

Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista etäopetusjakson aikana keväällä 2020

”En määhän tän takia tee opehommia.”

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Emilia Karsikas
Reetta Luukkonen

Ohjaaja:
professori Pasi Koski

1.4.2022
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Emilia Karsikas ja Reetta Luukkonen

Otsikko: Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista etäopetusjakson aikana keväällä 2020

Ohjaaja: professori Pasi Koski

Sivumäärä: 92 sivua ja 3 liitesivua

Päivämäärä: 1.4.2022

TIIVISTELMÄ

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisinä oman työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten luokanopettajat kokivat työyhteisön merkityksen työhyvinvointinsa kannalta kyseisenä ajanjaksona. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella, jossa tarkastellaan ihmisen kokemuksia sekä kokemusten merkityksiä. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka tarkoituksena on havainnoida aineistoa niin, etteivät aiempi tieto, havainnot tai teoria ohjaisi analyysin tekemistä.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat kokivat merkityksellisinä tekijöinä oman työhyvinvointinsa kannalta etäopetuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä, joita olivat kokemukset omista digitaidoista, etäopetuksen käytännön toteuttamiseen liittyvät seikat sekä työn rajaaminen. Hyväksi koetut taidot auttoivat jaksamaan etäopetuksen aikana, kun taas heikot taas kuormittivat. Etäopetuksen käytännön toteuttamiseen liittyivät seikat joko lisäsivät tai heikensivät kokemusta työhyvinvoinnista. Vahvuus rajata työaikaa sekä tauottaa ja priorisoida työtä auttoivat jaksamaan. Työn rajaamisen haasteita lisäsi kotona työskentely sekä lisääntynyt työmäärä.

Lisäksi merkityksellisiä tekijöitä työhyvinvoinnin kokemuksessa olivat oppilaiden oppimiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä kotiin liittyvät tekijät. Oppilaiden ja kotien merkitys nähtiin pääsääntöisesti työn voimavarana, vaikkakin oppilaiden kohtaamista ja vuorovaikutusta heidän kanssaan kaivattiin. Myös opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa oli yksi tutkimuksen keskeinen tulos. Epävarmuus omasta työskentelystä heikensi kokemusta työhyvinvoinnista, kun taas luottamus lisäsi työhyvinvointia.

Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kannalta kevään 2020 etäopetusjakson aikana näyttäytyi luokanopettajien kokemuksissa työyhteisön tukena, työyhteisön ilmapiirinä sekä yhteisopettajuutena. Työyhteisön vertaistuki koettiin etäopetuksen aikana työn voimavarana ja työhyvinvointia lisäävänä. Positiivinen ilmapiiri työyhteisössä auttoi jaksamaan ja yhteisopettajuus koettiin keventävänä etäopetusjakson aikana.

Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään, mitä tekijöitä luokanopettajat kokivat työn voimavaroina ja työn vaatimuksina etäopetuksen aikana keväällä 2020. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien työn voimavaroja tulisi suojella ja työn vaatimuksiin olisi tärkeää kiinnittää huomiota etäopetuksen aikana. Lisäksi digitaitoja parantamalla voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä esimerkiksi työuupumusta, joka aiheutuisi etätyöstä ja sen tuomasta lisääntyneestä työmäärästä sekä työn vaatimuksista. Olisi tärkeää, että kunnat muodostaisivat valmiit toimintasuunnitelmat etäopetusta varten, jos tulevaisuudessa joudutaan siirtymään jostain syystä etäopetukseen.

Avainsanat: luokanopettaja, kokemukset, etäopetus, työhyvinvointi, työyhteisö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Opettajien työhyvinvointi	7
2.1	Työstressi	8
2.2	Työuupumus	9
2.3	Työn imu	11
2.4	Työn voimavarat	13
2.5	Työyhteisö	15
3	Etäopetus	17
3.1	Etäopetuksen vahvuudet ja hyödyt	18
3.2	Etäopetuksen haasteet	20
3.3	Etäopetusjakso keväällä 2020 Suomessa	21
4	Tutkimuksen tavoite	24
5	Tutkimuksen toteutus	25
5.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	25
5.2	Tutkimusaineiston kuvaus	26
5.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	28
6	Tutkimuksen tulokset	33
6.1	Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvien tekijöiden merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa	33
6.1.1	Kokemukset omista digitaidoista	33
6.1.2	Käytännön toteutus etäopetuksessa	35
6.1.3	Työn rajaaminen etäopetuksen aikana	41
6.2	Oppilaiden ja kodin merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa	48
6.2.1	Oppilaan oppiminen etäopetuksessa	48
6.2.2	Opettaja-oppilasvuorovaikutus	52
6.2.3	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	55
6.3	Opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa	57
6.3.1	Epävarmuuden kokeminen	58
6.3.2	Luottamus omaan työskentelyyn ja uuden oppiminen	59
6.3.3	Tavoitteet ja vaatimukset etäopetuksen aikana	61

6.4	Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa	63
6.4.1	Työyhteisön tuki etäopetuksessa	63
6.4.2	Ihmissuhteet työyhteisössä	67
6.4.3	Yhteisopettajuus	69
7	Pohdinta	71
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	71
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	80
7.3	Jatkotutkimusaiheita	83
	Lähteet	85
	Liitteet	93
	Liite 1. Haastattelukutsu	93
	Liite 2. Teemahaastattelurunko ja esimerkkikysymykset	94

1 Johdanto

Maaliskuussa vuonna 2020 Covid-19-pandemia levisi maailmanlaajuisesti ja sen seurauksena Suomen hallitus linjasi 16. maaliskuuta 2020 toimenpiteistä, joista yksi merkittävimmistä oli koulujen ja muiden oppilaitosten sulkeminen ja lähiopetuksen keskeyttäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a). Siirtymä etäopetukseen tapahtui yhdessä yössä, minkä vuoksi etäopetukseen siirtymistä ei ehditty valmistella lähes lainkaan. Etäopetukseen siirtyminen väistämättä muutti opettajien työtä. (Salmela-Aro, Ypadyaya & Hietajärvi 2020, 426, 438.)

Opettajien työhyvinvointi on herättänyt keskustelua jo pitkään. Opettajien työhyvinvoinnista on puhuttu usein huolestuneeseen tai negatiiviseen sävyyn esimerkiksi uutisissa (ks. esim. Sandell 2016; Eskonen 2018; Opettajien Ammattijärjestö 2021; Åkman 2021) ja tutkimuksissa (ks. esim. Hakanen 2004). Huolta on aiheuttanut muun muassa opettajien lisääntyneet työn vaatimukset, työstressi ja työn määrä. Vuoden 2021 opetusalan työolobarometrin mukaan sekä opettajien työstressin että työn määrä olivat selvästi korkeammat verrattuna muihin ammattiryhmiin. (Opetusalan Ammattijärjestö 2021, 14, 26). Etäopetusjakson aikana keväällä 2020 tutkimukseen osallistuneista opettajista 37 prosenttia oli uupumusriskissä ja joka kymmenes vakavasti työuupuneita (Salmela-Aro ym. 2020, 438). Opettajat kokevat työssään myös työn imua eli ovat omistautuneita työlleen ja kokevat sen innostavana ja merkityksellisenä (ks. Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008, 188). Opetusalan työolobarometrin 2021 mukaan 69 prosenttia opettajista kokivat työn imua. On kuitenkin havaittu, että opettajien kokemukset työn imusta ovat vähentyneet. (Opetusalan Ammattijärjestö 2021, 32.)

Kun tähän tutkimusaiheeseen päädyttiin syksyllä 2020, ei opettajien työhyvinvointiin liittyviä tutkimuksia kevään 2020 etäopetusjakson näkökulmasta ollut saatavilla lähes lainkaan. Vaikka tutkimuksia on tämän tutkimuksen valmistumishetkellä jo saatavilla, on aihe edelleen ajankohtainen. Jos etäopetukseen joudutaan siirtymään tulevaisuudessa samassa mittakaavassa kuin keväällä 2020, on tärkeää tiedostaa tekijöitä, joilla voidaan edistää opettajien työhyvinvointia etäopetuksen aikana. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisinä oman työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Lisäksi tarkastellaan työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnin kokemuksessa kyseisenä ajanjaksona. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä asioista, jotka koettiin kuormittavana ja vaikeuttivat työssä jaksamista, ja toisaalta asioista, jotka innostivat, auttoivat jaksamaan ja koettiin työn

voimavarana. Vaikka tutkimus keskittyy luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin etäopetuksen aikana, antaa tutkimus lisäksi näkökulmia siihen, mitä asioita luokanopettajat kokevat tärkeinä omassa työssään ja mistä he saavat voimavaroja myös lähiopetuksessa.

2 Opettajien työhyvinvointi

Työhyvinvoinnille on olemassa useita eri määritelmiä. Työterveyslaitos (2009) määrittelee työhyvinvoinnin toiminnaksi, joka on suunnitelmallista ja toteuttaa yksilön tarpeita päämäärätietoisesti. Työhyvinvointia edistetään yhdessä työyhteisön kanssa.

(Työterveyslaitos 2009, 17.) Virolainen näkee työhyvinvoinnin kokonaisuutena ja kokemus omasta työhyvinvoinnista muodostuu monesta eri tekijästä. Työpaikan ja -yhteisön lisäksi yksilön oma terveydentila ja elämäntilanne ovat yhteydessä koettuun työhyvinvointiin.

(Virolainen 2012, 12.) Yksilön omat tulkinnat ja asenteet sekä organisaation toimintatavat, johtaminen ja työyhteisön ilmapiiri ovat merkittäviä työhyvinvoinnin syntymisen kannalta (Manka & Manka 2016, 75).

Työ on suuressa roolissa yksilön elämässä ja työhyvinvointi nousee esille hyvinvointi-käsitettä tarkasteltaessa (Nakari 2003, 62). Opettajien työhyvinvoinnista on puhuttu paljon verrattuna muihin ammattiryhmiin. Työhyvinvoinnin sijasta opettajien hyvinvointia on usein käsitelty erilaisten työhyvinvointiongelmien näkökulmasta.

Työhyvinvointitutkimukset keskittyvät usein opettajien työpahoinvointiin, minkä seurauksena käsitys opettajien työhyvinvoinnista nähdään usein kielteisenä. (Hakanen 2006, 29.)

Opettajan työtä voidaan tarkastella pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen näkökulmasta.

Pedagoginen hyvinvointi nähdään yhtenä työhyvinvoinnin osa-alueena ja kaikkien kouluyhteisössä vuorovaikutusprosesseissa toimivien henkilöiden hyvinvointina. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2009, 5.) Opettajan itsensä kehittäminen, työyhteisön pedagoginen kehittäminen sekä oppilaan oppimisen mahdollistaminen muodostavat pedagogisen hyvinvoinnin (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2008, 246). Sen hyvinvoinnin tavoitteena on luoda kouluyhteisössä positiivisia tunnekokemuksia sekä tukea oppimisprosesseja ja yksilön kehitystä (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008, 9). Pedagogista hyvinvointia rakennetaan oppimisprosesseissa, joiden aikana kouluyhteisöllä on mahdollisuus sisäistää toiminnan strategioita, jotka tukevat hyvinvointia (Soini ym. 2009, 5).

Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010, 741–743) tutkivat, mitkä tekijät olivat yhteydessä opettajien pedagogisen hyvinvointiin. Tulosten mukaan opettajien pedagogista hyvinvointia lisäävät eri vuorovaikutustilanteet. Opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutustilanteet ovat yhteydessä heidän pedagogiseen hyvinvointiinsa. Opettajat kuvailivat tilanteita, kuten kiusaamisten selvittelyjä sekä oppilaan häiritsevää käyttäytymistä, jotka koettiin

merkityksellisenä oman työnsä kannalta, mutta myös kuormittivat opettajia. Opettajien välinen vuorovaikutus työyhteisössä koettiin pedagogista hyvinvointia lisäävänä ja erityisesti merkitykselliseksi koettiin hyvä ilmapiiri työyhteisössä sekä kollegoiden ammatillinen tuki. Huono ilmapiiri ja johdon puuttuminen taas vähensi pedagogista hyvinvointia.

Vuorovaikutustilanteet vanhempien kanssa koettiin voimaannuttavina erityisesti silloin, kun vanhemmat olivat yhteistyöhaluisia. Kuormitusta lisäsi se, jos vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita lapsensa oppimisesta tai kyseenalaistivat opettajan pedagogisia valintoja.

Ahon (2011) väitöskirjassa tutkittiin opettajien selviytymistä työstään. Tulosten mukaan useat tekijät lisäävät kokemusta omasta selviytymisestä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä opettajasta itsestään että ulkopuolelta löytyviä tekijöitä, jotka olivat positiivisesti yhteydessä työstä selviytymiseen. Yksilölliset tekijät, jotka lisäsivät opettajien selviytymistä, olivat muun muassa persoonallisuus ja itsensä kehittäminen. Myös oma elämäkatsomus on merkittävä oman selviytymisen kannalta. Ulkopuolinen tuki, kuten perhe ja ystävät sekä työyhteisön yhteisöllisyys koettiin merkittävänä opettajien selviytymisen kannalta. Opettajien selviytymiseen olisi hyvä panostaa, jotta opettajien työkykyä ja jaksamista pystyttäisiin edistämään. (Aho 2011, 107, 160.) Vuonna 2021 opettajien arviot omasta työkyvystään asteikolla 0–10 oli 7,6. Vastaavasti vuonna 2019 arvio oli 7,9. (Opetusalan Ammattijärjestö 2021, 25.) Opettajien arviot työkyvystään ovat laskeneet viime vuosina. Esimerkiksi vuonna 2015 opettajien työkyvyn keskiarvo oli 8,2 (Opetusalan Ammattijärjestö 2019, 19).

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tarkemmin työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Aluksi tarkastelun kohteena ovat työstressi ja työuupumus. Sen jälkeen tarkastellaan työn imua ja työn voimavaroja. Lopuksi keskitytään työyhteisöön ja työyhteisön hyvinvointiin.

2.1 Työstressi

Stressi voidaan määritellä epämiellyttäväksi fyysisen vireystilan kasvamiseksi, jota ei voi hallita. Stressin kokeminen on yksilöllistä ja sen suuruus riippuu yksilön kyvystä reagoida stressiä synnyttäviin ärsykkeisiin. (Kim & Diamond 2002, 454.) Seinän (2019, 129–130) mukaan korkea vireystila aiheuttaa stressitilan, jossa sekä fyysinen että emotionaalinen vireys voimistuu. Vireystilan voimistumisella on vaikutusta yksilön sietokykyyn, mikä voi suuremmalla aikavälillä näkyä työssä suoriutumisessa tai ongelmina työyhteisössä. Stressin tunnuspiirteitä ovat koetut negatiiviset tunteet ja epämiellyttävä olo. Koettu stressi voi heijastua myös fysiologisina reaktioina, kuten lihasjännityksenä ja päänsärkinä. Usein stressitilassa oleva henkilö kokee sekä negatiivisia tunteita että fysiologisia oireita.

Yksilö kokee työstressiä usein silloin, kun työ on liian vaativaa suhteessa omiin voimavaroihin. Stressiä ei kuitenkaan aina koeta negatiivisena asiana, sillä sopiva määrä rasitusta voi lisätä yksilön kykyä selviytyä erilaisista haasteista. (Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010, 15–16.) Positiivinen stressi voi motivoida ja vähäinen stressi lisätä minäpystyvyyden tunnetta. Positiivisen stressin vallitessa yksilön voimavarat riittävät innostavaan ja energiseen työskentelyyn. (Holmes 2005, 20.) Pitkään jatkunut stressi voi kuitenkin ylikuormittaa, minkä seurauksena stressi muuttuu haitalliseksi (Manka ym. 2010, 16). Haitallinen stressi on vakava rasitustila, joka voi aiheuttaa erilaisia sairauksia (Seinä 2009, 128). Työyhteisöllä on suuri merkitys yksilön työstressin vähentämisessä, sillä usein stressiä syntyy, kun työjärjestelyissä ilmenee ristiriitoja (Manka ym. 2010, 15–16).

Opetusalan Ammattijärjestön (2021) työolobarometrin mukaan opettajien työstressin määrä oli selvästi yleisempää verrattuna muihin toimialoihin. Työn aiheuttamaa stressiä erittäin tai melko usein koki 42 prosenttia vastaajista. Poikkeuksellista väsymystä melko tai erittäin usein koki 44 prosenttia vastaajista vuonna 2021. Poikkeuksellisen väsymyksen kokeminen kasvoi seitsemän prosenttiyksikköä verrattuna vuoteen 2019 (39 %). Nuorempien ikäryhmien työstressin määrä on kasvanut huolestuttavasti. 30-vuotiaista tai nuoremmista 46 prosenttia vastaajista kokivat työstressiä. (Opetusalan Ammattijärjestö 2021, 26.)

2.2 Työuupumus

Työuupumuksella tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, joka on kehittynyt jatkuvasta työstressistä (Ahola, Virtanen, Pirkola & Suvisaari 2010, 17). Työuupumus kehittyy vähitellen, kun työstä on tullut epämiellyttävää, epätäydellistä, palkitsematonta (Saloviita & Pakarinen 2021, 1) ja työntekijä kokee riittämättömyyden tunteita (Salmela-Aro ym. 2020, 428). Työuupumus ei itsessään ole sairaus, mutta voi lisätä riskiä sairastua muun muassa masennukseen, unihäiriöihin, päihdehäiriöihin ja stressiperäisiin somaattisiin sairauksiin. Työuupumuksessa näyttäytyy usein uupumusasteista väsymystä, kyynistynyttä asennetta työtä kohtaan sekä heikentynyt ammatillinen itsetunto. (Ahola, Tuisku & Rossi 2018.) Pitkälle edenneenä työuupumukseen liittyy voimavarojen ehtyminen ja sitä kautta vireystilan romahtaminen vähitellen sekä kielteisten tuntemusten vahvistuminen (Hakanen 2011, 21). Työuupumus voi syntyä, kun työntekijän ja työn tai työyhteisön välille syntyy ristiriita. Toisin sanoen joko työntekijä itse tai työyhteisö asettaa liian suuret vaatimukset työnteolle suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin ja voimavaroihin. (Ahola ym. 2018.) Työntekijän voi olla

vaiketta kertoa, milloin uupuminen on alkanut tarkalleen ja mitkä asiat ovat olleet tietyissä tilanteissa tuottamassa kuormittuneisuutta (Hakanen 2004, 178).

Opettajien kokeman työuupumuksen on tutkittu olevan yhteydessä korkeisiin työn vaatimuksiin (Arvidsson, Leo, Håkansson, Persson & Björk 2019, 5; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 503–504). Hakanen ym. (2006, 501) määrittivät opettajan työn vaatimuksiksi oppilaiden haastavan käyttäytymisen, työn ylikuormituksen eli tilanteen, jossa henkilöllä on liian paljon työtä tehtävänä, ja fyysisen työympäristön (Hakanen ym. 2006, 501). Arvidssonin ym. (2019, 7–8) tutkimuksessa tutkimustulokseksi saatiin, että opettajan työn vaatimuksia olivat liian suuri työmäärä sekä riittämättömyyden tunne.

Riittämättömyyden tunnetta aiheutti tunne siitä, ettei työtä pystynyt tekemään ja pedagogisia tavoitteita saavuttamaan niin hyvin kuin haluaisi, koska työtehtäviä oli liian paljon suhteessa käytettävään aikaan. Monet opettajista kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa valmistautua opetukseen, olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa tai vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.

On myös tutkittu, että työuupumus opettajilla on yhteydessä korkeisiin emotionaalisiin vaatimuksiin (Arvidsson ym. 2019, 5), korkeaan työmäärään (Salmela-Aro, Upadaya & Vartiainen 2016, 105), negatiivisiin asenteisiin inkluusiota kohtaan, heikompaan opettaja-oppilassuhteeseen (Saloviita & Pakarinen 2021, 6) ja heikompaan itsetehokkuuteen (Arvidsson ym. 2019, 6; Saloviita & Pakarinen 2021, 6). Opettajat, joiden mitattu työuupumus oli korkeampaa, kokivat, että saatavilla oleva tuki oli riittämätöntä. Heillä oli myös epäluottamusta lisätuen saamiseen tarvittaessa. (Saloviita & Pakarinen 2021, 11.) Opettajien työuupumuksen on havaittu olevan negatiivisesti yhteydessä myös esimieheltä ja kollegoilta saatuun tukeen. Toisin sanoen, mitä enemmän opettajat kokivat saaneensa sosiaalista tukea, sitä vähemmän he kokivat työuupumusta. (Fiorilli 2019, 4–5; ks. myös Arvidsson ym. 2019, 5.)

Ahon (2011, 91–92) tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä, jotka tukivat opettajien työssä selviytymistä. Nämä tekijät hän määritteli tekijöiksi, jotka ennaltaehkäisevät opettajan riskiä työuupumukseen. Työuupumus sisälsi työhön väsymisen, kyynistymisen tai kyllästymisen sekä oli vähentämässä opettajan kokemaa työniloa. (Aho 2011, 91–92.) Opettajien työstä selviytymistä vaikeuttaa myös voimavarojen puute, mikä voi johtaa työuupumukseen (Hakanen ym. 2006, 508).

Työstä selviytymisen eli myös työuupumuksen riskitekijöitä olivat Ahon (2011, 91–101) mukaan kollegat, vanhemmat, rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä, muuttunut ja laajentunut työnkuva sekä oppilaat (Aho 2011, 91–101). Oppilaiden merkitys työuupumuksessa näyttäytyy esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrässä luokassa, millä oli Saloviitan ja Pakarisen (2021, 12) tutkimuksen mukaan vaikutusta opettajan kokemaan työuupumukseen. Kun tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvoi luokanopettajien luokassa kolmeen ja aineenopettajien luokassa neljään oppilaaseen, kokemus työuupumuksesta lisääntyi. Erityisen tuen oppilaat olivat vahvemmin yhteydessä opettajan kokemaan työuupumukseen kuin tehostetun tuen oppilaat. (Saloviita & Pakarinen 2021, 12.) Aho (2011, 95–96) esitteli esimerkkinä muun muassa rehtorin, joka parhaimmillaan tukee opettajien turvallisuutta ja selviytymistä, mutta jos johtajuus on heikkoa, voi se eriarvoistaa opettajia. Tällöin jotkut ovat rehtorin suosikkeja, kun taas jotkut kuuluvat ulkopiiriin. (Aho 2011, 95–96.) Samat tekijät voivat olla sekä riskitekijöitä että edistää työssä selviytymistä (ks. Aho 2011, 91–101).

Minkkinen ym. (2019, 260, 270) tutkivat työn intensiivistymisen yhteyttä työuupumukseen opettajilla ja tieteen ammattilaisilla. Työn intensiivistymisellä tarkoitettiin Minkkisen ym. tutkimuksessa 1) kiristynyttä työtahtia ja päällekkäisiä työtehtäviä, 2) itsenäistä työtä ja päätöksen tekoa, 3) oman työuran suunnittelua ja hallintaa, 4) tieto- ja oppimisvaatimusten lisääntymistä sekä 5) taitovaatimusten lisääntymistä esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian osalta. He havaitsivat, että työn intensiivistyminen oli yhteydessä työuupumukseen, minkä vuoksi he ehdottivat, että tulisi pyrkiä vähentämään työn intensiivistymistä esimerkiksi rajoittamalla yhtäaikaisten työtehtävien tekemistä. Toisena esimerkkinä he esittivät keskittymisen työn ydintehtäviin, joka heidän mukaansa tarkoittaisi opettajilla keskittymistä opettamiseen ja tuntien valmisteluun. He totesivat, että välituntien käyttäminen työtehtäviin lisää opettajan työn intensiivisyyttä, mikä vähentää palautumista.

2.3 Työn imu

Työn imulla (work engagement) tarkoitetaan työntekijän tilaa tai tunnetta, jossa hän on positiivisessa yhteydessä työhönsä. Sen sijaan, että hän pitäisi työtä stressaavana tai erityisen vaativana, hän näkee sen positiivisella tavalla haastavana. Hän on omistautunut työlleen, on siitä ylpeä ja kokee sen merkityksellisenä ja innostavana. (Bakker ym. 2008, 188; Hakanen 2011, 98.) Työn imu ei tarkoita hetkellistä flow-tilaa (Hakanen 2009, 9) tai sitä, että työ olisi koko ajan pelkästään mukavaa (Hakanen 2011, 38–41). Se tarkoittaa sitä, että työntekijä

tarttuu haasteisiin tarmokkaasti, haluaa ponnistella työnsä eteen, uppoutuu työhönsä useamman kerran viikossa ja kokee tyydytystä tekemästään työstä (Hakanen 2011, 38–41). Työntekijät, jotka kokevat työn imua, työskentelevät kovasti, koska he pitävät työstään (Bakker ym. 2008, 190–191). On hyvä huomioida, että työn imu on eri asia kuin työnarkomania. Bakker ym. (2008, 190) kuvailevat sekä työn imua kokevan työntekijän että työnarkomaanin työskentelevän ahkerasti, olevan omistautuneita työlleen ja tulevan onnelliseksi työstään. Kuitenkin työnarkomaaneille tyypillistä on pakkoajattelu työstään. He ovat haluttomia irtautumaan työstä ja ajattelevat työtä jatkuvasti, myös töistä poissa ollessaan. (Bakker ym. 2008, 190.)

Bakker ym. (2008, 188) tuovat esille näkökulman siitä, että tutkimukset työuupumuksesta ovat virittäneet (stimulated) tutkimuksia työn imusta (Bakker ym. 2008, 188). Työn imu voidaan nähdä työuupumuksen vastakkaiseksi tunteeksi (Lerikkanen ym. 2020, 10). Salmela-Aro ym. (2016, 102, 104) tutkivat työn imun, työuupumuksen, masennusoireiden ja elämään tyytyväisyyden (life satisfaction) välisiä yhteyksiä sekä työmäärään, johtajuuteen ja työterveyteen liittyviä tekijöitä. He havaitsivat muun muassa, että työn imu oli negatiivisesti yhteydessä työuupumukseen ja masennuksen oireisiin. Toisin sanoen, mitä korkeampaa työn imua raportoitiin, sitä matalampi oli työuupumuksen ja masennusoireiden raportointi ja toisin päin. Lisäksi työn imu oli positiivisesti yhteydessä tyytyväisyyteen elämään. (Salmela-Aro ym. 2016, 102, 104; ks. myös Hakanen & Schaufeli 2012.) Hakanen (2009, 9) kuitenkin toteaa, etteivät työn imu ja työuupumus ole asioina toistensa vastakohtia, vaikka ne ovatkin käänteisesti yhteydessä toisiinsa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaikkei työntekijällä olisi työuupumuksen oireita, ei se tarkoita automaattisesti sitä, että työntekijä kokisi työn imua. Toisaalta taas, jos työntekijä kokee vain vähän työn imua, se ei ole merkki siitä, että hänellä olisi vakavaa työuupumusta. (Hakanen 2009, 9.)

Työn imun mahdollistavat työn voimavarat, jotka voivat lisätä sisäistä ja ulkoista motivaatiota työn tekoon (Hakanen 2009, 12). Työn voimavaroilla on sisäistä motivaatiota lisäävä rooli, koska ne edistävät työntekijöiden mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Työn voimavaroilla on myös rooli ulkoisessa motivaatiossa, koska voimavarat ovat keskeinen tekijä työtavoitteiden saavuttamisessa. (Bakker ym. 2008, 191.) Työn voimavarat vaihtelevat eri töissä ja organisaatioissa ja ne voivat liittyä työtehtäviin, työn organisointiin, vuorovaikutukseen tai esimerkiksi työilmapiiriin. (Hakanen 2009, 12).

Lerkkasen ym. (2020, 42, 47) tutkimuksessa ilmenee, että sekä johtajuuden laatu että koulun resurssit ja ilmapiiri ovat positiivisesti yhteydessä opettajan kokemaan työn imuun. Tällä tarkoitetaan sitä, että mitä paremmaksi opettaja arvioi johtajuutta sekä koulun resursseja ja ilmapiiriä, sitä enemmän hän koki työn imua. Kun opettaja koki korkeampaa työn imua, myös hänen arvionsa omasta pystyvyydestään ryhmänhallintaan, oppilaiden osallistamiseen ja ohjauksellisiin strategioihin olivat korkeammat. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että mitä lapsilähtöisempi opettajan ohjaustyyli oli, sitä korkeampi oli kokemus työn imusta. (Lerkkanen ym. 2020, 42, 47.)

2.4 Työn voimavarat

Työn voimavaroilla tarkoitetaan fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia piirteitä, joiden avulla kohdataan ja vähennetään työn vaatimuksia. Ne myös edesauttavat työn tavoitteiden saavuttamista. (Bakker & Demerouti 2007, 312; Hakanen 2011, 49.) Tavoitteiden saavuttaminen lisää ulkoista motivaatiota työntekijällä. Sisäinen motivaatio kasvaa, kun työn voimavarat tyydyttävät työntekijän psykologisia perustarpeita itsenäisyydestä, yhteenliittymisestä ja pärjäämisestä. (Hakanen 2011, 49.) Työn voimavarat vahvistavat yksilön henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä (Bakker & Demerouti 2007, 312) sekä ovat tärkeitä työn imun kokemuksessa (Hakanen ym. 2006, 497). Puuttuessaan nämä samat voimavaroja antavat tekijät voivat kuitenkin lisätä työuupumusta (Hakanen ym. 2006, 497) eli toisin sanoen työn voimavarojen voidaan ajatella muuttuvan työn vaatimuksiksi.

Opettajan työssä työn voimavaroja ovat muun muassa palkitsevat oppilassuhteet, työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet, esimieheltä ja rehtorilta tarvittaessa saatu tuki ja palaute, toimiva tiedonkulku sekä innovatiiviset, toimintaa arvioivat ja kehittävät työskentelytavat koulussa (Onnismaa 2010, 51–52; ks. myös Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2006, 747). Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa ja Hernández (2016) määrittelevät opettajan työn voimavaroiksi työn autonomian, palautteen saamisen, työn monipuolisuuden sekä sosiaalisen tuen kollegoilta ja rehtorilta (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández 2016, 488–489). Hakasen ym. (2006) tutkimuksessa työn voimavaroja olivat työn kontrolli eli mahdollisuus itse vaikuttaa työasioihin, informaatio eli muun muassa mahdollisuus saada tietää organisaatiota koskevaa tietoa, esimiehen tuki, koulun innovatiivinen ilmapiiri ja sosiaalinen ilmapiiri (Hakanen ym. 2006, 497, 501). Tutkimuksissa on saatu selville, että opettajan työssä työn voimavarat ovat positiivisesti yhteydessä työn imuun ja negatiivisesti yhteydessä työuupumukseen (ks. esim. Bermejo-Toro ym. 2016, 495; Hakanen ym. 2006,

497, 501). Myös työn imu itsessään voidaan nähdä voimavarana opettajan työssä (Lerkkanen ym. 2020, 62). Minkkinen ym. (2019, 270) pohtivat, että työn voimavarat voivat olla erityisen tärkeitä selviytymiskeinoja aikana, jolloin työn intensiivistyminen todennäköisesti lisääntyy niin kutsutun ”digiloikan” edetessä.

Opettajien työhön liittyviä voimavaroja tulisi suojella, jotta opettajien innostus ja työn imu työtä kohtaan säilyisi vahvana, vaikka työhön kohdistuisi muutoksia ja niistä johtuvia haasteita. Työn voimavarat sekä työn imu auttavat tasapainottamaan työn vaatimuksia ja tätä kautta voivat myös ehkäistä työn kuormittavuuden kokemusta ja työssä uupumista. Liian suuri työmäärä ja vastuu sekä liiallinen työnteko kotona voivat haitata tai estää työstä palautumista niin henkisesti kuin fyysisestikin. (Lerkkanen ym. 2020, 61–62.)

Palautuminen nähdään tärkeänä osana työhyvinvointia ja siksi siihen onkin tärkeää kiinnittää huomiota päivittäin. Ongelmat palautumisessa voivat lisätä työuupumuksen riskiä. (Manka ym. 2010, 182; Salmela-Aro ym. 2016, 105.) Työstä palautumisella tarkoitetaan tilannetta, jossa työntekijä palautuu työpäivän rasituksista ja stressistä sille tasolle, jossa oli työtä edeltävänä päivänä (Hakanen 2011, 98). Fysiologinen palautuminen tarkoittaa prosessia, jossa työntekijän elimistö palautuu stressin aiheuttamasta virittyneestä tilasta perustasolle. Psykologinen palautuminen liittyy yksilön kokemukseen omasta työkyvystään. (Manka ym. 2010, 181.)

Palautumisen tärkeyttä korostetaan silloin, kun työ koetaan kuormittavaksi (Hakanen 2011, 98). Palautuminen nähdään kuitenkin myös tärkeänä työn ollessa mukavaa, sillä silloin työntekijä voi nauttia työstään jatkossakin (Manka ym. 2010, 182). Lisääntynyt työmäärä kuitenkin pidemmällä aikavälillä kuormittaa, minkä vuoksi palautumisella on merkittävä rooli myös silloin, kun työ koetaan innostavana (Hakanen 2011, 98). Hakanen (2011, 100–101) on listannut palautumisen keinoja, joita ovat henkinen irtautuminen työstä, rentoutuneen olotilan saavuttaminen, itsensä haastaminen taitoja kartuttamalla sekä vapaa-ajan kontrolli. Henkisellä irtautumisella työstä tarkoitetaan työasioiden sulkemista pois omasta mielestä joko tietoisesti tai erilaisten aktiviteettien avulla. Yksilö voi edesauttaa omaa palautumistaan, kun hän haastaa itseään erilaisia taitoja kartuttamalla. Sillä tarkoitetaan sellaisten asioiden opettelua, joita ei voi hyödyntää omassa työssään. Kontrolli vapaa-ajalla tarkoittaa yksilön mahdollisuutta päättää omasta ajankäytöstään vapaa-ajalla. Palautumisen kannalta oman vapaa-ajan kontrollointi nähdään merkittävänä, jos työn lisäksi velvollisuudet vapaalla lisääntyvät.

(Hakanen 2011, 100–101.) Pienetkin palautumishetket päivittäin lisäävät omia voimavaroja (Manka ym. 2010, 182).

2.5 Työyhteisö

Työyhteisöllä tarkoitetaan yksilön ymmärrystä niistä sosiaalisista asetelmista, joissa hänen työskentelyään arvostetaan ja hänen osallistumisensa on osaavaa (Karila & Nummenmaa 2006, 37). Työyhteisön käsitettä määriteltäessä voidaan käyttää organisaatio-käsitettä. Organisaatio on työntekijöistä muodostuva kokonaisuus, jonka tarkoituksena on saavuttaa yhteiset tavoitteet (Lämsä & Päivike 2013, 9.) Organisaation hyvinvointi ei synny itsestään, vaan se vaatii erilaisia toimenpiteitä hyvinvoinnin parantamiseksi ja ylläpitämiseksi. Hyvinvoiva organisaatio on turvallinen, tavoitteellinen ja kehittää itseään kehittävä. (Manka & Manka 2016, 80.) Organisaatiossa voi ilmetä ongelmia, jos se ei tue työntekijöiden työskentelyä. Ongelmat ilmenevät usein työntekijöiden välisissä suhteissa, sillä näkökulmat työntekijöiden välillä voivat vaihdella. (Juuti & Vuorela 2015, 45.) Hyvinvoivassa yhteisössä yksilön vahvuuksia tuetaan ja jäsenten terveydestä huolehditaan (Hietanen-Peltola, Pelkonen & Laitinen 2015, 32).

Hietanen-Peltola ym. (2015, 32) tarkastelevat työyhteisön hyvinvointia psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Psyykkisen ympäristön työyhteisössä muodostavat koulun opiskelijat, opettajat sekä muu henkilökunta. Psyykkisen hyvinvoinnin keskeinen tekijä on eri ryhmissä muodostuva ilmapiiri, mikä on merkittävä koulun yhteisen ilmapiirin kannalta. Ilmapiirin muodostumiseen vaikuttaa esimerkiksi tasa-arvon kokeminen sekä omat kokemukset arvostetuksi tulemisesta. (Hietanen-Peltola ym. 2015, 32.) Luottamus ja avoimuus työyhteisön välillä lisää positiivista ilmapiiriä työyhteisössä (Juuti & Vuorela 2015, 52).

Työilmapiirin yhteyttä työntekijöiden hyvinvointiin on myös tutkittu. Nakarin (2003) tutkimustulosten mukaan hyvä ilmapiiri työyhteisössä vähentää työntekijän stressiä ja huono ilmapiiri puolestaan lisää stressiä työssä (Nakari 2003, 111). Huono ilmapiiri työyhteisössä voi heijastua myös oppilaiden hyvinvointiin. Työilmapiiriongelmat työyhteisössä ovat yhteydessä esimerkiksi oppilaiden masennusoireiluun. (Onnismaa 2010, 25.) Juuti ym. (2015, 48, 53, 56) esittävät keinoja, jolla voidaan kehittää työyhteisön ilmapiiriä. Ristiriidat työyhteisössä saattavat johtua puhumattomuudesta ja väärintulkintoista, joten ilmapiirin parantamiseksi avoimuus työntekijöiden välillä on tärkeää. Esimies voi luoda avoimuutta ja

luottamusta työyhteisössä ja hänen tulisikin ajaa työyhteisön yhteistä etua samalla huomioiden jokaista työntekijää yksilöllisesti. (Juuti ym. 2015, 48, 53, 56.)

Työyhteisö tukee työntekijän hyvinvointia, oppimista ja tehokkuutta (Manka ym. 2007, 16). Työpaikan yhteisöllisyys auttaa opettajaa selviytymään työssään. Toimiva yhteisöllisyys perustuu muun muassa työyhteisön jäsenten väliseen luottamukseen, kunnioitukseen sekä arvostukseen. (Aho 2011, 114.) Toimiva yhteisö tukee työntekijöiden erilaisia tapoja työskennellä ja varmistaa, että erilaisuus hyväksytään työyhteisössä (Manka ym. 2007, 16). Yhteisöllisyys työyhteisössä sekä vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kesken synnyttävät sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma voidaan nähdä eri ulottuvuuksina, jotka vahvistavat työyhteisön luottamusta, vastavuoroisuutta sekä verkostoitumista. Sosiaalinen pääoma voi tehostaa tavoitteiden saavuttamista, mutta liian tiiviissä työyhteisössä voi myös ilmetä ongelmia, kuten kiusaamista tai kateutta. (Manka ym. 2016, 132.)

Ahon (2011, 115, 119–120) tutkimuksessa työstä selviytymisen kannalta merkittäväksi tekijäksi muodostui työyhteisön yhteisöllisyys. Työyhteisön, kuten kollegoiden ja rehtorin, tuen lisäksi opettajien selviytymistä lisäsi kokemus siitä, että on arvostettu omassa työyhteisössään. Arvostus työyhteisössä saattoi näkyä esimerkiksi siten, että työyhteisön jäsenet arvostivat toistensa ajatuksia ja kuuntelivat toistensa mielipiteitä. Työyhteisön toiminta- ja keskustelukulttuuri tukivat opettajien selviytymistä omasta työstään. Yhteinen toimintakulttuuri helpotti työntekoa erityisesti konfliktitilanteissa.

Työyhteisön hyvinvointia voidaan tarkastella sosiaalisen työhyvinvoinnin näkökulmasta. Sosiaalisella työhyvinvoinnilla tarkoitetaan työyhteisön jäsenten välisiä vuorovaikutustilanteita sekä avointa ilmapiiriä työyhteisön jäsenten kesken. (Virolainen 2012, 24.) Työyhteisön toimintakulttuuri sekä toimintatavat muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hietanen-Peltola ym. 2015, 32). Monipuoliset keskustelut kollegoiden välillä edistävät opettajan selviytymistä työssään. Rehtorin tuella on suuri merkitys koko työyhteisön työssä selviytymisen kannalta. Rehtorilta odotetaan johtajuutta ja rehtori voikin luoda omalla toiminnallaan avointa ilmapiiriä, mikä tukee työntekijöitä. (Aho 2011, 117.) Työyhteisö koetaan tiiviimmäksi, kun kollegat tuntevat toisensa henkilökohtaisesti. Työyhteisön ollessa tiivis työasioiden purkaminenkin koetaan helpommaksi. (Virolainen 2012, 24.)

3 Etäopetus

Etäopetuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppijan ja opetuksen välillä on ajassa tai tilassa oleva etäisyys (Bozkuer & Sharma 2020, 2). Sille on ominaista huolellinen suunnittelu, joka sisältää sekä opetuksen sisällön suunnittelun että sen, miten tukea oppimisen kannalta tärkeää vuorovaikutusta (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). Etäopetusta voidaan järjestää esimerkiksi tilanteessa, jossa perinteinen oppilaan ja opettajan välinen, fyysisesti samassa tilassa tapahtuva opetus ei jostain syystä ole mahdollista, vaan sen tilalle pitää kehitellä jokin muu ratkaisu toteuttaa opetusta mahdollisimman hyvin (Nummenmaa 2012, 20).

Etäopetus on vanha opetuksen muoto (Hilli 2020, 39). Jo 1800-luvulta lähtien etäopetusta on tarjottu yhteiskunnassa heikommassa asemassa oleville, joilla ei ole ollut mahdollisuutta ja resursseja osallistua koulutukseen oppilaitoksessa (Saykılı 2018, 2). Etäopetus sisältääkin usein ajatuksen siitä, että oppilaalla on mahdollisuus saada laadukasta opetussisältöä hänen asuin- tai koulupaikastaan riippumatta (Nummenmaa 2012, 20). Hillin mukaan (2020, 39) etäopetus on yleensä suunnattu aikuisille verkkokurssien muodossa. Verkkokurssit ovat perinteisesti olleet opettajakeskeisiä, sisältäneet itsenäistä opiskelua ja palautetta on saanut ilman kasvokkain tapahtuvaa kontaktia. (Hilli 2020, 39.)

Kun aluksi etäopetus perustui kirjeenvaihdolla välitettyyn materiaaliin ja myöhemmin myös radio- ja televisiolähetysiin (Saykılı 2018, 3, 5), nykyään etäopetusta toteutetaan usein tieto- ja viestintäteknologian (TVT) avulla (Nummenmaa 2020, 20), mikä on antanut etäopetuksen toteuttamiseen uusia mahdollisuuksia (Saykılı 2018, 6). Vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä voi tieto- ja viestintäteknologian avulla tapahtua joko samanaikaisesti esimerkiksi videoyhteydessä tai eriaikaisesti esimerkiksi verkkokurssilla (Nummenmaa 2012, 20). Hodges ym. (2020) toteavat eriaikaisen (asynkroninen) opetuksen ja vuorovaikutuksen toimivan usein aikuisilla, jotka vaativat enemmän joustavuutta, kun taas samanaikaisesta (synkroninen) vuorovaikutuksesta ja opetuksesta hyötyvät paremmin nuoremmat oppijat. Saykılı (2018, 7) toteaa, että dialogia opettajan ja oppijan välillä etäopetuksessa voidaan lisätä esimerkiksi sosiaalisen verkoston (social network) työkalujen avulla, mutta niitä pitäisi hyödyntää koko etäopetuksen ajan, jotta vuoropuhelu opettajan ja oppijan välillä toteutuisi todella.

Syitä etäopetukseen voi olla monenlaisia. Esimerkiksi jotain oppiainetta koulussa saattaa opiskella niin vähän oppilaita, ettei ole järkevää palkata kyseiseen oppiaineeseen erikoistunutta opettajaa (Nummenmaa 2012, 21). Kyseessä voi myös olla pienet koulut, joissa

oppilaita on vähän ja opettajista pulaa (ks. Hilli 2020). Näissä tilanteissa jonkin oppiaineen opetus voidaan toteuttaa etäopetuksena esimerkiksi toisen koulun kanssa niin, että oppilaat ovat paikan päällä omassa koulussaan, mutta etäyhteydessä toiseen kouluun kyseisillä oppitunneilla (Nummenmaa 2012, 21; ks. Hilli 2020, 40). Harvinaisempi syy etäopetukseen voi olla se, että oppilas ei jostain syystä voi tai halua tulla koululle normaaliin kontaktiopetukseen, kuten esimerkiksi pitkistä välimatkoista, huonoista kulkuyhteyksistä tai tilapäisestä sairastumisesta johtuen (Nummenmaa 2012, 21).

Useat tutkijat, kuten Bozkuer ja Sharma (2020, 2), Hodges ym. (2020) sekä Schlesselman (2020) erottelevat toisistaan käsitteet etäopetus ja hätäetäopetus (emergency remote teaching, ERT). Bozkuerin ja Sharman (2020, 2) mukaan etäopetus ei ole pelkästään opetussisällön lataamista verkkoon, vaan vaatii huolellista suunnittelua ja tavoitteiden määrittämistä tehokkaan oppimisen luomiseksi. Se on oppimisprosessi, joka tarjoaa oppijalle mahdollisuuden toimintaan, vastuuta, joustavuutta ja valinnanvaraa. (Bozkuer & Sharma 2020, 2.) Kuitenkin etäopetus, jota koulut ympäri maailman alkoivat toteuttaa koronaviruspandemian aiheuttaman yhteiskuntien sulkeutumisen vuoksi, tulisi kutsua hätäetäopetuksiksi sen tilapäisyyden vuoksi (Bozkuer & Sharma 2020, 2; Hodges ym. 2020) sekä huolellisen suunnitteluprosessin puuttumisen vuoksi (Hodges ym. 2020). Kun yleensä etäopetus on ollut vaihtoehtoinen ja joustava vaihtoehto opiskelijalle, koronaviruspandemia aiheutti sen, että hätäetäopetuksesta tuli pakollinen kaikille (Bozkuer & Sharma 2020, 2). Tässä tutkimuksessa puhutaan kuitenkin etäopetuksesta, vaikkakin Suomen koulujen siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020 voidaan määritellä myös hätäetäopetuksiksi, koska etäopetukseen siirryttiin niin yhtäkkisesti, ilman etäopetuksen huolellista suunnittelua.

Seuraavaksi käsitellään etäopetuksen vahvuuksia ja hyötyjä. Tämän jälkeen tarkastellaan haasteita, joita etäopetukseen liittyy. Lopuksi esitetään, miten kevään 2020 poikkeustilanne eteni Suomessa asetusten ja päätösten osalta sekä miten etäopetusta järjestettiin.

3.1 Etäopetuksen vahvuudet ja hyödyt

Nummenmaan (2012) tutkimuksessa selvitettiin miten opettajat suhtautuvat etäopetukseen. Tulosten mukaan opettajat kokivat, että etäopetus lisää vaihtelevuutta omaan työhön sekä kehittää tieto- ja viestintäteknologisia ja pedagogisia taitoja. (Nummenmaa 2012, 22.) Oma ammatillinen kehitys koettiin tärkeänä osana etäopetusta ja kehityksen mukana pysymistä arvostettiin (Nummenmaa 2011, 7). Etäopetus voi mahdollistaa oppilaille joustavamman ja vapaamman oppimisympäristön. (Nummenmaa 2012, 22). Myös Smithin, Chenin ja Warner-

Stidhamin (2021) tutkimuksessa joustavuus etäopetuksessa koettiin positiivisena (Smith, Chen & Warner-Stidham 2021, 790).

Etäopetuksen onnistumisen kannalta tärkeimmäksi tekijäksi opettajat kokivat vuorovaikutuksen. Etäopetus voi parhaimmillaan olla onnistunutta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Opetuksen toteutus nähdään tulosten mukaan onnistuneena, kun oppilaiden motivointi ja yksilöllinen huomioiminen toteutuu. (Nummenmaa 2012, 27–28.) Lisäksi Nummenmaa (2011) mainitsee opettajien välisen vuorovaikutuksen tärkeyden etäopetuksessa. Opettajayhteistyö eri koulujen välillä nähdään välttämättömänä etäopetuksen toteuttamisen kannalta. Verkostoituminen opettajien kanssa voi kehittää omaa opettajuutta sekä mahdollistaa ideoiden jakamisen koulujen välillä. (Nummenmaa 2011, 7.)

Saykılı (2018, 8) mainitsee tekijöitä, jotka lisäävät etäopetuksen onnistumista. Yksi tekijä on se, että oppija tiedostaa omat tarpeensa ja pystyy muodostamaan tavoitteita etäopetuksessa. Etäopetuksen onnistumista lisää se, että oppijalla on tarvittavaa älyllistä kykyä ja motivaatiota tehtävien tekemiseen. Etäopetuksen onnistumiseksi opiskelumateriaalin ja ohjaajan sekä opiskelukavereiden riittävän tuen tulisi olla saatavilla. Mäkelä, Mehtälä, Clements ja Seppä (2020) mainitsevat etäopetuksen vahvuudeksi riittävän tuen ja ohjeiden annon. Etäopetuksessa opettajien lisäksi myös oppilaiden huoltajat voivat tukea lapsia, jotta oppijat saavuttavat tavoitteensa. (Mäkelä, Mehtälä, Clements & Seppä 2020.) Edellä mainittujen tekijöiden ollessa tasapainossa keskenään, oppiminen etäopetuksen aikana on mahdollista (Saykılı 2018, 8).

Mäkelän ym. (2020) tutkimuksessa selvitettiin etäopetuksen hyötyjä ja haittoja. Tutkimuksessa tarkasteltiin etäopetusta, johon siirryttiin koronapandemian vuoksi nopealla aikataululla. Etäopetuksen joustavuus nähtiin hyödyllisenä, sillä päivittäiset aikataulut eivät olleet niin tarkkoja verrattuna lähiopetukseen. Joustavuus voi olla positiivista sellaisille oppilaille, jotka eivät jostain syystä pääse paikan päälle lähiopetukseen. Etäopetus voi olla hyödyllistä sellaisille oppilaille, jotka ovat itseohjautuvia ja motivoituneita. Parhaimmassa tapauksessa itsenäiset oppilaat menestyvät etäopetuksessa paremmin kuin lähiopetuksessa. Oppilaiden yksilöllistäminen etäopetuksessa nähdään myös mahdollisuutena. Opettajat voivat olla enemmän tietoisia oppilaan osaamistasosta ja tuen tarpeesta ja näin pystyvät paremmin ohjaamaan oppilasta. Tieto- ja viestintäteknologia voidaan nähdä myös mahdollisuutena

etäopetuksessa, sillä esimerkiksi opetusmateriaaleja on saatavilla runsaasti. (Mäkelä ym. 2020.)

Smithin ym. (2021) tutkimuksessa opiskelijat listasivat tekijöitä, jotka lisäsivät tehokkuutta etäopetuksen aikana. Etäopetuksen aikana käytettävä digitaalinen alusta koettiin tehokkaana, sillä siellä oli saatavilla kaikki tarvittava materiaali. Tehokkuutta lisäsi se, että luentoja pystyi katsomaan jälkikäteen kurssialueelta sekä se, että opettajalta oli helppo kysyä apua etäopetuksen aikana. (Smith ym. 2021, 790.)

3.2 Etäopetuksen haasteet

Nummenmaa (2012, 29) tutkimuksen mukaan etäopetukseen liittyy haastavia tekijöitä. Tulosten mukaan haastavimmaksi tekijäksi etäopetuksessa koettiin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen. Sen lisäksi oppilaiden motivointi ja aktivointi koettiin haastavana. (Nummenmaa 2012, 29.) Hillin (2020, 46) tutkimuksessa etäopetuksen haasteeksi mainittiin opettajien pelko hallinnan menettämisestä. Haasteeksi koettiin se, että oppilaat saattoivat sulkea kameran ja mikrofonin ja välttää osallistumista etäoppitunnilla. Epävarmuutta lisäsi epätietoisuus siitä, mitä ruudun toisella puolella tapahtuu. (Hilli 2020, 46.) Opettajien omat TVT-aidot olivat yhteydessä siihen, miten he kokivat etäopetuksen. Opettajat, jotka arvioivat omaavansa heikot TVT-aidot, eivät olleet niin motivoituneita etäopetuksen toteuttamisesta ja kokivat haastavammaksi opetella erilaisia pedagogisia etäopetusmalleja. (Nummenmaa 2012, 30.)

Hillin (2020, 45–46) tutkimuksessa etäopetuksen haasteiksi mainittiin muun muassa oppilaantuntemus. Opettajat toteuttivat etäopetusta usealle pienen koulun oppilaille, joten osa oppilaista olivat tuntemattomia. Tämä lisäsi haasteita siinä mielessä, että tehtäviä oli vaikeampi suunnitella, eikä opettajat tienneet, miten oppilaat suoriutuisivat tehtävistä. Haasteita lisäsi se, ettei kameran välityksellä nähnyt oppilaiden reaktioita ja kehonkieltä. (Hilli 2020, 45–46.) Nummenmaan (2011, 6) mukaan etäopetusta vaikeuttaa oheisviestinnän puuttuminen. Tutkimuksessa opettajat kokivat haastavaksi, kun oppilaiden eleet ja ilmeet eivät välittyneet samalla tavalla verrattuna lähiopetukseen. Tämä voi vaikeuttaa opettajan ja oppilaan välille syntyvää vuorovaikutussuhdetta etäopetuksessa. (Nummenmaa 2011, 6.) Tieto- ja viestintäteknologiset ongelmat lisäsivät haasteita etäopetuksessa. Opettajat kokivat epävarmuutta siitä, kuulevatko oppilaat opettajan puhetta. (Hilli 2020, 45–46.) Haasteita aiheutti myös epävarmuus teknologian toimivuudesta (Mäkelä ym. 2020).

Etäopetuksen haasteiksi mainittiin muun muassa opettajan ja vanhempien roolin muuttuminen. Haastavaksi koettiin se, ettei opettaja ollut fyysisesti läsnä oppilaiden koulupäivässä. Etäopetuksen myötä huoltajien rooli kasvoi, sillä he olivat myös vastuussa kotona oppilaiden työskentelystä ja oppimisesta. (Mäkelä ym. 2020.) Brown ym. (2021, 6) mainitsevat tutkimuksessaan vanhempien aiheuttamat haasteet. Opettajat kokivat paineita siitä, että vanhemmilla oli mahdollisuus seurata oppilaiden etäoppitunteja. Opettajat kertoivat vanhempien olevan vaativia ja tämän takia suunnittelivat opetuksen tarkkaan. (Brown ym. 2021 6.) Lisäksi Mäkelä ym. (2020) mainitsee etäopetuksen haasteiksi muun muassa sosiaalisten kontaktien puuttumisen sekä oppilaiden vaikeudet oppimisessa. Etäopetus edellyttää itsekuria ja itseohjautuvuutta, mikä voi tuottaa vaikeuksia pienemmille oppilaille. (Mäkelä ym. 2020.)

Smithin ym. (2021, 788) tutkimuksessa ilmeni etäopetuksen tehokkuuteen liittyviä haasteita. Tehokkuuden haasteet muodostuivat sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Etäopetuksen myötä työmäärä koettiin suurempana ja eri opetusmenetelmät koettiin haastavina sovittaa sopiviksi etäopetukselle. Huonot tieto- ja viestintäteknologiset taidot lisäsivät haasteita toteuttaa etäopetusta. Ulkoisia tekijöitä mainittiin muun muassa tieto- ja viestintäteknologiset ongelmat sekä teknisen tuen puute. (Smith ym. 2021, 788.)

3.3 Etäopetusjakso keväällä 2020 Suomessa

Maaliskuun 16. päivänä vuonna 2020 Suomen hallitus linjasi koronavirustilanteesta johtuvia lisätoimenpiteitä, joiden tarkoituksena oli suojata väestöä ja turvata yhteiskunnan sekä talouselämän toiminta. Linjauksen mukaan koulut, oppilaitokset, yliopistot, ammattikorkeakoulut sekä kansalaisopistot ja muut vapaan sivistystyön tilat päätettiin sulkea ja lähiopetus keskeyttää niissä keskiviikosta 18. maaliskuuta 2020 alkaen. Kuitenkin kouluissa järjestettiin linjauksen mukaan esiopetus ja perusopetuksen 1.–3. luokkien lähiopetus niille lapsille, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Myös erityisen tuen oppilaiden oli mahdollista saada lähiopetusta, mutta suositus oli, että heidänkin opetuksensa hoidettaisiin kotona. Linjauksen mukaan opetus tuli järjestää vaihtoehtoisilla tavoilla, kuten etäopetuksena, erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä ja -ratkaisuja hyödyntäen tai tarvittaessa itsenäisenä opiskeluna. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a.) Opettajilla oli siis vain muutama päivä aikaa valmistautua ja suunnitella etäopetusta (Niemi & Kousa 2020, 353).

Pienimpien koululaisten lähiopetuksen järjestämiseen tuli tarkennus Valtioneuvostolta 20. maaliskuuta 2020 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b) ja se astui voimaan 23. maaliskuuta 2020. Siinä todettiin, että vastaisuudessa kaikilla peruskoulun 1.–3. luokkien oppilailla oli mahdollisuus saada tarvittaessa lähiopetusta, eikä pelkästään niillä 1.–3. luokkien oppilailla, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan kannalta kriittisillä toimialoilla. Lisäksi tiedotteessa todettiin, että lähiopetusta järjestetään myös erityisen tuen ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b.)

Valtioneuvosto päätti 31. maaliskuuta 2020 jatkaa asetusta etäopetuksesta kuukaudella, 13. toukokuuta 2020 asti (Valtioneuvoston kanslia 2020a). Tuolloin asetusta täsmennettiin niin, että myös perusopetuksen valmistavan opetuksen oppilailla oli mahdollisuus saada lähiopetusta. Lisäksi asetukseen lisättiin maininta siitä, että kaikilla lähiopetukseen oikeutetuilla oppilailla oli myös oikeus etäopetukseen, jos vanhemmat pystyivät pitämään heidät kotona. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020c.) Hallitus päätti 29. huhtikuuta 2020, että perusopetuksen osalta lähiopetukseen siirrytään 14. toukokuuta hallitusti ja turvallisuudesta huolehtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020d).

Suomessa opettajat toteuttivat etäopetusta eri tavoin. Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston tutkimuksen ensitulosten mukaan opettajat olivat yhteydessä oppilaisiin muun muassa puhelimitse, videopuhelulla esimerkiksi käyttämällä FaceTimeä, Messengeriä, Teamsia, Zoomia, Skypeä tai vastaavaa ja/tai hyödyntämällä digitaalisia oppimisympäristöjä, kuten esimerkiksi Google Classroomia (Ahtiainen ym. 2020, 24; ks. myös Niemi & Kousa 2020, 535). Esimerkiksi Loukomiehen ja Juutin (2021) tutkimukseen osallistuneilla 5. luokan oppilailla oli käytössä Microsoftin Teams meeting -videopuhelut aina aamuisin sekä toisen kerran keskipäivällä. Opettaja oli kuitenkin tavoitettavissa koko koulupäivän oppilailleen. (Loukomies & Juuti 2021.) Ahtiaisen ym. (2020, 40) tutkimuksessa oppilaiden vastauksista ilmenee, että he olivat käyttäneet keskimäärin kolmea eri sovellusta etäopiskelun aikana keväällä 2020. Monen vastauksista välittyikin toive siitä, että tulevaisuudessa etäopetuksen olisi hyvä keskittyä yhteen digitaaliseen oppimisympäristöön. (Ahtiainen ym. 2020, 40.)

Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston (2020, 57) raportissa 75 prosenttia opetuksen henkilöstöstä katsoi, että heillä oli hyvä tai erittäin hyvä teknologian käyttöosaaminen kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Joka neljäs vastaaja arvioi, että hänen osaamisensa oli kohtalaista tai sitä heikompaa (Kyllönen, Liljeström, Sundell, Tahvanainen & Kivikangas

2020, 57.) Lisäksi Ahtiainen ym. (2020, 17) tutkimukseen vastanneista opettajista suurimmalla osalla (94 %) oli kokemus siitä, että heidän digitaalinen osaamisensa kehittyi kevään 2020 etäopetusjakson aikana ainakin hieman. Näistä opettajista 41 prosenttia arvioi, että osaaminen kehittyi huomattavasti. (Ahtiainen ym. 2020, 17.)

4 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan kevään 2020 poikkeusaikana, jolloin Suomen koulut siirtyivät muutamassa päivässä etäopetukseen. Tavoitteena on myös tutkia, miten luokanopettajat kokivat työyhteisönsä merkityksen etäopetuksen aikana.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä tekijät luokanopettajien kokemusten mukaan olivat merkityksellisiä heidän työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020?
2. Miten luokanopettajat kokivat oman työyhteisönsä merkityksen työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää tekijöitä, jotka olivat merkityksellisiä luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät tuntuivat luokanopettajista kuormittavilta ja vaikeuttivat työssä jaksamista. Lisäksi selvitetään, mitkä asiat haastateltavat kokivat onnistuneiksi ja auttoivat jaksamaan omassa työssä. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokivat oman työyhteisönsä merkityksen työhyvinvointinsa kannalta, esimerkiksi miten he saivat apua ja tukea työyhteisöltään etäopetuksen aikana.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerrotaan tämän tutkimuksen tutkimusotteesta, fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta. Sen jälkeen esitellään tutkimusaineisto, kuten miten ja milloin aineisto on hankittu. Tämän jälkeen avataan aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jolla tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu.

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus, joka painottuu luokanopettajien kokemuksiin omasta työhyvinvoinnistaan etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella, jossa yhdistetään fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisen kokemukset ovat pää tutkimuskohde, mutta siinä huomioidaan myös kokemusten merkitykset ja yhteisöllisyys. Hermeneutiikka tuo osaksi fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta tulkinnan ja ymmärtämisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.) Tutkijan tehtävänä onkin pyrkiä löytämään haastateltavan tuottamista ilmaisuista mahdollisimman oikea tulkinta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä on kiinnostuttu yksilön tai jonkin tutkittavan joukon kokemuksista ja niiden ainutlaatuisuudesta ja ainutkertaisuudesta. (Laine 2018, 32–33.) Tärkeää lähestymistavassa on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tarkastelu tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemusmaailman kautta sekä kokemusmaailman ymmärtäminen (Huhtinen & Tuominen 2020, 297; Laine 2018, 32–33).

Laadullisessa tutkimuksessa yksi keskeinen tehtävä on luoda merkityksiä (Huhtinen & Tuominen 2020, 306). Laine (2018, 31–32) tuo esille käsitteen intentionaalisuus, jolla tarkoitetaan, että kaikki, mitä ihminen kokee, merkitsee hänelle jotain. Tällöin kokemuksista rakentuu merkityksiä. Fenomenologiassa ajatellaan, että nämä merkitykset eivät synny itseksensä tai synnynnäisesti, vaan ne muodostuvat osana yhteisöä, jossa ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Toisin sanoen, merkitykset ovat myös intersubjektiivisiä eli ne yhdistävät subjekteja eli ihmisiä. Ihminen voi siis ymmärtää samassa yhteisössä tai kulttuurissa olevan ihmisen kokemus- ja elämismaailmaa. Tästä johtuen yksilön kokemus “paljastaa” eli tuo esille myös jotain yleistä, vaikkakaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa universaaleja yleistyksiä. (Laine 2018, 31–32; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan

tarkastella tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisiksi työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020.

Fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan liittyy käsite hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan laajaa, tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija siis keskustelee oman tutkimusaineiston kanssa, palaten kehämäisesti tekemistään tulkinnoista takaisin aineistoon ja toisin päin. Tällä pyritään siihen, että tutkijan ymmärrys syvenisi ja korjaantuisi jatkuvasti. Ensimmäisen tulkinnan jälkeen aineistoon otetaan etäisyyttä, palataan siihen ja pyritään nähdä aineisto uusin silmin. Kun tutkija palaa aineistoon tulkintojensa jälkeen uudelleen ja uudelleen, hän samalla testaa omien tulkintojensa kestävyyttä ja luotettavuutta. (Laine 2018, 38.) Tätä hermeneuttista kehää toteutettiin myös tässä tutkimuksessa.

5.2 Tutkimusaineiston kuvaus

Aineiston hankinta toteutettiin luokanopettajien haastatteluina. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat konkreettisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mikä lisää joustavuutta aineistonkeruussa verrattuna esimerkiksi kyselylomakkeeseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 204).

Haastatteluihin osallistui yhteensä kymmenen haastateltavaa. Haastateltavista neljä saatiin Facebookin Alakoulun Aarreaitta -ryhmän kautta. Ryhmään laitettiin ilmoitus (ks. liite 1), jonka avulla etsittiin haastateltavia. Halukkaat haastateltavat ottivat itse yhteyttä tutkijoihin. Loput kuusi saatiin ottamalla haastateltaviin yhteyttä suoraan ja kysymällä heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Haastateltavien yhteystiedot saatiin kysymällä tuttavilta heidän tuntemiaan luokanopettajia. Tutkijat eivät kuitenkaan tunteneet haastateltavia henkilökohtaisesti ja tämän vuoksi todettiin, ettei näiden haastateltavien osallistuminen vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi.

Haastateltavista yhdeksän oli luokanopettajia, jotka työskentelivät eri puolilla Suomea keväällä 2020. Lisäksi haastateltiin yhtä pienryhmän erityisluokanopettajaa. Kun erityisluokanopettajan haastatteluaineistoa verrattiin muilta luokanopettajilta saatuihin haastatteluaineistoihin, todettiin, että hänen vastauksensa ei olennaisesti eronnut muusta aineistosta ja että aineistoa voidaan käyttää osana tutkimusta. Haastattelut toteutettiin Zoomin välityksellä etänä ja ne nauhoitettiin. Haastattelut kestivät 20 minuutista yhteen tuntiin. Keskimäärin haastattelu kesti noin 40 minuuttia.

Haastateltavat työskentelivät eri kokoisissa kouluissa eri paikkakunnilla Suomessa. Kaksi haastateltavista työskenteli samalla paikkakunnalla, mutta eivät samassa koulussa.

Pienimmissä kouluissa oppilaita oli joitakin kymmeniä ja suurin koulu oli monen sadan oppilaan yhtenäiskoulu. Haastateltavien ikä vaihteli alle 30-vuotiaasta yli 50-vuotiaaseen. Osa haastateltavista oli tehnyt pitkän työuran luokanopettajana ja osa haastateltavista oli vastavalmistuneita.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna (ks. liite 2).

Teemahaastattelussa haastattelukysymykset jaetaan pääpiirteittäin eri aihepiireihin, teemoihin, joista keskustellaan. Kysymykset voivat olla joustavia, sillä tarkoituksena ei ole muotoilla niitä tarkkaan ja niiden järjestys voi tilanteen mukaan muuttua. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Teemojen pohjalta haastattelijat voi syventyä kysymyksiin haastateltavan edellytystensä mukaan (Hirsjärvi & Hurme 1982, 42). Haastattelut toteutettiin helmi- ja maaliskuun 2021 aikana. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutettiin yksi pilottihaastattelu, jota lopulta käytettiin myös osana varsinaista aineistoa. Pilottihaastattelussa teemahaastattelun runko oli sama kuin varsinaisissa haastatteluissa, koska kyseiset teemat todettiin toimiviksi pilottihaastattelun myötä. Haastattelun aluksi haastattelijat esittelivät itsensä ja kertoivat tutkimuksen aiheen sekä painottivat sitä, että haastateltavat eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkimuksesta. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus keskeyttää haastattelu tai myöhemmin kieltää omaa haastattelua käytettävän kyseisessä tutkimuksessa.

Teemahaastattelurungon yhteyteen määriteltiin esimerkkikysymyksiä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin esimerkkihaastattelukysymysten (ks. liite 2) avulla siihen, että haastatteluissa kerrottaisiin omista kokemuksista. Laine (2018, 40) tuo esille haasteen kysymyksen asettelussa. Kun halutaan todella tietää haastateltavan kokemuksista, tulisi kysymysten olla sellaisia, että haastateltavat kertoisivat kokemuksistaan, eivätkä esimerkiksi käsityksistään. Kokemus on omakohtainen, mutta käsitys saattaa omakohtaisuuden sijaan kertoa esimerkiksi yhteisön perinteistä eli yhteisön tyypillisistä tavoista ajatella maailmaa. Jos kokemusten sijaan tutkija on saanut vastauksia lähinnä yleisellä tasolla ajatuksista ja mielipiteistä, on tutkija vaikeuksissa analyysivaiheessa. (Laine 2018, 40.) Haastatteluissa haastateltavat keskittyivät pääosin omiin kokemuksiinsa. Vain yhdessä haastattelussa oli huomattavissa se, että haastateltava vastasi usein yleisellä tasolla. Ei niinkään, miten hän itse oli asiat kokenut, vaan miten opettajat yleisesti mahdollisesti olivat asiat kokeneet. Esimerkiksi haastateltava ei vastannut suoraan, kun häneltä kysyttiin työmäärän muutoksesta etäopetuksen aikana, vaan kertoi yleisesti käsityksiä luokanopettajien työmäärän muutoksesta. Tarkentavat

kysymyksetkään eivät aina ohjanneet haastateltavaa keskittymään omiin kokemuksiinsa.

Koska suurin osa opettajista keskittyi omiin kokemuksiinsa, voidaan todeta, että kysymysten asettelu oli suurimmilta osin onnistunut tuomaan esille luokanopettajien omia kokemuksia, eikä käsityksiä siitä, miten opettajat ovat kokeneet työhyvinvointinsa etäopetuksen aikana.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkasti. Yhteensä kuusi haastattelua litteroitiin kevään 2021 aikana ja loput neljä haastattelua litteroitiin kesän ja alkusyksyn 2021 aikana. Yhteensä litteroitua tekstiainestoa kertyi 120 sivua Word-tekstitiedostoon (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroitu aineisto tulostettiin analysointia varten.

5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena Tuomen ja Sarajärven (2018, 108–109) mukaan on tutkia ja havainnoida aineistoa niin, etteivät aiempi tieto, havainnot tai teorit vaikuta analyysin tekemiseen. On kuitenkin hyvä tiedostaa se tosiasia, ettei ole olemassa objektiivisia havaintoja. Tutkijan aiemmat kokemukset ja tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109), toisin sanoen tutkijan esiymmärrys tutkittavasta asiasta tietynlaisena jo ennen tutkimuksen tekoa (Laine 2018, 34), vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen jo tutkimuskysymyksiä asettaessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109). Tässä tutkimuksessa esiymmärrys näyttäytyy siten, että molemmat tutkijat ovat perehtyneet aihepiiriin ennen tutkimuksen aloittamista. Esiymmärryksen ja merkitysten intersubjektiivisuuden eli yhteisöllisyyden vuoksi muodostetaan ja ylläpidetään stereotypioita ja vääristyneitä tulkintoja (Laine 2018, 34–35), jotka tämän tutkimuksen tekijöiden on tärkeää tiedostaa.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tähän ongelmaan pyritään vastaamaan niin, että tutkija kirjoittaa ennen analyysia ylös omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii tietoisesti huomioimaan nämä analyysia tehdessään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109; ks. myös Laine 2018, 29). Ennen analyysin aloittamista tämän tutkimuksen tekijät kirjasivat ylös omat ennakkokäsityksensä sekä palasivat niihin jatkuvasti tutkimusta tehdessä.

Pyrkimys ottaa etäisyyttä oman esiymmärryksen lisäksi aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin analyysia tehdessä ei tarkoita sitä, että aiemmat tutkimustulokset mitätöitäisiin kokonaan. Kun tutkijan oma analyysi ja tulkinta on suoritettu, aloitetaan tutkimustulosten vertaaminen aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Tällöin niiden avulla voidaan tarkastella kriittisesti omaa tulkintaa. (Laine 2018, 37). Tässä pro gradu -tutkielmassa teoreettinen viitekehys tehtiin aineistolähtöisen sisällön analyysin jälkeen, jottei teoria olisi ohjannut analyysin tekemistä. Lisäksi saatuja tutkimustuloksia verrataan aiempiin tutkimuksiin luvussa

7 Pohdinta. Laineen (2018) mukaan on kuitenkin hyvä huomioda, että fenomenologisessakin tutkimuksessa tutkijan tulee hyväksyä osaksi tutkimustaan joitakin teoreettisia lähtökohtia, kuten ihmiskäsityksen sekä kokemukseen ja merkitykseen liittyvät käsitykset. Myöskään “täydellinen reflektiivinen itsensä tietoinen hallinta ei ole ihmisolennolle mahdollista”. (Laine 2018, 37.)

Aineistoa analysoidessa tulee huomioda, että aineistosta ei itsestään nouse esiin mitään, vaan tutkijan tulee aktiivisesti itse etsiä aineistosta analysoitavaa ja tulkittavaa materiaalia (Eskola 2015, 186; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15). Eskolan (2015, 188) mukaan tutkijan tulee miettiä ja pitää mielessään, mitä hänen on tarkoitus aineistosta etsiä, ja minkä vuoksi hän on sen koonnut (Eskola 2015, 188). Tämä huomioitiin analyysia tehtäessä palaamalla tutkimuskysymyksiin ja pohtimalla haastavia kohtia tutkimuskysymysten kautta.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, joka muodostuu aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa aineiston läpikäyntiä etsien aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Aineistosta karsitaan ne epäolennaiset kohdat pois, jotka eivät liity tutkimustehtävään. Aineiston ryhmittely tarkoittaa koodattujen alkuperäisilmausten läpikäyntiä ja samankaltaisten käsitteiden etsimistä. Aineistosta voidaan etsiä myös eroavaisuuksia. Samankaltaiset käsitteet yhdistetään ja ryhmitellään eri luokiksi. Niistä muodostuvat eri alaluokat, jotka nimetään luokkaa kuvaavalla sanalla. Lopuksi aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Toisin sanoen alkuperäisaineiston kielellisistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–126.) Käsitteellistämistä tehdään siten, että alaluokkia yhdistetään edelleen yläluokiksi. Yläluokkia yhdistämällä saadaan pääluokkia. Tässä tutkimuksessa tarvittaessa muodostettiin yhdistäviä yläluokkia ennen pääluokkia. Tavoitteena on yhdistää luokituksia niin kauan kun se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineiston pelkistys aloitettiin niin, että ensin molemmat tutkijat lukivat yksin aineistot tarkasti läpi ja sen jälkeen alkoivat tehdä aineistosta pelkistyskysymyksiä yksi haastattelu kerrallaan. Aineistoa pelkistettiin niin, että litteroidusta aineistosta etsittiin ilmauksia, jotka liittyivät tutkimustehtävään. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta epäolennaiset ilmaukset, kuten pohdinnat, jotka eivät liittyneet tutkimustehtävään, karsittiin pois. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Kun molemmat saivat tehtyä yhden haastattelun pelkistykset, ne käytiin yhdessä

läpi ja samalla kirjattiin yhteisymmärryksessä lopulliset pelkistykset Word-tekstitiedostoon, jossa kyseinen haastattelu oli litteroituna. Tähän ratkaisuun päädyttiin, etteivät toisen ajatukset ja ennakko-oletukset vaikuttaisi pelkistysten muodostamiseen ensimmäisessä vaiheessa. Tavoitteena oli saada myös mahdollisimman kattavat pelkistykset niin, ettei mitään tärkeää jäisi huomaamatta. Kun pelkistyksiä käytiin yhdessä läpi, huomattiin, että molemmat olivat kiinnittäneet huomiota pääsääntöisesti samoihin asioihin. Taulukossa 1 on esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistyksiin sekä pelkistysten avulla muodostuneista ala- ja yläluokista.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistysten tekemisestä tutkimusaineistosta sekä ala- ja yläluokkien muodostamisesta liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
"Mä oon aika hyvin osannu tän lyhyen työuran aikana jättää ne asiat työpaikalle"	Kyky jättää työasiat työpaikalle (H7 54.)	Keinot irtautua työstä	Työstä irtaantuminen
"No ihan käytiin mökillä taikka tuota ihan tehtiin jotain muuta, ulkoiltiin... taikka teki jotaki ihan muuta, eikä miettiny niitä [työasioita], nii tuota... siivos tai jotai että pääsi ihan muihin ajatuksiin."	Muiden kuin työasioiden tekeminen (H8 74.)		
"Lähti tekeen...ehkä se, että lähti vaikka kotoa pois, menin ite niinku ulos"	Poistuminen kotoa (H9 83.)		
Et mää äkkii vastaan ja mää äkkii katon, mitä se huoltaja laitto ja mitä tuolla tuli Wilma-viestiä, et jos siihen lähtee, nii se on ihan loputon suo. Siinä vaiheessa täytyy vaan kone laittaa kiinni ja päättää, että nyt on tehty ihan liikaa duunia tälle päivälle.	Vaikeus lopettaa työt (H6 126.)	Haasteet irtautua töistä	
Nii varmaan silleen, et saatto tulla yhtäkkiä joku asia mieleen. Niinku joko itellä tai sitte, et tuli vaikka joku viesti, johon sitte niinku reagoi.	Työasiat pyöri mielessä (H9 89.)		
Joskus ehkä oli sitä vähän niinku et ne jäi yölläki pyörimää, että saatto olla vähä sitä unettomuutta.	Työasiat pyöri mielessä yöllä (H8 75.)		

Pelkistykset tehtiin Word-tekstitiedostoon kommenttitoiminnolla. Pelkistykset koodattiin numerointia hyödyntäen, jotta alkuperäisiin ilmauksiin pystyi palaamaan helposti. Kun jokainen haastattelu oli pelkistetty ja pelkistykset oli käyty yhdessä läpi, koottiin jokaisen

haastattelun pelkistykset yhteen Word-tekstitiedostoon. Nämä tiedostot tulostettiin ja pelkistykset leikattiin erillisiksi lapuiksi. Klusterointi eli pelkistysten ryhmittely aloitettiin leikattujen pelkistyslappujen avulla. Koodatut ilmaukset, tässä tapauksessa pelkistyslappu, käytiin tarkasti läpi ja niistä etsittiin samankaltaisia käsitteitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Kun jokainen lappu yli tuhannesta lapusta oli löytänyt väliaikaisen paikkansa, lappuryhmät käytiin uudelleen läpi samalla siirtäen niitä Word-tekstitiedostoon. Lappuja ryhmiteltiin tarpeen mukaan uudelleen ja muodostuneet alaluokat nimettiin. Epäselvät pelkistykset, joille ei vielä tuossa vaiheessa löytynyt selkeää alaluokkaa, merkittiin eri värillä. Kun alaluokat muodostuivat, abstrahointia eli käsitteellistämistä jatkettiin yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi.

Aineiston abstrahointia jatkettiin ja yläluokista muodostettiin yhdistäviä yläluokkia. Lopuksi yhdistäviä yläluokkia koottiin yhteen ja niistä muodostui pääluokkia, joita muodostui lopulta neljä. Taulukossa 2 on esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ja edelleen yhdistäviksi yläluokiksi ja pääluokaksi. Osasta yläluokista muodostettiin suoraan pääluokkia, koska ei ollut tarpeen muodostaa yhdistäviä yläluokkia.

Taulukko 2. Esimerkki tutkimusaineistosta muodostuneista yläluokista, yhdistävistä yläluokista ja pääluokista liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
Keinot irtautua töistä	Työstä irtaantuminen	Työn rajaaminen	Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät
Haasteet irtautua töistä			
Työstä irtaantumisen helppous			
Tauottamisen keinot	Työn tauottaminen		
Tauottamisen haasteet			
Kiireen puuttuminen			
Oppilaan osaaminen	Etäopetuksen organisointi	Käytännön toteutus	
TVT:n käyttäminen			
TVT:n toimivuus			
Rutiinien muodostuminen			
Vaativuus			
Opetusvastuun jakaminen			

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan siis yhdistelemällä käsitteitä edellä mainitulla tavalla. Keskeistä on tulkinta ja päättely, jossa aineistosta edetään

kohti käsitteellisempää näkemystä. Abstrahoinnin aikana muodostettiin kokonaiskuva tutkimuskohteesta näiden käsitteiden avulla. Tuloksissa sekä yhteenvedossa ja johtopäätöksissä esitellään tekijät, jotka saatiin, kun aineistoa luokiteltiin. Teoriaa ja aiempia tutkimustuloksia verrattiin tämän tutkimuksen tuloksiin sekä muodostettiin johtopäätöksiä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä tekijöitä luokanopettajat kokivat merkityksellisinä oman työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tähän tutkimuskysymykseen tulokset ovat kolmessa ensimmäisessä alaluvussa, joita ovat 6.1 Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvien tekijöiden merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa, 6.2 Oppilaiden ja kotien merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa sekä 6.3 Opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten luokanopettajat kokivat työyhteisön merkityksen oman työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tämän tutkimuskysymyksen tulokset ovat luvussa 6.4 Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa.

6.1 Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvien tekijöiden merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa

Luokanopettajat kokivat merkityksellisinä tekijöinä työhyvinvointinsa kannalta etäopetuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen tulosten mukaan etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät koostuvat luokanopettajien kokemuksista omista digitaidoistaan, etäopetuksen käytännön toteuttamisesta sekä työn rajaamisesta. Luvussa tarkastellaan aluksi luokanopettajien kokemuksia omista digitaidoistaan, siitä miten luokanopettajat ovat kokeneet omat digitaitonsa sekä miten nämä ovat heidän kokemuksensa mukaan vaikuttaneet heidän työhyvinvointiinsa. Seuraavaksi käsitellään etäopetuksen käytännön toteuttamiseen liittyviä tekijöitä, jotka sekä vaikeuttivat että helpottivat luokanopettajien työssä jaksamista. Lopuksi tarkastellaan työn rajaamisen merkitystä työhyvinvoinnin kokemuksessa.

6.1.1 Kokemukset omista digitaidoista

Kokemukset omista digitaidoista olivat merkityksellisiä luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa. Digitaidoista koettiin haastatteluissa itsevarmuutta, mutta toisaalta myös epävarmuutta. Taulukossa 3 esitetään aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostunut yläluokka kokemukset omista digitaidoista, joka jakautuu neljään eri alaluokkaan: digitaitojen tuoma helpotus, epävarmuus omista digitaidoista, itsensä ylittäminen digitaidoissa ja digitaitojen oppiminen. Luokanopettajien kokemukset omista digitaidoistaan

vaihtelivat. Kokemus hyvistä digitaidoista lisäsi työhyvinvointia, kun taas heikommalla digitaidot aiheuttivat epävarmuutta ja ahdistusta.

Taulukko 3. Luokanopettajien (n=10) kokemukset omista digitaidoistaan työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Digitaitojen tuoma helpotus	Kokemukset omista digitaidoista	Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät
Epävarmuus omista digitaidoista		
Itsensä ylittäminen digitaidoissa		
Digitaitojen oppiminen		

Luokanopettajilla oli vaihtelevia kokemuksia omista digitaidoistaan. Osa haastateltavista koki digitaitojensa olleen hyvät ja osa taas koki digitaitojensa olleen heikot. Tieto- ja viestintäteknologian (TVT:n) käyttö ei aiheuttanut haasteita niille haastateltaville, jotka kokivat omien digitaitojensa olevan hyvät. Helpottavana asiana koettiin se, ettei energiaa mennyt TVT:n opetteluun. Haastateltavat kokivat hyvien digitaitojensa johtuvan nuoresta iästään. Esimerkiksi haastateltava H6 pohti, että on *”kasvanut siihen digiaikaan, niin eihän se ollut itelle niin vaikeeta”* (H6). Hän ajatteli myös saaneensa valmiuksia TVT:n käyttöön opettajankoulutuksesta. Haastateltava H4 koki TVT:n käytön luontevaksi, eikä sen takia pelännyt tehdä virheitä, kun kokeili erilaisia sovelluksia.

Itselläni, joka tykkää kokeilla uutta ja jolla on ihan hyvät digitaidot, tai oikeestaan ehkä verrattain todella hyvät, niin minulle se [etäopetus] oli mielekästä. (H2)

Mutta tuota ei nyt mittään niinku omalta osalta niin kauheita ongelmia [TVT:n käytössä], en muista ainakaan et ois ollut. (H5)

Luokanopettajat kokivat myös epävarmuutta omista digitaidoistaan. TVT:n käyttö koettiin kuormittavaksi, sillä digilaitteiden käyttö tuntui aluksi *”vähän pelottavalta.”* (H1). TVT:n käytöstä koettiin myös ahdistusta. Haastateltava H8 kertoi ahdistuksen johtuvan siitä, että sen käyttöön liittyen oli paljon opeteltavaa. Heikot digitaidot näyttäytyivät luokanopettajilla esimerkiksi vaikeutena jakaa omaa näyttöä etäoppitunneilla. Nämä haasteet vähensivät motivaatiota etäopetuksen aikana. TVT:n käyttö ei ollut motivoinut haastateltavaa H0 ennen etäopetusjaksoakaan, mutta hän koki hallitsevansa TVT:n käytön *”yllättävän hyvin”* (H0). Heikot digitaidot toisaalta taas motivoivat osaa luokanopettajista.

Se esityksen rakentaminen oli mulle vaikeaa, että mulla meinas siinä aina mennä joku pieleen. Että sen niinku joku opetusvideo tai joku ois näkynyt niille nii. Nii se ehkä oli semmonen vaikea juttu. (H8)

Mua se motivoi oikeestaan että ku mää en oo niin vahva niissä [TVT:n käytössä]. (H3)

Luokanopettajat painottivat TVT:n käytön nopeaa oppimista. Haastateltavat, jotka kokivat olleensa stressaantuneita TVT:n käytöstä ja omaavansa heikot digitaidot, kertoivat onnistumisen kokemuksista TVT:n käyttöön liittyen, koska he kokivat sen olevan nopeasti opittavissa. Haastateltava H3 totesi, että ”*äkkiähän sen Teamsin siinä katteli*”(H3), vaikka hän oli aluksi ahdistunut sovellusten käytöstä. Haastateltava H8 koki laitteiden käytön opetteluun olleen työlästä, mutta toisaalta ne olivat helposti opittavissa. Osa haastateltavista koki onnistumista ja innostusta siitä, että ylittivät itsensä tieto- ja viestintäteknologian käytössä.

Mää olin ihan tyytyväinen itteeni, että ku mää en oo yhtää tekniikkaan orientoitunu, että mää osasin sit käyttää niitä juttuja. (H0)

No tietenki se [innostuksen kokeminen], että mää ylitin sen kynnyksen käyttää niitä laitteita. (H3)

Kokemukset omista digitaidoista vaihtelivat haastateltavien kesken. Hyvät digitaidot helpottivat työtä etäopetuksen aikana, sillä TVT:n käytön opetteluun ei mennyt aikaa. Heikot digitaidot aiheuttivat ahdistusta haastateltaville ja lisäsivät kuormitusta. Toisaalta digitaidot olivat nopeasti opittavissa, mikä koettiin etäopetuksen edetessä helpottavana ja onnistumisen kokemuksia lisäävänä asiana.

6.1.2 Käytännön toteutus etäopetuksessa

Etäopetuksen käytännön toteutus näyttäytyi luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksissa kahdesta eri näkökulmasta. Luokanopettajilla oli kokemuksia, jotka helpottivat etäopetuksen käytännön toteutusta ja toisaalta kokemuksia, jotka hankaloittivat sitä, ja tätä kautta joko lisäsivät tai heikensivät työhyvinvointia. Taulukossa 4 näkyvät etäopetuksen käytännön toteutukseen sisältyvät yläluokat TVT:n käyttö etäopetuksessa, etäoppitunnit, lähiopetuspäivä sekä työympäristön ja -tehtävien muutokset sekä näiden alaluokat. Käytännön toteutusta etäopetuksessa helpottivat seikat, jotka liittyivät TVT:n käyttöön ja toimivuuteen. Toisaalta samat seikat saattoivat haastaa etäopetuksen käytännön toteutusta ja sitä kautta työhyvinvointia. Etäoppitunteja pidettiin tärkeinä, mutta niihin sisältyi myös haasteita, jotka vaikeuttivat motivoitumista ja innostumista. Nämä haasteet liittyivät esimerkiksi

tehokkuuteen, oppilaiden osallistumiseen ja havainnollistamiseen. Osa luokanopettajista piti etäopetuksen lisäksi lähiopetusta koululla, mistä luokanopettajilla oli ristiriitaisia kokemuksia. Lisäksi etäopetus muutti luokanopettajien työympäristöä ja -tehtäviä.

Taulukko 4. Luokanopettajien (n=10) kokemuksia käytännön toteutuksesta etäopetuksessa työhyvinvoinnin kannalta keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
TVT:n käyttäminen	TVT:n käyttö etäopetuksessa	Käytännön toteutus etäopetuksessa	Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät
TVT:n toimivuus			
Etäoppituntien tärkeys	Etäoppitunnit		
Etäoppituntien tehokkuus			
Oppilaan osallistuminen			
Oppilaan keskittyminen			
Havainnollistaminen			
Vaativuus	Lähiopetuspäivä		
Opetusvastuun jakaminen			
Tietokonetyöskentely	Työympäristön ja -tehtävien muutokset		
Kotona työskentely			
Kasvatustehtävän puuttuminen			
Työpäivän rauhallisuus			

Luokanopettajat kokivat TVT:n käyttöön liittyvien seikkojen sekä helpottavan että vaikeuttavan etäopetuksen käytännön toteutusta ja sitä kautta myös työhyvinvointia. TVT:n käyttämisen haasteet ja helppous koettiin merkityksellisenä etäopetuksen käytännön toteutuksen kannalta. Jo ennen etäopetusta käytössä olleet digitaaliset oppimisympäristöt helpottivat etäopetukseen siirtymistä ja käytännön toteutusta, koska oppimisympäristöt olivat jo valmiiksi tuttuja oppilaille. Haastateltava H4 koki haastavaksi sen, että oppilaat olivat saaneet tunnuksat digitaaliseen oppimisympäristöön vain hetkeä aiemmin ennen etäopetukseen siirtymistä, jolloin he eivät olleet ehtineet harjoitella oppimisympäristön käyttöä oppilaiden kanssa. Toisaalta haastateltavan H8 oppilailla ei kaikilla ollut vielä sähköpostiosoitetta etäopetukseen siirryttäessä, minkä haastateltava koki haastavaksi käytännön toteutuksen kannalta. TVT:n käyttämisen haasteeksi koettiin myös se, että kaikilla oppilailla ei ollut välttämättä joka kerta laitetta käytössä.

Mulla oli viime vuonna vitoset, nii mä olin sillo syksyllä [2019] järkäny kaikille Pedanettiin tunnukset ja me oltiin vuoden aikana tehty sinne tehtäviä, nii mää olin sillee, et jes, mulla on se alusta [etäopetuksen toteuttamiselle], että ei mulla ole mitään hätää. (H7)

Just oltiin saatu tunnukset ja kerran, pari kokeiltu, et mites tää koneiden kans menee. Sitten tulee vaan, et pudotetaan [oppilaat] syvään päähän ja katellaan, toivotaan, et selvii hengissä. (H4)

Mulla ei ollu muistaakseni kaikille edes sitä sähköpostia vielä siinä vaiheessa. Siis omaa sähköpostiosotetta. (H8)

Osa luokanopettajista koki TVT:n käytön suhteen alussa epävarmuutta ja olivat stressaantuneita siitä, miten lähtevät käytännössä toteuttamaan etäopetusta. Osalla haastateltavista oli taas kokemus käytännön järjestelyiden sujuvuudesta. Onnistumista koettiin esimerkiksi siitä, että kaikki käytännön järjestelyt olivat toimivia, eikä tekniikan käytössä ollut suurempia ongelmia. Haastateltavalla H6 oli käytössä hänen omasta mielestään käytännöllinen sovellus, jonka avulla etäopetuksen käytännön toteutus helpottui.

Luokanopettajat kokivat TVT:n toimivuuden haastavaksi etäopetuksen käytännön toteutuksen kannalta. Haastateltavat kertoivat, että TVT:n toimivuus oli vaihtelevaa ja välillä kaikki laitteet eivät toimineet. TVT:n käytön kerrottiin olevan ”*kankeeta*” (H0), koska laitteet eivät aina toimineet, eikä aina välttämättä kuultu, mitä oppilaat yrittivät sanoa. Toisaalta luokanopettajilla oli myös kokemuksia siitä, että ”*ei tullut ylimääräistä säätöä tai hässäkkää, että tää ei nyt toimi*” (H9).

Luokanopettajilla oli vaihtelevia kokemuksia etäoppitunneista. Tässä tutkimuksessa etäoppitunneilla tarkoitetaan videoyhteydellä tai puhelimen välityksellä toteutettuja oppitunteja koko ryhmälle, pienryhmille tai yksittäisille oppilaille. Osa haastateltavista mainitsi tekijöitä, jotka helpottivat etäoppituntien pitämistä, kun taas osalla opettajista oli kokemuksia haastavista tekijöistä etäoppitunneilla. Etäoppituntien pitäminen koettiin tärkeäksi etäopetuksessa ja välttämättömäksi oppimisen kannalta, jotta oppilaat voisivat esimerkiksi kysyä apua. Haastateltava H7 kertoi, että etäoppitunnit auttoivat häntä jaksamaan etäopetuksen aikana. Hän koki, että hänellä oli enemmän aikaa oppilaille etäoppitunneilla, sillä niille osallistui oppilaita, jotka tarvitsivat apua. Luokanopettajat kertoivat, että etäoppituntien pitäminen oli ”*antoisaa*” (H6) ja ”*niitä tunteja oli tosi kiva pitää*” (H9).

Etäoppituntien tehokkuudesta mainittiin useassa haastattelussa. Osa luokanopettajista koki, että tehtävien tekeminen etäoppitunneilla ei ollut niin tehokasta. Haastateltava H9 kertoi, että

etäoppitunneilla ei ehtinyt tehdä niin paljon tehtäviä oppilaiden kanssa kuin lähiopetuksessa, mikä vaikeutti haastateltavan motivoitumista. Etäoppitunnit koettiin joissain tapauksissa myös tehokkaina. Osa luokanopettajista mainitsivat etäoppituntien tehokkuuden johtuvan osittain siitä, että niissä säilyi työrauha paremmin kuin lähiopetuksessa. Oppilaat sai esimerkiksi mykistettyä tarpeen vaatiessa.

Ja sit noissa Meet-tunneissa muutenki, että se on paljo hitaampaa, mitä ehtii siinä 45 minuutissa tekemään. Että vuorotellen niitä puheenvuoroja sieltä ja... Ja sitte tulee sitä, että nyt mää en kyllä kuullu, mitä sää sanoit ja voitko sanoa uuestaan. (H0)

Sit mie lähetin semmosia nokkahuiluopetusvideoita, mistä ne näki mallista et miten soitetaan. Sitten ne joutu skarppaamaan, että ne videoi ne ja sitte tuota lähettää nii.. Jossaki asioissa se oli paljo tehokkaampiki, tai musta ne oppi paremminki [kuin lähiopetuksessa]. (H8)

Oppilaan osallistuminen etäoppitunneilla koettiin haastavaksi. Haasteena koettiin oppilaiden aktiivisuus etäoppitunneilla. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa saattoi olla vähäisempää, ja usein etäoppitunnit olivatkin ”*paljon sitä mun monologia*” (H2). Haastateltava H1 koki haastavaksi sen, että osa oppilaista ei osallistunut etäoppitunneille. Hän kertoi, että joutui usein soittamaan oppilaalle tai hänen vanhemmilleen ja muistuttaa etäoppitunneista. Haastateltava koki sen rasittavana ja motivoitumista haastavana tekijänä.

Luokanopettajat kokivat oppilaiden keskittymisen etäoppitunneilla haastavana. Haasteena oppilaiden keskittymisessä koettiin muun muassa se, että oppilaat olivat niin nuoria. Oppilaat tarvitsi tukea koko luokan yhteisten etäoppituntien aikana, jolloin neuvominen ja auttaminen häiritsi muita oppilaita. Oppilailla oli myös vaikeuksia keskittyä tehtävien tekemiseen, mikä aiheutti huolta siitä, että miten oppilaat saavat tehtyä kaikki vaaditut tehtävät. Osa luokanopettajista päätti pitää pienryhmätunteja, jotta oppilaat keskittyisivät paremmin. Pienryhmätunnit saattoivat olla oppilaille myös vapaaehtoisia. Pienryhmätunteihin päädyttiin myös sen vuoksi, että kaikkia oppilaita pystyisi huomioimaan yksilöllisesti sekä auttamaan paremmin tehtävien tekemisessä. Haastateltava H3 kertoi, että hän järjesti pienryhmätuntien vuoksi myös koko ryhmän tunteja, mutta koki, että oppilaat eivät jaksaneet keskittyä niissä. Luokanopettajilla oli myös kokemuksia, että osa oppilaista keskittyi parhaiten, kun oppilaalle soitti. Tällöin oppilaan keskittymistä ei häirinnyt videoyhteyden näköhavainto.

Me kokeiltiin sitä live-Meetiä pari kertaa ja totesin vaan et juu ei enää. Et osalla netti pätki, osa ei saa mikkiä päälle tai ne saa sen päälle, mut ne ei saa enää niitä pois päältä. Ja sit ku osa tartti enemmän apua kuin toiset, nii sitte se, että

kun mä yritän siellä niinku auttaa jotain yhtä, nii sit se häiritsee kaikkii muita.
(H4)

Että mää kokosin kyllä päivittäin noin puoleks tunniks porukan, mut siinä ei ollu mitään järkeä pitää semmosia ryhmätunteja jatkuvasti, koska tottakai ne pyörii siellä ne väkkärät ihan miten päin, todellakaan ois suurin osa keskittyny millään tavoin. Siis sehän ois ollu semmosta näennäisopettamista.
(H3)

Tehtävien havainnollistaminen etäoppitunneilla oli välillä haastavaa. Haastateltava H9 kertoi, että esimerkiksi matematiikan tehtäviä tehdessä olisi ollut helpompaa olla oppilaan vieressä ja konkreettisesti näyttää, miten tehtävä tehdään. Haastateltava koki vaikeaksi havainnollistaa tehtäviä näytölle. Hän myös mainitsi, että havainnollistuksiin meni etäoppitunneilla kauemmin aikaa, minkä vuoksi oppilaat eivät saaneet tehtyä niin paljoa yhden tunnin aikana.

Kaksi luokanopettajaa piti etäopetuksen lisäksi myös lähiopetuspäiviä (ks. luku 3.3 Etäopetusjakso keväällä 2020 Suomessa). Haastateltavilla oli erilaiset kokemukset lähiopetuspäivien pitämisestä. Haastateltava H0 koki kohtuuttomana sen, että joutui pitämään lähiopetusta etäopetuksen lisäksi. Hän kertoi, että hänen täytyi pitää etäoppitunteja samaan aikaan, kun piti oppitunteja lähiopetuksessa, mikä lisäsi työn kuormitusta. Haastateltava koki epävarmuutta siitä, että miten hän käytännössä toteuttaisi lähiopetusta ja etäopetusta samaan aikaan. Haastateltava H4 taas koki lähiopetuspäivän helpottavana. Hän koki, että sai kerran viikossa *”sen yhen päivän mikä tuntu siltä et olis niinku normisti töissä”* (H4). Haastateltava ei kuitenkaan pitänyt lähiopetuksessa samaan aikaan etäoppitunteja, toisin kuin toinen haastateltava H0. Haastateltava H4 koki kuitenkin huolta etäopetuksessa olevista oppilaista, sillä hän ei pystynyt huomioimaan heitä lähiopetuspäivinä samalla tavalla. Haastateltava H6 koki helpottavana, että opetusvastuuta voitiin hänen koulussaan jakaa lähipäivän osalta. Haastateltavan ei tarvinnut huolehtia lähiopetustuntien pitämisestä, koska erityisopettaja hoiti lähiopetuksen. Hän koki, että tämä vähensi hänen omaa kuormitustaan etäopetuksen aikana.

Se oli niinku semmosta, että tää ei oo niinku mahdollista. Tiiätsä, ku ne on siellä semmosia pieniä ykkös-, kakkos-, ja kolmosluokkalaisia. Ja niistäki oli sillee, että osa oli kotona ja osa paikan päällä. Ja sitte ne omat, mikä sit sattuu olemaan se tunti. Niin se oli aivan semmonen, että ei tää oo mahdollista. (H0)

Sitten toisaalta sillon kun mul oli lähiopetusta, niin mä vaan annoin näille etäopetuksen tyypeille et täs on ohjeet ja videot. Et mä oon kyllä puhelimen pääs, et ku mul oli mun vanha Iphone käytössä nii joo mä oon periaatteessa puhelimen päässä, et laittakaa mulle ne kuvat tai että oot tehnyt tehtävät. Niin emmä sit taas sillon ollut niin paljoo sitten niinkun niitten apuna. (H4)

Työympäristön ja -tehtävien muutokset etäopetuksessa koettiin merkityksellisenä tekijänä työhyvinvoinnin kokemusten kannalta. Tietokonetyöskentely koettiin raskaana etäopetuksen aikana. Haastateltava H0 kertoi tietokonetyöskentelyn olleen tylsää, sillä hän ei yleensäkään ollut ollut kiinnostunut tietokoneella olemisesta. Haastateltava H4 ei kokenut tietokoneella työskentelyä mielekkääksi ja hän lisäsi, että *”mää en ole opiskellut siihen et tekisin koko päivän töitä koneen kanssa” (H4)*. Luokanopettajat kuvailivat tietokoneella työskentelemisestä aiheutuvia fyysisiä oireita. Haastateltavat mainitsivat, että tietokoneella työskennellessä *”meni kroppa jumiin” (H0)*. Tietokonetyöskentelystä aiheutui myös esimerkiksi pääkipua ja hartiasseudun jumia.

Suurin osa luokanopettajista työskentelivät kotona etäopetusjakson aikana. Kotona työskentely koettiin negatiivisena, mutta esimerkiksi haastateltava H2 kertoi, että hän työskenteli mielellään kotona, sillä hän koki työskentelynsä olleen kotona tehokkaampaa. Kotona työskentely vaikeutti luokanopettajien palautumista. Haastateltava H7 koki kotona työskentelyn suurimpana haasteena palautumisen kannalta. Yksin kotona työskentelyn haasteeksi hän kertoi sen, ettei hänellä ollut selkeää työaikaa, minkä vuoksi joinakin aamuina haastateltavalla oli vaikeuksia motivoitua työpäivään. Haastateltava H4 työskenteli etäopetusjakson alussa kotona, mutta päätti mennä myöhemmin koululle työskentelemään, sillä hän ei kokenut kotona työskentelyä mielekkäänä.

Just ettei nii selkeetä työaikaa, nii välillä, joinakin aamuina tuli, että ei jaksais yhtään käydä hommiin. Jos pyöräilee työpaikalle, nii tuntuu jotenki helpommalta, että nyt mää oon työpaikalla ja aletaanpa taas paiskimaan hommia. (H7)

Tai et pysty niinkun ihan vaan käydä naapuriluokassa vähän höpöttään kymmenen minuuttia jotain ja sit tulla takaa. Ihan vaan siis sellanen liike, ylimääräinen aktiviteetti, niin himas ois hajonnu pää itellä ainakin siis ihan totaalisesti. (H4)

Etäopetusjakson aikana olevat muutokset työympäristössä ja työtehtävissä koettiin myös positiivisina. Moni luokanopettaja koki etäopetuspäivät rauhallisempina verrattuna lähiopetukseen. Esimerkiksi etäopetuspäiviä ei koettu fyysisesti niin kuormittavina ja tämän vuoksi etäopetuksen aikana palaututtiin paremmin. Haastateltava H2 kuvaili lähiopetuksen arkea hektisemmäksi, *”paikasta toiseen juoksemiseksi” (H2)*. Hän myös mainitsi välituntivalvontojen puuttuvan, mikä lisäsi osaltaan työpäivän rauhallisuutta. Lisäksi luokanopettajien kokemuksissa työpäivän rauhallisuutta lisäsi meluhaitan puuttuminen etäopetuksessa, mikä helpotti luokanopettajien palautumista.

Jos jotain hyvää siinä [etäopetuksessa] oli, niin oli se, että päivät oli silleen rauhallisempia. Että tälleen isossa luokassa ja kouluelämässä nii se hädellä ja meteli on aikamoista. (H7)

Niin on se [lähiopetus] fyysisesti paljon raskaampaa ja henkisesti, että siinä on niin paljon sitä...Se pelkkä äänimaisema on jo niinkun väsyttävää koulussa. (H2)

Haastatteluissa mainittiin yhtenä palautumista lisäävänä tekijänä, ettei heidän tarvinnut selvittää oppilaiden välisiä konflikteja. Energiaa ei mennyt oppilaiden välien selvittelyyn, minkä koettiin vähentävän kuormitusta. Oppilaiden välien selvittelyjen puuttuminen mahdollisti sen, että koko työpäivän ajan pystyi keskittymään pelkästään opetukseen ja sen suunnitteluun ja valmisteluun.

Käytännön toteutus etäopetuksessa koettiin merkittävänä työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta. TVT:n käyttö etäopetuksessa sisälsi tekijöitä, jotka vaikeuttivat ja helpottivat etäopetuksen käytännön toteutusta esimerkiksi riippuen siitä, oliko luokalla valmiiksi käytössä digitaalinen oppimisympäristö. Etäoppitunteja pidettiin tärkeinä ja palkitsevina. Haasteita etäoppitunneilla aiheuttivat esimerkiksi oppilaiden keskittyminen, tehtävien havainnollistaminen ja työrauhan ylläpitäminen. Osa luokanopettajista järjesti etäopetuksen lisäksi lähiopetusta, mikä osalla helpotti jaksamista, mutta toisilla taas kuormitti. Etäopetuksen myötä luokanopettajien työympäristö ja -tehtävät muuttuivat. Tietokoneella työskentely lisäsi luokanopettajien kuormitusta, mikä oli työhyvinvointia heikentävä tekijä. Kotona työskentely vaikeutti palautumista, mutta osa koki työskentelyn kotona tehokkaammaksi. Jaksamista lisäsi myös esimerkiksi työpäivän rauhallisuus.

6.1.3 Työn rajaaminen etäopetuksen aikana

Luokanopettajat kuvasivat haastatteluissaan työn rajaamiseen liittyviä haasteita, keinoja ja vahvuuksia, jotka olivat merkityksellisiä heidän työhyvinvoinnin kokemuksissaan. Taulukossa 5 kuvataan ala- ja yläluokat, joista työn rajaaminen muodostuu. Yläluokkina ovat työstä irtautuminen, työn tauottaminen, työmäärän muutos ja omien rajojen asettaminen. Työstä irtautumisessa ja työn tauottamisessa kerrotaan keinoja ja haasteita, joita luokanopettajat kokivat työstä irtautumisessa ja tauottamisessa. Lisäksi etäopetus helpotti osalla luokanopettajista työstä irtautumista ja työn tauottamista. Etäopetus muutti luokanopettajien työmäärää. Suurimmalla osalla työmäärä lisääntyi ja opetuksen suunnitteluun saattoi mennä enemmän aikaa kuin lähiopetuksessa. Rutiinien muodostuminen auttoi työmäärän rajaamista. Vahvuus asettaa omat rajat ja priorisoida työtä lisäsivät

työhyvinvointia, kun taas vaikeudet omien rajojen asettamisessa ja koko ajan saatavilla oleminen kuormittivat luokanopettajia.

Taulukko 5. Työn rajaamisen merkitys luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
Keinot irtautua työstä	Työstä irtautuminen	Työn rajaaminen etäopetuksen aikana	Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät
Haasteet irtautua työstä			
Työstä irtaantumisen helppous			
Tauottamisen keinot	Työn tauottaminen		
Tauottamisen haasteet			
Kiireen puuttuminen			
Työmäärän lisääntyminen	Työmäärän muutos		
Rutiinien muodostuminen			
Opetuksen suunnittelun kesto			
Opetusmateriaalit			
Saatavilla oleminen	Omien rajojen asettaminen		
Työajan ja -määrän rajaaminen			
Työn priorisointi			

Haastateltavien kokemuksissa korostui sekä keinoja että haasteita irtautua töistä. Työstä irtautumisella koettiin olevan merkitystä työstä palautumisen kannalta. Haastateltavat kuvasivat keinoja, joiden avulla he pyrkivät irtautumaan työstä. Monen haastateltavan kokemuksena oli, että he pyrkivät välttämään työasioiden miettimistä iltaisin. Työstä irtautumisen keinona kerrottiin myös muiden asioiden tekeminen, kuten ulkoilu ja lenkkeily. Esimerkiksi haastateltava H0 kertoi vahvuudestaan rajata työaika kello 8–16 välille, eikä hän sen jälkeen työasioita miettinyt. Haastateltavan H7 vahvuutena oli myös jättää työasiat työpäivän jälkeen työpaikalle. Hän kuitenkin kertoi, että etätyössä tämä oli haastavampaa, koska työpiste oli olohuoneessa. Tämän vuoksi hän pyrkikin siivoamaan vähintään viikonlopuksi etätyöpisteen syrjään helpottaakseen työstä irtautumista.

Haasteet irtautua työstä näyttäytyivät haastateltavien kokemuksissa eri tavoin. Haastateltava H8 kertoi, että työasiat pyörivät välillä mielessä myös öisin ja että hänellä oli jonkin verran

unettomuutta. Haastateltavalla H9 työasiat olivat mielessä usein. Tätä lisäsi omien mieleen tulleiden ajatusten lisäksi se, että usein iltaisin työkaverit laittoivat työasioihin liittyen viestiä, ja haastateltava reagoi niihin. Lisäksi hän kertoi keskusteluistaan opettajakavereidensa kanssa. Nämä keskustelut auttoivat häntä palautumaan, mutta myös haastoivat työstä irtautumista, koska keskustelu kääntyi helposti työasioihin. Haastateltavalla H6 oli haasteita etäopetusjakson loppupuolella irtautua töistä. Hän kuvaili tilannetta, jossa hän vielä nopeasti katsoi, mitä viestiä tuli esimerkiksi huoltajalta tai Wilmaan, ja vastasi siihen. Tällaisessa tilanteessa häntä auttoi kuitenkin päätös, että *”nyt on tehty ihan liikaa duunia tälle päivälle”* (H6), koneen sulkeminen ja lähteminen muualle, kuten ulkoilemaan.

Työstä irtautuminen koettiin etäopetuksen aikana myös helpoksi. Haastateltava H3 vertasi etäopetusta ja lähiopetusta palautumisen näkökulmasta. Hän koki, ettei hänellä etäopetuksessa ollut tarvetta palautumiseen, mutta lähiopetuspäivinä hän tarvitsi työstä irtautumista ja palautumista varten oman rauhallisen hetken. Haastateltava H2 kertoi myös työstä irtaantumisen olleen helpompaa etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa, koska kun tietokoneen sulki, työt jäivät sinne. Lisäksi seuraavan päivän tehtävät oli valmiina ajoitettu ilmaantumaan oppilaille oikeaan aikaan.

Ei mulla ollu tarvetta palautumiseen. Kyllä mulla lähiopetuspäivien jälkeen, mää esimerkiksi jään tänne aina, mä haluan ittekseen jäädä tänne, ihan yksistään tänne luokkaan. (H3)

Sit ku se läppäri meni kiinni, niin ne sai jätettyä sinne ja siellä oli odottamassa jo ne seuraavan päivän tehtävät, että se oli niinku helpompi se töistä irtaantuminenkin kuin mitä se niin kun tässä tavallisessa kouluarjessa on. (H2)

Luokanopettajien kokemuksista huomattiin keinoja ja haasteita tauottaa omaa työtä. Osa haastateltavista koki, että etätyössä tauottaminen oli haastavampaa, kun taas muutaman kokemus oli päinvastainen. Keinoina tauottaa työtä mainittiin taukojummat, silmien lepuuttaminen, ulkoilu ja lounastauot. Esimerkiksi haastateltava H1 kertoi tauottaneensa työtä joinakin päivinä kävelylenkkien avulla. Tämän mahdollisti se, että hän oli antanut tehtävät oppilaille etukäteen.

Tauottamisen ja säännöllisyyden unohtaminen tai puuttuminen koettiin kuormittavana. Haastateltava H6 kertoi, että loppua kohden hän ei muistanut pitää säännöllisyydestä kiinni, toisin kuin etäopetusjakson alussa. Hän koki, että tämä vaikeutti hänen työssä jaksamistaan. Haastateltavan H5 kokemuksen mukaan etäopetuksen työnkuva oli raskas. Yksi syy tähän oli se, että haastateltavalla oli haasteita tauottaa omaa työtään. Hän ei pitänyt etäopetuksessa

välitunteja, jotka olivat toimineet hänellä työn tauottamisen keinona lähiopetuksessa. Lähiopetuksessa opettajahuoneen ja luokan välinen kävely välituntisin oli ollut hänelle verryttelyhetki. Hän totesikin, että jälkeinpäin ajateltuna hänen olisi kannattanut pitää esimerkiksi ulkoilutaukoja työpäivän aikana.

Muutama haastateltava toisaalta koki, että etäopetuksessa oli mahdollisuus pitää taukoja välituntien aikana. Lähiopetuksessa välitunnit eivät olleet mahdollistaneet rauhoittumista ja taukojen pitämistä kiireen vuoksi.

Kuitenkaa siinä koulupäivän aikana [lähiopetuksessa], ku tulee, on nää kaikki välitunnit, on ne aikalailla työntekoa koko ajan, että ei siinä taukoja sillai, että ehtis jotenki istuskelemaan. (H0)

Musta oli todella niinku kiva mietiskellä siellä, sai kotisohvalla hei istua ja juoda teetä rauhassa. Ei ollu kukaan koko ajan vetämässä hihasta. – – Niin kun pysty vaikuttaan siihen aikatauluun, niin pysty jopa käymään aamupäivästä vessassaki ihan rauhassa. (H3)

Etäopetus lisäsi haastateltavien mukaan työmäärää verrattuna lähiopetukseen. Usea haastateltava kertoi, että työpäivät olivat pidempiä kuin lähiopetuksessa. Työpäivät saattoivat venyä iltamyöhään. Haastateltava H4 kertoi, että etäopetusjakson alussa hän joutui työskentelemään pitkään, myös iltaisin. Lähiopetuksen aikana hänen ei yleensä ollut koskaan ollut tarve työskennellä iltaisin kotona. Haastateltava H6 luetteli tehtäviä, joita hänen täytyi tehdä toteuttaakseen etäopetusta. Hän koki, että ”*työmäärä oli valtava*” (H6).

Haastateltava H8 kertoi, että hänellä oli työpäivän jälkeen muutaman tunnin tauko, jonka jälkeen hän alkoi tarkastaa oppilaiden tekemiä tehtäviä sekä suunnittelemaan seuraavaa päivää. Myös haastateltava H5 kertoi tarkistavansa palautettuja tehtäviä, joita oppilaat saattoivat palauttaa iltamyöhäänkin. Myös hallitusten tekemien linjausten muutokset koettiin lisäävän työmäärää etäopetuksen aikana.

Ja sit ku tuntu, et sitä pompoteltiin niinku... Meitä niinku... Hallitus tavallaan anto erilaisia säännöksiä ja me valmistauduttiin siihen ja tehtiin hirveesti monistepaketteja ja kaikkee mahollista, ja sit yhtäkkiä tuliki uudet ohjeistukset – – ja tuntu et tehtiin aivan niinku tuplamäärä töitä. (H6)

Koko ajan niinku muuttu se ohjeistus, mitä tuli niinku kunnalta tai sit niinku hallitukselta et tehkää näin. Ja me sit tehää ja suunnitellaan asia, näin. Ja sit se muuttuki niinku seuraavalle päivälle. (H4)

Luokanopettajien kokemusten mukaan rutiinien muodostuminen vaikutti heidän työmääräänsä. Muodostuneet rutiinit vähensivät luokanopettajien työmäärää ja lisäsivät

onnistumisen kokemuksia. Haastateltavalla H2 muodostui selkeät rutiinit ja hän kertoi, että hänen strukturoitu työskentelynsä auttoi jaksamaan. Haastateltava H4 koki rutiinien muodostumisen erityisen tärkeäksi ja mainitsikin useaan otteeseen niistä haastattelun aikana. Hän koki etäopetuksen alussa haastavaksi lähteä toteuttamaan opetusta, ja työpäivät venyivät etäopetuksen alussa pitkiksi. Haastateltava kuitenkin totesi, että *”muutaman viikon jälkeen se [opetus] niinku lähti rutinoitumaan”* (H4). Hän koki onnistumista siitä, että opetus rutinoitui lopulta, ja hän myös mainitsi onnistumisen kokemukseksi sen, että oppilaatkin tottuivat rutiineihin ja oppivat käyttämään laitteita. Haastateltava H3 olisi halunnut jatkaa etäopetusta kevään loppuun asti, sillä hän oli löytänyt hyvät tavat työskennellä etäopetuksessa.

Jotenki ehkä siinä [onnistuminen] et sai sen niinkun rullaamaan sen homman, koska siinä alkuun mä stressasin siitä jonkin verran, et lähteeks toimimaan, mut sit se lähti. Sen sai niinku pyöriin sen homman. (H4)

Opetuksen suunnitteluun ja ohjeiden kirjoittamiseen liittyvä työmäärä koettiin työhyvinvoinnin kannalta kuormittavana tekijänä. Opetuksen suunnittelu koettiin työläämpänä etäopetuksessa. Tehtävien suunnittelussa ja valmistelussa oli paljon työtä, erityisesti etäopetusjakson alkupuolella. Haastateltavat nostivat esille ohjeiden kirjoittamisen tuoman lisätyön. Esimerkiksi haastateltava H0 kertoi oppituntien suunnittelun menneen *”enemmän semmoseks pikkutarkaks”* (H0), kun oppilaille täytyi kirjallisesti selittää, mitkä tehtävät tehdään ja millä tavoin. Toisaalta haastateltava H2 koki suunnittelun olevan aikaa vievää, mutta mielekästä. Hän ei kokenut, että töiden suunnittelussa olisi ollut kiire, koska hän valmisteli ja suunnitteli tehtäviä hyvissä ajoin.

Luokkatilanteessa se riittää, että ku suunnittelee sillai, että mää ite tiän, että mitä mää tossa teen. Nii sitte pystyy siinä tilanteessa käymään riittävän monta kertaa sen asian läpi, että mää tarkotin tätä. Ettei tarvi itelle, ku ite suunnittelee, nii itelle tarvi kirjottaa niitä ohjeita niin tarkasti. (H0)

Työmäärää etäopetuksen aikana lisäsi omien opetusmateriaalien tekeminen. Osa koki, että niiden tekeminen oli aikaa vievää ja työlästä. Osalla oli kuitenkin kokemus, että vaikka esimerkiksi opetusvideoiden tekeminen oli työlästä, se oli myös innostavaa. Valmiiden opetusmateriaalien hyödyntäminen koettiin jaksamista helpottavana tekijänä, kun kaikkea ei tarvinnut tehdä itse. Haastateltava H4 kertoi, että *”thank god, osa oli jo tehny samoista aiheista videoita”* (H4). Valmiita opetusmateriaaleja olivat esimerkiksi muiden opettajien tekemät ja jakamat opetusmateriaalit ja -videot sekä erilaiset valmiit verkkomateriaalit.

Luokanopettajien kokemuksista huomattiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella, että luokanopettajien omat rajat työn teossa sekä vaikeuttivat että helpottivat luokanopettajien palautumista ja työssä jaksamista. Luokanopettajilla oli sekä vahvuuksia rajata omaa työaikaansa ja saatavilla oloaan että haasteita rajojen asettamisessa. Osa luokanopettajista asetti omia rajoja priorisoimalla työtään ja työtehtäviään.

Osalla luokanopettajista oli vahvuutena rajata omaa saatavilla oloaan. Päätös siitä, mihin aikaan päivästä on tavoitettavissa niin vanhemmille kuin työkavereilleen, auttoi jaksamaan työssä ja helpotti työstä palautumista. Saatavilla olemista rajattiin myös niin, että oppilaiden kanssa ei viestiteltä iltaisin.

Sitte mää ite laitoin alun pitäenki kaikkii, huoltajilleki viestiä, että työpuhelinnumeroon saa soittaa, että mää oon kaheksasta neljään tavoitettavissa. –
– Ja mitä mää sanoin kyllä työkavereilleki, että mää en oo sitte mitenkää ympäri vuorokauden tavoitettavissa, että se on kaheksasta neljään ja niillä mennään. (H0)

Luokanopettajilla oli myös haasteita rajata saatavilla oloa, mikä kuormitti työssä jaksamista ja vaikeutti palautumista. Haasteena saattoi olla viestittely työkavereiden kanssa iltaisin työasioihin liittyen, mutta myös saatavilla oleminen oppilaille. Haastateltava H5 kertoi olleensa saatavilla oppilailleen aamusta iltaan. Hänellä oli ajatus, että hän vastaa oppilailleen riippumatta ajankohdasta, minkä vuoksi oppilaat saattoivat soittaa hänelle myös iltaisin. Haastateltava H6 koki jatkuvat puhelinsoitot niin vanhemmilta kuin oppilailta lisäkuormana muun työn päälle. Hänellä oli haasteita rajata soittoaikaa tiettyyn aikaan. Hän kertoi ajatelleensa ”mää nyt äkkii vastaan, että mitähän siellä kotona on”(H6), mutta oppilaalla saattoikin olla vain tarve jakaa kuulumiset. Puhelinsoitot keskeyttivät hänen muuta työntekeään, mikä tuntui kuormittavalta.

Käytännössä mää olin saatavilla puol yheksästä [ilta]kymmeneen siinä välillä koko ajan. Jos vaikka kauppaanki oppilaat joskus soitti, taikka kattoin kaupassa ko olin, että puhelu tulee. Ajattelin että en vastaa, jos on joku muu, mutta jos on oppilas nii tuota vastaan. No siinä kaks oppilasta, jotaki ne pyysi, niin tuota kyllä minä vastasin sitte. (H5)

Et ku sää teet opetusvideoita ja sää katot, että taas tuo puhelin soi, ja sit ku lapset vaan halus välillä soitella vaan kuulumisia sieltä. Sen mää koin, että se oli aika kuormittava, että oli vähä niinku... Totta kai sitä olis voinu ite rajata, että mää oon kaks tuntia tuosta ajasta käytettävissä vaan, mut sitte ei ehkä ite osannu rajata sitä niin tarkasti ja tuntu, että no mää nyt äkkii vastaan, että mitähän siellä kotona on. Ja meniki liian kauan siihen. (H6)

Työajan ja -määrän rajaaminen auttoi työssä jaksamisessa. Työaikaa rajattiin esimerkiksi päätöksellä, että työskentelee vain virka-aikana (klo 8–16). Haastateltava H4 piti etäopetuksen lisäksi kerran viikossa lähiopetusta. Hän oli päättänyt, ettei pidä lähiopetuspäivien aikana etäopetuksessa oleville etäoppitunteja videoyhteyden avulla, koska ajatteli sen olevan kuormittavaa. Toisaalta kaikilla ei ollut tarvetta rajata omaa työaikaa. Haastateltava H3 koki, ettei häntä haitannut työskennellä iltamyöhään, vaan se sopi hänen tapaansa tehdä töitä.

Jotenki emmä ois siihen niinku alkanu, et jos ois pitäny alkaa periaattees pitää samalla jotai liveyhteyttä etätyypeille ja pitää sitte niinku lähiopetusta samaan aikaan et silleen se ois ollu täysin niinku fiaskoo sitten. (H4)

Mua ei haitannu, mää muutenki teen iltamyöhällä töitä ihan rauhassa ja se on mulle... Et mää en oo mikään semmonen kokonaistyöaikaihminen, että mää olisin työpaikalla kaheksasta neljään ja jättäisin työni sinne, et mää en osaa silleen tehdä. Mulle sopi aivan loistavasti toi tyyli. (H3)

Luokanopettajat pyrkivät lisäämään omaa jaksamista priorisoimalla työtään ja työtehtäviään. Oman jaksamisen rajojen tiedostamisen myötä Haastateltava H0 pyrki keskittymään omassa opetuksessaan perusasioihin. Hän ei myöskään pitänyt kaikkia lukujärjestyksen tunteja videoyhteydellä. Haastateltava H9 kertoi keskittyneensä vastavalmistuneena opettajana enemmän opetukseen. Tämän mahdollisti hänen mukaansa hyvät digitaidot. Priorisointia hyödynnettiin myös mietittäessä sovelluksia etäopetuksen käyttöön. Sovelluksia päätettäessä valittiin sellaiset sovellukset, jotka tuntuivat itsestä helpolta – unohtamatta oppilaiden näkökulmaa. Itselle helpoimpien sovellusten valitseminen auttoi työssä jaksamisessa, kun uutta ei tarvinnut opetella niin paljon.

Työn rajaamiseen liittyvät seikat olivat merkityksellisiä työhyvinvoinnin kannalta luokanopettajien kokemuksissa. Tässä tutkimuksessa työn rajaaminen koostuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella tekijöistä, joita ovat työstä irtautuminen, työn tauottaminen, työmäärän muutos sekä omien rajojen asettaminen. Työstä irtautumisen ja työn tauottamisen haasteet, lisääntynyt työmäärä ja vaikeudet rajata omaa saatavilla oloaan kuormittivat luokanopettajien työhyvinvointia. Luokanopettajilla oli erilaisia keinoja irtautua työstä ja tauottaa työtä, ja osa koki työstä irtautumisen ja tauottamisen olevan jopa helpompaa etäopetuksessa. Omien jaksamisen rajojen tiedostamisen avulla luokanopettajat rajasivat omaa työaikaansa ja -määräänsä, mikä auttoi jaksamaan työssä.

6.2 Oppilaiden ja kodin merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa

Luokanopettajat kokivat työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisinä tekijöinä niin oppilaaseen kuin oppilaan kotiin liittyviä seikkoja. Luokanopettajat kokivat oppilaiden osaamisen sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vaikuttavan työhyvinvointiin niin hyvinvointia lisäävänä kuin sitä heikentävänä. Myös kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä saatiin voimavaroja etätyössä jaksamiseen, mutta se saattoi myös kuormittaa luokanopettajaa.

6.2.1 Oppilaan oppiminen etäopetuksessa

Taulukossa 6 on esitetty oppilaiden oppimiseen liittyvät yläluokat ja niiden alaluokat, jotka muodostuivat luokanopettajien kokemusten perusteella. Oppilaiden oppiminen muodostuu oppilaan tukemisesta, oppilaan eriyttämisestä, oppilaiden osaamisen herättämistä tunteista sekä oppilaan arvioinnista. Oppilaan tukeminen ja eriyttäminen innosti ja motivoi luokanopettajia, mutta aiheutti myös huolta ja kuormitti työssä jaksamista. Oppilailla oli haasteita tehtävien tekemisessä ja esimerkiksi jatkuva oppilaiden kannustaminen vähensi motivaatiota. Oppilaiden osaaminen etäopetuksen aikana herätti luokanopettajissa niin huolta kuin positiivisiakin tunteita. Oppilaan arvioinnin koettiin olevan haastavaa etäopetuksessa ja vaikeuttavan työssä jaksamista. Toisaalta koettiin innostusta siitä, että etäopetuksessa oppilaiden tehtävien tekemistä on helpompi seurata ja arvioida. Oppilaantuntemus auttoi muun muassa tehtävämäärän arvioinnissa.

Oppilaan tukeminen etäopetuksen aikana sekä kuormitti että motivoi luokanopettajia. Lisäksi työssä jaksamista ja motivoitumista vaikeuttivat oppilaiden haasteet tehtävien tekemisessä. Oppilaiden tukeminen motivoi sen vuoksi, että luokanopettajilla oli halu auttaa oppilaita. Haastateltavat halusivat auttaa oppilaita oppimaan ja antaa sen tuen, mitä he tarvitsevat. Haastateltava H6 kertoi, että häntä motivoi oppilaan tukemisessa myös ajatus siitä, että kun hän kerralla tekee kunnolla, ei hänen tarvitse tehdä seuraavana *”syksynä sitä työmäärää [opittavien] asioiden kanssa uudestaan”* (H6).

Oppilaiden tukeminen aiheutti luokanopettajille myös kuormitusta. Yhtenä tekijänä koettiin se, että tuen tarvitsijoita oli paljon. Haastateltava H6 kertoi, että hän piti useita tukitunteja viikon aikana. Hän koki, että vaikka hän halusi tukea oppilaita, se myös kuormitti häntä. Osalla luokanopettajista oli mahdollisuus hyödyntää erityisopettajaa oppilaiden tukemisessa. Haastateltava H9 kertoi kuitenkin, ettei heidän koulussaan ollut erityisopettajaa lainkaan.

etäopetusjakson aikana, mikä vaikeutti työssä jaksamista, koska haastateltava olisi kaivannut erityisopettajan tukea usean luokassa olevan tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa.

Taulukko 6. Oppilaiden oppimisen merkitys etäopetuksessa luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
Oppilaan tukeminen motivoi	Oppilaan tukeminen	Oppilaiden oppiminen etäopetuksessa	Oppilaan ja kodin merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Oppilaan tukeminen kuormitti			
Oppilaiden haasteet tehtävien tekemisessä			
Yksilöllisyyden huomioiminen mahdollista	Oppilaan eriyttäminen		
Yksilölliset huomioimisen haasteet			
Huoli oppilaiden pärjäämisestä	Oppilaan osaamisen herättämät tunteet		
Huoli oppilaiden digitaidoista			
Huoli ohjeiden ja tehtävien ymmärtämisestä			
Ylpeys oppilaasta			
Arvioinnin hyvät puolet	Oppilaan arviointi		
Arvioinnin haasteet			
Oppilaantuntemus			

Oppilaiden jatkuva kannustaminen ja tukeminen tehtävien tekemisessä oli motivaatiota laskeva tekijä etäopetuksen loppua kohden. Haasteet tukea oppilaita etänä aiheutti myös turhautumista. Luokanopettajilla oli kokemuksia, että välillä olisi ollut helpompaa olla oppilaan vieressä auttamassa.

Luokanopettajien kokemuksissa oppilaiden eriyttäminen etäopetuksen aikana sekä lisäsi motivaatiota että vähensi sitä. Luokanopettajilla oli kahden suuntaisia kokemuksia eriyttämisestä ja yksilöllisyyden huomioimisesta. Osa koki, että etäopetus mahdollistaa yksilöllisyyden huomioimisen paremmin, kun taas osalla oli kokemus eriyttämisen vaikeudesta etäopetuksessa. Yksilötason opetuksen huomioiminen tuotti onnistumisen kokemuksia. Haastateltava H3 koki, että 4–5 hengen pienryhmissä yksilöllinen opettaminen onnistui helpommin kuin lähiopetuksessa. Toisaalta luokanopettajilla oli kokemuksia

oppilaan yksilöllisen huomioimisen haasteista. Eriyttäminen etäopetuksessa koettiin vaikeaksi. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tehtävien eriyttäminen lisäsi etäopetuksen vaativuutta, koska ”eriyttäminen kotiin asti oli hankalaa” (H6). Yksilöllisyyden huomioiminen oli aikaa vievää ja oppilaan yksilöllisten haasteiden huomioiminen sopivalla tavalla aiheutti huolta.

Oppilaan osaaminen herätti luokanopettajissa huolta, mutta myös positiivisia tunteita. Huoli oppilaiden osaamisesta vaikeutti luokanopettajien motivoitumista työhön ja kuormitti jaksamista. Huolta aiheutti haastateltavan H4 mukaan se, miten pienet oppilaat pärjäävät etäopetuksessa. Haastateltavalla H9 oli tunne, että oppilaita ei ohjeistettu ja tuettu tarpeeksi etäopetusjakson alussa.

Keskiviikosta eteenpäi me niinku työkavereitten kaa suunniteltiin koululla ja sillon oli vähän niinku oppilaat.. Kyllä sitä etäopetusta piti sillonkin, mut ne oli aika paljon sit oman onnensa nojassa siinä alussa tai musta ainaki tuntu siltä. (H9)

Huolta ja epäilystä aiheuttivat oppilaiden digitaidot. Huolta aiheutti, jos oppilaiden kanssa ei oltu ehditty harjoitella TVT:n käyttöä ennen etäopetukseen siirtymistä. Huoleen siitä, osataanko kotona käyttää sovelluksia, pyrittiin vastaamaan niin, että uusia sovelluksia otettiin käyttöön porrastetusti. Huolta ja stressiä aiheutti, ymmärtävätkö oppilaat kirjalliset ohjeet oikein. Ohjeita joutui tämän vuoksi miettimään tarkkaan, mikä vaikeutti työssä jaksamista.

Oppilaiden oppiminen herätti luokanopettajissa myös positiivisia tunteita. Ylpeyttä aiheutti oppilaiden osaaminen etäoppitunneilla ja TVT:n käytön oppiminen. Oppilaat oppivat nopeasti käyttämään sovelluksia ja tavan, miten etäoppitunneilla toimitaan. Tämä lisäsi luokanopettajien innostusta ja tuotti onnistumisen kokemuksia etäopetuksen aikana. Ylpeyttä koettiin siitä, että oppilas, jolla lähiopetuksessa oli haasteita, suoriutui etäopetuksesta hyvin. Haastateltavat kertoivat saaneensa onnistumisen kokemuksia, kun huomasivat oppilaiden oppineen etäopetuksessa.

Sitte vielä se, että jotkut, jotka ehkä ei semmosia... Suorituskyky ei mikään hirveen korkea normaalissa koulunkäynnissä oo, nii joku semmonen loisti sitten etäkoululaisena, niin se oli kans semmonen mukava asia. (H5)

Luokanopettajan kokemuksista huomattiin, että merkityksellinen asia työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta oli oppilaan arviointi. Oppilaan arviointia tarkasteltiin oppilaan tehtävien arvioimisen näkökulmasta sekä oppilaantuntemuksen kautta. Etäopetuksen hyvänä puolena ja innostusta lisäävänä tekijänä koettiin se, että oppilaiden suorituksia tehtävissä oli

helpompi seurata. Onnistumisen kokemuksia saatiin tunteesta, että oli saanut arvioitua oppilaiden töitä etäopetuksen aikana.

Toisaalta arviointi koettiin haastavaksi etäopetuksessa ja se vaikeutti työssä jaksamista ja motivoitumista. Kaikista oppilaiden tekemistä tehtävistä ei ehtinyt antaa palautetta tai niihin ei voinut syventyä. Tämä aiheutti turhautumista, koska työtä ei voinut toteuttaa niillä arvoilla, joita itsellä oli. Formatiivisen palautteen antamisen koettiin olleen lähiopetuksessa helpompaa kuin etäopetuksessa. Haastateltava H8 antoi lähes aina palautetta jokaisesta tehtävästä oppilailleen. Hän kertoi, että se vei paljon aikaa ja että loppua kohden tämä alkoi kyllästyttää.

Mää vaan oikeesti katoin, onko ne tehny, mut en mää pystyny syventymään niihin. Tai ois ehkä tälleen livenä [lähiopetuksessa] voinu, että hei katotko vielä tää kohta tai tosi hyvin tehty tehtävä, niin se [haaste tarkistaa tehtäviä] oli turhauttavaa. (H7)

Se oli kyllä haastavaa, koska niin paljon tietää niiden [oppilaiden] oppimisesta enemmän, kun niitä näkee päivittäin ja näkee, miten ne täällä [lähiopetuksessa] työskentelee ja miten ne suhtautuu niihin tehtäviin. (H7)

Oppilaantuntemuksen koettiin helpottavan etäopetuksessa työskentelyä. Haastateltava H8 oli helpottunut siitä, että etäopetukseen siirtyminen tapahtui juuri keväällä, jolloin oppilaantuntemus oli parempi. Hän kuvaili, että *”jos se [etäopetus] ois tullu syksyllä ja mulla ois ollu uudet oppilaat, nii mie en tiiä, miten mie oisin selvinny”* (H8). Kun etäopetukseen siirryttiin kesken lukuvuoden, luokanopettajat tunsivat oppilaat ja tiesivät, mitä oppilaat osaavat ja mitä heiltä voi vaatia. Luokanopettajat arvioivat oppilaantuntemuksen avulla esimerkiksi, mikä on sopiva määrä tehtäviä oppilaille ja mitkä sovellukset olisivat sopivimpia oppilaiden näkökulmasta.

Luokanopettajien kokemuksissa oppilaan oppimiseen liittyvät tekijät, oppilaan tukeminen, eriyttäminen, arviointi ja oppilaiden osaamisen herättämät tunteet, sekä lisäsivät että heikensivät luokanopettajien työhyvinvointia. Motivaatiota, innostumista ja työssä jaksamista lisäsi muun muassa se, että oppilaiden osaamisesta koettiin ylpeyttä. Onnistumisen kokemuksia saatiin, kun koettiin, että oppilaita oli saatu tuettua ja arvioitua etäopetuksen aikana. Toisaalta osan luokanopettajien kokemuksissa samat teemat aiheuttivat huolta ja heikensivät työssä jaksamista. Oppilaan arvioiminen, tukeminen ja eriyttäminen koettiin myös vaikeana, kuormittavana ja turhauttavana.

6.2.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muodostui aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella yhdeksi yhdistäväksi yläluokaksi. Taulukossa 7 on esitetty yläluokat ja alaluokat, joista opettaja-oppilasvuorovaikutus etäopetuksessa koostuu. Yläluokat ovat vuorovaikutuksen tärkeys, oppilaiden positiiviset kokemukset ja opettajan rooli.

Luokanopettajat kaipasivat läsnäoloa ja kohtaamista oppilaidensa kanssa, mutta pitivät tärkeänä vähäistäkin vuorovaikutusta etäopetuksessa. Merkityksellisyyden tunne siitä, että on tärkeä aikuinen oppilaan elämässä, auttoi jaksamaan etäopetuksen aikana. Oppilailta saatu palaute, oppilaiden innokkuus sekä huumori etäopetuksen aikana auttoivat opettajia motivoitumaan työhön. Luokanopettajan roolina oli myös luoda oppilaille turvallisuuden tunnetta ja mahdollistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Taulukko 7. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen merkitys etäopetuksessa luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
Läsnäolon puuttuminen	Vuorovaikutuksen tärkeys	Opettaja-oppilasvuorovaikutus etäopetuksessa	Oppilaiden ja kotien merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Kohtaamisen tärkeys			
Merkityksellisyys ja tunneside oppilaisiin			
Oppilailta saatu palaute	Oppilaiden positiiviset kokemukset		
Oppilaiden innokkuus			
Huumori oppilaiden kanssa			
Turvallisuuden tunteen luominen	Opettajan rooli		
Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistaja			

Luokanopettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa merkitykselliseksi työhyvinvoinnin kannalta. Etäopetuksessa läsnäolon oppilaiden kanssa ja oppilaiden kohtaamisen koettiin puuttuvan tai vähentyvän verrattuna lähiopetukseen. Tämä tuntui luokanopettajista vaikealta ja epämotivoivalta. Dialogi oppilaiden kanssa oli haastavampaa

etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen. Sen puuttuminen aiheutti tunteen siitä, että etäoppitunnit olivat luokanopettajan monologia, jossa muutama oppilas vastaili silloin tällöin. Esimerkiksi haastateltava H0 koki, ettei hän voinut etäopetuksessa toteuttaa itselleen tärkeimpiä arvoja, joita ovat läsnäolo ja oppilaan kohtaaminen. Haastateltava H7 koki, että etäopetuksessa häneltä vietiin se, minkä vuoksi hän opettajan työtä tekee, eli vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Hänestä oli epämotivoivaa, kun hän ei nähnyt oppilaita ja kuullut heidän juttujaan.

Että se, mikä mulla on mun työssä se ykkösjuttu, on läsnäolo ja kohtaaminen. Ja ku se on kokonaan pois siitä, nii se on nii tylsää. (H0)

Multa vietiin pois se, mikä on mun mielestä kaikkien kivointa opettajan työssä eli olla noiden oppilaiden kaa. – – Se vähä niinku, että mulle jäi vaan jäljelle se, että mää annan tehtäviä -rooli. Nii se oli vähä, että en mää tän takia tee opehommia. (H7)

Toisaalta etäopetusjakson aikana luokanopettajia auttoi jaksamaan, että heidän ja oppilaiden välillä oli edes vähäistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa etäoppitunneilla innosti luokanopettajia, ja se koettiin merkityksellisenä ja positiivisena asiana.

Luokanopettajat kokivat tärkeänä, että oppilaat saivat jakaa kokemuksiaan etäopetuksesta ja kertoa kuulumisia. Kuulumisia kysyttiin oppilailta henkilökohtaisilla puheluilla ja etäoppitunneilla. Oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen panostaminen toi energiaa ja onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden kohtaamista etäopetuksen aikana ja näkemistä etäoppitunneilla pidettiin erityisen tärkeänä.

Elikkä juteltiin [oppilaan kanssa puhelimessa] ihan kaikkee, niitä näitä, mitä ruokaa on syönyt ja mitä on piirrelly, ja et mää käytn siihenkin aikaa ihan huolella sen takia, että se oli... se on musta normaaliopetuksessakin tärkeätä, mutta siinä varsinkin, tilanteessa. (H3)

Luokanopettajia auttoi jaksamaan merkityksellisyyden tunne eli tunne siitä, että oli oppilaille tärkeä. Myös luokanopettajan oma tunneside oppilaisiin helpotti työssä jaksamista ja motivoitumista etäopetuksen aikana. Oppilaat esimerkiksi laittoivat luokanopettajille kuvia ja ääniviestejä tai esittelivät itselle tärkeitä asioita etäyhteyden avulla. Lasten ilo opettajan näkemisestä toi luokanopettajille merkityksellisyyden tunnetta. Tärkeäksi koettiin osoittaa oppilaalle se, että oppilas on luokanopettajalle tärkeä. Tunneside oppilaisiin näyttäytyi kokemuksissa niin, että etäopetuksen aikana motivoi jaksamaan se, kun sai nähdä oppilaita etäoppitunneilla.

Mä soitin kaikille oppilaille puhelun – – Niin mun mielestä tommoset asiat, mitkä jollaki tavalla osottaa, et se oppilas on tärkeä ja sen hyvinvointi on tärkeä, sen perheen hyvinvointi on tärkeä mulle. Nii kyl mä sillon... mul tuli semmonen niinku hyvä fiilos tehdä sitä. (H1)

Mulla oli ihan se, että mää näin niissä Meet-oppitunneilla niitä lapsia nii se motivoi ihan tosi paljon. Ne on niin rakkaita itelle, et jotenki tuli semmonen itelle, et ehottomasti jaksaa niinku eteenpäin. (H6)

Oppilaiden positiiviset kokemukset etäopetuksen aikana koettiin innostavina ja motivoivina.

Oppilaiden antama positiivinen palaute etäopetuksessa koettiin onnistumisena.

Ja ku oppilaat laitto sinne [sovellukseen] ääniviestillä ihania palautteita, nii niistä tuli kyl semmonen onnistunut olo, että ihana, kun ne laittaa videoterveisiä ja ääniviestejä opelle: ”Kivoja tehtäviä” ja kaikkee mahdollista. (H6)

Oppilaiden innokkuus koettiin tärkeäksi etäopetuksen aikana. Haastateltavat kertoivat, että oppilaiden innokkuus motivoi ja lisäsi onnistumisen kokemuksia. Haastateltava H9 kertoi kokevansa innostusta, kun huomasi oppilaiden seuraavan etäoppitunneilla ja olevan kiinnostuneita opetuksesta. Oppilaiden kanssa haluttiin tehdä myös muitakin asioita kuin koulutehtäviä ja useassa haastattelussa mainittiinkin vapun vietosta eri tavoin. Vapun viettoa juhlittiin esimerkiksi siten, että oppilaille järjestettiin vappujuhlat heidän pyynnöstään tai oppilaille tehtiin vappunaamarivideo. Haastateltavat kertoivat oppilaiden olleen innostuneita vappuohjelmasta, mikä innosti myös luokanopettajia. Lisäksi huumori oppilaiden kanssa piristi etäopetuksen aikana.

Etäopetuksen aikana turvallisen ilmapiirin luominen oppilaille koettiin merkitykselliseksi. Haastateltava H3 kertoi, että halusi olla etäopetuksen aikana turvallinen aikuinen oppilaille ja koki onnistuneensa siinä. Myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen motivoi etäopetuksen aikana. Haastateltava H2 koki tärkeäksi ylläpitää positiivista ryhmähenkeä oppilaiden välillä. Hän kertoi, että toteutti oppilaiden kanssa opetuksen lisäksi hauskoja tehtäviä, *”vaikkei siitä nyt pedagogisesti ollut mitään hirveen suurta merkitystä”* (H2). TärkeiskHaastateltavat kertoivat, että oppilaat kokivat tärkeiksi keskustelutunnit, joissa oppilaat saivat keskenään jakaa kuulumisiaan ja kokemuksiaan. Keskustelutuntien mahdollistaminen lisäsi onnistumisen kokemuksia etäopetuksessa.

Ja sitte musta se oli aika kiva juttu, semmonen, mistä ne kiitteli lapsetkin, että mie tein niille sitte Meettiin semmoset porinaryhmät – – ne sitte aina sopi, meillä oli viimeinen tunti menossa, että hei jäähääkö Meettiin ja sitten ne porukalla oli siellä ja jutteli, ja se oli minusta tosi kiva. Ne pysty sit vaihtaa ajatuksia ja juttelee siellä. Se oli tosi suosittu juttu. (H8)

Luokanopettajat kokivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutukset kahdesta eri näkökulmasta työhyvinvoinnin kannalta. Etäopetuksessa oppilaiden kohtaaminen ja läsnäolo oppilaiden kanssa väheni ja muuttui erilaiseksi verrattuna lähiopetukseen, mikä koettiin jaksamista heikentävänä ja epämotivoivana. Toisaalta vähäinenkin vuorovaikutus etäyhteyksin (videoyhteys, puhelut, viestit) oppilaiden kanssa, oppilaiden innokkuus, ilo ja huumori sekä merkityksellisyyden tunne oppilaille tärkeänä aikuisena lisäsivät luokanopettajien motivoitumista ja innostumista ja toivat onnistumisen kokemuksia etäopetusjakson aikana.

6.2.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Taulukossa 8 on esitetty kodin ja koulun välinen yhteistyö -yläluokka ja siitä jakautuvat alaluokat. Luokanopettajat kokivat merkittävänä kodin ja koulun välisen yhteistyön työhyvinvoinnin kannalta. Haastateltavien kokemuksista muodostui alaluokkia, jotka ovat palaute kodilta, kodin asettamat vaatimukset, kotien haasteet sekä yhteydenpito koteihin. Palaute kodilta koettiin hyvinvointia lisäävänä, kun palaute oli positiivista. Toisaalta negatiivinen palaute kodilta lisäsi luokanopettajien kuormitusta. Kotien asettamat vaatimukset sekä kotien haasteet koettiin kuormittavana etäopetuksen aikana ja siten vähensi työhyvinvointia. Yhteydenpito koteihin koettiin tärkeänä ja positiivisena.

Taulukko 8. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys etäopetuksessa luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Palaute kodilta	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Oppilaan ja kotien merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Kodin asettamat vaatimukset		
Kotien haasteet		
Yhteydenpito koteihin		

Palaute kodilta etäopetuksen aikana koettiin tärkeäksi etäopetuksen aikana. Kotien positiivinen palaute innosti ja motivoi haastateltavia sekä lisäsi onnistumisen kokemuksia. Positiivista palautetta annettiin esimerkiksi opetuksesta ja opetusmateriaaleista. Haastateltava H7 kertoi, että positiivinen palaute vanhemmilta auttoi häntä jaksamaan ja ”*motivoi jatkamaan samalla tasolla*”(H7). Haastateltavat kokivat onnistuvansa etäopetuksessa, kun vanhemmat olivat tyytyväisiä, eivätkä antaneet negatiivista palautetta. Haastateltava H3 koki

onnistuvansa, kun piti tiiviimmin yhteyttä koteihin etäopetuksen aikana ja vanhemmat kiittivät haastateltavaa tiiviistä yhteydenpidosta. Toisaalta negatiivinen palaute vanhemmilta koettiin kuormittavana ja työhyvinvointia vähentävänä.

Ja varmasti sekin autto jaksamaan, että mää sain tosi paljon hyvää palautetta vanhemmilta. Että ilmeisesti mun ohjeet oli monipuoliset ja selkeät. -- tosi monet sano, että jos sillä on useampi lapsi, että just se mun oppilaan ohjeet oli kaikkein parhaimmat. (H7)

Sit tuliki semmosta inhottavaa palautetta kotoa käsin, vaikka tuntu et sä olit tehny ihan kaikkies sen lapsen eteen, heidänkin lapsen eteen, niin sen mä koen, että oli jotenki kuormittavaa. (H6)

Kotien asettamat vaatimukset ja kotien haasteet kuormittivat etäopetuksen aikana. Kotien vaatimukset näkyivät etäopetuksessa esimerkiksi siten, että vanhemmat vaativat lapselleen lisää tukea tai yksityisoppitunteja, mikä lisäsi työmäärää ja kuormitti etäopetuksen aikana. Kotien ongelmat koettiin myös haastavina etäopetuksessa. Haastateltavat kertoivat kotien haasteiden näkyvän esimerkiksi digitaitojen puutteena tai epäaktiivisena yhteydenpitona. Myös huoli kotien pärjäämisestä etäopetuksen aikana aiheutti huolta. Haastateltava H9 kertoi, että yhden kodin TVT:n käytön ongelmat hankaloittivat opetusta ja sen takia kuormittivat. Haastateltava H3 koki kuormittavana neuvoa koteja TVT:n käytössä, sillä hän koki omaavansa heikot digitaidot.

Ja sitte ehkä se, että yksittäisiin koteihin oli vähän niinku jotenki, en mää nyt sano, et haasteellista, mutta että oli vaan niinku.. tuli tosi harvoin vastauksia ja vähän niinku tuntu, että kuormittaako niitä enempi, jos opettaja jatkuvasti soittaa ja ne ei oikee liveoppitunneilla paikalla ja onkohan ne unohtanu vai onkohan siellä joku tilanne kotona ja semmonen ehkä oli haastavaa. (H6)

Yhteydenpito koteihin koettiin etäopetuksen aikana merkittäväksi työhyvinvoinnin kannalta. Merkitykselliseksi koettiin esimerkiksi se, kun sai puheluiden avulla osoitettua perheille heidän olevan tärkeitä. Haastateltava H3 kertoi, että oli vanhempain yhteydessä enemmän etäopetuksen aikana verrattuna lähiopetukseen. Tiivis yhteydenpito koteihin helpotti hänen työtään, sillä sen avulla hän oli koko ajan tietoinen oppilaan tuen tarpeista. Haastateltava koki itsevarmuutensa lisääntyvän tiiviin yhteydenpidon myötä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin merkittävänä työhyvinvoinnin kannalta. Vanhemmilta saatu palaute sekä lisäsi että vähensi työhyvinvointia. Kotien asettamat vaatimukset ja kotien haasteet kuormittivat haastateltavia, mikä vähensi työhyvinvoinnin

kokemusta. Yhteydenpito koteihin koettiin positiivisena ja merkittävänä oman työhyvinvoinnin näkökulmasta.

6.3 Opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa

Opettajan ammatillinen itsetunto muodostui yhdeksi keskeiseksi teemaksi luokanopettajan työhyvinvoinnin kokemuksessa etäopetuksen aikana. Taulukossa 9 on kuvattuna opettajan ammatilliseen itsetuntoon liittyvät ala- ja yläluokat. Opettajan ammatillinen itsetunto voidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella jakaa epävarmuuteen omasta työskentelystä, luottamukseen omasta työskentelystä ja uuden oppimiseen sekä tavoitteisiin ja vaatimuksiin etäopetuksessa. Luokanopettajat kokivat epävarmuutta niin omasta työskentelystään, koronapandemian aiheuttamasta tilanteesta ja muutoksista. Riittämättömyyden tunteet vaikeuttivat työssä jaksamista. Luottamus omaan työskentelyyn näyttäytyi itseluottamuksena ja -varmuutena, armollisuutena itseä kohtaan sekä tyytyväisyytenä omaan työskentelyyn. Uuden oppiminen innosti ja motivoi luokanopettajia. Myös luokanopettajan tunnollisuus ja vaatimukset sekä vapaus toteuttaa etäopetusta ja ulkopuolelta tulevat vaatimukset koettiin merkityksellisiä oman työhyvinvoinnin kannalta.

Taulukko 9. Luokanopettajien (n=10) ammatillisen itsetunnon merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Epävarmuus omasta työskentelystä	Epävarmuuden kokeminen	Opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Tilanteen aiheuttama epävarmuus		
Muutosten aiheuttama epävarmuus		
Riittämättömyys		
Itseluottamus	Luottamus omaan työskentelyyn ja uuden oppiminen	
Itsevarmuuden lisääntyminen		
Armollisuus itseä kohtaan		
Tyytyväisyys omaan työskentelyyn		
Uuden oppiminen		
Omat vaatimukset	Tavoitteet ja vaatimukset etäopetuksessa	
Vapaus ja ulkopuoliset vaatimukset		

6.3.1 Epävarmuuden kokeminen

Etäopetusjakson aikana koettiin epävarmuutta eri syistä. Osa luokanopettajista koki epävarmuutta omasta työskentelystään etäopetuksen aikana. Esimerkiksi haastateltava H3 kertoi, että häntä hävetti pyytää apua kollegoilta TVT:n käyttöön ja koki sen olevan *”itsetuntokysymys”* (H3). Epävarmuutta omasta työskentelystä koettiin esimerkiksi sen vuoksi, että oli vasta valmistunut. Helpottavaksi asiaksi kerrottiin kuitenkin, että sai tehdä päätöksiä yhdessä tiimiopettajien kanssa, mikä helpotti päätösten tekemistä ja vastuun jakamista. Haastateltava H0 ei suoranaisesti kertonut kokevansa epävarmuutta omasta työskentelystään, mutta hän kuitenkin vertasi omaa työskentelyään muiden opettajien työskentelyyn etäopetuksen aikana. Haastateltava kertoi, että oli mennyt etäopetuksen aikana *”aika perusvaatimuksilla”* (H0). Hän pohti sitä, että osa opettajista suunnitteli etäopetusjaksolle monipuolisia kokonaisuuksia, eikä hän *”lähtenyt ollenkaan mukaan spehtaakkeleiden tekemiseen”* (H0).

Epävarmuutta koettiin erityisesti etäopetusjakson alussa. Haastateltava H4 kertoi, että hän koki epävarmuutta etäopetukseen siirryttäessä, sillä hän ei tiennyt vielä, miten lähteä toteuttamaan etäopetusta. Kokemukset epävarmuudesta etäopetusjakson aikana vaikeuttivat motivoitumista. Lisäksi jatkuvat hallituksen linjaamat muutokset lisäsivät osittain luokanopettajien kokemaa epävarmuutta. Haastateltavat kokivat pelkoa siitä, että joutuisivat tekemään ylimääräistä työtä sen vuoksi, että linjaukset muuttuisivat uudelleen. Esimerkiksi haastateltava H9 kertoi, että kunnan linjaamat päätökset tulivat myöhässä ja hän koki hämmentäväksi sen, ettei rehtorikaan aluksi tiennyt, miten etäopetusta lähdetään toteuttamaan.

Tuntu et tekee aina sen tuplamäärän niinku mää siinä alussa sanoin, että sä teet jotain ja sää suunnittelet pitkälle ja sää teet siihen materiaalia, ja sitte se kaikki viedään, ku tuleeki uusia säädöksiä. (H6)

Kokemus riittämättömyyden tunteesta lisäsi kuormitusta etäopetuksen aikana. Kokemukset siitä, ettei riittänyt aika kaikkeen tekemiseen, vaikeuttivat palautumista etäopetusjakson aikana. Haastateltava H6 korosti sitä, että koki tehneensä etäopetuksen aikana parhaansa, muttei siltikään saanut tehtyä kaikkea tarvittavaa. Hän kertoikin, ettei lopulta ehtinyt antaa kaikille oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea. Haastateltava koki raskaaksi sen, että sai osalta vanhemmilta negatiivista palautetta, vaikka oli kokenut *”tehneensä kaikkensa”* (H6) etäopetuksen eteen.

6.3.2 Luottamus omaan työskentelyyn ja uuden oppiminen

Tutkimuksen tulosten mukaan luottamus omaan työskentelyyn oli luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksissa merkityksellinen tekijä. Luokanopettajat kokivat etäopetusjakson aikana itsevarmuutta ja tyytyväisyyttä omaan tekemiseen. Haastateltavat kertoivat myös armollisuudesta itseä kohtaan ja etäopetuksen aikana osan haastateltavan itsevarmuus lisääntyi. Etäopetuksen aikana oli kokemuksia, ettei tukea tarvinnut paljoakaan. Haastateltavat, jotka eivät kaivanneet paljoakaan tukea, kertoivat myös, että he olivat luottavaisia siitä, että selviävät etäopetuksesta. Haastateltava H3 kertoi, että hän teki itsenäisesti valintoja etäopetuksen toteuttamiselle, eikä kokenut epävarmuutta päätösten tekemisessä.

Ja mulle ei siinä oo itsetunto-ongelmaa [pätösten tekemisessä], mä tiedän, että netissä, facebookissa on kysytty ja kollegat saatto kysyä, että piättekste pienryhmää vai koko ryhmää, ku ne ei uskaltanu. Mulle se oli päivänselvää, et mun mielestä tämmönen maalaisjärkijuttu. (H3)

Oltiin kuitenkin ihan hyvin aikataulussa ja oli semmonen ajatus, et kyllä me saadaan käytyä ne asiat mitkä pitääkin. (H2)

Itsevarmuuden lisääntyminen etäopetuksen aikana lisäsi luokanopettajien jaksamista. Yhteisopettajuus lisäsi itsevarmuutta omaan työskentelyyn, kun sai pohtia päätöksiä yhdessä muiden kanssa. Myös vanhempien hyväksyntä lisäsi itsevarmuutta ja motivoi etäopetuksen aikana. Haastateltava H3 kertoi, että häntä motivoi, kun huoltajat seurasivat hänen tuntejaan ja olivat niihin tyytyväisiä. Sen kautta varmuus omaan tekemiseen lisääntyi ja haastateltava totesi, että positiivinen palaute vahvisti sitä, että aikoi jatkaa opetustaan samalla tyylillä.

Luokanopettajien kokemukset armollisuudesta itseä kohtaan lisäsivät luottamusta omaan työskentelyyn. Haastatteluissa kerrottiin, että etäopetuksen aikana oltiin tyytyväisiä vähään. Esimerkiksi haastateltava H0 kertoi, että oli tyytyväinen siihen, mitä sai aikarajojen puitteissa tehtyä etäopetuksen aikana. Hän rajasi työaikaansa kahdeksasta neljään ja hyväksyi sen, että ei välttämättä kerennyt tehdä kaikkea suunniteltua siinä ajassa. Armollisuus omaa työskentelyä kohtaan näkyi myös siten, että luokanopettajat hyväksyivät, etteivät saaneet pidettyä etäoppitunneilla kaikkia lukujärjestyksen tunteja. Haastateltava H4 kertoi hyväksyneen etäopetuksen aikana sen, että joutui käyttämään nuorten oppilaiden kanssa yksinkertaisia sovelluksia ja keskittymään perusasioihin.

Isompien kans ois tietty voinut ehkä vähän monimutkasempiiki juttui tehdä, mut kyl se pienten kaa, varsinkin just noiden ykkösten kaa oli hyvä et ne pääsee

koneelle, saa luettua ohjeet, pääsee tekeen, kattoo jonkun videon niin me ollaan jo pitkällä. (H4)

Luokanopettajat kokivat tyytyväisyyttä omasta työskentelystään etäopetuksen aikana. Haastateltavat kokivat onnistumisen tunteita omista opetusmateriaaleistaan ja olivat innostuneita niiden tekemisestä. Onnistumisia koettiin opetusvideoiden tekemisessä ja oppilailta saatiinkin positiivista palautetta niistä. Luokanopettajat olivat tyytyväisiä, että he saivat tehtyä onnistuneita materiaaleja oppilaille. Esimerkiksi haastateltava H8 koki onnistuvansa, kun sai valmistettua *”kivoja juttuja”* (H8) omasta mielestään vaativimpiinkin oppiaineisiin.

Etäopetuksen monipuolinen toteutus lisäsi luokanopettajien onnistumisen kokemuksia. Onnistumisia koettiin siitä, kun toteutettiin monipuolisesti omaa opetustaan ja tyytyväisyyttä lisäsi se, että sai opetettua tarvittavat asiat ajallaan. Motivaatiota lisäsi esimerkiksi se, että *”sai miettiä erillä tavalla monipuolista opetusta ja etsiä uusia ideoita”* (H2). Haastateltava H2 kertoi, että monipuolisen opetuksen suunnittelu oli hauskaa, eikä kuormittanut häntä millään tavalla. Luokanopettajat kokivat onnistumisia etäopetuksen kokonaisuuden hallinnassa. Haastateltavat kertoivat, että olivat tyytyväisiä omiin kokonaisuuksiin ja esimerkiksi haastateltava H8 mainitsi, että hänellä oli etäopetuksesta kokonaisuudessaan onnistumisen tunne, sillä vanhemmat ja oppilaat olivat tyytyväisiä.

Etäopetusjakson aikana luokanopettajia innosti uuden oppiminen ja kokeilu. Haastateltavat kokivat TVT:n käytön opetteluun motivoivana. Haastateltava H7 kertoi, että oli innostavaa, kun oppi tekemään etäopetusjakson aikana opetusvideoita. Opetusvideoiden editointi oli luokanopettajille uuden opettelua. Haastateltava H2 kertoi, että hänen ei ollut aikaisemmin tarvinnut editoida ja sen opettelu oli motivoivaa. Haastateltava H8 koki virkistävänä oppia uusia taitoja pitkän työuransa jälkeen. Hän kertoi motivoituneensa siitä, kun huomasi oppivansa uusia taitoja *”tässäkin iässä”* (H8). Myös uusien tehtävien ideointi koettiin innostavana etäopetuksen aikana.

Toisaalta taas sitten niinku ehkä uusien tehtävien ideoimisessa tai muissa, että mä opetin myös kutosille liikuntaa ja musiikkia. Sitten esimerkiksi tommosten taitoaineitten tehtävissä, tehtävien tekemisessä vaikka et kyllä koin [innostusta]. (H9)

Niin se [opetusvideoiden tekeminen] oli siistiä ja ehkä siinä oli myös vähä semmonen, että mää opin tekemään niitä videoita. Ja ne oli myös sillo jo semmosia, että hei nytkö mää teen nää, nii mää voin hyödyntää näitä myöhemmin. (H7)

Uuden kokeilu ja etäopetuksen erilaisuus olivat tekijöitä, jotka lisäsivät luokanopettajien motivaatiota etäopetuksen aikana. Jos etäopetukseen suhtauduttiin rennommin, sitä perusteltiin muun muassa sillä, ettei uuden kokeilua pelätty. Haastateltava H2 kertoi kokevansa etäopetuksen mielekkääksi, sillä hän tykkäsi kokeilla uutta. Haastateltava H1 kertoi kokevansa onnistumista, kun kokeili etäopetuksessa uusia asioita. Luokanopettajat mainitsivat myös etäopetuksen erilaisuuden lisäävät motivaatiota. Motivaatiota lisäsi se, ettei aiemmin ollut toteuttanut etäoppitunteja ja sen erilaisuus koettiin innostavana.

Tehtiin kokeet, jossa oppilaat saa tehdä kirjasta, että emmä ollu ehkä aikasemmin tehny niitä kokeita, et voi tehdä kirjan kanssa. Niin kokeilin erilaisia asioita ja semmosessa koki onnistumista. (H1)

Ja tosiaan se et se [etäopetus] oli erilaista nii mää motivoiduin siitä kyllä tosi paljon. (H2)

Innostuksen lisäksi luokanopettajat kokivat sen puutetta. Haastateltavat kertoivat, että etäopetuksen aikana oli vaikeampi motivoitua työhönsä. Haastateltava H9 kertoi, että hänen jaksamisensa huononi loppua kohden, kun alkuinnostus väheni. Opettajat kokivat jaksamisensa heikompana, kun työ ei ollut motivoivaa. Haastateltava H0 kuitenkin sanoi jaksamisensa olleensa hyvä etäopetuksen aikana, vaikka koki olevansa tylsistynyt ja epämotivoitunut.

6.3.3 Tavoitteet ja vaatimukset etäopetuksen aikana

Luokanopettajat kokivat tärkeäksi asettaa itselleen korkeat tavoitteet ja vaatimukset etäopetuksen aikana. Luokanopettajille oli tärkeää, että oppilailla olisi hyvä olla etäopetuksen aikana. Haastateltava H7 kertoi, että hän halusi *”tehdä oppilaille mukavaksi etäkoulun”* (H7) ja koki tärkeäksi sen, että etäopetus olisi oppilaille positiivinen kokemus. Haastateltava H9 kertoi, että työmäärä lisääntyi etäopetuksen aikana, mutta hän oli kuitenkin innostunut ja kiinnostunut *”tekemään töitä etäopetuksen eteen”* (H9). Haastateltava kertoi, että etäopetuksen edetessä lisääntynyt työmäärä ja vähenevä innostus alkoi kuitenkin kuormittaa häntä. Kuormitusta lisäsi myös se, että teki itse enemmän kuin mitä koululta olisi vaadittu. Osalla haastateltavista omat vaatimukset lisäsivät heidän työmääräänsä, mikä lisäsi lopulta myös kuormitusta.

Me tehtiin, niinku todella pitkiä päiviä sillon, et niinku tuntu et ei, ei varmastikaan koululta ois vaadittu niin paljon, mitä sit tuntu, että halus niinku antaa ja jotenki sinne kotiin sen kaiken tuen, mitä siinä tilanteessa pysty antamaan. (H6)

Luokanopettajat kokivat etäopetuksen toteuttamiseen liittyen vapautta, mutta myös ulkopuolelta tulevia vaatimuksia. Kaikki haastateltavat luokanopettajat kertoivat, että heillä oli vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavallaan. Vapaus toteuttaa opetusta nähtiin positiivisena asiana, ja se toteutui muun muassa siinä, että luokanopettajat saivat valita, mitä digitaalista oppimisympäristöä käyttävät etäopetuksen toteuttamisessa.

Mää koen, että meille annettiin tosi vapaat kädet. Että ei tullu tavallaan – – ne ei ollu tavallaa semmosia vaatimuksia, että nyt joku käyttää Classroom-sovellusta, että meillä oli todella erilaisia toteutuksia tänki koulun sisällä. (H6)

Osa luokanopettajista koki ulkopuolelta tulevat vaatimukset raskaina, kun taas osalla luokanopettajista oli kokemus, ettei vaatimuksia tullut ulkopuolelta juuri ollenkaan. Haastateltava H7 jopa kritisoi kunnan vaatimusten vähäisyyttä, koska hän koki sen aiheuttavan eriarvoisuutta eri koulujen ja opettajien opetuksen välille. Ulkopuolelta tulevilla vaatimuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulun ja kunnan tasolta tulevia ohjeistuksia ja vaatimuksia etäopetuksen toteuttamisen suhteen.

Ulkopuolelta tulevia vaatimuksia oli esimerkiksi olla jollain tapaa yhteydessä päivittäin oppilaisiin, velvoite saada oppilaat palauttamaan tehtäviä ja velvollisuus olla tietoinen, ovatko oppilaat tai vanhemmat lukeneet tehtävänannot. Erityisesti haastateltava H6 koki ulkopuolelta tulevat vaatimukset kuormittavina. Heidän koulussaan vaatimuksena oli olla tietoinen kotien tilanteesta ja siitä, miten lapsen opiskelu sujuu kotona. Opettajien piti tarkistaa oppilaiden tehtävät jollain tapaa ja huolehtia oppilaiden tuen tarpeista. Lisäksi opettajien tuli olla ”*soiton päässä koko ajan*”(H6) työpäivän aikana.

Opettajan ammatillinen itsetunto oli luokanopettajien kokemusten perusteella merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kannalta. Ammatillinen itsetunto jakautui yläluokkiin, jotka ovat epävarmuuden kokeminen, itsevarmuuden kokeminen, oma asennoituminen työhön sekä omat tavoitteet. Epävarmuuden kokeminen vähensi luokanopettajien työhyvinvointia ja itsevarmuuden kokeminen oli taas työhyvinvointia edistävä tekijä. Luokanopettajien itse asettamat tavoitteet motivoivat etäopetuksen aikana, mutta etäopetuksen edetessä korkeat tavoitteet alkoivat kuormittamaan. Lisäksi työhyvinvointia lisäsi vapaus toteuttaa etäopetusta haluamallaan tavalla, mutta ulkopuolelta tulevat vaatimukset vaikeuttivat työssä jaksamista.

6.4 Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa

Toinen tutkimuksen tutkimuskysymyksistä oli, miten luokanopettaja on kokenut oman työyhteisön merkityksen työhyvinvoinnin kannalta kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Haastattelussa kysyttiin luokanopettajien kokemuksia työyhteisön tuesta. Haastateltavien kokemukset työyhteisön tuesta muodostuivat rehtorin, kollegoiden ja heidän antamastaan teknisestä tuesta. Osa haastateltavista mainitsi ohjaajien antaman tuen. Myös muiden kuin omassa työyhteisössä olevien opettajien vertaistuki nähtiin tärkeänä. Työyhteisön tuen lisäksi tärkeiksi tekijöiksi luokanopettajien kokemuksissa nousi ihmissuhteet työyhteisössä ja yhteisopettajuus. Työyhteisön myönteinen ilmapiiri ja luottamus työyhteisössä koettiin työhyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Etäopetuksen aikana tutustuttiin uusiin työkavereihin, mutta myös yksinäisyyttä työyhteisössä koettiin. Yhteisopettajuus auttoi jaksamaan työssä ja vähensi etäopetuksen kuormittavuutta.

6.4.1 Työyhteisön tuki etäopetuksessa

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella työyhteisön tuki muodostui rehtorin tuesta, kollegoiden tuesta, teknisestä tuesta ja muusta tuesta. Tässä tutkimuksessa kaikista haastateltavilla olleista esimiehistä käytetään sanaa rehtori. Taulukossa 10 esitetään tulokset työyhteisön tuesta. Muodostuneet yläluokat ovat rehtorin tuki, kollegoiden tuki, tekninen tuki ja muu tuki. Työyhteisöltä saatu tuki – tai sen puuttuminen – koettiin merkittävänä oman työhyvinvoinnin kokemuksessa. Rehtorilta tarvittaessa saatu tuki sekä molemmin puolinen luottamus lisäsi luokanopettajien työssä jaksamista. Tärkeänä pidettiin kollegoilta saatua tukea sekä muuta, työyhteisöön rinnastettavaa tukea. Merkityksellistä oli myös teknisen tuen saaminen, antaminen ja kaipaaminen.

Haastateltavat kertoivat kokemuksia niin riittävästä rehtorilta saadusta tuesta kuin vähäisestä tuesta. Luokanopettajat, jotka kokivat, että saivat rehtorilta apua tarvittaessa, kokivat myös saaneensa rehtorilta riittävästi apua ja tukea. Haastateltava H7 kertoi, että vaikka hän sai rehtorilta vain muutaman puhelun etäopetusjakson aikana, hän koki, että rehtori huolehtii hänen jaksamisestaan, koska tämä oli jo aiemmin osoittanut huolehtivansa ja olevansa kiinnostunut haastateltavan jaksamisesta.

Se [rehtori] oli aiemmin syksyllä niinku laittanu mulle viestiä jotenki silleen ”että luin nuorista opettajista ja siitä miten ne uupuu, että miten sää jaksat?” Että se oli vähä niinku aiemmin kysyny multa niitä kysymyksiä, mikä tuntu musta tosi kivalta. Että mää vähä niinku tiesin, että se huolehtii musta. (H7)

Osalla haastateltavissa oli myös kokemuksia, ettei rehtorilta saanut paljon tai lainkaan tukea. Tuen puute näyttäytyi esimerkiksi niin, ettei rehtori soittanut kertaakaan kyselläkseen, miten etäopetusjakso oli sujunut. Haastateltava H9 kertoi haasteista saada käytännön tukea rehtorilta. Hän esimerkiksi joutui lähettämään rehtorille useita viestejä ennen kuin rehtori vastasi. Haastateltava kuitenkin pohti, että rehtori saattoi olla kuormittunut koronapandemian aiheuttamasta tilanteesta, eikä sen vuoksi voinut antaa niin paljon tukea.

Taulukko 10. Työyhteisön tuen merkitys luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemusten kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä yläluokka	Pääluokka
Tuen saaminen	Rehtorin tuki	Työyhteisön tuki etäopetuksessa	Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Luottamus rehtorin tukeen			
Rehtorin osoittama luottamus			
Positiivinen palaute rehtorilta			
Muistutus armollisuudesta			
Tuen saaminen	Kollegoiden tuki		
Vertaistuki			
Teknisen tuen saaminen	Tekninen tuki		
Teknisen tuen antaminen			
Teknisen tuen kaipaaminen			
Ohjaajien tuki	Muu tuki		
Muilta opettajilta saatu vertaistuki			

Haastateltava H4 koki, ettei hän saanut rehtorilta juuri lainkaan tukea. Hän koki, ettei rehtori sopinut asioista opettajien kanssa. Tyytymättömyyttä aiheutti esimerkiksi se, että rehtori oli sopinut vanhempainillan kysymättä mielipidettä opettajilta sen tarpeellisuudesta.

Se vaan ilmotti, että me pidetään nyt vanhempainillat, siinä vaiheessa enää oli vaan sitä etäopetusta jäljellä tyyliin kuukausi, ja sit se vaan niinku tuntu jotenki turhalta, ku suurin osa etäopetuksesta oli jo menny. – – Et se ei niinku hyödytä yhtään mitään. (H4)

Osa haastateltavista kertoi luottamuksesta rehtorin tukeen ja apuun. He saattoivat luottaa täysin siihen, että kun apua pyytää, sitä saa – ja joskus sitä saa pyytämättäkin. Haastateltava

H3 kertoi, että oli saanut rehtorin kautta pyytämättä apua tilanteeseen, jossa haastateltavalla oli ongelmia nettiyhteyden kanssa. Lisäksi luotettiin siihen, että rehtori tiesi etäopetusjakson aikana tapahtuvista ohjeistuksen muutoksista ja informoisi niistä.

Häneltä saan aina tukea, jos kysyn, meil on siinä mielessä todella hyvä se tilanne, että on itselläkin kokemusta ja monilla muillakin, että ei ole näin, niin mulla on niinku aina semmonen täysluotto, että jos mää pyydän, häneltä mää saan apua. (H3)

Luottamus näyttäytyi haastateltavien kokemuksissa myös niin, että haastateltavat kokivat, että rehtorit luottivat heihin ja heidän ratkaisuihinsa etäopetuksen toteuttamisessa. Toisaalta kokemus saattoi näyttäytyä haastateltavalle H6 osittain epäluottamuksen valossa.

Haastateltava H6 pohti, että toisinaan koko koulun aamupalavereissa ”*rehtori vähän varmasti kontrolloi, että miten kukin toteuttaa*” (H6) etäopetusta, kun opettajien piti kertoa omasta toteutuksestaan. Haastateltava kuitenkin totesi, että näiden aamupalavereiden avulla oli mahdollista saada ideoita toisilta.

Haastatteluissa merkitykselliseksi asiaksi oman jaksamisen kannalta koettiin rehtorilta saatu positiivinen palaute sekä rehtorin muistutus armollisuudesta. Osan kokemuksen mukaan rehtori kehui ja kannusti sekä oli luomassa kannustavaa ilmapiiriä työyhteisössä. Armollisuus näyttäytyi haastateltavien kokemuksissa niin, ettei rehtori osoittanut opettajille liikaa vaatimuksia. Rehtori pikemminkin kehotti laskemaan opettajien omia tavoitteita. Rehtori myös konkreettisesti muistutti opettajia, että he olisivat armollisia itseään kohtaan.

[Rehtori] sano myös paljon sitä, että ei oo pakko niinkun yrittää tehdä ihmeitä, että se riittää mitä saadaan aikaseks ja tää on nyt poikkeusaikaa kaikille ja semmonen ihan kannustava ja positiivinen asenne oli rehtorilla. (H2)

Luokanopettajat pitivät merkityksellisenä kollegoilta saamansa tuen työhyvinvoinnin kokemuksessa etäopetuksen aikana. Haastateltavien kokemukset kollegoilta saadusta tuesta vaihtelivat. Suurin osa koki saaneensa riittävästi apua silloin, kun oli sitä tarvinnut. Apua sai esimerkiksi soittamalla tai laittamalla viestiä opettajien yhteiseen WhatsApp-ryhmään. Suurimmalla osalla haastateltavista oli myös vähintään kerran viikossa palaveri etäyhteyksin joko koko koulun voimin tai pienemmissä opettajaryhmissä. Pääsääntöisesti palaverit koettiin hyviksi, mutta oli myös kokemuksia, joiden mukaan oli vaikeuksia saada palaveriaikatauluja sopimaan yhteen.

Haastateltava H4, jonka koulussa opettajat useimmiten työskentelivät etäopetuksen aikana koululta käsin, koki saaneensa ideoita ja apua muilta koululla etätöitä tekeviltä opettajilta.

Hän kertoi, että avun kysyminen koululla oli helpompaa, koska *”vaa sillee avaa luokan oven ja huhuilee, että miten hei tää tehään, onks vinkkejä”* (H4), kun taas viestillä asioiden kysyminen tuntui haastavalta. Haastateltava H3 koki, että hän rohkeni helpommin kysyä apua, kun hän huomasi, että kollega, jolla oli vähemmän työvuosia kuin haastateltavalla itsellään, kysyi usein neuvoa. Hän myös koki, että tukea sai sitten, kun hän vain itse uskalsi ottaa asian puheeksi. Haastateltava H9, joka ei kokemuksensa mukaan saanut riittävästi tukea rehtorilta, koki kuitenkin saaneensa tukea työkavereiltaan.

[Tukea sai] sitten ku otti puheeksi niin niin... ja sitte kyllä toi rinnakkaisluokan toinen kollega, jolla on aika vähän työvuosia takana, niin hän sitten usein kysy, nii sitte itelleki tulee semmonen olo, että voi sitte iteki rohkeammin kysyä. (H3)

Haastateltavan H7 kokemus erosi muiden kokemuksesta kollegoilta saadun tuen osalta. Hän kertoi saaneensa hyvin vähän tukea työkavereiltaan. Hän pohti, ettei hän kokenut työyhteisöä omakseen ja tämä saattoi selittää sen, ettei hän ollut paljon yhteydessä työkavereihin tai saanut heiltä tukea. Hän ei myöskään ollut osannut kaivata tukea, koska ei ollut lähiopetuksen aikanaan saanut sitä. Kuitenkin hän olisi kaivannut keskustelua siitä, miltä etäopetus on tuntunut.

Vertaistuki työyhteisössä koettiin merkittäväksi ja tärkeäksi oman työhyvinvoinnin kannalta. Asioita ja kuulumisia jaettiin kollegoiden kanssa muun muassa etäpalavereissa, soittamalla tai kaupassa nähdessä. Kuulumisia kysyttiin ja jaettiin myös työasioiden yhteydessä. Tieto siitä, ettei ollut yksin tilanteessa sekä vertaistuen ja kannustuksen saaminen työkavereilta auttoivat jaksamaan etäopetusjakson aikana.

Haastatteluissa kerrottiin myös toimista, joilla koulussa pyrittiin lisäämään työyhteisön hyvinvointia vertaistuen näkökulmasta. Työyhteisöissä järjestettiin esimerkiksi yhteislenkkeilyä, jossa muihin lenkkeilijöihin oltiin yhteydessä etänä. Yhden haastateltavan koulun hyvinvointitiimi oli järjestänyt etäkahvitteluhetkiä, jotka haastateltava koki erityisen tärkeinä. Haastateltavan H9 koulussa järjestettiin vertaistukipalavereita, joihin sai osallistua halutessaan ja joissa saattoi jakaa ajatuksiaan ja kysyä apua.

Niin se oli mun mielestä niinku ihan mahtava, että tultiin pullakahveilla sinne etänä ja näki kaikkii työkavereita, koska niitä oli ihan hirvee ikävä, ku oli siellä neljän seinän sisällä ja ei nähny ketään. (H6)

Merkityksellistä luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksissa oli myös tekninen tuki. Osa luokanopettajista mainitsi saaneensa apua TVT:n käytössä. He olivat saaneet apua kollegalta

tai kunnan tarjoamalta digituutorilta sekä rehtorilta. Haastateltava H2 kertoi, että heidän koulussaan oli tarvittaessa saatavilla digihenkilön apu, mutta hänellä itsellään ei ollut tarvetta tähän apuun.

Teknistä tukea saamisen lisäksi teknistä tukea annettiin kollegoille ja rehtorille. Kollegoita autettiin TVT:n käytössä, kun esimerkiksi neuvottiin, minne ja miten oppilaille kannattaa tehdä tehtäviä. Haastateltava H7 auttoi rehtoria sähköisten kokeiden tekemisessä. Molemmat haastateltavat kokivat auttamisen mielekkääksi ja mukavaksi, eivät kuormittavaksi. Teknistä tukea myös kaivattiin. Haastateltavan H3 kokemus oli, että hän olisi kaivannut teknistä tukea etäopetusjakson alussa. Hän ajatteli, että kollegoilla ja rehtorilla oli omat kiireensä ja haasteensa etäopetukseen siirryttäessä, eikä sen vuoksi mielellään kysynyt apua muilta. Hän ajatteli, että olisi ollut hyvä, jos tukea olisi tarjottu automaattisesti, ja että konkreettisesti olisi neuvottu TVT:n, kuten Teamsin, käytössä.

Kyllä kollegoilta apua saa sitten, niinku viestien kautta sai hyvin ja jopa soittamalla mutta se, että sitä TVT:n, vaikka sitä Teamsin käyttöä, nii siinä mää oisin toivonu ihan semmosta, että ois tullu siihen kylkeen niinku konkreettisesti ohjaamaan, niin tota semmosta perinteistä opetusta. Sitä mää oisin siinä alussa kaivannu. (H3)

Luokanopettajat saivat myös muuta kuin esimiehen, kollegoiden tai teknistä tukea. Muutamalla haastateltavalla oli käytössään ohjaajan tuki. Ohjaajan tuki koettiin tärkeänä lähiopetuspäivinä, kun lähiopetuksen lisäksi piti hoitaa myös etäopetusta samaan aikaan. Luokanopettajat saivat työyhteisön vertaistukeen verrattavaa tukea työyhteisön ulkopuolisilta opettajakavereilta. Usea haastateltava kertoi, että oli yhteydessä opettajakavereiden kanssa ja jakoi kokemuksia ja etäopetuksen herättämiä tunteita. Haastateltavalle H7 työyhteisön ulkopuoliset opettajakaverit auttoivat jaksamaan etäopetusjakson aikana, sillä hän ei kokenut olevan täysin integroitunut omaan työyhteisöönsä. Vertaistukea saatiin myös sosiaalisesta mediasta.

6.4.2 Ihmissuhteet työyhteisössä

Luokanopettajat kokivat työhyvinvoinnin kannalta merkityksellisinä tekijöinä luottamuksen työyhteisössä, työyhteisön ilmapiirin, työkavereihin tutustumisen ja yksinäisyyden kokemisen työyhteisössä. Taulukossa 11 on esitetty aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostuneet alaluokat, joista ihmissuhteet työyhteisössä koostuu. Yhteistyö työkavereiden kanssa auttoi jaksamaan etäopetuksen aikana ja positiivinen ja luotettava ilmapiiri työyhteisössä koettiin keventävänä.

Taulukko 11. Työyhteisön ihmissuhteiden merkitys luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Luottamus työyhteisössä	Ihmissuhteet työyhteisössä	Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Työyhteisön ilmapiiri		
Työkavereihin tutustuminen		
Yksinäisyyden kokeminen työyhteisössä		

Molemminpuolinen luottamus työyhteisössä koettiin tärkeäksi. Haastateltava H9 koki keventäväksi, kun pystyi luottamaan tiimiopettajiin. Hän painotti sitä, että luottamus omiin tiimiopettajiin helpotti yhteistyötä. Haastateltava H0 kertoi, että työyhteisössä hyväksyttiin toistensa linjaukset, eikä hän kokenut muiden kyseenalaistavan hänen päätöksiään toteuttaa opetusta.

Nii pysty luottaan ihan täysin, että kun ne teki, ne tekee seuraavaks päiväks, niin et se on semmonen, mikä ollaan sovittu. Eikä tarvinu huolehtia siitä yhtään, nii se oli niinku ainaki älyttömän hyvä ja keventävä juttu. (H9)

Kyllä semmosta tukeakin sai, semmosta tsemppiä. Ja vähä niinku sitä hyväksyntää siitä, minkä linjan oli vetäny ja tehä sillä. (H0)

Haastatteluissa koettiin työyhteisön ilmapiiri merkitykselliseksi työhyvinvoinnin kannalta. Luokanopettajat kokivat, että omassa työyhteisössä oli tsemppaava ja positiivinen ilmapiiri. Haastateltava H1 kuvaili työyhteisössä olevan ”hyvä työyhteisö, hyvä johtajisto ja positiivista jengiä”(H1). Tärkeäksi koettiin, että työyhteisössä oli turvallinen ilmapiiri ja mahdollisuus jakaa kollegoiden kanssa epäselviä asioita.

Jos itellä tulee jostaki aiheesta, että ajattelee sitä liian jotenki monimutkasesti, niin ihan varmasti joku toinen ajattelee sen yksinkertasesmin. Niin päivittäin kyllä pidettiin semmonen suunnittelu aika noiden mun tiimiläisten kanssa. (H6)

Etäopetus antoi mahdollisuuden tutustua kollegoihin paremmin. Koulun yhteisten vertaistukipalavereiden myötä haastateltava H9, että oli yhteydessä myös luokanopettajiin eri luokka-asteilta ja ”sit kun oli niitten kaa yhteyksissä joistain muista kuin työasioista niin tulikin juteltua vähän enemmän mitä koulussa”(H9). Etäopetuksen aikana koettiin myös yksinäisyyttä. Haastateltava H7 koki, että etäopetus oli yksinäistä, eikä hän ollut tiiviisti yhteydessä kollegoihinsa. Haastateltava pohti, ettei etäopetus kuitenkaan poikennut merkittävästi lähiopetuksesta, sillä hän työskenteli itsenäisesti myös silloin.

6.4.3 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus koettiin tärkeänä, kun luokanopettajat kertoivat työyhteisön merkityksestä työhyvinvoinnin kokemuksessa. Yhteisopettajuus kollegoiden ja rehtorin kanssa koettiin etäopetuksessa keventävänä ja hyvinvointia lisäävänä. Taulukon 12 mukaisesti yhteisopettajuus muodostui sisällönanalyysin perusteella yläluokaksi, joka koostuu useasta alaluokasta. Alaluokiksi muodostuivat yhdessä suunnittelu, vastuun jakaminen, kompromissien tekeminen ja yhteistyö esimiehen kanssa. Yhdessä suunnittelu ja vastuun jakaminen helpottivat työssä jaksamista ja koettiin keventävänä asiana. Kompromissien tekeminen aiheutti ristiriitaisia tunteita.

Taulukko 12. Yhteisopettajuuden merkitys luokanopettajien (n=10) työhyvinvoinnin kokemuksissa etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Yhdessä suunnittelu	Yhteisopettajuus	Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa
Vastuun jakaminen		
Kompromissien tekeminen		

Opetusta ideoitiin ja suunniteltiin yhteistyössä kollegoiden kanssa etäopetuksen aikana. Yhdessä ideointi ja suunnittelu mainittiin, kun haastateltavilta kysyttiin, millaista tukea he saivat työyhteisössä etäopetuksen aikana. Yhdessä suunnittelu lisäsi haastateltavan H9 itsevarmuutta omaan työskentelyyn. Haastateltava koki helpottavana, ettei hänen tarvinnut tehdä etäopetukseen liittyviä päätöksiä yksin.

Haastateltavat kokivat, että yhteisopettajuudessa vastuun jakaminen helpotti omaa työmäärää. Yhteistyötä tehtiin paljon kollegoiden kanssa ja työmäärän väheneminen sekä yhteydenpito kollegoihin auttoi jaksamaan etäopetusjakson aikana. Haastateltava H9 kertoi, ettei ollut toteuttanut yhteisopettajuutta ennen etäopetusta, mutta koki kuitenkin vastuun jakamisen kollegoiden kesken helpottavana ja jaksamista parantavana.

Me tehtiä sit paljon yhteistyötä ja muuta, et työkaverit niinku siinä työmäärässä ja siinä työssä jaksamisessa autto tosi paljon. (H6)

No tosi helpottava asia [yhteisopettajuus], koska siinä pysty sopia, et jokainen vastas aina seuraavalle päivälle yhestä oppiaineesta. (H9)

Yhteisopettajuuteen liittyi myös kompromissien tekeminen. Kompromisseista aiheutui ristiriitaisia tunteita, kun asioita joutui tekemään eri tavoin kuin itse muuten olisi tehnyt.

Haastateltava H9 koki, että pystyi itse vaikuttamaan omaan työskentelyyn, mutta toisaalta yhteisopettajuuden myötä täytyi hyväksyä tiimiopettajien tekemiä päätöksiä ja sen kautta tekemään kompromisseja omassakin opetuksessa.

Vaikka mää olisin ollu jostain vähän eri mieltä, jos joku oli vaikka vähän liian haastava mun mielestä mun oppilaille, nii siltiki mun piti vaan tehdä niinku kompromisseja, et nyt me otetaan tää tehtävä, vaikka mää en ottais ite tätä, mutta kun muitten mielestä tää on hyvä tai jotain muuta. (H9)

Työyhteisön merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa näyttäytyi

työyhteisöltä saatuna tukena, ihmissuhteina työyhteisössä ja yhteisopettajuutena.

Luokanopettajat kokivat työhyvinvointia lisäävänä, kun sekä rehtorilta että kollegoilta sai tukea, kannustusta ja apua tarvittaessa. Osa kaipasi teknistä tukea, jota olisi tarjonnut automaattisesti etäopetuksen alettua. Työyhteisön hyvä ilmapiiri ja luottamus työntekijöiden välillä lisäsi luokanopettajien kokemusten mukaan työhyvinvointia. Jos työyhteisöstä ei saatu vertaistukea etäopetuksen aikana, sitä kuitenkin saatiin työyhteisön ulkopuolelta olevilta opettajaystäviltä. Yhteisopettajuus helpotti työssä jaksamista, kun vastuuta pystyi jakamaan ja opetusta suunnittelemaan yhdessä.

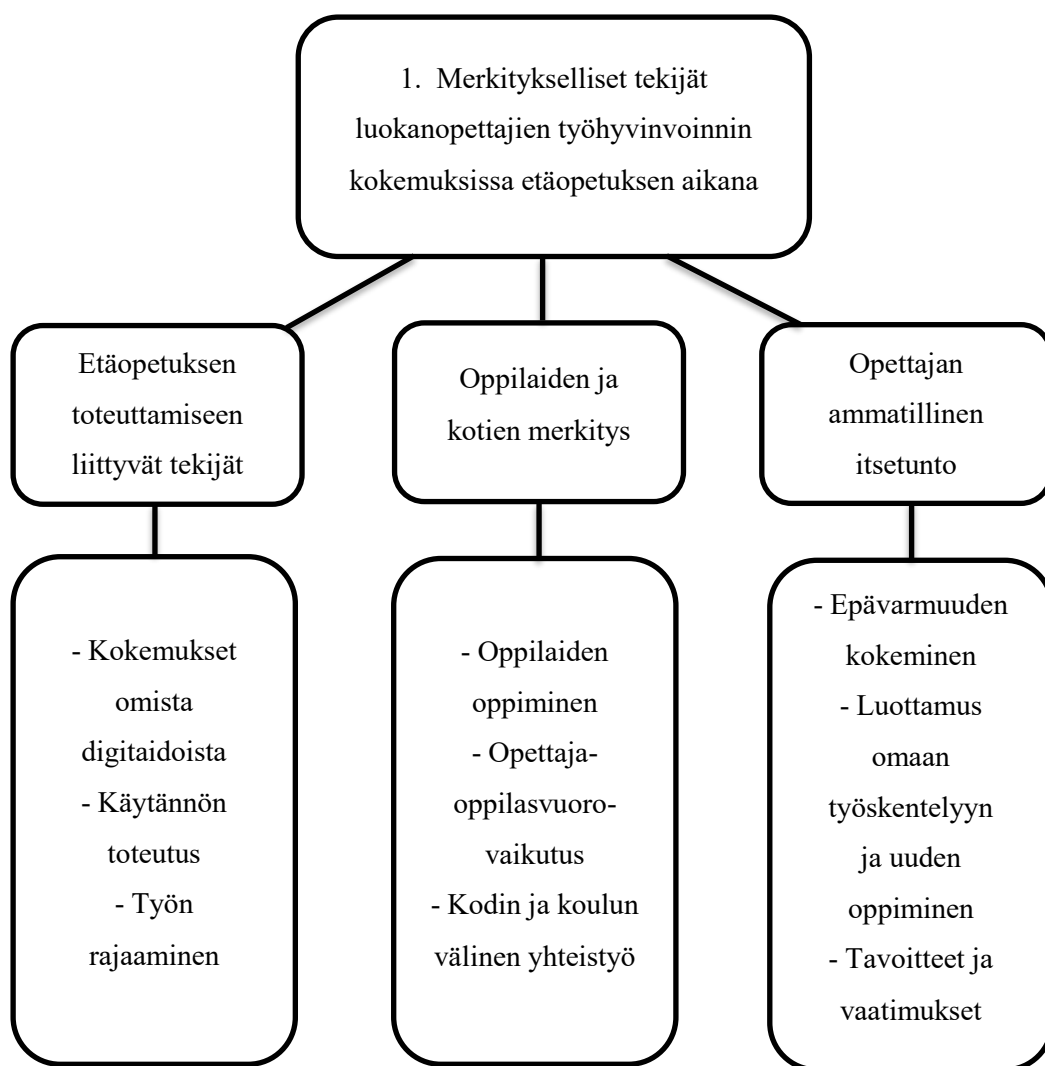
7 Pohdinta

Tässä luvussa vedetään aluksi yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset, pohditaan ja verrataan niitä aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin. Lisäksi esitellään tutkimuksen tuloksista saatuja johtopäätöksiä. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, jonka jälkeen esitellään jatkotutkimusehdotuksia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistyksiä, vaan tarkastella tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisiksi työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Kuitenkin saatuja tuloksia voidaan hyödyntää tulevaisuutta ajatellen. Jos jokin yksittäinen luokka, koulu tai koko yhteiskunta joutuu vastaisuudessa siirtymään etäopetukseen, luokanopettajien kokemuksista saatujen tulosten perusteella voidaan kiinnittää huomiota niihin kohtiin, jotka tutkimuksessa haastateltavat kokivat merkityksellisenä oman työhyvinvointinsa kannalta. Lisäksi tutkimuksessa saadut tulokset antavat näkökulmia siihen, millaiset asiat voivat olla luokanopettajille tärkeitä ja voimavaroja antavia myös lähiopetuksessa.

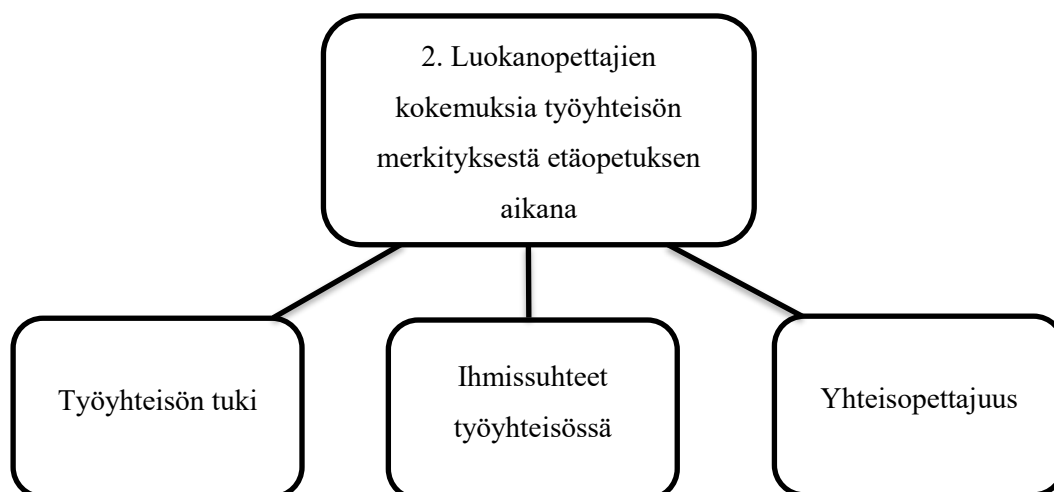
7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien kokemuksia heidän omasta työhyvinvoinnistaan ja työyhteisön merkityksestä etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät olivat merkityksellisiä luokanopettajien kokemuksissa työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Luokanopettajat kuvailivat haastatteluissa asioita, jotka kuormittivat ja heikensivät heidän työhyvinvointiaan etäopetuksen aikana. He kertoivat myös asioista, jotka lisäsivät heidän työhyvinvointiaan, kuten innostivat, motivoivat ja toivat onnistumisen kokemuksia. Kuviossa 1 havainnollistetaan, mitkä tekijät luokanopettajat kokivat merkityksellisinä työhyvinvoinnin kokemuksissaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella. Luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksissa merkityksellisiä asioita olivat etäopetuksen toteuttamiseen, oppilaisiin ja koteihin sekä opettajan ammatilliseen itsetuntoon liittyvät tekijät.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat kokivat työyhteisön merkityksen työhyvinvoinnin kokemuksessa kevään 2020 etäopetuksen aikana. Kuviossa 2 havainnollistetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella saatuja tuloksia. Näitä merkityksellisiä asioita työyhteisössä olivat työyhteisön tuki, ihmissuhteet työyhteisössä sekä yhteisopettajuus.



Kuvio 1. Luokanopettajien kokemuksia merkityksellisistä tekijöistä työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset.



Kuvio 2. Luokanopettajien kokemuksia työyhteisön merkityksestä työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset.

Yksi keskeinen tutkimuksen tulos oli etäopetuksen toteuttamiseen liittyvien tekijöiden merkitys työhyvinvoinnin kokemuksessa. Etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät koostuivat luokanopettajien kokemuksista omista digitaidoistaan, etäopetuksen käytännön toteutuksesta ja työn rajaamisesta etäopetusjakson aikana. Nämä kaikki sisälsivät asioita, jotka sekä lisäsivät että heikensivät luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemusta.

Tärkeää luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa olivat kokemukset omista digitaidoista. Haastateltavien kokemusten mukaan omat digitaidot vaikuttivat etäopetuksen toteutukseen. Hyvät digitaidot helpottivat etäopetuksen käytännön toteutusta ja TVT:n käyttö tai sen toimivuus ei ahdistanut. Luokanopettajat, joilla oli heikommat digitaidot, kokivat TVT:n käytöstä enemmän stressiä ja huolta erityisesti etäopetuksen alussa. Salmela-Aron ym. (2020) tutkimuksessa opettajat, jotka arvioivat omat digitaitonsa heikommiksi, kuuluivat vakavasti tai lievästi uupuneiden ryhmään keväällä 2020 (Salmela-Aro ym. 2020, 440). Heikommat digitaidot lisäsivät huolta TVT:n käytöstä, mikä heijastui esimerkiksi etäoppituntien pitämiseen ja vaikeutti etäoppitunneilla opettamista. Haastateltavat kuitenkin painottivat, että TVT:n käytön oppiminen oli helppoa ja nopeaa, mikä eroaa Anin ym. (2021) tutkimuksen tuloksista. Heidän tutkimuksensa mukaan kevään 2020 etäopetuksen aikana koettiin haasteita opetella TVT:n käyttöä (An ym. 2021, 2602).

Luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksista huomattiin merkityksiä, jotka liittyivät etäopetuksen käytännön toteutukseen. Tulosten mukaan TVT:n käyttö etäopetuksessa, etäoppitunnit, lähiopetuspäivä sekä työympäristön ja -tehtävien muutokset olivat merkityksellisiä käytännön toteuttamisessa ja työhyvinvoinnin kokemuksessa. TVT:n käyttö oli työhyvinvointia helpottavaa tai kuormittavaa riippuen siitä, oliko luokalla käytössä jo valmiiksi digitaalinen oppimisympäristö, kun etäopetus alkoi. TVT:n toimivuus koettiin haastavaksi etäopetuksen aikana esimerkiksi sen vuoksi, että laitteet eivät aina toimineet. Samankaltaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa liittyen koronapandemian aikaiseen etäopetukseen (Klapproth, Federkeil, Heinschken & Jungmann 2020, 448) sekä jo myös ennen koronapandemiaa toteutettuun etäopetukseen (Hilli 2020, 45–46; Mäkelä ym. 2020).

Luokanopettajat pitivät etäoppitunteja tärkeinä oman työhyvinvointinsa kannalta. Opettajat kuvailivat niitä palkitseviksi ja oppimisen kannalta välttämättömiksi. Etäoppitunteja verrattiin lähiopetuksen oppitunteihin. Luokanopettajat mainitsivat etäoppituntien haasteiksi ja työhyvinvointia kuormittavaksi muun muassa oppilaiden heikomman osallisuuden, havainnollistaminen vaikeuden ja oppimisen tehottomuuden. Aiempien tutkimusten mukaan

kevään 2020 etäopetuksen haasteita lisäsi oppilaiden heikko osallisuus ja motivaation puute (Klapproth ym. 2020, 448; An ym. 2021, 2600; Noor, Isa & Mazhar 2020, 177).

Osa haastateltavista piti etäopetuksen lisäksi myös lähiopetuspäiviä. Haastateltavien kokemukset lähiopetuspäivistä poikkesivat toisistaan. Salmela-Aron ym. (2020) tutkimuksen mukaan lähi- ja etäopetuksen pitäminen yhtä aikaa lisäsi opettajilla todennäköisyyttä kuulua innostuneiden, mutta uupuneiden ryhmään. Tätä ryhmää kuvasti se, että siihen kuuluvat opettajat tekivät erittäin paljon työtä, mitä saattoi selittää lisääntynyt työkuorma johtuen lähi- ja etätyössä yhtä aikaa olemisesta. (Salmela-Aro 2020, 435, 440.) Voikin olla, että haastateltava, joka koki lähiopetuspäivät kuormittaviksi, oli lähempänä uupumista kuin haastateltava, joka sai lähiopetuspäivästä voimavaroja. Eroa voi selittää myös se, että kuormittuneempi haastateltava joutui pitämään etäoppitunteja samaan aikaan kuin lähiopetusta. Olisikin tärkeää huomioda opettajien jaksaminen, jos etäopetusta joudutaan jostain syystä järjestämään samaan aikaan kuin lähiopetusta. Opettajille tulisi asettaa tällöin kohtuulliset vaatimukset etäopetuksen järjestämiselle.

Etäopetus aiheutti luokanopettajille työympäristön ja -tehtävien muutoksia. Osalla haastateltavista kotona työskentely ei ollut mielekäästä. Jatkuva tietokoneella työskentely koettiin tylsänä ja se aiheutti haastateltaville fyysisiä oireita, kuten päänsärkyä ja hartiaseudun jumia. Kotona työskentelyn koettiin vaikeuttavan myös työstä palautumista. Muutokset työympäristössä ja työtehtävissä koettiin myös positiivisina työhyvinvoinnin kannalta. Etäopetuspäivät eivät olleet kokemusten mukaan niin meluisia ja hektisiä kuin lähiopetuksessa, minkä seurauksena osa haastateltavista palautui paremmin etäopetuksen aikana. Melun katsotaan olevan yksi opettajan työn kuormitustekijöistä (Opetusalan Ammattijärjestö; Perkiö-Mäkelä 2006, 74).

Työn rajaaminen muodostui merkitykselliseksi tulokseksi työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta. Vahvuus rajata työaika ja työtehtävien priorisointi auttoivat jaksamaan etäopetusjakson aikana. Työn rajaamisen haasteita lisäsi erityisesti kotona työskentely, sillä työstä irtautuminen ja työn tauottaminen koettiin kotona vaikeaksi. Kuten Anin ym. (2021, 2601–2602) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa työn rajaamista vaikeutti lisääntynyt työmäärä. Usea luokanopettajista teki pitkää päivää ja koki, ettei aika riittänyt kaikkeen. Myös muiden tutkimusten mukaan koronapandemiasta johtuvan etäopetuksen aikana opettajien työmäärä lisääntyi (An ym. 2021, 2601–2602; Klapproth ym. 2020, 448; Salmela-Aro ym. 2020, 427). Kuten Folkmanin, Josefssonin ja Fjetlandin (2022) tutkimuksessa, myös tässä

tutkimuksessa opettajien jatkuva saatavilla oleminen ja lisääntynyt työmäärä etäopetuksen aikana kuormittivat heitä. Aiempien tutkimusten mukaan suuri työmäärä on ollut yhteydessä opettajien kokemaan työuupumukseen (Salmela-Aro ym. 2016, 105; ks. myös Hakanen 2006, 503–504). Etäopetukseen siirtyminen niin lyhyellä varoitusaajalla väistämättä kasvatti luokanopettajien työmäärää. Olisi hyvä pohtia, millä keinoilla työmäärää voitaisiin vähentää vastaavissa, yllättävissä yhteiskunnallisissa tilanteissa.

Oppilaiden ja kodin merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa muodostui yhdeksi keskeiseksi tulokseksi tässä tutkimuksessa. Luokanopettajat kokivat merkityksellisenä oman työhyvinvointinsa kannalta oppilaiden oppimiseen, oppilas-opettajasuhteeseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä seikkoja.

Oppilaiden oppiminen ja sen tukeminen innosti ja motivoi luokanopettajia, mutta myös kuormitti työssä jaksamista. Luokanopettajilla oli halu antaa oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea, mikä koettiin motivoivana. Oppilaiden tukeminen kuitenkin lisäsi kuormitusta esimerkiksi sen takia, että tuen tarvitsijoita oli paljon. Osa haastateltavista koki oppilaiden eriyttämisen olleen helppoa etäopetuksen aikana, kun taas osalla oli kokemuksia oppilaan yksilöllisen huomioimisen haasteista. Eriyttäminen oli aikaa vievää ja koettiin, että yksilöllisten haasteiden huomioiminen sopivalla tavalla oli haastavaa.

Oppilaiden osaaminen herätti luokanopettajissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Huolta aiheutti esimerkiksi oppilaiden heikot digitaidot tai se, miten pienet oppilaat pärjäävät etäopetuksessa (ks. myös An ym. 2021, 2601). Kuormitusta lisäsi myös se, ettei ehtinyt antaa oppilaille palautetta kaikista tehtävistä. Toisaalta positiivisia tunteita koettiin, kun huomattiin esimerkiksi, että oppilaat oppivat nopeasti TVT:n käyttöä tai että oppilaiden tehtävien arviointi oli helpompaa joillakin osa-alueilla.

Luokanopettajat kokivat, että opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät seikat olivat merkityksellisiä heidän työhyvinvoinnin kokemuksessaan. Anin ym. (2021) tutkimuksessa etäopetuksen haasteeksi koettiin se, ettei oppilaita voinut nähdä kasvokkain. Opettajat ikävöivät oppilaita ja kokivat, että heiltä puuttui etäopetuksen aikana palkitsevin osuus opettajan työstä, eli oppilaiden näkeminen kasvokkain ja yhteydenpito heihin (An ym. 2021, 2601–2602). Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajien motivoitumista ja työssä jaksamista haastoivat samat asiat. Kuitenkin vuorovaikutus oppilaiden kanssa etäopetusjakson aikana esimerkiksi etäoppitunneilla oli luokanopettajille työn voimavara (ks. myös Chan ym. 2021, 541). Oppilaiden innokkuus etäopetuksen aikana lisäsi luokanopettajien motivaatiota.

Luokanopettajat kokivat merkityksellisyyttä siitä, kun huomasivat, että olivat oppilaille tärkeitä. Turvallisen ilmapiirin luominen oppilaille koettiin tärkeänä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin merkityksellisenä työhyvinvoinnin kannalta. Kodilta saatu positiivinen palaute koettiin tärkeäksi ja se innosti haastateltavia etäopetuksen aikana. Negatiivinen palaute koettiin kuormittavana ja vähensi työhyvinvointia. Osa vanhemmista asettivat suuria vaatimuksia kouluille, mikä lisäsi haastateltavilla työn kuormitusta. Muiden tutkimusten mukaan etäopetuksen haasteita lisäsi se, että vanhemmat suhtautuivat välinpitämättömästi tai tietämättömästi etäopetusta kohtaan (ks. Noor ym. 2020, 177; Tas, Eminoglu, Atila, Yildiz & Bozkurt 2021, 241). Tämän tutkimuksen tuloksissa haastateltavat eivät maininneet vanhempien yhteistyön haluttomuudesta. Tutkimusten perusteella voidaan pohtia, että vanhempien asettamat korkeat vaatimukset tai heidän haluttomuutensa yhteistyöhön voivat kumpikin kuormittaa ja uuvuttaa opettajia.

Opettajan ammatillisen itsetunnon merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksessa oli yksi keskeinen tämän tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen tulosten mukaan etäopetusjakson aikana koettiin sekä epävarmuutta että luottamusta omasta työskentelystä. Merkityksellistä olivat haastateltavien kokemusten mukaan myös uuden oppiminen sekä omat tavoitteet ja ulkopuoliset vaatimukset.

Epävarmuutta koettiin esimerkiksi etäopetuksen alussa, kun oli vielä epäselvää, miten etäopetusta pitäisi toteuttaa. Epävarmuuden kokemusta lisäsi hallituksen linjausten jatkuvat muutokset ja kuntien epäselvät ohjeistukset (ks. myös An ym. 2021, 2604). Lisäksi epävarmuus näyttäytyi osalla haastateltavista riittämättömyyden tunteena. Riittämättömyyden tunne oli yksi opettajan työn vaatimuksista Arvidssonin ym. (2019) tutkimuksessa ja se ilmeni muun muassa tunteena, ettei voi tehdä työtä niiden arvojen mukaan, joita itsellä oli, koska aikaa ja resursseja ei ollut tarpeeksi. Opettajat eivät esimerkiksi ehtineet olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa tai tukea erityisen tuen oppilaita riittävästi. (Arvidsson ym. 2019, 7–8; ks. myös Baker ym. 2021, 499.) Tässä tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia. Luottamus omaan työskentelyyn etäopetuksen aikana näyttäytyi esimerkiksi niin, että haastateltavat eivät kokeneet tarvitsevansa tukea etäopetuksen aikana. Lisäksi osa haastateltavista kertoi armollisuudesta itseä kohtaan. He tyytyivät siihen, mitä saivat omien aikarajojensa puitteissa tehtyä etäopetuksen aikana. Itsevarmuus lisääntyi etäopetuksen aikana esimerkiksi yhteisopettajuuden tai vanhempien hyväksynnän myötä.

Etäopetuksen aikana koettiin innostusta esimerkiksi uuden oppimisesta sekä etäopetuksen erilaisuudesta. Työn imulla tarkoitetaan tilannetta, jossa työntekijä kokee työn mielekkääksi ja palkitsevaksi sekä on motivoitunut ja innostunut työstään (Bakker ym. 2008, 188; Hakanen 2011, 98). Hän ei pelkää tarttua haasteisiin, ponnistelee työnsä eteen ja uppoutuu työhönsä (Hakanen 2011, 38–41). Luokanopettajat kokivat innostusta, kun suunnittelivat ja tekivät omia opetusmateriaalejaan ja niiden tekemisessä motivoi esimerkiksi se, että materiaaleja pystyisi hyödyntämään myöhemminkin. Lisäksi onnistumisia koettiin siitä, että oppilaat ja vanhemmat olivat kokonaisuudessaan tyytyväisiä etäopetukseen. Etäopetuksen aikana koettiin myös innostuksen puutetta esimerkiksi sen tylsyyden vuoksi.

Luokanopettajat asettivat itselleen korkeita vaatimuksia etäopetuksen aikana, koska he halusivat hoitaa työnsä hyvin ja tehdä etäkoulun mukavaksi oppilaille. Etäopetuksen aikana työmäärä oli suurempi verrattuna lähiopetukseen, mutta osaa haastateltavista se ei haitannut, sillä he olivat innostuneita etäopetuksen aikana. Vaikka etäopetuksen aika koettiin innostusta ja halua tehdä parhaansa, omat korkeat vaatimukset ja vähenevä innostus alkoivat osalla kuormittaa etäopetuksen lopussa. Kaikki haastateltavat kokivat, että saivat vapauden valmistella ja toteuttaa omaa opetustaan haluamallaan tavalla, mikä koettiin positiivisena asiana työhyvinvoinnin kannalta. Ulkopuolelta tulevat vaatimukset lisäsivät työn kuormittavuutta osalla haastateltavista.

Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi muodostui työyhteisön merkitys työhyvinvoinnin kannalta. Luokanopettajat kokivat tärkeinä työhyvinvointinsa kannalta työyhteisöltä saadun tuen, ihmissuhteet työyhteisössä sekä yhteisopettajuuden. Rehtorilla ja kollegoiden tuella oli tärkeä rooli haastateltavien työhyvinvoinnin kokemuksessa. Haastateltavat kertoivat luottavansa siihen, että rehtorilta sai tarvittaessa tukea etäopetuksen aikana, mikä koettiin helpottavana asiana. Myös rehtorilta saatu positiivinen palaute ja hyvän ilmapiirin luominen työyhteisössä auttoi jaksamaan. Kollegoiden vertaistuki koettiin tärkeäksi etäopetuksen aikana (ks. myös Baker ym. 2021, 499). Etäopetuksen aikana tärkeäksi koettiin myös tekninen tuki. Osa haastateltavista koki saaneensa tarpeeksi teknistä tukea tarvittaessa, mutta osalla oli kokemus, että olisi tarvinnut lisää tukea TVT:n käyttöön.

Ihmissuhteet työyhteisössä, kuten työyhteisön ilmapiiri ja luottamus työyhteisössä, oli haastateltavien työhyvinvoinnin kokemuksissa tärkeitä. Molemminpuolinen luottamus työyhteisössä koettiin keventävänä. Hyvä ilmapiiri työyhteisössä näyttäytyi esimerkiksi siten, että haastateltavat kokivat helpoksi kysyä epäselviä asioita omilta kollegoiltaan.

Samankaltaisia tuloksia saivat Chan ym. (2021), joiden tutkimuksen tulosten mukaan yhteydenpito työkavereihin ja rehtoriin auttoi jaksamaan etäopetuksen aikana. Hyvä ilmapiiri työyhteisössä auttoi opettajia käsittelemään etäopetuksen aiheuttamaa stressiä. (Chan ym. 2021, 541.) Etäopetuksen aikana koettiin myös yksinäisyyttä. Kollegoilta saadun tuen on havaittu olevan yhteydessä negatiivisesti työuupumukseen (Bermejo-Toro ym. 2016, 494). Kuten Chanin ym. (2021, 539) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus vähensi työn kuormitusta ja työmäärää etäopetuksen aikana. Opettajan työssä työn voimavaroja ovat muun muassa rehtorilta (Onnismaa 2010, 51–52; ks. myös Saaranen ym. 2006, 747) ja kollegoilta tarvittaessa saatu tuki ja palaute (Bermejo-Toro ym. 2016, 488–489). Voidaankin ajatella, että luokanopettajat kokivat työyhteisöltä saadun tuen sekä yhteisopettajuuden työn voimavarana silloin, kun tukea oli saatavilla. Työn voimavaroja voitaisiin lisätä kiinnittämällä huomiota työyhteisön tukeen ja ilmapiiriin.

Luokanopettajat kokivat myös innostusta ja motivoituivat etäopetuksen aikana, eli voidaan ajatella, että etäopetuksen aikana koettiin työn imua. Hakasen (2011) mukaan kun työntekijä kokee työn imua, hän on innostunut ja on halukas esimerkiksi auttamaan omien töiden lisäksi kollegoitaan tai ottamaan uusia työtehtäviä vastaan. Tällainen työskentely palkitsee, mutta voi myös kuormittaa ja uuvuttaa työntekijää. (Hakanen 2011, 98–99.) Etäopetuksen aikana koettiin, että lisääntynyt työmäärä ja työn vaatimukset alkoivat kuitenkin kuormittaa erityisesti etäopetuksen edetessä. Voidaan pohtia, missä menee raja, että tekijät, jotka innostavat ja motivoivat, muuttuvat kuormitustekijöiksi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan työn vaatimuksia olivat lisääntynyt työmäärä, ulkopuolelta, eli hallitukselta, kunnilta ja vanhemmilta tulevat vaatimukset sekä luokanopettajien itse asettamat vaatimukset, esimerkiksi oppilaiden tukemiseen liittyen. Bakerin ym. (2021) tutkimuksessa opettajat kokivat, että työn vaatimukset lisääntyivät etäopetuksen aikana (Baker ym. 2021, 499). Myös tässä tutkimuksessa osalla luokanopettajista oli samankaltaisia kokemuksia. Työn vaatimusten on tutkittu olevan yhteydessä työuupumukseen (Arvidsson ym. 2019, 5; Hakanen ym. 2006, 503–504), kun taas työn voimavarojen on tutkittu olevan yhteydessä käänteisesti työuupumukseen (ks. esim. Bermejo-Toro ym. 2016, 495; Hakanen ym. 2006, 497, 501). Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat työn voimavaroina vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa sekä työyhteisöltä saadun tuen. Tämän vuoksi olisikin tärkeää sekä suojella luokanopettajien työn voimavaroja että kiinnittää huomiota luokanopettajien työn vaatimuksiin erityisesti

etäopetuksen aikana, sillä lähes kaikilla tämän tutkimuksen haastateltavilla lisääntyi työmäärä etäopetuksen aikana.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien digitaitoja parantamalla voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä esimerkiksi työuupumusta, joka aiheutuisi etätyöstä ja siitä johtuvasta työmäärästä ja työn vaatimuksista. Samanlaiseen johtopäätökseen päätyivät Salmela-Aro ym. (2020). Lisäksi he totesivat, että opettajien hyvät digitaidot vapauttaisivat sekä aikaa että resursseja työn muihin osa-alueisiin (Salmela-Aro ym. 2020, 441). Anin ym. (2021) tutkimuksessa haastateltavat kokivat tärkeäksi, että sekä opettajat että oppilaat saisivat TVT:n käyttöön koulutusta, jos etäopetukseen siirryttäisiin jatkossakin (An ym. 2021, 2603; ks. myös Ma, Chutiyami, Zhang & Nicoll 2021, 6694; Pressley 2021, 327; Chan ym. 2021, 540). Lisäksi olisi tärkeää tämän tutkimuksen tulosten perusteella, että jokaisessa kunnassa olisi tarjolla TVT:n käytön tukea esimerkiksi digituutorilta.

Tulosten mukaan työn rajaamisen haasteita lisäsi kotona työskentely, sillä työn tauottaminen ja työstä irtautuminen koettiin kotona vaikeaksi. Luokanopettajien työn rajaamista voisi helpottaa tulevaisuudessa antamalla opettajille mahdollisuuden työskennellä koululla etäopetuksen aikana, jolloin työn ja vapaa-ajan erottaminen voisi olla helpompaa. Toinen vaihtoehto voisi olla tarjota luokanopettajille etätila, jossa työskennellä. Anin ym. (2021) tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat kokivat, että kuntien pitäisi luoda toimintasuunnitelmat tulevaisuutta ajatellen, jos etäopetukseen pitäisi siirtyä uudestaan. Opettajat kokivat, että tilanteeseen ei osattu varautua keväällä 2020, joten mitään suunnitelmaa ei ollut etäopetuksen toteutuksen apuna. (An ym. 2021, 2604.) Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat haasteita hallituksen linjausten jatkuvista muutoksista ja epäselvistä ohjeistuksista. Olisikin tärkeää muodostaa selkeät toimintasuunnitelmat tulevaisuutta ajatellen, jotta mahdollinen etäopetukseen siirtyminen olisi vaivattomampaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että suunnittelematon, hätäetäopetukseksikin kutsuttu etäopetus heikensi luokanopettajien kokemusten perusteella heidän työhyvinvointiaan verrattuna lähiopetukseen. Sen lisäksi, että tämä tutkimus selvitti tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisinä työhyvinvointinsa kannalta, sekä työyhteisön merkitystä työhyvinvoinnin kokemuksessa, tämän tutkimuksen tulokset antoivat näkökulmia myös siihen, mitkä asiat olivat luokanopettajien kokemusten mukaan heille tärkeitä asioita ja työn voimavaroja myös lähiopetuksessa. Luokanopettajat vertasivat

haastatteluissa etäopetukseen liittyviä seikkoja lähiopetukseen. He esimerkiksi kertoivat opettaja-oppilasvuorovaikutuksen ja oppilaiden kohtaamisen tärkeydestä ja siitä, että nämä asiat vaikeutuivat etäopetuksessa ja he kaipasivat niitä etäopetuksen aikana.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee ottaa huomioon monia eettisiä kysymyksiä ja tutkimuseettisten periaatteiden mukaan toimiminen on jokaisen tutkijan omalla vastuulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 23–25.) Tässä tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimus toteutettiin rehellisesti huolehtien yleisestä huolellisuudesta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissakin. (ks. TENK 2012, 6.) Tutkimuseettisiä periaatteita huomioitiin esimerkiksi kunnioittamalla haastateltavien itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisesta (vrt. Hirsjärvi ym. 2018, 23–25). Haastattelukutsu laitettiin yleiseen Facebook-ryhmään, jonka perusteella tutkimukseen osallistuvat ottivat tutkijoihin yhteyttä omasta tahdostaan. Haastateltaville kerrottiin haastattelun vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että haastattelun saa halutessaan keskeyttää. Lisäksi haastateltaville kerrottiin mahdollisuudesta kieltää oman haastattelun käytön tutkimuksessa. Myös ne haastateltavat, joihin tutkijat ottivat henkilökohtaisesti yhteyttä, saivat mahdollisuuden kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Heille kerrottiin myös samat asiat haastattelun keskeyttämisestä ja käyttämisestä tutkimuksessa kuin Facebookin kautta saaduille haastateltaville. Kaikki haastateltavat antoivat suostumuksen haastatteluun ja siihen, että haastattelua käytettiin osana tutkimusta. Suostumuksella pyritään välttämään haastateltavien manipulointi tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym. 2018, 25).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu perehtyneisyys, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistunut henkilö on tietoinen tutkimuksen etenemisestä (Hirsjärvi ym. 2018, 25).

Haastattelukutsussa ilmeni tutkimusongelma sekä menetelmä, jolla haastattelu toteutettiin. Haastattelujen alussa haastateltaville kerrottiin, miten haastattelu etenee ja heille annettiin mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos jotain jäi epäselväksi. Haastattelujen lopuksi haastateltaville annettiin mahdollisuus täydentää haastattelua, jos jotain jäi heidän mielestään sanomatta. Lisäksi haastattelukutsussa kerrottiin haastateltavien anonymiteetin kunnioittamisesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimustietojen täytyy olla luottamuksellisia, haastateltavan tietoja ei luovuteta muille ja niitä käytetään pelkästään siihen tarkoitukseen, johon tutkittavat antavat suostumuksen. Tutkimuksen osallistujien

henkilöllisyyttä ei saa paljastaa, elleivät he ole siihen erikseen antaneet lupaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Haastatteluja ei nimetty missään tutkimuksen vaiheessa haastateltavien nimillä. Haastattelut koodattiin niin, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastanut aineistosta.

Haastatteluissa kysyttiin vain työyhteisön tuen merkityksestä työhyvinvoinnin kokemuksessa, mutta haastateltavat ottivat itse esille kokemuksia ihmissuhteista työyhteisössä sekä yhteisopettajuuteen liittyviä asioita. Näin ollen toinen tutkimuskysymys muokkaantui aineiston perusteella koskemaan työyhteisön merkitystä laajemmin kuin pelkän työyhteisön tuen näkökulmasta. Lisäksi kun ensimmäiseen tutkimustulokseen oli jo tehty analyysi ja tulokset auki kirjoitettu, huomattiin, että ensimmäistä tutkimuskysymystä oli tarpeen muokata vastaamaan paremmin saatuja tuloksia. Laadullisen tutkimuksen joustavuus mahdollistaa sen, että aiemmin tehtyjä valintoja on mahdollista muuttaa (Juuti & Puusa 2020, 12) tai täsmentää, tässä tapauksessa tutkimuskysymyksiä.

Tämä tutkimus toteutettiin tutkijatriangulaationa, mikä tarkoittaa sitä, että samaa tutkimusta teki useampi tutkija. Haasteena tutkijatriangulaatiossa voi olla se, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pitää keskustella ja päästä yksimielisyyteen esimerkiksi aineiston hankinnasta, tulosten analysoinnista ja johtopäätöksistä. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 70.) Tutkimusta tehdessä tämän tutkimuksen tutkijat huomasivat, että yhteistyö sujui vaivattomasti, eikä kyseistä haastetta huomattu. Ennemmin tutkijatriangulaatio antoi tutkimuksen tekemiseen uusia ja laajempia näkökulmia (ks. Eskola & Suoranta 2014, 70), minkä voi katsoa lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka kuvailu tutkimuksen toteuttamisesta ja sen etenemisestä. Lisäksi aineiston keräämisen olosuhteet tulisi kertoa selvästi. (Hirsjärvi ym. 2018, 232.) Tässä tutkimuksessa kerrottiin tarkasti, miten tutkimuksen tekeminen eteni vaiheittain ja miten haastattelut toteutettiin. Luotettavuutta lisää, kun tutkimuksessa selviää, millä perusteella tulkintoja esitetään. Tässä tutkimuksessa esitettiin suoria lainauksia haastatteluista, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään miten tuloksiin päädyttiin. (ks. Hirsjärvi ym. 2018, 233.)

Kun pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, tutkijan puolueettomuusnäkökulma pitäisi ottaa huomioon. Vaikka tutkijan täytyy olla tutkimuksen aikana puolueeton eli ymmärtää haastateltavia itsenään ilman, että tutkijan omat taustat vaikuttaisivat havainnointiin, laadullisessa tutkimuksessa jokainen tutkija kuitenkin lopulta tulkitsee tuloksiaan omalla

tavallaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tässä tutkimuksessa puolueettomuutta lisäsi se, että tutkijat eivät työskennelleet opettajina keväällä 2020 etäopetuksen aikana, joten tutkijoilla ei ollut kokemusta, joka olisi voinut ohjata tutkimuksen tekemistä. Tutkijat kuitenkin olivat esimerkiksi lukeneet uutisia etäopetuksesta ja opettajien kokemuksista. Onkin hyvä huomioda, että tutkijan on mahdotonta täysin laittaa syrjään esimerkiksi aiemmin lukemiansa tutkimuksia tai teorioita tutkittavaan aiheeseen liittyen (Eskola & Suoranta 2014, 157). Tähän ongelmaan pyrittiin vastaamaan niin, että tutkijat pyrkivät ottamaan ennakkokäsitykset tietoisesti huomioon muun muassa keskustelemalla niistä keskenään ja palaamalla niihin tutkimuksen eri vaiheissa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–109; Laine 2018, 29).

Laineen (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei tehdä tutkimusta ennalta määrittävää teoreettista viitekehystä tai mallia ohjaamaan tutkimuksen kulkua (Laine 2018, 36). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys tehtiin, mutta vasta aineiston keräämisen, analysoimisen ja tulosten kirjoittamisen jälkeen. Tällä pyrittiin siihen, että aineiston analyysiin vaikuttaisi mahdollisimman vähän aiempi tutkimustieto (ks. Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijat olivat kuitenkin perehtyneet tutkimusaiheeseen ennen haastattelujen pitämistä haastattelurunkoa varten.

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin pelkistämisvaihe tehtiin ensin yksin ja vasta sen jälkeen molempien tutkijoiden tekemiä pelkistyskäsitteitä verrattiin toisiinsa ja yhdistettiin lopullisiksi pelkistyskäsitteiksi. Tämä siksi, että toisen tutkijan ennako-oletukset vaikuttaisivat mahdollisimman vähän toisen ajatteluun ja tulkintaan. Kun pelkistyskäsitteitä tarkasteltiin ja yhdistettiin yhdessä, huomattiin, että molemmat tutkijat olivat pääsääntöisesti kiinnittäneet huomiota samoihin asioihin. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, kuten myös hermeneuttisen kehän toteuttaminen tutkimusta tehdessä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimusaineiston kanssa käytävää tutkimuksellista dialogia, jossa palataan tulkinnoista aineistoon ja toisin päin (Laine 2018, 38). Analyysia tehdessä aineistoon ja alkuperäisilmauksiin palattiin jatkuvasti, kaikissa analyysin vaiheissa.

Voidaan pohtia, millainen merkitys tutkimuksen luotettavuuteen on sillä, että haastattelut toteutettiin melkein vuosi etäopetusjakson jälkeen, helmi- ja maaliskuun aikana vuonna 2021. Usea luokanopettaja kuvasi sitä, että etäopetuksesta selviytyttiin ja että näin jälkikäteen katsottuna se oli mielenkiintoinen kokemus. Ei voida tietää, miten haastateltavat olisivat kuvanneet esimerkiksi palautumiseen ja jaksamiseen liittyviä tekijöitä, jos heitä olisi haastateltu etäopetusjakson aikana keväällä 2020 tai heti sen jälkeen. Toisaalta, kun aikaa ehti

kulua etäopetusjaksosta ennen haastattelua, saattoivat opettajat kenties tarkastella omia kokemuksiaan hieman kauempaa ja nähdä niissä sellaisia sävyjä, joita he eivät olisi nähneet keväällä 2020.

Lisäksi voidaan pohtia, miten tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että osa haastateltavista oli tutkijoiden tutun tuttuja. Kuusi haastateltavista saatiin kysymällä tuttavapiiriltä heidän tuntemiaan luokanopettajia, joita voisi mahdollisesti haastatella tähän tutkimukseen. Tutkijat ottivat yhteyttä haastateltaviin ja kysyivät halua osallistua tutkimukseen. Tutkijat eivät kuitenkaan itse tunteneet näitä haastateltavia henkilökohtaisesti, minkä vuoksi lopulta todettiin, ettei tämä heikennä tutkimuksen luotettavuutta. On tarpeen myös pohtia, olivatko Facebookin kautta tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemukset tietynlaisia. Olivatko he kenties henkilöitä, jotka olivat kokeneet etäopetuksen mukavana ja helppona ja halusivat jakaa kokemuksensa? Voiko olla, että tutkimukseen ei esimerkiksi halunnut osallistua sellaiset luokanopettajat, joita jo pelkkä ajatus etäopetuksesta kuormitti? Haastatteluiden ja aineiston analyysin jälkeen voidaan todeta, että vaikka luokanopettajien kokemuksissa oli paljon samaa, he kuitenkin olivat kokeneet etäopetuksen yksilöllisesti. Osa esimerkiksi toivoi, ettei koskaan enää tarvitsisi olla etäopettaja, ja joku toinen taas ajatteli, että voisi vaikka aina opettaa etänä.

Laineen (2018) mukaan tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos sen avulla ilmiötä voidaan nähdä selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin (Laine 2018, 48). Tämä tutkimus jäseni tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisinä työhyvinvointinsa kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Lisäksi tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä työhyvinvoinnin moniulotteisuudesta. Tutkijoiden ennakko-oletuksista poiketen sama asia saattoi olla toiselle haastateltavalle kuormittava ja toiselle voimavara, esimerkiksi kotona työskentely. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei pystytä yksiselitteisesti luettelemaan tekijöitä, jotka lisäsivät tai heikensivät luokanopettajien työhyvinvointia.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkielman avulla saatiin selville tekijöitä, joita luokanopettajat kokivat merkityksellisinä työhyvinvointinsa kannalta keväällä 2020 etäopetusjakson aikana. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat innostusta ja motivaatiota, mutta pääpaino kokemuksissa oli työn kuormittavuudessa. Tulevaisuudessa olisikin hyvä tutkia lisää tekijöitä, jotka lisäävät opettajien työn imua etäopetuksen aikana. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan palautuminen koettiin etäopetuksen aikana pääsääntöisesti haastavana esimerkiksi kotona

työskentelyn vuoksi. Voisi tutkia tarkemmin, millaiset seikat auttavat palautumaan ja irtautumaan työstä etäopetuksen aikana, koska tässä tutkimuksessa oli myös kokemuksia, että etäopetuksen aikana palautui paremmin kuin lähiopetuksessa. Tutkimuksen tuloksia verratessa aiempiin tutkimuksiin huomattiin, että oli haastavaa löytää tutkimuksia, joissa olisi huomioitu tai kerrottu etäopetuksen positiivisista vaikutuksista luokanopettajien työhyvinvointiin. Voidaankin pohtia, oliko kevään 2020 suunnitteleman etäopetus enimmäkseen negatiivinen kokemus vai eikö tutkimusta vain ole tehty positiivisista näkökulmista.

Yksi haastateltavista koki oppilaiden tukemiseen ja eriyttämiseen liittyvät seikat kuormittavina muun muassa sen vuoksi, että hänen luokassaan oli useita tukea tarvitsevia oppilaita. Kuormittavuus lisääntyi etäopetusjakson loppua kohden. Toisaalta osa luokanopettajista koki yksilöllistämisen helpommaksi etäopetuksen aikana. Olisi mielenkiintoista tutkia enemmän, miten luokanopettajat ovat kokeneet eriyttämisen työhyvinvoinnin näkökulmasta etäopetuksen aikana. Miten he kokivat eriyttämisen etäopetuksen aikana? Millaista tukea he saivat eriyttämiseen? Millaisia haasteita tai onnistumisia he kokivat eriyttämisessä? Eriyttäminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kaikessa opetuksessa pedagogisena lähtökohtana. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen sekä oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Eriyttäminen ei koske ainoastaan työtapoja, vaan myös esimerkiksi opiskelun laajuutta ja syvyyttä sekä työskentelyn rytmiä. Sillä pyritään tukemaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä ehkäisemään tuen tarpeiden syntymistä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Tämä tutkielma lisää ymmärrystä tekijöistä, jotka koettiin merkityksellisinä työhyvinvoinnin kannalta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tämän tutkielman valmistuessa Covid-19 pandemiasta johtuvaa poikkeusaikaa on kuitenkin kestänyt jo kaksi vuotta. Etäopetusta on joissain kunnissa järjestetty tautitilanteesta riippuen myös kevään 2020 valtakunnallisen etäopetusjakson jälkeen. Vaikka etäopetusta ei olisi järjestettykään, on tilanne kouluissa ollut poikkeuksellinen erilaisista rajoituksista johtuen. Olisikin tärkeää tutkia, miten pandemia on pidemmällä aikavälillä vaikuttanut opettajien työhyvinvointiin, mutta myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen.

Lähteet

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 11.12.2021
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1>
- Ahola, K. Tuisku, K. & Rossi, H. 2018. Työuupumus (burnout). Lääkärikirja Duodecim. Terveyskirjasto. Viitattu 10.12.2020
https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681
- Ahola, K. Virtainen, M. Pirkola, S. & Suvisaari, J. 2010. Työ ja mielenterveys. Teoksessa A. Aromaa & S. Koskinen (toim.) Suomalaisten työ, työkyky ja terveys 2000-luvun alkaessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 11/2010. Viitattu 10.12.2021
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80299/346e246c-991f-4ca3-a7f7-3813415facf3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahtiainen, R. Asikainen, M. Heikonen, L. Hienonen, N. Hotulainen, R. . . . Vainikainen, M.-P. 2020. *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. Tampereen yliopisto. Helsingin yliopisto. Viitattu 10.1.2022 https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksi_sta_elokuu_2020.pdf
- An, Y. Kaplan-Rakowski, R. Yang, J. Conan, J. Kinard, W. & Daugherty, L. 2021. Examining k-12 teachers' feelings, experiences, and perspectives regarding online teaching during early stage of the covid-19 pandemic. *Education Technology Research and Development*, 69, 5, 2589–2613.
- Arvidsson, I. Leo, U. Larsson, A. Håkansson C. Persson, R. & Björk, J. 2019. Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655, 1–13.
- Baker, C. Peele, H. Daniels, M. Saybe, M. Whalen, K. Overstreet, S. & The New Orleans Trauma-Informed Schools Learning Collaborative. 2021. The experience of covid-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50, 4, 491–504.
- Bakker, A. & Demerouti, E. 2007. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 3, 309–328.

- Bakker, A. Schaufeli, W. Leiter, M. & Taris, T. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress. An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22, 3, 187–200.
- Bermejo-Toro, L. Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. 2016. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36, 3, 481–501. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/01443410.2015.1005006?needAccess=true>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. 2020. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1, 1–6.
- Brown, J. McLennan, C. Mercieca, D. Mercieca DP. Robertson DP. & Valentine, E. 2021. Technology as Thirdspace: Teachers in Scottish Schools Engaging with a Being Challenged by Digital Technology in First Covid-19 Lockdown. *Education Sciences*, 11, 136.
- Chan, M. Sharkey, J. Lawrie, S. Arch, D. & Nylund-Gibson, K. 2021. Elementary school teacher well-being and supportive measures amid covid-19: an exploratory study. *School Psychology*. 36, 6, 533–545.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskonen, H. 2018. Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin. *Yle Uutiset*, 15.5.2018. Viitattu 25.2.2022 <https://yle.fi/uutiset/3-10203530>
- Fiorilli, C. Benevene, P. De Stasio, S. Buonomo, I. Romano, L. Pepe, A. & Addimando, L. 2019. Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10, 2743, 1–9. Viitattu 11.1.2022 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Folkman, A. Josefsson, K. & Fjetland, K. 2022. Norwegian teachers' experiences with distance teaching and online schooling during the covid-19 pandemic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos. Viitattu 10.12.2021 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%C3%B6n_imuun.pdf

- Hakanen, J. Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hakanen, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa. Työterveyslaitos. Viitattu 10.12.2021
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134804/Ty%C3%B6n_imun_arviointimenetelm%C3%A4.pdf?sequence=1
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Työterveyslaitos. Tampere: Tammerprint. Viitattu 10.12.2021
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136798/9789522618276-TTL_tyonimu.pdf?sequence=1
- Hakanen, J. & Schaufeli, W. B. 2012. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 2, 415–424.
- Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) 2015. *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Tampere: Juvenes print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hilli, C. 2020. Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28, 1, 38–52.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1526695>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Kyrri Oy.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, M. (27.3.2020).
 The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Viitattu 6.1.2022 <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, E. 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. Cornwall: MGP books Ltd.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 296–307.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

- Juuti, P. & Vuorela, A. 2015. *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–50.
- Kim, J. & Diamond, D. 2002. The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. *Nat Rev Neurosci*, 3, 6, 453–462.
- Klapproth, F. Federkeil, L. Heinshke, F. & Jungmann, T. 2020. Teachers' experiences of stress and their coping strategies during covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*. 4, 4, 444–452.
- Kyllönen, M. Liljeström, A. Sundell, T. Tahvanainen, R. & Kivikangas, M. 2020. *Varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus poikkeusolojen aikana keväällä 2020*. Opetus- ja kulttuuritoimi. Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston julkaisu.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Lerkkanen, M.-K. Pakarinen, E. Messala, M. Penttinen, V. Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. 2020. *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Viitattu 10.12.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loukomies, A. & Juuti, K. 2021. Primary students' experiences of remote learning during COVID-19 school closures: A case study of Finland. *Education Sciences*, 11, 560. <https://doi.org/10.3390/educsci11090560>
- Lämsä, A.-M. & Päivike, T. 2013. *Organisaatiokäyttämisen perusteet*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Ma, K. Chutiyami, M. Zhang, Y. & Nicoll, S. 2021. Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 26, 6675–6697.
- Manka, M.-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum pro.
- Manka, M.-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua-työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tampere: Tammerprint Oy.

- Manka, M-L., Kaikkonen, M-L. & Nuutinen, S. 2007. *Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi*. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos.
- Minkkinen, J. Mauno, S. Feldt, T. Tsupari, H. Auvinen, E. & Huhtala, M. 2019. Uhkako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54, 4, 255–301.
- Mäkelä, T. Mehtälä, S. Clements, K. & Seppä, J. 2020. Schools went online over one weekend: Opportunities and challenges for online education related to the Covid-19 crisis. *EdMedia + Innovate Learning 2020*, 77–85.
- Nakari, M-L. 2003. *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 14.12 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13357/9513915484.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niemi, H. M. & Kousa, P. 2020. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4, 4, 352–369.
- Noor, S. Isa, F. & Mazhar, F. 2020. Online teaching practices during the covid-19 pandemic. *Educational Process International Journal*, 9, 3, 169–184.
- Nummenmaa, M. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Opetushallitus, 20–33.
- Nummenmaa, M. 2011. *Valtakunnallisen etäopetustutkimuksen tuloksia*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Viitattu 10.1.2022 <https://etaopetus.files.wordpress.com/2011/08/eko-tutkimustuloksia-raportti.pdf>
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Viitattu 15.12.2021 https://www.researchgate.net/profile/Jussi_Onnismaa3/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus/links/58be6bfe45851591c5ea8856/Opettajientyoe_hyvinvointi-Opetushallitus.pdf
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2019. *Opetusalan työolobarometri 2019*. Viitattu 13.12.2021 https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf

- Opetusalan Ammattijärjestö. 2021. *Opetusalan työolobarometri 2021*. Viitattu 24.2.2022
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2021. *Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta*. Viitattu 25.2.2022
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eriarvoistavasta-vaikutuksesta/>
- Opetusalan Ammattijärjestö. *Työkuormitus*. Viitattu 17.2.2022
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Tiedote 16.3.2020. Viitattu 7.1.2022 <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020b. *Pienimpien koululaisten lähiopetuksen järjestäminen poikkeusoloissa tarkentuu*. Tiedote 20.3.2020. Viitattu 7.1.2022
https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/pienimpien-koululaisten-lahiopetuksen-jarjestaminen-poikkeusoloissa-tarkentuu?_101_INSTANCE_LZ3RQQ4vvWXR_languageId=fi_FI
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020c. *Varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen rajoituksia jatketaan 13. toukokuuta asti*. Tiedote 6.4.2020. Viitattu 7.1.2022
<https://okm.fi/-/varhaiskasvatuksen-opetuksen-ja-koulutuksen-rajoituksia-jatketaan-13-toukokuuta-asti>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020d. *Hallitus päätti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajoitteiden purkamisesta*. Valtioneuvoston viestintäosasta. Tiedote 29.4.2020. Viitattu 14.1.2022 <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-paatti-varhaiskasvatuksen-ja-perusopetuksen-rajoitteiden-purkamisesta>
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 93–106.
- Pressley, T. 2021. Factors contributing to teacher burnout during covid-19. *Educational Researcher*, 50, 5, 325–327.

- Salmela-Aro, K. Upadaya, K. & Vartiainen, M. 2016. From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, 3, 101–108.
- Salmela-Aro, K. Upadaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55, 6, 426–443.
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. 2021. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221, 1–14.
- Sandell, M. 2016. Stressiä, kiusaamista, homekouluja – opettajien työhyvinvointi laskussa. *Yle Uutiset*, 10.5.2016. Viitattu 25.2.2022 <https://yle.fi/uutiset/3-8863599>
- Saykılı, A. 2018. Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5, 1, 2–17.
- Seinä, S. 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa J. Helander (toim.), Ammatillisen opettajan käsikirja. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy, 125–150.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saaranen, T. Tossavainen, K. Turunen, H. & Vertio, H. 2006. Occupational wellbeing in a school community – Staff's and occupational health nurses' evaluations. *Teaching and Teacher Education*, 22, 740–752.
- Schlesselman, L. 2020. Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84, 8, 1042–1044.
- Smith, Y. Chen, Y-J. & W-S, A. 2021. Understanding online teaching effectiveness: Nursing students and faculty perspectives. *Journal of Professional Nursing*, 37, 785–794.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. *Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa - tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti*.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and teaching: theory and practice*, 16, 6, 735–751.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 4, 244–257.
- Tas, Y. Eminoglu, S. Atila, G. Yildiz, Y. & Bozkurt, U. 2021. Teachers self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22, 14, 229–252.

- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 15.2.2022 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston kanslia. 2020. *Valtioneuvoston asetus valmiuslain 86, 88, 93, 94 ja 109 §:ssä säädettyjen toimivaltuuksien käytön jatkamisesta*. A 11/2020. Viitattu 7.1.2022 <https://vnk.fi/ajankohtaista/paatos?decisionId=0900908f806975e2>
- Virolainen, H. 2012. *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Ilmoitus Facebookiin:

KEVÄT 2020

Herättääkö uudelle vuosikymmenelle siirtyminen lämpimiä muistoja? Vai sittenkin vilunväreitä?

Oliko siirtyminen etäopetukseen sinulle selviytymistaistelua vai aivan tavallista puurtamista? Vaiko kenties innostavaa uuden oppimista?

Kerro meille, miten juuri sinä, *luokanopettaja*, koit etäopetuksen vaikuttaneen työhyvinvointiisi keväällä 2020!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston Rauman yksiköstä. Teemme pro gradu -tutkielmaa **luokanopettajien kokemuksista työhyvinvoinnista etäopetuksen aikana keväällä 2020**. Etsimme noin 10-15 luokanopettajaa haastatteluun. Toteutamme haastattelut etänä Zoomin kautta haastateltavalle sopivana ajankohtana ja nauhoitamme haastattelut. Nauhoitukset tulevat vain meidän omaan käyttöömme tutkielmaa varten ja tutkielman valmistuttua hävitämme nauhoitteet asianmukaisesti. Haastateltavat eivät ole tunnistettavissa valmiista tutkielmasta. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Lisätietoja tutkimuksestamme voit kysyä yksityisviestillä tai laittamalla sähköpostia.

Suuret kiitokset sinulle, että mahdollistat meidän tutkielman tekemisen ja valmistumisen! Kaikki saadut kokemukset ovat meille tärkeitä.

Kevätaurinkoisin terveisin,

Emilia Karsikas (sähköposti)

Reetta Luukkonen (sähköposti)

Liite 2. Teemahaastattelurunko ja esimerkkikysymykset

Luokanopettajien kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan etäopetuksen aikana keväällä 2020

Teemojen alla mahdollisia esimerkkikysymyksiä.

TYÖN HALLINTA

- Työn käytännön toteutus
- Työn vaatimukset
- Työn hallinta
- Työmäärän muutos (valmiudet)
- Vuorovaikutus (oppilaat, koti)

Miten toteutit etäopetuksen?

Miten olit yhteydessä oppilaisiin? Entä kotiin?

Millaisia vaatimuksia etäopetus asetti työlle?

Millaisia valmiuksia koit, että sinulla oli etäopetuksen suhteen? Muuttuiko työmäärä?

Miten koet hallinnees etäopetukseen liittyviä seikkoja?

Miten koet näiden vaikuttaneen työhyvinvointiisi?

Pystyitkö vaikuttamaan itse työhösi? Miten? Jos et, miten olisit halunnut vaikuttaa?

TYÖSSÄ JAKSAMINEN

- Jaksaminen (miten, mitkä)
- Kuormittavat/haastavat asiat

Miten koit jaksaneesi etäopetuksen aikana?

Mitkä asiat auttoivat jaksamaan etäopetuksen aikana?

Mitkä asiat tuntuivat kuormittavilta/haastavilta etäopetuksen aikana?

TYÖN MIELLEKKYYS

- Innostuminen
- Motivoituminen
- Työssä onnistuminen

Missä asioissa koit onnistuneesi etäopetuksen aikana?

Koitko innostusta etäopetuksen aikana (verrattuna normaaliin opetukseen)? Jos koit, millaisissa tilanteissa ja miksi? Miksi et?

Mitkä asiat motivoivat etäopetuksen aikana?

Mitkä asiat vaikeuttivat motivoitumista?

TYÖSTÄ PALAUTUMINEN

- Miten?
- Mitkä asiat vaikuttanut?
- Päivittäin, viikoittain, kokonaisuus

Miten koit palautuneesi työstä? (päivittäin, viikoittain, koko etäopetuksen jälkeen)

Mitkä asiat auttoivat palautumaan työstä?

Mitä palautumiseen liittyviä haasteita koit?

TYÖYHTEISÖ

- Työkaverit, yhteydenpito
- Rehtori (ohjeet/ohjeistukset)
- Odotukset

Millaista tukea sait työkavereilta etäopetuksen aikana? Olitko yhteydessä kollegoihin etäopetuksen aikana?

Millaista tukea sait rehtorilta etäopetuksen aikana? Millaiset ohjeistukset sait rehtorilta?

Saitko sellaista tukea, jota odotit saavasi? Millaista tukea olisit kaivannut?

LOPUKSI

- Haluatko vielä lisätä jotain?