

**Laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työn
kuormittavuudesta koronaviruspandemian aikana**

Frans Sutinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sutinen, Frans. 2022. Laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta koronaviruspandemian aikana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on rakentaa ymmärrystä laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksista työn kuormittavuudesta kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Työn kuormittavuutta tarkastellaan työn vaatimusten ja voimavarojen kautta. Työn vaatimuksilla tarkoitetaan työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä, kun taas voimavaroilla tarkoitetaan työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Lisäksi tutkimuksessa on kiinnostuttu siitä, millaista tukea erityisopettajat olisivat kaivanneet enemmän keväällä 2020.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Tutkimuksessa analysoitu aineisto kerättiin tutkimusta varten teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin tutkijan toimesta kevään 2022 aikana. Näihin yksilöhaastatteluihin osallistui yhteensä seitsemän yläsavolaista laaja-alaista erityisopettajaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät sekä ala- että yläasteella. Kerätty aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat olivat kokeneet etäopetusjakson pääasiallisesti hyvin kuormittavaksi. Esimerkiksi etäopetuksen järjestämiseen sekä käytännön toteutukseen liittyviä tekijöitä oli koettu työn kuormittavuutta lisääviksi. Opettajat pystyivät kuitenkin tunnistamaan myös työssä jaksamista tukevia tekijöitä etäopetusjakson ajalta. Opettajat olivat saaneet tukea muun muassa lähikollegoiltaan. Lisäksi opettajien minäpystyvyydellä havaittiin olevan yhteys siihen, mistä asioista heille oli muodostunut työtä kuormittavia tekijöitä. Työn vaatimusten ja voimavarojen yhteys näkyi myös keinoissa, joilla opettajien työssä jaksamista olisi voinut tukea paremmin.

Asiasanat: etäopetus, erityisopetus, JD-R malli, minäpystyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TYÖN KUORMITTAVUUS.....	6
2.1 Työn vaatimus-voimavara malli.....	6
2.2 Minäpystyvyys.....	7
2.3 Kuormittavuuden ja minäpystyvyyden yhteys	9
3 ERITYISOPETTAJAN TYÖN KUORMITTAVUUS.....	11
3.1 Erityisopettajan työn vaatimukset ja voimavarat	11
3.1.1 Vaatimukset	11
3.1.2 Voimavarat.....	15
3.2 Opettajan minäpystyvyys työn voimavarana.....	16
3.3 Koronapandemian vaikutukset työn kuormittavuudelle.....	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkimuksellinen lähestymistapa	25
5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	26
5.3 Aineiston analyysi	28
6 TULOKSET.....	31
6.1 Kuormittavat tekijät erityisopettajan työssä koronapandemian aikana.....	31
6.1.1 Etäopetuksen järjestäminen.....	32
6.1.2 Opetustyö	35
6.1.3 Yhteisöllisyyden puute työyhteisössä.....	37
6.1.4 Yhteistyö kotien kanssa	38
6.2 Jaksamista tukevat tekijät etäopetuksessa.....	39

6.2.1	Mielekkäät vuorovaikutussuhteet	39
6.2.2	Etäopetusjakson arki	41
6.2.3	Minäpystyvyyttä tukevat tekijät	44
6.3	Työssä jaksamisen tukeminen etäopetuksessa	46
7	POHDINTA.....	50
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.1.1	Työn vaatimukset.....	50
7.1.2	Voimavarat työssä.....	53
7.1.3	Minäpystyvyys	54
7.1.4	Työssä jaksamisen tukeminen.....	56
7.2	Tutkimuksen arviointi, eettinen pohdinta	57
7.2.1	Luotettavuuden arviointi	57
7.2.2	Tutkimuksen kriittinen tarkastelu	59
7.2.3	Jatkotutkimusaiheet	61
	LÄHTEET	62
	LIITTEET.....	68

1 JOHDANTO

Jo ennen koronaviruspandemiaa suomalaisessa yhteiskunnassa on käyty keskustelua opettajien heikentyneistä työoloista ja opettajien kokemasta työn kuormittavuudesta. Tämä ongelma ei koske ainoastaan suomalaisia opettajia, vaan esimerkiksi Kimin ja Asburyn (2020, s. 1062) mukaan opettajien työperäinen stressi on noussut toistuvasti esille ympäri maailmaa. Maailmanlaajuisen pandemian vuoksi myös suomalaiset koulut joutuivat sulkemaan ovensa ja etsimään uusia tapoja tarjota opetusta oppilailleen. Nämä muutokset koulun arjessa ja opetustyössä loivat ennennäkemättömän ja ainutlaatuisen tilanteen, johon jo ennestään kuormittuneet opettajat joutuivat mukautumaan.

Siirtyminen etäopetukseen näkyy myös Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) kesällä 2021 jäsenilleen teetetyin kyselyn tuloksissa. Kyselyn perusteella jopa noin 60 % opetustyötä tekevästä henkilöstä oli harkinnut alanvaihtoa etäopetuksen aikana. Kyselyyn vastanneista jopa 80 % nimesi juuri työn kuormittavuuden syyksi pohdinnoille alanvaihdosta. Myös Tas ym. (2021, s. 282) raportoivat samankaltaisia tuloksia Turkista. Heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista kahdeksan kymmenestä kertoi etäopetuksen vaikuttaneen negatiivisesti heidän motivaatioonsa toimia opettajina. Näiden hälyttävien tilastojen perusteella onkin tärkeää ymmärtää opettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta etäopetusjaksolta.

Demerouti ja Bakke (2011) esittelevät työn vaatimus-voimavara mallin (Job Demands-Resources model [JD-R]), jota voidaan hyödyntää työn kuormittavuuden tarkastelussa. Mallin avulla työstä pyritään tunnistamaan työn kuormittavuutta lisääviä ja työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Tätä mallia voidaan täydentää Fernetin ym. (2012, s. 515) mukaan yksilöiden henkilökohtaisilla ominaisuuksilla kuten minäpystyvyydellä, jolla tarkoitetaan yksilön uskomuksia omista mahdollisuuksistaan onnistua toiminnassa. Tarkastelemalla opettajien kokemuksia näiden teorioiden kautta, voidaan kokemuksista rakentaa tarkempaa kuvaa ja tunnistaa mahdollisesti tekijöitä, joihin vaikuttamalla opettajat saadaan jatkamaan alalla.

2 TYÖN KUORMITTAVUUS

2.1 Työn vaatimus-voimavara malli

Demerouti ja Bakke (2011, s. 1–2) esittelevät työn kuormittavuuden käsittelyyn työn vaatimus-voimavara mallin (job demands-resources model). Heidän mukaansa jokaisella henkilöllä on työssään omat vaatimuksensa ja voimavaransa, joiden välinen suhde vaikuttaa koettuun työn kuormittavuuteen. Työn vaatimuksia ovat työn sosiaaliset, fyysiset, psykososiaaliset ja organisaatioon liittyvät tekijät kuten esimerkiksi fyysinen työympäristö ja työskentelyn ajankohta. Työn voimavaroilla taas tarkoitetaan vaatimuksia tasapainottavia tekijöitä, jotka voivat olla esimerkiksi työssä kehittäviä tai vaatimuksia vähentäviä tekijöitä. Lisäksi työn voimavarat vaikuttavat siihen, miten vaatimuksia käsitellään ja miten niistä palaudutaan.

Demerouti ja Bakke (2011, s. 1–2) tuovat esille, että vaatimusten määrä ei itsessään tee työstä erityisen kuormittavaa. He korostavat, että työn vaatimuksista muodostuu kuormittavia tekijöitä, jos ne vaativat työntekijältä huomattavaa panostusta ja niistä ei ehditä palautua. Tämän näkemyksen jakavat myös Kim ja Asbury (2020, s. 1071), joiden mukaan työntekijät, tässä tapauksessa opettajat, pystyivät muuttamaan työn vaatimuksia voimavaroikseen omalla asennoitumisellaan niitä kohtaan. Vaatimuksia kohdatessaan, opettajat kokeilivat erilaisia tapoja toimia tilanteessa ja motivoituivat onnistuessaan. Kim ja Asbury (2020, 1063) jatkavat, että työn vaatimuksia voidaan käsitellä kahdella erilaisella lähestymistavalla. Työntekijä voi joko pyrkiä muuttamaan vaatimuksia itsessään tai muuttamaan omia tuntemuksiaan niitä kohtaan. Toisin sanoen työn kuormittavuutta voidaan hallita joko ongelma- tai tunnelähtöisesti. Se kumpi tapa valitaan, riippuu itse vaatimuksesta. Esimerkiksi ongelmat fyysisessä työympäristössä tai ongelmat työyhteisön sosiaalisessa ympäristössä vaativat erilaisen tavan lähestyä niitä.

Demerouti ja Bakke (2011, s. 2–3) esittävät, että työperäinen stressi syntyy, kun työntekijällä on paljon vaatimuksia, mutta vähän voimavaroja. Bardhoshi ja

Um (2021, s. 289) tiivistävät työn kuormittavuuden siis syntyvän vaatimusten ja voimavarojen epätasapainosta. Useat tutkimukset todistavat tämän mekanismin vaikutuksen. Esimerkiksi Hakanen ym. (2006, s. 507–508) osoittivat tutkimuksessaan, että työntekijän, tässä tapauksessa opettajan, kokema stressi oli korkea, jos hänellä oli työssään paljon vaatimuksia ja liian vähän voimavaroja. Myös Hester ym. (2020, s. 358) tekivät samankaltaisia havaintoja erityisopettajia tutkiessaan. Heidän mukaansa erityisopettajat kertoivat kokevansa itsensä uupuneiksi työn liiallisten vaatimusten vuoksi. Lisäksi Schwarzer ja Hallum (2008, s. 153) väittävät, että opettajan burnout eli loppuun palaminen on lopputulos tästä ilmiöstä, jossa yksilöllä ei ole riittävästi voimavaroja käsittelemään työn aiheuttamaa kuormitusta.

2.2 Minäpystyvyys

Fernetin ym. (2012, s. 515) mukaan työn vaatimus-voimavara malli on hyödyllinen työkalu ymmärtämään eri osia, mistä työn kuormittavuus muodostuu, mutta se ei kuitenkaan ota huomioon riittävästi yksilökohtaisia tekijöitä. Heidän mukaansa tätä puutetta voidaan paikata ottamalla tarkasteluun mukaan minäpystyvyys. Minäpystyvyyden kautta voidaan paremmin ymmärtää, mistä tekijöistä muodostuu yksilölle vaatimuksia ja mistä voimavaroja. Bardhoshi ja Um (2021, s. 289) tiivistävät tämän näkemyksen tarkoittavan sitä, että minäpystyvyydellä täydennetään työn vaatimus-voimavara mallia tuomalla tarkasteluun mukaan myös henkilökohtaiset voimavarat.

Bandura (1995, s. 2–5) määrittelee minäpystyvyyden yksilön uskomuksiksi omista kyvyistään toimia ja suunnitella toimintaansa eri tilanteissa. Minäpystyvyyden keskiössä ovat siis yksilön henkilökohtaiset uskomukset omista taidoistaan ja kyvyistään, ei niinkään hänen todellinen taitotasonsa. Minäpystyvyydellä on siis laaja vaikutus yksilön toimintaan. Se vaikuttaa siihen, miten ajatellaan, tunnetaan, toimitaan ja motivoidaan itseään. Banduran (1995, s. 2–5) esittää minäpystyvyydellä olevan neljä päälähdettä. Tärkein niistä on

onnistumisen kokemukset. Tosin myös epäonnistumiset ovat tärkeitä minäpystyvyyden rakentumiselle. Erityisesti onnistumisen kokemukset epäonnistumisen jälkeen luovat vahvaa uskoa omaan kykyihin.

Banduran (1995, s. 2-5) nimeää toiseksi lähteeksi minäpystyvyydelle vertaisten onnistumiset. Kun yksilö huomaa vertaisten onnistuvan toiminnassa, usko myös omaan onnistumiseen kasvaa. Kolmas lähde on kannustava palaute. Palaute ylipäänsä toimii sekä minäpystyvyyttä edistävänä sekä heikentävänä tekijänä. Toisin sanoen palaute sisäistetään riippumatta siitä, onko se positiivista tai negatiivista. Positiivinen palaute koetaan voimaannuttavana ja se valaa uskoa omaan kykyihin, kun taas negatiivinen palaute voi heikentää uskomuksia omaan mahdollisuuksiin. Viimeinen lähde minäpystyvyydelle on psykologinen ja emotionaalinen tila, eli yksilön henkinen vireystila, jolla voidaan tarkoittaa myös stressiä.

Banduran (1995, s. 6) mukaan minäpystyvyys vaikuttaa yksilön toimintaan neljän eri prosessin kautta. Ensimmäinen se vaikuttaa kognitiivisiin prosesseihin. Kun yksilöllä on korkea minäpystyvyys, hän asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja löytää keinot vastoinkäymisistä huolimatta saavuttaa asettamansa tavoitteet. Toisaalta, kun yksilöllä on matala minäpystyvyys, hän usein ennakoii epäonnistumista, minkä vuoksi hänen asettamansa tavoitteet ovat matalia, eikä toiminta ole yhtä tehokasta ja suunnitelmallista. Toiseksi minäpystyvyys on oleellinen osa motivaatiota, jolla on myös vahva yhteys ensiksi mainittuihin kognitiivisiin prosesseihin. Jos yksilö uskoo omaan kykyihinsä, eli omaa korkean minäpystyvyyden, on hän usein motivoitunut saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Vahva usko ja motivaatio myös suojelevat yksilöä vastoinkäymisiä kohdatessa. Kun tavoite on päätetty saavuttaa, pyritään vastoinkäymisistä selviämään ja etsimään erilaisia ratkaisuja toivottuun lopputulokseen pääsemiseksi.

Kolmanneksi Bandura (1995, s. 8) esittelee affektiiviset prosessit, jotka ovat yksilön tapoja toimia kohdatessaan kuormittavia tekijöitä. Yksilöt, joilla on korkea minäpystyvyys, eivät luo itse itselleen kuormittavia tekijöitä, vaan he jättävät niitä jopa osittain huomioimatta. Lisäksi hänen mukaansa yksilö pyrkii

hallitsemaan ja muuttamaan kuormittavia tekijöitä helpommin käsiteltäviksi. Tässä prosessissa siis korostuu yhteys työn vaatimus-voimavara malliin. Viimeisenä Bandura (1995, s. 8) tuo esille, kuinka minäpystyvyys vaikuttaa myös yksilön tekemiin valintoihin ja prosessiin sen taustalla. Kun yksilöllä on usko omaan kykyihinsä ja luottamus toiminnassa onnistumiseen, hän usein valitsee hankalampia tehtäviä, koska ne nähdään mahdollisuuksina osoittaa ja testata omaa osaamista. Jos yksilön minäpystyvyys on taas matala, vaikeat tehtävät nähdään uhkina. Tiivistettynä voidaan sanoa, että jos yksilöllä on korkea minäpystyvyys, hän valitsee tehtävikseen useimmin haastavia asioita, koska hän haluaa osoittaa osaamistaan. Lisäksi hän myös asettaa itselleen korkeita tavoitteita, ja työskentelee sinnikkäästi saavuttaakseen ne, vaikka saattaisi kohdata vastoinkäymisiä.

2.3 Kuormittavuuden ja minäpystyvyyden yhteys

Demeroutin ja Bakken (2011) esittelemä työn vaatimus-voimavara malli soveltuu työn kuormittavuuden ja sen eri ulottuvuuksien tarkasteluun. Banduran (1995) esittelemää teoriaa minäpystyvyydestä voidaan käyttää täydentämään työn vaatimus-voimavara mallia tuomalla mukaan yksilökohtaiset ominaisuudet. Juuri minäpystyvyyden avulla voidaan paremmin ymmärtää, miten työn vaatimusten ja voimavarojen epätasapaino syntyy, ja miten se vaikuttaa yksilön kokemaan stressiin. Koska näiden kahden teorian linkittyminen keskenään on vahvaa, on niiden välistä yhteyttä tutkittu paljon. Useissa eri tutkimuksissa (mm. Schwarzer & Hallum, 2008; Fernet ym., 2012; Troesch & Bauer, 2017) on päästy yksimielisyyteen siitä, että korkealla minäpystyvyydellä on yhteys koettuun työperäiseen stressiin.

Tutkittaessa koulun henkilökunnan työn kuormittavuutta ja erityisesti kokemuksia siitä, on molempia teorioita hyödynnetty. Bardhoshi ja Um (2021, s. 295) osoittivat, että minäpystyvyydellä oli yhteys yhdysvaltalaisen opinto-ohjaajien työssä kokemaan stressiin. He tarkastelivat yhteyttä juuri Demeroutin ja Bakkerin (2011) esittelemän työn vaatimus-voimavara mallin kautta. Heidän

mukaansa henkilöt, joilla oli korkea minäpystyvyys, saivat hyödynnettyä enemmän voimavarojaan, kuten työyhteisön tukea, työssään. Mutta myös pelkällä korkealla minäpystyvyydellä oli yhteys alhaisempaan koettuun stressiin. Minäpystyvyys siis toimii sekä osana työn vaatimus-voimavara mallia, mutta myös itsenäisenä vaikuttimena alhaisempaan stressiin. Myös Klassen ym. (2013, s. 1301) toteavat, että korkea minäpystyvyys auttoi opettajia hallitsemaan työn vaatimuksia ja kokemaan vähemmän kuormitusta työssään. Työn vaatimus-voimavara mallia ja minäpystyvyyden yhteyttä on myös tutkittu erityisopetuksen kontekstissa. Kiel ym. (2016) osoittivat, että erityisopettajilla, joilla oli hyvät valmiudet selviytyä työn aiheuttamasta stressistä, oli muita erityisopettajia korkeampi minäpystyvyys. Lisäksi he pystyivät myös paremmin hyödyntämään omia voimavarojaan työssään. Toisaalta minäpystyvyys ei ainoastaan ehkäise työn kuormittavuutta, vaan alhaisena se voi myös lisätä sitä. Schwarzerin ja Hallumin (2008, s. 163) mukaan opettajat, joilla on alhainen minäpystyvyys, luovat uskomuksillaan omasta toiminnastaan itselleen negatiivisia odotuksia työssä onnistumisessaan, mikä itsessään muuttuu kuormittavaksi tekijäksi.

3 ERITYISOPETTAJAN TYÖN KUORMITTAVUUS

3.1 Erityisopettajan työn vaatimukset ja voimavarat

3.1.1 Vaatimukset

Erityisopettajan työn kuormittavuutta tutkittaessa työn kuormittavuutta aiheuttavia tekijöitä voidaan työn vaatimus-voimavara mallin mukaisesti tulkita työn vaatimuksiksi. Yleisesti ottaen opettajien työperäistä stressiä tai työn kuormittavuutta tutkittaessa ei ole kuitenkaan tehty eroa yleisopetuksen aineen- ja luokanopettajien sekä erityisopetuksen laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien välille. Tästä hyvä esimerkki on opetusalan ammattijärjestön (OAJ) toteuttamat työolobarometrit vuosina 2017 ja 2019, joissa tarkastellaan opetusallalla toimivien henkilöiden työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Nämä kyselyt ovat laajimmat ja kattavimmat tutkimukset suomalaisten opettajien työn kuormittavista tekijöistä. Vaikka barometrin taustatiedoissa kysytään vastaajan toimenkuvaa, pääasiallisesti vastausten tarkastelussa ei tehdä eroa opettajien välille ammattinimikkeen, kuten erityisopettaja tai luokanopettaja, perusteella, vaan heidän vastauksensa käsitellään yleisesti opettajina koulutasoilla kuten peruskoulu ja lukio. Yleis- ja erityisopetuksen työnkuvissa on kuitenkin selkeitä eroja, minkä vuoksi erityisopettajien työn kuormittavuutta tutkittaessa on hyvä keskittyä juuri erityisopettajien kokemuksiin.

Laaja-alainen toimenkuva. Rytivaaran ym. (2012, s. 334) mukaan erityisopettajien toimenkuvassa on tapahtunut muutoksia, jotka ovat tuoneet mukanaan uusia vaatimuksia. Aho (2011, s. 99) tarkentaa, että muutokset ovat vaatineet opettajilta uudenlaista asiantuntijuutta sekä yhteistyötä niin muiden opettajien kuin eri ammattiryhmien kanssa. Erityisopettajan toimenkuva on siis nykyisessä järjestelmässä laajentunut ja nivoutunut osaksi lähes kaikkia koulun osa-alueita. Opettajan työnkuvan pirstaloituminen näkyy myös OAJ:n (Länsi kallio ym., 2018, 11) työolobarometrissa, jossa opettajat kokivat työssä

kuormittavaksi lisääntyneet työtehtävät kuten erilaiset palaverit ja niihin liittyvän suunnittelutyön.

Muutokset erityisopettajan työssä tapahtuivat Jahnukaisen ym. (2015) mukaan 2010-luvulla, kun perusopetuslakia muutettiin. Erityisopetuksen kannalta selkein muutos oli oppilaille annettavan tuen määrittely kolmiportaisesti. Aiemmin yleis- ja erityisopetuksella oli ollut suhteellisen selkeä raja, mutta nyt oppilaille annettava tuki jaettiin yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuki tehostuu ja monipuolistuu tuen tasolla noustessa. Lisäksi tuen tasoille määriteltiin tuen toteuttamisen arviointia ja seuranta ohjaavat toimenpiteet, kuten tehostetun tuen tasolla käytettävä oppimissuunnitelma. Vitkan (2021) mukaan näissä prosesseissa korostetaan pedagogista päätöksentekoa. Täten erityisopettajilla on merkittävä rooli kaikilla tuen tasoilla ja jokaisessa tuenprosessissa.

Tuen kolmiportaisuuteen linkittyy vahvasti inklusiivinen opetus. Unicef (2022) määrittelee inklusiivisen opetuksen olevan opetusta, jota annetaan kaikille oppilaille samassa luokassa ja samassa koulussa. Inklusiivisessa opetuksessa voidaan katsoa korostavan erityisopettajan roolia, koska hän mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen opetukseen toteuttamalla heidän tarvitsemiaan tukitoimia luokassa. Lisäksi erityisopettaja tarjoaa tukea myös kollegoilleen opetuksen toteuttamisessa. Soini ym. (2019, s. 622) nostavat esille tämän opetuksen trendin ja sen aiheuttaman muutoksen toimenkuvaan yhtenä erityisopettajien kokemana työn kuormittavuutta lisäävänä tekijänä. Jahnukainen ym. (2015) lisäävät, että inklusiivisen opetuksen myötä erityisopettajat eivät enää toteuta tukea ainoastaan omissa luokissaan, vaan myös osana yleisopetuksen ryhmiä, kun tukea tarvitsevat oppilaat ovat integroituneet osaksi niitä. Nykyisin kouluissa toimii siis sekä erityisluokanopettajia, joilla on kiinteä opetusryhmä, että laaja-alaisia erityisopettajia, joilla kiinteää opetusryhmää ei ole.

Björn (2015) tuo nämä muutokset esille yhtenä kuormittavan tekijänä, ja toteaa, että erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu nykyisin osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen suunnittelun ja toteuttamisen lisäksi

samanaikaisopetusta, yleistä tuen koordinointia sekä muiden opettajien konsultointia. Takalan ja Ahlin (2014, s. 66) mukaan erityisopettajat kokevat haastavaksi näiden eri tehtävien toteuttamisen samanaikaisesti. Vitka (2021) laajentaa käsitystä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan moninaisuudesta. Hänen mukaansa erityisesti konsultointi korostuu työssä, ja sitä toteutetaan jopa taukojen aikana. Laajat työtehtävät ovat kansainvälisesti koettu työn vaatimus. Esimerkiksi Hesterin ym. (2020, s. 355–356) mukaan myös yhdysvaltaiset erityisopettajat kokevat laajan toimenkuvan kuormittavaksi. Tämä vertailukohta on kiinnostava, koska Björn (2015, s. 58) kertoo erityisopetuksen viitekehyksen olevan myös kolmiportainen Yhdysvalloissa. Lisäksi tuen intensiivisyys kasvaa tuen portailla, mutta tuen toteuttaminen on kuitenkin säännöstellympää kuin Suomessa.

Työtaakka. Erityisopettajien toimenkuva on siis monipuolinen ja laaja, mikä näkyy myös siinä, että työtä on paljon. Vitka (2021) nimeää erilaisia erityisopettajan työtehtäviä, joita ovat muun muassa oppimisvaikeuksien kartoitus, pedagogisten asiakirjojen työstäminen yhdessä muiden opettajien kanssa, yleinen tuen koordinointi ja nivelvaiheen tiedonsiirrot. Hänen mukaansa erityisopettajan rooli tuen suunnittelussa on keskeinen. Tämän vuoksi erityisopettaja on mukana ja järjestämässä useita erilaisia palavereita, jotka voivat esimerkiksi liittyä niin oppilashuoltoon kuin yhteistyöhön sairaalakoulujen kanssa.

Työtaakka on toistuva teema niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissakin. OAJ:n (Länsikallio ym. 2018, s. 6–8; Golnick & Ilves, 2020, s. 6–11) työolobarometreja tarkastellessa opettajien työaika ja työmäärä ovat huolestuttavalla tasolla. Molempina vuosina opettajat olivat työskennelleet yli normaalin työviikon ja vähintään puolet vastaajista koki työtä olevan liikaa. Barometrien mukaan opettajien keskimääräinen työaika oli ylittänyt normaalin työviikon ja myös työehtosopimuksessa määritellyn työajan. Tämän lisäksi työtä tehtiin epätyypillisinä aikoina kuten iltaisin ja viikonloppuisin. Opettajien työn siis voidaan katsoa valuvan työpäivän ja -ajan ulkopuolelle.

Kansainvälisessä tutkimuksessa esimerkiksi Fernet ym. (2012, s. 514) ja Putwain ja von der Embse (2019, s. 52) nimeävät työtaakan yhdeksi työn vaatimukseksi Demeroutin ja Bakken (2011) esittelemän työn vaatimusvoimavara mallin mukaisesti. Hester ym. (2020, s. 355–356) havaitsivat samankaltaisia ongelmia myös Yhdysvalloissa. Amerikkalaiset erityisopettajat kokivat työpäivänsä kiireisiksi ja heillä oli moninaisia työtehtäviä kuten erilaiset testit ja tilastoinnit, muiden opettajien konsultointi, opetuksen suunnittelu sekä yhteistyö kotien kanssa. Myös Bettini ym. (2017, s. 254) tarkastelivat amerikkalaisten erityisopettajien kokemuksia työtaakastaan, ja osoittivat sillä olevan yhteyttä opettajien kokemaan henkiseen väsymykseen. Cancio ym. (2018, s. 472–475) syventävät ymmärrystä koetusta työtaakasta. He kuvailivat erityisopettajan toimenkuvaa ja työn määrää kuormittavaksi. Suuri työtaakka johti siihen, että useat erityisopettajat harkitsivat alan vaihtoa. Huomionarvoista on myös se, että erityisopettajat kokivat työtaakkansa suuremmaksi kuin yleisopetuksen opettajat.

Oppilasmäärä. Erityisopettajien työnkuva ja työtehtävät ovat monipuolistuneet ja työmäärä on kasvanut, mutta myös oppilasmäärät ovat kasvaneet. Jahnukainen ym. (2015) osoittavat, että juuri kolmiportaisen tuen myötä tuettavien oppilaiden määrä on lukumäärällisesti kasvanut. Kuitenkin Hopman ym. (2018, s. 28) osoittavat, että oppilaat itsessään eivät kuormita erityisopettajaa. Kuitenkin se, miten vastavuoroinen vuorovaikutussuhde heidän välillään oli, ennusti työn kuormittavuutta. Jos opettajat kokevat vuorovaikutussuhteen oppilaaseen läheiseksi, kokevat he enemmän työperäistä stressiä. Myös Hester ym. (2020, s. 355–356) tuovat esille, että erityisopettajaa stressasi enemmän se, jos he eivät pystyneet vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin, kuin miten oppilas käyttäytyi luokassa.

Epäasiallinen kohtelu. Erilaisten oppilaiden lisäksi erityisopettajan arjessa kohdataan epäasiallista kohtelua ja väkivaltaa enemmän kuin yleisopetuksen opettajien arjessa. Perkiö-Mäkelän ja Ervastin (2013, s. 198) mukaan väkivallan kokemukset ovat yleisiä erityisopettajilla. Ervastin ym. (2012, s. 340) mukaan erityisopettajat olivat muita opettajia todennäköisemmin kohdanneet työssään

väkivaltaa, joko henkisenä tai fyysisenä. Erityisesti miespuolisten erityisopettajien todennäköisyys kohdata väkivaltaa työssään oli huomattavasti korkeampi. Tätä havaintoa tukevat myös OAJ:n (Länsikallio ym, 2018, s. 17; Golnick, 2020, s. 17) barometrit. Esimerkiksi vuonna 2017 peruskoulun erityisopettajaista joka kolmas oli kokenut väkivaltaa ja kaksi kolmesta epäasiallista kohtelua.

Vaikka erityisopettajalla on työssään omat erityispiirteensä ja niihin liittyvät vaatimukset, voidaan opettajan työn sanoa olevan stressaavaa toimenkuvasta riippumatta. Esimerkiksi OAJ:n (Länsikallio ym., 2019, s. 19; Golnick & Ilves, 2020, s. 21) kyselyjen tulokset osoittavat, että työperäistä stressiä koettiin opetuslalla keskimääräisesti enemmän kuin yleensä suomalaisessa työelämässä. Koetun stressin määrä on vaihdellut hieman vuosittain, mutta pääasiallisesti noin kolmannes opettajista koki stressiä erittäin tai melko usein työssään. Huoli työperäisen stressin määrästä korostui vuonna 2017, jolloin OAJ:n (Länsikallio ym., 2018, 32) esittää, että työn kuormittavuustekijöiden selvittäminen ja arviointi ei ollut toteutunut työturvallisuuslain mukaisesti kouluissa. Tiivistettynä suomalaiset erityisopettajat tekevät enemmän työtä ja kokevat enemmän työperäistä stressiä kuin muut suomalaiset palkansaajat keskimääräisesti. Lisäksi he kohtaavat usein työssään epäasiallista kohtelua ja väkivaltaa. Merkille pantavaa on kuitenkin se, että vaikka tilanne vaikuttaa hyvin huolestuttavalta, ovat opettajat OAJ:n (Golnick & Ilves, 2020, 29) mukaan olleet yleisesti ottaen tyytyväisiä työhönsä.

3.1.2 Voimavarat

Pääasiallisesti aiemmassa tutkimuksessa (esim. Fernet ym., 2012; Bettini ym., 2017) on keskitytty työn vaatimukseen, kun työn kuormittavuutta on tarkasteltu Demeroutin ja Bakken (2011) esittelemän työn vaatimus-voimavara mallin kautta koulukontekstissa. Voimavaroja on kuitenkin löydetty, mutta niissä on ollut suurta vaihtelua. Tämän voidaan katsoa korostavan sitä, että ne ovat yksilön henkilökohtaisia tapoja käsitellä työn vaatimuksia. Esimerkiksi Cancion ym. (2018, s. 474–475) mukaan erityisopettajat pyrkivät löytämään hyvin erilaisia

tapoja hallita kokemaansa stressiä, toisin sanoen löytämään voimavaroja käsittelemään työn vaatimuksia. Osa opettajista kuunteli musiikkia ja osa haki tukea perheeltä tai ystäviltään. Nämä keinot voidaan Kimin ja Asburyn (2020, s. 1063) tulkinnan mukaisesti katsoa tunnelähtöisiksi tavoiksi käsitellä vaatimuksia. Heidän mukaansa vaatimuksia pystyy myös käsittelemään ongelmalähtöisesti. Esimerkiksi Fernet ym. (2012, s. 514) esittelevät tällaisia keinoja. Heidän mukaansa opettajat pyrkivät esimerkiksi hyödyntämään omia henkilökohtaisia taitojaan työssään tai luomaan joustavia aikatauluja.

Aiemmassa tutkimuksessa on myös toistuvana voimavarana nimetty työyhteisön tuki, jonka tuovat esille muun muassa Fernet ym. (2012, s. 514), Kim ja Asbury (2020, s. 1074) sekä OAJ (2021). Näissä aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat myös nimenneet työyhteisön tuen tärkeimmäksi voimavarakseen. Työyhteisön tuen on myös osoitettu näissä tutkimuksissa vähentävän työn kuormittavuuden tunnetta, eli se toimii voimavarana työn vaatimuksille. Myös Putwain ja von der Embse (2019, s. 52) tuovat esille työyhteisön tuen voimavarana, mutta he nostavat esille myös opettajan minäpystyvyyden. Vaikka erityisopettajien ja yleisopettajien työkuvasissa on suuria eroja (ks. Vitka 2021), ja tämän eron voidaan olettaa luovan eri toimenkuville erilaisia vaatimuksia, ovat tutkimukset (esim. Fernet ym., 2012; Cancio ym., 2018) osoittaneet vaatimusten hallitsemisen keinojen olevan hyvin samankaltaisia eri opettajien välillä. Esimerkiksi aiemmin mainitut työyhteisön tuki sekä minäpystyvyys ovat toistuvia teemoja opettajien voimavaroja tarkastellessa. Kuitenkin minäpystyvyydessä puhuttaessa sillä tarkoitetaan opettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tapoja, joka näyttäytyy usein erilaisina tapoina käsitellä työn kuormittavuutta.

3.2 Opettajan minäpystyvyys työn voimavarana

Yleisellä tasolla puhuttaessa Banduran (1995) teoriaa minäpystyvyydestä, sen lähteistä ja sen vaikutuksista yksilön toimintaan voidaan soveltaa useilla eri aloilla ja useissa eri tilanteissa. Minäpystyvyys onkin lähtökohtaisesti aina

tilannesidonnainen, mutta yksilön uskoa omiin kykyihinsä voidaan myös tarkastella spesifimmin tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi Tschannen-Mora ja Hoy (2011, s. 797) soveltavat Banduran (1995) teoriaa koulumaailmaan. He käsittelevät minäpystyvyyttä opettajuuden näkökulmasta ja heidän mukaansa opettajan minäpystyvyyden voidaan katsoa tulevan esille parhaiten kolmella eri osa-alueella. Nämä osa-alueet ovat *luokkahuoneen hallinta, opetusstrategioiden käyttö ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa*. Myös Tas ym. (2021, s. 232) esittävät, että opettajan minäpystyvyys koostuu erilaisista, mutta toisiinsa vahvasti linkittyvistä osa-alueista. Toisin sanoen esimerkiksi opettajan usko omiin taitoihin luokan hallinnassa, tukee häntä käyttämään opetusstrategioita. Minäpystyvyys on tärkeä henkilökohtainen ulottuvuus työn kuormittavuuden muodostumisessa, joten korkea minäpystyvyys, eli uskomus onnistumisessa omissa toimissaan, ehkäisee vaatimusten muodostumista ja siten kuormituksen tunnetta. Siispä, tässä aiemman tutkimuksen käsittelyssä alhainen minäpystyvyys tulkitaan myös työn kuormittavuutena. Ulottuvuudet ja teoriat limittyvät vahvasti keskenään ja esimerkiksi Putwain ja von der Embse (2019, s. 52) käsittelevät työrauhan hallintaa työn vaatimuksena, vaikka sen voitaisiin katsoa olevan osa opettajan minäpystyvyyttä.

Vaikka opettajan minäpystyvyys on useimmiten tilannekohtainen ja se koostuu kolmesta toisiinsa linkittyvästä osa-alueesta, voidaan minäpystyvyyttä tukea myös yleisellä tasolla. Esimerkiksi Hatlevik ja Hatlevik (2018) tuovat esille, että opettajan koulutuksella on yhteys hänen minäpystyvyyteensä. Koska Banduran (1995, 2–5) mukaan minäpystyvyys käsittää yksilön uskomukset omista mahdollisuuksista onnistua toiminnasta, on luonnollista, että koulutus tuo tätä varmuutta toimintaan. Toisaalta, vaikka eri osa-alueet linkittyvät toisiinsa, ei niillä välttämättä ole aina selkeää yhteyttä. Hopmanin ym. (2021, s. 28) mukaan minäpystyvyys voi opettajan työssä vaikuttaa myös yksittäiseen osa-alueeseen, kuten luokan hallintaan. Heidän mukaansa opettajat, jotka kokivat pystyvänsä hallitsemaan luokkaansa, eivät välttämättä olleet yhtä varmoja opetusstrategioiden käytöstään.

Lazaridesin ym. (2020, s. 2) mukaan *luokkahuoneen hallintaa* on terminä pyritty määrittelemään usealla eri tavalla. Pääasiallisesti sillä kuitenkin tarkoitetaan niitä keinoja, joita opettaja käyttää oppituntien tehokkaaseen käyttöön opetuksen kannalta. Heidän mukaansa luokkahuoneen hallinta on esimerkiksi sääntöjen ja oppimisrutiinien luomista sekä häiriökäyttäytymiseen puuttumista. Minäpystyvyyden kannalta näkyvin osa tätä osa-aluetta on häiriökäyttäytyminen sekä siihen puuttuminen, ja se, muodostuuko siitä vaatimusta työlle. Esimerkiksi Hatlevikin ja Hatlevikin (2018, s. 1268) mukaan oppilaiden ongelmakäytöksellä on yhteys opettajan kokemaan kuormitukseen. Lisäksi heidän mukaansa oppilaiden toistuva ongelmakäyttö voi luoda opettajalle myös uusia vaatimuksia työhönsä, kuten ajankäytön ongelmat, koska opettajan pitää toistuvasti keskeyttää opetustaan puuttuakseen ongelmiin. Riippuen siis siitä, millaiset valmiudet ja uskomukset kykyihinsä opettajalla on luokanhallinnan suhteen voi se vähentää vaatimuksia tai pahimmillaan lisätä niitä.

Luokkahuoneen hallintaan vaikuttaviin tekijöihin opettaja ei tosin aina pysty itse vaikuttamaan, vaikka hänellä olisi korkea minäpystyvyys. Esimerkiksi luokan oppilasmäärä vaikuttaa suoraan siihen, miten paljon aikaa opettajalla on mahdollista käyttää häiriötekijöihin puuttumiseen. Myös Saloviita ja Pakarinen (2021, s. 11–12) huomioivat tämän, ja heidän mukaansa opettajat kokivat sitä vähemmän kuormitusta, mitä pienempi luokkakoko heillä oli. Oppilasmäärä on paljon puhuttanut asia ja esimerkiksi OAJ:n (2021) kyselyssä opettajat kannattivat pienempiä ryhmäkokoja.

Briggs ja Sommerfeld (2002) määrittelevät *opetusstrategiat* tavoiksi saada oppilaat oppimaan. Vaikka opetusstrategian valitsijana ja toteuttajana toimiikin opettaja, tulkitaan opetusstrategian onnistumista usein oppilaiden onnistumisten kautta. Briggs ja Sommerfeld (2002) jakavat opetusstrategiat useaan eri kategoriaan riippuen siitä, millainen rooli opettajalla ja oppilaalla opetuksen aikana on. Opetusstrategia voi siis käsittää niin opettajajohtoisia kuin oppilaskohtaisia tapoja opettaa ja oppia. He kuitenkin painottavat sitä, että on todella harvinaista, että opetusstrategia pysyisi samana koko ajan, vaan opettajat

usein hyödyntävät useita erilaisia strategioita. Tschannen-Moran ja McMaster (2009, s. 229–230) tuovat esille kaksi eri näkökulmaa minäpystyvyyden ja opetusstrategioiden käytön yhteyteen. Ensiksi opetusstrategioiden käyttö perustuu eräänlaiseen itseään vahvistavaan prosessiin minäpystyvyyden näkökulmasta. Uskomukset onnistumisesta motivoivat opettajaa kokeilemaan jotain opetusstrategiaa, ja onnistumiset näissä kokeilussa lisäävät uskoa omiin kykyihin. Tämä taas vuorostaan vahvistaa toimivaksi todetun opetusstrategian valintaa. Toisaalta korkea minäpystyvyys saa opettajia kokeilemaan uusia tapoja opettaa. Tosin tämä yhteys ei ole niin vahva.

Hopman ym. (2018, s. 28) toteavat, että erityisopettajat, jotka kokivat hallitsevansa opetusryhmänsä hyvin ja olevansa siten hyvässä vuorovaikutussuhteessa oppilaidensa kanssa, kokivat vähemmän stressiä. Kun taas opettajilla, joilla ei ollut kontrollin tunnetta näissä suhteissa, todettiin enemmän stressiä. Hopmanin ym. (2018, s. 28) mukaan minäpystyvyyden tasoa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa voidaan siis tulkita siitä, miten stressaavaksi opettaja koki sen. Tutkimuksessa kuitenkin osoitettiin, että oppilaat itsessään eivät stressanneet erityisopettajaa, vaan vuorovaikutussuhteen laatu oli merkittävämpi. Myös Hester ym. (2020, s. 355–356) tuovat esille samankaltaisen tuloksen, mutta heidän mukaansa erityisopettajia stressasi myös koulun ulkopuoliset asiat oppilaan elämästä, mihin heillä ei ollut suoraa vaikutusta.

3.3 Koronapandemian vaikutukset työn kuormittavuudelle

Jo ennen koronapandemiaa ja sen aikaista etäopetusjaksoa, erityisopettajat kokivat työssään olevan paljon vaatimuksia, kuten laaja toimenkuva, työtaakka ja oppilaisiin liittyvät haasteet. Pandemian myötä haasteet eivät kadonneet, mutta ne saattoivat saada uusia ulottuvuuksia ja niiden rinnalle saattoi tulla uusia vaatimuksia. Esimerkiksi Kyllönen ym. (2021, s. 24) raportoivat suomalaisten opetuksen järjestäjien tuoneen esille työn kuormittavuuden kasvaneen etäopetuksen aikana. Myös opettajan minäpystyvyyden osa-alueiden voidaan katsoa tulevan esille näissä havainnoissa.

Laaja toimenkuva ja luokkahuoneen hallinta. Pandemian aikana opettajan toimenkuvaan kuuluvat tehtävät pysyivät pääasiallisesti samoina kuin aiemminkin, mutta esimerkiksi se, miten opetusta toteutettiin, muuttui suuresti. Unesco (2020) julkaisi kansainväliset suosituksensa koronapandemian aikaiselle etäopetusjaksolle, joiden tarkoituksena oli tukea opetuksen onnistumista poikkeustilanteessa ja pyrkiä minimoimaan opetuksen ja oppimisen keskeytymisen riskiä. Akar ja Erden (2021, s. 2) tiivistävät näiden suositusten painottavan oppilaiden ja opettajien tieto- ja viestintäteknologisia taitoja sekä virtuaalisen opetuksen saavutettavuutta niin oppilaan kuin infrastruktuurin näkökulmasta. Suosituksista huolimatta Rahmadi (2021, s. 26) esittää, että opettajat joutuivat itse kehittämään etäopetukseen siirryttäessä useita erilaisia tapoja opettaa, toisin sanoen he toimivat opetuksen kehittäjinä ja innovaattoreina.

Tirrin (2014, s. 603) mukaan suomalaisilla opettajilla on työssään suuri autonomia ja heidän uskotaan kehittyvän työuransa aikana. Opetussuunnitelma ja koulujen linjaukset ohjaavat opettajien toimintaa, mutta heillä on suuri vapaus päättää, kuinka he toteuttavat ja arvoivat opetustaan. Tämän perusteella voidaan olettaa, että suomalaisilla opettajilla rooli opetuksen kehittäjänä korostui, mikä monipuolisti toimenkuvaa. Sergejeffin (2020, s. 1-4) mukaan etäopetuksen toteutuksessa erityisopetuksen näkökulmasta korostuu sen suunnitelmallisuus. Tämän vuoksi hän suosittelee kokonaissuunnitelman laatimista yhdessä oppilaan, huoltajan ja koulun toimijoiden kanssa. Suunnitelmasta on hyvä ilmetä kaikki se, mitä etäopetuksen aikana on tarkoitus tehdä. Kuitenkin itse opetuksen toteutusvaiheessa, oppilaan kanssa keskitytään muutamaankin oppiaineeseen kerrallaan. Suunnitelman lisäksi kodin, oppilaan ja yhteistyötahojen kanssa on myös sovittava yhteiset käytännöt esimerkiksi yhteydenpidosta.

Opettajan minäpystyvyyden näkökulmasta opetuksen kehittämisessä korostuu luokkahuoneen hallinta. Opiskelukäytäntöjen luominen tulee esiin esimerkiksi Sergejeffin (2020, s. 1-4) suosituksesta rytmittää ja strukturoida päivää, koska sekä opiskelu että vapaa-aika tapahtuvat samassa ympäristössä. Hänen mukaansa esimerkiksi yhteiset aamutapaamiset, joissa käydään yhdessä

läpi päivän kulku, toimivat tapana luoda rakennetta päivään. Myös häiriökäyttäytymiseen puuttuminen oli esillä etäopetuksessa. Sainion ym. (2020, s. 15–17) mukaan opettajilla oli rajalliset keinot puuttua työrauhaongelmiin. Esimerkiksi heidän mukaansa opettajien oli vaikea vaikuttaa siihen, jos oppilas ei kotonaan saanut työrauhaa. Myös Hester ym. (2020, s. 355–356) tuovat esille sen, että erityisopettajat stressasivat oppilaiden koulun ulkopuolisesta elämästä, mihin he eivät suoraan voineet vaikuttaa. Toisaalta Sainion ym. (2020, s. 15–17) mukaan kiusaamisen koettiin vähentyneen etäopetuksen aikana.

Työtaakka ja opetusstrategiat. Myös itse opetuksen toteuttaminen etäyhteyden välityksellä aiheutti omia haasteitaan. Erityisopetuksen näkökulmasta itse opetustyö saattaa korostua etäopetuksessa verrattuna yleisopetukseen, koska etäopetuksessa tukea saavien oppilaiden oppiminen ei voi tapahtua ainoastaan itsenäisenä työnä, vaan heille on tarjottava myös opettajajohtoista opetusta (Sergejeff, 2020, s. 1–4). Tasin ym. (2021, s. 232–233) mukaan etäopetukseen siirtyminen aiheutti epävarmuutta opettajissa. Heidän mukaansa opettajat eivät olleet varmoja omista valmiuksistaan toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Akar ja Erden (2021, s. 6) tarkentavat tätä opettajien kokemusta ja nostavat esille sen, että opettajat kokivat etäopetuksen rajoittavan heidän tapojaan opettaa. Heidän mukaansa opettajat olivat esimerkiksi tottuneet hyödyntämään toiminnallisia harjoituksia osana opetustaan, eivätkä pystyneet enää turvautumaan tuttuihin tapoihin opettaa, vaan joutuivat omaksumaan uusia tapoja. Uusien tapojen omaksuminen lisäsi myös työn määrää. Nämä haasteet heijastuivat myös työaikaan. Akarin ja Erdenin (2021, s. 17) mukaan opettajat käyttivät yhä enemmän aikaa koulupäivän ulkopuolella työn tekemiseen. Erityisesti työn tekeminen epätyyppillisinä aikoina, kuten iltaisina ja viikonloppuisin, on korostunut pandemian aikana.

Opettajan minäpystyvyyden kannalta opetusstrategioiden käytön osa-alue nousee esille opetuksen toteuttamisessa. Tasin ym. (2021, s. 232–233) mukaan opettajan minäpystyvyys korostui etäopetuksessa. Heidän mukaansa juuri korkea minäpystyvyys selitti sitä, miten onnistuneesti opettaja pystyi

mukautumaan uusiin vaatimuksiin opetuksen järjestämissä. Tämä näkyy myös siinä, että opettajien koulutus ja aiemmat kokemukset verkko-opetuksesta vaikuttivat siihen, miten suurina haasteet koettiin. Myös Choi ym. (2018, s. 153) nostavat esille aiempien kokemusten tärkeyden minäpystyvyydelle digitaalisessa ympäristössä toimiessa. Lisäksi Rahmadin (2021, s. 31) mukaan opettajat hyödynsivät etäopetuksen aikana pääasiallisesti itselleen tuttuja välineitä kuten Whatsapp-sovellusta. Hatlevik ja Hatlevik (2018, s. 1) huomauttavat kuitenkin, että opettajia on monen ikäisiä ja heidän kokemustaustassaan tieto- ja viestintäteknologiassa voi olla suuria eroja.

Oppilaisiin liittyvät haasteet ja opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde.

Etäopetuksen aikana opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, joka on merkittävä opettaja minäpystyvyyden osa-alue, muuttui suuresti. Kimin ja Asburyn (2020, s. 1063) mukaan oppilaiden osallistaminen etäopetuksen aikana oli siis yksi merkittävä työn vaatimus. Aiemmin opettajat pystyivät kohtamaan luokkansa oppilaat kasvokkain, mutta nyt vuorovaikutus siirtyi verkkoon. Esimerkiksi Akar ja Erden (2021, s. 6–10) tuovat esille, että turkkilaiset opettajat kokivat oppilaidensa olleen passiivisia, minkä vuoksi vuorovaikutus oli heikentynyt etäopetuksessa. Ääritapauksissa heidän mukaansa oppilasta ei ollut tavoitettu lainkaan. Myös Sainio ym. (2020, s. 15–17) tuovat esille samankaltaisia ongelmia Suomessa. Heidän mukaansa opettajat olivat kokeneet etäopetuksen hyvin yksipuoliseksi, koska oppilaat eivät välttämättä olleet osallistuneet oppituntien aikana opetukseen. Lisäksi opettajat olivat kokeneet yhteydenpidon oppilaisiin työlääksi. Yksittäisten oppilaiden tavoittamiseksi oli pitänyt käyttää useaa eri viestintäkeinoa- ja kanavaa. Myös Akar ja Erden (2021, s. 6–10) huomioivat tämän ja heidän mukaansa opettajilla kului merkittävästi aikaa oppituntien ulkopuolella yhteydenpitoon oppilaiden kanssa.

Toisaalta vaikka vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli ollut työlästä, oli se ollut myös palkitsevaa. Esimerkiksi Kimin ja Asburyn (2020, s. 1063) mukaan opettajat olivat kokeneet vuorovaikutussuhteen oppilaisiin olleen avoimempi ja aidompi kuin aiemmin. Erityisopetuksen näkökulmasta vuorovaikutussuhde myös korostui, koska Sainion ym. (2020, s. 12) mukaan erityisopettajilla oli ollut

usein läheisempi vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa kuin yleisopetuksen opettajilla. Tällä tosin oli heidän mukaansa myös varjopuolensa. Erityisopettajat olivat läheisen suhteen vuoksi enemmän huolissaan oppilaiden hyvinvoinnista ja osasivat nimetä enemmän huolia oppilaistaan. Tämä erityisopettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen ominaisuus ja epätasapaino on noteerattu myös ennen etäopetusta. Esimerkiksi Hopman ym. (2018, s. 28) osoittavat, että mitä läheisempi erityisopettajan vuorovaikutussuhde oli oppilaaseen, sitä stressaantuneempi hän oli. Tätä selitettiin sillä, että erityisopettaja panosti vuorovaikutussuhteeseen enemmän kuin sai siitä takaisin.

Muut vaatimukset. Pandemian vaikutukset eivät rajoittuneet ainoastaan kouluun, vaan ne muuttivat ihmisten elämää kokonaisvaltaisesti kaikilla osaluilla. Tämän myötä on myös perusteltua huomioida koronapandemian aikaista kokonaiskuvaa ymmärtääksemme paremmin sen vaikutusta opettajan työhön. Kim ja Asbury (2020, s. 1063) nimeävät opettajien muun elämän muutokset yhdeksi uudeksi vaatimukseksi koronapandemian ajalta. Pandemia saattoi näkyä opettajat arjessa esimerkiksi siten, että heidän oli pitänyt huolehtia yhtäaikaaisesti omien lapsiensa sekä oppilaiden osallistumisesta etäopetukseen. Akar ja Erden (2021, s. 17) lisäävät tähän kokonaisuuteen myös opettajien huolet omasta taloudestaan ja riskiryhmään kuuluvista läheisistään. Heidän mukaansa pandemian aikana työn ja arkielämän haasteet kulkivat rintarinnan ja niiden välinen raja oli usein ollut vaikea määrittää. Tämän lisäksi siirtyminen etäopetukseen tapahtui pikaisella aikataululla ja opetus sen aikana erosi suuresti siitä, mihin oli aiemmin totuttu. Kim ja Asburyn (2020, s. 1070) toteavat opettajien kuvailleen oloaan epävarmaksi myös työelämässä. Tas ym. (2021, s. 230) syventävät ymmärrystä äkillisestä muutoksesta, ja väittävät äkillisyyden itsessään vaikuttaneen opettajien ja oppilaiden asenteisiin etäopetusta kohtaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus pyrkii täydentämään kasvatustieteellistä tieteen kenttää lisäämällä tietoa laaja-alaisten erityisopettajien työhyvinvoinnista. Tätä ilmiötä tarkastellaan koronapandemian vaikutusten näkökulmasta. Tutkimuksen kohdentaminen juuri laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksiin kevään 2020 aikaiselta etäopetusjaksolta perustuu aiempien tutkimusten jättämään tutkimusaukkoon. Vaikka opettajien kokemaa työn kuormittavuutta on tutkittu verrattain paljon Suomessa (esim. Takala & Ahlin, 2014; Björn, 2015) ja myös koronapandemian aikaiselta etäopetusjaksolta (esim. Sainio, 2020; Kyllönen ym., 2021), ei näissä tutkimuksissa ole usein tehty eroa koulun eri ammattiryhmien välille. Lisäksi niissä ei ole huomioitu työssä jaksamista tukevia tekijöitä.

Työn kuormittavuutta tarkastellaan työn vaatimus-voimavara mallin kautta, jossa kuormittavuuden tulkitaan johtuvan vaatimusten ja voimavarojen epätasapainosta. Opettajien minäpystyvyyttä käsitellään yhtenä voimavaroista. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään löytämään opettajien kokemuksista erilaisia tekijöitä, jotka tekivät työstä kuormittavampaa, kun taas toisella tutkimuskysymyksellä pyritään löytämään työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Kolmannella kysymyksellä pyritään antamaan opettajille ääni, jotta he voisivat avata itse tapoja, joilla heitä olisi voinut auttaa jaksamaan työssään paremmin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset tekijät kuormittivat erityisopettajan työtä koronapandemian aikana?
2. Millaiset tekijät auttoivat erityisopettajaa selviytymään työssään pandemian aikaisista haasteista?
3. Millaista tukea työlleen erityisopettajat olisivat kaivanneet enemmän?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksellinen lähestymistapa

Tämän tutkimukset toteuttaminen noudatti kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa painottuvat tutkittavien henkilöiden omakohtaiset kokemukset. Heidän mukaansa tutkijan tehtävänä on taas tehdä näistä kokemuksista tulkintoja aiemman tutkimuksen ja teorian pohjalta. Puusa ja Juuti (2020, s. 76) tiivistävät tätä näkökantaa kuvailemalla laadullista tutkimusta eräänlaiseksi aineiston ja aiemman teorian vuoropuheluksi. Laadullinen tutkimusote siis vastaa hyvin tutkimuksen asettamia tarpeita, koska sen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään paremmin erityisopettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta hyödyntäen Demeroutin ja Bakken (2011) sekä Banduran (1995) teorioita.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii luomaan kuvausta tutkitusta ilmiöstä, eikä niinkään esittämään tilastoihin perustuvia yleistyksiä siitä. Hirsijärvi ym. (2013) täydentävät tätä näkemystä kertomalla laadullisen tutkimuksen mahdollistavan tosielämän tapahtumien kuvauksen. Tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus ymmärtää, mitkä asiat vaikuttivat erityisopettajien kokemaan työn kuormitukseen, ja kuinka se rakentui etäopetusjakson aikana. Tavoitteena ei niinkään ole vastata siihen, kuinka paljon stressaavia tekijöitä oli, tai kuinka stressaantuneita opettajat olivat.

Tieteenfilosofisesti tutkimuksen suuntaus lainaa fenomenologisesta tutkimuksesta. Kuten Cerbone (2006, s. 19) esittää ihmisten kokemuksiin ilmiöistä liittyy aina henkilökohtainen ulottuvuus, joka on fenomenologisen tutkimuksen keskiössä. Tämä tutkimus ei kuitenkaan pohjautu ainoastaan empiiriseen aineistoon, vaan siinä hyödynnetään aiempaa tietoa ja teoreettisia malleja, joten tutkimuksen ei voida katsoa kuuluvan täysin fenomenologiseen tutkimukseen. Tutkimuksen onnistumiseksi on kuitenkin hyvä ymmärtää laajempaa laadullisen tutkimuksen tieteen filosofiaa, ja sitä, minne tämä tutkimus siellä sijoittuu.

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkittavat. Tutkimukseen osallistui seitsemän erityisopettajaa, joista kaikki olivat toimineet laaja-alaisina erityisopettajina yläsavolaisissa kouluissa kevään 2020 aikana. Kaikkien opettajien koulut siis kuuluivat Itä-Suomen aluehallintoviraston ja Pohjois-Savon sairaanhoitopiiriin (PSSHP) alaisuuteen (kts. AVI, 2022; PSSHP, 2022), joten myös yleiset ohjeistukset koronapandemiaan liittyen olivat kaikille samat. Neljä opettajista työskenteli yläasteella ja kaksi ala-asteella. Tutkittujen opettajien työkokemus erosi, ja opetuskokemus vuosina vaihteli alle viidestä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Tässä tutkimuksessa opettajiin viitataan pseudonyymeillä opettaja 1–7, jotka viittaavat järjestykseen, jossa opettajat haastateltiin. Opettajista ei käytetty heidän oikeita nimiänsä missään tutkimukseen liittyvässä materiaalissa, vaan koko prosessin ajan toimittiin pseudonyymeillä.

On hyvä tietää, että tutkija työskenteli tutkimuksen toteutuksen aikana samassa koulussa erityisopettajana kolmen tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa. Tutkija ei kuitenkaan ollut työsuhteessa samassa koulussa tutkittavien kanssa kevään 2020 aikana, mihin ajanjaksoon tämä tutkimus keskittyy. Selkeää eturistiriitaa ei siis muodostunut. Lisäksi kaikki opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Aineiston keruumenetelmä. Dufvan (2011, s. 133) mukaan teemahaastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi, kun tavoitteena on saada tietoa tutkittavien henkilökohtaisista kokemuksista. Tämän lisäksi teemahaastattelu valikoitui metodiksi, koska aiemmassa tutkimuksessa tätä aineiston keruumenetelmää ei ollut hyödynnetty (esim. Golnick & Ilves, 2020). Aiemman tutkimuksen perustuessa kyselyillä hankittuihin aineistoihin, pystytään tällä aineistonkeruumenetelmällä saamaan tarkempaa tietoa tutkitusta ilmiöstä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että haastattelussa tutkittavan on mahdollista muun muassa selventää ilmauksiaan, ja haastattelijan esittää tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi kuten Mason (2007) toteaa, haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hänen mukaansa ymmärrystä ilmiöstä siis luodaan yhdessä siinä hetkessä. Tämä

aineiston kontekstuaalisuus on hyvä tiedostaa, ja ymmärtää siitä tehtävien havaintojen yleistämisen rajoitukset. Tutkijalla on siis merkittävä rooli haastattelussa.

Tutkimukset toteutettiin yksilöhaastatteluina, mikä Alasuutarin (2011) mukaan tekee haastattelutilanteesta usein henkilökohtaisemman. Silloin haastateltavat usein suhtautuvat haastattelijaan lämpimämmin. Tosin kahdenkeskeinen tilanne voi myös tehdä tilanteesta jännittävämmän. Tätä vaikutusta pyrittiin minimoimaan tutkijan neutraalilla, mutta avoimella asenteella. Tutkija esitti kaikki kysymykset samassa järjestyksessä ja samalla tavalla, mutta esitti täydentäviä kysymyksiä tarvittaessa.

Aineiston keruun toteutus. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla maaliskuussa 2022. Haastattelujen kesto vaihteli noin 30 minuutista 45 minuuttiin. Aineistoa kertyi yhteensä 225 minuuttia eli 3,75 tuntia. Haastattelut toteutettiin tutkijan toimesta pääosin etäyhteydellä Zoom-palvelun välityksellä, joista tallentui sekä videokuvaa, että ääntä. Tallenteen lisäksi haastattelut nauhoitettiin myös ääninauhurilla. Kaksi haastatteluista toteutettiin kasvokkain, näistä haastatteluista otettiin nauhoitus ennen mainitulla ääninauhurilla. Tutkimuksessa hyödynnettiin ainoastaan ääniraitoja. Tutkimusaineisto säilytettiin yliopiston salasanasuojatulla verkkolevyllä ja se tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Aineisto poistettiin ääninauhurista ja sen yli kirjoitettiin sen jälkeen, kun aineisto oltiin siirretty verkkolevyille.

Teemahaastattelun apuna käytettiin haastattelurunkoa (ks. liite 1), joka oli jaettu kolmeen teemaan. Haastattelussa esitetyt kysymykset perustuivat aiempaan teoriaan, mitä Tuomi ja Sarajärvi (2018) suosittelevat. Haastatteluissa kysyttiin opettajien kokemuksista työn kuormittavuutta lisäävistä ja työssä jaksamista tukevista tekijöistä sekä opettajien minäpystyvyydestä. Kysymykset pysyivät samoina kaikissa haastatteluissa ja ne esitettiin samassa järjestyksessä. Dufvan (2011, s. 138) mukaan kysymysten muodolla voi olla vaikutus siihen, miten haastateltavat ymmärtävät ne. Tämä vuorostaan voi vaikuttaa siihen, kuinka niihin vastataan. Kysymykset olivat sävyiltään neutraaleja, jotta

tämänkaltainen vaikutus minimoitaisiin. Lisäksi haastattelu koostui avoimista kysymyksistä, jotka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan antavat haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille omia näkemyksiään, mutta myös kertoa ilmiöstä jotain, mitä tutkija itse ei välttämättä olisi tajunnut kysyä. Tämä huomioitiin haastattelutilanteissa, ja tutkittavien puhetta ei pyritty ohjaamaan kohti ennalta päätettyä tavoitetta, vaan heidän annettiin vapaasti vastata kysymykseen.

Osassa haastatteluista itse haastateltavat saattoivat vastata yhtä aikaa sisällöllisesti samoihin kysymyksiin, jolloin eksplisiittisesti asiaa käsittelevät kysymykset hypättiin yli. Esimerkiksi jos haastateltava puhui yhtä aikaa työyhteisön ja perheen tuesta kysyttäessä työyhteisön tuesta, ei enää kysytty uudelleen perheen tuesta. Lisäksi Dufvan (2011, s. 142) tuo esille, että haastattelussa osallistujat saattavat antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Tässä on tärkeää huomioida tutkijan ja tutkittavien välinen suhde työyhteisön kautta. Tätä tutkimuksen eettistä vaarantumista suojeltiin sillä, että kysymykset keskittyivät ainoastaan kokemuksiin, kysymykset eivät olleet latautuneita ja ne koskivat aikaa ennen kuin tutkija oli aloittanut työskentelyn samassa koulussa.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoa analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jolla on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan mahdollista luoda objektiivista tietoa subjektiivisista kokemuksista. He jatkavat, että tavoitteena on siis luoda kokonaisuus, josta voidaan tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä. Vaikka kokemukset ovat yksilön havaintoja ympäröivästä maailmasta, Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysin keinoin voidaan niitä ymmärtää laajemmassa kontekstissa ja luoda niiden perusteella yleistettävää tietoa. Laadullisella sisällönanalyysillä subjektiivisista kokemuksista luodaan siis kokonaisuus, jota voidaan kuvata objektiivisilla havainnoilla siitä.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla kaikki haastattelut. Litterointi tapahtui sanasta sanaan, eikä esimerkiksi äänenpainoja tai taukoja puheessa otettu huomioon. Litterointi tehtiin Microsoft Word-ohjelmalla. Tekstin

fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä noin 63 sivua. Litteroinnin jälkeen tutkija tutustui aineistoon, jota Tuomi ja Sarajärvi (2018) suosittelivat. Tutustumisen yhteydessä aineistoista heränneistä ajatuksista tehtiin muistiinpanoja. Muistiinpanoja eri opettajien haastattelusta vertailtiin ja sieltä nostettiin samankaltaisia kokemuksia, joita lähdettiin pohtimaan alustavina teemoina. Esimerkiksi kertomukset työyhteisön etäisyydestä olivat ensimmäisiä huomattuja toistuvia kokemuksia.

Seuraava vaihe analyysissa oli tekstin redusointi, eli ilmausten pelkistäminen. Pelkistämässä haastateltujen ilmauksesta pyrittiin löytämään ydinsisältö, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) neuvovat. Niiden määrittelyyn hyödynnettiin tutustumisvaiheen muistiinpanoja, joihin tutkija oli hahmotellut alustavia koodeja ja teemoja. Esimerkiksi ilmaus *"Kun on kyse semmoisista oppilaista, jotka niin kuin, ne tarvitsee oikeasti siihen aikuisen vierelle. Kun matikan tehtävät niin se on tosi hankala yrittää etäyhteydellä opettaa"* (Opettaja 6) tiivistettiin muotoon *"etäopetus ei vastannut erityisopetuksen tarpeita"*. Redusoinnin jälkeen ilmaukset koodattiin, eli niihin liitettiin kuvaus. Esimerkiksi tiivistetty ilmaus *"Toiminta oli itsenäistä ja tuki työyhteisöltä vähäistä"* sai koodin *"ei tukea työyhteisöltä"*.

Koodauksen jälkeen ilmaukset käytiin läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Ilmaukset, joissa opettaja puhui työn kuormittavuudesta, korostettiin tiedostoista keltaisella värillä. Ilmaukset, joissa opettajat puhuivat työssä jaksamista tukevista tekijöistä, korostettiin vihreällä. Lopuksi ilmaukset, joissa opettajat puhuivat keinoista, joilla heitä olisi voinut tukea paremmin korostettiin sinisellä värillä. Koodeja vertailtiin ja yhdisteltiin samankaltaisten sisältöjen perusteella Tuomen ja Sarajärven (2018) suositusten mukaisesti. Tässä klusterointivaiheessa koodeista muodostettiin teemoja. Esimerkiksi koodit *"kirjaaminen työllisti"* ja *"suunnittelu työllisti"* yhdistettiin teemaan *"työmäärä"*. Lopuksi vielä teemoista etsittiin samankaltaisuuksia, ja niistä muodostettiin yläkäsitteitä, eli aineisto abstrahoitettiin. Esimerkiksi aiemmin mainittu teema *"työmäärä"* katsottiin kuuluvan yläkäsitteeseen *"opetustyö"* teemojen *"kiire"*, *"epätyyppillinen työaika"* ja *"aineenopettajien vaatimukset"* kanssa.

Tutkimuksen analyysia voidaan kuvailla teoriasidonnaiseksi. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, puhtaasti induktiivista lähestymistä analyysiin on lähes mahdotonta saavuttaa, koska tutkijalla on aina ennakkokäsitys tutkittavasta aiheesta. Tutkijan ennakkokäsitykset ilmiöstä näkyvät myös tässä tutkimuksessa. Koronaviruspandemian aikainen etäopetusjakso on ollut paljon puheena yleisessä keskustelussa, joten ennakkokäsityksiä sitä kohtaan on muodostunut. Lisäksi tutkija on syventynyt aiheeseen lukemalla aiempaa tutkimusta ilmiöstä. Lähestymistapa ei myöskään ole deduktiivinen, koska kuten Hirsijärvi ym. (2014, s. 155) kertovat, analyysissä ei käytetä ennaltamääriteltyjä analyysiyksiköitä taustateorian pohjalta, eikä tutkimuksessa myöskään testata aiemman teorian sopivuutta aineistoon. Analyysissä siis edetään yksittäisistä havainnoista yleistettäviin väitteisiin, jota Eskola ja Suoranta (1998) pitävät merkkeinä induktiivisesta lähestymistavasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat lähestymistapaa, jossa analyysi ei perustu yksittäiseen teoriaan, vaan aiempi tutkimustieto toimii taustavaikuttajana, teoriaohjaavaksi.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää erityisopettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta koronapandemian aikaisen etäopetusjakson aikana. Työn kuormittavuuden muodostumista tulkittiin työn vaatimusten ja voimavarojen näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa myös selvitettiin, millaista tukea erityisopettajat olisivat kaivanneet työlleen enemmän. Tulosten tarkastelussa edetään ensiksi luvussa 6.1 käsittelemään ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti sitä, millaiset asiat kuormittivat erityisopettajan työtä pandemian aikana. Luvussa 6.2 käsitellään toisen tutkimuskysymyksen aiheena olleita työnteke mistä tukevia tekijöitä. Viimeiseksi luvussa 6.3 pyritään luomaan kuvaa siitä, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla oli siitä, miten heitä olisi voinut tukea paremmin työssä jaksamisessaan.

6.1 Kuormittavat tekijät erityisopettajan työssä koronapandemian aikana

Tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista kaikki kuvailivat kevään 2020 aikaista etäopetusjaksoa yleisesti ottaen äärimmäisen raskaaksi työssä jaksamisensa kannalta. Esimerkiksi eräs opettaja oli seurannut stressitasojaan urheilukellon avulla, ja hänen mukaansa ne olivat olleet korkealla koko etäopetusjakson ajan, kuten sitaatissa tulee esille:

Stressitasot korkealla. Mulla oli vielä semmoinen sykemittarikello, joka näyttää stressitasoja. Elikkä sitä sykevälivaihtelua. Jos normaalina työpäivänä tulee sitä palautumista, sinistä käyrää, sinne. Etäkouluaikana se pompsahti niin, että se oli ihan koko ajan punainen. (Opettaja 1)

Analyysissa esille tulleet teemat voitiin koota neljään yläkäsitteeseen, joiden alle teemat sijoittuivat. Ensimmäinen yläkäsite kattaa etäopetuksen järjestämiseen liittyvät teemat, toinen itse opetustyöhön liittyvät teemat, kolmas yhteisöllisyyden ongelmiin työyhteisössä liittyvät teemat ja viimeinen kotien kanssa tehtävän yhteistyön teemat.

6.1.1 Etäopetuksen järjestäminen

Epävarmuus. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemista työn kuormittavuutta lisäävistä tekijöistä nousi esille epävarmuus etäopetuksen järjestämistä kohtaan. Kaikki opettajat kuvailivat etäopetusjakson alkaneen pikaisella aikataululla. Eräs opettaja kertoi, *”se tapahtui aika nopeasti. Muistelen, että maanantai-iltana mietittiin koulun tietyn ryhmän kanssa, että pitää alottaa etäopetus jo keskiviikkoamuna”*. Opettajat myös olivat sitä mieltä, että siitä, kuinka opetus järjestetään, ei ollut selkeää suunnitelmaa. Eräs opettaja taas kertoo, *”Harmittaa vähän, miten se meni. No sen suunnittelin, mitä minä suunnittelin. Eihän siihen tullut sillä tavalla ohjeistusta”*. Epävarmuus etäopetustilanteessa siis vaikutti opettajien toimintaan, mikä taas koettiin stressaavaksi.

Opettajat myös kokivat epävarmuuteen vaikuttaneen tilanteen ainutlaatuisuus. Kenelläkään opettajista ei ollut aiempaa kokemusta etäopettamisesta, mutta muutamat opettajat kokivat kokemuksen puutteen lisänneen työn kuormittavuutta. Heidän mukaansa etäopetuksen järjestäminen ilman tarkkaa suunnitelmaa vaati heiltä paljon kokeilua ja soveltamista etäopetusjakson edetessä, kuten eräs opettaja kertoo:

Näitä tämmöisiä ihan perusjuttujakin piti harjoitella, mikä välillä tietysti harmittikin, että pitäisi tietää enemmän, ja ei ollut riittävästi tietoja ja taitoja. Mutta silti koen, että aika rohkeasti uskallettiin kuitenkin mennä ja kokeilla ja etsiä niitä konsteja, millä oppilaat pääsee eteenpäin. (Opettaja 3)

Kaksi opettajaa toimi laaja-alaisena erityisopettajana ala-asteella. Heidät oli siirretty toiselle koululle toteuttamaan lähiopetusta kunnan kriittisten alojen työntekijöiden, kuten sairaanhoitajien ja poliisien, lapsille. Toinen heistä koki työssään haastavaksi sen, että heidän piti kehittää opetusjärjestelyt käytännössä tyhjistä. Lisäksi hän kertoo kokeneensa yhteistyön olleen haasteellista luokanopettajien kanssa opetuksen suunnittelussa:

Sehän oli ihan älytön se koko lähtökohta siinä, että lähdet eri kouluun ihan nollasta suunnittelemaan sitä hommaa. Piti polkaista homma käyntiin, että ei ollut aavistustakaan, miltä koululta sinne tulee oppilaita, koska kaikki kaupungin ja oppilaat ohjattiin sinne, ja miten heidän materiaalinsa saadaan. Että toimittaako luokanopettajat niitä meille, vai pitääkö meidän suunnitella itse koko homma. (Opettaja 6)

Tilapäinen tilanne. Useat opettajat kertoivat stressanneensa ennakkoon lähiopetuksen paluuseen liittyviä ongelmia jo etäopetuksen aikana. Opettajat siis näkivät etäopetusjakson vain tilapäisenä ratkaisuna. Opettajan kokivat, että tavoitteena silloin oli selvittää lähiopetukseen paluuseen saakka. Esimerkiksi opettaja 1 kertoo, ”*Ainut, mistä sai voimaa jatkaa, oli se, että tiesin sen loppuvan jossain vaiheessa ja palataan takaisin. Että ei mistään muusta*”. Erityisesti opettajat kokivat huolta rästiin jäävistä tehtävistä. Esimerkiksi eräs opettaja kertoo kokemuksistaan pedagogisiin asiakirjoihin liittyen, ”*Kaikki tietysti kasautui loppukevääseen, sinne sitten toukokuuhun, kun päästiin takaisin. Niin sitten tehtiin papereita ihan tosissaan*”. Toinen opettaja taas kertoo kokeneensa huolta sekä itselleen, että oppilaille kertyneistä töistä:

Se oli meillä ehkä sellaista vaan, että yritetään selviytyä oppiaineiden osalta, ja paikataan ne asiat sitten kun tullaan kouluun takas. Kaikki meillä meni jäihin, kaikki pedagogiset arviot ja selvitykset. Mitään tuen siirtoja ei tehty sen koko kevään aikana. Ja nehän kasautui ihan räjähdysmäisesti sitten käsiin, koska kaikki meni jäihin. (Opettaja 1)

Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetuksena. Opettajat kokivat, että etäopetus ei soveltunut erityisopetuksen tarpeisiin. Tämän kokemuksen jakoivat kaikki opettajat. Päällimmäiseksi syyksi tähän näkemykseen opettajat nimesivät sen, että heidän mielestään erityisopetuksen tukea saavilla oppilailta ei ollut riittäviä valmiuksia toimia etäopetustilanteessa, kuten eräs opettaja tuo esille:

Niin eihän se vastaa erityisen tuen oppilaiden tarpeita, kun on kyse semmoisesta oppilaista, jotka tarvitsee oikeasti siihen aikuisen vierelle. Matikan tehtävät on tosi hankala yrittää etäyhteydellä opettaa. Se oli aina sitä, että näytävä sitä kirjaa, nosta vähän ylemmäksi sitä, että mä näen sen tehtävän. (Opettaja 6)

Myös toinen opettaja kertoi oppilaiden haasteista etäopetuksessa. Hänen opetuksessaan olleilla oppilailta oli muuan muassa näkövammaa ja lievää älyllistä kehitysvammaa. Hän kertoi kokeneensa stressiä erityisesti joutuessaan mukautumaan oppilaitten tarpeisiin. Tässä hänen piti käyttää kekseliäisyyttä kehittääkseen toimivia tapoja toteuttaa etäopetusta. Useimmiten hän oli ohjannut oppilaita vaihe vaiheelta tehtävissä, kuten hän sanoo:

Piti käyttää todella paljon mielikuvitusta -- Minulla oli opetuksessa oppilaita, joilla oli todella laaja-alaisista oppimisvaikeuksista. Niin piti sitten miettiä, että kun he ei esimerkiksi alkuun pystyneet itsenäisesti menemään mihinkään digitaalisiin

oppimisympäristöihin, tai eivät pystyneet kirjallisten ohjeiden avulla lainkaan itsenäisesti tekemään -- niin oli tosi vaikea suunnitella, että miten minä voin tämän oppilaan, joka ei oikeasti pysty lukemaan ohjeita, neuvoa oikeaan paikkaan -- piti alkuun kädestä pitäen neuvoa. (Opettaja 2)

Etäopetusvälineisiin liittyvät ongelmat. Useat opettajat kertoivat myös ongelmista etäopetukseen käytettävissä välineissä. Puolet opettajista olivat kokeneet ongelmia verkkoyhteydessä, mikä oli hankaloittanut heidän työtään. Kun yhteys ei toiminut toivotulla tavalla, opettajat joutuivat muuttamaan suunnitelmiaan ja aikataulujaan. Eräs opettaja kertoo yhteysongelmien vaikuttaneen hänen aikatauluihinsa ja toinen opettaja kertoo niiden vaikuttaneen hänen opetukseensa näin:

Yhden perheen kanssa oli tämmöistä, että heillä oli hirmuheikko nettiyhteys. Kun se viskas pihalle, niin sitten mä soittelin sinne ja huoltajan kanssa sovittiin, että koitetaan siihen ja siihen aikaan uudelleen. Että semmosta tunaamista itseasialla oli yllättävän paljonkin tämän yhden perheen kanssa. (Opettaja 6)

Se mikä oli hankala, niin meillähän toimi älyttömän huonosti netti, se pätkäs hyvin usein. Jos oli vaikka joku laskutoimitus, jossa olisi toivonut, että pystyy sen videotykin tai sen kameran kautta näyttämään, miten vaikka työskentelyn vaiheet etenee. Niin se pätkäs tai pysähtyi ihan luvattoman usein (Opettaja 3)

Muutama opettaja kokivat myös tieto- ja viestintäteknologisten välineiden rajoittaneen heidän tyyliään opettaa, kuten eräs opettaja kertoo tarkemmin:

Niin vähän oli se tekniikka siinä semmoinen ikävä asia. Hitokseen, kuinka me tämän asian, mitä mä nyt yleisesti hyvinkin kokonaisvaltaisesti opetan, niin miten mä tän nyt hieron sitten tietokoneelle. (Opettaja 7)

Hän siis koki kuormittavaksi sen, että opettaessaan etäyhteyden välityksellä opetuksesta jäi jotain olennaista pois. Hän ei pystynyt etäopetuksessa hyödyntämään opetuksen monikanavaisuutta samalla tavalla kuin lähiopetuksessa, mikä aiheutti hänessä negatiivisia tunteita. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista taas kertoo näin:

Se teki siitä stressaavaa, kun ei omalle luonteelle sopinut yhtään etäopetus. Se että istut siinä tietokoneen ääressä, niin se oli kauhean sitovaa. Vaikka olisi kuinka kuulokkeet, jotka toimii ilman johtoa, niin se oli todella, todella ärsyttävää, kun luokassa ei pystynyt liikkumaan ja tekemään niinku halusi. (Opettaja 4)

Opetus ei siis soveltunut hänen mielestään yhtään omalle luonteelle. Hän sanoi kokeneensa suorastaan ärtymystä siitä, miten etäopetus sitoi hänet päätetyöskentelyyn, eikä hän pystynyt liikkumaan luokassa vapaasti ja toimimaan oppilaiden kanssa.

6.1.2 Opetustyö

Työmäärä. Opettajat kokivat käytännön opetustyön vaikuttaneen työn kuormittavuuteen. Kaikki opettajat kokivat oppituntien pitämiseen vaaditun työmäärän etäopetuksen aikana kasvaneen. Erään opettajan mukaan työmäärää oli erityisesti lisännyt se, että oppitunteja piti suunnitella tarkemmin kuin lähiopetuksessa ja oppilaille piti antaa enemmän kirjallisia ohjeita. Aiemmin lähiopetuksessa ohjeet olivat usein vain mielessä, mutta nyt kaikki ohjeet piti antaa kirjallisena, kuten hän kertoo:

Suunnittelua joutui tekemään kyllä enemmän, ja sitä ohjeiden kirjoittamista. Lähiopetuksessa ne ohjeet oli oman pään sisällä ja vain siinä hetkessä annan niitä. Silloin piti hirveänä kirjallisena kirjoittaa niitä ohjeita koko ajan, joka paikkaan. Siihen meni aikaa. Kaikki välitunnit kirjoitin ohjeita seuraavalle tunnille tai jotain kotitehtäviä (Opettaja 2)

Työmäärää oli kasvattanut myös se, että opettajien oli pitänyt kirjata tarkemmin se, miten heidän oppilaansa olivat edenneet etäopetuksen aikana. Esimerkiksi eräs opettaja koki lähiopetuksen olleen helpompaa, kun etenemisen pystyi tarkistamaan nopeasti itse oppilaan kirjasta. Etäopetuksen aikana hänen taas oli pitänyt kirjata ylös erilliseen kansioon oppilaiden eteneminen. Tätä hän oli tarvinnut siihen, että pystyi suunnittelemaan opetusta, kuten hän kertoo:

Helpompi on lähiopetuksessa. Se kaikki kirjaaminen, että missä kukakin on menossa. -- Minulla oli sellainen kansio koko ajan. Siellä oli merkitty väreillä, että mikä kirja on käytössä ja mitä ollut läksynä. -- joka päivä, joka tunti, merkkää missä ovat menossa. (Opettaja 4)

Kiire. Aiemmasta lainauksesta nousee esille myös työmäärään vahvasti linkittyvä teema, kiireen tunne. Kiire oli aiheuttanut esimerkiksi sen, että eräs opettaja ei ollut ehtinyt pitää taukoja työpäivän aikana, kuten hän kertoo, *”se oli todella semmoista hektistä, alkuun ei melkein kerennyt syömään.”* Kaikki opettajat olivat kokeneet kiirettä oppituntien ja työpäivien aikana. Erityisesti opettajat kokivat yhteydenottojen oppilaaseen lisänneen tätä tunnetta. Kuten eräs opettaja

kertoo, ohjeiden antaminen vaati usein kahdenkeskeisen yhteydenoton oppilaaseen. Tämä ohjeiden antotapa oli ollut hitaampaa kuin lähiopetuksessa, vaikka oppituntien kesto oli pysynyt samana, kuten lainauksessa tulee esille:

Minun piti yhden oppitunnin aikana pystyä antamaan useille eri oppilaille ohjeet, ja ne oli erilaisia. Ja koska se aina vaati sen yhteydenoton siihen kyseiseen oppilaaseen jollakin tavalla, niin se oli stressaavaa. (Opettaja 2)

Erityisen haasteellista tämä oli ollut, jos oppilaaseen ei ollutkaan saanut yhteyttä silloin kuin olisi tarvinnut. Yleisesti ottaen kaikki opettajat kokivat, että oppilaiden oli helppo jättää vastaamatta yhteydenottoyritykseen. Eräs opettaja kertoo, että kun oppilaaseen ei ollut saanut yhteyttä, oli hänen pitänyt muuttaa päivänsä suunnitelmaa. Lisäksi oppilaaseen piti olla yhteydessä oppilaaseen normaalin työajan ulkopuolella.

Sitten ne lapset ei herännyt oikeaan aikaan, eikä tullut niin sitten oppitunnille. Niin ei niitä saanut sitten kiinni ennen kuin vasta iltapäivällä. Mikä sitten taas venytti minun työpäivää, koska ne ei pysynyt siinä suunnitelmassa. (Opettaja 1)

Epätyypillinen työaika. Opetuksen suunnittelu tapahtui usein työpäivän jälkeen ja esimerkiksi yhteydenpito oppilaisiin saattoi tapahtua normaalin työajan ulkopuolella. Kokemukset epätyypillisestä työajasta näkyi kolmen opettajan kokemuksissa etäopetusjakson ajalta. Esimerkiksi eräällä opettajalla oli ollut oppilas, johon oli normaalisti ollut vaikea saada yhteys etäopetuksen aikana. Kun oppilas oli sitten omatoimisesti ottanut yhteyttä työpäivän ulkopuolella, oli hän aloittanut opetuksen ennen virallista työaikaa:

Tuli tässä nyt mieleen yks oppilas, joka laittoi aamulla kello 6.00 minulle viestin, että voidaanko pitää kaksi oppituntia nyt. Ja se alkoi se opetus sitten silloin. (Opettaja 3)

Toisen opettajan kokemukset epätyypillisestä työajasta liittyivät hänen työtehtäviinsä etäopetusjakson aikana. Opettaja oli määrätty toteuttamaan lähiopetusta kunnan kriittisten alojen työntekijöiden lapsille, mutta hän oli myös samalla huolehtinut omien erityisen tuen oppilaittensa etäopetuksesta. Etäopetuksen toteuttaminen työpäivän aikana ei siis ollut mahdollista, vaan se oli vaatinut joustavia ratkaisuja, kuten hän sitaatissa kertoo:

Sitten kun täällä oli lähiopetuspäivää vetänyt, joka loppuu ehkä kello 13.00 tai kello 14.00. Niin sen jälkeen suunnittelin tässä hetken huomista ja ajoin sitten kotiin, ja mä aloitin etäopetuksen joskus jopa vielä kotona sitten joskus siellä 3 jälkeen. (Opettaja 7)

Aineenopettajien vaatimukset. Laaja-alaisten erityisopettajien opetuksen toteuttamiseen liittyy vahvasti yhteistyö aineenopettajan kanssa. Jos oppilaalla ei ole yksilöllistettyä oppimäärää, toteutetaan opetus useimmiten aineenopettajan suunnitelman mukaan, mitä erityisopettaja soveltaa oppilaan tarpeet huomioon ottaen. Etäopetuksessa aineenopettajien erilaiset vaatimukset koettiin kuormittavaksi. Erään opettajan mukaan etäopetuksen aikana opetuksen toteuttaminen saattoi erota oppiaineiden ja opettajien välillä, mikä vuorostaan vaikeutti hänen työtään, kuten hän kertoo:

Kyllä mä niinku koen sen että tossa aineenopetusjärjestelmässä se opettajan vaatimustaso on aika laaja. ja kova. Vaikka me puhutaan niistä keskeisistä sisällöistä, niin siitä huolimatta koen, että sieltä päin tulee sitä painetta. (Opettaja 3)

6.1.3 Yhteisöllisyyden puute työyhteisössä

Koulujen suljettua ovensa etäopetusjakson ajaksi, kaikki koulun toiminta siirtyi verkkoon. Tämän muutoksen vaikutukset näkyvät erityisesti opettajien kokemuksissa työyhteisöön kuulumisesta. Kaikki opettajat kokivat työyhteisön etäiseksi, mitä eräs opettajan kuvaa seuraavasti, *"Mutta koin, että sitten siitä muusta yhteisöstä jäin aika tavalla ulkopuolelle."* Toinen opettaja puolestaan koki etäyhteyden vähentäneen kohtaamisia työpäivän aikana. Hänen mukaansa kaikki toiminta sinä keväänä oli ollut hyvin työkeskeistä, ja hän oli kaivannut erityisesti lähiopetuksessa tapahtuneita informaaleja kohtaamisia, mistä hän kertoo:

Minusta opettajan työssä se juttu on, että tämä ei ole yksin tekemistä. Itse kun olen semmoinen, että hulluksi tulisin, jos yksinäni olisin tutkijan kammiossa. -- Mutta sitten kun kaikki meni sitten siten, että ei kenenkään kanssa muuten ollut. Se oli kurjaa. Kaipasin ihan sitä muusta puhumista, ja sitten yleensäkin kun ihmiset oli jollakin tavalla tekemisissä. (Opettaja 4)

Työyhteisön eräänlainen katoaminen näkyy myös erään opettajan kokemuksissa siitä, että kaikki aineenopettajat eivät välttämättä tiedneet millaista erityisopettajien arki oli etäopetuksen aikana, kuten hän tuo esille:

Mutta ei aineenopettajilla kyllä monilla ollut mitään ymmärrystä siitä, että minkälaista semmoinen päivä oli. Kun muistan tapauksen, että esimerkiksi liikunnan opettaja pyysi, että voisitko olla yhteydessä oppilaaseen, kun hän ei ole tehnyt näitä tehtäviä. Sitten mä jotenkin satuin sanomaan, että mun pitäis soittaa kahdeksalle oppilaalle tällä tunnilla ja antaa ohjeita, että sori en vaan millään kerkeäisi. Niin se oli no ehkä mä voin itsekin soittaa. (Opettaja 2)

Opettajien kokemusten perusteella voidaankin siis sanoa, että etäopetus hankaloitti yhteistyötä eri opettajien välillä, ja se muutti olennaisesti koulun normaaliin arkeen kuuluvia kohtaamisia työyhteisön sisällä. Lisäksi kaksi opettajaa olisi kaivannut enemmän tukea myös koulunsa esihenkilöiltä. Eräs opettaja koki esihenkilöiden etäisyyden toisaalta osoituksena siitä, että he luottivat työntekijöihinsä. Hän olisi kuitenkin kaivannut heidän huomioivan edes hieman opetushenkilöstön työpanosta, kuten tuo esille tässä, *”Kaipasin sitä että, missä oli esimiesten tuki. Mutta toisaalta pitääkö se tulkita, niin että he luottivat. Ei siellä kukaan perään kysely pahemmin.”* Myös toinen opettaja oli kaivannut työnantajalta laajemmin kiitosta, kuten hän tässä kertoo, *”Kaipasin enemmän sitä sellaista, että olette tärkeintä, teette hitokseen hyöää työtä näissä olosuhteissa. Tai jopa ylemmältä johdolta kun vaan esimiehiltä”*.

6.1.4 Yhteistyö kotien kanssa

Opettajat olivat kokeneet myös yhteistyön kotien kanssa stressaavaksi. Tosin ongelmat yhteistyössä koskivat vain osaa kodeista. Kaikilla opettajilla oli yksittäisiä koteja, joiden kanssa yhteinen suunnittelu ei toiminut. Ongelmat yhteistyössä kodin kanssa tarkoitti opettajien kokemuksissa sitä, että koti ei tukenut lapsen säännöllistä koulunkäyntiä. Eräs opettaja kuvailee kokemuksiaan näin: *”Mutta sitten oli sellaisia koteja, joille oli kyllä valitettavasti ihan yksi ja sama, että onko se lapsi siellä linjoilla vai eikö se ole siellä linjoilla, jotkut jopa hieman häiritsivät”*. Hän siis koki erityisen raskaaksi yhteistyön kotien kanssa, joille vaikutti olevan yhdentekevää, kuinka oppilas osallistuu opetukseen. Toinen opettaja taas koki, jos koti ei pystynyt asettamaan oppilaalle rajoja, oli sillä suora yhteys oppilaan työskentelyyn, kuten hän kertoo, *”Minä luulen, että se koti oli suuri syy siihen, miksi tätä elämänhallintaan ei ollut, eikä saanut hoidettua niitä omia koulutehtäviä sillä tavalla itsenäisesti”*. Kodin ja koulun yhteistyön ongelmat siis usein johtivat siihen, että

opettajan työmäärä kasvoi, kun hän joutui käyttämään enemmän aikaa oppilaan tavoittamiseen ja opettamiseen.

Kun oppilas ei osallistunut säännöllisesti opetukseen sai se suurimman osan opettajista kokemaan huolta oppilaiden yleisestä hyvinvoinnista. Eräs opettaja kuvaili, että ei ollut koskaan aiemmin työurallaan kokenut yhtä suurta stressiä kuin ollessaan huolissaan oppilaitensa hyvinvoinnista, kun heitä ei ollut tavoitettu, kuten lainauksessa tulee esille: *”Urani pahinta stressiä aiheutti se, että niitä oppilaita ei saanut kiinni. Ja pelkäsi että mitä heille on tapahtunut, samalla kun seurasi esimerkiksi lähialueen nuoriin liittyvää uutisointia.”*

6.2 Jaksamista tukevat tekijät etäopetuksessa

Vaikka etäopetusjakso oli koettu lähtökohtaisesti raskaaksi työssä jaksamisen kannalta, kertoivat opettajat myös haastatteluissa useista eri tekijöistä, jotka tukivat heitä työssä kevään 2020 aikana. Tarkemman analyysin perusteella teemoista muodostui neljä yläkäsitettä, joita olivat mielekkäät vuorovaikutussuhteet, etäopetuksen arjen teemat ja minäpystyvyyttä tukevat teemat. Huomion arvoista näissä yläkäsitteissä on se, että osa niistä on hyvin samankaltaisia kuin työn kuormittavuutta lisäävät yläkäsitteet. Lisäksi samat opettajat saattoivat nimetä samasta aihepiiristä, esimerkiksi yhteisöihin liittyvistä asioista, sekä työn kuormittavuutta lisääviä, että vähentäviä tekijöitä. Tämä havainto nostaa siis esille opettajien minäpystyvyyden merkityksen juuri kuormittavien tekijöiden määrittämisessä.

6.2.1 Mielekkäät vuorovaikutussuhteet

Merkittävin opettajien työssä jaksamista tukeva tekijä oli onnistunut yhteistyö eri tahojen kanssa. Kaikki opettajat olivat saaneet luotua mielekkäitä vuorovaikutussuhteita etäopetusjakson aikana. Tässä yhteistyössä korostui erityisesti kohtaamiset ihmisten kanssa ja muilta saatu tuki. Nämä positiiviset kokemukset voidaan jakaa kolmeen teemaan. Mielekkäitä vuorovaikutussuhteita muodostui oppilaiden, lähimpien kollegojen ja kotien kanssa.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde nousi esille kaikkien opettajien kokemuksissa etäopetusjakson ajalta. Eräs opettaja kuvaa kokemuksiaan seuraavasti:

Ehdottomasti antoi voimaa siihen jaksamiseen tämä oppilaiden kanssa oleminen. Mä koen, että se on yks tärkein osa sitä meidän työtä. Me tavallaan sillä omalla persoonalla tehdään nuorten kanssa töitä. (Opettaja 3)

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli hänelle merkittävin työssä jaksamista tukevan tekijä myös lähiopetuksessa. Hän korostaa, että juuri oppilaiden kohtaaminen on hänelle tärkeä osa erityisopettajan työtä, minkä vuoksi se oli myös etäopetuksen aikana hänelle niin tärkeää.

Toinen opettaja kertoo vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa näin:

Tosi hyviä juttuja, kun pääsi ikään kuin vähän lähemmäksi toista, niin sitten rupesin rupattelemaan ihan eri tavalla kuin luokassa. -- kun [lähiopetuksessa] minusta jaetaan monelle ja siinä saattoi olla, että ei jaettu kun parille tai yhdelle. (Opettaja 7)

Hänen mukaansa vuorovaikutussuhde siis jopa parani oppilaisiin, koska vuorovaikutus etäopetuksen aikana oli välitöntä ja rennompaa kuin lähiopetuksessa. Hän koki myös, että kohtaamisten ollessa kahden keskeisiä, hän tuli itse kertoneeksi enemmän itsestään, ja olleensa myös paremmin läsnä vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutus kollegojen kanssa. Vaikka opettajat olivat kokeneet laajemman työyhteisön etäiseksi, kertoivat lähes kaikki lähimmäisten kollegojen tukeneen heidän jaksamistaan työssä. Lähimmäisillä kollegoilla tarkoitettiin muita erityisopettajia tai oppilashuoltoryhmään kuuluvia koulun aikuisia kuten koulusosiaalityöntekijää. Tämän kokemuksen eräs opettaja tuo esille näin:

Lähikollegojen tuki, niin se oli hirmu tärkeää. Työparin kanssa toimi hirmu hyvin yhteistyö. Se toi siihen jaksamista. -- Ja se toi myös semmoista helppoa keskustelua ja tavallaan feedbackkiä, ja toisaalta myös sitten semmoista apua siihen palautumiseen ja tilanteiden käsittelyyn jälkikäteen. (Opettaja 3)

Hän kertoo, että erityisesti kokemusten jakaminen ja niistä keskusteleminen muiden samassa tilanteessa olevien kanssa auttoi selviytymään haasteista. Toinen opettaja taas kuvaa kollegojen tukea seuraavasti: *"Kun työpari onnistu niin kuin myös ottaa sitä opetusta ja yhdessä onnistuimme suunnittelemaan. niin siitä sai*

ehkä semmoista hyötyä”. Hän siis koki, että työpari auttoi häntä jakamalla vastuuta ja auttamalla työn suunnittelussa.

Vuorovaikutus kotien kanssa. Kaikki opettajat myös kertoivat onnistuneesta yhteistyöstä kotien kanssa, mistä eräs opettaja kertoo näin:

Siinä näki sen, että ne huoltajat piti sitä tärkeänä, että mä oon yhteydessä. Tottakai semmoinen auttaa jaksamaan. Kauheaa, jos ne huoltajat olisi kokenut rasitteena sen, että pitää sopia aina aika mun kanssa. (Opettaja 6)

Hänen mukaansa yhteistyö kodin kanssa oli vastavuoroista, ja toimiva yhteistyö osoitti myös kotien motivaatiota toimia yhteisen suunnitelman mukaisesti. Hän siis sai voimaa jatkaa työssään, koska kodit osoittivat arvostusta hänen työtään kohtaan. Suurin osa kodeista tuki pääsääntöisesti opettajan jaksamista ottamalla vastuuta lapsensa koulunkäynnistä.

6.2.2 Etäopetusjakson arki

Toiseksi yläkäsitteeksi jaksamista tukevista tekijöistä muodostui etäkoulun arkeen liittyvä kokonaisuus. Etäopetusjakson arjesta syntyi positiivisia kokemuksia niin opetustyöstä etäkoulussa, kuin opettajien omasta arkielämästä työn ulkopuolella. Suurin osa opettajista jakoi kokemuksen, että etäopetuksen edetessä heidän näkemyksensä sitä kohtaan muuttui positiivisemmiksi, kuten eräs opettaja kertoo:

Alussa ei ollut mitään uskoa etäopetukseen. Mä ajattelin, että erityisopetusta on täysin mahdotonta järjestää etäopetuksena. Mutta sitten, kun se opetus lähti käyntiin, niin sen jälkeen aika nopeasti tuli usko siihen, että kyllä tästä voi selviytyä. (Opettaja 2)

Aluksi häntä oli stressannut se, kuinka etäopetus tulisi menemään. Mutta opetuksen onnistuessa, alkoi hän uskoa onnistumiseensa. Tämän vuoksi hän oli kokenut vähemmän stressiä. Näiden positiivisten kokemusten muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä muodostui useita eri teemoja

Joustavuus. Opettajien kertomassa toistuvasti esille nousi opetusjärjestelyjen joustavuus, jota eräs opettaja kuvailee seuraavasti:

Kaikki ajat mitä mä tarjosin, niin ne pääsääntöisesti aina ottivat. Ja ilmoittivat tosi hyvin, jos heillä oli vaikka joku este. Ja tarjosivat sitten, että kävisikö minulle myöhempi aika, että tähän mennessä he olisivat varmasti kotona. Niin totta kai sitä sitten itekin oli mukana, kun oli motivaatiota järjestäjänä. (Opettaja 6)

Hän kertoo, että hänen työskentelyään helpotti joustavuus aikatauluissa tukiopetuksen suunnittelussa. Hän koki yhteistyön kodin kanssa toimineen hyvin, ja molemmat olivat tehneet kompromisseja. Vaikka tukiopetus saattoi tapahtua epätyypillisenä aikana, ei se tässä tapauksessa kuormittanut, koska molempien koettiin haluavan sitä.

Opetustyön korostuminen. Kolme opettajaa koki, että etäopetuksen aikana heidän työnkuvansa muuttui ja heillä oli enemmän aikaa keskittyä varsinaiseen tunneilla tapahtuvaan opetustyöhön. He siis kokivat, että työstä jäi jotain pois, minkä toinen opettaja oli kokenut hengähdystaukona normaalista työstään, kuten hän kertoo:

Se keskitty enemmän niihin tosi paljon tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tää onkin vähän semmoinen jännä juttu, kun niitä oppilaita tuntui tulevan ikkunoista ja ovista, silloin kun ei oltu etäopetuksessa. Niin etäopetus toi ehkä jonkinlaisen huokaisutauon siihen, että opetus omalla laillaan keskitty tiettyihin oppilaisiin. (Opettaja 3)

Hänen mukaansa lähiopetuksessa työpäivät olivat hektisiä ja täynnä muutoksia, kun taas etäopetuksen aikana hänellä oli lukujärjestyksen mukaan vain tietyt oppilaat ryhmästä opetettavana.

Erityisopetuksen näkökulmasta erityisen tuen yksilöllistettyjen oppimäärien opettaminen on tärkeä osa opetustyötä. Näiden oppiaineiden opettaminen koettiin jaksamista tukevaksi tekijäksi, kuten eräs opettaja tuo esille: *"Hankalaahan se oli muiden ohjeilla. Mutta esimerkiksi matikka, missä oli paljon yksilöllistettyjä, vaikka oli ne kahdeksan kirjaa, niin sillä tavalla koin sen helpoksi. Sitten vaan mentiin niinku sen oman tahdin mukaan eteenpäin."* Yksilöllistettyjen oppiaineiden opetus usein vertautui kokemuksiin muiden oppiaineiden opetukseen. Toisin kuin yleisopetuksen opetuksessa, yksilöllistetyissä oppiaineissa edettiin oppilaan yksilöllisen suunnitelman mukaisesti ja vastuu suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista oli erityisopettajalla. Kun heillä ei ollut toisen opettajan luomaa painetta aikataulusta, sisällöistä ja arvioinnista koettiin näiden oppiaineiden opetus jopa helpoksi.

Oppilaiden onnistumiset. Vaikka opettajat kokivat, että pääsääntöisesti etäopetus ei sovellu erityisopetuksen oppilaiden tuen tarpeisiin, oli heistä usealla

positiivisia kokemuksia oppilaiden onnistumisista kevään ajalta, kuten eräs opettaja kertoo:

Muistuu mieleen semmoisia oppilaita, joilla oli tarkkaavuuden ylläpidon ja keskittymistä haasteita, joilla onnistuikin se tekeminen paljon parempi, kun sitten ei ollutkaan enää sitä sosiaalista ympäristöä, vaan he nyt pystyvät keskittymään vaan niihin, mitä piti tehdä ja taivuttaa omaa rytmiin. Nehän sitten jopa suoriutui paremmin, mitä normi kouluarjessa. -
- Mutta se sitten painottui, mitä pidemmälle se etäopetus meni, niin niihin keillä käytännössä jäi asioita tekemättä. (Opettaja 1)

Hän koki, että erityisesti oppilaat, joilla oli tarkkaavuuden häiriöitä, selviytyivät etäopetuksessa paremmin kuin lähiopetuksesta, kun ympärillä ei ollut enää niin paljon häiriötekijöitä. Onnistumiset koettiin voimaannuttavaksi ja auttavan jaksamaan työssä, kun odotuksien vastaisesti oppilas onnistuikin. Lisäksi oppilaiden onnistuessa itsenäisessä työskentelyssä, tarkoitti se opettajan työpanoksen kevenemistä, koska he eivät vaatineet kokoaikaista tukea ja ohjeistusta. Toki tämä näkyi siinä, että kevään edetessä aikaa käytettiin enemmän oppilaisiin, keillä itsenäinen työskentely ei onnistunutkaan

Vapaa-aika. Lopuksi etäkoulun arkeen liittyy myös työn ulkopuolinen vapaa-aika, minkä opettajat kokivat tasapainottaneen työn vaatimuksia. Työn ulkopuolelta työssä jaksamista tukeviksi tekijöiksi kaikki opettajat nimesivät omia harrastuksiaan ja yleisesti liikuntaa. Eräs opettaja kertoo harrastusten vaikutuksesta näin:

Mä harrastan sitä liikuntaa, se on mun henkireikä. Plus sitten tämä koiratoiminta. Esimerkiksi koirien kanssa ollessa, niin en mä pysty ajattelemaan työtä. Jos mä mietin jotain muuta, kuin niitä karvakavereita siinä harrastuksen aikana, niin se harrastus ei etene. Se on semmoinen nollauskeino. (Opettaja 3)

Hän siis mielsi harrastuksen hänelle todella tärkeäksi työkaluksi työn kuormittavuuden käsittelyyn. Koiraharrastus tarjosi hänelle työn vastapainoksi toimintaa, missä hän pystyi keskittymään koiriinsa ja unohtamaan työt hetkeksi.

Perheen tuki. Vapaa-ajalta osa opettajista nimesi myös perheen tuen ja perheen kanssa vietetyn ajan työssä jaksamista tukevaksi tekijäksi, joista eräs opettaja kertoo näin: *"Perheen kanssa vietetty aika auttoi – mut kyllähän se oikeesti pyöri silloin tosi paljon sen kevään ajan töiden ympärillä. En mä muista, että juteltiin sitä edes kotona muka hirveästi muuta."* Hän koki perheen kanssa vietetyn ajan

tärkeäksi työtä tukevaksi tekijäksi. Tosin vaikka hän koki perheen auttaneen työssä jaksamista, ei hänellä ollut tarkkoja muistikuvia siitä, mitä hän heidän kanssaan oli tehnyt. Hän kertoi koko kevään olleen hyvin työkeskeistä. Kevään aikana keskittyminen työhön näkyy myös muiden opettajien vastauksissa, kuten toinen opettaja osoittaa, ”*Mä en edes hirveästi muista siitä kevään ajalta, että mitä me tehtiin yhdessä. Vai tehtiinkö me yhdessä mitään, koska jokainen meistä vaan työskentelin siellä omissa poteroissaan sen oman rytmin mukaan.*”

6.2.3 Minäpystyvyyttä tukevat tekijät

Opettajien kokemuksista muodostui myös kolmas yläkäsite, jonka voidaan katsoa liittyvän opettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Tämän yläkäsitteen alle lukeutuvat teemat olisivat siis tukeneet opettajien jaksamista myös toisenlaisissa tilanteissa. Näitä teemoja voidaan kutsua opettajan minäpystyvyyttä tukeviksi, koska ne liittyvät vahvasti opettajan käsityksiin omista valmiuksistaan toimia haastavassa tilanteessa.

Työkokemus. Enemmistö opettajista koki työkokemuksen tukeneen heidän jaksamistaan etäopetusjakson haasteita kohdatessa. Useat opettajista rinnastivat kokemuksensa etäopetuksesta muihin työurallaan kokemiinsa haastaviin tilanteisiin, kuten eräs opettaja kertoo:

Jos ei olisi näin pitkä työhistoria, niin varmaan olisin kokenut tosi vaikeaksi. -- Siinä se työkokemus sitten näkyy, että oikeasti ei ehkä jaksa stressata, vaan tietää sen, että tämmöisessä ollaan ja homma hoidetaan, ja sillä selvä. -- Eipä parikymppisenä olisi varmaan kyennyt tuohon. (Opettaja 6)

Vaikka tilanne oli keväällä 2020 ainutlaatuinen, kohtasivat useat opettajat sen vain uutena haasteena. Opettaja oli tässä tapauksessa hyötynyt työkokemuksestaan, koska se antoi hänelle valmiuksia selviytyä haastavasta tilanteesta. Hän ei uskonut, että työuransa alussa olisi selvinnyt etäopetusjakson tuomista haasteista. Juuri työkokemus oli tehnyt merkittävän positiivisen vaikutuksen työssä jaksamiselle.

Työkokemukseen liitettiin vahvasti myös oppilastuntemus. Suurin osa opettajista koki, että heidän oppilastuntemuksensa kevensi heidän työtaakkaansa etäopetusjakson aikana, kuten eräs opettaja kertoo, ”*Ne omat*

oppilaat, niin nehän jatkoivat, siitä missä ne oli. Itse kun tiesi niiden niinku ne tarpeet ja ne hommat, niin sehän oli aika selkeä.”. Hän koki, että oppilastuntemus auttoi häntä käytännön opetustyössä ja erityisesti suunnittelussa, koska tiesi ketä, mitä ja millä tavalla opettaa. Myös toinen opettaja kertoo oppilastuntemuksen auttaneen tilanteen ennakkoinnissa seuraavalla tavalla, ”Mutta isossa kuvassa kyllä mä tiesin heti, keillä tulee olemaan vaikeata ja niinhän se sit meni”.

Koulutus. Tutkimukseen osallistuneista opettajista nuorimmat opettajat nimesivät koulutuksensa työtä tukevaksi tekijäksi. Opettajat kokivat, että he hyötyivät koulutuksestaan työssä ja se tuki työskentelyä, koska erilaisissa digitaalisissa työympäristöissä toimiminen oli heille entuudestaan tuttua, kuten eräs opettaja kertoo:

Minulla on aika tuore koulutus, että olen valmistanut 2017. Koulutuksen aikana tietysti kaikki on tehty jo digitaalisesti ja olen käyttänyt oppimisympäristöjä itse. Sen takia uskoin, että pystyn hallitsemaan kaikki ne järjestelmät. Meillä käytettiin Teamsia pääasiassa... Tai itse asiassa erityisopettajana käytin paljon whatsappia, koska sillä sai jotenkin nopeasti ja helposti kontaktin nuoreen, joka ei vaikka itsenäisesti osannut Teams-ryhmiin liittyä. Koin, että minulle oli kuitenkin siitä mun koulutustausta hyötyä, että oli luontevaa se etäopetusvälineiden käyttö. (Opettaja 2)

Aiemman koulutuksen rinnalla nuorten opettajien puheissa kulki vahvasti läsnä heidän omasta mielestään hyvät ATK-taidot, joita he olivat kerryttäneet niin kouluttautumalla kuin työssään. Lisäksi kyseiset opettajat nimesivät enemmän sovelluksia, joita olivat etäopetusjakson aikana hyödyntäneet kuin muut opettajat.

Luonne. Viimeiseksi usean opettajan kertomassa nousi esille myös näkemys siitä, että oma luonne auttoi jaksamaan työssä, kuten eräs opettaja kertoo:

Varmaan sekin, että on tehnyt pitkän uran. Mikään ei ehkä niin hirveästi hätkäytä, vaan jos tulee jotain uutta eteen, niin sitä sitten toimitaan. Tai no ehkä se on oma luonne enemmän sellainen, että mä en jää uikuttamaan, että voi apua tänne, voi on karmeeta ja hirveitä. Vaan että nyt mennään ja näissä olosuhteissa näin. -- näin se pitää olla aina elämässä, että ei voi lomaantua paikalleen, ja pistää tuota päätä pensaaseen. (Opettaja 4)

Hän ei mieltänyt omaa luonnettaan osaksi työkokemustaan tai ammattitaitoaan, vaan erilliseksi ominaisuudeksi, joka tulisi esille missä tahansa työssä ja myös arkielämässä. Hän tekee eron oman luonteensa ja työkokemuksen välille. Hän

kokee, että juuri oman ajattelutapansa vuoksi, hän pystyi selviytymään etäopetuksen aiheuttamista uudenlaisista haasteista, ja pyrki löytämään vaihtoehtoisia tapoja toimia niin hyvin kuin pystyi.

6.3 Työssä jaksamisen tukeminen etäopetuksessa

Kun opettajat refleктоivat kokemuksiaan keväästä 2020 ja pohtivat, millaisilla keinoilla heitä olisi voinut tukea paremmin etäopetusjakson aikana, nousi puheissa esiin niin konkreettisia keinoja kuin oman opettajuuden pohdintoja. Opettajien parannusehdotukset liittyivät kevään 2020 kohdattuihin ongelmiin, joihin he toivoivat muutosta. Huomion arvoista tässä on se, että opettajien puheista ei noussut esille uusia teemoja, vaan kaikki linkittyivät aiempiin kokemuksiin. Lisäksi opettajat myös kokivat, että jälkikäteen mietittynä he oikeastaan kokivat onnistuneensa hyvin etäopetusjaksossa, eivätkä he välttämättä olisi kaivanneet sen suurempaa apua. Nämä näkemykset liittyivät usein itse käytännön etäopetustyöhön, eivät sen järjestämiseen. Kokemukset onnistumisesta etäopetuksessa myös näyttäytyivät siinä, että opettajat nimesivät suhteellisen vähän keinoja, joilla heitä olisi voinut tukea paremmin.

Etäopetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät. Opettajat kokivat, että etäopetusjakson aikana heidän työnsä kuormittavuutta lisäsi selkeän suunnitelman puute, joten sellaista olisi kaivattu. Kaikki opettajista kertoivat haastatteluissa kaivanneensa suunnitelmaa. Osa olisi tahtonut hyvin tarkkoja suunnitelmia, kun taas osa olisi kaivannut enemmänkin koulun johdolta vahvempaa roolia opastuksessa. Esimerkiksi eräs opettaja ehdotti juuri koulun johdon vahvempaa roolia etäopetuksen käytännön järjestelyissä. Hän myös pohti, että tällä hetkellä tällaisia suunnitelmia tuskin oli vieläkään tehty, jos laajamittaiseen etäopetukseen pitäisi siirtyä uudestaan, kuten lainauksessa tulee esille:

Ehkä toivoisin, jos tämä tilanne tulisi uudestaan, että työnantaja olisi laatinut jonkinlaisia yleisiä ohjeistuksia tiettyjen struktuurien luomiseksi -- en usko että on olemassa minkäänlaisia ohjeita kenelläkään muulla sen enemmän kuin minullakaan. Tietysti semmoista yleiset jutut on että käytetään näitä ja näitä välineitä mutta siitä miten tuen

oppilaita kannattaa tukea niin siihen ei varmaan ole kirjattu yhtään mitään ohjeita. että työnantajan puolelta ehkä jonkunlaista. (Opettaja 2)

Tarkemman suunnitelman lisäksi useat opettajat toivoivat, että erityisen tuen oppilailla olisi ollut mahdollisuus opiskella etäopetusjakson aikana lähiopetuksessa. Esimerkiksi muuan opettaja tuo esille, että se olisi ollut lain puitteissa mahdollista, mutta työnantajan puolelta tähän ei ollut ainakaan aktiivisesti ohjattu oppilaita. Opettajan lainauksessa nousee esille myös ristiriita aiemman näkemyksen kanssa. Pohtiessaan keinoja, joilla häntä olisi voinut tukea paremmin, ehdottaa hän työnantajalta vahvempaa roolia etäopetuksen toteutuksessa. Hän kuitenkin suhtautuu kriittisesti siihen, että työnantaja oli ottanut selkeän linjan erityisen tuen oppilaiden etäopetuksesta.

Toivoisin, että erityisen tuen oppilaiden opettamisen lähiopetuksena toteutettaisiin vähän eri tavalla, kun se oli lain puitteissa kuitenkin mahdollista. Mutta hyvin vahvasti työnantajan puolelta annettiin semmoinen viesti ehkä, että se etäopetus on jotenkin vaihtoehto numero yksi. Ainakaan aktiivisesti ei tarjottu erityisen tuen oppilaille lähiopetusmahdollisuutta. (Opettaja 2)

Yhteisöllisyys. Kevään 2020 etäopetusjakson aikana opettajat olivat kokeneet työyhteisön etäiseksi, minkä he olisivat halunneet välttää. He kokivat siis, että yhteisöllisyyttä tukemalla heidän jaksamisensa olisi ollut parempaa etäopetuksen aikana. Tämä näkemys koulun henkilökunnan yhteisöllisyyden vahvistamisesta nousi vahvasti esille kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluissa. Erityisesti opettajat olisivat toivoneet koulun henkilökunnan informaaleja kohtaamisia työpäivien aikana, jolloin he olisivat voineet jutella muustakin kuin työstään. Tämän näkemyksen tuo esille eräs opettaja seuraavasti:

Että ois ollu semmoista vapaampaa näkemistä. Olisi ollut mahtavaa, että olisi voinut vaihtaa esimerkiksi kuulumisia. Puhua jostain muustakin, kuin että miten sinä olet tämän opetuksen järjestänyt. Näitä olisi saanut olla eli sellaisia yhteisiä juttuja kaipasin. (Opettaja 4)

Vaikka opettajat olivat kokeneet yhteistyön opetuksen toteuttamiseksi eri opettajien kanssa hankalaksi, ei kukaan nostanut tätä näkökulmaa esille. Myös toinen opettaja tuo esille opettajien kohtaamiset työpäivän aikana näin:

No vertaistukea sitä aina kaipasi. Ehkä laajemminkin. Emmä tiedä, mitä olisi voinut keksiä. Ehkä henkilökunnan Whatsappilla tai jollain alkanut ruveta tsemppaamaan toisiaan enemmän. Ja tuota no sitten valitettava tosiasia, että esimieheltä mitä kaipasin enemmän, oli sitä sellaista, että olette tärkeintä, teette hyvää työtä näissä olosuhteissa. (Opettaja 7)

Hän ehdottaa tähän konkreettista keinoa, eli informaalia yhteydenpitoa viestintäsovelluksella. Hän myös tuo esille esihenkilön roolin myös siinä, että heiltä hän olisi kaivannut selkeästi viestittyä arvostusta työlleen. Esihenkilön rooli tulee esille myös muiden opettajien vastauksissa, kuten erään opettajan toiveessa saada lisää tukea: *”että kyllä mä niinku kaipaisin sitä että missä oli esimiesten tuki”*. Tämän näkemyksen lisätuesta tuo esille myös usea muu opettaja. Esimiehiltä koettiin saaneen tukea, kun sitä itse oli haettu, mutta he olisivat kaivanneet esihenkilöä ottamaan myös itse aktiivisempaa roolia tuen antamisessa ja opettajien työn arvostamisessa.

Ei muutosta. Reflektoidessaan kevättä 2020 opettajat kokivat itseasiassa onnistuneensa hyvin. Kaikkien opettajien haastatteluisa tuli myös esille se, että opettajille oli kertynyt onnistumisia etäopetusjaksolta ja usein haasteista puhuessaan he viittasivat etäopetusjakson alkuun, kuten eräs opettaja tuo esille seuraavasti:

Silloin kun sitä teki, niin sehän oli hurjan kuormittava. Mutta näin jälkikäteen ajateltuna se, ehkä vähän aika kultaa muistot. Mutta tuota se on kuitenkin ehkä positiivinen kokemus. Semmoinen hennosti positiivinen kokemus kuitenkin. Semmoinen, hitto, me pärjättiin kuitenkin. (Opettaja 7)

Opettaja kertoo kokeneensa suurta stressiä etäopetusjakson aikana, mutta näin jälkikäteen kuvailee jo asiaa positiivisesti. Hän ei siis välttämättä kaipaisi erilaisia keinoja työhyvinvoinnin tukemiseksi, koska kokemus oli itseasiassa kääntynyt voimaannuttavaksi.

Positiivisista kokemuksista heijastuu myös se, että opettajat kokivat saaneensa riittävästi tukea työlleen, eikä uudenlaisia keinoja olisi ehkä kaivattu, kuten eräs opettaja kertoo:

En mä mitään enempää olis tarvinnut. Se olisi ollut oikeastaan voinut kääntyä vähän itseään vastaan, jos joku, jolla ei myöskään ole kokemusta tuommoisesta, olisi tullut sanelemaan, että tiedätkö tätä nyt vaan pitää tehdä näin tai näin. Niin ehkä mä siinä olisin alkanut kyseenalaistamaan, että miksi sinä olet pätevämpi minua tässä

neuvomaan, jos sinulla ei ole itsekään kokemusta. Se olisi voinut olla vähän niinku kornia, että joku olisi tullut sanelemaan sen homman (Opettaja 6)

Hänen mukaansa liialliset tukikeinot olisivat itseasiassa voineet kääntyä itseään vastaan. Koska tilanne oli kaikille ainutlaatuinen, hän kokee kaikkien olleen samalla viivalla, ja ettei opettajia välttämättä olisi voinut tukea sen paremmin kuin tuettiin. Hän kokee, että jos esimerkiksi opetuksen toteuttamisessa olisi ollut apuna asiantuntija, ei hän välttämättä olisi huomionnut asiantuntijan ohjeita.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tällä tutkimuksella pyrittiin selvittämään laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työn kuormittavuudesta kevään 2020 etäopetusjakson ajalta. Opettajien kokemuksia tulkittiin Demeroutin ja Bakken (2011) esittelemän työn vaatimus-voimavara mallin kautta. Kokemuksista siis pyrittiin löytämään niin työn kuormitusta lisääviä kuin työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Tämän lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tavoista, joilla opettajia olisi voinut tukea työssään paremmin etäopetusjakson aikana. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertoman perusteella muodostui kuva, että etäopetusjakso oli koettu pääasiallisesti erittäin kuormittavaksi ajanjaksoksi työn näkökulmasta. He kuitenkin tunnistivat myös työtä tukevia tekijöitä tältä ajalta. Näissä positiivisissa kokemuksissa korostui opettajien minäpystyvyyden merkitys. Minäpystyvyydellä voidaan myös selittää osittain opettajien pohdintoja keinoista, joilla heitä olisi voinut tukea paremmin etäopetusjakson aikana.

7.1.1 Työn vaatimukset

Ensimmäiselle tutkimuskysymyksellä pyrittiin löytämään opettajien kokemuksista tekijöitä, jotka he olivat kokeneet työn kuormittavuutta lisääviksi. Ensinnäkin opettajat olivat kokeneet itse etäopetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät stressaaviksi. Heidän kertomassaan toistui kuvaus epävarmuuden tunteesta etäopetusjakson alussa. Tätä kokemusta selitettiin usein sillä, että opetuksen toteuttamisesta ei ollut selkeää suunnitelmaa. Myös Tas ym. (2021, s. 232-233) havaitsivat opettajien kokeneen epävarmuutta etäopetukseen siirryttäessä. Tosin heidän mukaansa epävarmuus liittyi useimmin siihen, että opettajat eivät kokeneet pystyvänsä toteuttamaan etäopetustaan toivotulla tavalla. Tämän kokemuksen kaikuja on havaittavissa myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa. He epäilivät sitä, kuinka hyvin he pystyivät vastaamaan oppilaidensa tuen tarpeisiin etäopetuksessa. Osa

tutkimukseen osallistuneista opettajista oli myös kokenut, että etäopetus rajoittaa heidän tapojaan opettaa. Saman havainnon tekivät myös Akar ja Erden (2021, s. 6). Heidän mukaansa turkkilaiset opettajat kokivat etäopetuksen asettaneen rajoituksia heidän opetustyylilleen.

Tarkempaa suunnitelmaa ei ollut yleisellä tasolla, mutta myöskään opettajilla itsellään ei ollut selkeää suunnitelmaa opetuksen toteuttamiselle. Suunnitelman tärkeyttä erityisopetuksen näkökulmasta painottaa myös Sergejeff (2020, s. 1–4). Hän suosittelee, että erityisen tuen oppilaiden etäopetus suunniteltaisiin oppilaskohtaisesti. Tosin verrattuna hänen suositukseensa, opettajat eivät tässä tutkimuksessa niinkään kokeneet tarvitsevansa heidän itsensä tekemää suunnitelmaa etäopetuksen toteutumisesta oppilaalle, vaan enemmänkin suurempia linjauksia etäopetuksen toteuttamisesta työnantajalta. Suunnitelman puutetta voi osittain selittää Tirrin (2014, s. 603) näkemys siitä, että suomalaisilla opettajilla on korkea autonomia omassa toiminnassaan. Toisin sanoen opettajien ammattitaitoon opetuksen järjestämisessä luotetaan paljon, eikä heille aseteta tiukkoja ulkoisia raameja. Suunnitelman puute sai opettajat siis kokemaan epävarmuutta ja kyseenalaistamaan omia mahdollisuuksiaan toteuttaa toimivaa etäopetusta. Tätä epävarmuutta tosin vahvistivat todelliset ongelmat etäopetusvälineistössä.

Toiseksi tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kokeneet itse opetustyön eli sen, mitä he normaalin työpäivän aikana tekivät, stressaavaksi. Opettajien kertoman mukaan työmäärä keväällä 2020 oli kasvanut, mikä näyttäytyi erityisesti kiireenä työpäivän aikana ja työajan pitenemisenä. Kokemukset suuresta työmäärästä ovat tulleet esille niin kotimaisessa (esim. Golnick & Ilves, 2020, s. 6–11) kuin kansainvälisessä (Esim. Cancion ym., 2018, s. 472–475) tutkimuksessa. Nämä ongelmat työssä jaksamiselle ovat useimmin kuitenkin liitetty laajoihin toimenkuviin, ei niinkään itse oppituntien aikana tapahtuvaan toimintaan, joka korostui tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa.

Myös työajan kasvaminen yli normaalin on ollut toistuva havainto opettajien työhyvinvoinnin haasteita tutkittaessa (esim Golnick & Ilves, 2020, s.

6–11). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset työajasta työn vaatimuksena ovat linjassa Akarin ja Erdenin (2021, s. 17) havainnoissa siitä, että opetusjakson aikana työtä tehtiin usein epätyypillisinä aikoina. Haastatellut opettajat kertoivat kasvaneen työmäärän olleen yksi suurimmista stressaavista tekijöistä kevään 2020 aikana. Tämän havainnon vakavuus korostuu entisestään sillä, että nämä tekijät olivat olleet huolestuttavalla tasolla opettajien työhyvinvoinnin kannalta jo ennen etäopetusta (esim. Golnick & Ilves ym., 2020, s. 6–11). Vaikea tilanne oli siis muuttunut entistä vakavammaksi.

Viimeiseksi opettajat olivat kokeneet myös ongelmien yhteistyössä eri tahojen kanssa lisänneen työn kuormittavuutta. Opettajat olivat kokeneet työyhteisön etäiseksi ja yhteisöllisyyden koulun arjesta kadonneen. Aiemmassa tutkimuksessa (esim. Fernet ym., 2012, s. 514; Kim & Asbury, 2020, s. 1074) työyhteisön tuki on nimetty merkittäväksi työssä jaksamista tukevaksi tekijäksi. Tässä tutkimuksessa tuen puuttumisella oli negatiivinen vaikutus työssä jaksamiselle. Tämän eron tutkimusten välillä voidaan katsoa korostavan työyhteisön tuen merkitystä opettajien voimavarana.

Lisäksi opettajat olivat kokeneet yhteistyön yksittäisten kotien kanssa ongelmalliseksi. Ongelmat kotien kanssa liittyivät usein siihen, että koti ei tukenut oppilaan etäopiskelua, mikä taas vaati erityisopettajalta entistä suurempaa työpanosta. Ongelmat kotien kanssa eivät ole aiemman tutkimuksen perusteella olleet merkittävä erityisopettajien työperäistä stressiä lisäävä tekijä etäopetuksessa, vaikka Hester ym. (2020, s. 355–356) tuovatkin sen esille. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat myös haasteet opettaja-oppilassuhteessa olevan merkittävä stressiä lisäävä tekijä. Kokemukset tästä ovat samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Sainio ym., 2020, s. 15–17; Akar & Erden, 2021, s. 6–10). Yksittäisten oppilaiden kanssa yhteydenpito- ja otto li ollut työlästä, millä oli yhteys työn tekemiseen epätyypillisinä aikoina. Lisäksi opettajat olivat kokeneet suurta huolta oppilaiden hyvinvoinnista, jos he eivät olleet tavoittaneet tätä.

Aiemmassa kansainvälisessä tutkimuksessa (esim. Kim & Asbury, 2020; Akar & Erden, 2021) poiketen haastatellut opettajat eivät olleet kokeneet koulun

ulkopuolisia tekijöitä, kuten arkielämän muutoksia ja taloudellisia huolia, työtä kuormittaviksi tekijöiksi. Syy, miksi näitä ei mainittu voi olla se, ettei niitä ollut, tai etteivät ne stressanneet. Voidaan myös spekuloida, että suomalainen hyvinvointivaltion malli vaikutti näihin eroihin verrattuna kansainväliseen tutkimukseen.

7.1.2 Voimavarat työssä

Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin tunnistamaan opettajien kokemuksista työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Vahvimmin opettajien kokemuksissa nousivat esille merkitykselliset vuorovaikutussuhteet. Opettajat olivat kokeneet lähikollegojen tuen olleen merkittävä tekijä työssä jaksamiselle. Kuten aiemmin mainittu, työyhteisön tuki on myös aiemmassa tutkimuksessa havaittu tärkeä työtä tukeva tekijä (esim. Fernet ym., 2012, s. 514; Kim & Asbury, 2020, s. 1074). Opettajat siis yhtä aikaa kokivat lähityöyhteisön tuen vaikuttaneen positiivisesti, ja laajemman työyhteisön vaikuttavan negatiivisesti työssä jaksamiseen. Tätä havaintoa voi selittää se, että lähikollegojen kanssa oltiin enemmän yhteydessä, jolloin päästiin jakamaan enemmän kokemuksia. Opettajat olivat myös kokeneet opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen tärkeäksi, ja toimiessaan se oli tukenut heidän työssä jaksamista. Verrattuna aiempaan tutkimukseen opettajien työhyvinvoinnista kevään 2020 ajalta, ei tämä tekijä ole noussut esille. Aiemmissa tutkimuksissa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta on kuvattu enemmänkin työn vaatimukseksi (esim. Kim & Asbury, 2020; Sainio ym., 2020).

Toiseksi opettajat nimesivät myös etäkoulun arkeen liittyviä työssä jaksamista tukevia tekijöitä. Opettajat esimerkiksi nimesivät koulutyön ulkopuolelta samoja työtä tukevia tekijöitä, kuten harrastukset ja perheen tuki, joita Cancio ym. (2018, s. 474–475) nimesivät opettajien voimavaroiksi. Kuitenkin näissä kokemuksissa korostui kokemuksen karttuminen etäopetusjakson edetessä. Kokemuksin karttuminen esimerkiksi näkyi siinä, että opettajat kertoivat kokeneensa opetustyön kuormittavaksi etäopetusjakson alussa, kun taas jakson edetessä muut tekijät nousivat merkittävämpään rooliin työn kuormittavuudelle.

Opettajat kertoivat myös kokeneensa onnistumisia etäopetuksen aikana, mikä osoittaa heidän löytäneen toimivia ratkaisuja etäopetuksen toteuttamiseen. Tasin ym. (2021, s. 232–233) näkemyksen mukaisesti tämä on osoitus opettajien korkeasta minäpystyvyydestä. Heidän mukaansa opettajien minäpystyvyys määritteli sen, kuinka hyvin etäopetuksen haasteisiin mukauduttiin.

7.1.3 Minäpystyvyys

Opettajien voidaan siis katsoa hyötynneen minäpystyvyydessä, koska he nimesivät useita tekijöitä, joilla on yhteys siihen. Ensimmäiseksi aiemmin mainitut onnistumisen kokemukset ovat Banduran (1995, s. 2–5) näkemyksessä minäpystyvyyden muodostumisen ytimessä. Toiseksi nuoremmat opettajat kertoivat hyötynneensä koulutuksestaan, mikä on Hatlevikin ja Hatlevikin (2018) mukaan yhteydessä minäpystyvyyteen. Kolmanneksi opettajat kuvailivat pyrkivänsä löytämään vaihtoehtoisia tapoja toimia ja kokeilleensa rohkeasti uusia tapoja, mitä Bandura (1995, s. 2–5) kuvaa korkean minäpystyvyyden omaavan yksilön toiminnaksi. Lopuksi minäpystyvyyden merkitys näkyy siinä, että opettajat kertoivat samojen tekijöiden olleen sekä työn vaatimuksia, että voimavaroja. Toisin sanoen samat tekijät siis sekä lisäsivät, että vähensivät työperäistä stressiä. Fernetin ym. (2021, s. 515) mukaan juuri minäpystyvyys selittää sitä, mistä tekijöistä muodostuu työn vaatimuksia, ja mistä voimavaroja. Seuraavaksi tutkimuksen osallistuneiden opettajien minäpystyvyyttä tarkastellaan tarkemmin Tschannen-Moran ja Hoyn (2011, s. 797) opettajan minäpystyvyyden mallin mukaisesti.

Luokkahuoneen hallinta. Etäopetusjakson alussa opettajat kokivat epävarmuutta. Tämän voidaan katsoa olevan osoitus siitä, ettei opettajilla ollut selkeää visiota siitä, millaiset opiskelurutiinit olisivat sopineet etäopetukseen. Rahmadi (2021, s. 26) esittää, että opettajat joutuivat itse kehittämään paljon opetuskäytäntöjä etäopetukseen. Tämä näkyy myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. He myös kertoivat sopeutumisestaan etäopetukseen onnistumisen kokemusten myötä. Huomionarvoista tässä tutkimuksessa on se, ettei aiempaan tutkimukseen (esim. Sainio, 2020)

verrattuna, häiriökäyttäytymistä ei koettu työn kuormittavuutta lisääväksi tekijäksi. Toisaalta opettajat eivät kertomansa mukaan olleet kokeneet häiriökäyttäytymistä. Tätä he selittivät sillä, että oppilaita oli etäopetuksessa rajattu määrä, ja oppilailta oli usein korkea motivaatio olla läsnä opetuksessa, jos he olivat etäyhteydellä mukana. Opetusryhmän koolla ja häiriökäyttäytymisellä on Pakarisen ja Saloviidan (2021, s. 11–12) mukaan yhteys.

Opetusstrategiat. Opetusstrategioiden osalta suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista osoitti alhaista minäpystyvyyttä etäopetusjakson alussa. Toisin sanoen heillä ei ollut tunnetta siitä, että erityisopetusta voitaisiin toteuttaa etäopetuksessa. Kuten Hopman ym. (2021, s. 28) tuovat esille, minäpystyvyys ei ole staattinen yksilön ominaisuus, joka näyttäytyisi saman kaikilla sen osa-alueilla, vaan se voi olla toisella korkeampi ja toiselle matalampi. Merkittävää tuloksissa on kuitenkin se, että vaikka opettajilla oli taustaoletuksena se, että etäopetus ei sovellu erityisopetuksen tarpeisiin, oli suurin osa kokenut onnistuneita opetustapahtumia kevään 2020 aikana. Tämän voidaan katsoa osoittavan opettajien korkeaan minäpystyvyyttä toimivien opetuskäytänteiden löytämisessä ja opiskelurutiinien luomisessa.

Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde. Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde näyttäytyi tässä tutkimuksessa sekä vaatimuksena että voimavarana. Opettajien kokemukset olivat myös samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Opettajat kertoivat, että joidenkin oppilaiden kanssa yhteistyö toimi sujuvasti, ja vuorovaikutus heidän kanssaan oli ollut silloin välittömämpää, kuten Kim ja Asbury (2020, s. 1063) havaitsivat tutkimuksessaan. Toisaalta yksittäisten oppilaiden kanssa yhteistyö oli ollut todella haastavaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokeneensa suurta huolta oppilaidensa hyvinvoinnista, johon heillä ei ollut suoraa vaikutusta. Tässä korostuu Hesterin ym. (2020, s. 355–356) havainto siitä, että oppilaisiin liittyen huolta koettiin erityisesti koulun ulkopuolisista tekijöistä etäopetusjakson aikana.

7.1.4 Työssä jaksamisen tukeminen

Opettajien pohdinnoissa tavoista, joilla heitä olisi voinut tukea paremmin etäopetusjakson aikana, voidaan tunnistaa Kimin ja Asburyn (2020, s- 1063) esittämiä ongelma- ja tunnelähtöisiä keinoja hallita stressiä. Ongelmalähtöisessä tavassa pyritään vaikuttamaan itse ongelmaan ratkaisemalla se. Tämä näkyy esimerkiksi erään opettajan ehdotuksena luoda henkilökunnan Whatsapp-ryhmäkeskustelu, jolla hän olisi ratkaissut mahdollisesti ongelman yhteisöllisyyden puutteesta. Tunnelähtöisessä tavassa taas pyritään muuttamaan omaa asennoitumista ongelmaa kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi erään opettajan pohdinnoissa siitä, miten hän olisi saattanut asennoitua ulkopuolisen asiantuntijan neuvoihin ainutlaatuisessa tilanteessa.

Opettajien pohtiessa keinoja, joilla heitä olisi voinut tukea paremmin etäopetusjakson aikana, nousi heidän puheissaan esille toistuvasti toiveet tarkemmasta suunnitelmasta ja työyhteisön yhteisöllisyyden tukemisesta. Nämä kaksi asiaa olivat merkittäviä työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä kevään 2020 aikana. Toivotuilla muutoksilla oli siis vahva yhteys koettuihin haasteisiin. Suunnitelman osalta opettajat olisi kaivannut työnantajalta vahvempaa roolia etäopetuksen järjestämisessä. Opettajat myös kaipasivat yhteisöllisyyttä muiden opettajien kanssa. Huomionarvoista tässä havainnossa on se, että yhteisöllisyys on toistuva tema, mikä nousee esille kaikissa tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksissä ja tarkastelunäkökulmissa. Tämä siis alleviivaa työyhteisön tuen, tai sen puutteen, merkitystä opettajien työssä jaksamiselle.

Opettajat myös toivoivat, että erityisen tuen oppilaita olisi ollut mahdollista opettaa lähiopetuksessa. Tästä toiveesta voidaan tulkita yhdistyvän useita eri tekijöitä, joita opettajat olivat kokeneet työn vaatimuksiksi etäopetusjakson aikana. Ensiksi toiveessa näkyy opettajien kokemukset siitä, että etäopetus ei sovellu erityisopetuksen tarpeisiin. Toiseksi siinä näkyy myös opettajien toiveet työnantajan vahvemmassa roolista etäopetuksen järjestämisessä. Opettajat kertoivat, että lain puitteissa erityisen tuen oppilaiden opettaminen lähiopetuksessa olisi ollut mahdollista, mutta työnantaja oli kuitenkin vahvasti suosittanut kaikkien oppilaiden opettamista etäopetuksessa. Tosin tässä

havainnossa voidaan enemmän puhua siitä, että opettajien näkemykset ja työnantajan suunnitelma eivät olleet kohdanneet. Viimeiseksi tässä toiveessa voidaan tulkita myös näkyvän opettajien huoli oppilaiden hyvinvoinnista etäopetusjakson aikana, koska lähiopetuksessa oppilaiden olisi ollut vaikeampaa jättäytyä pois opetuksesta.

Merkittävä havainto opettajien ajatuksista siitä, miten heitä olisi voinut tukea paremmin, on se, että opettajat nimesivät verrattain vähän tapoja. Tämä vastausten niukkuus korostuu erityisesti, kun sitä verrataan kokemuksiin työn kuormittavuudesta etäopetusjakson aikana. Tätä voi selittää opettajien vahvistunut minäpystyvyys etäopetusjakson aikana. Opettajille oli kevään 2020 aikana kertynyt uusia taitoja etäopetusympäristössä toimiessa, minkä vuoksi he kokivat jälkikäteen katsottuna omanneensa riittävät taidot etäopetuksen onnistuneeseen toteutukseen. Banduran (1995, s. 2-5) mukaan juuri onnistumisen kokemukset haasteellisissa tilanteissa ovat erityisen vahvoja minäpystyvyyttä kehittäviä kokemuksia. Kun opettajilla on korkea minäpystyvyys, on luonnollista, ettei työlle myöskään muodostu ylitsepääsemättömiä vaatimuksia.

7.2 Tutkimuksen arviointi, eettinen pohdinta

7.2.1 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole yksiselitteisiä kriteerejä. Eskola ja Suoranta (1998) perustelevat tätä sillä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi tapahtuu koko prosessin ajan tutkijan toimesta. Tarkastelun avuksi on kuitenkin muutamia yleisesti hyväksytyjä ulottuvuuksia, joita esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985), Eskola ja Suoranta (1998) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) nimeävät. Luotettavuutta voidaan tarkastella *uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvistettavuuden ja luotettavuuden* näkökulmasta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen *uskottavuutta* voidaan kuvata sen eräänlaisessa totuusarvolla. Tässä tutkimuksessa koko prosessi on kuvailtu avoimesti ja tarkasti. Tutkimukseen osallistujista on esitetty relevantit

taustatiedot, ja he pystyivät tarkasti ja totuudenmukaisesti antamaan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Vaikka tutkimuksen otanta oli suhteellisen pieni, voidaan sen kuitenkin katsoa hyvin kuvaavan ilmiötä, koska se täyttää Eskolan ja Suorannan (1998) asettamat kriteerit. He kaikki olivat toimineet samankaltaisessa ympäristössä, he kertoivat omista kokemuksistaan ja olivat kiinnostuneita itse tutkimukseen osallistumiseen. Lisäksi tutkija arvioi jatkuvasti kriittisesti omaa rooliaan tutkittaviin, ilmiöön ja tutkimusaineistoin. Tästä suhteesta kerrottiin myös avoimesti.

Tulosten *siirrettävyyttä* voidaan tulkita aineiston tarkoituksenmukaisesta kokoamisesta, ja tulosten soveltuvuudesta muihin ympäristöihin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena voi olla yleistettävän tiedon sijaan antaa kuvaus tutkitusta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä olikin tarjota lisää ymmärrystä erityisopettajien kokemuksiin työn kuormittavuudesta kevään 2020 etäopetusjakson aikana, joten tulosten yleistettävyys ei ollut varsinaisesti tavoitteena. Kuitenkin Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimustulosten siirrettävyydestä kertoo myös tulosten soveltuvuus toiseen kontekstiin. Tutkimuksessa opettajien kokemuksia tarkasteltiin koronapandemian vaikutusten kontekstista, mutta osittain samankaltaisia tuloksia voitaisiin olettaa syntyvän, jos tarkasteltaisiin erityisopettajien kokemuksia yleisesti verkko-opetuksesta.

Tutkimuksen *vahvistettavuus* liittyy Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusprosessin kuvaukseen. Tässä tutkimuksessa tutkijan valinnat on esitetty selkeästi ja perustellusti. Tutkimusprosessin kaikki vaiheet on esitetty. Analyysissa on nostettu esille useita aineistositaatteja, jotka tukevat tutkijan ajattelun rakentumisen seuranta. Lisäksi tutkimuksen tuloksista löytyy samaan viittavia tuloksia myös muista tutkimuksista. Tuloksia siis suhteutetaan myös aiempaan tutkimustietoon. Myös poikkeavat tulokset on myös käsitelty.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että tutkimuksen *luotettavuutta* voidaan lisätä antamalla ulkopuolisen henkilön tarkastaa tutkimusprosessin toteutumista. Lisäksi esimerkiksi esihaastattelun tekeminen ennen virallisia tutkimushaastatteluja lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa ei

ollut ulkopuolista tarkastajaa, eikä esihaastattelua tehty. Kuitenkin koko tutkimusprosessia käytiin avoimesti läpi tutkielman ohjaajan ja muiden tutkijan kanssa tutkielmaseminaareihin osallistuneiden opiskelijoiden kanssa. Tutkijalla oli myös aiempaa kokemusta teemahaastattelusta ja laadullisesta sisällönanalyysistä. Kaikki haastattelut myös taltioitiin analyysia varten, joka paransi aineiston käsittelyn ja analyysin tarkkuutta. Lisäksi analyysivaihe ja sen aikaiset valinnat on esitetty tarkasti luvussa 5.3.

Tutkimusprosessin luotettavuuden kriittinen arviointi on osa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Varantola, 2013) hyvän tieteellisen käytännön (HTK) ohjeita. Tämä tutkimus sitoutui noudattamaan näitä ohjeita, ja lopuksi eettistä pohdintaa tutkimuksesta. HTK-ohjeiden mukaisesti tutkimuksessa noudatettiin sen vaatimaa tarkkuutta, avoimuutta ja rehellisyyttä. Lisäksi tutkimuksessa noudatettiin yleisesti sovittuja käytäntöjä tutkimusaineiston keruussa ja aiempaan tutkimukseen viitatessa. Tutkija on myös sitoutunut säilyttämään ja tuhoamaan aineiston vaaditulla tavalla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli koko prosessille. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille tutkijan ennakoasenteiden tutkittavasta ilmiöstä vaikutuksen tutkimukselle. Koronapandemia ja sen aikainen etäopetus olivat suuria uutisia Suomessa. Tämän vuoksi tutkija ei ollut pystynyt välttymään ennakkokäsitysten muodostamiselta. Lisäksi tutkija oli toiminut erityisopettajana tutkimuksen toteutuksen aikana ja osallistunut etäopetuksen toteuttamiseen vuonna 2021. Tutkijalla oli siis käsitys siitä, millaista erityisopettajana toimiminen etäopetustilanteessa voi olla. Kokemuspohja tutkittavasta ilmiöstä ei kuitenkaan ole välttämättä negatiivinen asia, kuten Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esille. Lisäksi tutkijan verrattain läheinen rooli tutkittuun ilmiöön ja tutkittaviin on pakottanut hänet erityisen tarkkaan kriittiseen pohdintaan omasta roolistaan tutkimusprosessissa.

7.2.2 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Kuten aiemmin todettu, tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda ymmärrystä erityisopettajien kokemusmaailmaan kevään 2020 ajalta. Tuomi ja Sarajärvi

(2018) argumentoivat, että tämän tapainen tavoite soveltuu hyvin laadulliseen tutkimukseen, koska tiedon yleistettävyyks ei ole välttämätöntä. Tutkimuksen tavoite näkyy myös tutkimuksen aineistossa. Aineisto oli verrattain pieni ja se koostui samalla alueella toimivien laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksista. Otanta asettaa tutkimuksen tuloksille rajoitteet, mutta tutkimuksen voidaan sanoa olevan osa suomalaisten opettajien työhyvinvoinnin tutkimuksen jatkumoa. Se tarjoaa ilmiöön uuden näkökulman ja täydentää aiempaa tutkimustietoa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla, joka Dufvan (2011, s. 138) mukaan on toimiva menetelmä, jos halutaan kerätä tietoa tutkittavien kokemuksista. Hän kuitenkin korostaa, että teemahaastattelussa käytetty haastattelurunko ohjaa keskustelua yleensä johonkin suuntaan. Jos haastateltavia olisi pyydetty kertomaan kokemuksistaan täysin vapaasti, olisi heidän vastauksistaan voinut nousta jokin uusi näkökulma, mitä tutkija ei olisi ehkä osannut ennakoita. Tutkimuksen laajuuden ja rajallisen ajan vuoksi tätä vaihtoehtoa ei kuitenkaan hyödynnetty, koska menetelmällä ei olisi välttämättä saatu riittävästi samankaltaista materiaalia analysoitavaksi. Verrattuna syvähaastatteluun teemahaastattelu on kevyempi tapa lähestyä ilmiötä. Syvähaastattelulla olisi voitu pureutua tarkasti tiettyihin seikkoihin ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin tunnistamaan niin työn vaatimuksia kuin voimavaroja, sekä tarkastelemaan niiden välistä yhteyttä opettajien kokemuksissa, joten teemahaastattelu oli tähän soveltuva keino aineiston keruuseen.

Tutkimuksen aineistoa tarkasteltiin laadullisella sisällönanalyysillä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että analyysin keinoin aineistoa voidaan tulkita objektiivisesti. Tässä analyysimetodissa kuitenkin tutkijan rooli on keskeinen, koska se perustuu hänen tekemiinsä havaintoihin aineistosta. Voitaisiin siis tiivistää, että aineistosta pyritään tekemään objektiivisia havaintoja subjektiivisten näkemysten kautta. Puusa ja Juuti (2020, 30) tekevät myös saman havainnon, ja väittävät ettei tutkija pysty asettautumaan täysin objektiiviseen asemaan. Tutkimuksen analyysi toteutettiin sille vaaditulla tarkkuudella ja

tutkija oli sitoutunut noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, joten analyysin tuloksia voidaan pitää aineistoa hyvin kuvaavina. Lisäksi analyysin laadun puolesta puhuu myös se, että aineistoista pystyttiin löytämään samankaltaisia tuloksia kuin aiemmasta tutkimuksesta.

7.2.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulokset ja aihe nostavat esille muutamia tärkeitä jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksessa keskityttiin erityisopettajien kokemuksiin kevään 2020 ajalta. Koronapandemia jatkui kuitenkin vielä pitkään tämän jälkeen, ja sen myötä myös uusia kunta- ja koulukohtaisia etäopetusjaksoja järjestettiin. Koska kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin myös opettajien näkemyksiä siitä, kuinka heitä olisi voinut paremmin tukea etäopetusjakson aikana paremmin, olisi mielenkiintoista nähdä onko näitä toiveita kuultu ja millaisia kokemuksia opettajilla on myöhemmiltä etäopetusjaksoilta. Toinen jatkotutkimusaihe keskittyy yhteisöllisyyteen työyhteisössä. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokivat yhteisöllisyyden kadonneen työyhteisöstään, ja sen vaikuttaneen negatiivisesti työhyvinvointiin. Olisi hyvä tarkastella siis myös työyhteisön muiden jäsenten kokemuksia yhteisöllisyydestä kevään 2020 etäopetusjakson ajalta, ja sitä jakavatko esimerkiksi aineenopettajat tai koulunkäynninohjaajat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksen. Tähän liittyen olisi hyvä myös tarkastella oppilaiden kokemuksia. Tämän tutkimuksen perusteella erityisopettajat heijastivat kokemuksiaan oppilaiden onnistumisista ja haasteista joko työhyvinvointia tukevaksi tai kuormittavaksi tekijäksi. Olisikin siis tärkeää myös tarkastella oppilaiden kokemuksia kevään 2020 ajalta. Lopuksi tutkimusosoitti minäpystyvyyden olevan merkittävä tekijä siinä, kuinka eri asioita koetaan joko työtä kuormittavina tai työssä tukevinä tekijöinä. Olisikin siis mielenkiintoista tarkastella erityisopettajien minäpystyvyyttä tarkemmin, esimerkiksi mittaamalla, ja tarkastelemalla sen vaikutusta koettuun työn kuormittavuuteen.

LÄHTEET

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Akar, S. & Erden, M. (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: a narrative study. *The Turkish online journal of distance education*, 22(3), 19-39.
<https://doi.org/10.17718/tojde.961809>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Aluehallintovirasto. (2.5.2022). Alueen kunnat. <https://avi.fi/ita-suomi/alueen-kunnat>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bardhoshi, G. & Um, B. (2021). The Effects of Job Demands and Resources on School Counselor Burnout: Self-Efficacy as a Mediator. *Journal of counseling and development*, 99(3), 289-301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J. & Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators: Relationships With Emotional Exhaustion and Career Intentions. *Remedial and special education*, 38(4), 246-256.
<https://doi.org/10.1177/0741932517708327>
- Björn, P. (2015). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino.
- Briggs, A. R. J. & Sommefeldt, D. (2002). *Managing effective learning and teaching*. Paul Chapman.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & treatment of children*, 41(4), 457-481. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Cerbone, D. R. (2006). *Understanding phenomenology*. Acumen.
- Choi, M., Cristol, D. & Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological

- characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers and education*, 121, 143-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005>
- Demerouti, E. & Bakke, A. B. (2011). The Job Demands?Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), e1-e9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *The Journal of school health*, 82(7), 336-343. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2020). *Opetusalan työolobarometri 2019*. Opetusalan ammattijärjestö. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (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>
- Hatlevik, I. K. R. & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Frontiers in psychology*, 9, 935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935>
- Hester, O. R., Bridges, S. A. & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hopman, J. A., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. A. & van Lier, P. A. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 75, 21-30.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2015). Erityisopetuksen ja lastensuojelun nykytila teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R., Braun, A. & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: The perspective of professionalisation. *European journal of special needs education*, 31(2), 202-219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125693>
- Kim, L. E. & 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>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibuchol, C., Buranachaitavee, Y. & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1289-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Kyllönen, M., Soukainen, U., Tahvanainen, R. & Karlsson, O. (2021). *Perusopetus lukuvuotena 2020-2021*. Aluehallintovirasto.
<https://avi.fi/documents/25266232/52069681/Raportti-perusopetus-vk22-23-FI.pdf/4d514fd1-8d39-b4bd-dbaa-a0eed137ed8e/Raportti-perusopetus-vk22-23-FI.pdf?t=1625817080832>
- Lazarides, R., Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching

contexts from beginning until mid-career. *Learning and instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. *OAJ:n julkaisusarja* 5:2018.

https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf

Mason, J. (2007). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.

Opetusalan ammattijärjestö. (2.5.2022) Tilannekuvakysely kevät 2021 tulokset.

<https://www.slideshare.net/oajry/tilannekuvakysely-kevt-2021-tulokset>

Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. (2013). Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, P.

Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S.

Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.), *Työ ja*

terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. (s. 197-201).

Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri. (2.5.2022). Toiminta ja tehtävät.

<https://www.pssh.fi/sairaanhoitopiiri/toiminta-ja-tehtavat>

Putwain, D. W. & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates

the relations between imposed pressure from imposed curriculum

changes and teacher stress. *Educational psychology* 39(1), 51-64.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta.

Teoksessa A. Puusa, P. Juuti. & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen*

näkökulmat ja menetelmät. (s. 23-38). Gaudeamus.

Rahmadi, I. F. (2021). Teachers' technology integration and distance learning

adoption amidst the COVID-19 crisis: A reflection for the optimistic

future. *The Turkish online journal of distance education*, 22(2) 26-41.

<https://doi.org/10.17718/tojde.906472>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ:

opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten*

erityishuolto ja -opetus Suomessa (s. 333-352). Vastapaino.

- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A. & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etäkouluajana: "Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla.". *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(3), 12-32.
- Saloviita, T., Pakarinen, E., Opettajankoulutuslaitos, Education, D. o. T., Kasvatustiede & Education. (2021). *Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables*. Elsevier.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied psychology*, 57(s1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sergejeff, J. (2020). Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä - etäopetusta erityistilanteissa. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 1, 5-9.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British educational research journal*, 45(3), 622-639. <https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in swedish and finnish schools - seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81.
- Tas, Y., Eminoglu, S., Atila, G., Yildiz, Y. & Bozkurt, U. (2021). Teachers' self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the COVID-19 pandemic. *The Turkish online journal of distance education*, 22(4), 229-253. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002868>
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of education for teaching : JET*, 40(5), 600-609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>

- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and teacher education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary school journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Unesco. (2.5.2022). COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> on 20.05.2020.
- Unicef. (2.5.2022). Inclusive education. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Miten etäopetus järjestettiin koulussanne?

Vaatimukset etäopetuksessa

- Mitkä asiat tekivät työstä stressaavaa etäopetuksen aikana?
 - Koitko pystyväsi vaikuttamaan näihin haasteisiin?
- Koitko toimenkuvasi muuttuneen etäopetuksen aikana?
 - Muuttuivatko työtehtäväsi mielestäsi?
- Millaiseksi koit työmäärän ja työajan etäopetuksen aikana?
- Miten kuvaillet arjen muutoksien vaikutusta työllesi?

Opettajan minäpystyvyys etäopetuksessa

luokkahuone

- Uskoitko pystyväsi luomaan toimivia opiskelurutiineja etäopetukseen?
 - Miten kuvaillet tuen oppilaiden opetuksen suunnittelua?
- Vaikuttiko oppilaan koti mielestäsi opetukseen?
- Koitko pystyväsi puuttumaan käytöshäiriöihin opetuksessa?
- Koitko stressaavaksi vai saavasi voimaa tästä?

opetusstrategiat

- Uskoitko pystyväsi toteuttamaan opetustasi etäyhteydellä?
- Koitko onnistumisia etäopetuksen aikana?
- Koitko hyötyväsi koulutuksestasi, muista opettajista tai aiemmista kokemuksistasi opetuksen toteutuksessa?
- Koitko tämän tukevan työtäsi?

opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde

- Miten kuvaillet vuorovaikutusta oppilaiden kanssa?
 - Miten kuvaillet yhteydenpitoa oppilaisiin?
- Koitko huolta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa?
- Auttoiko vuorovaikutus oppilaiden kanssa jaksamaan työssä?

Opettajan työn voimavarat

- Millaiset asiat tukivat työtäsi etäopetuksen aikana?
- Miten kuvaillet perheen tukea? Entä työyhteisön?
- Koitko pystyväsi hyödyntämään omia taitojasi?
- Millaista tukea olisit kaivannut enemmän?