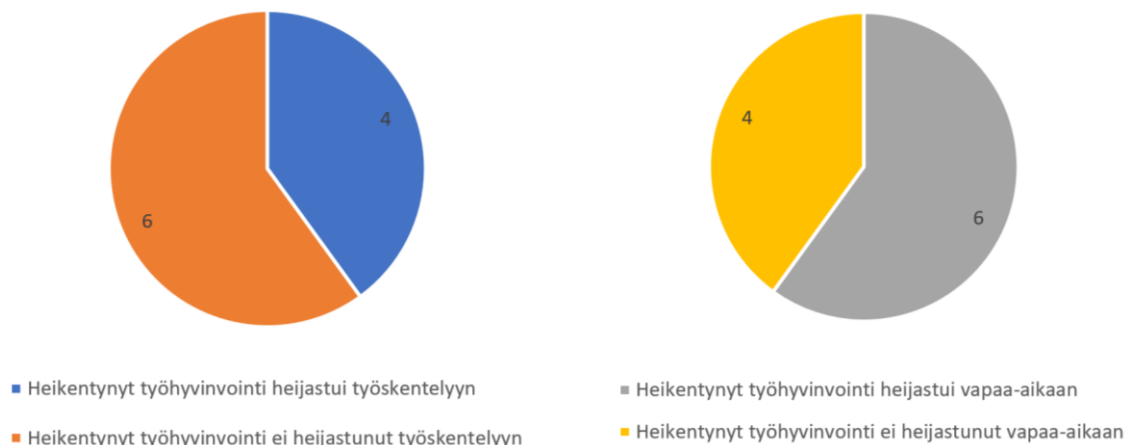
omaa työtään ja etenkin omia digitaitojaan kohtaan. Opettaja 11 taas kuvasi koronapandemian aikaisen yleisen epävarmuuden opettaneen hetkessä elämisen taitoa, mikä on vaikuttanut myönteisesti työssä jaksamiseen. Noin neljäsosan mukaan koronapandemiatilanteen koettiin opettaneen myös sitkeyttä ja sopeutumistaitoja aiempaa enemmän.

## 6.2 Työhyvinvoinnin muutoksen heijastuminen opettajan arkeen

Opettajista noin kaksi kolmasosaa (16 opettajaa) koki koronapandemian heikentäneen omaa työhyvinvointiaan ja noin kolmasosa (7 opettajaa) ei kokenut työhyvinvointinsa muuttuneen. Yksikään haastatelluista opettajista ei kokenut työhyvinvointinsa parantuneen koronapandemian aikana. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnettiin 10 työhyvinvointinsa heikkenemistä kokeneen opettajan haastatteluita (tarkemmat perustelut tälle luvussa 5.2).

### Kuvio 4

*Heikentyneen työhyvinvoinnin heijastuminen työskentelyyn ja vapaa-aikaan*



Kuviossa 4 havainnollistetaan opettajien kokeman työhyvinvoinnin heikkenemisen heijastumista työskentelyyn sekä vapaa-aikaan. Neljä opettajaa koki työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen työntekoonsa ja kuusi opettajaa ei kokenut tällaista heijastumista työnteossaan. Yllättävää kuitenkin oli, että näistä kuudesta opettajasta neljä koki työhyvinvoinnin heikkenemisen heijastuneen



työnsä sijasta vapaa-aikaansa ja niistä neljästä opettajasta, jotka kokivat työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen työntekoonsa, kaksi koki sen heijastuneen myös vapaa-aikaansa. Yhteensä kuusi opettajaa siis koki työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen vapaa-aikaansa. Tämän aineistosta nousseen havainnon takia tuloksissa käsitellään opettajan heikenneen työhyvinvoinnin heijastumista sekä opettajan työskentelyyn että vapaa-aikaan.

### 6.2.1 Heikentyneen työhyvinvoinnin heijastuminen työskentelyyn

Kuusi opettajaa koki, että työhyvinvoinnin heikkeneminen koronapandemian aikana ei ole heijastunut heidän omaan työntekoonsa. Opettajat kuvasivat, että koronatilanteen aiheuttama ylimääräinen kuorma, väsymys ja epävarmuus eivät ole näkyneet opetuksessa. Opettaja 23 selitti tilannetta sillä, että työuran aikana opettajalle on kertynyt niin paljon rutiinia, etteivät tällaiset ympäristön muutokset enää vaikuta omaan toimintaan. Kuten Opettaja 1 taas alla olevassa sitaatissa kertoo, hän koki olevansa niin sitoutunut työhönsä, ettei oma väsyminen päässyt näkymään työssä.

En mää usko, että se (lisääntynyt kuormittuneisuus) siihen (opetukseen) on vaikuttanut. Et se on enemmän semmosta fyysistä väsymystä, ja se on ehkä sellanen mitä ei kuitenkaan, kyl sitä näistä pienistä oppilaista saa aina. Tai sitä on niin täysillä ja menossa mukana aina täällä sit ne päivät, et ei siinä se oma väsyminen pääse kyllä näkymään. (Opettaja 1)

Kaksi opettajaa kertoi koronapandemian aikana olleen mahdollista tehdä yhteistyötä kollegan kanssa, jolloin muuttunut tilanne ei ollut heikentänyt opetuksen laatua. Opettaja 3 kuitenkin koki, että koronapandemiatilanteen aiheuttama työhyvinvoinnin heikkeneminen näkyi oman opetuksen laadussa kielteisesti. Opettaja kertoi koronapandemian aiheuttaneen hänelle kuormittuneisuutta ja työuupumuksen ja siitä seurannut kuukauden sairausloma oli syynä sille, että opettajalla ei ollut voimavaroja suunnitella oppitunteja yhtä paljon kuin ennen koronapandemiaa.

Varmaan nyt kun mun pitää muuttaa vähän näitä mun tapojani opettaa, tämän työuupumusromahduksen jälkeen, että pitää pikkasen löyhentää omia tavoitteita, että on tämmönen täydellisyyteen pyrkijä aina ollut ja yrittänyt tehdä aina priimaa. Ni nyt on pitänyt sitten vähän pudottaa sitä rimaa alemmas, et ei tarvii tehdä sellasia niin upeita juttuja oppilaitten kanssa aina. Niin tota, joo kyllä se vaikuttaa siihen että täytyy miettiä, ettei tästä tuu mulle jälkityötä mulle niin paljoa, tai tehdä tää sillä tavalla että tää tapahtuu kaikki nyt tuntien sisällä. (Opettaja 3)

Kolme opettajaa kertoi kollegoiden ja koko työyhteisön vaikuttaneen keskimääräistä väsyneemmiltä ja kuormittuneemmilta etäopetusjakson jälkeisen lähiopetuksen aikana. Lisäksi kaksi opettajaa kertoi erityisesti koronapandemian aiheuttaman yleisen epävarmuuden heikentäneen omaa työhyvinvointiaan, minkä takia nämä opettajat pyrkivät löytämään keinoja hallita muuttuvaa tilannetta. Nämä keinot näkyivät myös opettajien työskentelyssä. Esimerkiksi Opettaja 8 kertoi jatkuvan epävarmuuden ja muuttuvien tilanteiden näkyvän hänen halunaan kontrolloida oppilaita ja luokan toimintaa aiempaa enemmän. Opettaja kuvasi tämän olevan hänen selviytymiskeinonsa ja yrityksensä hallita muuttuvaa ja epävarmaa tilannetta. Opettaja kertoi myös suunnitelleensa opetuksensa ”isot linjat” ja mahdollisia varasuunnitelmia etukäteen aiempaa tarkemmin, jotta mahdollisen etäopetustilanteen koittaessa hänellä olisi ollut edes jonkinlainen suunnitelma, jonka mukaan toimia. Hän koki tämän tuovan turvaa kaoottisessa ja jatkuvasti muuttuvassa tilanteessa. Opettaja 18 taas mainitsi etäopetuskokemuksen olleen hänelle henkilökohtaisella tasolla niin hirveä kokemus, että hän pyrki kaikin keinoin välttämään luokkansa joutumista uuteen etäopetusjaksoon. Tämä näkyi luokan arjessa siten, että opettaja huolehti omasta ja oppilaiden maskien käytöstä ja käsienspesuista erittäin tunnollisesti, eikä halunnut itse käydä vapaa-aikanaan missään mistä olisi mahdollista tuoda koronavirustartuntaa kouluun. Toisaalta Opettaja 21 kertoi etäopetuksen aiheuttaman uupumisen näkyneen lisääntyneenä arvostuksena perinteistä lähiopetusta kohtaan ja sitä kautta parempana työviihtyvyytenä lähiopetuksessa.

### **6.2.2 Heikenneen työhyvinvoinnin heijastuminen vapaa-aikaan**

Vaikka koronapandemian aiheuttaman uupuneisuuden ja kuormittuneisuuden ei suuresti koettu näkyneen opetuksen laadussa ja opettajan toiminnassa, tarkasteltavista opettajista kuusi koki työhyvinvoinnin heikkenemisen ja kuormittuneisuuden lisääntymisen heijastuneen työpäivän jälkeen vapaa-aikaansa (esim. Opettaja 13).

No kyllä mä väitän, et ei se niinku täällä koulussa ja töissä niin en mä sitä (kuormittuneisuuden vaikutusta) täällä näytä, sit sitä purkautuu kotona. Että saattaa olla vaikka väsyneempi tai kiukkusempi. Ennemmin se näkyy kotona. Et koulussa ja töissä niin kyllä pysyy niinku pitämään sen erillään. Ainakin minusta. (Opettaja 13)

Työhyvinvoinnin heikkenemisen kerrottiin näkyneen kotona arkisissa asioissa ja esimerkiksi kodin ihmissuhteissa kielteisesti. Esimerkiksi Opettaja 8 koki olleensa työpäivän jälkeen tavallista väsyneempi ja tarvinneensa enemmän rauhoittumista ja lepoa. Tämä näkyi siten, että opettaja ei jaksanut kotona viettää aikaa omien lastensa kanssa yhtä paljon kuin ennen koronapandemiaa. Opettaja 12 taas kuvasi olevansa kotona kiukkuisempi ja kireähermoisempi kuin aiemmin. Koronapandemian aikana lisääntynyt kuormittuneisuus näkyi opettajien henkilökohtaisessa elämässä Opettajien 8 ja 18 kohdalla myös lisääntyneenä univelkana ja univaikeuksina. Opettaja 12 myös kuvasi kuormittuneisuuden ja väsymyksen aiheuttaneen haluttomuutta harrastaa liikuntaa.

Sit myöskin se liikunta, mut esimerkiks viime viime syksyn ja joulun tienoilla ja semmonen, et sit huomasi että oli sen verran väsyny, et sitten se liikkumaan lähteminenkin on niinku semmonen, että mieluummin sitten rojahtaa sinne sohvan pohjalle. (Opettaja 12)

Mutta ei, tavallaan se etäkoulun kuorma, et vaikka se oli raskasta ja välillä uuvuttavaa, niin musta tuntuu että mä sain sen jotenkin käsiteltyä aika hyvin, että esimerkiks kesällä niin ei mulla ollu yhtään semmonen uupunu olo siitä etäkoulusta. Että ehkä semmonen hämmennys oli päällimmäisenä kun kesäloma alko mutta jotenkin tuntuu, että jostain syystä selvisin niinkun sinänsä helpolla. (Opettaja 21)

Etäopetusjakso aiheutti kahdenlaisia kokemuksia palautumisesta pitkällä välillä. Vaikka etäopetusjakson koettiin olleen yleisesti ottaen raskas, esimerkiksi Opettaja 21 koki toipuneensa uupumuksesta suhteellisen nopeasti, eikä palautuminen kesälomalla kestänyt tavallista kauempaa, kuten hän yllä olevassa sitaattissaan kuvaa. Toisaalta Opettaja 10 kertoi oman palautumisensa olleen etäopetusjakson aikana ja sen jälkeen heikompaa kuin yleensä. Opettaja kertoi olleensa vuoden 2020 joululoman aikaan todella väsynyt ja rasittunut ja uskoi kaiken juontavan juurensa kevään 2020 etäopetusjakson aiheuttamaan uupumukseen. Erityisesti etäopetus- tai karanteeniaikana koettu eristyneisyys aiheutti muutamille opettajille tunnetta heikosta palautumisesta vapaa-ajalla. Tämä oli osittain koronarajoitusten aikaansaannosta, mutta Opettaja 12 kuvasi myös oman uupumuksen aiheuttamaa voimattomuutta ylläpitää henkilökohtaisen elämän sosiaa-

lisiä suhteita. Tämä yhdistettynä sosiaalisten kontaktien vähentymiseen kollegoiden kanssa vaikutti kielteisesti arjen mielekkääksi kokemiseen. Myös Opettaja 13 koki, että viikonloput eivät tuntuneet samalla tavalla palauttavalta ajanjaksolta, kun arjen yleinen jaksaminen oli heikentynyt.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä selvittämään koronapandemian heijastumista luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Tämän lisäksi tutkittiin, kuinka mahdolliset muutokset työhyvinvoinnissa heijastuivat luokanopettajien työskentelyyn. Aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä kuvaamaan opettajien ammattiryhmän kokemuksia aihepiiristä, mutta nimenomaan luokanopettajien kokemuksia on tutkittu verrattain vähän. Tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan luokanopettajien näkökulmaan. 23:sta opettajasta 16 koki työhyvinvointinsa heikenneen koronapandemian aikana, mutta seitsemän ei havainnut työhyvinvoinnissaan muutosta. Tulokset osoittivat, että koronapandemian koettiin lisänneen pelkoa ja yleistä huolestuneisuutta tautitilanteesta johtuen. Opettajat myös kokivat koronapandemian heijastuneen huoltajien ja kollegoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, koulun arkeen ja käytänteisiin sekä opettajan henkilökohtaiseen elämään. Toisaalta sama tekijä voitiin eri opettajien kohdalla kokea työhyvinvointia edistävänä tai heikentävänä, joten kaikkia tekijöitä ei ole mahdollista jakaa yksiselitteisesti työhyvinvointia edistäviin tai heikentäviin tekijöihin. Kuitenkin työyhteisön yhteistyön väheneminen sekä yleinen koronapandemiatilanne olivat tekijöitä, jotka olivat yksiselitteisesti työhyvinvointia heikentäviä. Koronapandemian aikainen työhyvinvoinnin heikkeneminen taas heijastui opettajien työskentelyn lisäksi myös vapaa-aikaan, joskaan kaikki työhyvinvointinsa heikkenemistä kokeneet opettajat eivät kokeneet sen heijastuneen työskentelyynsä tai vapaa-aikaansa.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käsiteltiin opettajien kokemuksia työhyvinvoinnistaan koronapandemian aikana. Huoltajien kanssa koronapandemian aikana tehdyn yhteistyön osalta opettajat mainitsivat sekä työhyvinvointia tukevia että heikentäviä tekijöitä, kuten myös koulun arjen ja käytänteiden osalta. Myös koronapandemian aiheuttamat vapaa-ajan muutokset olivat osalla opettajista työhyvinvointia tukevia ja osalla taas heikentäviä. Kuitenkin

työyhteisön tuen väheneminen oli opettajien mukaan pelkästään työhyvinvointia heikentävä asia. Tulos on samansuuntainen Gluschkoffin ja kollegoiden (2016) tulosten kanssa, joiden mukaan opettajien sosiaalinen kanssakäyminen kollegoiden kanssa on tärkeä osa työhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat yhteistyön ja arjen jakamisen tärkeäksi osaksi työhyvinvointiaan ja koronapandemian aiheuttamat muutokset olivat tätä selvästi heikentäneet. Tämä kertoo osaltaan opettajien arvostuksesta kollegoitaan kohtaan niin ammatillisessa kuin myös työn mielekkyyttä edistävässä mielessä.

Huomionarvoista on, että eri opettajat kokivat monet aineistosta nousseet tekijät joko työhyvinvointia edistävinä tai heikentävinä tekijöinä. Kuten Skaalvik ja Skaalvik (2009) mainitsivat, eri opettajat voivat pitää erilaisia työhönsä ja ympäristöönsä liittyviä tekijöitä tärkeinä, eikä siten ole mahdollista koostaa yleispätevää listaa opettajan työhyvinvointia heikentävistä tai edistävästä tekijöistä. Tämän tutkimuksen tuloksiakaan ei siis ole mahdollista jaotella yksiselitteisesti joko työhyvinvointia heikentäviin tai sitä lisääviin tekijöihin, vaan opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja mieltymyksillä on iso merkitys siinä, millaisten asioiden opettaja kokee vaikuttavan omaan työhyvinvointiinsa. Esimerkiksi koulun opintoretkien jääminen pois koettiin opettajasta riippuen joko vähentyneenä työmääränä ja sitä kautta työhyvinvointia edistävänä tekijänä tai mielekkään työtehtävän jäämisenä pois ja sitä kautta työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Myös työmatkojen jääminen pois ja työyhteisön kokousten muuttuminen etäkokouksiksi ovat esimerkkejä tilanteista, jotka eri opettajien mielestä joko tukivat tai heikensivät työhyvinvointia. Tämä tulos korostaa sitä, että opettajia ei tulisi kohdella yhtenä ammattiryhmänä kuten tiedotusvälineissä usein on tapana tehdä, vaan tulisi huomioida heidän yksilölliset kokemuksensa, jotta voitaisiin parhaiten tukea opettajien työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Monet selvitykset ja barometrit antavat siten yleisluonteista kuvaa opettajien työhyvinvoinnista, mutta on huomattava, että niiden avulla ei tavoiteta opettajien yksilöllisiä kokemuksia arjestaan ja sitä tukevista tekijöistä.

JD-R-mallin mukaan työhyvinvointia heikentävät tekijät ovat joko työn lisääntyneitä vaatimuksia tai vähentyneitä voimavaroja ja työhyvinvointia edistävät tekijät taas vähentyneitä vaatimuksia tai lisääntyneitä voimavaroja (Bakker & Demerouti, 2006; Demerouti ym., 2001). Työhyvinvointia edistävät tekijät aiheuttavat psykologisen prosessin nimeltä motivaatiopolku, joka edistää työntekijän motivaatiota ja kokemusta työn imusta (Kinnunen, 2019; Xanthopoulou ym., 2007). Työhyvinvointia heikentävät tekijät taas aiheuttavat psykologisen prosessin nimeltä energiapolku, joka aiheuttaa työntekijän kuormittuneisuutta ja työuupumusta (Demerouti ym., 2001; Xanthopoulou ym., 2007). Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006) tutkimus osoittaa, että kuormittuneisuutta aiheuttava energiapolku on opettajien työhyvinvoinnin kannalta merkittävämpi kuin motivaatiopolku. Opettajien keskuudessa vähentyneillä voimavaroilla voi olla siis suurempi merkitys opettajan työhyvinvoinnin kannalta kuin uusilla voimavaroilla. Tämän mukaisesti tässä tutkimuksessa lähes jokainen opettaja kuvasi, kuinka aiemmin yhdeksi tärkeimmistä voimavaroista koettu työyhteisön tuen jääminen pois oli merkittävä vähentynyt voimavara. Tämä saattaa osaltaan selittää sitä, miksi työhyvinvoinnin ei koettu koronapandemian aikana lisääntyneen, vaikka suurin osa opettajista mainitsi työhyvinvointia heikentävien tekijöiden lisäksi myös työhyvinvointia edistäviä tekijöitä. Muutosten yhteisvaikutus saattoi siis kokonaisuudessaan kallistua kuitenkin enemmän energiapolun puolelle, vaikka opettajat mainitsivatkin haastatteluissa myös lisääntyneitä voimavaroja ja vähentyneitä vaatimuksia.

Noin kolmasosa opettajista ei kuitenkaan kokenut koronapandemian aiheuttamilla muutoksilla olleen juuri vaikutusta omaan työhyvinvointiinsa, vaikka kaikki opettajat kuvasivat vähentyneitä voimavaroja tai lisääntyneitä vaatimuksia ja kaksi kolmasosaa haastatelluista kuvasi lisääntyneitä voimavaroja tai vähentyneitä vaatimuksia. Tulos herättää pohtimaan, miksi opettajista näin suuri osa ei kokenut muutoksia omassa työhyvinvoinnissaan, vaikka etenkin työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä olikin opettajien kohdalla selvästi havaittavissa. Tulos on samankaltainen Hascherin ja kollegoiden (2021) sveitsiläisillä opettajilla tekemän tutkimuksen kanssa, joka peilasi tulosta JD-R-malliin,

tarkemmin voimavarojen kykyihin ehkäistä lisääntyneen kuormittuneisuuden vaikutuksia. Bakkerin ja Demeroutin (2006) sekä Demeroutin ja kollegoiden (2001) mukaan työn vaatimusten lisääntymisellä ei välttämättä ole vaikutusta opettajan työhyvinvointiin, mikäli tarjolla on riittävästi voimavaroja ehkäisemään vaatimusten aiheuttamaa uupumusta. Nämä riittävät voimavarat saattavat myös kannatella työntekijän kokemaa työn imua väliaikaisesti, vaikka vaatimukset olisivatkin kasvaneet liian suuriksi (Demerouti ym., 2001). Voidaankin siis olettaa, että opettajien henkilökohtaiset tai työstä nousevat voimavarat ovat voineet osaltaan suojella opettajia lisääntyneiden vaatimusten kielteiseltä heijastumiselta heidän työhyvinvointiinsa myös tässä tutkimuksessa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä käsiteltiin opettajan työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen heijastumista opettajan työskentelyyn. Tässä hyödynnettiin vain kymmenen opettajan kokemuksia aiheesta, koska vaikka opettajista kaksi kolmasosaa koki työhyvinvointinsa heikenneen, kaikki heistä eivät käsitelleet haastattelussa työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastumista työskentelyynsä. Näistä kymmenestä opettajasta kuitenkin vain neljä koki työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen työskentelyynsä. Tämä tulos on yllättävä, koska monen aiemman tutkimuksen mukaan opettajan heikentynyt työhyvinvointi vaikuttaa kielteisesti esimerkiksi opettajan toiminnan organisoimiseen ja opettajan tarjoamaan tunnetukeen (Lerikkanen ym., 2020; Penttinen ym., 2020; Virtanen ym., 2018). Tämä tulos on kuitenkin samankaltainen Demeroutin ja kollegoiden (2005), Mäkikankaan ja Hakasen (2017) sekä Hakasen ja Bakkerin (2016) saamien tulosten kanssa. Näiden aiempien tutkimusten mukaan työntekijän heikentynyt työhyvinvointi tai jopa työuupumus ei välttämättä näy työnteoissa heti, vaan vaikutuksia saattaa näkyä vasta pitkän ajan päästä. Tämä johtuu siitä, että uupuneisuuden lisääntyessä työntekijä voi alkaa käyttämään samaan lopputulokseen päästäkseen entistä enemmän voimavarojaan, jolloin työn laatu pysyy samana, vaikka työntekijä kokisi entistä suurempaa kuormittuneisuutta (Demerouti ym., 2005; Hakanen & Bakker, 2016). Esimerkiksi lisääntynyt vapaa-ajan ja oman jaksamisen uhraaminen voivat ylläpitää työn tasoa, mutta aiheut-



taa yhä suurempaa kuormittuneisuutta (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Mäki-kankaan ja Hakasen (2017) mukaan opettajan ammatti on siinä mielessä erilainen useimpiin muihin verrattuna, että yksittäiset työsuoritukset ja työssä menestyminen eivät ole helposti mitattavissa. Opettajat myös arvostavat omaa työtään ja laadukasta opettaja-oppilasvuorovaikutussuhdetta, joten todennäköisesti opettajat eivät myöskään halua antaa oman uupumuksensa vaikuttaa työskentelyynsä (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Tämän vuoksi onkin todennäköistä, että työhyvinvoinnin heikkeneminen ei välttämättä juurikaan heijastu opettajien työskentelyyn varsinkaan heidän itsensä mielestä.

Toisaalta muutama opettaja kertoi väsymyksen näkyvän kollegoissaan, joten on myös mahdollista, että kollegat tai oppilaat huomaavat opettajan heikentyneen työhyvinvoinnin heijastumisen työskentelyyn, vaikka opettaja ei tätä itse huomaisikaan. Ongelmallista on, että opettajat eivät välttämättä pysty arvioimaan työhyvinvointinsa heijastumista opetukseensa riittävän objektiivisesti, vaan on mahdollista, että opettajat eivät havaitse esimerkiksi oman stressinsä heijastumista työskentelyynsä. Lisäksi stressiin ja kuormittuneisuuteen tottuu helposti ja väsymystä ja kuormittuneisuutta voi alkaa pitää jopa normaalina tilana, joten opettajien voi olla myös vaikea arvioida omaa työhyvinvointiaan. Hascherin ja Weberin (2021) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia ja sen vaikutuksia opettajan työskentelyyn ja sitä kautta esimerkiksi työyhteisön ja oppilaiden hyvinvointiin tulisi tutkia myös muiden kuin opettajan itsensä näkökulmasta. Tällaisia tutkimuksia on kuitenkin tehty toistaiseksi hyvin vähän ja usein opettajien työhyvinvointia ja sen vaikutuksia tutkitaan nimenomaan opettajan itsensä kokemana. Muiden kuin opettajan itsensä näkökulmat yhdessä opettajan oman kokemuksen kanssa parantaisivat tulosten luotettavuutta (Hascher & Weber, 2021). On mahdollista, että tässäkin tutkimuksessa opettajien työhyvinvoinnin heikkenemisen heijastumattomuus opettajan työskentelyyn saattaa osittain selittyä sillä, että opettajat eivät itse ole havainneet mahdollisia muutoksia työskentelyssään.

Vaikka kuusi opettajaa koki, että työhyvinvoinnin heikkeneminen ei heijastunut omaan työskentelyyn, näistä opettajista neljä kertoi työhyvinvoinnin

heikkenemisen heijastuneen kuitenkin vapaa-aikaansa. Myös niistä neljästä opettajasta, jotka kokivat työhyvinvointinsa heikkenemisen heijastuneen työskentelynsä, kaksi kertoi työhyvinvoinnin heikkenemisen heijastuneen myös vapaa-aikaansa. Tämä työhyvinvoinnin heikkenemisen heijastuminen vapaa-aikaan tarkoitti kielteisiä muutoksia ihmissuhteissa, palautumisessa ja vapaaajan toiminnoissa. Tämä tulos on samansuuntainen Mäkikankaan ja Hakasen (2017) sekä Hakasen ja Bakkerin (2016) tutkimusten tulosten kanssa, joiden mukaan kuormittuneisuuden vaikutukset todennäköisesti näkyvät työntekijän henkilökohtaisessa elämässä aiemmin kuin vaikutukset alkavat näkyä työssä. Yksi tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin koki työhyvinvointinsa heikkenemisen edenneen työuupumukseen ja tämän näkyvän omassa opetuksessaan omien tavoitteiden madaltamisena sekä vähempänä suunnitteluna. Tulos on samansuuntainen Lerkkasen ja kollegoiden (2020) sekä Penttisen ja kollegoiden (2020) tulosten kanssa, joiden mukaan opettajan työhyvinvoinnin heikkeneminen on yhteydessä opetuksen heikompaan organisointiin ja suunnitteluun.

Koronapandemian aikaiset muutokset nostivat opettajissa esiin vahvoja tunteita omaa työtään kohtaan. Työn lisääntyneet vaatimukset aiheuttivat muutamille opettajille riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteita. Jatkuvan epävarmuuden koettiin myös tehneen arjen kuormittavammaksi ja raskaammaksi kuin aiemmin. Riittämättömyyden tunteet ja kielteiset kokemukset omasta ammattitaidosta voivat aiheuttaa opettajan etäntymistä omasta työstään, jolloin opettajan voi olla haastavampaa esimerkiksi kohdata oppilaat sensitiivisesti ja panostaa omaan työntekoonsa (Lerkkänen ym., 2020; Penttinen ym., 2020). Muutama opettaja myös koki koronapandemian aiheuttaman yleisen epävarmuuden ja omien vaikutusmahdollisuuksien heikkenemisen aiheuttaneen halua kontrolloida oppilaita aiempaa enemmän. Tämä tulos on samankaltainen Soinin ja kollegoiden (2012) ja Pöysän ja kollegoiden (2021) tulosten kanssa, joiden mukaan kovaa ulkoista kontrollia (esim. koronapandemian aikaisia muuttuvia ohjeistuksia) kokeva opettaja saattaa hyödyntää opetuksessaan enemmän opettajajohtoisia ja vähemmän oppilaita osallistavia menetelmiä kuin autonomiaa kokeva opettaja.

Jotta työuupumusta voitaisiin ehkäistä, työntekijälle tulisi taata maltilliset työn vaatimukset ja riittävät voimavarat eikä yrittää muuttaa työntekijän näkemyksiä ja tulkintoja heidän työoloistaan (Demerouti ym., 2001). Koronapandemian aiheuttamat muutokset opettajien työnkuvassa ovat tulleet yllättäen ja ilman kunnollista aikaa varautua muutoksiin, joten opettajat eivät ole välttämättä saaneet tarpeeksi tukea lisääntyneeseen kuormittuneisuuteen. Tämä kuormittuneisuuden ehkäisy on olennaista opettajien kokeman työuupumuksen ehkäisyn kannalta ja sen takia siihen tulee kiinnittää huomiota jatkossa vastaavien yllättävien kriisitilanteiden varalta. Opettajien työhyvinvointia koronapandemian aikana on tutkittu sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla tähän mennessä jo jonkin verran. Tämän tutkimuksen tulokset toivat uutta tietoa nimenomaan luokanopettajien yksilöllisistä kokemuksista omasta työhyvinvoinnistaan ja sen mahdollisten muutosten heijastumisesta pedagogisen työn laatuun. Lähivuosina valmistuvat tutkimukset todennäköisesti lisäävät olennaisesti tietoa aiheesta ja opettavat varautumista jatkossa vastaaviin tilanteisiin.

## **7.2 Tutkimuksen arviointi, jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset**

Tässä tutkimuksessa otos oli verrattain pieni, joten tuloksia ei voi juuri yleistää koskemaan suurta joukkoa. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä yleistettäviä tuloksia, vaan kyseisessä tapauksessa esiin nousevia teemoja ja syventyä niihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan viimeisintä tutkimustietoa tutkimuksen aiheesta ja raporttoimaan tämän tutkimuksen tulokset kattavasti ja avoimesti. Aineiston kylläntyminen on laadullisessa tutkimuksessa olennainen tutkimuksen luotettavuuden viittaava ominaisuus (Eskola & Suoranta, 2014). Etenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli havaittavissa aineiston kylläntymistä eli haastateltavien suurempi määrä tuskin olisi muuttanut tutkimuksen tuloksia merkittävästi. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkittavien määrä oli huomattavasti pienempi (23:sta opettajasta vain 10), mutta tästäkin aineistosta oli ha-

vaittavissa samansuuntaisia tuloksia usean tutkittavan kesken, joten todennäköisesti tutkittavien lisääminen ei olisi tässäkään tapauksessa tuonut merkittävästi uusia näkökulmia.

Haastattelun etuna aineistonkeruumenetelmänä on tutkijan mahdollisuus pyytää haastateltavaa täydentämään tai selventämään vastauksiaan sekä haastateltavan mahdollisuus selittää omaa kokemustaan sitä omasta mielestään parhaiten kuvailevin sanoin (Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan on myös haastattelutilanteessa ja myöhemmin videonauhoituksen pohjalta mahdollista tarkastella sanatonta viestintää, kuten tutkittavien eleitä ja ilmeitä, ja näin päästään entistä paremmin käsiksi tutkittavan kokemukseen (Alasuutari, 2011; Laine, 2018). Nämä havainnot voivat rikastuttaa ja täydentää aineistoa myöhemmän analysoinnin ja tulkinnan osalta (Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen vahvuutena on luokanopettajien parissa toteutetut puolistrukturoidut haastattelut, jolloin luokanopettajilla oli mahdollisuus sanoittaa omia kokemuksiaan ilman valmiiksi rajattuja vastausvaihtoehtoja. Toisaalta tämän tutkimuksen haastattelut eivät olleet syvähaastatteluita eli niissä esimerkiksi harvoin pyydettiin tarkennusta tai lisäselvitystä vastaukseen, jonka avulla opettajien kokemuksista olisi saatu vielä nykyistäkin tarkempi kuva. Lisäksi puolistrukturoidussa haastattelumuodossa haastateltaville esitettiin valmiita kysymyksiä sen sijaan, että heidän olisi annettu täysin vapaasti alkaa kertomaan aiheesta. Suurin osa aiemmista opettajien koronapandemian aikaiseen työhyvinvointiin liittyvistä tutkimuksista on kuitenkin toteutettu määrällisinä tutkimuksina joissa on hyödynnetty kyselylomakeaineistoja, joten niihin verrattuna tämä tutkimus käsittelee luokanopettajien yksilöllisiä kokemuksia syvällisemmin ja yksityiskohtaisemmin.

Puolistrukturoidun haastattelun etuna on, että kysymysten muotoilu on tarkkaan etukäteen mietitty, jolloin tutkittavat todennäköisesti ymmärsivät kysymykset suhteellisen samalla tavalla (Puusa, 2020a). Haastateltavat vastasivat kysymyksiin vapaasti ilman ennalta määrättyjä vastausvaihtoehtoja, jolloin tutkittavilla oli mahdollisuus nostaa esiin jotakin, mitä tutkija ei ollut osannut ottaa

huomioon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksilöhaastattelun vahvuus suhteessa ryhmähaastatteluun taas on tutkittavien taipumus olla avoimempia tutkijan kanssa kahdenkeskisessä tilanteessa kuin esimerkiksi ryhmätilanteessa (Alasuutari, 2011). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelulla on myös omat heikkoutensa. Puusan (2020a) mukaan esimerkiksi tutkijan läsnäolo ja haastattelun nauhoitus aineistonkeruutilanteessa voivat aiheuttaa tutkittavalle jännitystä. Hän myös nostaa esille, että tutkittavat voivat tutkimustilanteessa antaa sellaisia vastauksia, joiden he uskovat olevan yleisesti hyväksytyjä. Tällainen sosiaalisen hyväksynnän haku voi olla haastattelutilanteessa erityisen suuri riski, koska haastattelu on sosiaalinen keskustelutilanne (Puusa, 2020a). Myös tutkijan oma reagoiminen tutkittavan vastauksiin ja väärinymmärryksen mahdollisuus kysymyksissä ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkittavan vastauksiin (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen haastattelurunkoon lisättiin kaksi kysymystä ensimmäisten 13 haastattelun jälkeen. Nämä lisäkysymykset käsittelivät työhyvinvoinnin mahdollisen muutoksen näkymistä opetustyössä ja yleisen koronatilanteen vaikutuksia opettajan työssä jaksamiseen. Muutamat opettajat olivat kuitenkin ensimmäisissä haastatteluissa käsitelleet aihepiiriä ilman näitä lisäkysymyksiä. Aineisto todennäköisesti olisi ollut vielä kattavampi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jos lisäkysymykset olisi kysytty useammilta haastateltavilta. Lisäkysymykset kuitenkin sijoittuivat haastattelun viimeisiksi, joten niiden lisäämisellä ei ollut merkitystä muun haastattelun sisällön kannalta. Sama henkilö toteutti kaikki haastattelut, joten todennäköisesti kysymykset on esitetty suhteellisen samalla tavalla ja esimerkiksi tutkijan elekieli oli samankaltainen kaikissa haastatteluissa. Tämä edistää tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkijan vaikutus tutkittavien vastauksiin oli todennäköisesti hyvin samankaltainen kaikkien haastattelujen kohdalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). On kuitenkin aina mahdollista, että tutkittavat ymmärsivät kysymyksen eri tavalla kuin haastattelijalla on sen tarkoittanut, mikä luonnollisesti muuttaa tutkittavan vastauksen merkitystä tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta, 2014). Näitä väärinymmärryksiä saattaa olla vaikea ha-

vaita, eikä tässäkin tutkimuksessa ole täysin varmaa, ovatko kaikki haastateltavat ymmärtäneet kysymykset tutkijan tarkoittamilla tavoilla. Todennäköisesti kaksi haastateltavaa oli ymmärtänyt haastattelurunkoon lisätyn lisäkysymyksen väärin (luku 5.3), joten on mahdollista, että tutkittavien tulkinnat muistakin kysymyksistä vaihtelivat.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan tulee tunnistaa omia tutkimuskohdetta koskevia ennakkokäsityksiään ja arvojaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Todennäköisesti tutkija ei kykene suhtautumaan täysin objektiivisesti tutkimuskohteeseensa, vaan tarkastelee sitä omien kokemustensa valossa (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän tutkimuksen tekijä on itse valmistumassa luokanopettajaksi ja kokee opettajien työhyvinvoinnin itselleen merkitykselliseksi ja arvolatautuneeksi aiheeksi. Tiedostamalla tämän tutkija pyrki ohittamaan omia ennakkokäsityksiään tutkimusprosessin aikana ja suhtautumaan aineistoon mahdollisimman avoimesti. Tutkija ei itse ollut läsnä haastattelutilanteissa vaan hän käytti valmista aineistoa, joten hänellä ei ollut henkilökohtaista suhdetta haastateltaviin. Tämän voidaan nähdä edistävän tutkijan objektiivisuutta hänen tekemiensä päätelmien suhteen ja sitä kautta nähdä vahvuutena tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tutkija kuitenkin perehtyi aineistoon jo litterointivaiheessa ennen varsinaisen analyysiprosessin alkua ja voi sanoa tuntevansa aineiston hyvin, vaikka ei itse haastattelutilanteissa ollutkaan läsnä.

Tässä tutkimuksessa työhyvinvoinnin muutoksen heijastumista luokanopettajien työskentelyyn tutkittiin vain opettajien näkökulmasta käsin, mutta olisi hyödyllistä tutkia aihetta myös esimerkiksi oppilaiden näkökulmasta. Opettajat eivät välttämättä itse havaitse mahdollisia työhyvinvoinnin aiheuttamia muutoksia työskentelyssään, koska he arvostavat työtään ja haluavat tehdä sen mahdollisimman hyvin. Tämän takia olisi hyödyllistä saada lisää tietoa myös muista näkökulmista käsin. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2021, jolloin koronapandemia oli ehtinyt vaikuttaa Suomen koulujärjestelmään ja opettajien työhön noin vuoden ajan. Koronapandemiatilanteen pitkittyessä olisi hyödyllistä tutkia, millaisia pitkäaikaisia vaikutuksia opettajien työhyvinvoinnille koronapandemia on aiheuttanut ja ovatko tulokset mahdollisesti erilaisia

tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Lisäksi yksi tämän tutkimuksen keskeinen tulos oli työyhteisön tuen vähenemisen kielteinen heijastuminen opettajien kokemaan työhyvinvointiin, joten myös työyhteisön tuen merkitystä ja muutosta korona-ajan kontekstissa olisi hyödyllistä tutkia vielä tarkemmin.

Tämän tutkimuksen valmistumisen hetkellä koronapandemia aiheuttaa yhä haasteita ja muutoksia suomalaisten arjessa. Vaikka rokotusten uskotaan tuovan helpotusta tilanteeseen, on silti todennäköistä, että koronapandemialla on vielä pitkän aikaa vaikutuksia koulujen toimintaan ja opetusjärjestelyihin. Tämän takia on tärkeää olla tietoinen opettajien työhyvinvointia koronapandemian aikana heikentävistä tekijöistä, jotta opettajien kuormitusta saadaan helpotettua ja opettajille tarjottua riittäviä voimavaroja. Esimerkiksi opettajien tarve työyhteisön suurempaan tukeen on tekijä, johon tulisi panostaa opettajien työssä jaksamisen ja työn mielekkyyden kannalta. Tämä tulisi huomioida vahvemmin jo opettajankoulutusvaiheessa ja panostaa kollegiaalisen yhteistyön ja työyhteisöön liittyvien tekijöiden vahvistamiseen. Myös esimerkiksi etäopetuksessa ja korona-ajan lähiopetukseen liittyvissä järjestelyissä on syytä huomioida opettajien jaksaminen ja voimavarat. Samoin keskeistä on jatkossakin muistaa, että opettajat ovat yksilöitä ja heidän kokemuksiinsa vaikuttavat ympäristön lisäksi esimerkiksi heidän persoonaansa liittyvät tekijät, joten työhyvinvoinnin tukemisen lähtökohdiana on olennaista huomioida opettajien henkilökohtaiset tarpeet.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217.  
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Amini, A., Faskhodi, A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of work engagement and teacher burnout: A study of relations among Iranian EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 78–93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.5>
- Anderson, R., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J. & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. 614774.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2006). The job demands-resources model: state of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Collie, R. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open January-December 2021*, 7(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Collie, R., Shapka, J., Perry, N. & Martin, A. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* 2015, 33(8), 744–756.  
<https://doi.org/10.1177/2F0734282915587990>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model on burnout. *Journal of Applied Psychology* 2001, 86(3), 499–512. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., Verbeke, W. & Bakker, A. (2005). Exploring the relationship between multidimensional and multifaceted burnout concept and self-



rated performance. *Journal of Management*, 31(2), 186–209.

<https://doi.org/10.1177/0149206304271602>

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.

Gluschkoff, K., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L., Hintsanen, M., Mullola, S. & Hintsala, T. (2016). Stressful psychosocial work environment, poor sleep, and depressive symptoms among primary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 462–481.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.14204/ejrep.40.16067>

Grayson, J. & Alvarez, H. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>

Hakanen, J. & Bakker, A. (2016). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3). Advance online publication.

<https://dx.doi.org/10.1037/ocp0000053>

Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hascher, T. & Weber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34(2021). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. 687512.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>

- Helsingin uutiset. (10.4.2021). "Tämä on selviytymistaistelua" –  
Helsinki-iläisopettajat kertovat työstään koronan keskellä ja moittivat  
kaupungin kangertelevaa tiedonkulkua. Viitattu 7.12.2021.  
<https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/4096417>
- Herman, K., Sebastian, J., Reinke, W. & Huang, F. (2021). Individual and school  
predictors of teacher stress, coping, and wellness during the Covid-19  
pandemic. *School Psychology, 36*(6), 483–493.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000456>
- Kim, L. & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The  
impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of  
the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 1062–  
1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kinnunen, U. (2019). *Työstressi ja siitä palautuminen: Katsaus alan tutkimuksen  
kehitykseen*. Tampereen yliopistopaino 2019, 217–244.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201911296426>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen  
näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim). (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*  
2 (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta 521/2020. Annettu  
Helsingissä 26.6.2020. <https://doi.org/10.1177/0149206304271602>
- Lerikkanen, M. K. & Pakarinen, E. (2016-2022). *Teacher and Student Stress and  
Interaction in Classroom (TESSI)*.  
<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>
- Lerikkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M. &  
Jögi, A. L. (2020). *Opettajien työhyönteinti ja sen yhteys pedagogisen työn  
laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- MacIntyre, P., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping  
strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations  
with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*. 102352.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

- Maslach, C. & Leiter, M. (2007). Burnout. Teoksessa *Encyclopedia of Stress* (2. painos, s. 358–362). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) (2017). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 73–101). PS-kustannus.
- Miettinen, J. (2020). *Koronapandemia ja akavalaisten työelämä syksyllä 2020. Selvityksen tulokset*. Akava Works.
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, S., Tsupari, H., Auvinen, E. & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54(04), 255–301.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) (2017). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103–125). PS-kustannus.
- Mäkikangas, A., Leiter, M., Kinnunen, U. & Feldt, T. (2020). Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
- Mäkikangas, A., Minkkinen, J., Muotka, J., & Mauno, S. (2021). Illegitimate tasks, job crafting and their longitudinal relationships with meaning of work. *The International Journal of Human Resource Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1987956>
- OAJ. (9.2.2021). *Ei etä- ja lähiopetusta samaan aikaan*. Opettajien ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/ei-eta-ja-lahiopetusta-samaan-aikaan/>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of*

*Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>

- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodologiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2021). Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Frontiers in Education*, 6. 699785. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.699785>
- Rusch, A., Rodriguez-Quintana, N., Choi, S. Y., Lane, A., Smith, M. Koschmann, E. & Smith, S. (2021). School professional needs to support student mental health during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6. 663871. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.663871>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. (2020). Suomalaisten rehtoreiden ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55(6), 426–443.
- Schaufeli, W. & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. Teoksessa Bauer, G. F. & Hämmig, O. (toim.) (2014). *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (s. 43–68).

Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)

- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) (2017). *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 149–67). PS-kustannus.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2008). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus*, 30(2), 5–20.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1755278>
- Suomen hallitus. (2020). *Valtioneuvoston suositukset yliopistoille, ammattikorkeakouluille, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön, taiteen perusopetuksen, perusopetuksen, esiopetuksen sekä varhaiskasvatuksen järjestäjille koronaviruspandemian aikana*.  
<https://okm.fi/documents/1410845/4449678/Suosituksset+16.3.2020/cc750ec2-9603-c2fd-79a7-ebc56c71a4b7>
- Tampereen yliopisto. (12.08.2020). Korona on jo muuttanut koulunkäyntiä pysyvästi, ja muutoksen pitäisi vielä jatkua. *Tampereen yliopisto*.  
<https://www.tuni.fi/unit-magazine/artikkelit/korona-jo-muuttanut-koulunkayntia-pysyvasti-ja-muutoksen-pitaisi-viela-jatkua>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Työterveyslaitos. (3.9.2020). *Kuinka ope jaksaa?* Viitattu 7.12.2021.  
<https://www.ttl.fi/blogi/kuinka-ope-jaksaa/>
- Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W. & Schreurs, P. (2004) The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.  
<https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2018). A validation study of classroom assessment scoring system-secondary in the Finnish school context. *Journal of Early Adolescence*, 38(6), 849–880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- Warinowski, A., Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 73–78.  
<https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Worth, J. & Van den Brande, J. (2019). *Teacher labour market in england. Annual report 2019*. National Foundation for Educational Research.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141.  
<https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2008). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235–244.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Yin, H., Huang, S. & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources

model. *Frontiers in Psychology*, 9. 2395.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies.

*International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907.

<https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

Yle Uutiset. (29.4.2020). Kouluihin palataan toukokuun 14. päivä alkaen – erityisjärjestelyillä pyritään pienentämään koronaviruksen riskiä. Viitattu 10.12.2021. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-11329130>

Yle Uutiset. (1.7.2020). Poikkeusjärjestelyt jatkuvat todennäköisesti peruskoulujen lähiopetuksessa myös syksyllä – selvitimme, mitä tämä tarkoittaa. Viitattu 10.12.2021. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-11427309>