

Päivi Merjonen
Paula Salmi
Juha-Matti Latvala
Henrik Husberg

Opettajien stressi ja tuen tarpeet oppimisvaikeusoppijoiden opettamisessa Covid-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan aikana

Kohokohdat

- Mitä heikompi käsitys oppimisvaikeusoppilaita opettavalla opettajalla oli minäpystyvyydestään ja mitä ylempää luokka-astetta hän opetti, sitä enemmän hänellä oli stressiä Covid-19-pandemian poikkeustilan aikana.
- Opettajat tarvitsivat poikkeustilan aikana eniten tukea oppilaiden toiminnan ohjaamiseen, kotien tukemiseen ja oppilaiden motivointiin.
- Jos opettajalla oli vahva käsitys minäpystyvyydestään tai hän opetti alempia luokka-asteita, hän todennäköisesti kaipasi itselleen enemmän tukea kotien tukemiseen.
- Uudet opettajat ja ylemmillä luokka-asteilla työskentelevät opettajat tarvitsivat muita enemmän tukea oppijoiden motivointiin.
- Opettajien tukeminen on tärkeää etäopetuksessa ja poikkeustilan aikana.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että minäpystyvyyden kokemus on yhteydessä koettuun stressiin. Yhteyttä on kuitenkin tutkittu Suomessa vähänlaisesti, erityisesti oppimisvaikeusoppijoiden opetuksessa sekä Covid-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan aika-

na. Myös siitä, millaisia tuen tarpeita opettajilla on oppimisvaikeusoppijoiden etäopetuksessa, on puutteellisesti tietoa. Tarkastelimme sähköisen kyselyaineiston avulla (N = 161), millaista tukea opettajat tunsivat tarvitsevansa ja mitkä tekijät selittävät opettajan stressiä ja

tuen tarpeita oppimisvaikeusoppilaiden opetuksessa poikkeustilan aikana. Mitä heikomaksi opettaja arvioi minäpystyvyytensä ja mitä ylemmällä luokka-asteella hän työskenteli, sitä enemmän hänellä oli työstressiä. Alemmalla luokka-asteella työskentely ja vahva minäpystyvyys lisäsivät todennäköisyyttä, että opettaja kaipaa itselleen tukea kotien tukemiseen. Enemmän tukea oppilaiden motivointiin tarvitsivat uudet opettajat sekä opettajat, jotka työskentelivät ylemmillä luokka-asteilla. Oppilaiden tietotekniset valmiudet olivat paremmat ylemmällä luokka-asteilla, ja mitä paremmat ne olivat, sitä parempana opettajat pitivät ammatillista minäpystyvyyttään. Opettajille tulisi olla tarjolla riittävästi tukea etäopetukseen poikkeustilaolosuhteissa.

Asiasanat: stressi, minäpystyvyys, tuen tarve, etäopetus, oppimisvaikeus

Keväällä 2020 Covid-19-pandemia tuli yllättäen ja aiheutti laajamittaisen poikkeustilan Suomessa ja ympäri maailman. Suomessa koulut siirtyivät pääosin etäopetukseen viimeistään 18.3.2020 ja etäopetusta lähdettiin purkamaan 14.5.2020 alkaen. Poikkeustilan aikainen eristys ja yhtäkkinen etäopetukseen siirtyminen loivat oletettavasti opettajille uusia haasteita ja vaikuttivat heidän stressinsä määrään (ks. mm. Ahtiainen ym., 2020).

Poikkeustilan on havaittu lisänneen opettajien työn määrää. Tieteentekijöiden liiton kyselyssä 54 prosenttia opetuspaikkoissa tehtävissä työskentelevistä vastaajista koki työmääränsä kasvaneen Covid-19-pandemian aikana ja kaikista vastaajista 39 prosenttia tunsu työhyvinvointinsa heikentyneen (Tieteentekijöiden liitto, 2020). OAJ:n kyselyn mukaan liki kaikkien

opettajien työmäärä lisääntyi poikkeustilan vuoksi ja noin kolme neljäsosaa peruskoulun ja lukion opettajista kertoi työmääränsä lisääntyneen paljon (OAJ, 2020).

Poikkeustila on vaikuttanut myös työssä jaksamiseen ja stressin määrään. Työssäjaksamistaan piti hyvänä noin puolet opettajista ja heikkona noin joka kymmenes. Perusasteella työskentelevistä vastaajista 80 prosenttia kertoi huomanneensa ongelmia oppimisen tuen järjestelyissä ja riittävyudessa (OAJ, 2020). Myös Ahtiaisen ja työryhmän (2020) kyselytutkimuksessa, johon vastasi yli 5 000 opettajaa, 88 prosenttia opettajista koki työmääränsä lisääntyneen poikkeustilan aikana ja yli puolet ilmoitti kokevansa kohtalaisesti tai runsaasti stressiä.

Opettajien työstressiin yhteydessä olevien tekijöiden tutkiminen on tärkeää, jotta opettajia kyettäisiin paremmin tukemaan työssä ja työssä jaksamisessa myös poikkeusolojen aikana. On syytä myös tutkia, miten opettajia voisi tukea paremmin poikkeusolosuhteissa, millaista tukea he tuntevat tarvitsevansa ja mitkä tekijät sitä selittävät.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia tuen tarpeita opettajilla on sekä miten eri tekijät, kuten opettajan minäpystyvyys, työkokemus ja luokka-aste sekä oppilaiden tietotekniset taidot, selittävät opettajien työstressiä sekä opettajien kokemaa tuen tarvetta poikkeustilan aikana. Näitä asioita tarkastellaan oppimisvaikeusoppijoiden opettamisen näkökulmasta

Tuen tarve etäopetuksessa

Etäopetukseen siirtyminen luo helposti uusia haasteita ja tuen tarvetta niin opetta-

jille kuin opiskelijoillekin (Kankaanranta & Kantola, 2020; Richardson, 2014; Stewart II ym., 2013). Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi etäopetuksessa jäädä etäiseksi, ja etäopetus luo omia haasteita oppilaan tarpeiden hahmottamiseen (Mäkelä ym., 2020). Toisaalta eräässä tutkimuksessa (Kennedy, 2002) havaittiin, että etäopetuksessa opettajan ja oppilaan kommunikaatiota oli 29 prosenttia enemmän kuin perinteisessä, luokkahuoneessa tapahtuvassa lähiopetuksessa. Erityisesti kahdenkeskisen vuorovaikutuksen lisääntyminen voi myös edesauttaa joidenkin oppilaiden oppimista. Aiemmin suomalaista etäopetusta tutkittaessa haasteiksi havaittiin luokan yhteishengen luominen etäyhteyden kautta sekä uudenlaisten opetusstrategioiden omaksuminen (Hilli, 2020). Näiden uudenlaisten vuorovaikutus- ja opetushaasteiden vuoksi opettaja saattaa kaivata tukea siihen, miten suunnitella ja toteuttaa opetustyötään sekä arvioida oppimista etäopetustilanteessa oppilaiden kanssa.

Etäopetus tuo esille myös muita tuen tarpeita opetuksessa. Etäopetus voi johtaa esimerkiksi sosiaalisten kontaktien puutteeseen ja oppijoiden eristäytymiseen, kun heillä ei ole mahdollisuutta tavata koulukavereitaan (Romanowski, 2001; Russell & Holkner, 2000). Eristäytyneisyys voi oletettavasti tuoda mukanaan ongelmia opiskelumotivaatioon. Mäkelän ja kumppaneiden (2020) kirjallisuuskatsauksen mukaan etäopetuksessa haasteiksi nousivat lisäksi opettajien ja oppijoiden puutteelliset tietotekniset taidot, vanhempien lisääntynyt vastuu oppimisesta sekä oppijoilta vaadittu yhä suurempi itseohjautuvuus ja itsekontrolli. Näiden haasteiden rinnalla tutkimuskirjallisuudessa on nähty

etäopetuksen tuovan myös monia hyviä asioita, kuten opiskelun joustavuus, mahdollisuus osallistua opetukseen kauempaa sekä motivoituneiden, itseohjautuvien oppijoiden oppimistulosten parantuminen (Mäkelä ym., 2020).

Opettaja saattaa siis etäopetustilanteessa tarvita tukea monenlaisiin opetustehtäviin: oppijoiden motivointiin, oppijoiden oman toiminnan ohjaamiseen koulutehtävissä, kotien tukemiseen, opetuksen suunnitteluun, oppimisen arviointiin, vuorovaikutukseen, omiin teknisiin taitoihin sekä siihen, miten huomioida oppimisvaikeudet opetuksessa. Tutkimustieto opettajien tarvitsemasta tuesta etäopetustilanteessa on kuitenkin vähäistä.

OPPIMISVAIKEUSOPPIJAT ETÄOPETUKSESSA

Etäopetus on todennäköisesti vaikuttanut oppijoihin ja oppimiseen monin eri tavoin. Aiempien selvitysten (Kankaanranta & Kantola, 2020) mukaan suomalaiset perheet kokivat, että opettajan toiminta vaikutti suuresti siihen, miten opetus toteutui Covid-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan aikana. Tämä on voinut lisätä oppilaiden eriarvoisuutta. Vaikka suurin osa oppilaista edistyi vähintään kohtalaisesti, neljänneksen osalta vanhemmilla oli huoli tavoitteiden saavuttamisesta ja kahdella prosentilla koulunkäynti keskeytyi kokonaan. Erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevista koululaisista 44 prosenttia ei vanhempien mukaan saanut tukea poikkeustilan aikana (Kankaanranta & Kantola, 2020). Kouluhenkilökunta kantoi myös enemmän huolta oppimisvaikeuksista sekä oppilaiden yksinäisyydestä ja

uupumuksesta poikkeustilan aikana verrattuna alkuvuoden normaaliolosuhteisiin (Sainio ym., 2020).

Oppimisvaikeudet tuovat haasteita oppilaiden etäopiskeluun eri tavoin. Avoimen korkeakoulun opiskelijat, joilla oli lukivaikeuksia tai muita oppimisvaikeuksia, saivat harvemmin opintonsa suoritettua ja saivat myös heikompia arvosanoja etäopetuskursseilla kuin ne, joilla ei vastavia ongelmia ollut (Richardson, 2014). Yksilöllisen ohjauksen tarve tekee oppimisvaikeuksien huomioimisen etäopetuksessa haastavaksi. Yksilöllisen ohjauksen on havaittu parantavan oppimista verrattuna itsenäiseen opiskeluun esimerkiksi oppilailla, joilla on lukivaikeuksia (Slavin ym., 2011). Toisaalta oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, voivat myös hyötyä esimerkiksi etäopetuksessa hyödynnettävästä teknologiasta (Klemes ym., 2006).

Etäopiskelu vaatii myös toiminnan ohjaamisen, organisoimisen ja itsesäätelyn taitoja, joiden puutteet monesti liittyvät oppimisvaikeuksiin. Opiskelun organisoimisen vaikeuksien on havaittu (Jelfs & Richardson, 2010) olevan yhteydessä heikkoon suoriutumiseen etäopinnoissa oppijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Heiman (2006) on havainnut yhteyden itsesäätelyn ja opinnoista suoriutumisen välillä. Kyseisessä tutkimuksessa oppijat, joilla on oppimisvaikeuksia, kertoivat joutuvansa käyttämään itsesäätelyä enemmän kuin muut oppijat. Lisäksi opettajien on havaittu (Savolainen ym., 2012) pitävän itsesäätelyn tukemista tavallisessa lähiopetuksessakin erityisen haastavana. Tämän takia oppimisvaikeuksien huomioiminen opetuksessa saattaa aiheuttaa opettajalle riittämättömyyden tunnetta ja tuen tarvetta. Etäopetuksessa oppimisvaikeusoppilai-

den itsesäätelyn haasteet ja niiden helpottaminen voivat myös aiheuttaa opettajille erityisen suurta stressiä.

Opettajien stressi ja sitä selittävät tekijät

Erilaiset muutostilanteet, kuten äkillinen siirtyminen lähiopetuksesta poikkeustilan aikaiseen etäopetukseen, aiheuttavat stressiä. Stressillä tarkoitetaan yksilön kuormittuneisuutta esimerkiksi jonkin työtehtävän tai elämäntapahtuman aikana. Stressi voi ilmetä jännittyneisyytenä, levottomuutena, hermostuneisuutena tai ahdistuksena. Pitkään jatkunut kova stressi voi johtaa elämänlaadun heikkenemiseen ja terveysongelmiin, kuten masennukseen tai sydän- ja verisuonisairauksiin (Steptoe & Kivimäki, 2012).

Stressistä selviytymiseen tarvitaan erilaisia resursseja ja keinoja. Betoretin (2009) mukaan Schwarzer ja Greenglass (1999) jakavat selviytymiskeinot sisäisiin ja ulkoisiin. Sisäisiin selviytymiskeinoihin kuuluvat henkilön psyykkiset voimavarat, kuten tässä tutkimuksessa opettajien minäpystyvyys. Ulkoisiin selviytymiskeinoihin kuuluvat yksilön ulkopuolelta tulevat seikat, kuten tässä tutkimuksessa oppilaiden tietotekniset valmiudet, joiden rooli etenkin etäopetusaikana korostuu. Tietotekniset valmiudet liittyvät olennaisesti etäopetuksen onnistumiseen. Lisääntynyt tietotekniikan käyttö voi vaikuttaa myös opettajien minäpystyvyyteen etäopetustilanteessa (Efilti & Coklar, 2019). Sisäisten ja ulkoisten selviytymiskeinojen katsotaan vähentävän opettajien stressin määrää (Betoret, 2009).

Yksilön sisäisiin resursseihin kuuluva minäpystyvyys (self-efficacy) on Banduran

sosiaalis-kognitiivisen teorian käsite (Bandura, 1994; 2001). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön näkemystä kyvyistään suoriutua jostakin tehtävästä. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten henkilö tuntee, ajattelee, motivoi itseään ja käyttäytyy. Vahva luottamus omiin kykyihinsä saa henkilön lähestymään vaikeita tehtäviä hallittavissa olevina haasteina eikä niinkään välteltävinä uhkina. Opettajien ammatillinen minäpystyvyys tarkoittaa puolestaan sitä, että opettaja luottaa kykyihinsä saada myös haastavimmat oppilaat oppimaan. Opettajien minäpystyvyys jaetaan monesti useisiin alaulottuvuuksiin, kuten opetuksen suunnitteluun, arviointiin, ohjaukseen ja oppilaiden motivointiin (Malinen, 2013).

Stressiä ja työssä jaksamista on selitetty monesti juuri minäpystyvyydellä. Mitä vahvemmaksi opettajat tuntevat minäpystyvyytensä, sitä vähemmän heillä yleensä on työuupumusta (Meriläinen, Puhakka & Sinkkonen, 2016; Saricam & Sakiz, 2014; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwerdtfeger ym., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007) tai työstressiä (Gonzalez ym., 2017; Helms-Lorenz & Maulana, 2016; Punch & Tuettemann, 1990; Vaezi & Fallah, 2011), sitä tyytyväisempiä he ovat olleet työhönsä (von der Embse ym., 2016) ja sitä paremmin he ovat suoriutuneet työstään (Judge & Bono, 2001). Stressin on myös osoitettu olevan medioiva eli välittävä tekijä minäpystyvyyden ja työtyytyväisyyden välisessä yhteydessä (Karabatak & Alanoğlu, 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöillä, joilla on korkea minäpystyvyys, on vähemmän stressiä, ja vähäinen stressi puolestaan on yhteydessä parempaan työtyytyväisyyteen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan

minäpystyvyyden ja oppilaiden tietoteknisten valmiuksien yhteyksiä opettajien stressin määrään. Lisäksi kiinnostuksen kohteina ovat myös opettajien työkokemus ja opetettavien ikä.

Työkokemuksen ja opetettavan luokka-asteen yhteyttä työstressiin on tutkittu jonkin verran, mutta tulokset ovat ristiriitaisia (Fisher, 2011; Reilly ym., 2014). Esimerkiksi Malik ja muut (1991) eivät havainneet työkokemuksen selittävän työstressin määrää, mutta heidän tutkimuksessaan luokka-aste oli yhteydessä työstressiin niin, että alemmilla luokilla työskentelevillä opettajilla oli enemmän stressiä kuin ylemmillä luokilla työskentelevillä. Toisaalta Parkin ja Shinin (2020) meta-analysissä oppilaiden korkeampi ikä oli yhteydessä opettajien korkeampaan depersonalisaatioon eli kyynisempään asenteeseen, joka on työuupumuksen osa-alue. Aiempaa tutkimusta opettajien luokka-asteen ja työkokemuksen yhteydestä tuen tarpeisiin opetuksessa ei juurikaan ole.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajan tuen tarpeita oppimisvaikeusoppilaiden opettamisessa ja opettajien stressitasoa poikkeustilan aikana. Ensiksi kartoitimme, kuinka paljon opettajilla oli tuen tarvetta eri osa-alueilla. Toiseksi tutkimme, mitkä tekijät selittivät opettajan työstressiä sekä tuen tarpeita. Selittävinä tekijöinä tarkastelimme opettajan minäpystyvyyttä, oppilaiden tietoteknisiä valmiuksia (opettajan arvioimana) sekä opettajan työkokemusta ja luokka-astetta, jolla opettaja työskentelee.

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin,

jotka kohdistuivat oppimisvaikeusoppijoiden opetukseen poikkeustilanteen aikana:

1. Kuinka paljon opettajilla oli tuen tarvetta eri osa-alueilla (oppijoiden motivointi, oppijoiden oman toiminnan ohjaaminen koulutehtävissä, kotien tukeminen, opetuksen suunnittelu, vuorovaikutus, arviointi, omat tekniset taidot)?
2. Miten oppimisvaikeusoppilaiden opettamiseen liittyvä opettajan minäpystyvyys, työkokemus ja luokkaste sekä oppimisvaikeusoppijoiden tietotekniset valmiudet selittivät
 - a. opettajan työstressiä sekä
 - b. opettajan tuen tarvetta oppimisvaikeusoppijoiden opetuksessa?

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu myönteisen minäpystyvyyden olevan yhteydessä vähäiseen stressiin (Saricam & Sakiz, 2014), joten oletimme, että vastaavanlainen yhteys löytyisi myös suomalaisilta opettajilta. Oletimme myös opettajan minäpystyvyyden selittävän opettajien tuen tarvetta etäopetuksen aikana, vaikka aiempaa tutkimusta tästä aiheesta ei tietävästi ole.

Uutena aiheena tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemia tuen tarpeita sekä niitä selittäviä tekijöitä. Lisäksi stressin ja minäpystyvyyden välistä yhteyttä ei tietääksemme ole aiemmin tutkittu Suomessa nimenomaan oppimisvaikeusoppijoiden opettamisessa, joka oli tämän tutkimuksen kohteena. Uutta tässä tutkimuksessa oli myös, että sen aineisto kerättiin Covid-19-pandemian aikaisen poikkeustilan aikana, jolloin pääosa opetuksesta annettiin etäopetuksena.

MENETELMÄT

Aineisto

Aineistona käytimme Niilo Mäki Instituutin (NMI) verkkosivuilla ollutta sähköistä kyselyä, johon opettajat saattoivat vastata 31.3.–19.4.2020. Kyselystä tiedotettiin huhtikuun alussa lähetetyssä NMI:n uutiskirjeessä sekä sosiaalisen median kanavilla. Yllä mainittuna aikana vastaajia kertyi yhteensä 161. Vastaaminen oli anonyymiä ja vapaaehtoista, eikä vastaajia valikoitu satunnaisotannalla, joten on oletettavaa, että vastaajiksi valikoitui kaikkein motivoitunein joukko. Vastaajilla oli myös mahdollisuus osallistua arvontaan. Ruotsinkielisiä vastaajia oli 30, ja loput olivat suomenkielisiä. Vastaajista vain viisi oli miehiä, joten emme voineet tutkia sukupuolieroja vastauksissa. Vastaajista 56 prosenttia työskenteli alakoulussa, noin 25 prosenttia yläkoulussa, 8 prosenttia varhaiskasvatuksessa ja 11 prosenttia toisella asteella tai muualla. Yli puolella vastaajista oli yli 15 vuotta työkokemusta (taulukko 1). Lisätietoja kyselystä ja sen tuloksista on osoitteessa <https://www.nmi.fi/2020/04/22/vinkit/>.

Mittarit

Opettajien stressiä, minäpystyvyyttä ja arviota oppilaiden tietoteknisistä valmiuksista mitattiin Likert-asteikollisilla kysymyksillä asteikolla 1–5 (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Tuen tarvetta, luokkatasoa ja työkokemusta kartoitimme monivalintakysymyksillä. Kyselyssä ohjeistettiin vastaamaan poikkeustilan aikaisen oppimisvaikeusoppijoiden opetuksen pohjalta. Kysely on osoitteessa <https://www.nmi.fi/2020/04/22/vinkit/>.

fi/wp-content/uploads/2020/09/Poikkeustilakysely-NMI-1.pdf.

Stressi. Opettajien kokemaa stressiä mitattiin kahdella väittämällä. Näiden väittämien Cronbachin alfa oli .89. Väittämät poimittiin Räihän (2007) sekä Meriläisen ja muiden (2016) tutkimuksista. Väittämät olivat ”Työasiat vaivaavat mieltäni päivin ja öin” sekä ”Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tunnen nykyisin tällaista stressiä työasioihin liittyen”.

Minäpystyvyys. Minäpystyvyyttä mittasi seitsemän väittämää, esimerkiksi ”Luotan opetustaitoihini ja saan oppimisvaikeusiset oppijat sitoutumaan opiskeluun nykyisessä poikkeustilanteessa”. Väittämät pohjautuivat Meriläisen ja muiden (2016) tutkimukseen, mutta muokkasimme niitä tämän tutkimuksen fokukseseen sopivammiksi eli koskemaan nimenomaan niiden oppijoiden opetusta, joilla on oppimisvaikeuksia. Tämän minäpystyvyys-mittarin Cronbachin alfa oli .85.

Oppilaiden tietotekniset valmiudet. Opettajan käsitystä oppilaiden tietoteknisistä valmiuksista mitattiin kahdella väittämällä: ”Oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on riittävät tekniset mahdollisuudet osallistua opetukseen” sekä ”Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, on riittävästi perehdytetty etäsovellusten käyttöön”. Näiden väittämien Cronbachin alfa oli .71.

Tuen tarve. Opettajien omia tuen tarpeita kartoitettiin monivalintakysymyksellä: ”Mihin kaipaisit tukea oppimisvaikeuksisten

oppijoiden opetuksessa? Valitse 1–3 sinulle tärkeintä alla olevista vaihtoehtoista.” Vaihtoehtoja olivat oppijoiden motivointi, oppijoiden oman toiminnan ohjaaminen koulutehtäviin liittyen, kotien tukeminen, opetuksen suunnittelu, vuorovaikutus, arviointi, omat tekniset taidot ja miten huomioida oppimisvaikeudet opetuksessa. Nämä vaihtoehdot koodattiin jokainen erikseen numeroilla 0 (ei tarvetta) ja 1 (tuen tarve). Yksi tuen tarpeen muuttuja (Miten huomioida oppimisvaikeudet opetuksessa) pudotettiin pois sisällöllisistä syistä. Väite oli huonosti muotoiltu, koska kaikkiin muihinkin tuen tarpeen vaihtoehtoihin sisältyi näkökulma oppimisvaikeuksien huomioimisesta.

Opettajan työkokemus ja luokka-aste. Vastaajan työkokemusta tiedusteltiin kohdassa ”Työkokemukseni opettajana”, jossa oli neljä vastausvaihtoehtoa: 1–3 vuotta, 4–10 vuotta, 11–15 vuotta ja yli 15 vuotta. Luokka-astetta tiedusteltiin kohdassa ”Toimin opettajana (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)”, ja vastausvaihtoehdot olivat varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, vuosiluokilla 1–2, vuosiluokilla 3–6, yläkoulussa luokat 7–9, lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, yliopistossa/ammattikorkeakoulussa ja muu työpaikka. Neljä viimeistä oppilaitosvaihtoehtoa yhdistettiin yhdeksi muuttujaksi ”toinen aste ja ylempi luokka-aste”.

Analyysit

Tarkastelimme muuttujien kuvailevia tunnuslukuja keskiarvojen ja -hajontojen sekä esiintymisjakaumien ja -prosenttien avulla. Kahdenvälisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella SPSS:n versiolla 26.

Keskiarvosummamuuttujien välisiä yhteyksiä tutkimme korrelaatioanalyysien lisäksi polkuanalyysimallilla. Analyysissa käytimme robustia painotetun pienimmän neliösumman estimointimenetelmää (WLSMV) MPlus-ohjelman versiolla 8.0. WLSMV-menetelmää käytettiin, koska data oli järjestyksasteikollinen (Brown, 2006).

Polkumallissa selittäviä muuttujia olivat oppilaiden tietotekniset valmiudet, opettajan minäpystyvyys, työkokemus sekä luokka-aste ja selitettävinä muuttujina opettajan työstressi ja opettajien eniten raportoitujen tuen tarpeiden muuttujat (oppilaiden motivoiminen, toiminnanohjauksen tukeminen ja kotien tukeminen). Mallissa selitettävien muuttujien jäännökset saivat korreloida keskenään. Selittävistä muuttujista oppilaiden tietoteknisten valmiuksien annettiin korreloida luokka-asteen ja minäpystyvyyden kanssa. Oletimme oppilaiden tietoteknisten valmiuksien korreloivan opettajan minäpystyvyyden kanssa, sillä muuttujat kuvaavat opettajan mahdollisia sisäisiä ja ulkoisia selviytymiskeinoja stressitilanteissa. Lisäksi oletimme luokka-asteen olevan yhteydessä tietoteknisiin valmiuksiin, sillä ylempien luokka-asteiden oppilailla on usein paremmat tietotekniset valmiudet.

TULOKSET

Tuen tarpeet ja muuttujien väliset yhteydet

Muuttujien frekvenssit tai keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukoissa 1–3. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, kuinka paljon opettajat kokivat tuen tarvetta eri osa-alueilla (taulukko 3).

Eniten tukea opettajat kaipasivat oppilaiden toiminnan ohjaamiseen koulutehtävissä; siihen tunsivat tarvitsevänsä tukea 70 prosenttia vastaajista. Toiseksi eniten tukea kaivattiin kotien tukemiseen (54,4 %) ja kolmanneksi eniten oppilaiden motivointiin (34,4 %). Muita tuen tarpeita raportoitiin selvästi vähemmän.

Taulukko 1

Opettajien taustatiedot

	N	%
Luokka-aste, jolla opettaa^{a)}	157	
Varhaiskasvatus	13	8.3
Alakoulu	88	56.1
Yläkoulu	39	24.8
Toinen aste tai ylempi	17	10.8
Työkokemus opettajana	160	
1–3 vuotta	14	8.8
4–10 vuotta	32	20.0
11–15 vuotta	32	20.0
yli 15 vuotta	82	51.2

^{a)} jos vastaaja oli valinnut useita vaihtoehtoja, niin luokiteltiin korkeimman koulutusvaihtoehdon mukaan

Taulukko 2

Opettajan stressiä ja minäpystyvyyttä sekä oppilaan tietoteknisiä valmiuksia kuvaavat tunnusluvut

	<i>N</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	Vaihteluväli
Työstressi	159	3.25	1.17	1.00 - 5.00
Minäpystyvyys	159	3.76	0.58	1.57 - 5.00
Oppilaiden tietotekniset valmiudet	159	2.70	0.88	1.00 - 5.00

Taulukko 3

Opettajien lukumäärä ja tuen tarve eri osa-alueilla

	<i>N</i>	<i>n</i>	%
Oppilaan motivointi	160	55	34.4
Oppilaan toiminnanohjaus	160	112	70.0
Kodin tukeminen	160	87	54.4
Opetuksen suunnittelu	160	22	13.8
Vuorovaikutus	160	29	18.1
Oppimisen arviointi	160	31	19.4
Tekniikka	160	25	15.6

Muuttujien kahdenväliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 4. Odotusten mukaisesti opettajan käsitys oppilaiden tietoteknisistä valmiuksista ja opettajan minäpystyvyys korreloivat keskenään positiivisesti, kun taas näiden muuttujien korrelaatio työstressiin oli negatiivinen. Opettajien työstressi korreloi myös positiivisesti tuen tarpeeseen suunnittelussa ja oppilaiden toiminnan ohjaamisessa. Opettajien työkokemusvuosien määrä oli negatiivisesti yhteydessä tuen tarpeeseen oppilaiden motivoinnissa, mutta se ei ollut yhteydessä muihin tutkittaviin muuttujiin. Sen sijaan se, millä luokka-asteella opettaja työskente-

teli, oli negatiivisesti yhteydessä koteihin liittyvään tuen tarpeeseen ja positiivisesti yhteydessä tuen tarpeisiin suunnittelussa ja motivoinnissa sekä oppilaiden tietoteknisiin valmiuksiin. Mitä vanhempien oppilaiden kanssa opettajat työskentelivät, sitä vähemmän tukea he kaipasivat kotien tukemiseen; toisaalta he kaipasivat vanhempia oppilaita opettaessaan enemmän tukea opetuksen suunnitteluun ja oppilaiden motivointiin ja pitivät oppilaiden tietoteknisiä valmiuksia parempina. Minäpystyvyys ei korreloinut opettajan luokka-asteen kanssa.

Taulukko 4

Muuttujien keskinäiset Pearsonin korrelaatiokertoimet (n=156)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Luokka-aste, jolla opettaa ^{a)}											
2. Työkokemus opettajana	-.05										
3. Työstressi	.15	-.04									
4. Minäpystyvyys	.03	.06	-.21**								
5. Oppilaiden tietotekniset valmiudet	.16*	-.01	-.16*	.41***							
Tuen tarve											
6. Oppilaiden motivointi	.20*	-.22**	-.06	-.07	.09						
7. Oppilaiden toiminnanohjaus	.08	-.04	.22**	-.15	-.11	.08					
8. Kodin tukeminen	-.28**	.00	-.02	.12	-.10	-.17*	-.14				
9. Opetuksen suunnittelu	.16*	.04	.16*	-.07	-.13	-.07	-.02	-.19*			
10. Vuorovaikutus	-.03	-.03	-.05	-.14	-.11	-.07	-.09	-.05	-.05		
11. Oppimisen arviointi	-.01	-.09	-.04	.00	.00	.00	-.09	-.04	-.06	-.23**	
12. Tekniikka	-.01	.05	.09	-.01	-.00	-.18*	-.13	-.06	.02	-.07	.00

^{a)} jos vastaaja oli valinnut useita vaihtoehtoja, niin luokiteltiin korkeimman koulutusvaihtoehdon mukaan

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

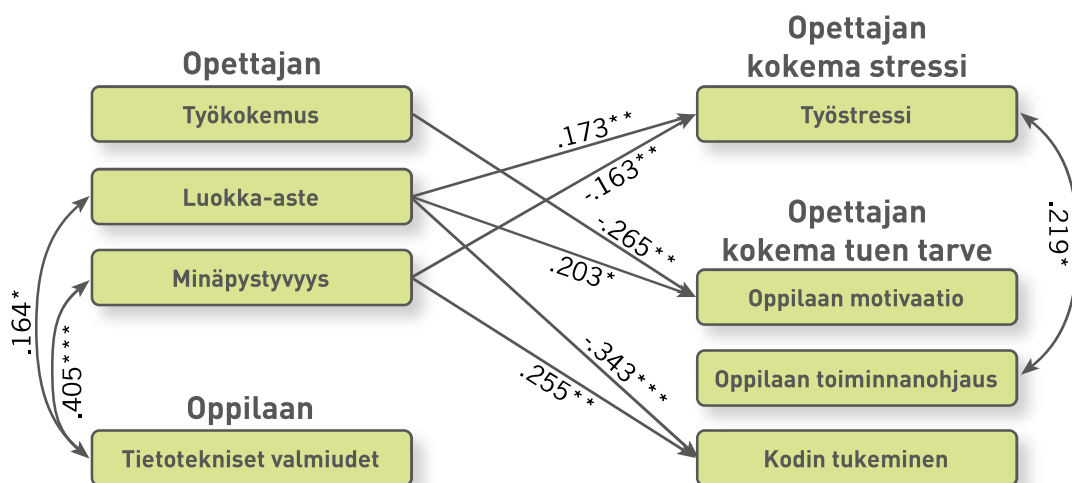
Oppilaiden tietotekniset valmiudet sekä opettajan minäpystyvyys, työkokemus ja luokka-aste opettajan stressin ja tuen tarpeiden selittäjinä

Toisen tutkimuskysymyksen tarkastelua varten teimme polkuanalyysin (kuva 1). Selitettävistä muuttujista työstressi ja tuen tarve toiminnanohjauksessa korreloivat positiivisesti keskenään, eli mitä enemmän työstressiä opettajalla oli, sitä enemmän tukea hän kaipasi oppilaiden

toiminnan ohjaamiseen koulutehtävissä. Selittävistä muuttujista opettajan minäpystyvyys korreloi positiivisesti oppilaiden tietoteknistien valmiuksien kanssa ja oppilaiden tietotekniset valmiudet korreloivat positiivisesti luokka-asteen kanssa, eli mitä paremmat tietotekniset valmiudet oppilailla oli, sitä korkeampi minäpystyvyys oli opettajalla ja sitä ylemmällä luokka-asteella hän työskenteli.

Kuvio 1

Rakenneyhtälömalli molempien tutkimuskysymysten muuttujista



Tarkastelimme polkumallin avulla, miten opettajan minäpystyvyys ja käsitys oppilaiden tietoteknisistä valmiuksista sekä opettajan työkokemus ja luokka-aste selittivät opettajien työstressiä oppimisvaikeusoppilaiden opetuksessa sekä heidän kokemiaan tuen tarpeita poikkeustilan aikana. Malli selitti stressin vaihtelusta 7.8 prosenttia ja tuen tarpeiden vaihtelua seuraavasti: oppilaiden toiminnanohjauksesta 6.0 prosenttia, oppilaiden motivoinnista 14.9 prosenttia sekä kotien tukemisesta 19.2 prosenttia.

Rakenneyhtälömallista havaitaan, että minäpystyvyys selitti työstressiä siten, että mitä korkeampi minäpystyvyys opettajilla oli, sen vähemmän heillä oli työstressiä. Myös luokka-aste, jolla opettaja työskenteli, selitti työstressiä siten, että mitä ylemmällä luokka-asteella opettaja työskenteli, sitä korkeampi työstressi hänellä oli.

Tuen tarvetta motivoinnissa selittivät työkokemus ja luokka-aste. Opettajan vähäisempi työkokemus oli yhteydessä siihen, että opettaja tarvitsi todennäköisemmin tukea oppilaiden motivointiin. Myös mitä ylemmällä luokka-asteella opettaja työskenteli, sitä todennäköisemmin hän kaipasi tukea oppilaiden motivointiin.

Tuen tarvetta kotien tukemisessa selittivät luokka-aste ja minäpystyvyys. Mitä alemmalla luokka-asteella opettaja työskenteli, sitä todennäköisemmin hän kaipasi tukea kotien tukemiseen. Korkeampi minäpystyvyys puolestaan oli yhteydessä siihen, että opettaja tarvitsi todennäköisemmin tukea kotien tukemiseen. Muita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei mallissa ilmennyt.

POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan tuen tarpeita oppimisvaikeusoppilaiden opetuksessa ja opettajien stressitasoa sekä niitä selittäviä tekijöitä poikkeustilan aikana. Aihe oli hyvin ajankohtainen, koska koulut olivat siirtyneet Covid-19-pandemian vuoksi etäopetukseen. Seuraavassa pohdimme tuloksia ja niiden merkitystä ja käytännön sovelluksia.

Opettajien tuen tarpeet oppimisvaikeusoppilaiden opetuksessa

Yleisimmin opettajat tunsivat tarvitsevansa tukea oppilaiden motivoinnissa, oppilaiden toiminnanohjauksen tukemisessa ja kotien tukemisessa. Etäopetukseen siirryttiin nopeasti ja yllättäen, eivätkä normaalin luokahuoneopetuksen käytänteet, joilla oppimisvaikeusoppilaita motivoidaan opiskeluun ja ohjataan opiskeltavaan aiheeseen, olleet enää sellaisinaan käytettävissä. Tuen tarve motivoinnissa ja toiminnanohjauksessa saattoi olla tavanomaista suurempi oppilaiden oppimisvaikeuksien tuomien haasteiden vuoksi. Oppimisvaikeusoppilaiden oppimismotivaatio kaipaa usein vahvistusta, sillä opiskelu on työlästä eikä se itsessään ole useinkaan palauttavaa (Lovett ym., 2021). Oppimisvaikeusoppilaat joutuvat myös käyttämään itsensäätelyä opiskelussaan enemmän kuin muut oppijat (Heiman, 2006).

Oppilaan ohjaamisen keinoja, kuten selkeitä ohjeita, mallintamista ja välitöntä palautetta (Evans ym., 2014), voi olla vaikeampi käyttää etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Etäopetuksessa myös opiskelua valvotaan ja seurataan toden-

näköisesti lähiopetusta vähemmän. Lisäksi kotona on tarjolla enemmän muita virikkeitä ja kilpailevia toimintoja kuin koululuokassa, mikä voi heikentää erityisesti oppimisvaikeusoppiloiden keskittymistä koulutehtäviin. Oppilaiden voi olla vaikea ohjata omaa toimintaansa koulutehtävissä oppimisvaikeuksien vuoksi (Jelfs & Richardson, 2010). Heidän kohdallaan tuen tarve opiskelussa on tavallista suurempi. Myös etäopiskelun itsessään on todettu lisäävän tuen tarvetta. Suomessa neljäs-yhdeksäsluokkalaisista 18 prosenttia kertoikin, että heillä oli ollut vaikeuksia tehtävien tekemisessä etäopetuksen aikana (Repo ym., 2020).

Tuen tarvetta kotien ohjaamisessa saattaa selittää kokemuksen puute. Siitä, miten koteja aktivoidaan etäoppimisen tueksi, ei ollut aikaisempaa kokemusta tai valmiita käytänteitä. Kotien tukeminen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön lujittaminen ovat poikkeustilan aikaista etäopetusta koskevien aiempien tutkimusten mukaan tärkeitä kehittämiskohteita (Sainio ym., 2020).

Opettajien minäpystyvyys, työkokemus ja luokka-aste sekä oppilaiden tietotekniset valmiudet stressin selittäjinä

Opettajan työstressiä selittivät tutkimusessamme minäpystyvyys ja luokka-aste, jolla opettaja opetti. Minäpystyvyys selitti tilastollisesti merkitsevästi stressiä siten, että mitä heikompi minäpystyvyys opettajalla oli, sitä enemmän hän todennäköisesti koki stressiä. Vaikka yhteys ei ollut voimakas, niin tulos on samansuuntainen kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu sisäisten resurssien yhteyttä

stressitekijöihin ja opettajien loppuun palamiseen (Betoret, 2009) sekä yhteyttä opettajien minäpystyvyyden ja työstressin välillä (Gonzalez ym., 2017; Helms-Lorenz & Maulana, 2016). Myös Suomessa yliopisto-opettajien ammatillisen minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä opettajien työuupumukseen (Meriläinen ym., 2016).

Se, millä luokka-asteella opettaja työskenteli, oli yhteydessä opettajan työstressiin: ylempien luokkien opettajilla oli muita enemmän stressiä. Voi olla, että vanhempien oppilaiden opettaminen on haasteellisempaa ja siten stressaavampaa. Aiemmassa meta-analyysissä on havaittu, että oppilaiden korkeampi ikä on yhteydessä opettajan depersonalisaatioon eli kyyniseen asenteeseen, joka on yksi uupumuksen osa-alue (Park & Shin, 2020). Sen sijaan opettajien työkokemus ei selittänyt työstressiä. Aiemmissa tutkimuksissa työkokemuksen yhteydestä työstressiin on ollut ristiriitaisia tuloksia (Fisher, 2011; Reilly ym., 2014). Se, ettei työkokemus ollut yhteydessä työstressiin tässä kyselyssä, voi johtua siitä, että poikkeustila on aiheuttanut myös kokeneille opettajille uudenlaista stressiä.

Opettajan minäpystyvyys, työkokemusvuodet ja luokka-aste sekä oppilaiden tietotekniset valmiudet opettajan tuen tarpeiden selittäjinä

Tuen tarvetta oppimisvaikeusoppilaiden motivoinnissa selittivät opettajan työkokemus ja luokka-aste. Mitä kokeneempi opettaja oli työssään, sitä vähemmän hän todennäköisesti tarvitsi tukea oppilaiden motivointiin. Tulosten perusteella

vaikuttaakin siltä, että motivointikeinoja kertyy opettajille kokemuksen ja työvuosien karttuessa. Myös se, millä luokka-asteella opettaja työskenteli, oli yhteydessä tuen tarpeeseen oppilaiden motivoinnissa: mitä korkeammalla luokka-asteella opettaja työskenteli, sitä todennäköisemmin hän kaipasi siihen tukea. Voi olla, että mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä enemmän kilpailevia mielenkiinnon kohteita heillä on etäopetuksen aikana ollut, jolloin opiskelumotivaation ylläpitäminen on ollut haasteellista. Gnambs ja Hanfstingl (2016) ovat osoittaneet, että opiskelumotivaatio heikkenee nuoruudessa, etenkin 13–14-vuotiaana. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että motivaatio ei heikkene yhtä paljon, jos oppilaan tarpeet autonomiaan, kyvykkyyteen ja sosiaaliseen yhteyteen tulevat tyydytetyiksi.

Opettajien tuen tarvetta kotien tukemisessa selittivät mallissa opettajan opettama luokka-aste ja minäpystyvyys. Mitä alemmalla luokka-asteella opettaja työskenteli, sitä todennäköisemmin hän kaipasi tukea kotien tukemiseen. Tämä johtuneee siitä, että nuoremmilla oppijoilla kodin rooli etäopetuksessa korostuu, kun taas vanhemmat oppilaat osannevat itsenäisemmin osallistua etäopetukseen. Etäopetuksessa vanhempien vastuu lastensa oppimisesta korostuu, mikä voi lisätä opettajien tuen tarvetta kotien tukemisessa (Mäkelä ym., 2020). Toisaalta myös opettajan korkeampi minäpystyvyys oli yhteydessä siihen, että opettajat tarvitsivat tukea kotien tukemiseen. Tätä voi selittää se, että opettajat, joilla on korkeampi minäpystyvyys, kantavat suurempaa vastuuta oppijoiden etäopiskelusta ja kotien tukemisesta etenkin poikkeustilanteessa ja kaipasivat siihen enemmän tukikeinoja.

Lisäksi havaitsimme, että oppilaiden tietotekniset valmiudet olivat yhteydessä luokka-asteeseen ja opettajien minäpystyvyyteen. Ylemmillä luokka-asteilla olevien oppilaiden tietotekniset valmiudet olivat opettajien mielestä parempia. Myös mitä paremmat tietotekniset valmiudet oppilaila oli, sitä paremmaksi opettaja koki kyvykkyytensä opettaa oppimisvaikeusoppilaita etäopetusajana. Tämä löydös oli odotettavaa myös aiempien tutkimusten perusteella (De Neve ym., 2015; Efiltili & Coklar, 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Toiminnanohjaukseen tarvittuun tuen ja stressi-muuttujan välillä havaittiin yhteys, jota tällä mallilla ei pystytty selittämään. Yhteyden mukaan korkeampi työstressi olisi yhteydessä opettajien todennäköisempään tuen tarpeeseen oppijoiden toiminnan ohjaamisessa koulutehtäviin tai toisinpäin, toiminnanohjauksen tukemisessa koettu tuen tarve olisi yhteydessä korkeampaan stressiin. Yhteyden taustalla voi esimerkiksi olla se, että etäopetus on kenties vaikeuttanut oppijoiden sitoutumista koulutehtävien tekemiseen ja opetuksen seuraamiseen, ja se on luonut lisästressiä opetushenkilökunnalle. Tai ehkä stressaantunut opettaja joutuu suuntaamaan voimavarojaan opetuksen hallintaan ja tarvitsisi enemmän tukea oppilaiden toiminnan ohjaamiseen.

Tutkimuksen rajoitteet

Tämän kyselyn tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon useita rajoitteita. Ensinnäkin, kyselyn vastaajat olivat vapaaehtoisia eikä vastaajia valittu satunnaisotannalla; joukko voi siis olla valikoitunut. Tästä syystä tuloksia ei voi yleistää koko

populaatioon. Toiseksi, kyseessä on poikakeikkaustutkimus, eikä tuloksista voida vetää kehityksellisiä tai kausaalisia johtopäätöksiä. Voidaan ajatella, että mitä korkeampi opettajan näkemys omasta minäpystyvyydestään on, sitä paremmin hän kykenee kohtaamaan stressaavia tekijöitä ja sitä vähemmän kenties kokee stressiä. Toisaalta runsas stressin määrä voi myös heikentää opettajan näkemystä omasta minäpystyvyydestään. Näin ollen minäpystyvyyden ja stressin välinen suhde voikin olla kaksisuuntainen niin, että molemmat voivat vaikuttaa toisiinsa. Aiemmin on kuitenkin osoitettu, että nimenomaan minäpystyvyys ennustaa vuotta myöhemmin mitattua työuupumusta, eikä toisin päin (Schwarzer & Hallum, 2008).

Kolmanneksi, käytettyjä mittareita oli muokattu tämän kyselyn kohderyhmään ja tilanteeseen kohdentuviksi. Tästä syystä niitä ei voi täysin suoraan verrata aiempiin tutkimuksiin. Mittareiden reliabiliteetit olivat kuitenkin pääosin kohtuullisia ja tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Neljänneksi, tulosten luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että tuen tarpeita koskevan kysymyksen asettelussa oli puutteita. Kyselylomakkeen toimivuutta ei ehditty pilotoida ennen aineistonkeruuta.

Tulosten soveltaminen käytäntöön ja jatkotutkimuksen tarve

Tämä tutkimus kohdentui oppimisvaikeusoppilaiden opettamiseen poikkeustilan aikaisessa etäopetuksessa. Tutkimus toivuttaa tietoa siitä, miten opettajan stressin ja minäpystyvyyden yhteys näkyi poikkeustilan aikaisessa opetuksessa. Lisäksi saa-

tiin käsitys siitä, millaista tukea opettajat tarvitsevat ja millaiset tekijät selittivät tuen tarpeita. Käytännön tasolla tämän kyselyn tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että opettajien parempi minäpystyvyys on yhteydessä vähäisempään stressin kokemukseen.

Näin ollen voisi ajatella, että opettajien minäpystyvyyden lisääminen, esimerkiksi onnistumiskokemusten, sosiaalisen mallioppimisen ja positiivisen, voimaannuttavan palautteen kautta, voisi vähentää opettajien stressiä ja auttaa työssä jaksamisessa. Luonnollisesti myös opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin liittyvien taitojen vahvistaminen voi parantaa opettajien minäpystyvyyttä ja vähentää stressiä. Stressiä koettiin myös enemmän ylemmillä luokka-asteilla. Näyttää siltä, että poikkeustilan aikaisessa etäopetuksessa opettajat kohtasivat uusia haasteita ja esille nousi uusia tuen tarpeita. Riittävän ja kohdennetun tuen antaminen opettajille ja luokka-asteen huomioon ottaminen etäopetuksen aikana olisi siksi tärkeää.

Tutkimukssessamme havaitsimme, että opettajien kokemia tuen tarpeita selittivät useat tekijät, kuten minäpystyvyys, työkokemus ja luokka-aste. Koulujen tulisi tarjota tukea erityisesti uusille ja ylempien luokka-asteiden opettajille oppilaiden motivointiin etäopetuksessa. Lisäksi kotien tukemiseen tarvitaan keinoja erityisesti alemmilla luokka-asteilla. Ei tulisi myöskään unohtaa niitä opettajia, joiden minäpystyvyys on korkea. Heilläkin on tuen tarvetta erityisesti kotien tukemisessa. Huomioita tulisi kiinnittää myös opettajiin, joiden oppilailla on toiminnanohjauksessa haasteita. Tämä voi luoda opettajalle stressiä etäopetuksen toteutta-

misessa. Opettajien tuen tarpeista etäopetuksessa tai poikkeustilan aikana tarvitaan lisätutkimusta.

Tulevissa tutkimuksissa olisi syytä selvittää lisäksi opettajien stressinhallintakeinoja ja minäpystyvyyden tukemista. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi opettajille suunnattu interventio stressinhallintakeinojen ja minäpystyvyyden lisäämiseksi ja sen vaikutukset opettajien stressiin sekä työssä jaksamiseen. Esimerkiksi Brownell (1997) on listannut ehdotuksia siitä, miten erityisopetuksessa työskentelevä opettaja voisi paremmin säädellä stressitasoaan. Tähän kuuluvat muun muassa realististen tavoitteiden asettaminen, työ- ja henkilökohtaisen elämän erottaminen, pystyvyysuskomusten lisääminen ja se, että vahvistetaan sekä suoria stressinhallintakeinoja, kuten stressinlähteiden kohtaamista ja positiivisen asenteen omaksumista, että epäsuoria stressinhallintakeinoja, kuten stressistä puhumista ja muihin aktiviteetteihin keskittymistä. Yksi tutkittu keino stressinhallintaan ja hyvinvoinnin lisäämiseen on mindfulness-meditaatio-sovellus, jonka käytön on osoitettu lisäävän hyvinvointia ja vähentävän työstressiä (Bostock ym., 2019; Puolakanaho ym., 2016).

Opettajat tarvitsevat tulostemme mukaan jatkossa tukea työssä jaksamisen lisäksi myös oppimisvaikeusoppioiden opettamiseen, etenkin motivointiin ja toiminnan ohjaamiseen koulutehtäviin, sekä kotien tukemiseen poikkeustilaoolosuhteissa. Oppilaiden tietoteknisten valmiuksien vahvistaminen voisi parantaa opettajan käsitystä itsestään opettajana ja helpottaa muuttuviin tilanteisiin reagoimista. Poikkeustila on lisäksi antanut kenties

lisäpontta opettajille käyttää tietoteknisiä sovelluksia ja muita etäopetuksen tuomia mahdollisuuksia muulloinkin. Näiden näkökulmien huomioiminen on tärkeää koulujen kehittämisessä sekä opettajien täydennyskouluttamisessa.

Kirjoittajatiedot:

Päivi Merjonen, PsT, tutkija, Niilo Mäki Instituutti & Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Paula Salmi, FT, tutkija, InLärning och Stöd-projekti, Niilo Mäki Instituutti

Juha-Matti Latvala, FT, toiminnanjohtaja, Niilo Mäki Instituutti

Henrik Husberg, PM, projektitutkija, InLärning och Stöd-projekti, Niilo Mäki Instituutti

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A., & Vainikainen, M.-P. (2020). Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus HEA. Tampereen yliopisto: Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmä NEDIS, Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmä REAL. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.) <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Bostock, S., Crosswell, A. D., Prather, A. A., & Steptoe, A. (2019). Mindfulness on-the-go: Effects of a mindfulness meditation app on work stress and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(1), 127–138. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000118>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.
- Brownell, M. (1997). Coping with stress in the special education classroom. Can individual teachers more effectively manage stress? *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 76–79.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Efiliti, E. & Coklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 413–421. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070214>
- Evans, S. W., Owens, J., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43, 527–551. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.850700>

- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). <http://cie.asu.edu/>
- Gnambs, T. & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Gonzalez, A., Peters, M. L., Orange, A., & Grigsby, B. (2017). The influence of high-stakes testing on teacher self-efficacy and job-related stress. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 513–531. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1214237>
- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly*, 29, 55–63. <https://doi.org/10.2307/30035532>
- Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569–594. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008403>
- 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>
- Jelfs, A. & Richardson, J. (2010). Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled students and nondisabled students in distance education. *Studies in Higher Education*, 35(5), 593–607.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. (2020). Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronaväkänä 2020. Ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto & Neurospectrum Oy. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskysely-tulokset.pdf>
- Karabatak, S. & Alanoglu, M. (2019). The mediator effect of stress on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 230–242. <https://doi.org/10.33200/ijcer.558094>
- Kennedy, D. M. (2002). Dimensions of distance: A comparison of classroom education and distance education. *Nurse Education Today*, 22, 409–416. <https://doi.org/10.1054/medt.2002.0741>
- Klemes, J., Epstein, A., Zuker, M., Grinberg, N., & Ilovitch, T. (2006). An assistive computerized learning environment for distance learning students with learning disabilities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/02680510500468062>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2021). Effective intervention for adolescents with reading disabilities: Combining reading and motivational remediation to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 656–689. <https://doi.org/10.1037/edu0000639>
- Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A lisrel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 57–62.
- Malinen, O.-P. (2013). Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China. Joensuun yliopisto, väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1167-4>
- Meriläinen, M., Puhakka, H., & Sinkkonen, H.-M. (2016). Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning, 14(1), 23–42. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87021>
- 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. In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020*. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 77–85. <https://www.learntechlib.org/primary/p/217288/>
- OAJ. (2020). Koronavirus-kysely. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>
- Park, E.-Y. & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *SAGE Open*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Punch, K. F. & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369–382.

- Puolakanaho, A., Kinnunen, S., & Lappalainen, R. (2016). Mindfulness-, hyväksyntä- ja arvopohjaisen (MIHA) ohjelman vaikuttavuus työuupumusoireiden lievittäjänä. Tutkimusyhteenveto Muupu-hankkeesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 345.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365–378. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>
- Repo, J., Herkama, S., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2020). Koululaisten koronakevät: Kyselyn tulokset. <https://bit.ly/koronakevat>
- Richardson, J. T. E. (2014). Academic attainment of students with disabilities in distance education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 291–305. <https://www.learntechlib.org/p/159450/>
- Romanowski, M. H. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. *The Clearing House*, 75(2), 79–83. <https://doi.org/10.1080/00098650109599241>
- Russell, G. & Holkner, B. (2000). Virtual schools. *Futures*, 32(9–10), 887–897. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(00\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(00)00037-9)
- Räihä, P. (2007). Esiopettajien työstressi ja pystyvyysuskomukset. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10733/1/URN_NBN_fi_jyu-2007285.pdf
- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Aro, T. (2020). Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etäkouluaikana: "Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla". *NMI-Bulletin*, 30(3), 12–32.
- Saricam, H. & Sakiz, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423–437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A bet-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26.
- Steptoe, A. & Kivimäki, M. (2012). Stress and cardiovascular disease. *Nature Reviews Cardiology* 9, 360–370. <https://doi.org/10.1038/nrcardio.2012.45>
- Stewart II, J. F., Mallery, C., & Choi, J. (2013). College student persistence: A multilevel analysis of distance learning course completion at the crossroads of disability status. *Journal of College Student Retention*, 15(3), 367–385. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2190/CS.15.3.d>
- Tieteentekijöiden liitto (2020). Kysely poikkeusajan työskentelykokemuksista. https://tieteentekijat.fi/assets/uploads/2020/06/Tieteentekij%C3%A4t_Koronakyselyn_koonti_verkkoon.pdf
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Vaezi, S. & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1168–1174. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1168-1174>
- von der Embse, N., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308–317.