



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

ÖSTER AINO

INDUKTIOVAIHEEN ERITYISOPETTAJIEN TYÖSTRESSIN JA TYÖUUPU-  
MUKSEN OSATEKIJÖIDEN YHTEYS ALANVAIHDON HARKINTAAN, ALAN-  
VAIHDON HARKINNAN YLEISYYS JA NÄKEMYKSIÄ ALANVAIHDON HAR-  
KINNAN SYISTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Intercultural Teacher Education  
2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Öster Aino	
Työn nimi/Title of thesis Induktiovaiheen erityisopettajien työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden yhteys alanvaihdon harkintaan, alanvaihdon harkinnan yleisyys ja näkemyksiä alanvaihdon harkinnan syistä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 54
Tiivistelmä/Abstract <p>Uransa alkuvaiheessa olevat eli induktiovaiheen erityisopettajat kokevat paljon työstressiä, joka voi pitkittyessään johtaa työuupumukseen. Työstressi ja työuupumus vaikuttavat negatiivisesti sekä opettajan omaan hyvinvointiin, että opetuksen laatuun ja oppilaiden koulukokemuksiin. Työstressi ja työuupumus ovat myös merkittäviä alanvaihtoa ennustavia tekijöitä. Opettajien työstressiä, työuupumusta ja alanvaihtoa on tutkittu laajalti, mutta induktiovaiheen erityisopettajiin keskittyvää tutkimusta on vähän. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää onko induktiovaiheen erityisopettajien kokemalla työstressillä ja työuupumuksen osatekijöillä eli uupumusasteisella väsymyksellä, kynnisytydellä opettajayhteisöä kohtaan ja riittämättömyyden tunteella opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa yhteyttä alanvaihdon harkintaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää kuinka yleistä induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkinta on ja mitkä syyt siihen heidän näkemyksensä mukaan johtavat.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2011 osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi –tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö &amp; Soini, 2011). Tutkimukseen osallistui 124 induktiovaiheen erityisopettajaa. Aineisto kerättiin postikyselynä, joka sisälsi Likert-asteikollisia väittämiä ja avoimia kysymyksiä. Tutkimus toteutettiin monimenetelmä tutkimuksena. Työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden yhteyttä alanvaihdon harkintaan tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Alanvaihdon harkinnan esiintyvyys määritettiin vertaamalla alanvaihtoa harkinneiden erityisopettajien määrää koko tutkimusjoukon määrään. Alanvaihdon harkinnan syitä tutkittiin laadullisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että työstressi sekä työuupumuksen osatekijöistä uupumusasteinen väsymys ja kynnisyys ovat yhteydessä alanvaihdon harkintaan. Tutkimuksen mukaan riittämättömyyden tunne ei ollut yhteydessä alanvaihdon harkintaan. Alanvaihtoa oli harkinnut 30.6 % induktiovaiheen erityisopettajista. Alanvaihdon harkintaan johtaneet syyt liittyivät työn henkiseen haastavuuteen, vuorovaikutustilanteiden haastavuuteen, työnkuvaan liittyviin haasteisiin, ammatillisen arvostuksen puutteeseen, henkilökohtaisiin intresseihin, ammatillisen tuen puutteeseen ja työuran kehityksen haasteisiin.</p> <p>Tutkimuksella saatiin arvokasta tietoa induktiovaiheen erityisopettajien kokeman työstressin ja työuupumuksen merkityksestä alanvaihdon harkinnan taustalla sekä muista alanvaihtoon johtavista syistä. Induktiovaiheen erityisopettajien työhyvinvoinnin lisäämiseksi ja alanvaihdon ehkäisemiseksi kouluissa tulisi kiinnittää huomiota erityisopettajia kuormittavien tekijöiden vähentämiseen ja opettajien työssäjaksamista tukevien käytänteiden kehittämiseen.</p>			
Asiasanat/Keywords alanvaihto, erityisopettajat, työstressi, työuupumus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
1.1	Opettajien työstressin ja työuupumuksen määrittely .....	2
1.2	Opettajien työstressiin ja työuupumukseen liittyvät tekijät .....	4
1.2.1	<i>Työstressille ja työuupumukselle altistavat tekijät .....</i>	<i>5</i>
1.2.2	<i>Työstressiä ja työuupumusta ehkäisevät tekijät.....</i>	<i>6</i>
1.3	Työstressin ja työuupumuksen yhteys alanvaihdon harkintaan .....	7
1.4	Opettajien alanvaihdon harkinnan määrittely ja yleisyys.....	8
1.5	Opettajien alanvaihdon harkintaan liittyvät tekijät .....	10
1.5.1	<i>Alanvaihdon harkinnalle altistavat tekijät .....</i>	<i>10</i>
1.5.2	<i>Alanvaihdon harkintaa ehkäisevät tekijät .....</i>	<i>14</i>
1.6	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	16
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>17</b>
2.1	Tutkimusjoukko .....	17
2.2	Tutkimusaineisto ja arviointimenetelmät.....	18
2.3	Aineiston analyysimenetelmät .....	19
2.3.1	<i>Määrällinen analyysi: työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden yhteys alanvaihdon harkintaan sekä alanvaihdon harkinnan yleisyys .....</i>	<i>19</i>
2.3.2	<i>Laadullinen analyysi: Alanvaihdon harkinnan syyt .....</i>	<i>20</i>
<b>3</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>24</b>
3.1	Työstressin, uupumusasteisen väsymyksen, kynsisyyden ja riittämättömyyden tunteen yhteys alanvaihdon harkintaan sekä alanvaihdon harkinnan yleisyys .....	24
3.2	Alanvaihdon harkinnan syyt .....	25
<b>4</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>29</b>
4.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	29
4.2	Tutkimuseettiset kysymykset.....	31
4.3	Tulosten tarkastelu aiemman kirjallisuuden valossa .....	32
4.4	Seuraukset induktiovaiheen erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittämiseksi .....	35
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>38</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajat, ja etenkin erityisopettajat, kokevat työssään paljon stressiä (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001), joka vaikuttaa negatiivisesti sekä opettajan omaan hyvinvointiin että opetukseen laatuun ja oppilaiden koulukokemuksiin. Työstressin on muun muassa todettu huonontavan opettajien työtyytyväisyyttä ja työsuorituksia (Klassen & Chiu, 2010) sekä aiheuttavan heille terveysongelmia (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Työstressi on yhdistetty myös opetuksen laadun heikkenemiseen (Minarik, Thornton & Perreault, 2003), opettajan heikentyneeseen kykyyn sietää oppilaiden huonoa käytöstä (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005) sekä ankaran kurin lisääntyneeseen käyttöön opetuksessa (Gerber, Whitebook & Weinstein, 2007). Pitkittyessään työstressi voi johtaa työuupumukseen, jolla on negatiivinen vaikutus esimerkiksi opettajan työtyytyväisyyteen, motivaatioon ja terveyteen (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Leung & Lee, 2006) sekä oppilaiden oppimiseen (Dorman, 2003; katsaus: Montgomery & Rupp, 2005). Työstressin ja työuupumuksen on todettu olevan myös merkittäviä alanvaihtoa ennustavia tekijöitä (Husain, Gulzar, Aqeel & Rana, 2016; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Zhang & Zhang, 2012).

Kansainvälisesti erityisopettajien alanvaihto on herättänyt huolta pätevien erityisopettajien puutteesta ja opetuksen laadusta (Berry, Petrin, Gravelle & Farmer, 2011; katsaus: Billingsley, 2004). Etenkin moni uransa alkuvaiheessa oleva opettaja vaihtaa alaa (Ávalos & Valenzuela, 2016; katsaus: Borman & Dowling, 2008; Buchanan et al., 2013; katsaus: Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Struyven & Vanthournout, 2014). Myös nuoret erityisopettajat vaihtavat alaa tai harkitsevat alanvaihtoa kokeneempia opettajia useammin (Billingsley, 2004). Suomessa erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien alanvaihto on edelleen jokseenkin vähäistä (Jokinen ym., 2013, s. 7). Kuitenkin noin viidesosa suomalaisista opettajista harkitsee alanvaihtoa ja etenkin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien keskuudessa alanvaihtoa harkitaan useammin kuin aiemmin (Jokinen ym., 2013, s. 38). Opettajien alanvaihdon on havaittu vaikuttavan negatiivisesti muun muassa oppilaiden koulumenestykseen (Buchanan ym., 2013; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013), koulun työskentelyilmapiiriin ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön sekä henkilöstön mahdollisuuksiin toteuttaa opetussuunnitelmaa johdonmukaisesti (Guin, 2004). Alanvaihdon on todettu aiheuttavan kouluille myös taloudellista haittaa (katsaus: Borman & Dowling, 2008; Watlington, Shockley, Guglielmino & Felsher, 2010).

Vaikka Suomessa opettajien alanvaihto on kansainvälisesti verrattuna vähäistä, tämän vähäisenkin alanvaihdon ehkäisy on tärkeää etenkin erityisopettajien keskuudessa, joista maassamme on pulaa jo entuudestaan (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016). Alanvaihdon ehkäisemiseksi on tärkeää tutkia alanvaihtoon johtavia syitä. Etenkin opettajia kuormittavien ja heidän hyvinvointiaan uhkaavien tekijöiden tunnistaminen on keskeistä, jotta koulut voivat pyrkiä vähentämään ja poistamaan opettajan työn negatiivisia piirteitä sekä kehittää opettajien työssäjaksamista tukevia käytänteitä. Aiempi luokan- ja aineenopettajiin keskittynyt tutkimus osoittaa, että etenkin induktiovaiheen eli ensimmäisten viiden opetusvuoden aikana riski alanvaihtoon on suuri (Struyven & Vanthournout, 2014) ja myös työstressi on yleisempää aloittelevilla opettajilla (katsaus: Chen & Miller, 1997). Kansainvälisesti sekä alanvaihtoa että työstressiä on tutkittu laajasti, mutta vain harvat tutkimukset ovat keskittyneet induktiovaiheen erityisopettajien kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään erityisopettajien kokeman työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden eli uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen yhteyttä alanvaihdon harkintaan. Lisäksi pyritään selvittämään kuinka yleistä erityisopettajien alanvaihdon harkinta on ja mitkä syyt erityisopettajien näkemyksen mukaan johtavat alanvaihdon harkintaan. Tutkimuksessa tarkastellaan työstressiä, työuupumusta ja alanvaihdon harkintaa 0–5 vuotta opettaneiden eli induktiovaiheen erityisopettajien näkökulmasta.

### **1.1 Opettajien työstressin ja työuupumuksen määrittely**

Stressiä ja siten myös työhön liittyvää stressiä eli työstressiä on määritelty eri tavoin useista näkökulmista. Stressiteoriat voidaan jakaa perinteisiin, stressitekijöihin (*stimulus*) tai stressireaktioihin (*response*) keskittyviin teorioihin ja uudempiin, psykologisiin stressiteorioihin, jotka korostavat ympäristön ja yksilön välistä vuorovaikutusta (Dewe, o'Driscoll & Cooper, 2012, s. 24; Trenberth & Dewe, 2004). Psykologisten stressiteorioiden mukaan työstressi johtuu epätasapainosta työntekijään kohdistuvien vaatimusten ja työntekijän voimavarojen välillä (Hakanen ym., 2006; Prilleltensky, Neff & Bessell, 2016). Keskeiseksi työstressin ilmenemisessä nousevat yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvät psykologiset tekijät, kuten yksilön arvio tilanteesta ja itsestään sen osana sekä stressinhallintakeinot (Cox, Griffiths & Rial-González, 2000). Työn vaatimukset aiheuttavatkin stressireaktioita riippuen siitä, kuinka yksilö arvioi niiden merkitystä hyvinvointinsa kannalta ja kokeeko hän pystyvänsä säätämään niiden vaikutusta hallintakeinoja käyttämällä (Lazarus & Folkman, 1984,

s. 53). Opettajan työstressi voidaan määritellä tilana, jossa opettaja kokee itseensä kohdistuvan hyvinvointiaan uhkaavia vaatimuksia tai vaatimuksia, joiden käsittelyyn hänen hallintakeinonsa eivät riitä (Kyriacou & Sutcliffe, 1978b). Stressiin liittyy yleensä negatiivisia tunnereaktioita kuten viha, ahdistus, jännittyneisyys, turhautuminen tai masentuneisuus (Kyriacou & Sutcliffe, 1978b) ja se altistaa työntekijän erilaisille terveydellisille haitoille (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a). Työstressi on yhdistetty useisiin fyysisiin ja psyykkisiin tiloihin, kuten tuki- ja liikuntaelinsairauksiin, unettomuuteen, ahdistukseen ja masennukseen (Marcatto ym., 2016). Sen on todettu olevan yhteydessä myös opettajan heikentyneisiin saavutuksiin, itseluottamuksen puutteeseen (Skaalvik & Skaalvik, 2015) ja alentuneeseen työtyytyväisyyteen (Watson, Harper, Ratliff & Singleton, 2010).

Opettajien työstressiä käsitelleen kirjallisuuskatsauksen mukaan noin neljäsosan opettajista arvellaan kokevan työnsä hyvin stressaavana tai äärimmäisen stressaavana (Kyriacou, 2001). Suomessa toteutetun haastattelututkimuksen mukaan koulutusalan työntekijöistä (n=205) 12 % koki erittäin tai melko paljon oireina ilmenevää stressiä (Perkiö-Mäkelä & Hirvonen, 2013). Opettajien työoloja selvittäneessä kyselyssä työstressin määrä arvioitiin korkeammaksi: opetusalan henkilöistä (n=1076) 33 % koki erittäin tai melko usein työhön liittyvää stressiä vuonna 2015 (Länsikallio & Ilves, 2016). Yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien työstressin määrää vertailevien tutkimusten tulokset vaihtelevat. Joissain tutkimuksissa (Lazuras, 2006) erityisopettajien on havaittu kokevan enemmän työstressiä kuin yleisopetuksen opettajien, kun toisaalla (Williams & Gersch, 2004) ei ole havaittu eroa yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien välillä. Erot tutkimustuloksissa voivat johtua muun muassa eroista tutkimuskonteksteissa, käytetyissä mittareissa sekä työstressin määrittelyssä. Erityisopettajien on joka tapauksessa esitetty kohtaavan työssään useita erityisopettajan työlle ominaisia ja työstressiä aiheuttavia haasteita (katsaus: Billingsley, 2004). Etenkin kokemattomimmat induktiovaiheen erityisopettajat kokevat työn haastavaksi (Stempien & Loeb, 2002).

Pitkään jatkuessaan työstressi voi johtaa työuupumukseen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007). Työuupumus määritellään työperäiseksi stressioireyhtymäksi, joka ilmenee pääasiassa uupumusasteisena väsymyksenä (*emotional exhaustion*), kyynisyytenä (*cynicism*) ja heikentyneenä ammatillisena itsetuntona (*reduced professional efficacy, professional inefficacy*) (Maslach ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Uupumusasteinen väsymys viittaa energian puutteeseen, kuormituksen tuntemuksiin ja krooniseen väsymykseen (Hakanen ym., 2006). Kyynisyys viittaa välinpitämättömään ja

tyytymättömään asenteeseen oppilaita, vanhempia ja kollegoita kohtaan sekä alentuneeseen sitoutuneisuuteen työhön ja kokemukseen työn merkityksettömyydestä (Hakanen ym., 2006; Schaufeli & Buunk, 2002). Heikentynyt ammatillinen itsetunto (tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa käsitettä riittämättömyyden tunne) viittaa alentuneeseen pystyvyyden ja riittämättömyyden tunteeseen ammatillisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Hakanen ym., 2006). Työuupumus kehittyy asteittain ja alkaa uupumusasteisena väsymyksenä, jota pidetään työuupumuksen keskeisimpänä oireena (Schaufeli & Buunk, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Opettajien työuupumusta aiheuttavien tekijöiden on nähty ilmenevän erityisesti osana koulun sosiaalisia vuorovaikutustilanteita (Kokkinos, 2007; Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013a; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tutkimuksessaan Pyhältö, Pietarinen ja Salmela-Aro (2011) totesivat opettajien kyynisyyden usein liittyvän ongelmiin opettajayhteisön sisällä, kun taas riittämättömyyden tunne ilmeni haasteina opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa kyynisyyden tunne nähdään kyynisyyden tunteena opettajayhteisöä kohtaan ja riittämättömyyden tunne nähdään riittämättömyyden tunteena opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Suomessa työuupumus näyttää uhkaavan opetushenkilöstön työhyvinvointia; vuosina 2000—2001 toteutetun kyselytutkimuksen (n=3876) mukaan koulutusalalla toimivista henkilöistä noin kolmasosalla (28,7 %) ilmeni jonkinasteista työuupumusta (Ahola ym., 2004). Työuupumuksen oireet olivat lieviä 24.5 % ja vakavia 4.2 % vastanneista (Ahola ym., 2004).

## **1.2 Opettajien työstressiin ja työuupumukseen liittyvät tekijät**

Työstressiä aiheuttavat tekijät ovat aina henkilökohtaisia ja riippuvat olosuhteiden ja opettajan persoonallisuuspiirteiden sekä stressinhallintakeinojen välisestä vuorovaikutuksesta (katsaus: Kyriacou, 2001). Lukuisissa aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin kartoitettu yleisimpiä yksilöllisiä ja ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka altistavat opettajan työstressille ja tekijöitä, jotka ehkäisevät työstressiä (katsaus: Chen & Miller, 1997; Gersten ym., 2001; Kokkinos, 2007; katsaus: Kyriacou, 2001; Prilleltensky ym., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Työuupumus on seurausta pitkittyneestä työstressistä (Maslach ym., 2001), joten samojen tekijöiden voidaan katsoa altistavan myös työuupumukselle tai ehkäisevän sitä.

### 1.2.1 Työstressille ja työuupumukselle altistavat tekijät

Työstressiin on yhdistetty yksilöllisiä tekijöitä, kuten opettajan ikä, sukupuoli ja opetuskokemus. Työstressiä kokevat etenkin nuoret ja vähän kokemusta omaavat opettajat (katsaus: Chen & Miller, 1997). Naisopettajien on havaittu kokevan sekä opetustilanteisiin että työmäärän hallintaan liittyvää työstressiä miehiä enemmän (Alhija, 2015; katsaus: Chen & Miller, 1997; Klassen & Chiu, 2010; Williams & Dikes, 2015). Vastaavasti myös erityisopetuksen inklusioluokassa naisopettajat kokivat opetustilanteisiin liittyvää työstressiä miehiä enemmän (Forlin, 2001). Työstressiin on yhdistetty myös muita opettajan ajatteluun ja toimintatapoihin liittyviä tekijöitä. Tutkimuksissa on todettu, että muun muassa opettajan heikko luottamus omiin kykyihinsä (Schwarzer & Hallum, 2008) sekä reaktiivisten ryhmänhallintakeinojen käyttö (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008) altistavat työstressille.

Opettajien työstressiin on yhteydessä lukuisia työympäristöön liittyviä tekijöitä. Kirjallisuuskatsaustutkimuksessa todettiin, että opettajien työstressiä lisäävät suuri työmäärä kuten paperityöt ja kokoukset, ristiriitaiset ja sekavat roolit sekä kiire eli opettajien tunne siitä, että heillä ei ole aikaa hoitaa työtehtäviään ammattimaisesti (Chen & Miller, 1997). Työstressiä lisäävät myös vähäinen tuki kollegoilta ja hallinnon taholta, hallinnollisen byrokratian suuri määrä, vähäinen autonomia, vähäinen mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, vähäinen palkitsevuus ja tunnustus työstä sekä rajatut mahdollisuudet kehittyä työuralla (katsaus: Chen & Miller, 1997). Samoin suuret luokkakoot, kurinpidolliset haasteet ja vaikeudet yhteistyössä oppilaiden kanssa sekä resurssien, kuten materiaalien ja avustajien puute lisäävät työstressiä (katsaus: Chen & Miller, 1997). Myös vaikeuksien yhteistyössä vanhempien kanssa on havaittu kuormittavan opettajia (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman & Israel, 2009). Vastaavia stressitekijöitä on tunnistettu myös muissa opettajien ja erityisopettajien työstressiä koskevissa tutkimuksissa (Gersten ym., 2001; Kokkinos, 2007; katsaus: Kyriacou, 2001; katsaus: Montgomery & Rupp, 2005; Prilleltensky ym., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015) sekä erityisopettajien työuupumusta koskevissa tutkimuksissa (katsaus: Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014).

Induktiovaihe on nähty erityisen kuormittavana vaiheena opettajan työuralla; varsinaisen työn ohella opettaja hakee vielä rutiinejaan ja sopeutuu uuteen ympäristöön muun muassa tutustumalla opetussuunnitelmaan ja koulun käytänteisiin sekä luomalla toimivia suhteita oppilaisiin, rehtoreihin, vanhempiin, kollegoihin ja muihin yhteistyötahoihin (Billingsley



ym., 2009; Boyer & Gillespie, 2000). Induktiovaiheen erityisopettajien työnkuvalle ominaisia ja työstressiä aiheuttavia haasteita ovat tukea tarvitsevien oppilaiden asiakirjojen käsittely, sopivien opetus- ja arviointikeinojen löytäminen sekä opetussuunnitelman mukauttaminen oppilaiden tarpeisiin (Boyer & Gillespie, 2000; White & Mason, 2006). Induktiovaiheen erityisopettajia kuormittavat myös toimivan ammatillisen suhteen luominen luokassa toimivien koulunkäynninohjaajien kanssa (Boyer & Gillespie, 2000; White & Mason, 2006) ja yhteistyö yleisopetuksen opettajien kanssa oppilaiden inklusiivisen opetuksen järjestämiseksi (White & Mason, 2006). Lisäksi kuormitusta lisäävät apuvälineiden ja materiaalien hankkiminen ja niiden käytössä harjaantuminen sekä oppilaiden mahdollisten lääkinnällisten toimenpiteiden tunteminen ja tarvittaessa niiden suorittaminen (Boyer & Gillespie, 2000; White & Mason, 2006).

### 1.2.2 Työstressiä ja työuupumusta ehkäisevät tekijät

Tutkimuksissa on tunnistettu useita tekijöitä, jotka ehkäisevät opettajien kokemaa työstressiä ja työuupumusta. Yksilön toimintaan liittyvistä tekijöistä esiin on nostettu etenkin yksittäisen opettajan stressinhallintakeinot (*coping strategies*), jotka on kirjallisuudessa usein jaettu aktiivisiin keinoihin (*active strategies*) ja palliatiivisiin keinoihin (*palliative strategies*) (katsaus: Kyriacou, 2001). Aktiivisilla keinoilla pyritään kohtaamaan stressin aiheuttaja ja toimimaan sen poistamiseksi (Carton & Fruchart, 2014). Tällaisia keinoja ovat muun muassa sosiaalisen tuen etsiminen, ratkaisujen etsiminen, asioiden priorisointi ja ajankäytön muuttaminen (Carton & Fruchart, 2014). Palliatiivisilla keinoilla pyritään vähentämään stressitilanteen aiheuttaman uhan tai ahdistuksen kokemista subjektiivisesti esimerkiksi ilmaiseamalla negatiivisia tunteita tai turvautumalla välttelykeinoihin, kuten alkoholin käyttöön tai tupakointiin (Carton & Fruchart, 2014). Opettajien on todettu käyttävän työssään sekä aktiivisia että palliatiivisia keinoja (Carton & Fruchart, 2014). Yleensä stressin aiheuttajan poistamiseen suuntautuneita stressinhallintakeinoja pidetään tehokkaampina (katsaus: Kyriacou, 2001) ja tutkimuksissa niiden on todettu vähentävän opettajien kokemaa työuupumusta (Pietarinen ym., 2013a).

Työstressiä ja työuupumusta ehkäisevät myös työympäristöön liittyvät tekijät. Roolien selkeyttämisen ja rehtorin taholta tulevien odotusten määrittämisen on esitetty vähentävän työnkuvan ristiriitoihin ja laajuuteen liittyvää stressiä (Prilleltensky ym., 2016). Työn kuor-

mittavuutta ehkäisevät myös opettajan mahdollisuudet vaikuttaa ja osallistua koulun käytänteiden kehittämiseen (Skaalvik & Skaalvik, 2014) sekä kokemukset työn arvostuksesta (Kokkinos, 2007; katsaus: Kyriacou, 2001). Erityisesti aiemmissa tutkimuksissa on korostunut toimivan työyhteisön ja työympäristön tarjoaman tuen merkitys työstressiä ja työuupumusta ehkäisevinä tekijöinä (katsaus: Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014). Varsinkin kokemattomien opettajien on havaittu hallitsevan stressiä sosiaalisen tuen avulla (Carton & Fruchart, 2014) ja uran alkuvaiheessa keskeistä on ympäristön tarjoama tuki esimerkiksi perehdytyksen ja mentoroinnin kautta (Boyer & Gillespie, 2000; Prilleltensky ym., 2016). Myös oppilaiden vanhemmilta saatu tuki ehkäisee opettajan työn kuormittavuutta (katsaus: Brunsting ym., 2014). Aloittelevalle opettajalle ovat tärkeitä myös mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen ja esimerkiksi ryhmänhallintataitojen kehittämiseen tähtäävä koulutus voi ehkäistä oppilaiden huonosta käytöksestä johtuvaa stressiä (Prilleltensky ym., 2016).

### **1.3 Työstressin ja työuupumuksen yhteys alanvaihdon harkintaan**

Tutkimuksissa työstressin (Berry ym., 2011; Husain ym., 2016; Liu & Onwuegbuzie, 2012) on johdonmukaisesti todettu olevan yhteydessä myös opettajien alanvaihtoon sekä alanvaihdon harkintaan. Esimerkiksi erityisopettajien haastattelututkimuksessa vastaajista (n=203) 42 % ilmaisi aikovansa vaihtaa alaa viiden vuoden sisällä ja heistä 24 % esitti työn kuormittavuuden, stressin tai työuupumuksen syyksi alanvaihdon harkintaan (Berry ym., 2011). Aiemmat tutkimustulokset työuupumuksen eri osatekijöiden yhteydestä alanvaihdon harkintaan vaihtelevat. Induktiovaiheen opettajien (n=112) kokeman työuupumuksen yhteyttä alanvaihdon harkintaan tutkineet Goddard ja Goddard (2006) havaitsivat, että alanvaihtoa harkinneet opettajat kokivat merkitsevästi enemmän kaikkia työuupumuksen oireita kuin opettajat, jotka eivät harkinneet alanvaihtoa. Poikittaistutkimuksessa merkitsevimmän alanvaihtoon oli yhteydessä uupumusasteinen väsymys (Goddard & Goddard, 2006), jonka yhteys alanvaihtoon on korostunut myös muissa opetusalan tutkimuksissa (Leung & Lee, 2006). Eri ammattikuntien työuupumusta koskevia tutkimuksia tarkastelleessa meta-analyysissä työuupumuksen osatekijöistä uupumusasteisen väsymyksen ja kyynisyyden todettiin olevan yhteydessä alanvaihdon harkintaan, mutta riittämättömyyden tunteen ei (Lee & Ashforth, 1996). Myös Yhdysvalloissa havaijilaisia erityisopettajia (n=490) koskeneessa poikittaistutkimuksessa uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys ennustivat alanvaihdon harkintaa (Carlson & Thompson, 1995). Kiinalaisia opettajia käsittelevässä poikittaistutkimuksessaan (n=379) Leung ja Lee (2006) puolestaan totesivat, että työuupumuksen oireista ainoastaan

uupumusasteisen väsymys ennusti alanvaihdon harkintaa, kun taas kyynisyys ja riittämättömyyden tunne eivät merkitsevästi olleet yhteydessä alanvaihdon harkintaan. Erot tutkimustuloksissa voivat johtua eroista tutkimuskonteksteissa tai käytetyissä mittareissa. Joka tapauksessa työstressi ja vaihtelevasti myös työuupumuksen eri osatekijät näyttävät aiemman kirjallisuuden valossa olevan yhteydessä alanvaihdon harkintaan ja varsinaiseen alanvaihtoon.

#### 1.4 Opettajien alanvaihdon harkinnan määrittely ja yleisyys

Alanvaihdon harkinnalla (*turnover intention*) tarkoitetaan työntekijän tietoista ja tavoitteellista halua jättää työtehtävänsä (Fried, Shirom, Gilboa & Cooper, 2008; Tett & Meyer, 1993). Alanvaihdon harkinnan on todettu ennustavan todellista alanvaihtoa (Chen, Ployhart, Thomas, Anderson & Bliese, 2011; Griffeth, Hom & Gaertner, 2000). Esimerkiksi erityisopettajien alanvaihdon harkinta ennusti vahvasti todennäköisyyttä vaihtaa alaa seuraavien 15 kuukauden aikana (Gersten ym., 2001). Lisäksi alanvaihdon harkinnalla itsessään voi olla negatiivinen vaikutus opettajan tehokkuuteen työssään, vaikka alanvaihdon harkinta ei johdaisikaan varsinaiseen alanvaihtoon (Ladd, 2011). Opettajan ammatissa varsinaisella alanvaihdolla (*teacher turnover*) puolestaan tarkoitetaan ”merkittävää muutosta opettajan työtehtävissä kouluvuodesta seuraavaan” (Boe, Cook & Sunderland, 2008, s. 8). Alanvaihtoa on kolmenlaista: opettaja siirtyy kokonaan pois opetustehtävistä (*exit attrition*), opettajan työnkuva muuttuu merkittävästi esimerkiksi erityisopetuksesta yleisopetukseen siirryttäessä (*teaching area transfer*) tai opettaja siirtyy toiseen kouluun pysyen kuitenkin samassa opetustehtävässä (*school migration*) (Boe ym., 2008). Alanvaihtoa koskevissa tutkimuksissa alanvaihtoon on yleensä katsottu kuuluvan opetustehtävistä kokonaan pois siirtyminen sekä vaihtelevasti koulun vaihto ja/tai muutos työnkuvassa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkintaa, joka nähdään erityisopettajan henkilökohtaisena halukkuutena siirtyä pois erityisopettajan tehtävistä joko kokonaan toiselle alalle tai muihin kasvatus- ja opetusalan tehtäviin.

Opettajien alanvaihdon yleisyydessä on paljon vaihtelua kansainvälisesti (Struyven & Vantournout, 2014) ja vertailu on haastavaa eri maiden koulutusjärjestelmien erojen vuoksi (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014). Lisäksi tutkimuksissa on vaihtelevasti tutkittu joko varsinaista alanvaihtoa tai alanvaihdon harkintaa ja tutkimuksesta riippuen alanvaihdon

määritelmään on katsottu opetustyön jättämisen ohella kuuluvan myös koulun vaihto tai siirtyminen toisiin opetustehtäviin. Suomessa noin joka viides (20.4 %) yleissivistävän koulutuksen opettajista (n = 1246) ilmoitti vakavasti harkinneensa ammatinvaihtoa ja etenkin vastavalmistuneet opettajat nähdään riskiryhmänä, joka harkitsee alanvaihtoa entistä useammin (Jokinen ym., 2013, s. 38). Varsinainen alanvaihto on suomalaisilla opettajilla kuitenkin vähäistä ja liittyy pääosin opettajien luonnolliseen urakehitykseen; yleissivistävän koulutuksen opettajista 9.3 % (n = 1323) oli työuransa aikana siirtynyt opetustehtävistä muihin tehtäviin (Jokinen ym., 2013, s. 37). Heistä suurin osa pysyi edelleen kasvatus- ja opetusalailla, sillä yleisimmän opetustehtävistä oli siirrytty opetusalan hallinnollisiin tehtäviin tai rehtoreiksi ja osa opettajista oli siirtynyt myös opetusalan järjestötehtäviin ja tutkimuksen pariin (Jokinen ym., 2013, s. 36). Suurin osa erityisopettajien sekä induktiovaiheen opettajien alanvaihtoa koskevasta tutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa. Siellä kaikista vuonna 2011–2012 julkisissa kouluissa opettaneista opettajista 15.8 % vaihtoi alaa seuraavan vuoden aikana (Goldring, Taie, & Riddles, 2014). Suhteessa kaikkiin opettajiin alanvaihto oli yleisempää erityisopettajilla (17.1 %), joista 6.6 % jätti opetustyön kokonaan ja 10.5 % vaihtoi koulua (Goldring ym., 2014). Lisäksi on arveltu, että erityisopettajista noin 7 % siirtyy vuosittain erityisopetuksesta yleisopetukseen (Plash & Piotrowski, 2006). Alanvaihdon on esitetty olevan yleisempää erityisopettajilla kuin yleisopetuksen opettajilla (Billingsley, 1993; Boe, Bobbitt, & Cook, 1997). Erityisopettajien alanvaihtoa ei ole erikseen tutkittu Suomessa, mutta pätevien erityisopettajien arvioidaan siirtyvän pois ammatistaan harvoin (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 44). Merkittävää uraliikkuvuutta tapahtuu vain epäpätevien erityisopettajien keskuudessa ja usein erityisopetukseen ennemminkin siirtyy lisää opettajia muilta opetusaloilta (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 44).

Suurin riski alanvaihtoon on yleensä nähty olevan induktiovaiheen opettajilla (katsaus: Borman & Dowling, 2008; katsaus: Guarino ym., 2006; Struyven & Vanthournout, 2014). Yhdysvalloissa induktiovaiheen opettajat, joilla oli 1–3 vuotta opetuskokemusta, vaihtoivat alaa useammin (19.6 %) suhteessa kaikkiin opettajiin (15.8 %) (Goldring ym., 2014). Tutkituista induktiovaiheen opettajista 7.1 % jätti opetustyön kokonaan ja 12.5 % vaihtoi koulua (Goldring ym., 2014). Ensimmäisten viiden vuoden aikana alaa vaihtaa arvioiden mukaan noin 30–50 % opettajista Yhdysvalloissa sekä Iso-Britanniassa (Cooper & Alvarado, 2006). Muissa länsimaissa, kuten Saksassa, Ranskassa tai Portugalissa alle 5 % induktiovaiheen opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten viiden vuoden aikana (Cooper & Alvarado, 2006). In-

duktiovaiheen opettajista alanvaihdon todennäköisyys näyttäisi olevan suurempi erityisopetuksessa työskentelevillä kuin yleisopetuksen opettajilla. On esitetty, että induktiovaiheen erityisopettajista 29 % vaihtaa alaa ensimmäisten kolmen vuoden aikana ja viiden vuoden aikana alaa vaihtaa 39 % (Plash & Piotrowski, 2006). Ensimmäistä vuottaan opettavia opettajia (n= 3235) tutkineet Smith ja Ingersoll (2004) puolestaan totesivat, että aloittelevat erityisopettajat jättivät työnsä 2,5 kertaa todennäköisemmin kuin aloittelevat opettajat yleisopetuksen puolella. Alanvaihdon harkintaan keskittyneessä tutkimuksessa induktiovaiheen erityisopettajista (n=156) 36 % suunnitteli jättävänsä työt erityisopetuksessa seuraavan viiden vuoden aikana (Whitaker, 2000).

## **1.5 Opettajien alanvaihdon harkintaan liittyvät tekijät**

Opettajien alanvaihdon harkinnalle ja siten myös varsinaiselle alanvaihdolle altistavia ja niitä puskuroivia tekijöitä on selvitetty lukuisissa tutkimuksissa yleisesti (katsaus: Borman & Dowling, 2008; Jokinen ym., 2013) sekä erityisopettajien näkökulmasta (Berry ym., 2011; katsaus: Billingsley, 2004). Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti induktiovaiheen opettajien alanvaihtoa (Ávalos & Valenzuela, 2016; Buchanan ym., 2013; Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016; Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2016; Lindqvist ym., 2014; Struyven & Vanthournout, 2014) ja muutamissa tutkimuksissa on keskitytty induktiovaiheessa olevien erityisopettajien kokemuksiin (Billingsley, Carlson & Klein, 2004; Gehrke & McCoy, 2007). Alanvaihdolle altistavat ja alanvaihtoa ehkäisevät tekijät on kirjallisuudessa usein jaoteltu yksilöllisiin ja ympäristöön liittyviin tekijöihin.

### **1.5.1 Alanvaihdon harkinnalle altistavat tekijät**

Erityisopettajien ja induktiovaiheen opettajien alanvaihtoon ja sen harkintaan on yhdistetty useita opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten ikä tai kokemus, muodollinen pätevyys, sukupuoli, etninen tausta tai perhetilanne (katsaus: Billingsley, 2004; katsaus: Borman & Dowling, 2008; Schaefer, Long & Clandinin, 2012). Tutkimukset sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen opettajilla ovat johdonmukaisesti osoittaneet, että uransa alkuvaiheessa olevat ja nuoret opettajat jättävät työnsä tai ilmaisevat aikomuksensa jättää työpaikka kokeilemista ja iäkkäämpiä opettajia useammin (katsaus: Billingsley, 2004; katsaus: Borman & Dowling, 2008). Työpaikan jättämisen todennäköisyys on suuri myös lähellä eläkeikää ole-

villa opettajilla (katsaus: Billingsley, 2004; katsaus: Guarino ym., 2006). Sukupuolen merkityksen suhteen tutkimustulokset ovat puolestaan ristiriitaisia. Yleisopetuksen opettajilla naisopettajien on todettu vaihtavan alaa miehiä todennäköisemmin (katsaus: Borman & Dowling, 2008; katsaus: Guarino ym., 2006), kun taas tuoreessa tutkimuksessa miehet harkitsivat alanvaihtoa naisia useammin opetuskokemuksesta riippumatta (You & Conley, 2015). Erityisopettajia koskevissa tutkimuksissa sukupuolen ei havaittu olevan yhteydessä alanvaihtoon (Boe ym., 1997; Miller, Brownell & Smith, 1999) tai sen harkintaan (Cross & Billingsley, 1994). Erot tutkimustuloksissa voivat olla selitettävissä alanvaihdon määrittelyn vaihtelulla. Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa on myös todettu, että alanvaihdon todennäköisyyttä lisää valkoihoisuus ja naimisissa olo (katsaus: Borman & Dowling, 2008), mutta näiden tulosten paikkansapitävyys Suomen yhteiskunnallisesti erilaisessa kontekstissa vaatinee tuekseen tutkimusta.

Demografisten tekijöiden lisäksi alanvaihtoon voivat vaikuttaa myös muut yksilölliset tekijät, kuten henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät tekijät ja opettajan koulutustausta. Suomessa suuri osa yleissivistävän koulutuksen alanvaihtoa harkinneista opettajista ilmoitti syyksi kiinnostuksen muita työmahdollisuuksia kohtaan ja halun uusien haasteiden kohtaamiseen (Jokinen ym., 2013, s. 37). Työtehtävien jättämisen taustalla voi olla myös yksilön henkilökohtaiseen elämään liittyviä luonnollisia syitä, kuten eläköityminen tai vanhempainvapaa (Struyven & Vanthournout, 2014). Opettajien koulutuksella on havaittu selkeä yhteys erityisopettajien ja induktiovaiheen opettajien alanvaihtoon: epäpätevät opettajat vaihtavat alaa ja harkitsevat alanvaihtoa muodollisesti päteviä opettajia todennäköisemmin (katsaus: Billingsley, 2004; Conley & You, 2016; Stempien & Loeb, 2002). Myös korkeamman koulutuksen on esitetty lisäävän alanvaihdon todennäköisyyttä, sillä se tarjoaa enemmän työmahdollisuuksia kasvatusalan ulkopuolella (Cross & Billingsley, 1994). Suomessa tämän väitteen paikkansapitävyys voitaneen kuitenkin kyseenalaistaa, sillä suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja alanvaihto on silti melko vähäistä.

Erityisopettajien alanvaihtoon on yhteydessä myös lukuisia työympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten huono palkkaus, huono koulun ilmapiiri, puutteellinen hallinnon, kollegoiden ja huoltajien tuki, puutteellinen perehdytyksen ja mentoroinnin tarjoama tuki, vähäiset mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen, opettajan rooleihin liittyvät ongelmat, paperityön suuri määrä sekä oppilaisiin ja oppimisvaikeuksien moninaisuuteen liittyvät vaikeudet (katsaus: Billingsley, 2004). Nämä seikat voivat altistaa alanvaihdolle ja sen harkinnalle suoraan, mutta myös epäsuoraan välittävien tekijöiden kautta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että

usein välittävänä tekijänä alanvaihtoon tai sen harkintaan toimivat esimerkiksi työtyytyväisyys, sitoutuneisuus työhön ja työssä koettu stressi (katsaus: Billingsley, 2004; Conley & You, 2016). Esimerkiksi esimieheltä saadun ammatillisen tuen puutteen on havaittu olevan yhteydessä opettajien uupumusasteiseen väsymykseen, joka edelleen on yhteydessä alanvaihdon harkintaan (Leung & Lee, 2006). Työssä koetut ajalliset paineet puolestaan voivat lisätä työn kuormittavuutta ja vähentää työtyytyväisyyttä, mikä edelleen altistaa alanvaihdon harkinnalle (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Erityisopettajien tehtäväkuvaan liittyvät vaikeudet, kuten työnkuvan kokeminen liian laajaksi tai ristiriitaisiksi ja sekavat roolit eli epäselvyys ja ristiriidat liittyen siihen, mitä erityisopettajan tehtäviin kuuluu, ovat voimakkaasti yhteydessä alanvaihtoon (katsaus: Billingsley, 2004). Erityisopettaja voi esimerkiksi kokea muiden tahojen, kuten rehtorin, muiden opettajien ja vanhempien odotusten olevan ristiriidassa omien näkemystensä kanssa työn sisällöstä ja myös omat odotukset työstä voivat olla ristiriidassa todellisen arjen kanssa (Gersten ym., 2001). Erityisesti varsinaisen opetuksen ulkopuolisen työn, kuten kokousten ja paperityön määrä, on voimakkaasti yhteydessä erityisopettajien alanvaihtoon ja alanvaihdon harkintaan (Study of Personnel Needs in Special Education [SPeNSE], 2002). Opettaja voi kokea haastavaksi myös tasapainoilun pyrkiessään sekä opettamaan oppilaitaan että tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa, jotta oppilaiden opetus yleisopetuksessa onnistuisi (Gersten ym., 2001). Opetuksen sisältöön puolestaan liittyy ristiriitoja opettajan tasapainoillessa oppilaan todellisten tarpeiden ja opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden välillä sekä oppilaan akateemisten tarpeiden ja sosiaalisten tai käytökseen liittyvien tarpeiden välillä (Gersten ym., 2001). Erityisopettajat toteuttavat Suomessa vaihtelevasti erityisopetuksen eri työmuotoja, kuten resurssiopetusta, laaja-alaista erityisopetusta tai erityisluokanopetusta. Kansainvälisiin tutkimuksiin kohdistuneen kirjallisuuskatsauksen mukaan eri työmuotojen vaihtelun yhteyttä alanvaihtoon ei ole pystytty toteamaan (katsaus: Billingsley, 2004).

Oppilaiden oppimisvaikeuksien ja tarpeiden moninaisuus sekä oppilaista johtuvat haasteet arjen opetustyössä ovat tutkimusten mukaan yhteydessä erityisopettajien alanvaihtoon ja sen harkintaan (katsaus: Billingsley, 2004). Esimerkiksi 374 erityisopettajaa koskeneessa kyselytutkimuksessa (Kaff, 2004) tutkimuksessa alanvaihtoa harkitsevista erityisopettajista suuri osa (57 %) koki oppilaiden tarpeisiin vastaamisen olevan vaikeaa oppilaiden suuren määrän ja oppilaiden oppimisvaikeuksien moninaisuuden vuoksi. Lisäksi noin kolmannes tutkimukseen osallistuneista opettajista (33 %) koki, että oppilaat kohtelevat heitä epäkunnioittavasti

(Kaff, 2004). Oppilasaineksen moninaisuus tuo mukanaan useita alanvaihdolle altistavia tekijöitä, kuten oppilaiden negatiiviset asenteet koulunkäyntiin, kurinpidolliset vaikeudet ja oppilaiden käytöksestä johtuvat turvallisuuteen liittyvät riskit (katsaus: Billingsley, 2004; Galand, Lecocq & Philippot, 2007). Kurinpidolliset haasteet koetaan usein raskaina etenkin koulun johdon ja vanhempien tuen puuttuessa (Buchanan ym., 2013). Huoltajien tuen puute lasten kasvatustyössä altistaakin alanvaihdolle; tutkimusten mukaan erityisopettajat kokevat, että vanhemmat eivät pysty tai halua ottaa vastuuta lastensa tekemisistä (Kaff, 2004). Myös Suomessa opettajan työ koetaan entistä raskaammaksi oppilaiden aiheuttamien häiriöiden lisääntymisen ja aiempaa hankalampien vanhempien vuoksi (Jokinen ym., 2013, s. 40). Oppilaiden oppimisvaikeuksien moninaisuuteen liittyen erityisopetuksessa käytetään myös monipuolisesti erilaista opetusmateriaalia, jonka puutteen on todettu olevan yhteydessä aloittelevien erityisopettajien alanvaihtoon (Gehrke & McCoy, 2007).

Työympäristön tarjoama tuki koetaan merkittävänä työssäjaksamista tukevana tekijänä; opettajat vaihtavat alaa sekä ilmaisevat halunsa vaihtaa alaa todennäköisemmin, jos he eivät koe saavansa riittävää tukea työskentelylleen koulun johdolta ja kollegoiltaan (katsaus: Billingsley, 2004; Buchanan ym., 2013; Jokinen ym., 2013, s. 40; Kaff, 2004; Schaefer ym., 2012). Tuen puute ilmenee kouluissa myös huonoksi koettuna yleisenä ilmapiirinä, joka on niin ikään yhdistetty alanvaihtoon (katsaus: Billingsley, 2004). Esimerkiksi yli kahtatuhatta (n=2060) yläkoulun erityisopettajaa koskevassa tutkimuksessa todettiin, että alanvaihdon harkinta oli todennäköisempää ja opettajat tyytymättömämpiä ja vähemmän sitoutuneita työhönsä, jos henkilökunta ei kokenut itseään arvostettavan ja rohkaistavan, heidän työnsä ei saanut tunnustusta, rehtori ei ilmaissut näkemystään koulun tavoitteista eikä tukenut opettajia kurinpidollisissa toimitissa (Conley & You, 2016). Merkitsevästi alanvaihdon harkintaa lisäsivät myös opettajien yhtenäisten arvojen ja näkemysten puute koulun tehtävästä, opettajien yhteistyön puute sekä yhteisöllisen vastuun puute oppilaiden käytökseen liittyvien sääntöjen toteuttamisessa (Conley & You, 2016). Induktiovaiheen opettajien alanvaihtoa lisää edellä mainittujen lisäksi etenkin mentorin ja muun henkilökunnan riittämätön tuki ja perehdytys opetustyöhön (Long ym., 2012) sekä tuen puutteesta johtuva eristyneisyyden tunne (Buchanan ym., 2013).

Myös ammatillisten kehittymismahdollisuuksien puutteella on havaittu yhteys alanvaihtoon (Gersten ym., 2001). Erityisopettajia koskeneessa tutkimuksessa havaittiin, että kehittymismahdollisuudet vaikuttivat alanvaihdon harkintaan epäsuorasti ammattiin sitoutuneisuuden kautta (Gersten ym., 2001). Ammatilliset kehittymismahdollisuudet määriteltiin opettajan



mahdollisuudeksi kasvaa ja kehittyä ammatillisesti sisältäen mahdollisuuksia oppia uusia toimintatapoja ja tekniikoita sekä mahdollisuuksia uralla etenemiseen ja ylennyksiin (Gersten ym., 2001). Alanvaihtoon on yhteydessä myös opettajan kokemus työn arvostuksen puutteesta. Alanvaihto on sitä todennäköisempää, mitä matalampi palkka on ja usein erityisopettajat kokevat palkan olevan liian alhainen nimenomaan työn vaativuuteen nähden (katsaus: Billingsley, 2004; Jokinen ym., 2013, s. 40; Perrachione, Rosser & Petersen, 2008; Schaefer ym., 2012). Erityisopettajat kokevat myös, että erityisopettajan työn arvostus yhteiskunnassa on liian alhainen (katsaus: Billingsley, 2004). On kuitenkin huomattava, että kansainvälisesti verrattuna Suomessa opettajat kokevat, että heidän työtään arvostetaan yhteiskunnassa (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014, s. 187).

### 1.5.2 Alanvaihdon harkintaa ehkäisevät tekijät

Opettajien henkilökohtaisiin piirteisiin ja elämäntilanteisiin liittyviin tekijöihin vaikuttaminen on hankalaa, usein mahdotonta. Opettajien alanvaihtoa ja sen harkintaa puskuroivia tekijöitä käsittelevissä tutkimuksissa onkin usein keskitytty työympäristön piirteisiin, joihin voidaan vaikuttaa koulumaailman asenteita ja käytänteitä muuttamalla. Keskeinen työympäristöön liittyvä alanvaihtoa ehkäisevä tekijä on saadun ammatillisen tuen riittävyys (katsaus: Billingsley, 2004). Tutkimusten mukaan koulun johto voi toimillaan tukea ja parantaa erityisopettajien työskentelyä ja aikomuksia pysyä työssä (Cancio, Albrecht & Johns, 2013; Gersten ym., 2001). Alanvaihtoa harkitsevat vähiten erityisopettajat, jotka kokevat, että koulun johto antaa opettajille tukea ja tunnustusta sekä omaa selkeän näkemyksen yhteisistä tavoitteista koulun suhteen (Conley & You, 2016). Alanvaihtoa puskuroi myös koulun johto, joka on helposti lähestyttävissä, tekee yhteistyötä opettajien kanssa yhteisten tavoitteiden suunnittelemiseksi ja tarjoaa ohjeistusta käytännön työlle (Cancio ym., 2013). Rehtorin nähdään olevan tärkeässä asemassa myös hyvän, alanvaihtoa ehkäisevän ilmapiirin luomisessa koulun henkilökunnan kesken (Prather-Jones, 2011). Hallinnon tuen lisäksi erityisopettajien, yleisopetuksen opettajien ja muiden oppilaiden huoltoon osallistuvien tahojen toimiva yhteistyö on keskeinen tekijä erityisopettajien työtyytyväisyydelle ja sitoutuneisuudelle (Berry, 2012). Myös kannustavien ja yhteistyökykyisten kollegoiden sekä opettajan työtä tukevien huoltajien on todettu ehkäisevän erityisopettajien alanvaihtoa (katsaus: Billingsley, 2004).

Hallinnon ja kollegoiden tuki on tärkeää erityisesti opettajien ensimmäisten vuosien aikana (Prather-Jones, 2011). Induktiovaiheen opettajien alalla pysymistä tukee tutkimusten mukaan koulukulttuuri, jossa uusien opettajien kykyjä arvostetaan ja kaikkien opettajien yhteistyötä ja koko koulun yhteistä vastuuta oppilaista korostetaan (Schaefer ym., 2012). Ensimmäisen vuoden erityisopettajia tutkittaessa todettiin myös, että tehokas mentorointi lisää heidän pystyvyyden tunnettaan, motivaatiotaan ja halukkuuttaan pysyä alalla (Whitaker, 2000). Mentoroinnin onnistumisen kannalta keskeistä oli löytää mentori, joka toimi itsekin erityisopettajana mahdollisimman samankaltaisen oppilasaineksen parissa, oli helposti ja säännöllisesti tavoitettavissa ja tarjosi etenkin henkistä tukea, tietoa koulujärjestelmästä ja resursseista sekä apua kurinpidollisissa asioissa ja opetuksen suunnittelussa (Whitaker, 2000). Myös Suomessa huomio on viime vuosina kiinnittynyt induktiovaiheen opettajien työssäjaksamisen tukemiseen ja perehdyttämisen käytänteiden kehittämiseen (Jokinen ym., 2013).

Induktiovaiheen erityisopettajien alalla pysymistä tukevat työpaikan tarjoamat mahdollisuudet ammatilliseen kehitykseen (Gehrke & McCoy, 2007). Berryn ym. (2011) tutkimuksessa (n= 203) kartoitettiin asioita, joihin erityisopettajat kaipaivat lisäkoulutusta. Näitä olivat oppilaiden positiivisen käytöksen tukeminen ja ryhmänhallintakeinot, työskentely koulunkäynnin ohjaajien ja huoltajien kanssa sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmässä ja yhteistyö yleisopetuksen opettajien kanssa (Berry ym., 2011). Erityisopettajat kaipaivat myös koulutusta eri oppimisvaikeuksiin, kuten autismiin, älylliseen kehitysvammaan, näkö- ja kuulovammoihin tai tunne-elämän ja käytöksen haasteisiin liittyen (Berry ym., 2011). Myös selkeästi määriteltyjen opettajan roolien (katsaus: Billingsley, 2004) sekä korkeamman palkan on todettu ehkäisevän alanvaihtoa (Perrachione ym., 2008).

## 1.6 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään kuinka merkittäviä tekijöitä induktiovaiheen erityisopettajien kokema työstressi ja työuupumuksen osatekijät ovat heidän harkitessaan alanvaihtoa. Lisäksi pyritään selvittämään kuinka yleistä induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkinta on ja ymmärtämään laajemmin millaisten asioiden vuoksi he harkitsevat alanvaihtoa. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Onko induktiovaiheen erityisopettajien kokemalla työstressillä, uupumusasteisella väsymyksellä, kyynisyydellä opettajayhteisöä kohtaan ja riittämättömyyden tunteella opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa yhteyttä alanvaihdon harkintaan?
- Kuinka yleistä induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkinta on?
- Mitä syitä induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkinnan taustalla on?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisellä tutkimusotteella (*mixed methods*). Monimenetelmätutkimuksessa käytetään sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä pyrkien hyödyntämään molempien vahvuuksia ja soveltuvuutta ilmiön tarkasteluun (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Creswell, 2007). Monimenetelmätutkimuksen tavoitteena on, että menetelmät täydentävät toisiaan ja korjaavat toistensa puutteita, jotta ilmiöstä saataisiin monipuolista ja luotettavaa tietoa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tässä tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen aineisto kerättiin samanaikaisesti. Määrällisillä menetelmillä analysoitiin induktiovaiheen erityisopettajien kokeman työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden suhdetta alanvaihdon harkintaan ja alanvaihdon harkinnan yleisyyttä. Laadullisilla menetelmillä analysoitiin erityisopettajien näkemyksiä alanvaihdon harkinnan syistä.

### 2.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuskyselyyn vastasi yhteensä 2310 peruskoulun opettajaa. Mukana oli luokanopettajia (n=815; 35 %), aineenopettajia (n=729; 32%) ja erityisopettajia (n=761; 33%). Aineiston keräämiseen käytettiin satunnaisotantaa (N=6000). Kyselyn vastausprosentti oli 39 %. Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin induktiovaiheen erityisopettajien vastauksia eli erityisopettajien, joilla oli työkokemusta 0–5 vuotta (n=133). Vastaajista poistettiin opettajat, jotka eivät vastaushetkellä olleet työelämässä ja opettajat, jotka eivät olleet vastanneet alanvaihdon harkintaa koskevaan kysymykseen. Lisäksi analyysistä poistettiin opettajat, joilta puuttui vastaus liian monesta väittämästä (>50 %) tarkastellen jokaista mittaria erikseen. Jos arvoja puuttui maksimissaan 50 %, arvot korvattiin mittarin vastausten keskiarvolla. Tutkitujen lopullinen määrä oli 124.

Vastanneiden erityisopettajien (n=124) keski-ikä oli 33.2 vuotta (SD 5.24; Min/Max 26/54). Vastaajista suurin osa oli naisia (n=114; 91.9 %) ja vähemmistö miehiä (n=10; 8.1 %). Heillä oli työkokemusta keskimäärin 4.15 vuotta (SD 0.943; Min/Max 2/5). Koulut, joissa vastaajat työskentelivät, olivat oppilasmäärältään erikokoisia alle 100 oppilaan kouluista yli 600 oppilaan kouluihin. Kouluissa opetettiin vaihtelevasti eri luokka-asteita ja kyselyyn vastanneiden erityisopettajien opetusryhmät vaihtelivat esiopetuksesta 10. luokkaan. Vastaajien työnkuvat erityisopetuksessa vaihtelivat heidän toimiessaan muun muassa laaja-alaisina erityisopettajina, erityisluokanopettajina tai erityislastentarhanopettajina.

## 2.2 Tutkimusaineisto ja arviointimenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2011 osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa –tutkimushanketta (Pietarinen ym., 2013a). Tutkimusaineisto kerättiin kirjallisesti postikyselynä, johon oli asianmukaiset luvat osallistujilta ja kunnilta. Kysely sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä opettajien työhön liittyen. Lisäksi kyselyssä selvitettiin vastaajien taustamuuttujia seitsemällä kysymyksellä, jotka koskivat vastaajien ikää, sukupuolta, koulutustaustaa, työkokemusvuosia, koulun kokoa ja koulussa opetettavia luokka-asteita sekä vastaajan sen hetkistä opetettavaa luokkaa. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien työstressiä, työuupumusta ja alanvaihtoa koskevia osioita.

Työstressiä ja työuupumuksen osatekijöitä tutkittiin hyödyntämällä Pietarisen, Pyhällön, Soinin ja Salmela-Aron (2013b) opettajien työuupumuksen mittaamiseen kehittämää mittaria (*Socio-contextual Teacher Burnout Scale*). Sosio-kontekstuaalisen työuupumusmittarin on todettu olevan validi ja reliabeli mittausmenetelmä opettajien työuupumuksen mittaamiseen (Pietarinen ym., 2013b) ja sitä on aiemmin käytetty opettajien työuupumusta koskevassa tutkimuksessa (Pietarinen ym., 2013a). Mittari pohjautuu Maslachin ja Jacksonin (1981) työuupumuksen arviointimenetelmään (*Burnout Inventory Scale*) sekä Elon, Seppäsen ja Jahkolan (2003) yhden väittämän stressimittariin (*single item stress scale*). Sosio-kontekstuaalinen työuupumusmittari on muodostettu määrittämällä sosiaaliset kontekstit, joissa kyynisyyttä ja riittämättömyyttä ilmenee (Pyhäntö ym., 2011). Mittari sisältää kolme väittämää kustakin sosio-kontekstuaalisen opettajien työuupumuksen osatekijästä, esimerkiksi ”Tuntuu, että olen aivan lopussa” (uupumusasteinen väsymys), ”Olen pettynyt opettajayhteisömmen tapaan hoitaa yhteisiä asioita” (kyynisyys opettajayhteisöä kohtaan) ja ”Koen usein epäonnistuvani työssäni oppilaiden kanssa” (riittämättömyyden tunne opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa). Väittämiä arvioitiin 7-portaisella Likert-asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot vaihtelivat yhdestä (1= täysin eri mieltä) seitsemään (7= täysin samaa mieltä). Poikkeuksena oli uupumusasteinen väsymys –osatekijään sisältynyt stressi-kysymys (”Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä. Tunnetko sinä tällaista työhön liittyvää stressiä?”), jota arvioitiin 10-portaisella asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot vaihtelivat yhdestä (1= en lainkaan) kymmeneen (10= erittäin paljon). Kaikissa mittareissa korkeat arvot kuvasivat korkeampaa työstressin tai työuupumuksen määrää. Tässä tutkimuksessa työstressin ja työuupumuksen eri osatekijöiden yhteyttä

alanvaihdon harkintaan haluttiin tutkia erikseen yksityiskohtaisemman tiedon saamiseksi. Analyysivaiheessa koettua työstressiä mitattiin stressi-kysymyksellä, joka erotettiin uupumusasteinen väsymys –muuttujasta. Tämä yhden asteikon stressi mittari on todettu validiksi ja realiaabeliksi mittariksi työstressin tutkimisessa (Elo ym., 2003). Myös jokaista työuupumuksen osatekijää tutkittiin erikseen luomalla niitä kuvaavat summamuuttujat: uupumusasteisen väsymys (kaksi väittämää), kyynisyys (kolme väittämää) ja riittämättömyyden tunne (kolme väittämää). Summamuuttujille laskettiin reliabiliteetit Cronbachin alfaa käyttäen: uupumusasteinen väsymys ( $\alpha = 0.703$ ), kyynisyys ( $\alpha = 0.704$ ), riittämättömyyden tunne ( $\alpha = 0.722$ ).

Tutkimukseen osallistujien alanvaihdon harkintaa tiedusteltiin kysymyksellä ”Oletko harkinnut alanvaihtoa?”, jonka vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä” ja ”ei”. Avoimella jatkokysymyksellä ”Jos vastasit kyllä, niin miksi?” tiedusteltiin syitä alanvaihdon harkintaan.

### **2.3 Aineiston analyysimenetelmät**

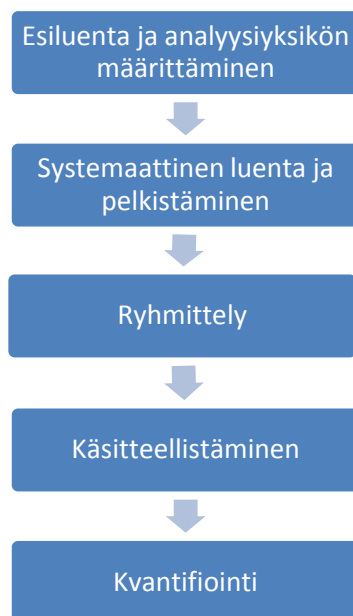
#### **2.3.1 Määrällinen analyysi: työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden yhteys alanvaihdon harkintaan sekä alanvaihdon harkinnan yleisyys**

Tutkimuksen tilastollinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelman avulla. Muuttujien alustavan tarkastelun seurauksena analyysistä poistettiin koehenkilöt, joilla oli liikaa puuttuvia tietoja (ks. kohta 2.1). Työstressi-muuttujan ja työuupumuksen osatekijöitä kuvaavien summamuuttujien jakaumat todettiin kelvollisiksi eikä poikkeavia arvoja löytynyt. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) tutkittiin eroavatko alanvaihtoa harkinneiden ryhmän ja ei-harkinneiden ryhmän kokeman työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Riippumattomana muuttujana käytettiin kategorista alanvaihto-muuttujaa ja riippuvana muuttujana työstressi-väitettä ja summamuuttujia uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne, kutakin erillisessä analyysissä. Nollahypoteesi  $H_0$  oli, että vertailtavien ryhmien keskiarvojen välillä ei ole eroja. Nollahypoteesi  $H_0$  hylättiin, jos  $p$ -arvo oli pienempi kuin 0.05. Tällöin keskiarvot eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Kontrollimuuttujina käytettiin erityisopettajien ikää, sukupuolta ja koulun kokoa. Alanvaihdon harkinnan esiintyvyys määritettiin vertaamalla alanvaihtoa harkinneiden erityisopettajien määrää koko tutkimusjoukon määrään.

### 2.3.2 Laadullinen analyysi: Alanvaihdon harkinnan syyt

Alanvaihdon harkinnan syitä kartoittaneen avoimen kysymyksen vastaukset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Tarkoituksena oli tuoda esiin erityisopettajien subjektiivisia käsityksiä alanvaihdon harkintaan johtavista syistä (Schreier, 2012, s. 42). Aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä tekstin merkityksiä, joita tutkittiin ja kuvattiin systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108). Tavoitteena oli luoda hajanaisesta aineistosta tutkittua ilmiötä kuvaava selkeä ja tiivistetty yhteenveto, jotta aineiston sisältämän informaation tulkinta ja johtopäätösten teko olisi mahdollista (Elo & Kyngäs, 2008). Sisällönanalyysin päättelyn logiikka oli abduktiivinen eli teoriaohjaava. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria- ja aineistolähtöinen analyysi yhdistyivät Tuomea ja Sarajärveä (2009, s. 116) mukailleen siten, että analyysi eteni aineistolähtöisesti, mutta abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin, joita aiemmassa opettajien alanvaihdon harkintaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa esiintyy.

Kvalitatiivisen sisällönanalyysin aineisto koostui niiden induktiovaiheen erityisopettajien vastauksista, jotka vastasivat harkinneensa alanvaihtoa ja esittivät sille perustelun (n=41). Analyysiprosessi eteni vaiheittain ja siinä sovellettiin osin Elon ja Kyngäksen (2008) sekä Tuomen ja Sarajärven (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–113, 117) esittämiä sisällönanalyysin vaiheita. Tutkimuksen analyysiprosessin vaiheita on havainnollistettu kuviossa 1.



Kuvio 1. Analyysiprosessin vaiheet Eloa ja Kyngästä sekä Tuomea ja Sarajärveä (2009, s. 108–113, 117) mukailleen.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luettiin useaan kertaan läpi yleiskuvan saamiseksi ja määritettiin analyysiyksikkö (Elo & Kyngäs, 2008). Yhden opettajan vastaus saattoi sisältää useita sisällöltään erilaisia alanvaihdon harkintaan johtaneita syitä, joten analyysiyksiköksi määritettiin yksi alanvaihdon harkintaan johtanut syy.

Analyysin toisessa vaiheessa aineisto pelkistettiin. Aineistoa luettiin systemaattisesti useaan kertaan ja siitä tunnistettiin ja poimittiin erilleen tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset tekstin osat (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109) eli osat, joissa erityisopettajat kuvasivat alanvaihtoon johtavia syitä. Ilmaukset olivat pääasiassa valmiiksi melko yksinkertaisessa muodossa, mutta joistakin ilmauksista muodostettiin pelkistetympi ilmaus ryhmittelyn helpottamiseksi.

Analyysin kolmannessa vaiheessa aineisto ryhmiteltiin. Ilmaukset käytiin tarkasti läpi ja etsittiin niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). Merkityssisällöltään samankaltaiset ajatuskokonaisuudet koodattiin samalla värillä ja yhdistettiin samaan ryhmään eli alaluokkaan. Muodostuneet alaluokat olivat toisensa poissulkevia ja kattoivat kaikki aineiston analyysiyksiköt.

Analyysin neljännessä vaiheessa aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin. Alaluokkien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tarkasteltiin ja niitä yhdisteltiin pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Luokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla teoreettisemmilla ilmaisuilla (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111). Abstrahoinnissa hyödynnettiin osin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä luokitteluja opettajien alanvaihdon harkinnan syistä.

Aineistosta muodostettiin seuraavat pääluokat:

*Työn henkiset haasteet* –pääluokka sisälsi kuvaukset, jotka liittyivät työn henkiseen haastavuuteen. Se sisälsi alaluokat *työn kuormittavuus* ja *riittämättömyyden tunteet*. *Työn kuormittavuus* –alaluokka sisälsi kuvaukset työn yleisestä kuormittavuudesta, uuvuttavuudesta ja vaatavuudesta. *Riittämättömyyden tunteet* –alaluokkaan luokiteltiin kuvaukset työhön liittyvistä epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteista. Jos opettaja oli vastauksessaan määrittänyt, mistä työn henkiset haasteet johtuvat, nämä syyt luokiteltiin erikseen omiin luokkiinsa. Esimerkiksi vastauksen ”Hankalat oppilaat ja huoltajat uuvuttavat ja heikentävät



omaa itsetuntoani.” (E3) katsottiin sisältävän alaluokkiin haasteet opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa, haasteet opettaja-huoltaja vuorovaikutuksessa, työn kuormittavuus ja alentunut ammatillinen itsetunto kuuluvat syyt.

*Vuorovaikutustilanteiden haastavuus* –pääluokka sisälsi kuvaukset, jotka ilmensivät työhön liittyvien vuorovaikutustilanteiden haastavuutta. Pääluokka jaettiin kolmeen alaluokkaan: *vuorovaikutustilanteiden yleinen haastavuus*, *haasteet opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa* ja *haasteet opettaja-huoltaja vuorovaikutuksessa*. *Vuorovaikutustilanteiden yleinen haastavuus* –alaluokkaan luokiteltiin kuvaukset, joissa opettaja koki työn vuorovaikutustilanteiden olevan yleisesti haastavia määrittelemättä tarkemmin, missä sosiaalisessa kontekstissa tämä vuorovaikutus tapahtui. *Haasteet opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa* –alaluokka sisälsi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvät haasteet. *Haasteet opettaja-huoltaja vuorovaikutuksessa* –alaluokka sisälsi kuvaukset opettajan ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen haastavuudesta.

*Työnkuvaan liittyvät haasteet* –pääluokka sisälsi kuvaukset erityisopettajan työn toteutukseen liittyvistä ongelmista. Se jaettiin kahteen alaluokkaan: *työnkuvan laajuus* ja *autonomian puute*. *Työnkuvan laajuus* –alaluokka sisälsi kuvaukset erityisopettajan moninaisista työtehtävistä ja työtaakan suuruudesta. *Autonomian puute* –alaluokka sisälsi kuvaukset, joissa erityisopettaja koki voivansa vaikuttaa omaan työnkuvaansa liian vähän tai kaipasi lisää vapautta työskentelyyn.

*Ammatillisen arvostuksen puute* –pääluokka sisälsi kuvaukset, jotka ilmensivät erityisopettajan työn matalaa arvostusta. Se sisälsi alaluokat *matala palkitsevuus* ja *arvostavien asenteiden puute*. *Matala palkitsevuus* –alaluokka sisälsi kuvaukset työn materialistisen palkitsevuuden riittämättömyydestä ja *arvostavien asenteiden puute* –alaluokka sisälsi kuvaukset muiden tahojen erityisopettajan työhön kohdistamien arvostavien asenteiden puutteesta.

*Henkilökohtaiset intressit* –pääluokka sisälsi kuvaukset, joissa alanvaihdon harkinnan taustalla ovat erityisopettajan henkilökohtaiset intressit ja se jaettiin alaluokkiin *muiden alojen kiinnostavuus* ja *henkilökohtainen halu uramuutokseen*. *Muiden alojen kiinnostavuus* –alaluokka sisälsi kuvaukset erityisopettajien mielenkiinnosta muita työmahdollisuuksia kohtaan ja *henkilökohtainen halu uramuutokseen* –alaluokka sisälsi kuvaukset opettajien halusta saada vaihtelua ja muutoksia työuraansa.

*Ammatillisen tuen puute* –pääluokka sisälsi erityisopettajien kuvaukset siitä, että he eivät saaneet riittävää ammatillista tukea työnsä työympäristöstä. Pääluokka jaettiin kahteen alaluokkaan: *hallinnollisen tuen puute* ja *muualta kuin hallinnon taholta saadun tuen puute*. *Hallinnollisen tuen puute* –alaluokka sisälsi kuvaukset koulun johdolta saadun tuen puutteesta. *Muualta kuin hallinnon taholta saadun tuen puute* –alaluokkaan luokiteltiin kuvaukset muilta tahoilta kuin hallinnolta saadun tuen puutteesta.

*Työuran kehityksen haasteet* –pääluokka sisälsi haasteet, joiden erityisopettajat näkivät liittyvän työuransa kehitykseen. Se sisälsi alaluokat *ammattillisten kehittymismahdollisuuksien puute* ja *työtilanteen epävarmuus*. *Ammattillisten kehittymismahdollisuuksien puute* –alaluokka sisälsi kuvaukset rajallisista mahdollisuuksista kehittyä työssä ja edetä uralla. *Työtilanteen epävarmuus* –alaluokkaan luokiteltiin kuvaukset, jotka liittyvät erityisopettajien työtilanteen epävarmuuteen, kuten työsuhteen määräaikaaisuuteen ja vaikeuteen saada virkaa.

Analyysin viidennessä vaiheessa saadut tulokset kvantifioitiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 120) alanvaihdon syiden kuvaamiseksi määrällisesti eli kunkin luokan sisältämien ilmausten lukumäärät laskettiin.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 Työstressin, uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen yhteys alanvaihdon harkintaan sekä alanvaihdon harkinnan yleisyys

Taulukossa 1. on esitetty työstressin, uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen kuvailevat tunnusluvut.

Taulukko 1. Aineiston muuttujien ja summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat, asteikot, vaihteluvälit ja vastaajien lukumäärät.

Mittari	Keskiarvo	Keskihajonta	Asteikko	Min/Max	N
Työstressi	4.45	2.36	1—10	1 / 9.0	124
Uupumusasteinen väsymys	2.68	1.55	1—7	1 / 6.5	124
Kyynisyys	3.12	1.31	1—7	1 / 6.33	124
Riittämättömyys	2.7	1.17	1—7	1 / 6.33	124

Ryhmien erojen merkitsevyyttä tutkittiin yksisuuntaisella riippumattomien ryhmien varianssianalyysillä (ANOVA). Ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan työstressin [ $F(1, 122) = 5.458, p = 0.021$ ], uupumusasteisen väsymyksen [ $F(1, 122) = 15.646, p < 0.01$ ] ja kyynisyyden [ $F(1, 122) = 4.494, p = 0.036$ ] suhteen. Ryhmät eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan riittämättömyyden suhteen [ $F(1, 122) = 3.837, p = 0.052$ ]. Se, kumpaan ryhmään erityisopettaja kuului, selitti 4.3 % työstressin vaihtelusta ( $\eta^2 = 0.043$ ), 11.4 % uupumusasteisen väsymyksen vaihtelusta ( $\eta^2 = 0.114$ ) ja 3.6 % kyynisyyden vaihtelusta ( $\eta^2 = 0.036$ ). Muuttujista ainoastaan uupumusasteinen väsymys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä alanvaihdon harkintaan, kun analyyseissa huomioitiin vastaajien iän, sukupuolen ja koulun koon vaikutus.

Kuviossa 2. on havainnollistettu koetun työstressin, uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen keskiarvot alanvaihtoa harkinneiden ryhmässä ja ei-harkinneiden ryhmässä.



Kuvio 2. Työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden keskiarvot alanvaihtoa harkinneiden ja ei-harkinneiden induktiovaiheen erityisopettajien ryhmissä.

Työstressin, uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen keskiarvot olivat suurempia ryhmässä, joka oli harkinnut alanvaihtoa kuin ryhmässä, joka ei ollut harkinnut alanvaihtoa.

Induktiovaiheen erityisopettajista (n=124) 30.6 % (f 38) oli harkinnut alanvaihtoa. Suurin osa erityisopettajista (f 86; 69.4 %) ei ollut harkinnut alanvaihtoa.

### 3.2 Alanvaihdon harkinnan syyt

Induktiovaiheen erityisopettajat kuvasivat alanvaihdon harkintaan johtaneita syitä monipuolisesti (f 75). Useimmin he kuvasivat työn henkiseen haastavuuteen (f 19; 25.3 %) liittyviä syitä. He nostivat usein esiin myös vuorovaikutustilanteiden haastavuuteen (f 13; 17.3 %), työnkuvaan liittyviin haasteisiin (f 12, 16.0 %), ammatillisen arvostuksen puutteeseen (f 11;

14.7 %) ja henkilökohtaisiin intresseihin (f 9, 12.0 %) liittyviä syitä. Harvemmin alanvaihdon harkinnan taustalla olivat ammatillisen tuen puutteeseen (f 6; 8.0 %) ja työuran kehityksen haasteisiin (f 5; 6.7 %) liittyvät syyt.

Yleisimmin alanvaihdon harkinnan taustalla olivat työn aiheuttamat henkiset haasteet (f 19; 25.3 %). Nämä syyt liittyivät useimmin (f 16) erityisopettajan työn kokemiseen kuormittavaksi tai uuvuttavaksi, kuten esimerkeissä ”- - työpaikan kuormittavuus oli niin valtavaa” (E41), ”Työ on erittäin raskasta - -.” (E20) ja ”Työ uuvuttaa välillä liikaa.” E(7) kuvataan. Osa erityisopettajista (f 3) koki työssään riittämättömyyden tunteita, jotka ilmenivät kokemuksina heikentyneestä itsetunnosta ja epäonnistumisesta työssä kuten esimerkeissä ”- - olisi helpompiakin tapoja - - tuntee onnistuvansa työssään.” (E23) ja ”- - heikentävät omaa itsetuntoani.” (E3).

Erityisopettajista 17.3 % (f 13) kuvasi työhön liittyvien vuorovaikutustilanteiden haastavuuden olevan syynä alanvaihdon harkintaan. Useimmin haastavat vuorovaikutustilanteet liittyivät oppilaisiin (f 8). Erityisopettajat kokivat oppilasaineen haastavaksi, kuten seuraavissa esimerkeissä: ”Hankalat oppilaat” (E3), Sellaisina päivinä/jaksoina, kun työ on yhtä taistelua tiettyjen oppilaiden kanssa - -” (E23) ja ”Oppilasaineksen vaikeus - -” (E41). Erityisopettajat kokivat muun muassa oppilaiden huonon käytöksen ja tuen tarpeiden moninaisuuden tekevän opetustilanteista vaikeita. Erityisopettajat kuvasivat haastavien vuorovaikutustilanteiden liittyvän myös yhteistyöhön oppilaiden huoltajien kanssa (f 3), kuten esimerkki ”- - haastavien vanhempien takia.” (E32) osoittaa. Huoltajat koettiin haastaviksi esimerkiksi heidän vaativuutensa takia. Pieni osa erityisopettajista (f 2) totesi työn yleisesti haastavan heidän vuorovaikutustaitojaan kuten seuraava esimerkki kuvaa: ”- - Haluaisin tehdä työtä, joka ei olisi yhtä intensiivisesti ihmissuhdetyötä kuin opettajantyö.” (E6).

Erityisopettajista 16.0 % (f 12) kuvasi kokeneensa työnkuvaan liittyviä haasteita. Useimmin haasteet ilmenivät kokemuksina työnkuvan laajuudesta (f 7). Erityisopettajat kuvasivat työtehtävien yleistä määrää liian runsaaksi ja korostivat työn sisältävän paljon muita tehtäviä varsinaisen opetustyön rinnalla, kuten seuraavat esimerkit osoittavat: ”- - työtaakkani oli kohtuuton - -.” (E16) ja ”Nykyisin työpäivät sisältävät niin paljon kaikkea muuta, jolla ei ole mitään tekemistä opetuksen kanssa!” (E15). Muita työtehtäviä olivat palaverit ja oppilaisiin liittyvien asiakirjojen käsittely. Työtehtävien paljous ilmeni myös työntekona vapaaajalla. Erityisopettajat kuvasivat myös autonomian puutteeseen liittyviä syitä (f 5). He koki-

vat, että eivät voi vaikuttaa työn toteutukseen riittävän vapaasti, kuten esimerkeistä ”*Haluaisin vaikuttaa itse enemmän omaan työnkuvaani - -*.” (E30) ja ”*Haluaisin - - lisää vapautta - -*.” (E33) voidaan todeta. Tämän koettiin johtuvan esimerkiksi työn byrokraattisuudesta ja siitä, että työtä ohjaavat opetussuunnitelmat, joiden tavoitteet ovat ristiriidassa erityisopettajien omien näkemysten kanssa oppilaiden tarpeista.

Erityisopettajista 14.7 % (f 11) kuvasi kokevansa ammatillisen arvostuksen puutetta. Pääasiassa tämä ilmeni työn matalana palkitsevuutena (f 9) eli työstä saatu materialistinen palkkio koettiin liian alhaiseksi. Erityisesti erityisopettajat korostivat palkan olevan liian alhainen työn vaativuuteen tai työmäärään nähden, kuten esimerkit ”*Työn vaativuus ja palkkaus eivät mielestäni kohtaa.*” (E18) ja ”*Palkkaus ei muutu, vaikka työt lisääntyvät.*” (E37) hyvin kuvaavat. Työn matala palkitsevuus ilmeni myös muiden palkkioiden, kuten bonusten ja henkilökuntaetujen puutteena. Pieni osa (f 2) erityisopettajista myös koki, että ympäristön asenteet tehtyä työtä kohtaan eivät ole arvostavia. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin kuinka opettaja ei koe yhteiskunnan arvostavan työtään: ”- - *Nyky-yhteiskunnan arvostus on lähellä nolaa.*” (E13).

Erityisopettajista 12.0 % (f 9) kuvasi harkinneensa alanvaihtoa, koska heillä oli henkilökohtaisia intressejä uramuutokseen. Opettajat olivat kiinnostuneita muista aloista (f 6), kuten vastauksista ”*Muukin kiinnostaa.*” (E29) ja ”*Mielenkiinnosta muita aloja kohtaan - -*.” (E38) ilmenee. Kiinnostus muita aloja kohtaan johtui esimerkiksi omasta toisen alan koulutuksesta tai siitä, että opettajat toimivat opetustyön ohella muissa mieluisiksi kokemissaan tehtävissä. Erityisopettajat myös kokivat, että jokin toinen ala voisi sopia heille nykyistä paremmin. Osa erityisopettajista (f 3) kaipasi vaihtelua, kuten esimerkit ”*Vaihtelu virkistää.*” (E39) ja ”*Haluaisin vaihtelua - -*.” (E19) osoittavat.

Erityisopettajista 8.0 % (f 6) koki, että he eivät saaneet työlleen riittävää tukea työympäristöstä. He nostivat esille eri tahoilta saatavan tuen puutteen yleisesti (f 4), kuten esimerkit ”- - *arjesta joutuu selviämään ajoittain hyvin yksin - -*.” (E20) ja ”- - *muilta tahoilta saadun tuen riittämättömyys*” (E41) osoittavat. Esimerkkinä muilta tahoilta saadun tuen puutteesta mainittiin työnohjauksen puute. Pieni osa erityisopettajista (f 2) kuvasi hallinnon taholta saadun tuen riittämättömäksi. Tämä ilmeni rehtorilta saadun tuen puutteena, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan: ”*Rehtori ei tue yhtään - -*.” (E21). Rehtorin tuen puute ilmeni myös kokemuksena siitä, että rehtori ei ole kiinnostunut koulun erityisopetuksen tilasta.

Erityisopettajista 6.7 % (f 5) kuvasi harkinneensa alanvaihtoa, koska koki työuransa kehityksen haasteelliseksi. Osa heistä (f 3) koki työn tarjoamat ammatilliset kehittymismahdollisuudet riittämättömiksi. Tämä näyttäytyi heille rajallisina mahdollisuuksina edetä uralla ja kehittää itseään, kuten esimerkeistä ”- - *ylenemismahdollisuudet hyvin rajalliset - -*”. (E24) ja ”*Haluaisin - - kehittyä itse. Nykyisessä työssäni en siihen pysty.*” (E30) voidaan todeta. Osa erityisopettajista (f 2) puolestaan koki työtilanteensa epävarmaksi. He totesivat työsuhteiden määräaikaaisuuden rasittavan heitä ja kokivat vakituisen viran saamisen alalla vaikeaksi, kuten seuraava esimerkki kuvaa: ”*Pätkätyöt (vakituista virkaa on vaikea saada).*” E(12).

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen toteutuksessa hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä. Analyysimenetelmien triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 145) lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä samaa ilmiötä tutkittiin molempien menetelmien vahvuuksia hyödyntäen. Määrällisen tutkimuksen menetelmät soveltuivat hyvin alanvaihdon harkinnan esiintyvyyden sekä työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden ja alanvaihdon harkinnan välisien yhteyksien tutkimiseen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Laadullisen tutkimuksen menetelmillä oli mahdollista ymmärtää ja kuvailla erityisopettajien omakohtaisia näkemyksiä monipuolisista alanvaihdon harkinnan syistä (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Ihmisten omakohtaiset näkemykset eivät aina vastaa todellisuutta (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ja niihin tulee suhtautua varauksella. Tässä tutkimuksessa laadullisen analyysin voidaan kuitenkin osaltaan katsoa täydentäneen tietoa työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden merkittävyydestä alanvaihdon harkintaan liittyvinä tekijöinä. Aineistonkeruumenetelmänä standardoitu kyselylomake mahdollisti riittävän suuren, satunnaisen otannan ja kysymyksien esittämisen koehenkilöille samassa muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 72). Näin suhteellisen objektiivisten tulosten saanti oli mahdollista (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Vaikka tutkimuksen otos oli riittävä, olisi sen hyvä olla vielä suurempi, jotta tutkimustulokset voitaisiin laajemmin yleistää suomalaisiin induktiovaiheen erityisopettajiin. Toisaalta tutkimuksen vahvuus oli, että otoksen muodostaneet induktiovaiheen erityisopettajat olivat eri-ikäisiä ja edustivat vaihtelevasti erikokoisia kouluja, opetettavia luokka-asteita ja erityisopetuksen työmuotoja.

Monimenetelmätutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerien mukaan. Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin kautta (Heale & Twycross, 2015; Metsämuuronen, 2011, s. 74). Validiteetilla viitataan tutkimuksessa käytetyn mittarin pätevyyteen eli sen kykyyn mitata sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Heale & Twycross, 2015; Metsämuuronen, 2011, s. 74). Keskeistä mittarin validiteetin kannalta on operationalisointi eli tutkittujen käsitteiden määrittäminen mittareiksi (Metsämuuronen, 2011, s. 126). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistoa, joka on kerätty osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa –tutkimushanketta (Pietarinen ym.,



2013a). Käytetyn sosio-kontekstuaalisen työuupumusmittarin laadinnassa hyödynnettiin aiemman tutkimuskirjallisuuden lisäksi tutkimusta, jossa määritettiin kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen sosiaaliset kontekstit (Pyhälto ym., 2011). Sosio-kontekstuaalisen työuupumusmittarin on todettu olevan validi ja reliabeli mittaamenetelmä opettajien työuupumuksen mittaamiseen (Pietarinen ym., 2013b).

Tutkimuksen reliabiliteetti puolestaan viittaa mittarin johdonmukaisuuteen ja mittaustulosten toistettavuuteen (Heale & Twycross, 2015). Tässä tutkimuksessa reliabiliteetin tarkasteluun käytettiin sisäistä konsistenssia ja sen mittaamiseen Cronbachin alfaa (Heale & Twycross, 2015, Metsämuuronen, 2011, s. 76). Yleisesti on todettu, että Cronbachin alfan tulee olla  $>.60$ , jotta mittaria voidaan pitää reliabelina. Tässä tutkimuksessa summamuuttujille laskettiin reliabiliteetit: uupumusasteinen väsymys ( $\alpha = 0.703$ ), kyynisyys ( $\alpha = 0.704$ ), riittämättömyyden tunne ( $\alpha = 0.722$ ), joten mittaria voidaan pitää luotettavana ja sisällöllisesti yhtenevänä. Myös koetun työstressin mittaamiseen käytetty yhden asteikon stressimittari on todettu validiksi ja reliabeliksi mittariksi työstressin tutkimisessa (Elo ym., 2003).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä usein keinoin tutkimuksen eri vaiheissa (Elo ym., 2014). Aineiston keruun luotettavuuden kannalta on keskeistä valita aineistonkeruumenetelmä, joka soveltuu parhaiten tutkimuskysymykseen vastaamiseen (Elo ym., 2014). Alanvaihdon harkinnan syitä tiedusteltiin kyselylomakkeen avoimella kysymyksellä, joten kysymyksenasettelu oli kaikille vastaajille sama ja he saivat mahdollisuuden kertoa vapaasti näkemyksiään (Elo ym., 2014). Toisaalta kyselyn onnistumiseen vaikuttaa vastaajan huolellisuus ja rehellisyys vastauksissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195). Tässä tutkimuksessa alanvaihdon harkinnan syihin liittyvät vastaukset olivat pääasiassa melko niukkasanaisia mahdollisesti vastaajien huolimattomuudesta, kiireestä tai motivaation puutteesta johtuen. Tämän vuoksi tulokset jäivät melko yksinkertaiseksi. Jatkossa alanvaihdon harkintaa voisi tiedustella erillisen kyselyn muodossa eikä näin suuren kyselyn osana, jotta vastaajat vastaisivat myös avoimiin kysymyksiin huolellisesti. Myös haastattelu voisi antaa monipuolisempaa tietoa alanvaihdon harkinnan syistä.

Tutkimusjoukkoon liittyvän luotettavuuden kannalta keskeistä on miettiä muun muassa vastaajien sopivuutta tutkittavan ilmiön tiedonantajiksi ja otoksen kokoa (Elo ym., 2014). Tässä tutkimuksessa alanvaihdon harkinnan syitä kysyttiin induktiovaiheen erityisopettajilta, jotka ovat henkilökohtaisesti harkinneet alanvaihtoa. Kvalitatiivisen sisällönanalyysin vastausten

määrä (n=41) olisi voinut olla suurempi, jotta aineisto olisi saavuttanut paremman saturaat-ion. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon valinta ja taustatiedot pyrittiin kuvaamaan tarkasti, jotta tulosten siirrettävyyttä eri konteksteihin ja aikoihin voidaan pohtia (Elo ym., 2014).

Suomalaisten induktiovaiheen erityisopettajien näkemyksiä alanvaihdon syistä ei juurikaan ole tutkittu, joten monipuolisen tiedon saamiseksi analyysimenetelmäksi valittiin abduktiivinen, laadullinen sisällönanalyysi. Analyysin luotettavuuden kannalta keskeistä on analyysiprosessin läpinäkyvyys (Elo ym., 2014). Tutkimuksen vahvistettavuuden lisäämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 139) analyysiyksikön valinta, analyysiprosessin vaiheet ja kategorioiden muodostamisen kriteerit pyrittiin tässä tutkimuksessa kuvaamaan tarkasti. Kategoriat pyrittiin muodostamaan siten, että ne kattavat koko aineiston eivätkä sisällä päällekkäisyyksiä. Myös tutkimustulosten tarkka raportointi on tärkeää (Elo ym., 2014). Vastavuuden näkökulmasta keskeistä on, että tutkimuksen tulokset vastaavat aidosti vastaajien antamaa tietoa (Elo ym., 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tässä tutkimuksessa tutkija pyrki analyysivaiheessa tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä voidakseen olla avoin aineistolle. Tulokset pyrittiin esittämään selkeästi ja vastaajien näkökulmasta. Lisäksi pyrittiin tekemään ero sen välille mitkä olivat tutkimustulokset ja mikä niiden tulkintaa.

## 4.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin noudattamaan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Eettisten periaatteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009) tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistuminen myös perustui riittävään tietoon, sillä osallistuneille erityisopettajille kerrottiin ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen aihe, kerättävän aineiston käyttötarkoitus ja aineistonkeruun toteutustapa. Eettisiä periaatteita noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009) tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien vastauksia käsiteltiin luottamuksellisesti ja tutkimusaineistoa käytettiin vain tutkimustarkoituksiin. Tutkimusaineisto ei sisältänyt vastaajia yksilöiviä henkilötietoja eikä osallistuneiden koulujen nimiä tulla julkaisemaan, mikä suojaa vastaajien anonymiteettiä. Tutkimuksessa vältettiin aiheuttamasta haittaa tutkimukseen osallistujille (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009); kyselytutkimuksessa osallistujat pystyivät itse säätelemään osallistumistaan välttämällä haitallisiksi kokemiaan kysymyksiä. Eettisten periaatteiden mukaisesti

tutkittavia kohdeltiin arvostavasti ja heistä pyrittiin kirjoittamaan kunnioittavasti tutkimuksessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). Lisäksi tutkimustulokset pyrittiin tuomaan esiin tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009).

### **4.3 Tulosten tarkastelu aiemman kirjallisuuden valossa**

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että induktiovaiheen erityisopettajien kokema työstressi ja työuupumuksen osatekijöistä uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys opettajayhteisöä kohtaan ovat merkittävästi yhteydessä alanvaihdon harkintaan, kun taas riittämättömyyden tunne ei ole merkittävästi yhteydessä alanvaihdon harkintaan. Työstressin osalta tulos vahvistaa aiempien tutkimuksien (Berry ym., 2011; Husain ym., 2016; Liu & Onwuegbuzie, 2012) tuloksia siitä, että opettajien kokema työstressi on merkittävä alanvaihdolle altistava tekijä. Työuupumuksen osatekijöistä voimakkain yhteys alanvaihtoon havaittiin uupumusasteisella väsymyksellä. Myös aiemmissa tutkimuksissa työuupumuksen osatekijöistä juuri uupumusasteinen väsymys on vahvimmin yhdistetty alanvaihdon harkintaan (Carlson & Thompson, 1995; Goddard & Goddard, 2006; Lee & Ashforth, 1996; Leung & Lee, 2006). Lisäksi uupumusasteisen väsymyksen on katsottu olevan työuupumuksen keskeisin ja ensimmäisenä ilmenevä piirre (Schaufeli & Buunk, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015), joten tutkimustulokset ovat samansuuntaisia tämän näkemyksen kanssa. Tässä tutkimuksessa myös kyynisyyden havaittiin olevan yhteydessä alanvaihdon harkintaan. Tämä vahvistaa useita aiempia tutkimustuloksia (Carlson & Thompson, 1995; Goddard & Goddard, 2006; Lee & Ashforth, 1996), mutta on ristiriidassa Leung ja Leen (2006) tutkimuksen kanssa. Riittämättömyyden tunteella ei tässä tutkimuksessa havaittu olevan merkittävää yhteyttä alanvaihdon harkintaan, mikä myös tukee useita aiempia tutkimustuloksia (Carlson & Thompson, 1995; Lee & Ashforth, 1996; Leung & Lee, 2006), mutta on ristiriidassa Goddard ja Goddardin (2006) tulosten kanssa. Näiden tutkimustulosten eroja voivat selittää erot tutkimuskonteksteissa tai käytetyissä mittareissa, jotka tässä tutkimuksessa poikkesivat aiemmista kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteen sosiaalisten kontekstien määrittämisen suhteen. Aiemman tutkimuskirjallisuuden ohella tämä tutkimus antaa selviä viitteitä työstressin ja työuupumuksen merkityksestä induktiovaiheen erityisopettajien urapäätöksiin liittyen. Kaivattaisiin kuitenkin otokseltaan laajempia tutkimuksia ja etenkin pitkittäistutkimuksia työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden varsinaisten vaikutusten selvittämiseksi.

Tämän tutkimuksen mukaan alanvaihtoa oli harkinnut noin kolmasosa induktiovaiheen erityisopettajista, mikä kuulostaa huolestuttavalta heidän lyhyttä työkokemuksen ajatellen. Tulos on samansuuntainen, joskin hieman vähäisempi kuin aiemmissa erityisopettajien (Plash & Piotrowski, 2006) ja induktiovaiheen erityisopettajien (Whitaker, 2000) alanvaihtoa käsitelleissä tutkimuksissa. Toisaalta alanvaihdon yleisyyden vertailu on haastavaa eri maiden koulutusjärjestelmien erojen vuoksi (Lindqvist ym., 2014). Tämän tutkimuksen mukaan induktiovaiheen erityisopettajat olivat harkinneet alanvaihtoa useammin kuin suomalaiset opettajat yleensä (20.4 %) (Jokinen ym., 2013, s. 38). Tämä tukee näkemystä, että alanvaihto on muihin opettajiin verrattuna yleisempää erityisopettajien (Billingsley, 1993; Boe ym., 1997) ja induktiovaiheen opettajien (katsaus: Borman & Dowling, 2008; katsaus: Guarino ym., 2006; Struyven & Vanthournout, 2014) keskuudessa. Aiemmin on esitetty, että erityisopettajien alanvaihto on Suomessa hyvin vähäistä (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 44). Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että myös erityisopettajien ja etenkin induktiovaiheen erityisopettajien keskuudessa alanvaihdon ehkäisyyn tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Alanvaihdon harkinnalla voi olla negatiivinen vaikutus opettajan tehokkuuteen työssään, vaikka se ei välttämättä johda varsinaiseen alanvaihtoon (Ladd, 2011). Etenkin työn negatiivisista piirteistä johtuvaa alanvaihdon harkintaa ehkäisemällä tuettaisiin siten opettajien työhyvinvointia sekä opetuksen laatua ja oppilaiden hyvinvointia.

Kvalitatiivisen sisällönanalyysin tulokset osoittavat, että induktiovaiheen erityisopettajat kokivat etenkin työn henkisten haasteiden olevan syynä alanvaihdon harkintaan. Noin neljäsosa opettajista koki työn henkisesti kuormittavaksi tai uuvuttavaksi tai koki työssään riittämättömyyden tunnetta. Näiden tuntemusten voidaan tulkita viittaavan työstressiin ja mahdollisesti työuupumukseen. Tulos tukee aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (katsaus: Brunsting ym., 2014; katsaus: Montgomery & Rupp, 2005) ja tämän tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa tehtyjä havaintoja työn kuormittavuuden yhteydestä alanvaihdon harkintaan.

Muita keskeisiä alanvaihdon harkinnan syitä olivat opettajien näkemysten mukaan vuorovaikutustilanteiden haastavuus, työnkuvaan liittyvät haasteet, ammatillisen arvostuksen puute ja henkilökohtaisiin intresseihin liittyvät syyt. Näitä samoja syitä on tunnistettu myös aiemmassa erityisopettajien (katsaus: Billingsley, 2004) ja induktiovaiheen opettajien (Buchanan ym., 2013; Struyven & Vanthournout, 2014) alanvaihtoa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Vuorovaikutustilanteiden osalta korostuivat haasteet opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaiden haastava käytös ja tuen tarpeiden moninaisuus

ovat korostuneet myös aiemmissa tutkimuksissa erityisopettajien alanvaihdon harkintaan liittyen (Kaff, 2004). Tulos antaa viitteitä paitsi oppilasaineksen haastavuudesta, myös erityisopettajien puutteellisista keinoista kohdata näitä oppilaita.

Työnkuvaan liittyvinä haasteina erityisopettajat nostivat esiin työnkuvan laajuuden ja autonomian puutteen. He kokivat että erityisopettajan työ sisältää paljon työtehtäviä, jotka eivät liity varsinaiseen opetukseen ja työn määrä koettiin yleisesti liian suureksi. Tämä tukee aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan erityisopettajien työnkuvan laajuus on yhteydessä alanvaihdon harkintaan (SPeNSE, 2002). Aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta on esitetty, että työpaikalla tapahtuvat muutokset, kuten erityisopettajan roolien selkeyttäminen, voivat vähentää työnkuvan laajuuteen liittyvää kuormitusta (Prilleltensky ym., 2016). Toisaalta voitaneen pohtia kuinka hyvin opettajakoulutus valmistaa erityisopettajia opetuksen ulkopuolisiin työtehtäviin. Erityisopettajat myös kokivat voivansa vaikuttaa työnkuvaansa liian vähän, mikä tukee aiempien tutkimuksien havaintoja erityisopettajien autonomian puutteen yhteydestä alanvaihdon harkintaan (Gersten ym., 2001). Toisaalta tämä on mielenkiintoinen havainto, sillä Suomessa opettajien on perinteisesti nähty työskentelevän melko vapaasti opetussuunnitelman antamissa raameissa.

Tutkimustulokset osoittavat, että keskeinen tekijä alanvaihdon harkinnan taustalla on erityisopettajien kokemus ammatillisen arvostuksen puutteesta. Tämä ilmeni etenkin tyytymättömyytenä erityisopettajan palkkaan. Palkan vähyyden yhteys opettajien alanvaihtoon on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa Suomessa ja kansainvälisesti (katsaus: Billingsley, 2004; Jokinen ym., 2013; Perrachione ym., 2008; Schaefer ym., 2012). Tutkimuksessa palkka koettiin usein liian pieneksi nimenomaan suhteessa työn vaativuuteen, joten työn kuormittavuutta vähentämällä myös tyytyväisyys palkkaa voisi parantua. Tutkimuksessa alanvaihdon harkintaan vaikuttivat usein myös erityisopettajien henkilökohtaiset intressit työuransa suhteen. Erityisopettajat olivat kiinnostuneita muista aloista tai he kaipasivat vaihtelua. Nämä syyt, joita on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Jokinen ym., 2013, s. 37), eivät sinällään heijastele opettajan työn negatiivisia puolia vaan niiden voidaan nähdä liittyvän luonnolliseen uraliikkuvuuteen ja muiden alojen vetovoimaisuuteen opettajan työn rinnalla. Ne voivat kertoa myös nykyajan asenteista työtä kohtaan; pitkä ura samassa työpaikassa ei välttämättä ole enää keskeinen tavoite vaan etenkin nuoret haluavat monipuolista kokemusta ja vaihtelua työkuvioidhinsa.

Muita tutkimuksessa havaittuja alanvaihdon harkintaan johtavia syitä olivat ammatillisen tuen puute ja työuran kehityksen haasteet. Aiemmassa kirjallisuudessa ammatillisen tuen puute on korostunut etenkin induktiovaiheen opettajien alanvaihdolle altistavana tekijänä (Buchanan ym., 2013; Long ym., 2012). Tässä tutkimuksessa sen merkitys ei korostunut, mikä voidaan nähdä positiivisena asiana työyhteisöjen toimivuuden suhteen. Tutkimustulosten mukaan alanvaihdon harkintaan johtavat myös työuran kehitykseen liittyvät haasteet, joita on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Gersten ym., 2001). Erityisopettajat kokivat, että ammatillinen kehittyminen, kuten uralla eteneminen on erityisopettajan työssä vaikeaa. He olivat turhautuneita myös työsuhteiden määräaikaaisuuteen. Työsuhteiden määräaikaaisuudet voitaneen kuitenkin nähdä luonnollisena vaiheena aloittelevien opettajien työurilla.

Induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihdon harkinnan syiden tarkastelu onnistui tutkimuksessa käytetyn teoreettisen viitekehyksen kautta hyvin. Tutkimustulokset olivat yhteneviä aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa ja vahvistavat niissä esitettyjen alanvaihdon harkinnan syiden paikkansapitävyyttä myös suomalaisten induktiovaiheen erityisopettajien joukossa. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka alanvaihdon harkinnan yleisyys ja syyt poikkeavat induktiovaiheen ja kokeneempien erityisopettajien välillä. Alanvaihtoa ja etenkin siihen johtavia kuormittavia tekijöitä olisi hyvä tarkastella myös erityisopetuksen eri muotojen, kuten inklusiivisen opetuksen tai laaja-alaisen erityisopetuksen, näkökulmista työssäjaksamista parhaiten edistävien työmuotojen löytämiseksi.

#### **4.4 Seuraukset induktiovaiheen erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittämiseksi**

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tehdä joitakin ehdotuksia induktiovaiheen erityisopettajien työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Tulosten perusteella induktiovaiheen erityisopettajien alanvaihtoon ja siihen johtaviin syihin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Erittäin tärkeää alanvaihdon ehkäisemiseksi olisi vähentää induktiovaiheen erityisopettajien kokemaa työstressiä ja siten työuupumusta. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa todetut työstressille ja työuupumukselle altistavat tekijät ovat hyvin samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa havaitut erityisopettajien alanvaihdon harkinnan syyt, joten niihin voitaneen puuttua yhtenevin keinoin. Työstressi johtuu epätasapainosta työntekijään kohdistuvien vaatimusten ja työntekijän voimavarojen välillä (Hakanen ym., 2006; Prilleltensky ym., 2016).

Kouluissa tulisikin kiinnittää huomiota sekä erityisopettajan työn kuormittavien tekijöiden vähentämiseen että työssäjaksamista tukevien käytänteiden kehittämiseen.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajat kaipaavat tukea vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Työpaikkojen tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen (Gehrke & McCoy, 2007; Prilleltensky ym., 2016), kuten tässä tapauksessa ryhmänhallintakeinojen kehittämiseen. Myös opettajakoulutusta voisi kehittää siten, että opettajat pääsisivät entistä useammin harjoittamaan ryhmänhallintataitojaan lapsiryhmissä. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimittaessa koulun taholta tulisi varmistaa, että opetustilanteissa on riittävä määrä aikuisia paikalla. Tulosten perusteella myös opettajien työnkuvat kaipaavat selkeyttämistä ja opettajat myös kaipaavat enemmän vaikutusmahdollisuuksia työssään. Työstressin ja alanvaihdon ehkäisemiseksi etenkin koulun johdon tulisi kertoa avoimesti, mitä he odottavat erityisopettajilta (Prilleltensky ym., 2016) ja ottaa opettajat aktiivisesti mukaan koulun kehittämistyöhön. Lisäksi erityisopettajakoulutuksessa voisi nykyistä laajemmin keskittyä myös opetuksen ulkopuolisen työn toteuttamiseen, kuten oppilaisiin liittyvien asiakirjojen täyttöön tai moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Tutkimus osoitti lisäksi, että erityisopettajat kaipaisivat enemmän arvostusta työlleen. Palkkojen suhteen tilanne on monimutkaisempi, mutta työyhteisön jäsenet ja etenkin esimiehet voivat omilla asenteillaan ja teoillaan osoittaa arvostavansa muiden työtä.

Yksilötasolla erityisopettajien tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota työssäjaksamiensa, jotta esimerkiksi työuupumuksen oireet huomattaisiin ajoissa. Heidän tulisi tiedostaa, että työstressi ja työuupumus vaikuttavat heidän oman hyvinvointinsa lisäksi myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (katsaus: Montgomery & Rupp, 2005). Yksilötasolla erityisopettajat voisivat pyrkiä myös käyttämään toimivia stressinhallintakeinoja kuormituksen torjumiseen. Erityisesti proaktiiviset keinot on todettu toimiviksi (Pietarinen ym., 2013a). Kuormittavien tilanteiden edessä induktiovaiheen erityisopettajien tulisi aktiivisesti ja hyvissä ajoin hakea tukea työympäristöstään. Samoin työyhteisön näkökulmasta aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa korostetaan erityisesti ammatillisen tuen, kuten perehdytyksen ja toimivan työyhteisön merkitystä induktiovaiheen opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi (Berry, 2012; Boyer & Gillespie, 2000; Prather-Jones, 2011; Prilleltensky ym., 2016). Työstressiä aiheuttaviin tekijöihin puuttumisen lisäksi koulujen tulisikin kehittää toimintakulttuuria, jossa avun hakeminen ja saaminen ovat luonnollinen osa erityisopettajien arkea. Näin työn kuormittavuus ei pääsisi kasvamaan liikaa ja aiheuttamaan vakavampia

seurauksia, kuten työuupumusta ja alanvaihtoa. Induktiovaiheen erityisopettajien työhyvinvoinnista huolehtimalla ehkäistäisiin heidän alanvaihtoaan ja tuettaisiin samalla oppilaiden turvallista kasvua.



**LÄHTEET**

- Ahola, K., Honkonen, T., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2004). Työuupumus suomessa. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. *Suomen Lääkärilehti*, 59(43), 4109-4113.
- Alhija, F. N. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380.  
doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.415
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.03.012
- Berry, A. B. (2012). The relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3-14. Haettu 21.3.2017 osoitteesta <http://www.acres-sped.org/journal>.
- Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L. & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11. Haettu 21.3.2017 osoitteesta <http://www.acres-sped.org/journal>.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition-in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174.  
doi: 10.1177/002246699302700202

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition. A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.  
doi:10.1177/00224669040380010401
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M. & Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions*. (NCIIP document number RS-1). National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. Haettu 13.2.2017 osoitteesta [http://ncipp.education.ufl.edu/files\\_5/NCIPP%20Induction%20Exc%20Summ.pdf](http://ncipp.education.ufl.edu/files_5/NCIPP%20Induction%20Exc%20Summ.pdf)
- Billingsley, B., Carlson, E. & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children, 70*(3), 333-347.  
doi:10.1177/001440290407000305
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A. & Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education, 30*(4), 371-389.  
doi:10.1177/002246699703000402
- Boe, E. E., Cook, L. H. & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*(1), 7-31.  
Haettu 11.12.2016 osoitteesta <http://journals.sagepub.com/home/ecx>.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*(3), 367-409.  
doi:10.3102/0034654308321455

- Boyer, L. & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 10-15. Haettu 11.12.2016 osoitteesta <http://journals.sagepub.com/home/tcx>.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burn-out: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681-711. doi: 10.1353/etc.2014.0032
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P. & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3). Haettu 12.4.2017 osoitteesta <http://ro.ecu.edu.au/ajte/>.
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F. & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 36(4), 71-94.  
doi:10.1353/etc.2013.0035
- Carlson, B. C. & Thompson, J. A. (1995). Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 15-29. doi:10.1007/BF01701948
- Carton, A. & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262. doi:10.1080/00131911.2013.769937
- Chen, G., Ployhart, R. E., Thomas, H. C., Anderson, N. & Bliese, P. D. (2011). The power of momentum: A new model of dynamic relationships between job satisfaction change

and turnover intentions. *The Academy of Management Journal*, 54(1), 159-181.

doi:10.5465/AMJ.2011.59215089

Chen, M. & Miller, G. (1997). Teacher stress: A review of the international literature. Haettu 12.4.2017 osoitteesta <http://eric.ed.gov/?id=ED410187>.

Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.

doi:10.1080/01443410802206700

Conley, S. & You, S. (2016). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540.

doi:10.1177/1741143215608859

Cooper, J. M. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers* UNESCO. IIEP education policy series No. 5 UNESCO (2006). Haettu 12.4.2017 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152023e.pdf>.

Cox, T., Griffiths, A. & Rial-González, E. (2000). *Research on work-related stress*. Luxembourg: OPOCE. Haettu 12.4.2017 osoitteesta <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/203>.

Cross, L. H. & Billingsley, B. S. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421.

doi:10.1177/001440299406000504

- Dewe, P. J., o'Driscoll, M. P. & Cooper, G. L. (2012). Theories of psychological stress at work. Teoksessa R. J. Gatchel, & I. Z. Schultz (Toim.), *Handbook of occupational health and wellness*. New York: Springer US.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education : An International Journal; Dordrecht*, 6(2), 107-127. doi:1023296126723
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.  
doi:10.1002/berj.3193
- Elo, A., Leppänen, A. & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444-451.  
doi:10.5271/sjweh.752
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10.  
doi:10.1177/2158244014522633
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245. doi:10.1080/00131880110081017

- Fried, Y., Shirom, A., Gilboa, S. & Cooper, C. L. (2008). The mediating effects of job satisfaction and propensity to leave on role stress-job performance relationships: Combining meta-analysis and structural equation modeling. *International Journal of Stress Management*, 15(4), 305-328. doi:10.1037/a0013932
- Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 2), 465-477. doi:10.1348/000709906X114571
- Gehrke, R. S. & McCoy, K. (2007). Considering the context: Differences between the environments of beginning special educators who stay and those who leave. *Rural Special Education Quarterly*, 26(3), 32-40. Haettu 18.2.2017 osoitteesta <http://www.acres-sped.org/journal>.
- Gerber, E. B., Whitebook, M. & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 327-346. doi:10.1016/j.ecresq.2006.12.003
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549. Haettu 10.12.2017 osoitteesta <http://journals.sagepub.com/home/ecx>.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75. doi:10.1007/BF03216834

- Goldring, R., Taie, S. & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13 teacher follow-up survey (NCES 2014-077)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Haettu 21.3.2017 osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=ED546773>.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W. & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488. doi:10.1016/S0149-2063(00)00043-X
- Guarino, C. M., Santibañez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. doi:10.3102/00346543076002173
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1–30. doi:10.14507/epaa.v12n42.2004
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Heale, R. & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66-67. doi:10.1136/eb-2015-102129
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250-266. doi:10.1080/1359866X.2016.1169505

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Husain, W., Gulzar, A., Aqeel, M. & Rana, A. (2016). The mediating role of depression, anxiety and stress between job strain and turnover intentions among male and female teachers. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 48-57. Haettu 13.4.2017 osoitteesta <http://sbbwu.edu.pk/journal/index.php>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.  
doi:10.3102/0013189X033007014
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitasking: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10-17. Haettu 13.2.2017 osoitteesta <http://www.tandfonline.com/toc/vpsf20/current>.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi://dx.doi.org/10.1037/a0019237
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 229-243.  
doi:10.1348/000709905X90344



- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.  
doi:10.1002/pits.20031
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167. doi:10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. doi:10.1080/0305569780040101
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions how predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. doi:10.3102/0162373711398128
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209. doi:10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133.  
doi:10.1037//0021-9010.81.2.123

- Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 19*(2), 129-141. doi:10.1080/10615800600565476
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94-103. doi:10.1016/j.tate.2014.02.005
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research, 53*, 160-170. doi:10.1016/j.ijer.2012.03.006
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20*(1), 7-26. doi:10.1080/13611267.2012.645598
- Länsikallio, R. & Ilves, V. (2016). *Opetusalan työolobarometri*. Opetusalan ammattijärjestö. Haettu 22.3.2017 osoitteesta <https://www.oaj.fi>.
- Marcatto, F., Colautti, L., Larese Filon, F., Luis, O., Di Blas, L., Cavallero, C. & Ferrante, D. (2016). Work-related stress risk factors and health outcomes in public sector employees. *Safety Science, 89*, 274-278. doi://dx.doi.org/10.1016/j.ssci.2016.07.003
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Miller, M. D., Brownell, M. T. & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-18. doi: 10.1177/001440299906500206
- Minarik, M. M., Thornton, B. & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(5), 230-234. doi:10.1080/00098650309602010
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. Haettu 22.3.2017 osoitteesta <http://www.csse-scee.ca/CJE/>.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Pariisi: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-en.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Hirvonen, M. (2013). *Työ ja terveys -haastattelututkimus - taulukkoraportti*. Helsinki: Työterveyslaitos. Haettu 14.2.2017 osoitteesta <https://www.ttl.fi/>.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2). Haettu 13.4.2017 osoitteesta <https://wp.auburn.edu/educate/>.

- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013a). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.  
doi:10.1016/j.tate.2013.05.003
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013b). Validity and reliability of the socio-contextual teacher burnout inventory (STBI). *Psychology*, 04(01), 73.  
doi:10.4236/psych.2013.41010
- Plash, S. & Piotrowski, C. (2006). Retention issues: A study of Alabama special education teachers. *Education*, 127(1), 125-128. Haettu 12.4.2017 osoitteesta <http://www.projectinnovation.com/education.html>.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550. doi:10.1080/0887044031000147256
- Prather-Jones, B. (2011). How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(1), 1-8.  
doi:10.1080/00098655.2010.489387
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into Practice*, 55(2), 104-111.  
doi:10.1080/00405841.2016.1148986
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110. doi:10.1016/j.tate.2011.05.006

Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

doi:10.3102/0002831212463813

Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 213-28. doi:10.1348/000709905X92045

Schaefer, L., Long, J. S. & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. Haettu 12.4.2017 osoitteesta <http://www.ajer.ca/>.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. doi:10.1002/job.248

Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. Teoksessa Schabracq, M. J., Jacques, A. M. Dean & Cooper, C. L. (Toim.), *The handbook of work and health psychology*. John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/0470013400.ch19

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. California: Sage Publications.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.

doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. doi:10.5539/ies.v8n3p181
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial & Special Education*, 23(5), 258. doi:10.1177/07419325020230050101
- Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why

those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002

Study of Personnel Needs in Special Education [SPeNSE]. (2002). *A high-quality teacher for every classroom*. Haettu 13.2.2017 osoitteesta <https://education.ufl.edu/spense/files/2013/06/provider-summary.pdf>.

Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. doi:10.1177/2345678906293042

Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259-293. doi:10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x

Trenberth, L. & Dewe, P. (2004). Work stress and coping: Drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(2), 143-156. doi:10.1080/03069880410001692201

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos). Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2016). *Ammattibarometri*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu 18.12.2016 osoitteesta <https://www.ammattibarometri.fi>.

- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. & Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 36(1), 22-37. doi:10.1353/jef.0.0028
- Watson, J. C., Harper, S., Ratliff, L. & Singleton, S. (2010). Holistic wellness and perceived stress: Predicting job satisfaction among beginning teachers. *Research in the Schools*, 17(1), 29-37. Haettu 12.3.2017 osoitteesta <http://www.msera.org/old-site/rits.htm>.
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.  
doi:10.1177/001440290006600407
- White, M. & Mason, C. Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191-201.  
doi:10.1177/088840640602900305
- Williams, J. & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.  
Haettu 12.3.2017 osoitteesta <http://www.projectinnovation.com/education.html>.
- Williams, M. & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.  
doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00347.x



You, S. & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 561-581. doi:10.1177/1741143214535741

Zhang, J. & Zhang, Q. (2012). Teacher burnout and turnover intention in a chinese sample: The mediating role of teacher satisfaction. *China Media Research*, 8(2), 101-106.  
Haettu 21.2.2017 osoitteesta <http://wew.chinamediaresearch.net/>.

