

**Erityisopettajien kertomukset työssään kokemastaan
moraalisesta stressistä**

Milja Kivioja

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syyslukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kivioja, Milja. 2022. Erityisopettajien kertomukset työssään kokemastaan moraalista stressistä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien kokemuksia työhön liittyvästä moraalista stressistä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisten tilanteiden erityisopettajat kertovat herättävän heissä moraalista stressiä sekä miten he asemoivat itsensä ja muut tahot näissä moraalista stressiä herättävissä tilanteissa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin erityisopettajat kertovat selviytyvänsä moraalista stressistä.

Tutkimukseen osallistui kolme erityisluokanopettajaa ja kolme laaja-alaista erityisopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin kerronnallisina haastatteluina, joiden tavoitteena oli saada kuvauksia mahdollisimman konkreettisista tilanteista, joissa erityisopettaja kokee työssään moraalista stressiä. Tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntämällä narratiivista Greimasin aktanttimallia. Analyysissä tuloksiksi muodostui viisi eri moraalisen stressin tarinatyyppiä, joissa toimijoina oli joko omia arvojaan vastaan toimiva, liian vähillä resursseilla toimiva, mahdottoisuuden edessä oleva, sensitiivinen tai väärinymmärretty erityisopettaja.

Erityisopettajat kertoivat kokevansa usein ulkoisten tekijöiden estävän heitä toimimasta oikeaksi koetuilla tavoilla. Lisäksi erityisopettajien oma herkkyys oli usein syynä moraalisen stressin kokemiselle. Tulosten mukaan moraalista stressistä selviydytään erityisesti kollegoiden tuella sekä hyväksymällä työnsä ja itsensä keskeneräisyyden. Toisaalta tulokset nostivat esiin tarpeen huolehtia siitä, että erityisopettajat saavat riittävästi kollegiaalista tukea. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että erityisopettajien moraalista stressiä käsitellessä huomio tulisi kiinnittää erityisopettajan vastuun lisäksi myös organisaatiotasolle.

Asiasanat: erityisopetus, moraalinen stressi, työhyvinvointi, narratiivisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Moraalisen stressin käsite	5
1.2 Moraalisen stressin aiheuttajat ja seuraukset	5
1.3 Moraalinen stressi opetustyössä.....	8
1.4 Erityisopettajien kokema moraalinen stressi.....	10
1.5 Tutkimuskysymykset	12
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu.....	14
2.2 Greimasin aktanttimalli analyysitapana.....	17
2.3 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	23
3.1 Omia arvojaan vastaan toimiva erityisopettaja	24
3.2 Liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja.....	27
3.3 Mahdottomuuden edessä oleva erityisopettaja.....	33
3.4 Sensitiivinen erityisopettaja	36
3.5 Väärinymmärretty erityisopettaja	39
4 POHDINTA	43
4.1 Tulosten tarkastelu	43
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideat.	47
4.3 Johtopäätökset ja suositukset.....	50
LÄHTEET	52
LIITTEET	58

1 JOHDANTO

Opettajien jaksamisesta on puhuttu pitkään. Yhä useampi opettaja kokee uupuvansa työssään ja harkitsee vaihtavansa alaa (Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhälto, 2022). Opetusalan ammattilaisten työn kuormittavuus on kehittynyt edelleen huonompaan suuntaan: opetusalan ammattijärjestö OAJ:n toteuttaman opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2022) mukaan opettajat kokevat työstä stressiä selvästi enemmän kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin. Erityisopetuksen alalla on puhuttu muuttuneista työnkuvista ja työoloista, sillä koulujärjestelmän muutokset ovat tuoneet uusia vaatimuksia erityisopettajien työnkuvaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Erityisopettajat kokevat työnsä vaativaksi (Cancio ym., 2018; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009) ja heidän on raportoitu kokevan työuupumusta yleisopetuksen opettajia enemmän (Park & Shin, 2020). Erityisopettajien työn on huomattu sisältävän paljon työuupumukseen altistavia tekijöitä (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014), kuten oppilaiden haastavaa käytöstä ja roolien epäselvyyttä.

Erityisopettajien työuupumus on vakava huolenaihe. Uupuminen on opettajan hyvinvoinnin lisäksi haitallista myös oppilaiden hyvinvoinnille ja voi heikentää välillisesti oppilaiden oppimistuloksia (Brunsting ym., 2014; Hester, Bridges & Rollins, 2020). On tärkeää tunnistaa työuupumukseen liittyvät piirteet, jotta työympäristössä voidaan tehdä toimenpiteitä työuupumuksen lievittämiseksi (Brunsting ym., 2014; Park & Shin, 2020). Herää mielenkiinto siitä, miksi erityisopettajat kokevat työnsä niin vaativaksi ja uuvuttavaksi (Takala ym., 2009). Yhdeksi selittäväksi tekijäksi on esitetty eettistä kuormittuneisuutta, sillä erityisopettajien on havaittu kokevan muita opettajia suurempaa alttiutta eettiselle kuormitukselle (Enlund, Luokkanen & Feldt, 2012; Fiedler & Van Haren, 2009). Tästä huolimatta opetuslalla koettua moraalista stressiä on tutkittu vain hyvin vähän, ja Suomessa ei lainkaan. Tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan tähän tutkimukselliseen aukkoon selvittämällä, millaisissa tilanteissa erityisopettajat kokevat moraalista stressiä työssään ja millä keinoin he pyrkivät selviytymään siitä.

1.1 Moraalisen stressin käsite

Stressi määritellään ristiriidaksi yksilön voimavarojen ja ympäristön vaatimusten välillä (Lazarus & Folkman 1984; Monat & Lazarus, 1985). Moraalinen stressi kuuluu puolestaan moraalipsykologian peruskäsitteisiin. Yleisimmin moraalinen stressi määritellään stressiksi, jota ilmenee eettisiä dilemmoja kohdatessa (Huhtala, Lähteenkorva & Feldt, 2011). Ulkoiset tekijät saattavat estää ihmistä tekemästä sitä, mitä hän pitää eettisesti oikeana toimintatapana (Lützn & Kvist, 2012; Lützn, Cronqvist, Magnusson & Andersson, 2003). Ihminen voi kyllä tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen tulisi tehdä, mutta hänen on mahdotonta puolustaa kaikkia tilanteeseen liittyviä etuja ja arvoja, mikä johtaa syyllisyyden tunteisiin ja huonoon omatuntoon (Kälvemark, Höglund, Hansson, Westerholm & Arnetz, 2004).

Työelämässä moraalinen stressi tarkoittaa jännitettä ammatillisten vaatimusten ja moraalisten arvojen välillä (Cribb, 2011; Cronqvist, Lützn & Nyström, 2006). Ammattirooleihin liittyy paljon normatiivisia odotuksia, ohjeita ja institutionaalisia rajoitteita (Cribb, 2011). Joissain tilanteissa ohjeiden ja rajoitteiden seuraaminen estää toimimisen omien moraalisten arvojen mukaisesti, ja on valittava, toimiako moraalisesti vai laillisesti oikein (Kälvemark ym., 2004). Valinnan tekeminen ja sen mahdollisten vaikutusten pohtiminen johtaa muun muassa turhautumisen ja ahdistuksen tunteisiin (Cronqvist ym., 2006; Kälvemark ym., 2004). Tällaisia moraalista stressistä aiheutuvia tunteita kutsutaan moraaliseksi ahdistukseksi (Hellowell, 2015). Moraalinen ahdistus on siis moraalisen stressin psykologinen reaktio (Lützn & Kvist, 2012). Se määritellään psykologiseksi epätasapainoksi, joka on seurausta siitä, että yksilö tunnistaa eettisesti oikean toimintatavan, mutta on estynyt toimimaan sen mukaisesti (Hellowell, 2015; Lützn & Kvist, 2012).

1.2 Moraalisen stressin aiheuttajat ja seuraukset

Moraalista stressiä on perinteisesti ja erityisesti tutkittu sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöihin näkökulmasta (esim. Cronqvist ym., 2006; Kälvemark

ym., 2004; Lützn & Kvist, 2012; Lützn ym., 2003), mutta myös opetusosalta on muutamia tutkimuksia moraalista stressistä (Colnerud, 2015; Hellowell, 2015). Tutkimuksissa on tunnistettu useita syitä moraalisen stressin kokemiselle työssä. Usein eettiset ristiriitatilanteet syntyvät henkilökunnan kokemuksesta ristiriitaisista tavoitteista (Kälvemarm ym., 2004). Tavoitteet saattavat olla ristiriitaisia sen takia, että ulkoiset rajoitteet estävät yksilöä toimimasta tilanteessa niin kuin hän tietää olevan oikein (Kälvemarm ym., 2004; Lützn ym., 2003). Esimerkiksi terveydenhuollossa moraalista stressiä aiheuttaa usein se, että hoitajan eettiset periaatteet ja terveydenhuollon todellisuus ovat ristiriidassa (Kälvemarm ym., 2004). Sairaanhoidaja voi esimerkiksi aikapulan takia ehtiä hoitamaan vain potilaansa minimitarpeet, ja kokee siitä huonoa omaatuntoa. Stressiä myös aiheuttaa, kun työntekijä tuntee, että tilanne ei ole hänen hallinnassaan (Lützn ym., 2003).

Toinen yleinen moraalisen stressin aiheuttaja on ristiriita instituution sääntöjen ja omien arvojen välillä. Työntekijä saattaa joutua rikkomaan sääntöjä ja määräyksiä, koska ei halua toimia vastoin omia arvojaan (Kälvemarm ym., 2004). Vaikka toimisi moraalisesti oikein, joutuu kokemaan moraalista ahdistusta, sillä toiminta koetaan joka tapauksessa ulkoisten määräysten puitteissa vääräksi (Lützn ym., 2003). Kälvemarkin ja hänen kollegoidensa (2004) mukaan usein vaihtoehtona on valita vain pienempi paha, sillä molemmista toimintatavoista koetaan moraalista ahdistusta. Heidän mukaansa ihminen usein rikkoo mieluummin sääntöjä ja määräyksiä kuin omaa moraaliaan, sillä omaa moraaliaan vastaan toimimisesta koetaan vielä suurempaa moraalista ahdistusta kuin sääntöjen rikkomisesta.

Myös empaattisuus ja moraalinen tietoisuus on havaittu tutkimuksissa riskitekijöiksi moraalisen stressin kokemiselle (Colnerud, 2015; Lützn ym., 2003). Moraalisesti herkkä työntekijä ymmärtää asiakkaan (esim. oppilaan) haavoittuvan tilanteen ja on tietoinen hänen puolestaan tehtyjen päätösten moraalista vaikutuksista (Lützn & Kvist, 2012; Lützn ym., 2003). Moraalista herkkyyttä esiintyy myös tilanteissa, joissa työntekijä tiedostaa, että hänen toimintansa ei riitä ratkaisemaan tilannetta – esimerkiksi hoitajan tietoisuus siitä, että hoito ei riitä lieventämään potilaan kipua (Lützn ym., 2003). Kuitenkin ammateissa,

joissa tasapainotellaan moraalisten vaatimusten keskellä ja tehdään moraalisia valintoja, vaaditaan työntekijältä moraalista herkkyyttä, jonka on ajateltu kuvaavan ihmisen henkilökohtaista kykyä tehdä eettisiä päätöksiä (Lützn & Kvist, 2012; Lützn ym., 2003). Lützn ja kollegat (2003) toteavat olevan ristiriitaista, että moraalista herkkyyttä vaaditaan työn vaativissa tilanteissa, ja samalla se asettaa työntekijän alttiiksi kokea moraalista stressiä ja uupua työssään. Tietoisuus moraalisisista velvollisuuksista ja moraalinen herkkyyys nostavat usein esiin myös työntekijän kokemuksen moraalista epäoikeudenmukaisuudesta: hän voi kokea vastuuta sellaisista asioista, joihin ei voi itse edes vaikuttaa (Lützn ym., 2003). Esimerkiksi resurssit ja aikapula ovat organisatorisia ongelmia, ja siksi moraaliseen stressiin ja sen ratkaisemiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota institutionaalisella tasolla (Kälvemarm, ym. 2004). Cribbin (2011) mukaan työroolin ja siihen liittyvien normatiivisten odotusten täyttämiseen liittyy myös riski ajautua olemaan tekemättä sitä, minkä uskoo olevan oikein. Huolenaiheena on, että institutionaaliset rajoitteet voivat estää toimimasta työssään moraalisten arvojensa mukaan (Cribb, 2011).

Myös tukirakenteiden puutteen on tunnistettu olevan syy moraalisen stressin kokemiseen. Esimerkiksi Hellowellin (2015) sekä Kälvemarkin ja kollegoiden (2004) mukaan työyhteisöissä ei vaikuta olevan aikaa ja tilaa eettisten ristiriitailanteiden yhteiselle käsittelylle. Tutkimusten mukaan työyhteisön tuki voisi kuitenkin helpottaa tai estää moraalisen stressin tuntemuksia (Fumis, Junqueira Amarante, de Fátima Nascimento & Vieira Junior, 2017; Hellowell, 2015; Kälvemarm ym., 2004). Jos alkuperäisen moraalisen ahdistuksen tunteisiin ei reagoida, seurauksena voi olla reaktiivista ahdistuneisuutta, esimerkiksi ruokahaluttomuutta, unettomuutta, alakuloisuutta ja arvottomuuden tunnetta (Hellowell, 2015; Lützn & Kvist, 2012). Moraalinen stressi yhdistetään tutkimuksissa myös työuupumukseen. Jos työntekijä kohtaa useasti eettisiä dilemmoja ja kokee niistä psykologista stressiä, hän kuormittuu eettisesti työssään (Feldt, Huhtala & Lämsä, 2012). Esimerkiksi johtajien työn eettistä kuormittavuutta tutkittaessa on havaittu, että mitä enemmän stressiä eettisesti haastavissa tilanteissa koetaan, sitä uupuneempia työssä ollaan (Huhtala ym., 2011). Hoitoalalla on jopa mietitty,

pitäisikö moraaliset ongelmat luokitella alan terveystriskiksi, sillä moraalinen stressi voi pahimmassa tapauksessa johtaa pitkäaikaisiin terveysongelmiin, kuten työuupumukseen ja loppuun palamiseen (Fumis ym., 2017; Lützen ym., 2003).

1.3 Moraalinen stressi opetustyössä

Hoitotyön lisäksi moraalista stressiä aiheuttavia tilanteita on huomattu olevan myös opetustyössä (Colnerud, 2015; Hellowell, 2015). Opettajan työssä kamppaillaan moraalisten ja eettisten ongelmien keskellä (Campbell, 2008). Opettajat kantavat vastuuta oppilaiden kasvatuksesta ja hyvinvoinnista, ja opettajalla on velvollisuus pyrkiä toimimaan eettisesti oikein (Opetusalan ammattijärjestö, 2022). Aina ei kuitenkaan ole mahdollista toimia parhaaksi katsomallaan tavalla, josta syystä opetuslalla työskentelevät joutuvatkin usein työssään eettisten kysymysten äärelle (Grönroos, Hirvonen & Feldt, 2012).

Vaikka opettaja mielletään usein autonomiseksi työssään, hän tekee työtään koulun puitteiden, resurssien ja opetusvälineiden sallimissa rajoissa (Shernoff, Mehta, Atkins, Torf & Spencer, 2011). Suomessa opettajan työtä ohjaavat ja rajoittavat perusopetuslaki, valtakunnallinen opetussuunnitelma ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2014). Lisäksi erilaiset ulkoiset rajoitteet ja periaatteet saattavat estää opettajaa noudattamasta oikeaa toimintatapaa, mikä voi aiheuttaa opettajalle ristiriitaa omantuntonsa kanssa (Colnerud, 2015; Lützen ym., 2003). Kun inhimillisyys sekä lain velvoitteet ovat vastakkain, opettaja ei aina tiedä, miltä pohjalta tulisi toimia (Spoof, 2007). Kompromissien tekeminen vastoin periaatteitaan vaarantaa myös opettajan tunteen ammatillisesta autonomiastaan (Campbell, 2008).

Opettaja ei myöskään tee työtään yksin. Opettaja toimii työssään pitkälti vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien kanssa (Enlund ym., 2012). Opettajalla on sekä kollegiaalinen että yksilöllinen paine: hän on vastuussa omasta toiminnastaan, mutta joutuu

kuitenkin sovittamaan toimintaansa oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden vaatimuksiin ja odotuksiin (Spoof, 2007). Tyypillisimpien opetustyön haasteiden on todettu liittyvän näihin yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteisiin (Enlund ym., 2012), sillä odotukset ja vaatimukset eri tahoilta saattavat olla ristiriitaisia (Golnick & Ilves, 2022; Spoof, 2007) ja on työlästä yrittää toimia niin, että tyydyttäisi kaikkia osapuolia. Mitä enemmän ulkoisia odotuksia ja paineita opettajaan kohdistuu, sitä haasteellisempaa työ on eettisesti (Martikainen, 2005), koska samalla opettaja tietää vastuunsa. Lisäksi stressiä opettajalle voi aiheuttaa huoli siitä, saako hän tehtyä työnsä johdonmukaisesti ja oikein, jos hän joutuu tekemään kompromisseja omien periaatteiden ja muiden vaatimusten välillä (Spoof, 2007).

Suomessa opettajien eettistä kuormittuneisuutta ja opettajien kohtaamia eettisiä ristiriitatilanteita ovat tutkineet Enlund, Luokkanen ja Feldt (2012). Tulosten mukaan opettajien eettinen kuormitus on yleistä Suomessa: lähes kaikki opettajat kohtaavat työssään eettisiä ristiriitatilanteita kuukausittain ja kolmasosa jopa päivittäin. Nashin (1993) mukaan nämä eettiset ristiriitatilanteet voidaan jakaa kahteen ryhmään. A-tyyppin dilemmoissa tilanne on eettisesti haastava sen takia, että työntekijälle ei ole selvää, mikä olisi oikea toimintatapa (Nash, 1993; ks. myös Enlund ym., 2012). Tutkimusten mukaan opettajat kokevat epävarmuutta oikeasta toimintamallista esimerkiksi silloin, kun käsitellään oppilaan arkaluontoisia asioita, joudutaan puuttumaan oppilaan kotiasioihin (Martikainen, 2005; Spoof, 2007), kohdataan oppilaan haastavaa käyttäytymistä (Enlund ym., 2012; Martikainen, 2005) tai kun opettajan omat periaatteet ja toimintamallit ovat hänelle itselleenkin epäselviä (Colnerud, 2015; Spoof, 2007).

B-tyyppin dilemmat ovat puolestaan ristiriitatilanteita, joissa työntekijä joutuu jostain syystä toimimaan vastoin sääntöjä, normeja tai omia arvojaan (Nash, 1993). Colnerudin (2015) tutkimuksessa opettajat kokivat tällaista moraalista stressiä erityisesti silloin, kun arvoristiriidat tai ulkoiset rajoitteet estävät opettajaa suojelemasta oppilasta haitalta. Arvojen välistä ristiriitaa opettaja voi myös kokea esimerkiksi tilanteessa, jossa hän on velvollinen antamaan oppilaalle huonon arvosanan, vaikka oppilas olisi ponnistellut ansiokkaasti (Colnerud, 2015).

Lisäksi B-tyyppin eettisiä ristiriitatilanteita ilmenee silloin, kun opettaja joutuu tekemään ratkaisuja, joita vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä (Spoof, 2007), kun opettajalla ei ole aikaa kohdata ja tukea oppilaita tarpeeksi yksilöllisesti (Hester ym., 2020; Spoof, 2007) tai kun hänellä ei ole aikaa tehdä työtään riittävän hyvin (Colnerud, 2015).

Opettajan kokema moraalinen stressi ilmenee muun muassa turhautuneisuutena, epävarmuutena ja syyllisyytenä (Colnerud, 2015). Opettajan ammatin välittävän luonteen takia kompromissien tekeminen vastoin omia periaatteitaan saa opettajan omantunnon kirvelemään, koska hän ei aina pystykään toimimaan oppilaiden edun mukaisesti (Campbell, 2008; Nias, 1999). Tutkitusti toiset opettajat sietävät moraalista stressiä paremmin, koska he luottavat omiin periaatteisiinsa ja kokevat asioiden puolesta taistelemisen merkitykselliseksi ja kannattavaksi (Hellowell, 2015). Lützen ja Kvist (2012) tähdentävätkin, ettei moraalisen stressin kokeminen itsessään välttämättä johda negatiivisiin tunnereaktioihin ja negatiivisiin tuloksiin. Heidän mukaansa lievissä ristiriitatilanteissa työntekijän tietoisuus tekojensa moraalista merkityksestä voi antaa voimaa toimia oman moraalisen vakaumuksen mukaisesti. Kuitenkin yleensä moraalista stressistä selviytymiseen tarvitaan tukea (esim. Fumis ym., 2017; Kälvemark ym., 2004; Hellowell, 2015). Suomessa opettajien moraalisen stressin seurauksia ei ole tutkittu, mutta johtajilla moraalisen stressin kokemusten on tutkittu olevan yhteydessä työuupumukseen ja heikkoon työn imuun (Huhtala ym., 2011).

1.4 Erityisopettajien kokema moraalinen stressi

Erityisopettajien on esitetty olevan erityisen alttiita kokemaan eettistä kuormittuneisuutta luokan- ja aineenopettajiin verrattuna (Enlund ym., 2012), sillä heidän on todettu painiskelevan eettisten asioiden kanssa enemmän kuin muiden opettajien (Fiedler & Van Haren, 2009). Tutkimuksissa erityisopettajilla on myös todettu olevan yleisesti suurempi riski uupua työssään (Brunsting ym., 2014; Emery & Vandenberg, 2010; Hester ym., 2020; Park & Shin, 2020; Soini ym., 2019) ja kokea työtyytymättömyyttä (Emery & Vandenberg, 2010). Myös Enlundin ja

kumppaneiden (2012) tutkimuksessa suomalaisista opettajista eniten stressiä riskitilanteissa kokivat erityisopettajat. Erityisopetukseen onkin esitetty liittyvän monimutkaisia eettisiä ongelmia (Fiedler & Van Haren, 2009).

Opettajan työn eettisen haastavuuden on todettu ilmenevän erityisen voimakkaasti silloin, kun opettaja kohtaa työssään oppilaita koskevia vaikeita tilanteita, kuten oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia (Brunsting ym., 2014; Cancio ym., 2018; Martikainen, 2005). Yksi tutkittu syy erityisopettajien kokemalle suurelle kuormitukselle työssä onkin vaikea oppilasaines (Brunsting ym., 2014; Emery & Vandenberg, 2010; Enlund ym., 2012; Park & Shin, 2020). Haastavien oppilaiden kanssa työskennellessään erityisopettaja kohtaa usein riittämättömyyttä yrittäessään vastata kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Hester ym., 2020; Soini ym., 2019, Takala & Ahl, 2014). Oppilaan edistymiseen liittyy usein myös odotuksia ja paineita ulkopuolisilta (Cancio ym., 2018), ja erityisopettaja kokee riittämättömyyden tunnetta kohdatessaan liian suuria vaatimuksia (Takala & Ahl, 2014). Soinin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa todettiin, että minäpystyvyyden tunteminen erityisen tuen tarjoamisessa on tärkeää erityisopettajan työhyvinvoinnin kannalta. Heidän mukaansa oppilaan edistämättömyys ja tuen huono vaikuttavuus voivatkin saada opettajan kokemaan pätevyyden puutetta ja riittämättömyyttä. Tämä riittämättömyyden tunne opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ennustaa erityisopettajan uupumista ja kyynisyyttä opettajayhteisöä kohtaan (Soini ym., 2019).

Erityisopettajat ovat kuvanneet myös työssä tehtävän yhteistyön aiheuttavan stressiä aikataulutuksen ja ajanpuutteen vuoksi (Brunsting ym., 2014; Hester ym., 2020; Takala & Ahl, 2014; Takala ym., 2009). Aina ei ole myöskään selvää, mikä on kenenkin työaluetta, ja erityisopettajan moninainen rooli koetaan välillä epäselväksi (Brunsting ym., 2014; Kebbi & Al-Hroub, 2018; Takala ym., 2009). Lisäksi erityisopetuksen ammattilaisen työhön kuuluu tyypillisesti lakisääteisiä, hallinnollisia, neuvoa-antavia ja edunvalvonnallisia tehtäviä, joissa erityisopettaja on erilaisten etujen ja arvojen välisessä ristitulessa (Hellowell, 2015). Tällöin on vaikeaa yrittää ottaa kaikki näkökulmat huomioon, ja välillä toiset eivät ymmärrä erityisopettajan tekemiä ratkaisuja (Spoof, 2007).

Erityisopettajien uupumiseen vaikuttavia syitä tutkittaessa on nostettu esiin myös erityisopettajien muuttunut työnkuva, jossa erityisopettajalla on konsultatiivisempi rooli. Erityisopettajan työnkuvaan ei enää kuulu vain tukea yksittäisiä oppilaita omassa luokassaan (Soini ym., 2019), vaan inklusiivisten käytäntöjen ja yhteisopetukseen siirtymisen myötä erityisopettajan tehtävänä on tukea myös muita opettajia toimimalla konsulttina heille opettaja-oppilas-suhteissa (Enlund ym., 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012; Takala ym., 2009). Tämän roolin on myös koettu aiheuttavan erityisopettajille riittämättömyyden tunnetta, joka uuvuttaa heitä (Enlund ym., 2012; Soini ym., 2019). On myös nostettu esiin, että työnkuvan muuttuminen ei kuitenkaan ole heijastunut palkkaan tai opetustuntien määrään, minkä vuoksi työtunnit eivät usein riitä työn tavoitteiden saavuttamiseen (Soini ym., 2019) ja työ määrä koetaan liian suureksi (Kebbi & Al-Hroub, 2018, Takala ym., 2009). Lisäksi erityisopettajilla on esitetty olevan konsultatiivisen roolinsa vuoksi suurempi riski olla saamatta tukea muilta (Soini ym., 2019). Erityisopettajien onkin raportoitu mainitsevan usein hallinnollisen ja kollegiaalisen tuen puutteen syyksi heikkoon työtyytyväisyyteen (Conley & You, 2016) ja työnsä jättämiseen (Takala & Ahl, 2014). Erityisopettajan kokemien tuen puutteiden on myös todettu voivan johtaa myös työuupumukseen (Park & Shin, 2020).

1.5 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisissa tilanteissa erityisopettajat kokevat moraalista stressiä työssään, miten he asemoivat itsensä ja muut tahot näissä tilanteissa sekä mitkä tekijät auttavat heitä selviytymään moraalisen stressin aiheuttamasta kuormituksesta. Työuupumuksen on esitetty olevan erityisopettajien työssä ammatillinen riski (Soini ym., 2019). Yleisiä työuupumukseen ajavia tekijöitä ovat muun muassa arvostiriidat, roolien epäselvyydet, hallinnollisen tuen puute, ajan ja resurssien välinen epätasapaino sekä työn vaatimusten, odotusten ja todellisuuden välinen epäsuhta (Brunsting ym., 2014; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009), ja erityisopettajat valitettavasti kohtaavat päivittäin

näitä tekijöitä (esim. Brunsting ym., 2014; Emery & Vandenberg, 2010; Enlund ym., 2012; Park & Shin, 2020, Soini ym., 2019). Lisäksi erityisopettajien työssä on väitetty esiintyvän paljon eettisiä ristiriitatilanteita (Fiedler & Van Haren 2009, Spoofo 2007). Eettiset ristiriitatilanteet aiheuttavat moraalista stressiä, jolla on myös yhteyksiä työuupumukseen (Fumis ym., 2017; Huhtala ym., 2011). Kuitenkaan Suomessa opettajien kokemaa moraalista stressiä ei ole tutkittu ollenkaan, vaan moraalista stressiä käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet hoitoalaan. Siksi syvennyn tutkimaan erityisopettajien kokemuksia työssä kokemastaan moraalista stressistä seuraavien tutkimuskysymysten pohjalta:

- 1) Millaisten tilanteiden erityisopettajat kertovat herättävän heissä moraalista stressiä?
- 2) Miten erityisopettajat asemoivat itsensä ja muut tahot näissä moraalista stressiä herättävissä tilanteissa?
- 3) Millä tavoin erityisopettajat kertovat selviytyvänsä moraalista stressistä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisesti, sillä sen tarkoituksena oli hankkia kokonaisvaltaista, yksityiskohtaista tietoa tutkimukseen osallistujien kerrotuista kokemuksista ja sitä kautta rakentaa teoreettista ymmärrystä aiheesta (Kallio & Palomäki, 2020). Narratiivinen eli kerronnallinen lähestymistapa valikoitui sopivaksi lähestymistavaksi, sillä sen avulla on mahdollista ymmärtää, miten ihmiset jäsentävät kokemuksiaan, itseään ja toisiaan kerronnan ja tarinoiden avulla (Heikkinen, 2018).

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden erityisopettajan haastattelusta. Kaikki osallistujat olivat sukupuoleltaan naisia, ja heillä oli opetuskokemusta erityisopettajana kahdesta vuodesta 30 vuoteen (keskimäärin 12 vuotta). Heistä kolme työskenteli aineistonkeruuhetkellä erityisluokanopettajana ja kolme laaja-alaisena erityisopettajana Keski- tai Etelä-Suomessa. Käytin osallistujien valinnassa niin sanottua intensiteettiotantaa, jolla tarkoitetaan sitä, että osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti sen perusteella, että heillä tiedetään olevan tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2002, s. 234; Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Asetin kriteeriksi haastateltaville erityisopettajan koulutuksen sekä työskentelyn perusopetuksessa erityisopettajan tehtävässä, millä halusin varmistaa, että kaikilla tutkimukseen osallistujilla oli erityisopettajana työskentelystä tätä aikaa vastaava ja todellinen käsitys. Lisäksi huomioin haastateltavien valinnassa sen, että sekä erityisluokanopettajan että laaja-alaisen erityisopettajan kokemukset tulisivat huomioon otetuiksi ja jotta saavutettaisiin mahdollisimman monipuolinen käsitys erityisopettajien kokemuksista. Kaikki haastateltavat löytyivät omien kontaktieni kautta kyselemällä. Neljä haastateltavaa sain kyselemällä erityisopettajana työskenteleviltä tuttaviltani, haluaisivatko he osallistua

tutkimukseen. Viimeiset kaksi haastateltavaa löytyivät puolestaan yhden haastatteluun osallistuneen tuttavani vinkistä, mitä kutsutaan lumipallo-otannaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99).

Koska tavoitteenani oli saada mahdollisimman konkreettisia kuvauksia tilanteista, joissa erityisopettajat kokevat moraalista stressiä työssään, valitsin aineistonkeruutavaksi narratiivisen eli kerronnallisen haastattelun. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset ovat tyypillisesti tärkeitä tiedon ja kokemusten välittäjiä (Heikkinen, 2018; Hyvärinen, 2017), sillä niiden avulla pystytään kuvaamaan tapahtumiin liittyviä tunteita ja muita kokemuksia (Hänninen, 2018) ja ymmärtämään ihmisiä ja heidän toimintaansa (Heikkinen, 2018). Ajattelin voivani kertomusten avulla tavoittaa hyvin sen, millaiseksi erityisopettajat kokevat moraalisen stressin tilanteet. Kertomushaastattelussa voidaan esimerkiksi kiinnittää huomio siihen, kuinka haastateltava yhdistää eri asioita puheessaan (Hyvärinen 2017), ja ajattelin näin voivani päästä tarkastelemaan, millaisia merkityksiä erityisopettajat antavat myös muille tahoille moraalisen stressin kokemuksissaan. Lisäksi haastattelun etuna on sen joustavuus sekä haastateltavan mahdollisuus tuoda kokemuksiaan esiin mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 200). Haastattelussa tutkijan on myös mahdollista selventää ja syventää vastauksia (Hirsjärvi ym., 2007, s. 200; Kiviniemi, 2018; Puusa, 2020a) ja näin ollen varmistaa, että tutkimuskysymyksiin saadaan vastauksia.

Toteutin haastattelut kesäkuussa 2022 pääasiassa haastateltavien kotona tai työpaikalla heidän valintansa mukaan. Ennen haastattelutilannetta lähetin jokaiselle haastateltavalle tutkimuksen tiedotteen, tietosuojailmoituksen sekä haastattelurungon. Lähettämällä haastattelukysymykset etukäteen pyrin varmistamaan, että haastateltavalla olisi mietittynä konkreettisia moraalista stressiä herättäneitä tilanteita, jotta saisin varmasti mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti tietoa halutusta ilmiöstä (Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Haastattelurungossa oli kolme kysymystä, jotka olivat ohjaamassa haastateltavan kerrontaa (ks. liite 1). Ensimmäisen kysymyksen avulla kartoitin tilanteita ja tekijöitä, jotka yleisesti aiheuttavat erityisopettajalle moraalista stressiä. Toinen

kysymys ohjasi haastateltavaa kertomaan kahdesta tilanteesta syvemmin ja tarkemmin, ja siihen oli tueksi apukysymyksiä. Viimeisen kysymyksen tavoitteena oli puolestaan saada tietoa myös siitä, millä tavoin haastateltava kertoo selviytyvänsä näistä moraalisen stressin tilanteista. Kerronnallisen haastattelun perusidean mukaisesti haastattelukysymyksiä oli vain vähän (Hyvärinen 2017), minkä tarkoituksena oli jättää tilaa haastateltavan omalle kerrontatyylille ja niille asioille, jotka haastateltava itse kokee tilanteessa merkittäviksi (Hirsjärvi ym., 2007, s. 200).

Haastattelut muodostuivat luonteviksi keskusteluiksi. Haastattelun aluksi kävin tarvittaessa haastateltavan kanssa läpi moraalisen stressin määritelmän, jonka jälkeen esittelin haastateltavalle vielä haastattelurungon sisällön eli haastattelun tarkoituksen. Tämän jälkeen haastattelu eteni kerronnalliselle haastattelulle tyypillisesti strukturoimattomasti (Hyvärinen, 2017). Pyrin olemaan kuuntelijana ja antamaan haastattelun edetä haastateltavan ehdoilla. Haastateltavat kertoivat moraalisen stressin tilanteista omalla tyylillään pysyen pääosin asiassa, mutta välillä siirtyen tilanteesta toiseen. Tarvittaessa pyrin aiemmin asettamieni apukysymyksiä avulla varmistamaan, että haastattelun avoimuudesta ja strukturoimattomuudesta huolimatta saisin kuitenkin pääasiallisiin haastattelukysymyksiini vastaukset. Yritin omalla toiminnallani edistää haastattelutilanteiden välittömyyttä, jotta haastateltavilla olisi helppo kertoa kokemuksistaan. Se, että olin osalle haastateltavista tuttu ja osalle tuntematon, ei näyttänyt vaikuttavan tilanteiden vuorovaikutteisuuteen. Haastateltavat olivat puheliaita ja avoimia, mikä näkyi muun muassa siinä, että kaikki haastateltavat kertoivat useammasta kuin kahdesta moraalista stressiä aiheuttaneesta tilanteesta, vaikka pyysinkin vain kahta kertomusta. Moraalista stressiä aiheuttavista konkreettisista tilanteista kertominen saattoi kuitenkin olla myös hieman hankalaa, sillä useimmat haastateltavista kertoivat aluksi tilanteista vain yleisellä tasolla. Tällöin huomasin haastattelun hyvän puolen olevan se, että pystyin esittämään tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelujen kesto vaihteli 37 minuutista 67 minuuttiin ja äänitin ne yliopistosta lainatulle tallentimelle litterointia varten. Litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon sanatarkasti, minkä jälkeen pseudonymisoin aineiston poistamalla siitä suorat tunnistetiedot muuttamalla nimien ja paikkakuntien tilalle pseudonimet. Lisäksi poistin aineistosta yhteensä neljä virkettä, jotka haastateltavan anonymiteetin säilyttämiseksi tai hänen pyynnöstään oli jätettävä pois aineistosta. Lopullisen litteroidun aineiston pituus oli 98 sivua (fontti: Times New Roman 12pt; riviväli: 1,5).

2.2 Greimasin aktanttimalli analyysitapana

Tutkimusaineiston analyysissä tarkoitukseni oli selvittää, millaisten tilanteiden erityisopettajat kertovat herättävän heissä moraalista stressiä ja miten he asemoivat itsensä ja muut tahot näissä tilanteissa. Lisäksi tavoitteenani oli saada tietoa siitä, millä tavoin he kertovat selviytyvänsä moraalista stressistä. Valtaosan aineistostani muodostivat haastateltavien yksityiskohtaiset kertomukset konkreettisista tilanteista, joissa he kokivat moraalista stressiä. Georgakopoulou (2006) ja Bamberg (2004) kutsuvat näitä pieniksi kertomuksiksi (*small stories*) eli tarinoiksi, jotka ilmenevät usein arkisissa kohtaamisissa ihmisten kertoessa todellisen elämänsä tapahtumista. Pienet tarinat eroavat koko elämän kattavista tarinoista siinä, että niiden avulla voidaan kertoa jäsentymättömämmin ja ikään kuin ”sotkuisemmin” todellisesta elämästä (Georgakopoulou, 2006). Pieniä kertomuksia tutkimalla voi Georgakopouloun ja Bambergin (2008) mukaan tavoittaa muun muassa sen, miten ihminen kertomuksessa luo käsitystään itsestään ja omasta identiteetistään.

Tutkimuksessani pieni kertomus oli erityisopettajan kertoma konkreettinen tilanne työstä, jossa hän on kokenut moraalista stressiä. Kertomushaastattelulle tyypillisesti haastateltavien kerronta oli välillä rönsyilevää eikä aina edennyt kronologisesti (Hänninen, 2018). Tästä syystä pienten kertomusten erottaminen toisistaan oli välillä haastavaa sen suhteen, kertooko haastateltava yhä samasta

konkreettisesta tilanteesta vai onko hän jo aloittanut kerronnassaan uuden konkreettisen tilanteen kertomisen. Lopulta aineistostani löytyi 28 erillistä pientä kertomusta moraalista stressiä aiheuttaneesta tilanteesta.

Tutkin pieniä kertomuksia käyttäen analyysimenetelmänä narratiivista tutkimusta edustavaa Greimasin aktanttimallia. A. J. Greimasin (1980, s. 197) mukaan kertomuksista on löydettävissä joukko aktantteja eli erilaisia toimijoiden luokkia, joilla on suhteita ja jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Hänninen (2018) korostaa aktanttimallin olevan tapa tarkastella tarinan syvärakennetta: aktanttien suhteita tutkimalla voidaan selvittää, miten kertoja hahmottaa tiettyyn tilanteeseen liittyvien tahojen merkityksiä. Greimasin (1980, s. 201-206) mukaan jokaisesta kertomuksesta voidaan löytää kuusi erilaista aktanttia. Keskeisin aktanteista on subjekti, jolla tarkoitetaan kerronnan päähenkilöä, joka tavoittelee objektia. Objekti on siis subjektin toiminnan kohde: jokin asia mitä kerronnan päähenkilö tavoittelee, mihin hän pyrkii tai mitä hän haluaisi tehdä. Lähettäjä-aktantilla Greimas tarkoittaa tahoja, joka on päähenkilön toiminnan motivaattori: lähettäjä osoittaa subjektille objektin ja saa subjektin tavoittelemaan sitä. Aktanttimallissa auttaja merkitsee sitä, mitä objekti on subjektille – mikä auttaa päähenkilöä tavoitteen saavuttamisessa. Vastustaja sen sijaan on nimensä mukaisesti tekijä, joka asettuu vastustamaan halun toteutumista ja luo päähenkilölle esteitä tavoitteen saavuttamiseen. Viimeinen aktanteista on vastaanottaja, jolla on tavoitteen onnistumista arvoiva funktio: vastaanottaja on se, kuka lopulta hyötyy tavoitteen saavuttamisesta.

Lähdin soveltamaan Greimasin muodostamaa aktanttimallia aineistoni käsitteilyssä jäsentelemällä pieniä kertomuksia ensin karkeasti antamalla niille otsikot moraalisen stressin aiheuttajan mukaan (esimerkiksi ”muulta koulun henkilökunnalta tuleva paine”, ”oppilaiden heterogeenisyys”, ”liika joustaminen”, ”tuntien riittämättömyys” ja ”tuen puute esimieheltä”). Jo tällöin kertomuksista oli havaittavissa joitakin yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän jälkeen lähdin tekemään systemaattista analyysiä kertomuksista tiivistämällä niiden pääasiallisia sisältöjä mahdollisimman informatiiviseen taulukkoon. Taulukko sisälsi Greimasin ak-

tanttimallin kuusi aktanttia, mutta myös omia lisäämiäni sarakkeita, kuten "tunteet", "tuki" ja "selviytymistekijät". Kävin läpi pieniä kertomuksia yksi kerrallaan katselemalla jokaisesta systemaattisesti samoja asioita, jotta mikään yksityiskohta ei jäisi huomiotta. Aluksi etsin aina kertomuksesta objektin eli sen, mitä erityisopettaja tavoittelee tai haluaisi tehdä. Sitten tarkastelin lähettäjää eli sitä, miten tavoitetta perusteltiin ja mikä siihen oli lähettänyt. Seuraavaksi pyrin etsimään auttaja-vastustaja -parin sekä tarkastelin, kuka tilanteesta hyötyy. Viimeisenä kiinnitin huomion kerronnan subjektiin ja pohdin, minkälaisesta erityisopettajasta tarinassa oli kyse. Aktanttien löytäminen ja nimeäminen oli välillä haastavaa, koska aktanttien tehtävää ei ollut aina helppo havaita, vaan niiden merkityksiä täytyi syventyä tulkitsemaan kerronnasta. Esimerkiksi erään haastateltavan erityisopettajan lausahduksesta "monesti tuntuu että sä et itse opettajana pysty tarjoamaan kaikkien oppilaiden tarpeiden mukaista opetusta" tulkit-sin erityisopettajan tavoitteeksi eli toiminnan objektiksi oppilaiden yksilöllisen tukemisen ja lähettäjäksi tilanteen, jossa erityisopettaja huomaa olevansa kykenemätön tarjoamaan oikeanlaista tukea riittävästi.

Aktantteja omasta aineistostani etsiessäni ja taulukkoa täydentäessäni huomasi, että Greimasin mallin avulla erityisopettajien kerronnasta voi saada selville erilaisia tarinatyyppisiä, sillä jotkut aktanteista toistuivat tietynlaisissa kertomuksissa. Seuraavaksi tarkastelinkin ja vertailin pieniä kertomuksia aktanteittain löytääkseni yhtäläisyyksiä ja eroja kertomusten välillä. Keräsin esimerkiksi kaikkien kertomusten subjektit yhteen ja tutkin, onko niissä jotain yhteistä tai millä tavoin ne eroavat toisistaan. Samoin tein lähettäjille, vastustajille ja auttajille, kun taas kertomusten objekti ei näyttänyt erottavan tarinoita merkittävästi toisistaan. Tässä vaiheessa huomasi myös, että tunteetkaan eivät erottaneet tarinatyyppisiä toisistaan ja saatu tuki tuli esiin erityisopettajien kerronnassa auttaja-aktantissa, joten jätin nämä ulottuvuudet ryhmittelyä tehdessäni pois.

Tarkastelun jälkeen näytti siltä, että kertomukset olisivat ryhmiteltävissä subjektin mukaan, koska subjekteissa ilmeni yhtäläisyyksiä ja eroja erityisopettajan asemoinnin suhteen, ja subjekti myös määrittä osaltaan muita aktantteja ja

niiden sisältöjä. Muodostin kerronnasta viisi tarinatyyppeä, jotka erosivat toisistaan erityisopettajan kerrontaan perustuvan asemoinnin suhteen. Samalla tarkastelin pieniä kertomuksia tarinatyypeittäin tutkien myös, mitä yhteneväisyyksiä ja eroja niissä on muiden ulottuvuuksien suhteen. Tämä tarkoitti samalla myös aineiston abstrahointia, eli aineiston pelkistämistä yksittäistapauksista yleiselle tasolle (Puusa, 2020b). Esimerkiksi sensitiivisen erityisopettajan tarinatyypissä yhdistin sellaiset vastustaja-aktantit kuin pelko kohdata vanhemmat, vaikeus puuttua kollegan toimintaan ja huoli oppilaan tuntemuksista ”oma sensitiivisyys” -käsitteen alle. Näin sain muodostettua jokaisesta tarinatyypistä oman aktanttimallin mukaisen rakenteen. Poimin myös jokaisesta tarinatyypistä yhden pienen kertomuksen ”tyyppitarinaksi”, jonka avulla avaan tuloksissa kunkin tarinatyypin aktanttirakenteet. Tyyppitarinat pohjautuvat autenttisiin haastattelulainauksiin ja asiat esiintyvät niissä samassa järjestyksessä kuin haastatteluissa, mutta niitä on lyhennetty jättämällä analyysin kannalta tarpeettomat sisällöt pois. Näiden vaiheiden avulla pyrin vastaamaan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen.

Aktanttirakenteiden analysoinnin jälkeen tarkastelin selviytymistekijöitä vastatakseni kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Selviytymistekijät tulivat osittain ilmi tarinatyypien aktanttirakenteissa auttaja-aktanttia tarkastellessa. Näytti siltä, että samat tekijät, jotka erityisopettaja koki auttajaksi moraalisen stressin tilanteissa, olivat myös hänen selviytymistekijöitään. Erotin selviytymistekijät auttajista tarkastelemalla erikseen, mitkä tekijät erityisopettaja mainitsi liittyvän nimenomaan hänen omaan selviytymiseensä moraaliseen stressistä. Aktantti-auttajat taas pystyin erottamaan selviytymistekijöistä kiinnittämällä huomion siihen, milloin auttajalla tarkoitettiin subjektin auttamista objektin saavuttamisessa. Esimerkiksi työstä irrottautuminen oli liian vähillä resursseilla toimivalle erityisopettajalle keino selviytyä moraaliseen stressistä, eikä auttaja tuen jakamisessa. Osittain aktantti-auttajat ja selviytymistekijät olivat kuitenkin rinnakkaisia, sillä osa auttaja-aktanteista esiintyi myös selviytymistekijöinä moraalista stressiä vastaan. Esimerkiksi kollegiaalinen tuki ja avoimuus olivat omia arvojaan vastaan toimivalle erityisopettajalle sekä selviytymiskeinoja moraaliseen

stressistä että auttajia toiminnan tavoitteen saavuttamisessa. Selviytymistekijät eivät eronneet toisistaan merkittävästi tarinatyypeittäin, mutta ne on esitelty jokaisen tarinatyyppin yhteydessä.

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkijan eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tutkimuksessani pyrin noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2022) asettamia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jotka toimivat eettisyyden lisäksi tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden varmistajina. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys ja huolellisuus koko tutkimustyön ajan tulosten tallentamisesta ja esittämisestä niiden arviointiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2022). Hyvän tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös se, että tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tutkimuksen aihe oli ajan-kohtainen, sillä aiempien tutkimusten mukaan erityisopettajilla on iso riski uupua työssään (esim. Brunsting ym., 2014; Soini ym., 2019) ja erityisopetuksen alalla kohdataan paljon eettisiä haasteita (Fiedler & Van Haren, 2009).

Eettisyyteen liittyy erityisesti tutkimuksen osallistujilta saatu suostumus tutkimukseen (Kuula, 2015). Koska osa tutkimukseen osallistuvista oli minulle tuttuja, pyrin varmistamaan, ettei kukaan haastateltavista kokisi velvollisuudekseen osallistua tutkimukseen. Ennen kuin hankin tutkimukseen osallistuvilta informoidun suostumuksen, lähetin heille tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen, joiden tarkoituksena oli, että tutkimukseen osallistujat ymmärtäisivät tutkimusaineiston keruun tarkoituksen, tietojen käsittelyn periaatteen ja oman vapaaehtoisuutensa osallistua (Kuula, 2015). Ajattelin myös, että näihin tutustuttuaan tutkimukseen osallistujat olisivat tietoisia siitä, mihin suostuvat ja pystyisivät tekemään itsenäisen päätöksen osallistumisestaan. Painotin lomakkeissa vapaaehtoisuutta osallistua ja kerroin esimerkiksi aiheen saattavan herättää vaikeita muistoja, jonka takia haastateltavalla on mahdollisuus lopettaa haastattelu milloin tahansa.

Tutkimukseni eettisyyttä pohtiessa on myös otettava huomioon, että kaikki haastateltavien kertomuksissa esiintyvät henkilöt eivät suinkaan olleet tutkimukseni osallistujia. Kun erityisopettajat kertoivat autenttisista tilanteista, he väistämättä puhuivat ja kertoivat myös toisista tai kolmansista osapuolista keronnassaan. Näiltä kertomuksissa esiintyviltä henkilöiltä ei tietenkään ollut lupaa kysyty. Tuloksissa olen pyrkinyt kunnioittamaan kertomusten kaikkien osapuolien anonymiteettiä ja hallitsemaan tunnistettavuutta olemalla mainitsematta koulujen ja paikkakuntien nimiä, keksimällä suorien tunnistetietojen tilalle pseudonimet ja poistamalla aineistosta lauseita anonymiteetin säilyttämiseksi. Lisäksi huomioin haastateltavien hankinnassa sen, että tutkimukseen osallistujat eivät olleet töissä samassa koulussa. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin aina mahdollista, että tunnistaa itsensä (Hänninen, 2018), mutta toiminnallani pyrin estämään sen, että joku ulkopuolinen tunnistaa haastateltavan tai kertomuksen sivuhenkilön.

Yksi eettinen haaste kertomuksen tutkijalle on tutkimukseen osallistujan subjektiviteetin säilyttäminen (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006). Olen pyrkinyt säilyttämään sen yrittämällä tarkastella kertomuksia haastateltavien omasta näkökulmasta. Esimerkiksi kertomusten aktantteja nimetessäni jouduin pohtimaan tarkasti ja useaan otteeseen, olinko varmasti tulkinut aktantin merkityksen kertojan näkökulmasta oikein. Haastateltavien äänen kuulumista tasaapuolistaakseni valitsin tuloksissa esitellyt aineistoesimerkit tarkasti ja harkiten niin, että esittelin jokaiselta tutkittavalta yhden aineistoesimerkin.

Aineiston käsittelyssä ja arkistoinnissa toimintaani on ohjannut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet (2022). Olen säilyttänyt tutkimusaineistoa turvallisesti yliopiston henkilökohtaisella verkkolevyasemallani eli niin sanotulla U-asemalla salasanan takana. Tutkimuksen päätyttyä aion huolehtia aineiston asianmukaisesta hävittämisestä.

3 TULOKSET

Erityisopettajien moraalista stressiä käsitteleviä pieniä kertomuksia oli 28. Aktanttimallin avulla pienistä kertomuksista löytyi erityisopettajien asemoinnin suhteen viisi eri tarinatyyppeä, jotka kuvaavat erityisopettajan toimijuutta: *omia arvojaan vastaan toimiva erityisopettaja, liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja, mahdottomuuden edessä oleva erityisopettaja, sensitiivinen erityisopettaja sekä väärinymmärretty erityisopettaja*. Seuraavaksi vastaan tutkimuskysymyksiini esittelemällä kunkin tarinatyypin aktanttirakenteet ja selviytymistekijät erityisopettajien autenttisesta kerronnasta rakennettujen tyyppitarinoiden avulla. Aktanttirakenteet on tiivistetty taulukkoon 1.

Taulukko 1.

Aktanttirakenteet

	Omia arvojaan vastaan toimiva erityisopettaja	Liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja	Mahdottomuuden edessä oleva erityisopettaja	Sensitiivinen erityisopettaja	Väärinymmärretty erityisopettaja
<i>Objekti</i>	omien arvojen mukainen toiminta	tuen ja huomion jakaminen	oppilaan tukeminen tarpeiden mukaisesti	oikean toimintatavan löytäminen	toimiminen oppilaan parhaaksi
<i>Lähettäjä</i>	kykenemättömyys toimia arvojen mukaan	ulkopuolelta tulevat tai itsestä lähtevät odotukset	kykenemättömyys ratkaista tilannetta	tasapainoilu kahden ihmisen tunteusten välillä	väärinymmärryksi tuleminen tai riski siihen
<i>Vastaanottaja</i>	oppilas, erityisopettaja	oppilas, luokka	oppilas, erityisopettaja	oppilas	oppilas, erityisopettaja
<i>Vastustaja</i>	opettajien näkemyserot, koulun toimintakulttuuri	riittämättömät aika-, tila- ja henkilöstöresurssit, tuen puute	perheen vastustus, verkoston toimimattomuus	oma sensitiivisyys	kielteisiä tunteita aiheuttava toiminta
<i>Auttaja</i>	kollegiaalinen tuki, joustaminen, armollisuus, avoimuus	kollegiaalinen tuki, koulun toimintamallit, oma henkinen kasvu	kollegiaalinen tuki, luovuttaminen	kollegiaalinen tuki, hyvät vuorovaikutustaidot	kollegiaalinen tuki, avoimuus, ammattitaito

3.1 Omia arvojaan vastaan toimiva erityisopettaja

Tässä tarinatyyppissä erityisopettajat asemoivat itsensä omia arvojaan vastaan toimiviksi erityisopettajiksi. Tarinatyyppi koostuu kolmesta pienestä kertomuksesta, joissa erityisopettajat eivät pysty toimimaan arvojensa tai omatuntonsa mukaisesti, eli niin kuin näkisivät olevan oikein. Tämä liittyy esimerkiksi siihen, että opettaja on joutunut tai joutuu luopumaan omasta toimintatavastaan, koska se ei vastaa koulun henkeä tai siihen, että opettaja joutuu pohtimaan koulun toimintakulttuurin tasa-arvoisuutta.

Tyyppitarina 1

- 01 Aineenopettajillahan on paljon omia ajatuksia siitä miten heidän ainettaan pitää, ja sit vält-
02 tämättä ne ei osaa ajatella sitä niin sen erityisoppilaan kannalta. Ne on semmosia pieniä

03 tilanteita mitkä ehkä jää pohdituttamaan, just vaikka se että mitä mieltä aineenopettaja on
 04 helpotetusta kokeesta, tai pystyykö se joustamaan niin että karsitaan materiaalia että on ne
 05 painoalueet, tai että tarviiko hojksata vai eikö tarvii, että riittääkö osaaminen niihin yleisiin
 06 tavoitteisiin tai muuta. Niin jotenkin tuntuu että osalla aineenopettajista on vielä hyvin van-
 07 hoja käsityksiä siitä. Jotenkin niissä tilanteissa jos näkisi että oppilas hyötyy siitä että saa
 08 vaikka helpotetun kokeen, ei välttämättä pelkästään osaamisen takia vaan senki takia että
 09 sais semmosta itsetunnon vahvistusta ja muuta, mut sit ku osa opettajista on sitä mieltä että
 10 kaikilla pitää olla samanlainen, niin jotenki ne on semmosia tilanteita että missä pitää niinku
 11 pohtia että miten saisi sen oppilaan hyödyn. Ja kun aina ei saa niin sit just se et miten siitä
 12 stressistä selviää, että mutta kun mun näkökulmasta se ois mennä näin oikein mutta nyt
 13 mentiin kuitenkin sitte väärää linjaa. Ja sit taas aineenopettajiaki voi olla monta niin sitte ne
 14 tekee yhdessä kokeita, vaikka matematiikan kokeet, et se ei oo välttämättä vaan se yks vaan
 15 sit niinku et no meillä on aina toimittu näin.

16 Mää oon sitte yrittäny ottaa semmosen keinon että etsii sen myötämielisimmän aineen-
 17 opettajan, jonka kautta pystyy ehkä sit siihen aineryhmään vaikuttamaan. Tai niinku sanoo
 18 että hei, tämäkin teki tämän, voinko hyödyntää vaikka tämän tekemää helpotettua koetta
 19 myös sun oppilaalla. Mut et välillä vaan kaikkien kanssa se ei toimi et välillä on vaan niinku
 20 hyväksyttävä - välillä yritän ajaa sitä omaa mutta välillä must tuntuu et on vaan niinku
 21 helpompi sit antaa mennä, ja keskustella sitten vaikka numeronantamistilanteessa että hei,
 22 se oppilas on kuitenkin yrittänyt ja tehnyt ja muuta, että niin, vähä riippuu aina tilanteesta ja
 23 opettajasta. Siinä herää semmonen harmitus ja ärsytys siitä, että mutta kun tämä nyt olisi
 24 oikein, niin miksi teemme väärin. Mut ne on ehkä tosiaan arjessa niin pieniä tilanteita, että
 25 niistä pystyy aina jotenki sluibaleen, valmistaa ite vaikka sit seuraavaan kokeeseen sen hel-
 26 potetun, et jos ei saanu tähän niin sit yks koe sinne tai tänne. (Jenna)

Tässä tyyppitarinassa omia arvojaan vastaan toimivaksi itsensä asemoiva erityisopettaja kertoo kokevansa moraalista stressiä tilanteessa, jossa mietitään oppiaineen eriyttämistä, mutta osa aineenopettajista vastustaa sitä. Tarinatyyppin *objektiksi* eli tavoiteltavaksi toiminnaksi muodostuu toimiminen omien arvojen mukaisesti. Riveillä 3-5 sekä 7-9 erityisopettaja nimeää omien arvojensa mukaiseksi toiminnaksi sen, että oppilas saisi yksilöllistä opetusta esimerkiksi opittavan sisällön tai osaamisen näyttämisen eriyttämisen muodossa, jolloin oppilas saisi myös itsetunnon vahvistusta. Tämä ei kuitenkaan erityisopettajan mukaan aina toteudu, jos aineenopettaja korostaakin kaikkien oppilaiden samanlaista kohtelua. Rivien 12-13 ilmaisu ”mutta kun mun näkökulmasta se ois mennä näin oikein mutta nyt mentiin kuitenkin sitte väärää linjaa” osoittaa erityisopettajan kokevan moraalista stressiä, sillä vaikka hän tietää omasta mielestään oikean toimintatavan, hän ei pysty toimimaan sillä tavalla. Tämä tilanne on myös tarinatyypissä *lähettäjä*, eli moraalisen stressin laukaisijana ja tavoitellun toiminnan motivaattorina.

Tyypitarinassa riveillä 1-7 erityisopettaja mainitsee, että hänen arvojensa mukaista toimintaa estävät aineenopettajien omat näkökulmat siitä, miten oppiainetta tulisi opettaa. Riveillä 6-7 hän ilmaisee kokevansa, että joillakin aineenopettajilla on vielä hyvin vanhoja käsityksiä siitä, tulisiko koetta helpottaa tai materiaalia karsia. Ilmaisulla ”ja sit välttämättä ne ei osaa ajatella sitä niin sen jonku erityisoppilaan kannalta” (rivit 1-2) erityisopettaja perustelee, että muiden opettajien puutteellinen näkemys tuen tarjoamisesta ja kielteiset asenteet eriyttämistä kohtaan estävät erityisopettajan oikeaksi kokemien toimintamallien käyttämisen. Opettajien vastakkaiset näkemykset opetustavoista ja oppilaan parhaasta sekä oppimistavoitteita painottava koulun toimintakulttuuri muodostuvatkin tarinatyypissä *vastustajiksi*, eli opettajan omien arvojen mukaista toimintaa estäviksi tekijöiksi.

Riveillä 16-19 erityisopettajan kerronnasta tulee ilmi, että jotta hän pystyisi toimimaan arvojensa mukaan ja tarjoamaan oppilaalle tarvitsemaansa tukea, hän pyrkii vaikuttamaan asiaan myötämielisimmän aineenopettajan kautta. Tarinatyypissä erityisopettajien *auttajaksi* muodostuu siis kollegiaalinen tuki ja yhdessä vaikuttaminen. Rivien 19-22 erityisopettajan kerronta joustamisesta, eli antamalla opettajan pitää vaikeamman kokeen ja myöhemmin pyrkimällä vaikuttamaan arvosanan antamiseen, on myös yksi tarinatyypin auttajista. Muissa tämän tarinatyypin pienissä kertomuksissa auttajiksi mainitaan myös armollisuus itseään kohtaan erityisopettajan huomattaessa tilanteen johtuvan erityisesti itsen ulkopuolisista tekijöistä sekä avoimuus, eli kertominen rehellisesti asianomaisille, miten tilanteessa on täytynyt toimia.

Tarinatyypissä *vastaanottajana*, eli toiminnasta hyötyvänä osapuolena, on oppilaan lisäksi erityisopettaja itse, joka saisi mielenrauhan tietäessään toimivansa arvojensa mukaisesti. Jos toivottua muutosta ei kuitenkaan tapahdu, tarinatyypin erityisopettajat kuvailevat selviytyvänsä tilanteesta aiheutuneesta moraalista stressistä yrittämällä olla syyllistämättä itseään turhaan ja näkemällä objektiivisesti tilanteeseen johdattaneet syyt. Lisäksi selviytymistä auttaa vanhemman kohtaaminen ja avoin kertominen siitä, että on joutunut toimimaan arvojaan vastaan.

Et niinku päästä itsensä kanssa siitä myötämielisyyteen että tää ei oo niinku nyt mun päätös vaan tää on nyt vaa tämmönen koulun, ja mun on vaa toimittava niinku näitten sääntöjen mukaan (Jenna)

Sit se on tosi ihana monesti että sitte vanhempi ku tulee koululle, niin saa sitte jutella niistä asioista ja saa kertoo itekki et miten me ollaan koulus toimittu ja näi (Liisa)

3.2 Liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja

Hieman yli 40 prosenttia erityisopettajien pienistä kertomuksista edustaa tätä tarinatyyppeä. Kertomuksissa erityisopettajat asemoivat itsensä liian vähillä resursseilla toimiviksi erityisopettajiksi ja korostavat riittämättömien resurssien vaikeuttavan työn vaatimusten ja odotusten täyttämistä. Käytettävissä olevat resurssit eivät siis erityisopettajien mukaan kohtaa havaittuja tuen tarpeita. Osa liian vähillä resursseilla toimivista erityisopettajista kokee ulkopuolisia paineita tuen laajempaan toteuttamiseen, kun taas osa näkee itse tuen tarpeen ja kokee moraalista stressiä huomatessaan, ettei pysty vastaamaan tuen tarpeeseen riittävän hyvin.

Tyypitarina 2

01 Ku mulla on nyt ollu semmonen oppilas, joka on tosi haastavasti käyttäytyvä niinku sanal-
02 lisesti ja sitten myöskin aggressiivinen, ja sitten ku kouluyhteisössä on kuitenkin enemmän
03 niitä yleisopetuksen luokkia ja opettajia, ja tuntuu välillä et se on ehkä vähä vaikeaa sitten
04 hiffata se, että miksi ne erityisoppilaat ovat siellä erityisluokalla. Niin sit sieltä kouluyhteis-
05 söltä ei saa ehkä sitä tukea siihen lapsen ongelmien tukemiseen ku se on enemmän sitä että
06 miks sä et saa sitä hiljaksiks ja miks se lyö. Siitä tulee sellasia riittämättömyyden tuntemuk-
07 sia ja epäonnistumisen tunteita, ja sitten välillä suunnatonta vihaa tai raivoa tai semmosta
08 mitä ei nyt tietenkää voi sillai niinku päästää sit ulos. Sit semmosta turhautumista, tai että
09 ku ei nyt itekkää haluais että sitä tapahtuu.

10 Ehkä tuolla meillä vaikka se että on niin pieni se kouluyksikkö, ja ollaan tiiviisti siinä
11 samoilla käytävillä ja sitte kuitenkin ei ole vaikka tiloja semmoselle kun tulee tämmönen
12 raivo, että ois joku paikka minne sen vois ohjata. Ja sitten myös se että ei oo tarpeeksi aikui-
13 sia tällasiin tilanteisiin, että sais sen oppilaan turvallisesti siirrettyä minnekkään paikkaan
14 mitä ei ole. Ja sitten että ois niillä muillaki oppilailla sit siellä turvallista sillä aikaa, niin ehkä
15 semmoset tila- ja henkilöstöresurssit, ja sitten toki välillä tulee itselle myös aikaresurssit, ku
16 menee hermot siihen ku se vaan raivoaa eikä saa sitä tilannetta laukastua ja muillaki menee
17 niillä yleisopetuksen ihmisillä siihen hermo. Ja siis ihan vaikka koulurakennus, et se ei oo
18 semmonen esteetön että vaikka naulakot on alakerrassa ja luokat yläkerrassa, tosi ahtaat
19 naulakot missä ehtii tulla konflikteja ja sit se siirtymä ylös luokkaan on tosi vaikeaa sitte.
20 Semmoset rakenteet ei oo kunnossa. Et monesti tulee tollai ulkopuolelta vähä niinku ne
21 raamit.

22 Se moraalinen stressi tulee semmosesta koulutason semmosesta aikuisten puheenpar-
23 resta, siinä kun tosiaan on se päiväkotikin koulun yhteydessä niin päiväkodilta tulee pa-
24 lautetta että kuuluu koululaisista kovaa meteliä ja lapset kuulee vähä semmosta tekstiä mitä
25 niitten ei pitäis kuulla. Ja vaikka jos pihalla syttyy joku tilanne niin kyllä sitä niinku huomaa
26 ne katseet siellä, että voisitteko saada sen hiljaseks tai pois tästä meidän eestä, ja sitte toki

27 varmasti omista oletuksista ja yleisestä kiireestä. Että koska kaikilla on kuitenkin kiireet
 28 oman luokkansa kanssa niin ei ne pysty myöskään tulla auttamaan, ja sit myös sellasesta
 29 kaikesta ku tietää että siellä omassa luokassa on kuitenkin sen yhden lisäksi vielä yhdeksän
 30 muuta oppilasta, joilla on kaikilla omat ongelmansa, niin se että jos oot ite sidottu siihen
 31 niinku yhteen joka vaikka raivoaa nyt siellä jossaki mistä et saa sitä edes pois, niin sit tietää
 32 että siellä on kuitenkin ne yhdeksän muuta, ja sit ohjaajissaki saattaa olla suuri vaihtuvuus. Et
 33 nekään ei välttämättä sitte niitä oppilaita nii hyvin tunne, ja kun periaatteessa eihän niillä
 34 ois mitää velvollisuutta vaikka ottaa niitä kiinni tai muuta.

35 Ja ehkä tossa vielä vaikka et ei saa rehtorilta tukea, ku rehtori on toisessa yksikössä
 36 yleensä aina niin esimies ei sitte tiedä että mitä siellä oikeasti tapahtuu. Että siis onhan työ-
 37 yhteisöllä tärkeä merkitys ja vaikka vähän moitinki tota yleisopetuksen puolta, niin sieltä
 38 se suurin tukikin on nyt tullu. Että toi pieni yksikkö vaik se haastaa tietyllä tavalla niin se
 39 myös mahdollistaa että on niinku tosi joustavia opettajia siinä kans, että saattaa sitte olla
 40 sillain että mee puhaltelemaan me otetaan hetkeks sun oppilaat ja ku kaikki tuntee kaikki
 41 oppilaat niin pystyy puhumaan. Ja kyl ne yleensä sitte lopulta saattaa sanoa sen ihan ää-
 42 neenki että ei se nyt oikeesti oo sun vika. Mutta toki siinä kiireessä ja semmosessa saattaa
 43 tulla semmonen olo että ois enemmänki oma vika kuin on. Tää on vaikka semmonen että
 44 tätä ei oo saatu niinku pysäytettyä riittävän ajoissa, niin ei siitä oikeen pääse yli, toivotta-
 45 vasti kesälomalla sitten, mut niinku et se on vähä niinku koko ajan semmonen pommi siellä
 46 joka tikittää. Mutta yleisesti ottaen juurikin niitten työkavereitten avulla pääsee sit siitä pa-
 47 himmasta, että tavallaan kuitenkin vallitsee semmonen positiivinen ilmapiiri ja kannustava.
 48 Kyl se oikeastaan noissa lähtee pitkälti niistä työkavereista. (Elina)

Liian vähillä resursseilla toimivien erityisopettajien kertomuksissa *objektina* on aina tuen ja huomion jakaminen tasaisesti ja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tyypitarinassa 2 erityisopettajan kerronnasta ilmenee, että hänen tavoitteenaan on auttaa haastavasti käyttäytyvää oppilasta tämän ongelmassa (rivi 5). Ulkopuolelta tulevat paineet ja odotukset ovat muodostuneet tarinatyyppissä *lähettäjäksi* eli toimintaan motivoiviksi tekijöiksi: liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja kokee moraalista stressiä, kun ei pysty vastaamaan ulkopuolelta tuleviin odotuksiin. Tässä tyypitarinassa 2 erityisopettaja kokee painetta muulta koulun henkilökunnalta siihen, että hänen tulisi saada oppilas rauhoittumaan ja käyttäytymään toivotusti (rivit 4-6 sekä 22-26). Muissa tämän tarinatyyppin kertomuksissa painetta oppilaan laajempaan tukemiseen koettiin myös huoltajilta sekä esimieheltä ja tuen kohteena oli käyttäytymisen tukemisen lisäksi muun muassa oppimisen tukeminen kohdennetummin.

Tyypitarinassa 2 erityisopettaja kuvaa, ettei hän pysty vastaamaan muiden aikuisten odotuksiin, sillä tila- ja henkilöstöresurssit eivät ole riittäviä tarpeellisiin tukitoimiin oppilaan rauhoittamiseksi. Tämä ilmenee erityisopettajan kerronnasta riveiltä 10-14, missä hän kertoo pienestä kouluyksiköstä puuttuvan tilat, johon oppilaan voisi viedä rauhoittumaan ja lisäksi aikuisia on liian vähän

tällaisiin tilanteisiin. Riveillä 17-19 erityisopettaja kuvaa koulurakennuksen fyysisten ratkaisujen vaikeuttavan siirtymiä välitunneille ja sitä kautta aiheuttavan helposti konfliktitilanteita oppilaille. Kerronnasta selviää, että erityisopettajan moraalista stressiä lisää myös se, että haastavan oppilaan lisäksi luokassa on yhdeksän muuta oppilasta, joilla on myös omat haasteensa (rivit 29-32). Myös tuen puute kollegoilta heidän ymmärtämättömyytensä (rivit 3-4) ja vaihtuvuutensa (rivi 32) takia sekä tuen puute esimieheltä (rivit 35-36) asettuvat erityisopettajan toimintaa estäviksi tekijöiksi. Rivien 3-4 ilmaisulla ”tuntuu välillä et se on ehkä vähän vaikeaa sitten hiffata se, että miksi ne erityisoppilaat ovat siellä erityisluokalla” erityisopettaja merkitsee ulkopuolisilta tulevien paineiden olevan myös epäreiluja, sillä yleisopetuksen opettajilla eli kertojalle paineita aiheuttavilla henkilöillä ei ole välttämättä käsitystä erityisopetuksen todellisuudesta. *Vastustajiksi* tässä tarinatyypissä asettuvat siis riittämättömät aika-, tila- ja henkilöstöresurssit suhteessa oppilaiden määrään ja haastavuuteen sekä tuen puute kollegoilta ja esimieheltä.

Riveillä 36-38 erityisopettajan kerronnasta selviää, että kollegiaalinen tuki on muodostunut tarinatyypissä *auttajaksi*. Erityisopettaja kuvaa, että jotkut kollegat auttavat kuitenkin häntä ottamalla välillä hetkeksi hänen vaikeita oppilaitaan ja sanoittamalla, että eivät syyllistä häntä (rivit 39-42). Kollegoilta saadun tuen merkitystä erityisopettaja korostaa myös riveillä 42-43 kuvaamaansa syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteen kanssa selviämisessä. Muissa tämän tarinatyypin esimerkeissä auttajiksi ovat lisäksi muodostuneet koulun selkeät toimintamallit vaikeissa tilanteissa sekä oma henkinen kasvu, jolla tarkoitetaan lupumista liian suurista vaatimuksista itseä ja oppilaita kohtaan sekä kykyä rajata työtään ja hyväksyä oma rajallisuutensa. Objektista hyötyvänä osapuolena tässä kertomuksessa olivat oppilas sekä koko luokka, jotka toimivat koko tarinatyypin *vastaanottajina*.

Tyyppitarinassa 2 liian vähillä resursseilla toimivan erityisopettajan moraalisen stressin lähettäjänä oli siis tilanne, jossa muiden odotukset eivät vastanneet käy-

tettävissä olevia resursseja. Seuraavassa tyyppitarinassa 3 erityisopettajan moraalisen stressin aiheuttaa puolestaan tilanne, jossa opettaja – huolimatta siitä, että näkee itse tuen tarpeen – ei pysty vastaamaan tuen tarpeeseen.

Tyyppitarina 3

01 No siis tää liittyy vahvasti erityisluokanopettajan arkeen ja siihen moraalisen stressin koke-
02 miseen, että kun niitä oppilaita on hyvin erilaisilla tarpeilla varustettuna luokassa, et on
03 vaikka autismin kirjoa ja adhd:ta ja toisaalta sellasta oppilasta joka ei vaikka puhu, niin
04 monesti tuntuu että sä et itse opettajana pysty tarjoamaan kaikkien oppilaiden tarpeiden
05 mukaista opetusta. Ja se on jo lähtökohtaisesti kuormittava ajatus, että ku on vaikka joku
06 matikantunti ni sä et pysty pitämään mitää yhteistä opetustilannetta välttämättä, koska osa
07 oppilaista on semmosia että ne ei niinku pysy siinä yhteisessä mukana yhtään vaan ne vaan
08 haahuilee eikä ne edes tiedä mitä tapahtuu, ja sit on ehkä yks semmonen joka haluais seu-
09 rata, ja kaks muuta huutaa siellä jotain omaa show:taan. Niin siinä kokee hyvin vahvasti
10 semmosta että mä en pysty tarjoamaan näille lapsille sellasta opetusta, mitä niiden kuuluis
11 saada ja mihin ne ois oikeutettuja koska niillä on erityisluokkapaikka.

12 Jotenki se luo semmosta jatkuvaa omien arvojen ja semmosten erkka-arvojen arvoriisti-
13 riitaa suhteessa sitten opetussuunnitelmaan ja oppilaiden henkilökohtasiinki tavoitteisiin.
14 Et siinä tulee vaan sellanen et niinku tässä ei pysty kaikkeen. Yleensä se on sit semmosta
15 henkilökohtaista ohjausta, että vaikka laittaa ensiks muutaman oppilaan tekemään niitä
16 tehtäviä ja yrittää saada ne jollain tasolla alulle, sitten menee seuraavan luo joka vielä leikkii
17 siellä – et se tunti on monesti jatkuvaa sinkoilua ja semmosta tulipalon sammuttamista. Et
18 joku ehtii turhautua ku et heti ehi auttamaan, ja sit toisaalta oppilaat ei ite ymmärrä että
19 niillä on erilaisia tarpeita. Ja sitten on ollu semmosiaki tilanteita että jos joku pitää siirtää
20 toiseen tilaan, niin sitte vaikka ohjaaja ei jostain syystä pysty tai kykene ottamaan koppia
21 niistä muista, niin siinä kokee semmosta et mulla on oppilaita eri tiloissa ja mun pitäis
22 niinku niitä molempia pyrkiä jotenki luotsaamaan sen tunnin läpi. Et siis siinä niinku kes-
23 kitytään sitte vaan olennaiseen että kaikilla ois ees suht semmonen rauhallinen ja turvalli-
24 nen mieli ja tila olla siellä tunnilla.

25 Mutta ehkä se kuuluuki siihen työnkuvaan et siel on hyvin monenlaista tapahtumaa, ja
26 toisaalta ite pitäs myös pystyä sitten vaan päästämään irti kaikista niistä yleisistä tavoit-
27 teista ja hyväksymään vaan se, että nyt kenenkään kannalta ei oo järkevää että edes yrite-
28 tään sellasia tavoitteita saavuttaa. Se on ehkä semmonen kasvaminen et mä uskon että vuo-
29 sien aikana se myös tulee kun näkee erilaisia oppilaita, erilaisia ryhmiä ja oppilaiden edis-
30 tymistä. Että itelleki tulee se hahmotus et mitä vaikka tän tyyppinen oppilas voi vähä niinku
31 koskaan oppia. Koska nyt jotenki tuntuu että sitä kaikkea opittavaa asiaa on ämpätty kul-
32 lekki luokkavuodelle iha hirveesti, ja se toisaalta tuottaa lapsille myös semmosta et jos niiltä
33 vaaditaan liikaa niin sit se ei tue ketään. Mut sitten, itekki on tavannu semmosia erityis-
34 opettajia jotka on pitkän linjan konkareita ja he on heti alkuun semmosella asenteella et joo
35 me ei ees tuommosiin lähetä, että näiden kanssa lähetään kuulkaa ihan tämmösistä perus-
36 jutuista ja näitä tankataan kolme ekaa vuotta. Nii tavallaan siitä tulee semmonen et nii joo,
37 että vois kai sitä vähä niinku höllemminki ottaa.

38 Mut mä luulen et kun oon ite aika urani alussa, niin kokee vielä semmosia ulkopuolelta
39 tulevia vahvoja paineita, ja suhteessa siihen omaan ammatilliseen identiteettiin ja osaami-
40 seen ja ylipäänsä niinku että minkälaiseks se opettajuus sitten muotoutuu. Että ehkä tuos-
41 saki vuodet vaan sit tekee työtään. Nyt vaikka tänä vuonna oon niinku tajunnu että se vä-
42 hentää hirveesti omaa stressin kokemusta, ku antaa sitä hyväksyntää että tässä tehdään se
43 mikä pystytään, sekä itse opettajana että myös oppilaat. Ja että se ei oo pelkästään niinku
44 musta opettajana kiinni, vaan se on aika monesta muustaki, luokkatilanteesta ja tilannete-
45 kijästä ja oppilaista ja koulun aikuisista, ja ylipäänsä siitä et mikä on se koulun kulttuuri.
46 Pitäs vaan niinku uskoo siihen omaan hahmotuskykyyn että okei, nää oppilaat ei vaan
niinku pysty, että mun on ihan turha ite myöskään vaatia sitte heiltä, ja et se vaan niinku

47 lisää pahoinvointia kaikilla. Erityisluokassa jotenki koen et on olennaista sekä oppilaitten
 48 että opettajan kokeman stressin kannalta että siellä ois kaikilla hyvä olla, se on niinku läh-
 49 tökohta, ja sitte siitä lähetään rakentaa niitä oppimistavoitteita ja muita hyvinki yksilöllisesti.
 50 Ja semmonen et miten siitä selviää, ni sen kokemuksen lisäksi myös niinku muun tiimin ja
 51 esihenkilöiden tuki. Et jos heille puhuu asiasta et miten he siihen suhtautuu. Tai ehkä just
 52 et siinä tiimissä on sellasii henkilöitä joilla on itsellä myös erityisoppilaita opetettavana. Ta-
 53 vallaan se tiimi on ehkä semmonen mikä lisää myös omaa pystyvyyttä ja uskottavuutta
 54 semmoseen ammatilliseen identiteettiin, että saa tavallaan sitä hyväksyntää ja toisaalta voi-
 55 daan yhdessä vähä miettiä et no hei mikä muu toimintamalli vois tässä auttaa.
 56 Ylipäänsä siis pienemmist tai isommist tilanteista selviytymiseen jotenki se oma mielen-
 57 tila niissä tilanteissa, et vaikka asioita tapahtuis ympärillä ja tuntuu et ei oikein pysty hal-
 58 litsemaan kaikkea, nii ehkä semmonen et ite pystyis säilyttämään itsellään semmosen rau-
 59 hallisen olotilan. Että yks kuuma peruna kerrallaan, että niinku ihan turha lähtee koko tu-
 60 lipaloo sammuttaa, että alotetaan yhestä ja yritetään saada se rauhattumaan ja sit siirry-
 61 tään seuraavaan. Ja mää siis jotenki nään et ne kaikki semmoset selkeät toimintamallit,
 62 niinku hyvin pienissäkin tilanteissa ihan vaikka siinä että mitä tapahtuu jos kiroilet tai jos
 63 haukut koko ajan toisia, niinku et ne ois myös oppilaille hyvin sisäänajettuja, niin sit ei toi-
 64 saalta tarvis myöskään ite arpoa sitä itsensä kanssa että no, mitenkäs tähän tilanteeseen nyt
 65 reagoidaan. (Sara)
 66

Tässä tyyppitarinassa 3 erityisopettajan kerronnasta selviää riveillä 4-5 ja 10-11, että hänen tavoitteenaan on tarjota kaikille oppilaille opetusta, johon he ovat oikeutettuja ja joka ottaa huomioon heidän yksilölliset tarpeensa. Tämän tavoitteen haastavuus ilmenee myös erityisopettajan ilmaisemasta moraalisen stressin laukaisevasta tekijästä riveillä 4-5: "monesti tuntuu että sä et itse opettajana pysty tarjoamaan kaikkien oppilaiden tarpeiden mukaista opetusta". Tällainen tilanne, jossa erityisopettaja näkee tuen tarpeen, mutta ei pysty kuitenkaan vastaamaan siihen ja oppilas jää ilman riittävää tukea, muodostuu tarinatyypissä *lähettäjäksi*. Erityisopettajan kerronnasta riveillä 12-14 ilmenee myös, että erityisopettaja kokee jatkuvaa ristiriitaa sekä omien arvojensa että opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppilaan oikeuksien välillä, kun hän huomaa, että ei pysty tarjoamaan oppilaille oikeanlaista opetusta.

Erityisopettaja kertoo monien tekijöiden vastustavan sitä, että hän voisi tukea oppilaita riittävän yksilöllisesti. Erityisopettaja kertoo, että luokassa olevilla oppilailla on hyvin erilaisia tuen tarpeita (rivit 2-3). Kun oppilaat käyttäytyvät eri tavoin ja kaikki toimintatavat eivät palvele kaikkia, oppitunnille saattaa aiheutua konflikteja, josta johtuen oppitunnit ovat hyvin katkonaisia ja erityisopettajan rooli on olla "tulipalojen sammuttelijana" (rivit 14-19). Riveillä 19-22 erityis-

opettaja kertoo myös joutuvansa välillä tilanteeseen, jossa hän joutuu opettamaan oppilaita kahdessa eri tilassa, eikä ohjaaja pysty aina auttamaan. Näistä syistä johtuen erityisopettaja kertoo joutuvansa usein opetuksessaan keskittymään vain olennaiseen eli siihen, että kaikilla olisi hyvä olla (rivit 22-24), jolloin oppimistavoitteet jäävät täyttämättä (rivit 26-28). Lisäksi erityisopettaja mainitsee koulun toimintakulttuurin, jossa on liikaa oppimistavoitteita (rivit 31-32), tuovan hänelle itselleen paineita oikeanlaisen opetuksen tarjoamiseen. *Vastustajia* tässä tarinatyypissä ovatkin siis riittämättömät resurssit suhteessa oppilaiden määrään ja heterogeeniseen oppilasainekseen sekä erityisopettajan omat oletukset pysyä koulun toimintakulttuurin mukana. Muissa tämän tarinatyypin kertomuksissa mainitaan vastustajaksi myös tuen puute.

Tässä tarinatyypissä erityisopettajien *auttajiksi* osoittautuvat oma henkinen kasvu, kollegiaalinen tuki, koulun toimintamallit sekä joustaminen. Tyypitarinassa 3 riveillä 26-31 erityisopettaja kuvaa omaa henkistä kasvuaan auttajana tuen jakamisessa. Hän kertoo, että häntä auttaa, jos hän pystyy päästämään irti epärealistisista tavoitteista ja osaa keskittyä tekemään sen, mikä on olennaisinta. Tätä taitoa kuvaa myös rivien 60-62 ilmaus ”yks kuuma peruna kerrallaan, että niinku ihan turha lähteä koko tulipaloo sammuttaan, että alotetaan yhestä ja yritetään saada se rauhottumaan ja sit siirrytään seuraavaan”. Tässä tyypitarinassa 3 erityisopettaja kuvailee auttajakseen työyhteisöltä saatavalta tuen. Erityisopettaja ilmaisee kollegoiden kanssa keskustelemisen auttavan tilanteiden ratkaisemisessa ja olevan merkittäviä myös erityisopettajan oman pystyvyyden tunteen kannalta (rivit 51-56). Koulun toimintamalleja auttajina hän vahvistaa rivien 65-66 ilmaisulla ”sit ei toisaalta tarvis myöskään ite arpoa sitä itsensä kanssa että no, mitenkäs tähän tilanteeseen nyt reagoidaan”. Muissa tämän tarinatyypin kertomuksissa auttajiksi mainitaan myös joustaminen esimerkiksi käyttämällä hyödyksi välitunteja, jotta ehtisi tehdä enemmän. Tukea tarvitsevat oppilaat ovat tässä tarinatyypissä aina *vastaanottajina* eli riittävästä ja tarpeen mukaisesta tuesta hyötyvinä osapuolina.

Liian vähillä resursseilla toimivat erityisopettajat kertovat selviytyvänsä riittämättömyyden kokemuksestaan paineiden ja vaatimusten alla erityisesti olemalla itselleen armollisia, kuten pyrkimällä vaihtamaan näkökulmaa ja huomaamaan hyvän. Lisäksi selviytymiskeinoiksi mainitaan kollegoiden tuki, työstä irrottautuminen vapaa-ajalla sekä tapa ajatella, että erityisopettajan on kasvatettava paksumpi nahka.

Et niinku ite tietosesti sit pysähtyy ja sanoo et sä oot nyt oikeesti tehnyt tosi paljon töitä, et vaikka sä et pysty kaikkii tekemään nii voi kiittää itteensä että oot saanu paljo aikaseks (Hilkka)

Ja kyl ne yleensä sitte lopulta saattaa sanoa ihan ääneenki että ei se nyt oikeesti oo sun vika (Elina)

Siis ihan yleisesti vapaa-aika, että tekee mukavia asioita mitkä niinku palauttaa ja jotai ihan erilaisia asioita ku työelämä ja et jättäis, tai yrittäis ainaki jättää työt työpaikalle (Elina)

Ehkä niistä tavallaan niinku ku tota työtä tekee ni sitä vaan myös osittain vähä kasvaa siihen et okei, - - tää näyttää olevan tätä arkea, että pakko vaan selviytyä (Sara)

3.3 Mahdottomuuden edessä oleva erityisopettaja

Tämä tarinatyypin koostuu kolmesta pienestä kertomuksesta, joissa erityisopettajat asemoivat itsensä mahdottomuuden edessä oleviksi erityisopettajiksi. Kokemukset mahdottomuuden edessä olemisesta liittyvät tilanteisiin, jotka ovat mahdottomia koulun tai opettajan ratkaista tai joissa erityisopettajaa on estetty toimimasta.

Tyyppitarina 4

01 Siinä oli useita haastavia perheitä mutta erityisesti yksi, ja siinä oli sellanen tilanne että mää
02 en voinu auttaa lasta – nyt oli pienestä lapsesta kyse eka-tokaluokka-ikäsestä – koska van-
03 hempi esti sen, lastensuojelu ei jotenki osannu, mun täytyy sanoo et ei nähny tilannetta, ja
04 lastenpsykiatria yritti auttaa, mutta siinä kohassa ko siihen ois päästy väliin kunnolla, niin
05 perhe muutti. Toi oli hankala asia ja siinä mää kävin sitte tuolla työnohjauksessa niin sieltä
06 sain sitte vahvaa tukea, ja sieltä on jäänyt työterveyspsykologin sanat että joskus anne täy-
07 tyy antaa yhden hukkaa ku ei vaan voi mitään, ja pelastaa muut. Ja se oli kauheeta, mut
08 kyllä mä tajusin et en mä voi tehdä täs mitään, mä en voi tehdä tässä yhtään mitään, kuin et
09 kun se lapsi on koulussa silloin harvoin, niin että sillä ois hyvä olla siellä ja se paine mikä
10 kotoa tulee niin ei tulis kouluun. Koska tilannehan oli se että tässä oli niinkun vanhempi-
11 lapsi-suhde liian tiukka ja kiinteä ja ei ollu toista aikuista perheessä, ja vanhempi ei pystyny
12 irrottautumaan lapsesta ja se oli ihan fyysistä, että häntä jouduttin ohjailee sieltä luokan
13 oven ikkunan takaa pois. Hän ei niinkun kestänyt olla erossa lapsesta, hän ei kestänyt sitä
14 että lapsi kiintyy muihin aikuisiin, ja hän teki kyllä kaikkensa että lapsen koulu-ura ei luon-
15 nistunu. Se oli jatkuvasti pois koulusta ja sit ku saatiin kouluun niin sitte vanhempi oli...

16 ihan tämmösiä pieniä asioita et niillä oli ohjeena että siellä on pädi laukussa että yhdellä nä-
 17 päyksellä pystyt soittamaan kotiin vaik me yritettiin kuinka sanoa et ku me huolehditään
 18 susta täällä ja sinulla ei ole mitään hätää. Ja siin oli hirveen hankalaa se kun meillä oli kou-
 19 lussa tosi vaikee niinku minkäänlaisia rajoja laittaa tai opetella uusia toimintatapoja koska
 20 ne aina nollattiin kotona. Et siellä kotona kuulusteltiin selvästi mitä koulussa on ollu ja se
 21 ei riittäny että mä vaikka viestitin tai kerroin et mitä on ollu et selvästikki niinkun... mun
 22 mielestä niinkun käännettiin lapsen mielessä se että me on tehty väärin.

23 Ihan hirvee moraalinen stressi ja olin tosi uupunu ja painajaisunia näin ite, kun siinä
 24 kohdistu myös semmosta uhkaavutta erityisesti minuun koulun henkilökunnasta. Mä sain
 25 pari semmosta vähä uhkaavan sävyistä kirjettä ja sit siin oli ihan että lapsi saatto puhuu
 26 jotain mistä mä jouduin tekee sit kiireellisiä lastensuojeluilmoituksia, mut se ei auttanut. Sit
 27 ku mä soitin lastenpsykiatrialle jonne oli onneks tiivis kontakti, nii sit sai apua. He puuttu
 28 siihen et ku ois tullu tutkimuksia lastenpsykiatrialla toiselle paikkakunnalle että sitte olis
 29 erossa vanhemmasta, niin lapsihan kerto sit koulussa että me lähdetään pitkälle matkalle
 30 jolta me ei koskaan palata. Eli oli jo ihan uhka että vanhempi tekee lapselle ja itselleen jotain
 31 kun siihen väliin yritetään mennä.

32 Mutta ilman esihenkilön ja luokkayhteisön tukea niin eihän tosta ois selvinny, ja se työ-
 33 terveyden tuki oli ihan ehdottoman tärkeä. Et tässä niinkun se, että tiesi mitä pitäis tehdä ja
 34 minkälaista, että tää lapsi tarttis tosi paljon apua, mutta ei - et niinkun tossa ei pystyny ees
 35 niinkun koulupäivän aikana auttamaan koska lapsi ei tullut kouluun. Sitte siinä luokassa
 36 mulla oli yks miesohjaaja, semmonen niinkun hyvin vahva persoona, niin hän oli sitten
 37 usein semmonen et oli mukana, lopetti palaverin ohjaamalla vanhemman olkapäästä ulos
 38 - tai aamulla kun vanhempi toi lapsen kouluun ko ei voinu antaa kulkee taksilla, niin ohjas
 39 vanhemman rakennuksesta ulos - vanhempi kyllä saatto livahtaa takas sitten...

40 Ja se mitä mä lastensuojelusta sanoin niin siinä lastensuojelun työntekijä lähti jotenkin
 41 tähän vanhemman maailmaan, että toi psykoterapeutti joka hoisi lasta, niin sano että siihen
 42 on helppo huljaita. Se on ihan ymmärrettävää et ihmiselle voi käydä niin, en häntä siitä
 43 arvostele, mutta et oli hirveen vaikeeta tehdä hänen kanssa työtä. Koska mehän nähtiin se
 44 lapsen etu, mut hän tapas vanhempaa ja lasta ja hän näki sen vanhemman edun siinä enem-
 45 män kuin me. Mut et ko häneltä ei saanu sellasta tukea, ko meillä koulussa on tehtävä huo-
 46 lehtia että oppilas käy koulua, ja se oppivelvollisuus toteutuu ja oppioikeus, ja sitte ku mä
 47 soitin et ku nyt on taas ollu kaks viikko pois niin lastensuojelun työntekijä saatto siis ihan
 48 huutaa mulle että älä soita minulle, etkö sinä ymmärrä että vanhempi on väsynyt, ja sit ko
 49 mä sanoin et ei mun tarvii ymmärtää mitään muuta tässä ko tää lapsen etu, ja nyt ei tää
 50 koulunkäynti toteudu.

51 Mut et sit just työterveyspsykologi oli mulle se joka niinku sit sano että luovuta, sää et
 52 voi tehdä enempää. Vähitellen siitä pysty päästämään sillain - paha oli olla itellä ja kaikilla
 53 muillaki jotka oltiin siinä, ja hirveen surullinen olo, mut sit me niinku päästiin siihen vähi-
 54 tellen että yritetään että ne harvat päivät ko laps on koulussa niin että sillä olis hyvä olla. Et
 55 me ei voija tehdä enempää - ja se oli sit oikeesti ainut mikä sit niinku autto ku joku ulkopuo-
 56 linen sano kuultuaan kaiken että luovuta, luovuttakaa te ette voi tehdä mitään tän lapsen
 57 pelastamiseksi. (Anne)

Mahdottomuuden edessä olevan erityisopettajan toiminnan tavoitteena eli *objek-
 tina* on oppilaan auttaminen ja tukeminen tarpeiden mukaisesti. Tyypitarinassa
 riveillä 45-46 ilmenee, että erityisopettajan tavoitteena on tukea oppilaan oppi-
 velvollisuuden ja oppioikeuden toteutumista. Tässä tarinatyypissä erityisopetta-
 jien kerronta liittyy tyypillisesti tilanteisiin, joissa tilanteelle ei löydy ratkaisua,
 jolloin mahdottomuuden edessä olevan erityisopettajan *lähettäjäksi* muodostuu

siis kykenemättömyys ratkaista tilannetta. Riveillä 1-5 erityisopettaja kuvaa moraalisen stressin laukaisijaksi sen, että hän ei pysty mitenkään auttamaan oppilasta ja vaikuttamaan oppilaan koulunkäynnin toteutumiseen. Vaikka erityisopettaja näkee oppilaan avun tarpeen ja tietää miten voisi auttaa, hän ei pysty tekemään mitään, koska oppilas ei tule edes kouluun (rivit 33-35). Rivien 7-8 ilmaisusta ”ja se oli kauheeta, mut kyllä mä tajusin et en mä voi tehdä täs mitää” ilmenee erityisopettajan kokema moraalinen stressi hänen ymmärtäessään, että tilanteessa on pakko luovuttaa.

Tarinatyyppissä *vastustajiksi* muodostuvat perhe sekä verkoston toimimattomuus. Riveillä 10-15 erityisopettaja kuvaa, että oppilaan koulunkäynnin toteutumista estää huoltaja, joka ei pysty irrottautumaan lapsestaan tai antamaan lapsen kiintyä muihin aikuisiin. Koulun pyrkimykset auttaa tai vaikuttaa tilanteessa eivät tehoa, sillä vanhempi ei päästä lasta kouluun (rivi 15) ja jos päästää, kotona nollataan koulun toimintatavat (rivit 18-20). Erityisopettajan kerronnasta selviää, että kun tilanteeseen saataisiin apua muilta auttavilta tahoilta, vanhempi estää avun saamista huolestuttavilla uhkailuilla (rivit 27-31) ja lopulta muuttamalla pois (rivit 4-5). Verkoston toimimattomuus vastustajana näkyy tyyppitarinassa riveillä 40-50 kuvaillussa tilanteessa lastensuojelun työntekijän huljahtamisesta oppilaan vanhemman maailmaan. Kerronnassaan erityisopettaja ilmentää, kuinka toinen auttava taho osoittautuukin kertomuksessa vastustajaksi oppilaan edun toteutumiselle. Erityisopettaja kertoo, että lastensuojelu ei osaa nähdä tilanteessa lapsen oikeutta, vaan korostaa oppilaan vanhemman ymmärtämistä (rivit 47-50). Muissa tämän tarinatyyppin kertomuksissa toimimaton verkosto vastustajana näyttäytyy myös esimerkiksi liian suurina kouluyksikköinä, joissa sekä oppilaat että opettajat jäävät helposti yksin sekä siinä, että kouluun otetaan kaikki oppilaat, vaikka he eivät olisi koulukuntoisia.

Tyyppitarinassa riveillä 32-33 erityisopettajan kerronta esihenkilön ja luokkayhteisön tuen tärkeydestä osoittaa, että *auttajana* tässä tarinatyyppissä on kollegiaalinen tuki. Erityisopettaja kertoo, että tämän mahdollittoman tilanteen edessä häntä auttaa myös toiselta ihmiseltä saatu rohkaisu luovuttamiseen. Se ilmenee rivien 51-52 ilmaisussa ”työterveyspsykologi oli mulle se joka niinku sit sano että

luovuta, sää et voi tehdä enempää”. Erityisopettaja kuvaa tilanteessa auttavan, kun hän keskittyy tekemään enää vain sen, mikä on mahdollista: tekemään oppilaan olon hyväksi silloin, kun tämä on koulussa (rivit 52-55). Myös luovuttaminen osoittautuu siis mahdottomuuden edessä olevan erityisopettajan auttajaksi. Tilanteessa hyötyväksi osapuoleksi, *vastaanottajaksi*, muodostuisi tarinatyypin kertomuksissa tukea tarvitseva oppilas. Riittävän tuen ja avun tarjoamisesta käytännössä hyötyy kuitenkin myös erityisopettaja, joka ei vaadi itseltään liikoa.

Tämän tarinatyypin erityisopettajat, jotka kokevat moraalista stressiä tilanteissa, joita on mahdoton ratkaista, kuvailevat selviytyvänsä moraalisesta stressistä kollegoilta saadulla vertaistuellalla, irrottautumalla töistä vapaa-ajalla sekä osaamalla luovuttaa. Lisäksi selviytymiskeinoksi mainitaan pyrkimys vain tottua työhön liittyvään riittämättömyyteen ja siihen, että koulu on mahdottomuuden edessä.

Meil on tämmönen vertaisryhmä, oma erkkojen, niin jutellaan, ja sit on meillä se tosi hyvä et kyllä me tuetaan silleen toisiamme että, et jos meillä on joku tilanne niin jos me vaan keretään niin kyllä me akuutisti, ja sitten myös luokanopettajat – me ollaan niinku toistemme rinnalla (Liisa)

Tavallaan et sä toimit niin oikein kun pystyt niin se auttaa siihen, mut joskus sit just ei auta niinku, et ei siihen auta mikään et sitte pitää osata varmaan luovuttaa (Anne)

(–) että sitä omalla tavallaan tottuu siihen semmoseen, hektisyyteen ja nopeisiin muutoksiin ja... sitä on niinku pakko tottua, että selviää siinä (Liisa)

3.4 Sensitiivinen erityisopettaja

Tässä tarinatyypissä erityisopettajat asemoivat itsensä sensitiivisen erityisopettajan asemaan. Tarinatyypin koostuu viidestä pienestä kertomuksesta, jotka liittyvät vahvasti vuorovaikutustilanteisiin toisen ihmisen kanssa. Erityisopettajat kertovat kokevansa moraalista stressiä ristiriitatilanteissa, koska he sensitiivisinä erityisopettajina pyrkivät ymmärtämään kaikkia osapuolia ja ennakoivat, miltä omat vuorovaikutukselliset siirrot mahdollisesti toisesta tuntuvat. Sensitiivisten erityisopettajien kerronta moraalisesta stressistä liittyy esimerkiksi tilanteisiin, joissa he joutuvat pohtimaan, miten lastensuojeluilmoitusten tekeminen vaikuttaa oppilaan ja hänen perheensä elämään, millä tavoin kodin asioihin voi puuttua ilman syyllistämistä tai kuinka lähestyä kollegaa, joka ei näe oppilaan käytöksen

taakse. He myös kamppailevat tuntemusten kanssa siitä, miten koulukulttuuri ottaa huomioon erilaisista taustoista tulevia oppilaita. Kertomuksissa pyritään tyypillisesti myös vaikuttamaan johonkin toiseen osapuoleen, mutta halutaan tehdä se mahdollisimman hienotunteisesti.

Tyypitarina 5

01 (- -) siinä on aika vaikee niinku siinä tilanteessa, että ku me pidettiin kiinni niin mää tiesin
 02 jo että esimiehen on sattunut, ja muhun itseeni sattuu. Ja tajuat, että tällä oppilaalla on
 03 hirveen paha olla ja sillä on tosi vaikeeta elämässä, mut yhtä aikaa se toimii tällä tavalla ja
 04 siinä ois voinu ihan hirveetä tapahtua vielä, niinku meille. Että ihan hirveen ristiriitanen
 05 olo, että miten sää pystyt pitämään siinä fokuksessa omalla tavallaan sen, joka on heikoin
 06 ja niinku kaikista huonokuntoisin siinä tilanteessa. Se tilanne on semmonen että se on niin
 07 nopee ja siinä on pakko pitää kiinni ennenku saahaan ulkopuolista apua, et se on vaan sem-
 08 mosta selviytymistaistelua siinä. Mut se on niinku äärettömän ristiriitanen et siinä joutu-
 09 taan käyttään voimaa, omalla tavallaan väkivaltaa ja sitte yhtä aikaa tietää et se oppilas on
 10 tosi huonossa kunnossa, et hän kaipaisi ihan muuta - hän ei kaipaa voimaa siinä, mut ku
 11 hänet on pakko pysäyttää. Ja tämmösiähän ne väkivaltatilanteet monesti on, et ku on pakko
 12 yksinkertaisesti vaan pysäyttää ku hän on vaarallinen itelle ja toisille, tai ainaki jompaan-
 13 kumpaan siinä.

14 Usein niiden tilanteiden jälkeen niinku pystyy, kun nehän päättyy monesti siihen että
 15 oppilas itkee hirveesti, niin sitten niinku pystytään keskustelemaan siitä, ja mulla on sem-
 16 monen ominainen tapa, tai siellä toisella paikkakunnalla meillä oli sitä varten pillimehuja
 17 että me annettiin oppilaalle sen jälkeen ku hänhän oli hikinen ja yleensä itki, mut täällä ku
 18 mää olen sanonu et meiän pitäs ostaa pillimehuja näit tilanteita varten nii täällä on sanottu
 19 että ai vielä semmosen jälkeen pillimehua ruetaan antamaa. Et jotkuthan kritisoi sitä et minä
 20 otan pienen oppilaan syliin, minähän monesti hyssytän ja silitän, pyyhin käsipaperilla hiet
 21 pois naamasta ja niinku hoidan oppilasta sen jälkeen, että hän saa niinku sitä emotionaalista
 22 lämpöä - niin sehän on itsellekki todella tärkeetä moraalisen stressikuormituksen takia, en-
 23 nen kaikkea oppilaille mutta... Tässä vaikees tilantees mikä siellä toisella paikkakunnalla
 24 oli niin siellähän ei tullu sitä, mää en ainakaan muista et mää olisin ollu missään tilantees
 25 sen jälkeen että sitä ois käsitelty sillei. Tästä ollaan muun muassa täällä paikkakunnalla pu-
 26 huttu useita kertoja, että jäädään vaan niinku, että usein työntekijät joutuu yksin niinku
 27 käymään asioita läpi ja joskus jossain välitunnilla jonku työkaverin kans. Et mää oon erityi-
 28 sen paljon puhunu siitä ihan työterveyteenkin meillä, että jokaisen tommosen kiinnipidon
 29 ja rajun tilanteen jälkeen niin pitäs olla kyllä jonkun näkönen läpikäynti, koska sehän lievit-
 30 tää sitä - sehän on monesti epäonnistumisen tunnekokemus kuitenkin. Varmaan on lapsella
 31 ja nuorella epäonnistumisen tunne siitä valtava, mutta kyllä se on työntekijälläki monesti,
 32 että ei pystytty hoitamaan asiaa toisin, koska usein niihin on toisenlainen, niihin pystytään
 33 vaikuttamaan että ne ei etene niin pitkälle. (Liisa)

Sensitiivisen erityisopettajan tarinatyyppissä *objektina* on oikean toimintatavan löytäminen. Tyypitarinassa erityisopettajan kerronnasta selviää, että hänen tavoitteenaan on rauhoittaa oppilas pitämällä häntä kiinni (rivit 11-12). Tarinatyyppin kertomuksissa erityisopettajat tasapainoilevat omien ja toisen ihmisen tuntemusten välillä, joka on muodostunut tarinatyyppissä *lähettäjäksi*. Rivien 5-6 ilmaisulla "miten sää pystyt pitämään siinä fokuksessa omalla tavallaan sen, joka on

heikoin ja niinku kaikista huonokuntoisin siinä tilanteessa” erityisopettaja kuvaa kiinnipitotilanteeseen liittyviä ristiriitaisia ajatuksia.

Erityisopettajan sensitiivisyys eli oma herkkyys ja taito ymmärtää toisia ihmisiä osoittautuu tarinatyypissä toiminnan *vastustajaksi* – vaikka erityisopettaja tietää oikean toimintatavan, hänen on vaikea toteuttaa sitä, koska hän ottaa toisen osapuolen tunteet niin vahvasti huomioon. Riveillä 8-11 erityisopettajan keronnasta selviää, että vaikka erityisopettaja tietää kiinnipidon olevan välttämätön toimenpide oppilaan rauhoittamiseksi, se tuntuu hänestä ristiriitaiselta ja vaikealta, koska hän tietää oppilaalla olevan paha olla ja oppilaan kaipaavan voiman sijaan jotain ihan muuta.

Auttajaksi näissä moraalisen stressin tilanteissa tässä tarinatyypissä osoitetaan taitava ja toisen ymmärtämiseen pyrkivä vuorovaikutus, jolla pystytään vaikuttamaan toiseen osapuoleen hienovaraisesti loukkaamatta häntä. Esimerkiksi tässä tyyppitarinassa erityisopettajaa auttaa kohtaaminen oppilaan kanssa tilanteen jälkeen, mikä ilmenee riveillä 20-23 kuvaillusta tilanteesta, jossa hän ottaa oppilaan syliin ja rauhoittelee. Muissa tämän tarinatyypin kertomuksissa taitava vuorovaikutus näyttäytyy avoimen kohtaamisen lisäksi esimerkiksi epäsuorana vaikuttamisena, kuten rivien välistä viestimisenä. Kollegiaalinen tuki on myös yksi tarinatyypin auttajista. Se ilmenee tyyppitarinassa riveillä 26-30, kun erityisopettaja kertoo, että tilanteiden läpikäyminen jälkeensä kollegoiden kanssa olisi tärkeää. Erityisopettaja osoittaa työyhteisön tuen auttavan häntä itseään tilanteessa heräävien tunteiden kanssa, joita hän kuvaa riveillä 30-32: ”varmaan on lapsella ja nuorella epäonnistumisen tunne siitä valtava, mutta kyllä se on työntekijälläki monesti, että ei pystytty hoitamaan toisin”. Muissa tämän tarinatyypin kertomuksissa erityisopettajat kertovat saavansa kollegoilta tukea myös näkökulman muuttamiseen, jotta oikea vuorovaikutustapa toisen lähestymiseen ja tilanteeseen vaikuttamiseen löytyy. Lopputulema oikeasta toimintatavasta jää luonnollisesti oppilaalle, joten oppilas on tarinatyypissä *vastaanottajana*.

Tämän tarinatyypin erityisopettajat kertovat selviytyvänsä moraalisesta stressistä siten, että he pyrkivät pohtimaan omaan toimintaansa ja vaihtamaan

tarvittaessa näkökulmaa. Lisäksi myös tässä tarinatyypissä erityisopettajat kuvaavat selviytymiskeinoikseen kollegoihin tukeutumisen ja avoimen keskustelun asianomaisten kanssa.

Mä aina jotenki yritän ajatella et se on iha hyvä ko joku sanoo, nii vaik se tuntuu kurjalta ensin, ni sit se pistää hänet miettimään et hei mites, mun ois kyl pitäny, ja mun pitää kyl tässä nyt miettiä omaa toimintaa (Anne)

(- -) nehän päättyy monesti siihen että oppilas itkee hirveesti, niin sitten niinku pystytään keskustelemaan siitä (Liisa)

Se luokan oma tiimi sehän on se jolle se työ perustuu ja et siinä niinku yhdessä selvittää ja hoidetaan yhdessä niitä hankalia tilanteita ja et siin ei jää niinku yksin ikinä, ni se on kyllä semmonen joka kantaa, ja auttaa et se on ihan ehdottoman tärkeätä (Anne)

3.5 Väärinymmärretty erityisopettaja

Tämä tarinatyyppe koostuu viidestä pienestä kertomuksesta, joissa erityisopettajat asemoivat itsensä väärinymmärretyin erityisopettajan asemaan. Kertomuksissa erityisopettajat kertovat kokevansa moraalista stressiä esimerkiksi tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole heidän kanssaan samalla puolella, joissa he joutuvat pelkäämään oikeusturvansa puolesta tai joissa he kokevat epäarvostusta.

Tyypitarina 6

01 Vähän tuola enempi niinku erityisen tuen perälaidalla missä on enempi käyttäytymisen
02 pulmia ja tunne-elämän pulmia ja semmosta niinku itsekontrollia, niinkun erilaista aggres-
03 siivisuutta ja muuta, missä täytyy ottaa välillä käyttäytymistä, niin siihen liittyy siis mun
04 mielestä sellasii, että se on niinku raskasta ja sit siihen liittyy semmosii riskejä tavallaan
05 oman oikeusturvan kannalta. Ja on raskasta ottaa vastaan semmosta, vaikka tietysti siinäki
06 kehittyy semmonen niinku ammattitaito että tää ei oo mun tunne eikä tää kohdistu muhun
07 et ko on sillä oppilaalla oma paha olo, mut silti niinku se... No mää en oo varmaan siis
08 vuosiin ottanu sitä et jos se oppilas kiroilee ja haukkuu ja vaik niinku tavallaan kohdistaa
09 minuun sen aggression, niin mä en ota sitä henkilökohtasesti. Mut silti se että mä oon siinä
10 tilanteessa et mä joudun mahdollisesti ottaa kiinni siitä oppilaasta taikka rajaamaan sitä
11 johonki semmoseen tilaan missä se rauhoittuu, et ollaan semmosilla vähä niinkö harmailla
12 alueilla ja tehään asioita mitä ei oikeesti haluais tehdä - tottakai mä nään sen tarpeellisena
13 ja tärkeenä sen et joku sen tehtävän hoitaa, että se suojelee oppilasta ja muita. Ja niinku
14 rauhoittaa sen tilanteen ja käy ne sen oppilaan kanssa läpi ja opettelee niistä tilanteista sitte
15 muita toimintatapoja, mut sit se että joka kerta on myöski mahdollisuus että tässä menee nyt
16 joku pieleen ja mä oon ite jossain oikeudessa tästä asiasta. Et mikä on niinku mun oikeus-
17 turva siinä tilanteessa sit jos vanhemmat onki sitä mieltä, et mä oon provosoinu sen tilan-
18 teen... ja sit se, sit se on kauheen jotenki hankalaa rakentaa sen lapsen kans semmosta luot-
19 tamussuhdetta jos sä oot se, joka niinku on aina läsnä niissä kaikkein rankimmissa tilan-

20 Kyl mää siis oon saanu koulutusta ja ohjausta mutta et sitte taas must tuntuu et semmo-
 21 nen niinku, deep breafing niin semmosta taas ollu aika vähä, et niitten tilanteitten purku on
 22 sitte... No ite koittanu sit järjestää ohjaajien kanssa taikka, mut sitte jossaki ryhmässä on ollu
 23 semmosta että jollaki oppilaalla se käytös ollu tosi usein toistuvaa ja jatkuvaa, ni eihän sit
 24 siinä arjessa oo ees aikaa sit niitten tilanteitten kunnolla käsittelemiseen. Et se oli niin hek-
 25 tistä ja niin intensiivistä ja sit ku siel oli useempi sellanen kellä oli tämmösiä tilanteita, että
 26 no suurinpiirtein yks on kiinni tuolla nurkassa ja yks on kiinni täällä nurkassa ja sitte missä
 27 välissä niitä asioita keritään purkaa ja sitte iltapäivällä ku ois vapaatilaa niin sit on joku
 28 verkostopalaveri.

29 Mähän tein sitte tavallaan niinku oman oikeusturvan takia sillä tavalla että mä otin
 30 semmosen käytännön, et ku tuli niit semmosii pillahdustilanteita oppilailla, niin sitte meillä
 31 oli siellä semmonen tila mihkä sitte vietii ja sitte mää otin kaiutinpuhelun kotiin. Et siinä oli
 32 niinku vanhempi siinä tilanteessa mukana et se vanhempi kuulee tavallaan että mää en oo
 33 siinä niinku provosoimassa vaan rauhoittamassa, ja sit se vähä niinku et voi olla että huol-
 34 tajallaki voi olla semmonen kontakti siihen lapseen et se kuuntelee siinä hetkessä paremmin
 35 huoltajaa kun mua. Kyllä ne huoltajat siis jotenki ymmärsi sen että kun tilanne on nyt tam-
 36 mönen että täällä on pelihousut repeentyny, niin kyllähän tässä niinku tää täytyy vaan hoi-
 37 taa. Ja sitte et koska tullaan hakemaan kesken päivän pois koulusta ja kotiin rauhoittumaan
 38 tai pystyykö jatkamaan...

39 Ja sit niihin liittyy sellanen et oonko mää tehny jotain väärin, tai että oisinko mää voinu
 40 ennakoida sen, oisinko mää voinu nähä että tää on tulossa, mitenkä mää oisin voinu estää
 41 tämän, ja sanoinko mää nyt taas jotain väärin, oliko se mun vika tai... Voi olla semmonen
 42 tietty reflektiosapluuna mielessä sen lähimmän kollegan kanssa, mikä käyään niinku että
 43 mistä se lähti liikenteeseen ja no se nyt johtu siitä että se... että nyt täytyy tajuta että ennen
 44 ruokaa ei laiteta niitä tekeen tommosia – niinku tavallaan äkkii reflektoida että mikä täs nyt
 45 oli, ja et voijaanko me tehä jotain toisin, ja sitte että no me ei kyllä arvattu että tää on tulossa
 46 ja tää toimi tässä tilanteessa et kokeillaan tätä seuraavanki kerran. Mut ei semmosta märeht-
 47 timistä, ja sitte vanhempien kans tietty se tilanne purkaa kanssa, että tavallaan saa sen että
 48 me ollaan niinku yhteisel linjalla huoltajienki kanssa siitä että kyllähän me nyt tehtiin se
 49 paras mihinkä tässä tilanteessa me pystyttiin. (Hilkka)

50

Tässä tarinatyypissä moraalisen stressin kokeminen liittyy tyypillisesti tilantei-
 siin, joissa opettaja – pyrkiessään toimimaan oppilaan parhaaksi – tulee väärin-
 ymmärretyksi tai hänellä on riski tulla väärinymmärretyksi jonkun toisen tahon
 toimesta. Tällöin väärinymmärretyn erityisopettajan *objektina* eli toiminnan tar-
 koituksena on oppilaan parhaaksi toimiminen. Tyypitarinassa erityisopettaja
 kertoo tilanteesta, jossa on välttämätöntä rajata oppilasta tai pitää hänestä kiinni
 (rivit 10-13). Erityisopettajan kerronnasta selviää, että moraalista stressiä hänelle
 aiheuttaa se mahdollisuus, että vanhemmat ajattelevatkin toimintatavan olleen
 väärä (rivit 15-18). Rivien 16-18 ilmauksesta ”mikä on niinku mun oikeusturva
 siinä tilanteessa sit jos vanhemmat onki sitä mieltä, et mä oon provosoinu sen
 tilanteen” ilmenee moraalisen stressin *lähettäjä*, joka on tarinatyypissä aina riski

tulla väärinymmärretyksi. Muissa tämän tarinatyyppin kertomuksissa väärinymmärretyksi tuleminen ilmenee myös muiden ymmärtämättömyytenä ja epäarvostuksena erityisopettajan työtä kohtaan.

Tyypitarinassa erityisopettajan kerronnasta selviää, että oppilaan parhaaksi toimimista vastustaa haastava tilanne, jossa erityisopettaja joutuu toimimaan tavoilla, jotka eivät erityisopettajasta itsestään ole mieluisia (rivit 10-12). Rauhoittaakseen oppilaan erityisopettaja joutuu rajaamaan häntä, mutta kokee samalla hieman pelkoa toimintansa seurauksista. Tämä ilmenee erityisopettajan kerronnasta riveiltä 15-16: ”joka kerta on myös mahdollisuus että tässä menee nyt joku pieleen ja mä oon ite jossain oikeudessa tästä asiasta”. Tarinatyyppissä *vastustajaksi* muodostuukin oma toiminta, joka aiheuttaa kielteisiä tuntemuksia, kuten esimerkiksi pelkoa seurauksista.

Väärinymmärretyyn erityisopettajan keskeisiä *auttajia* ovat kollegiaalinen tuki, avoimuus sekä ammattitaito. Tässä tyypitarinassa erityisopettaja kertoo häntä auttavan tilanteiden reflektointi jälkeenpäin kollegan kanssa (rivit 43-45), mutta hän myös ilmaisee, että valitettavasti näille hetkille ei opettajan työssä aina ole aikaa (rivit 24-25). Rivin 46 ilmauksella ”et voijaanko me tehdä jotain toisin” erityisopettaja osoittaa, että kollegoiden avulla voi itse kehittyä toimimaan paremmin haastavissa tilanteissa. Lisäksi hän kertoo kollegiaalisen tuen olevan tärkeää myös armollisuuden näkökulmasta, mikä ilmenee rivin 46 ilmauksessa: ”no me ei kyllä arvattu että tää on tulossa”. Tässä tyypitarinassa avoimuus auttajana ilmenee erityisopettajan toiminnan läpinäkyvyytenä rivien 30-34 kerronnassa, jossa hän oman oikeusturvansa vuoksi ottaa vaikeissa tilanteissa kaiutinpuhelun kotiin. Lisäksi avoimuus auttajana näkyy erityisopettajan kerronnassa myös tilanteiden läpikäymisenä yhdessä vanhempien kanssa. Erityisopettaja kertoo, että keskustelemalla hän pyrkii pääsemään vanhempien kanssa yhteisymmärrykseen siitä, mikä on oikea toimintatapa lasta kohtaan (rivit 48-50). Ammattitaito, joka on myös muodostunut yhdeksi auttajista, ilmenee tarinatyyppin kertomuksissa arvostuksena omaa työtään kohtaan sekä taitona olla ottamatta asioita henkilökohtaisesti. Tähän viittaa tässä tyypitarinassa rivin 6 ilmaisu ”tää ei oo mun

tunne eikä tää kohdistu muhun”. Tarinatyypissä *vastaanottajana* on oppilaan parhaan tavoittelun myötä oppilas, mutta myös erityisopettaja, joka asemoituu väärinymmärretyksi.

Väärinymmärrettyjen erityisopettajat mainitsevat moraalisen stressin selviytymiskeinoikseen kollegoihin tukeutumisen, eteenpäin menemisen, hyvän huomaamisen sekä oman työn arvostamisen.

No joku hyvä kollega, jonka kanssa voi niitä asioita sillä tavalla puida niin auttaa semmissä niinku näkökulman hakemisessa (Hilkka)

Emmä tiä kannattaako sitä hirveesti jäädä pyörittelee (Hilkka)

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksessa tarkastelin erityisopettajien kertomuksia tilanteista, jotka herättävät moraalisen stressin kokemuksia työssä. Kuuden kerronnallisen haastattelun avulla tavoitteena oli syventää tietoa siitä, millaisissa tilanteissa erityisopettajat kokevat moraalista stressiä, miten erityisopettajat asemoivat itsensä ja muut tahot näissä tilanteissa sekä millä tavoin he kertovat selviytyvänsä moraalisen stressin kokemuksista. Systemaattisessa analyysissä tuloksiksi muodostui viisi erityisopettajan asemoinnin suhteen erilaista tarinatyyppiä. Niiden mukaan erityisopettajille moraalista stressiä aiheuttaa omia arvojaan vastaan toimiminen, resursseihin nähden liian suuret vaatimukset, ratkaisemattomissa olevat tilanteet, tasapainoilu toisen ihmisen tuntemusten välillä sekä väärinymmärretyksi tuleminen. Tutkimukseni perusteella erityisopettajat selviytyvät moraalisen stressin kokemisesta erityisesti kollegoiden tuella sekä hyväksymällä työnsä ja itsensä keskeneräisyyden.

Tutkimukseni mukaan erityisopettajat kokivat usein moraalista stressiä, kun eivät kyenneet tukemaan oppilaita riittävästi. Suurimmassa osassa erityisopettajien kertomista pienistä kertomuksista moraalisen stressin syyt liitettiin ulkoisiin tekijöihin eli B-tyyppin eettisiin ristiriitatilanteisiin. Useissa kertomuksissa erityisopettajat liittivät moraalisen stressin kokemukset siihen, että työn vaatimukset ja käytettävissä olevat resurssit ovat epätasapainossa ja näin ollen erityisopettaja ei kykene tekemään sitä, minkä näkee tai tietää oikeaksi. Tulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että erityisopettajan työajan ja resurssien ei koeta riittävän työroolin täyttämiseen (Kebbi & Al-Hroub, 2018; Takala & Ahl, 2014; Takala ym., 2009). Erityisopettajat mainitsivat kokevansa joko ulkopuolelta tai itsestä lähteviä paineita tuen laajempaan toteuttamiseen, mutta resurssien olevan riittämättömiä suhteessa oppilaiden määrään, heterogeenisyyteen ja haastavuuteen. Tutkimuksissa erityisopettajien riittämättömyyden tunteen lisääntymistä on selitettykin sillä, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut

(Cancio ym., 2018; Golnick & Ilves, 2022) ja muilla on odotuksia erityisopettajia kohtaan (Cancio ym., 2018; Hirvonen & Pynnönen, 2010), mutta erityisopettaja ei ehdi vastata vaatimuksiin (Pirttimaa & Kaikkonen, 2010; Takala & Ahl, 2014) ja tukea oppilaita riittävästi ja jokaisen yksilöllisyyden huomioiden (Hester ym., 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014; Spoof, 2007; Takala & Ahl, 2014).

Useissa tilanteissa erityisopettajat kokivat olevansa mahdottomuuden edessä ja moraalisen stressin aiheutuvan sellaisista ulkoisista tekijöistä, joihin ei itse voi vaikuttaa. Tulos vahvistaa Hellowellin (2015) havaintoa siitä, että erityisopettajien moraalinen stressi osaltaan johtuu siitä, että he kantavat niin sanottua puutteellisen organisaation taakkaa, eli tuntevat vastuuta sellaisista asioista, jotka tulisi käsitellä organisaatiotasolla. Tulokset riittämättömistä resursseista ja mahdottomuuden edessä olemisesta erityisopettajan työssä antavat myös viitteitä siitä, että liian vähillä resursseilla toimiva erityisopettaja sekä mahdottomuuden edessä oleva erityisopettaja voivat mahdollisesti olla riskiryhmää työsäjäksämisen kannalta. Jatkuva vaatimusten ja resurssien epätasapaino on yksi merkittävä työuupumukseen ajava tekijä (Schaufeli ym., 2009) ja resurssien puutteen on todettu olevan yksi syy sille, miksi erityisopettajat jättävät erityisopetuksen alan (Hester ym., 2020). Lisäksi erityisopettajan työhyvinvoinnin kannalta on myös keskeistä tuntee pätevyyttä ja oppilaiden onnistumista (Soini ym., 2019). Lienee mahdollista ajatella, että jos erityisopettajat jatkuvasti kokevat työssään tilanteita, joita on mahdoton ratkaista, heidän työhyvinvointinsa voi olla vaarassa.

Tuloksissa selvisi, että muiden opettajien näkemykset ja koulun toimintakulttuuri ja säännöt mahdollisesti vaikeuttavat erityisopettajan toimintaa ja näin ollen aiheuttavat erityisopettajalle moraalista stressiä. Aiempia tutkimustuloksia vahvistaen (Colnerud, 2015; Golnick & Ilves, 2022; Spoof, 2007) tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat kertoivat joutuvansa tekemään kompromisseja sovitellessaan omia ja muiden näkökulmia yhteen. Kertomuksissa tuli myös ilmi erityisopettajien kokemus siitä, että muilla ei aina ole käsitystä erityisopetuksen todellisuudesta. Tulos tukee Hesterin ja hänen kollegoidensa (2020) havaintoa siitä, että erityisopettajille aiheutuu stressiä, kun hallinnollisia päätöksiä tehdään

lähtökohdista, joissa ei ymmärretä erityisopetuksen todellisuutta ja erityisopettajat joutuvat toimimaan päätösten mukaan, jotka he itse näkevät väärinä tai jopa haitallisina.

Ulkoisten tahojen lisäksi erityisopettajille moraalista stressiä aiheuttivat myös itseen liittyvät asiat, kuten oma sensitiivisyys, omat vaatimukset ja oma, mahdollisesti kielteisiä tunteita aiheuttava toiminta. Näissä A-tyyppin ristiriitailanteissa erityisopettajat pohtivat, mikä olisi oikea toimintatapa. He raportoivat kokevansa moraalista stressiä toimiessaan tavoilla, joiden tietävät aiheuttavan toiselle mahdollisesti myös haittaa tai joissa on riski tulla väärinymmärretyksi. Tämä liittyy siihen, että erityisopettajat usein kohtaavat työssään oppilaita koskevia vaikeita tilanteita (Brunsting ym., 2014; Cancio ym., 2018; Emery & Vandenberg, 2010), joissa tulee erityisen voimakkaasti esiin opettajan työn eettinen ulottuvuus (Martikainen, 2005). Lisäksi erityisopettajien kokemukset olivat yhteneväisiä Colnerudin (2015) ja Spoofin (2007) tutkimusten kanssa, sillä erityisopettajat kokivat moraalista stressiä joutuessaan puuttumaan kollegan tai vanhemman toimintaan. Tulos kertonee siitä, että erityisopettajien kyky ymmärtää kaikkia osapuolia ja pyrkimys ennakoida, miltä oma toiminta mahdollisesti toisesta tuntuu, voi altistaa erityisopettajia kokemaan moraalista stressiä. Moraalinen herkkyys onkin tunnistettu yhdeksi moraalisen stressin aiheuttajaksi (Colnerud, 2015; Lützen ym., 2003). Tulos saattaa heijastella sitä, että sensitiivisesti ja moraalisesti herkät erityisopettajat voivat olla herkempiä kokemaan moraalista stressiä.

Erityisopettajien kertomusten mukaan kollegoiden tuki on tärkeässä roolissa moraalisen stressin tilanteista selviytymisessä. Tulos vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa saatua tietoa siitä, että vertaistuki, huolenaiheiden jakaminen ja neuvot kollegoilta ovat tärkeitä eettisesti haasteellisissa tilanteissa opettajan hyvinvoinnin ja selviytymisen kannalta (Aulen, Pakarinen, Feldt & Lerkkanen, 2021; Hellawell, 2015; Spoof, 2007). Vaikka tutkimuksessani kollegiaalinen tuki keskusteluna ja reflektointina koettiin auttavaksi tekijäksi moraalisen stressin tilanteissa, samalla kertomuksissa kuitenkin mainittiin, että sille ei ollut riittävästi aikaa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kouluyhteisön jatkuva

kiire ja ajanpuute vaikeuttavat keskustelumahdollisuuksia (Spoof, 2007) ja erityisopettajien on todettu kokevan tarvetta suunnitellulle ajalle kollegiaaliseen yhteistyöhön (Takala ym., 2009). Yksi mahdollinen selitys tulokselle on, että erityisopettajat ovat riskiryhmässä olla saamatta tukea työyhteisöltä, koska he tyypillisesti toimivat konsultteina muille opettajille (Soini ym., 2019; Takala ym., 2009). Myös Hellowellin (2015) moraalista stressiä käsittelevässä tutkimuksessa tuli ilmi, että erityisopettajat eivät saa riittävästi tukea moraalisen stressin käsittelemiseen. Havainto erityisopettajien tuen puutteesta on huolestuttava, sillä tuen saamisen muulta henkilökunnalta on myös todettu suojaavan erityisopettajia työstressiltä ja uupumiselta (Brunsting ym., 2014; Conley & You, 2016; Park & Shin, 2020; Soini ym., 2019).

Tuloksissa erityisopettajien moraalisesta stressistä selviytymisessä korostuivat myös erityisopettajan oma aktiivisuus selviytymisessä ja henkinen kasvu. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kertoivat selviytyvänsä moraalisesta stressistä siten, että luopuu liian suurista tai epärealistisista tavoitteista, on syyllistämättä liikaa itseään ja näkee sen, että on tehnyt tarpeeksi. Näiden onkin osoitettu olevan hyödyllisiä opettajien hyvinvoinnille (Aulen ym., 2021; Golnick & Ilves, 2022). Lisäksi erityisopettajat raportoivat yhdeksi selviytymiskeinoksi kyvyn irrottautua työstä, mikä on myös Hellowellin (2015) mukaan erityisopettajien tärkeä keino hallita moraalista stressiä. Tutkimustulokseni selviytymisestä vahvistaa aiempia havaintoja siitä, että erityisopettajan tietämys omista selviytymisstrategioistaan on tärkeässä roolissa työssä koetusta stressistä selviämisessä (Aulen ym., 2021).

Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että erityisopettajat kertoivat selviytyvänsä moraalisen stressin tilanteista myös joustamalla ja pyrkimällä tottumaan ja ”kasvattamaan paksumman nahan”. Myös Martikainen (2005) on havainnut, että vaikka opettaja kohtaa työssään tilanteita, joissa ulkoiset esteet vaikeuttavat toimimista oikeaksi kokemallaan tavalla, opettajat yleensä pyrkivät sopeutumaan tilanteeseen ja hoitamaan velvollisuutensa joka tapauksessa. Huolestuttavana tulosta voidaan pitää siksi, että aiempien tutkimusten mukaan liiallisen si-

toutumisen ja joustamisen on katsottu olevan ongelmana opettajille, sillä se saattaa johtaa väsymiseen (Colnerud, 2015; Spoof, 2007). Herää kysymys, voivatko joustaminen ja sopeutuminen selviytymistekijöinä olla myös riskitekijöitä mahdolliselle uupumiselle?

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideat

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysin vaihe vaiheelta, jotta lukija voi ymmärtää, miten tuloksiin on päästy ja arvioida niiden luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020). Tein pienten kertomusten systemaattisen analyysin luotettavaksi todetulla Greimasin aktanttimallilla, jonka avulla ajattelin voivani haastateltavien kertomusten aktantteja läpikäymällä tuoda esiin kertomusten yhtäläisyyksiä ja eroja siitä, miten haastateltavat hahmottavan tiettyyn tilanteeseen liittyvien tahojen merkitystä (Hänninen, 2018). Malli sopi tutkimuskysymykseeni, sillä kertomusten aktantteja tarkastelemalla on mahdollista esimerkiksi selvittää, millaisissa tilanteissa koetaan minkäkin tekijän vastustavan ja minkäkin auttavan sekä millaisia piirteitä erityisopettajien kertomissa moraalisen stressin tilanteissa on.

Pro gradu -tutkielman rajoitteista johtuen tutkimukseni otannan koko ei ollut kovin suuri. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan olekaan tarkoituksena tehdä yleistyksiä, vaan ymmärtää ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98; Patton 2002, s. 263-264). Pohtiessani otannan kokoa tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta päädyin siihen, että laadullinen aineisto koostaan huolimatta antoi riittävän syvällistä tietoa erityisopettajien moraalisen stressin kokemuksista. Pyrin parantamaan otoksen laadukkuutta valitsemalla mahdollisimman informaatorikkaita osallistujia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98) ja huolehtimalla, että sekä erityisluokanopettajien että laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset tulisivat esiin. Tarkoituksena oli tuottaa syvällisiä kuvauksia tai teoreettisia käsitteellistyksiä siitä, millaisia tekijöitä moraalisen stressin tilanteissa on (Kallio & Palomäki, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Tutkimukseni rajoitteena voi mahdollisesti olla se, että tutkimukseen osallistujista kaikki sattuiivat olemaan naisia. Vaikka opetuslalla valtaosa on sukupuoleltaan naisia, tämä voi jonkin verran heikentää tulosten siirrettävyyttä, sillä ei tiedetä, olisiko miesopettajien kerronta ollut erilaista. Lisäksi erityisopettajien työvuodet vaihtelivat parista vuodesta 30 työvuoteen, mitä pohdin sen näkökulmasta, oliko kaikilla kuitenkin tarpeeksi kokemusta vastataksaan haastatteluihin. Toisaalta tällä otannalla sain monipuolisesti erityisopettajien ääntä kuuluiin ja työkokemus ei näyttänyt tuloksissa muodostuvan erityisopettajien kerrontaa erottavaksi tekijäksi.

Haastattelut olivat kaikille tutkimukseen osallistujille pääpiirteissään samanlaisia. Yritin parhaani mukaan toimia niissä samalla tavalla pyrkien luomaan vuorovaikutteista ilmapiiriä, mutta kuitenkin vaikuttamatta haastateltavan ajatuksiin ja kerrontaan. Osa haastateltavista oli minulle tuttuja ja osa ei, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että osalla haastateltavista koko haastattelu oli enemmän kerronnallista ja itseohjautuvaa kuin toisilla. Osa haastateltavista, joita en tuntenut entuudestaan, näytti taas tarvitsevan hieman enemmän lisäkysymyksiä kertomisen tueksi. Pyrin kuitenkin olemaan antamatta haastateltaville vinkkejä moraalisen stressin tilanteista tai aiheuttajista, ja ohjasin heitä lisäkysymyksillä pohtimaan aihetta tutkimuskysymykseni kannalta. Haastatteluissa luotettavuutta heikentävä tekijä voi olla reaktiivisuus, eli tutkijan vaikutus haastateltavan vastauksiin ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin (Puusa, 2020a). Aineistoa litteroidessani huomasin pari tilannetta, joissa jäin pohtimaan, oliko kenties oma kysymykseni tai kommenttini johdatellut haastateltavan seuraavaa kommenttia. Nämä olivat kuitenkin yksittäisiä lausahduksia yksittäisistä aiheista eivätkä liittyneet erityisopettajan kertomusten aktantteihin. Pystyin jättämään tällaisiin tilanteisiin liittyneet erityisopettajan kommentit pois aineistosta, ja niiden poissaololla ei näyttänyt olevan vaikutusta lopulliseen analyysiin ja tuloksiin.

Tulkinnallisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa aina myös se, että tutkijaa on mahdotonta erotella tutkimuskohteestaan (Heikkinen, 2018). Pyrin vaikuttamaan tässä tutkimukseni luotettavuuteen kysymällä haastatteluissa erityisopettajilta tarkennuksia, kuten ”ymmärsinkö oikein, että” tai ”tarkoitatko

siis”, eli varmistamalla haastateltavalta, tulkitsenko häntä oikein (Aaltio & Puusa, 2020). Vähäinen haastattelukokemukseni lienee vaikuttanut myös siihen, etten ollut aina osannut kysyä tarpeeksi tarkentavia kysymyksiä. Viimeisiä haastateltavia osasin puolestaan tukea paremmin, kun olin saanut jo vähän haastattelukokemusta. Näistä syistä haastatteluaineistoni oli runsas, mutta ei välttämättä kovin tiivis ja eheä, jolloin esimerkiksi pienten kertomusten eritteleminen toisistaan oli välillä vaikeaa.

Tutkimukseni tulokset olivat samansuuntaisia kuin aiemmissakin tutkimuksissa, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta tulosten vahvistuvuuden kautta. Toisaalta tulee mieleen kysymys siitä, onko tällaisia vaikeita tilanteita ja riittämättömyyden tunteita pohtiessa mahdollisesti helpompaa tuottaa sellaisia kertomuksia, joissa syyt ovat itsestä ulkopuolisia. Tarvitaan laajempia ja tarkempia tutkimuksia, jotta moraalisen stressin aiheuttajista voidaan tehdä yleistyksiä. Lisäksi narratiivista tutkimusta tehdessä on myös muistettava, että tutkimukseni tulokset eivät välttämättä heijasta suoraan todellisuutta (Heikkinen, 2018). Tutkimukseni tuloksia on syytä tarkastella vain kokemuksina erityisopetuksessa esiintyvistä moraalisen stressin tilanteista.

Erityisopettajien kokemaa moraalista stressiä olisi tärkeää tutkia enemmänkin, sillä sitä ei ole tutkittu Suomessa laisinkaan. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia erityisopettajien kokeman stressin määrää moraalisesti stressaavissa tilanteissa, sillä esimerkiksi johtajiin liittyvässä tutkimuksessa työn kuormittavuuden on osoitettu olevan yhteydessä työuupumuksen määrään (Huhtala ym., 2011). Mielenkiintoista oli myös, että vaikka erityisopettajien selviytymiskeinot eivät eronneet toisistaan tarinatyypeittäin, huomasin niiden olevan jaettavissa aktiivisiin ja passiivisiin selviytymiskeinoihin. Lisäksi tutkimustulos joustamisesta selviytymiskeinona herätti mielenkiinnon tutkia erityisopettajien erilaisia selviytymiskeinoja ja niiden yhteyksiä esimerkiksi työtyytyväisyyteen ja työhyvinvointiin. Selviytymisstrategioilla on tärkeä rooli työhyvinvoinnissa (Aulen ym., 2021), ja erityisopettajien työssä kuitenkin on paljon riskitekijöitä uupumiselle.

4.3 Johtopäätökset ja suositukset

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että erityisopetuksen alalla on paljon eettisesti kuormittavia tekijöitä, ja tutkimukseeni osallistuneiden erityisopettajien kertomukset vahvistavat sitä. Koska usein moraalisen stressin aiheuttajien koettiin olevan itsestä ulkopuolisia, erityisopettajien moraalisen stressin käsittelemisessä olisi syytä kiinnittää huomio yksilön vastuun lisäksi myös organisaatiotasolle (Kälvemark ym., 2004; Lützn & Kvist, 2012). Tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimusten (Huhtala ym., 2011; Kebbi & Al-Hroub, 2018; Kälvemark ym., 2004; Soini ym., 2019) pohjalta koulun tulisi pyrkiä tunnistamaan moraalista stressiä herättävät tilanteet ja torjua niitä tekemällä muutoksia rakenteisiin. Lisäksi tuloksissa nousi esiin, että on huolehdittava, että erityisopettajat eivät jäisi paitsi kollegiaalisesta tuesta. Työyhteisön tuen on myös tutkimusten mukaan todettu suojaavan mahdolliselta uupumiselta (Brunsting ym., 2014; Conley & You, 2016; Park & Shin, 2020; Soini ym., 2019).

Tulokset lisäsivät ymmärrystä siitä, että myös erityisopettajien oma herkkyys saattaa altistaa heitä moraalisen stressin kokemiselle (ks. myös Colnerud, 2015). Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että erityisopettajien on oltava aktiivisia moraalista stressiä vastaan taistellessaan: työn haasteiden edessä erityisopettajalta vaadittiin vahvuutta päästää irti liian suurista tavoitteista ja kykyä hyväksyä oma riittämättömyys. Aiempiä tutkimuksia (Colnerud, 2015; Hella-well, 2015) vahvistaen tulokset herättävät tarpeen huolehtia siitä, että erityisopettajilla on keinoja helpottaa eettisten ristiriitatilanteiden kokemista. Erityisopettajia tulisi tukea toimivien selviytymiskeinojen löytämiseen, sillä kaikki erityisopettajien raportoimat selviytymiskeinot eivät olleet välttämättä hyviä, vaan niissä oli mahdollisesti myös riski uupumiselle. Esimerkiksi Aulen ja kumppanit (2021) ovat ehdottaneet opettajankoulutuksen mahdollisuutta oppimispaikkana itselle sopivien selviytymisstrategioiden löytämiselle.

Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ymmärrystä erityisopettajien työssä kokemasta moraalisesta stressistä. Tulokset tuovat tärkeää tietoa erityisopettajien kokemien moraalisen stressin ristiriitatilanteisiin liittyvien tahojen merkityksistä sekä erityisopettajien tavoista selviytyä työssä koetusta moraalisen stressistä.

Tutkimukseni keskeinen tutkimustulos on, että erityisopettajien moraalista stressiä käsitellessä painopiste tulisi siirtää yksilöstä järjestelmään. Jatkuva epätasapaino vaatimusten ja resurssien välillä ja kokemukset mahdottomuuden edessä olemisesta vaarantavat erityisopettajien työhyvinvoinnin. Tarvitaan lisää tutkimusta moraalista stressiä herättävistä tilanteista, jotta koulu voi tehdä muutoksia esimerkiksi rakenteissaan ristiriitatilanteiden vähentämiseksi. Lisäksi tulee huolehtia siitä, että erityisopettajat saavat tukea työyhteisöltään, jotta he selviävät moraalisesta stressistä. Moraalinen stressi voi pahimmassa tapauksessa johtaa työuupumukseen, ja erityisopettajien riski uupumiselle näyttää olevan todellinen tämänkin tutkimuksen perusteella.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-189). Gaudeamus.
- Aulen, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, artikkeli 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47(6), 366–369. <https://doi.org/10.1159/000081039>
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681–711.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Mary, B. E., 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>
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346–360. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13540602.2014.953820>
- Conley, S. & You, S. (2016). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521–540. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1741143215608859>

- Cribb, A. (2011). Integrity at work: Managing routine moral stress in professional roles. *Nursing Philosophy*, 12(2), 119–127. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1466-769X.2011.00484.x](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1466-769X.2011.00484.x)
- Cronqvist, A., Lützén, K. & Nyström, M. (2006). Nurses' lived experiences of moral stress support in the intensive care context. *Journal of Nursing Management*, 14(5), 405–413. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1365-2934.2006.00631.x>
- Emery, D. W. & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119–131.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. (2012). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettiset dilemmat. Teoksessa M. Grönroos, A. Hirvonen & T. Feldt (toim.), *Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt kaupunkiorganisaation eri ammattiryhmillä* (s. 7–33). Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 354.
- Feldt, T., Huhtala, M. & Lämsä, A.-M. (2012). Johtajan työn eettiset haasteet. Teoksessa P. Pyöriä (toim.), *Työhyövinointi ja organisaation menestys* (s. 137–154). Gaudeamus.
- Fiedler, C. R. & Van Haren, B. (2009). A comparison of special education administrators' and teachers' knowledge and application of ethics and professional standards. *The Journal of Special Education*, 43(3), 160–173. <https://doi.org/10.1177/0022466908319395>
- Fumis, R. R. L., Junqueira Amarante, G. A., de Fátima Nascimento, A. & Vieira Junior, J. M. (2017). Moral distress and its contribution to the development of burnout syndrome among critical care providers. *Annals of Intensive Care*, 7, artikkeli 71. <https://doi.org/10.1186/s13613-017-0293-2>
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative inquiry*, 16(1), 122–130. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1075/ni.16.1.16geo>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2022). *Opetusalan työolobarometri 2021*. OAJ.
- Greimas, A. J. (1980). *Strukturaalista semantiikkaa*. (Käännös E. Tarasti, alkuteos *Sémantique structurale*). Gaudeamus.

- Grönroos, M., Hirvonen, A. & Feldt, T. (2012). Mitä eettisellä kuormittuneisuudella tarkoitetaan? Teoksessa M. Grönroos, A. Hirvonen & T. Feldt (toim.), *Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt kaupunkiorganisaation eri ammattiryhmillä* (s. 1–6). Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 354.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uud. painos, s. 170–187). PS-kustannus.
- Hellawell, B. (2015). Ethical accountability and routine moral stress in special educational needs professionals. *Management in education*, 29(3), 119–124. <https://doi.org/10.1177/0892020615584106>
- 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.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13., osin uud. painos). Tammi.
- Hirvonen, M. & Pynnönen, P. (2010). Ammatillisten erityisopettajien työn sisältö, muutos ja haasteet. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina: tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä* (s. 39–50). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.
- Huhtala, M., Lähteenkorva, L. & Feldt, T. (2011). Johtajien työn eettinen kuormittavuus ja sen yhteydet työhyvinvointiin. *Työelämän tutkimus*, 9(2), 136–152.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A. Aho & R. Granfelt (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

- tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uud. painos, s. 188–208). PS-kustannus.
- Kallio, T. J. & Palomäki, J. (2020). Teoria, empiria ja käytäntö. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kebbi, M. & Al-Hroub, A. (2018). Stress and coping strategies used by special education and general classroom teachers. *International Journal of Special Education* 33(1), 34–61.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uud. painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kälvemark, S., Höglund, A. T., Hansson, M. G., Westerholm, P. & Arnetz, B. (2004). Living with conflicts – ethical dilemmas and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine* 58(6), 1075–1084. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/S0277-9536\(03\)00279-X](https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/S0277-9536(03)00279-X)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lützn, K. & Kvist, B. E. (2012). Moral distress: A comparative analysis of theoretical understandings and inter-related concepts. *HEC Forum* 24(1), 13–25. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10730-012-9178-9>
- Lützn, K., Cronqvist, A., Magnusson, A. & Andersson, L. (2003). Moral stress: Synthesis of concept. *Nursing Ethics* 10(3), 312–322. <https://doi.org/10.1191/0969733003ne608oa>
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä: opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-608-8>
- Monat, A. & Lazarus, R. S. (1985). *Stress and coping: An anthology* (2. painos). Columbia University Press.
- Nash, L. L. (1993). *Good intentions aside: A manager's guide to resolving ethical problems*. Harvard Business School Press.

- Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability, and strength. Teoksessa R. Vanderberghe & A. Huberman (toim.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (s. 223-237). Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.015>
- Opetusalan ammattijärjestö. (20.10.2022). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2014:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- 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.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P. & Pyhältö, K. (2022). Experienced risk of burnout teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development*, 26(3), 317–337. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629>
- Park, E.-Y. & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *Sage Open*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Pirttimaa, R. & Kaikkonen, L. (2010). Ammatillisten erityisopettajien tulevaisuuden kuvat työstään ja erityisopetuksesta. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.), *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina: tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä* (s. 59–70). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* 14(3), 204–220.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59–69. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12310-011-9051-z>
- 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>
- Spoof, M. (2007). "Pintaa syvemmälle" - eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3595-1>
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 181–202). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1467-8578.12049>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3), 162–173. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uud. painos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (20.11.2022). Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

YLEISESTI

- Millaisissa tilanteissa yleensä erityisopettajana tunnistat kokevasi moraalista stressiä?

KAKSI KERTOMUSTA

- Muistele tilannetta, jossa olet kokenut moraalista stressiä, joka on tapahtunut vastikään tai jäänyt mieleen työuralta.
- *Mitä tapahtui? Miten tilanne eteni?*
- *Millaisia tuntemuksia sinulla heräsi tilanteessa ja sen jälkeen? Mistä moraalinen stressi mielestäsi syntyi? Miten koit voivasi vaikuttaa tilanteessa omalla toiminnallasi? Miten koet toisten ihmisten ja työyhteisön merkityksen tällaisessa tilanteessa? Millä tavoilla selviydyit tästä moraalisen stressin kokemuksesta?*

SELVIYTYMISNÄKÖKULMA

- Millä tavalla selviydyt erityisopettajana moraalisen stressin kokemisesta?