

OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LUOKAN HETEROGEEENISYYDEN MERKITYKSESTÄ TYÖSSÄ JAKSAMISEEN

Veera Kalla ja Hanna Kiljala

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

Kalla Veera & Kiljala Hanna. Opettajien käsityksiä luokan heterogeenisyyden merkityksestä työssä jaksamiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 2011.

Opettajan työssä jaksaminen on tänä päivänä paljon esillä, mikä johdatti tutkijat tämän aiheen pariin. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen merkitys luokalla ja sen heterogeenisyydellä on opettajan työssä jaksamiseen. Lisäksi tutkitaan, mitkä tekijät tukevat työssä jaksamista ja mitkä puolestaan ehkäisevät sitä. Tutkimus on tyyliltään kuvaileva tutkimus ja se on tehty laadullista tutkimustapaa käyttäen. Tutkimus on muodoltaan tapaustutkimus ja se toteutettiin haastattelemalla yhdeksää opettajaa teemahaastattelun muodossa. Haastatteluista nousseiden tulosten ja päätelmien tueksi on tutkimuksessa käytetty aiheesta aiemmin tehtyä teoriataustaa niin tutkimusten kuin kirjallisuuden osalta.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että luokan heterogeenisyydellä on merkitystä opettajan työssä jaksamiseen. Kuitenkin se on vain yksi tekijä, jolla on merkitystä työssä jaksamiseen. Työssä jaksamiseen vaikuttavat monet eri asiat, joista tässä tutkimuksessa erityisesti yhteistyön tekeminen nousi esille. Persoonallisuudella ja oman elämän tasapainolla on myös merkitystä työssä jaksamiseen. Työssä jaksamisessa korostuu sen moniulotteisuus.

Luokka ja oppilaat ovat opettajan työn yksi tärkeimmistä voimavaroista, mutta kuitenkin erityisesti oppilaiden käytöshäiriöt ja työn kasvatuksellinen puoli heikentävät opettajan työssä jaksamista. Yhteistyön tekeminen niin kollegoiden kuin moniammatillisten tahojen kanssa on merkittävässä asemassa opettajan jaksamista ajatellen. Persoonallisuudella on merkitystä jaksamiseen, mutta persoonallisuuden lisäksi opettaja tarvitsee ammattitaitoa. Erilaisia persoonia tarvitaan tekemään opettajan työtä. Työssä jaksaminen on tärkeä aihe, jota pitää tarkastella monesta eri näkökulmasta, jotta voidaan ennaltaehkäistä opettajien työuupumista ja edistää opettajien työssä jaksamista.

Tutkimuksen avainsanat: työssä jaksaminen, työuupumus, inkluusio, luokan heterogeenisyys, moniammatillinen yhteistyö, persoonallisuus.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO.....	6
2 LUOKAN HETEROGEEENISYYS JA OPETTAJAN TYÖSSÄ JAKSAMINEN .	8
2.1 Inklusio tutkimuksen taustalla.....	9
2.1.1 Inklusion käsite ja muodot	9
2.1.2 ”Mukaan ottaminen” - integraatio.....	10
2.1.3 Inklusioprosessin ulottuvuudet	12
2.2 Opettajan työssä jaksaminen	13
2.2.1 Ammatillinen identiteetti	16
2.2.2 Persoonallisuus ja työssä jaksaminen	17
2.2.3 Työyhteisö ja moniammatillinen yhteistyö.....	19
2.2.4 Työssä jaksaminen on monien tekijöiden summa.....	22
2.3 Erilaiset oppilaat luokassa	25
2.3.1 Yleisopetus, erityisopetus ja molemmat yhdessä.....	26
3 TUTKIMUKSEN TEKEMINEN	29
3.1 Tutkimustehtävät	29
3.2 Aineiston keruu ja analysointi	30
3.2.1 Tutkittavat opettajat	31

3.2.2	Haastattelut.....	32
3.2.3	Aineiston analysointi.....	33
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	35
4.1	Inklusion määritelmä opettajien näkökulmasta.....	35
4.2	Opettajien työssä jaksaminen on yhteydessä moneen eri tekijään.....	38
4.3	Kaikki luokat ovat erilaisia.....	46
4.4	Monipuolinen yhteistyö on osa opettajan arkea.....	50
4.5	Monenlaiset persoonat voivat olla hyviä opettajan työssä.....	54
5	TULOSTEN TARKASTELU.....	58
5.1	Työssä jaksaminen on yhteydessä moneen tekijään.....	58
5.2	Oppilaat voimavarana ja uuvuttajina – oppilaantuntemuksesta lähdetään opetuksessa liikkeelle.....	60
5.2.1	Oppilaiden käytöshäiriöt ja opettajan työn kasvatuksellinen puoli kuormittavat opettajia.....	63
5.3	Avain hyvään opettajan jaksamiseen on toimiva yhteistyö ja toimivat henkilökemiat.....	65
5.4	Opettajan persoonallisuus ei riitä työvälineenä, ammattitaitoa tarvitaan myös.....	69
5.5	Inklusio haastaa opettajan ammattitaitoa.....	71
6	LOPUKSI.....	73
6.1	Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus.....	73
6.2	Tutkimuksen eettisyydestä.....	76

6.3	Tulevaisuuden kehityskohteet	77
	LÄHTEET	79
	LIITE 1	88

1 JOHDANTO

Opettajien työuupumus ja työssä jaksaminen ovat olleet paljon esillä tänä päivänä niin mediassa kuin koulumaailmassakin. Tutkimuksessa tarkastellaan työssä jaksamista luokan ja sen heterogeenisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään, onko heterogeenisellä luokalla merkitystä työssä jaksamisessa. Tutkimus kuvaa opettajien käsityksiä luokan heterogeenisyyden merkityksestä opettajan työssä jaksamiseen. Tulevina opettajina aihe on meille olennainen ja tärkeä. Näemme tutkimuksesta olevan itsellemme tulevaisuudessa hyötyä, niin kuin myös kaikille niille, jotka opettajan työtä tekevät. Ennakkokäsitystemme mukaan erilaisilla luokilla on merkitystä työssä jaksamiseen. Osa luokista on helpommin hallittavissa kuin toiset, mikä vaikuttaa opettajan jaksamiseen. Näemme kuitenkin, että työssä jaksamiseen vaikuttavat useat eri asiat; niin työn sisäiset kuin ulkopuolisetkin.

Tutkimuksessa käsitellään luokkaa ja sen heterogeenisyyttä, yhteistyön tekemistä eri tahojen kanssa, persoonallisuutta, opettajan ammatillisuutta sekä työssä jaksamista. Oleellista oli kuvata näiden välisiä yhteyksiä ja merkityksiä toisiinsa. Teoreettisen tiedon lisäksi tutkimus kuvaa opettajien näkemyksiä, jotka tulevat haastattelukysymysten avulla esille. Kysymyksiin ”Millainen merkitys heterogeenisellä luokalla on työssä jaksamiseen?” ja ”Mitkä muut tekijät luokassa ja opettajan työssä vaikuttavat työssä jaksamiseen?” antavat opettajien käsitykset ja näkemykset sekä teoreettinen tausta yhdessä vastauksia. Työssä jaksamisesta on tehty myös aikaisemmin tutkimuksia ja aiempien tutkimusten tulokset ja näkemykset näkyvät mukana tutkimuksen taustalla. Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan aihetta erityisesti luokan ja sen sisällä vaikuttavien asioiden näkökulmasta, sillä siitä ei aiemmin tutkimuksia ole juuri tehty.

Tutkimus lähtee liikkeelle teoreettisen taustan, tutkimusten ja kirjallisuuden kuvailusta, sekä tätä tutkimusta vastaavien oleellisten tietojen ja näkemysten esiintuomisesta. Luvussa 3 kuvataan tutkimuksen tekemisen prosessia. Tutkimustulosluvussa kuvataan opettajien näkemyksiä aiheesta. Opettajien suorat lainaukset haastatteluista elävöittävät tutkimusta ja samalla ne tukevat saatuja tuloksia. Tulosten kerrontaosiossa tärkeimpiä alakohtia ovat inklusio, työssä jaksaminen, luokka, yhteistyö ja persoonallisuus. Opettajien omat kokemukset ovat tärkeässä asemassa tutkimuksessa. Tuloksia tarkastellaan luvussa 5 ja tarkastelussa tuodaan esille tulosten merkityksiä. Luku 6 esittää loppusanat, pohtii tutkimuksen onnistumista, luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tulevaisuuden kehityskohteita.

ta. Tutkimuksen tarkoituksena on saada käsitys siitä, onko heterogeenisellä luokalla ja sinne kuuluvilla tekijöillä merkitystä opettajan työssä jaksamisessa ja miten nämä yhteydet ilmenevät.

2 LUOKAN HETEROGEEENISYYS JA OPETTAJAN TYÖSSÄ JAKSAMINEN

Luokka koostuu aina erilaisista oppijoista, luokat ovat heterogeenisiä. Tänä päivänä luokat ovat entistä heterogeenisempiä, mikä johtuu siitä, että kouluissa pyritään toteuttamaan inklusiota. Suurin osa kouluista on menossa kohti inklusiota, kaikki omissa vaiheissaan. Oppilaiden lisäksi luokassa on opettaja sekä mahdollisia muita aikuisia ja ammattilaisia opettajan tukena tekemässä työtä oppilaiden kanssa. He kaikki ovat myös keskenään erilaisia persoonia, mikä osaltaan tuo lisää heterogeenisyyttä luokkaan. Inklusio asettaa haasteita opettajalle kehittämään omaa ammatillista osaamistaan. Tähän kuuluu muun muassa taito kohdata erilaisuutta, huomata oppilaan tuen tarve, tukea oppilasta erityisvaikeuksissa, eriyttää ja yksilöllistää opetusta sekä omata valmiudet tehdä yhteistyötä kaikkien tahojen kanssa. (Murto & Lehtinen 1999, 152.) Haasteita työssä jaksamiselle tuo se, että opettajan tulee toimia ohjaajana, tiimityöntekijänä, eettisenä kasvattajana sekä oman työnsä kehittäjänä. Heterogeeninen luokka on haaste opettajalle kokonaisuudessaan ja opetuksessa täytyy eriyttää koko luokkaa, ei vain muutamia yksittäisiä oppilaita. Opettajalta vaaditaan keinoja ja taitoja hallita ja opettaa koko ryhmää; luoda sinne toimiva ryhmädynamiikka.

Heterogeenisessä luokassa on erilaisia tuen tarpeita ja erilaista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen tuo opettajalle uusia haasteita päivittäin. Heterogeeninen luokka on yksi tekijä, joka vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen joko hyvällä tai huonolla tavalla. Opettajan työssä jaksaminen on kuitenkin monien tekijöiden summa. Muita opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa työyhteisö sekä opettajan oma siviilielämä. Työuupumus voi olla siis seurausta monesta tekijästä ja siihen kuuluu monia erilaisia piirteitä. Monet tekijät, niin yksilölliset, työyhteisölliset kuten myös toimintaympäristölliset tekijät, ovat yhteydessä työkykyyn (Sihvonen 1996, 47).

Seuraavaksi tarkastelemme aiempien tutkimuksien ja teorian pohjalta tämän tutkimuksen tärkeimpiä teemoja: inklusiota, työssä jaksamista sekä erilaisia oppilaita.

2.1 Inklusio tutkimuksen taustalla

Koululla on kautta aikojen ollut erilaisia haasteita ja niitä on ratkaistu eri tavoilla. Tänä päivänä koulun haasteena on edistää ja ylläpitää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, yhteisöllisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä edistäviä arvoja. Koulun haasteena on myös ylläpitää motivaatiota oppimiseen ja johdattaa oppilaita elinikäiseen oppimiseen. (Tilus 2004, 29.) Tiluksen (2004) mukaan lähiaikojen haaste on myös vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Tärkeää siinä on tuen tarpeen varhainen toteaminen, kokonaisvastuun hahmotus ja vastuun jakaminen. Erityisopetus on aina ollut osa yleisopetusta ja se on syntynyt ratkaisuna siihen, etteivät kaikki oppilaat ole pystyneet saavuttamaan yleisopetuksen tavoitteita. Kuitenkaan erityisopetuksen ryhmiä ei voi aina vain lisätä, vaan koko koulun toimintakulttuuri on avattava. On huomioitava ryhmäkoot, oppilashuollolliset tukijärjestelmät, perusopetuksen tavoitemittaukset, joustavat integraatoratkaisut ja opettajien täydennyskoulutus. (Tilus 2004, 74—77.)

2.1.1 Inklusion käsite ja muodot

Inklusion ajatuksena on ”yhteinen koulu kaikille” -periaate. Sen mukaan jokainen oppilas saa käydä omaa lähikouluun, jossa opetus on joustavaa ja kaikki oppilaat huomioivaa sekä kaikkia kohdellaan tasapuolisesti ja kunnioittavasti. Siinä siis yleisopetus ja erityisopetus sulautuvat alusta alkaen toisiinsa, eli toisien sanoen inklusiota voidaan kuvata termillä ”mukaan kuuluminen ja yhdessä kasvaminen”. (Väyrynen 2001, 16, 18—19.)

Inklusion toteutumista voidaan tarkastella vertaamalla sitä inklusiokriteereihin. Ryndak, Jackson ja Billingsley (2000) ovat tehneet tutkimuksessaan sisällön analyysin, jonka pohjalta he ovat muodostaneet inklusiokriteerit. Ryndak ym. (2000) ovat määrittäneet seitsemän toisiinsa sitoutunutta teemaa inklusiosta, jotka ovat: 1) oppilaat opiskelevat luonnollisissa olosuhteissa, 2) kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä, 3) yleisopetus tarjoaa tukitoimia ja sopeuttaa oppimisen ohjaamista niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävän hyviä, 4) mukaan kuuluminen, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen, 5) kasvatuksellisten tiimien yhteistoiminnalliset integroidut palvelut 6) osallistava filosofia tai uskomusjärjestelmä ja 7) yleis- ja erityisopetuksen sulauttaminen yhdeksi yhdistyneeksi järjestelmäksi. Tässä tutkimuksessa käytetään Ryndakin ym. (2000) määrittelemän viittä ensimmäistä kriteeriä tarkastel-

lessa inklusion toteutumista, sillä Ryndakin ym. (1999/2000) mukaan viisi ensimmäistä kriteeriä tulee täyttyä, jotta koulun toiminta täyttää osallistavuuden, inklusion vaatimukset. (Ryndak ym. 2000, 108—111.)

Jotta Ryndakin ym. (2000) inklusiokriteereistä ensimmäinen täyttyy, tulisi koulupiirin noudattaa lähikouluperiaatetta, jossa oppilaat opiskelevat tavallisissa luokissa. Tällöin oppilaat opiskelevat ikätason mukaisissa ryhmissä siinä koulussa, jossa he opiskelisivat myös silloin, jos heitä ei olisi luokiteltu erityisoppilaiksi. Toisen kriteerin toteutuminen vaatii ensimmäisen kriteerin täyttymistä; opiskelua yhteisissä ryhmissä. Tällä pyritään kehittämään kanssakäymistä ja myönteisiä vuorovai-
kutussuhteita muiden oppilaiden kanssa kaikessa koulutyössä sekä koko koulu yhteisössä. Toisen kriteerin toteutumisen kohdalla erityisen tärkeää opettajalle on tuntea oppilas, jotta hän pystyy eriyttämään opetustaan ja tekemään jatkuvaa arviointia oikein perustein. Jotta inklusio toteutuisi, tarvitaan resursseja erilaisiin tukitoimiin. Tukitoimia ja toiminnan sopeuttamista tarvitaan, jotta pystytään mahdollistamaan kaikille oppilaille mahdollisimman hyvät oppimistulokset. Neljänteen kriteeriin kuuluu koulu- ja luokkailmapiirin luominen sellaiseksi, jossa oppilaiden tulisi olla tasa-arvoisia, arvostettuja ja osallistuvia jäseniä. Ryndak ym. (2000) kuvaavat, että oppimisympäristön ilmapiirin tulisi arvostaa ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta, eikä erilaisuutta nähtäisi poikkeavana. Tässä yhteydessä Tuula Löfmanin toteamus on myös tärkeä ja osuva: ”Uskoa tarvitaan omiin mahdollisuuksiin kasvaa ja kehittyä. Toivo elää siellä missä käytännössä voi kokea onnistumista. Rakkautta on tulla hyväksytyksi omana itsenään.” Jotta inklusio toteutuu, koulun henkilökunnan tulee olla yhteistoiminnallinen. Opettajien tulee suunnitella opetus, toteuttaa opetus ja arvioida oppilaiden edistyminen yhteistoiminnallisesti. (Ryndak ym. 2000, 108—110.) Inklusion toteutumisella halutaan taata kaikkien ihmisten yhteenkuuluvuus ja kaikkien hyvä opetus. Inklusio on kuitenkin prosessi, jossa yhteenkuuluvuus ja kaikkien hyvä opetus pyritään saavuttamaan.

2.1.2 ”Mukaan ottaminen” - integraatio

Inklusio-käsitteen rinnalla on käytetty paljon myös käsitettä integraatio, jonka pohjalta inklusion käsite on kehittynyt. Inklusion ja integraation käsitteitä ja tarkoitusta saatetaan käyttää usein sekavasti ja epämääräisesti, jonka vuoksi määritelmien tarkennus niiden merkityserän mukaan on olennaista tehdä. Segregaation, eli erillään järjestetyn erityisopetuksen, vaikutukset ja muutokset, joita on tapahtunut oppimista ja yksilöiden tasa-arvoa ja erilaisuutta koskevissa käsityksissä, ovat vaikuttaneet integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen (Moberg 1998, 137). Segregoitu erityisopetus

on tuottanut muun muassa paljon leimaamista ja syrjäytymistä, josta on haluttu päästä mahdollisimman paljon eroon.

Integraatiosta, erityisopetuksen ja yleisopetuksen toisiinsa sulattamisesta, on lähdetty puhumaan ja toteuttamaan Suomessa 1970-luvulta lähtien (Moberg 2001, 82). Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä yhdeksi uudeksi kokonaisuudeksi. Siinä joku on jo ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan, kun taas inklusiiossa kaikki oppilaat tulee ottaa alusta alkaen kaikille yhteisessä koulussa mukaan kaikkiin toimintoihin. Integraatiossakin on eri osa-alueita, joiden tulee toteutua integraatiosta puhuttaessa. Nämä ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Fyysinen yhdessä oleminen mahdollistaa kaikkien osallistumisen yhteisiin toimintoihin ja sosiaalisuuteen niin koulussa kuin myöhemmin aikuiselämässä. Moberg on tutkinut muun muassa opettajien näkemyksiä integraatiosta ja inklusiivisesta opetuksesta. Moberg (2001, 85) kuvaa integraatioprosessin näin: ”Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio)”. Integraation tärkeimmät taustaelementit ovat lisäksi: 1) jokaisen kunnioittaminen 2) jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja elämässään 3) itsemääräämisoikeus 4) tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen 5) mahdollisuus olla arvostettu ja 6) mahdollisuus osallistumiseen. (Moberg 1998, 138, 141.) Integraatiossa erityisopetus ja yleisopetus siis ”sulautetaan” toisiinsa, mutta se ei vielä ole täydellistä yhdessä olemista.

Integraatiosta ja inklusiosta puhuttaessa voidaan niitä tarkastella ja myös erotella vähiten rajoittavan ympäristön ja tukiparadigma – käsitteiden avulla. Tänä päivänä on pyrkimys suunnata yhä enemmän tukiparadigman palvelukulttuurin tasolle. Lehtinen (2000) kuvaa tukiparadigman tarkoituksena olevan kaikkien henkilöiden yhteisöön liittymisen ja tässä suuntauksessa palvelut ovat yksilöllisiä tukitoimia, joiden tarkoituksena on auttaa tukea tarvitsevaa henkilöä elämään ja toimimaan hänen toivomallaan tavalla siinä ympäristössä, jossa hän toimii. Opettajan ja ammatti-ihmisten tehtävänä on tarjota yksilöllistettyä tukea tavoitteiden toteuttamiseen sillä tavalla, kun sitä pyydetään ja tarvitaan. (Lehtinen 2000, 55—56.) Kun tukiparadigmassa tähdätään tukitoimien tuomista siihen ympäristöön, missä tuen tarvitsija toimii, niin integraation toteutuksessa vähiten rajoittavan ympäristön periaate sijoittaa lapsen sellaiseen oppimisympäristöön, mikä on lapselle mahdollisimman

tavanomainen. Tässä mallissa luonnollista ympäristöä ei kehitetä samalla tavalla kuin tukiparadigma periaatteessa, eikä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat aina saa sitä tukea, mitä he tarvitsisivat pystyäkseen toimimaan ja oppimaan kaikkien muiden oppilaiden kanssa. Inklusiosta puhuttaessa täytyy muistaa, että se on yleisopetuksen asia, eikä se ole niin kiinteästi erityisoppilaisiin kiinni. Yleisopetukseen täytyy tuoda kaikki sellaiset palvelut, jossa kaikki oppilaat voivat toimia ja oppia siellä yhdessä kaikkien muiden kanssa.

2.1.3 Inklusioprosessin ulottuvuudet

Ensimmäinen ulottuvuus inklusioprosessissa on kulttuurin luominen, mihin olennaisimpana osana kuuluu arvopohja. Arvoperusta pystyy parhaimmillaan mahdollistamaan turvallisuuden, hyväksyvyyden ja yhteistoiminnallisuuden. Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet ja tasa-arvo, joka toimii inklusion tausta-ajatuksenakin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5). Ikonen ja Holopainen (2001, 16) lisäävät tähän, että kasvatuksen ja opetuksen keskeisin tavoite on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvu ja kehitys; ihmisten erilaisuutta tulee kunnioittaa ja ottaa huomioon kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa.

Ajallisesti taaksepäin katsottuna, Biklenin (2001, 56) mukaan inklusion käsite on lähtenyt liikkeelle vammaisten ihmisten koulutukseen liittyvästä keskustelusta; heidän oikeuksien ja koulutuksellisten oikeuksien liikkeestä ja vähiten rajoittavan ympäristön käsitteestä. Inklusiossa erilaisuus nähdäänkin rikkautena ja yleinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Aikaisemmin on tapana ollut siirtää haasteellisimmat oppilaat erilliseen opetusryhmään, joka on vaikuttanut niin sanotun kaksoisjärjestelmän syntymiseen koulutuksessa. (Naukkarinen 2003, 11). Inklusiossa tämä erottelu pyritään poistamaan. Inklusioajattelun taustalla on olennaisimpana osana kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittaminen, joka luo moraalisen perustan inklusion toteuttamiselle.

Toimintalinjojen laatiminen oppilaille yksilöllisten tarpeiden mukaan ja käytäntöjen aikaansaaminen koululle, vaatii paljon koulun koko henkilöstön yhteistyötä. Inklusiossa on kysymys kouluista yhteisöinä. Inklusio ei tapahdu itsestään, vaan se on muutosprosessi koulu yhteisössä ja koulutuspolitiikassa laajemmin. Kouluilta tarvitaan muuttumista; koulujen tulee sopeutua oppilaan sekä hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen. Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät on muokattava olosuhteisiin nähden mielekkäiksi niin, että opetus on joustavaa, ottaen samalla huomioon

kaikki oppilaat, kohdellen heitä tasapuolisesti. (Väyrynen 2001, 13, 17—18.) Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus nähdään yhtenä osana inklusiivista koulutusta. Opettajien oikealla ja kannattavalla asenteella sekä opettajien hyvällä yhteistyöllä on tärkeä merkitys siinä, kuinka inklusiota toteutetaan ja kuinka se pystyy onnistumaan. Opettajien yhteistyön lisäksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, johon kuuluu koulutyöhön liittyviä ammattilaisia, kuten psykologit ja terapeutit, sekä tietysti oppilaiden vanhemmat. Avustajien merkitystä luokassa ei myöskään voi unohtaa. Hyvä avustaja luokassa on yhtä kuin luokassa olisi kaksi opettajaa. Uskoa ja sitoutumista inklusiivisen koulun ideaan ja taustafilosofiaan tarvitaan ja opettajilta sekä muilta alan ammattilaisilta vaaditaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 100, 110—111, 113.) Naukkarinen (2003, 48) korostaa lisäksi sitä, että inklusion toteutuminen on paljon riippuvainen juuri siitä, kuinka yleisopetuksen ryhmässä opetusta pystytään eriyttämään ja oppilaan oppimisprosessia arvioimaan. Tärkeä kysymys inklusion toteutumisessa onkin se, mitä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä pitäisi tehdä erilaisuuden hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi (Moberg 1998, 139).

Jotta inklusio mahdollistuu, myös opettajalta vaaditaan paljon. Opettajan on tehtävä paljon yhteistyötä toisten kanssa, omia toimintatapoja tulee pystyä tilanteiden mukaan muuttamaan ja omaa asiantuntijuutta tulee kehittää. Opetuksessa ja kasvatuksessa on tarkoituksena lähteä liikkeelle oppilaasta ja oppilaan tarpeista käsin. Jotta inklusio on toteutuskelpoinen, on sille luotava edellytykset. Huttunen & Ikonen (1999, 71) määrittävät näiden edellytysten olevan halu yhteistyöhön, halu kehittää omaa opetustyötään, oppijalähtöisyys sekä yksilöllisyyden huomiointi.

2.2 Opettajan työssä jaksaminen

Tänä päivänä työelämän odotukset työntekijän osaamiselle ja jaksamiselle kasvavat jatkuvasti. Opettajan työn kuluttavuus on ongelma; henkisen rasituksen ongelmat ovatkin yleisimpiä opettajilla ja muilla toimihenkilöammateilla (Gould & Polvinen 2006, 89). Entistä enemmän on tänä päivänä tärkeää panostaa niin kouluyhteisön hyvinvointiin kuin jokaisen opettajan henkilökohtaiseen jaksamiseen. (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 11—12.) Opettajan työssä on keskimääräistä enemmän henkisiä kuormitustekijöitä, jotka voivat väärinhoidettuina johtaa loppuun palamiseen ja uupumiseen. Opettajan työ on jatkuvan muutoksen alla ja tämä muutos vähentääkin opettajien voi-

mavaroja suhteessa työn vaatimuksiin. Opettajien resurssien määrä on monessa koulussa ollut muutoksessa; yhä niukemmilla resursseilla on vain selviydyttävä. (Ritvanen 2008, 95.) Yhtenä suurimpana työuupumuksen tekijänä opettajan työssä pidetään sitä, että tänä päivänä opettajan työ ei ole enää vain opettamista, vaan ison osan työn tekemisestä vievät oppilaiden työrauhan takaaminen ja kurinpidolliset toimet (Lamminpää 1999, 109).

Työuupumuksella tarkoitetaan sitä, että työntekijä ei jaksakaan tehdä työtään: hän on väsynyt työnsä tekemiseen. Kaiken kaikkiaan työuupumus on psykologista kuormittavuutta ja energiavarastojen vähenemistä, ja se on syntynyt pitkäkestoisesta yksilön voimavaroja ylittävistä rasituksista (Kinnunen & Häätinen 2005, 39). Työuupumuksen taustalla voi olla monia tekijöitä ja se voi kehittyä ihmisillä eri tavoin. Kinnusen ja Häätisen (2005, 50) mukaan työuupumusta eivät aiheuta ainoastaan työolot, yksityiselämän tapahtumat tai henkilökohtaiset ominaisuudet yksin.

Sihvonen (1996, 25) kuvaa työuupumukseen keskeisesti kuuluvan henkisen väsymisen ja työn tekemisen ilon sammumisen. Kalimo ja Toppinen (1997) näkevät työuupumuksen olevan vakava krooninen stressioireyhtymä, johon lisäksi kuuluu myös ammatillisen itsetunnon heikkeneminen. Työuupumuksen keskeisempiin piirteisiin kuuluu edellisten piirteiden lisäksi myös monia muita piirteitä, kuten esimerkiksi uniherkkyys ja masentuneisuus. Oireet näkyvät usein myös monella sarakkeella: niin tunne-elämässä, fyysisessä olemuksessa, käytöksessä kuin motivaatiossakin. Yleisiä piirteitä ovat muun muassa vihaiisuus, päänsärky ja hermostuneisuus sekä omien ideoiden puuttuminen. (Schaufeli & Enzmann, 1998, 21.)

Sihvonen (1996, 10) näkee työuupumuksen kehittyvän silloin, kun työntekijälle asetetut vaatimukset ja annetut mahdollisuudet ovat ristiriidassa työntekijän itselleen asettamien odotusten ja tavoitteiden sekä hänen voimavarojensa kanssa. Yhdistäen nämä asiat yhteen, Adams (2006, 38) kuvaa, että tasapaino kärsii silloin, kun työ ottaa yliotteen elämästä. Sihvonen kuvaa työuupumuksen kehittymisen olevan kolmevaiheinen tapahtumasarja. Hälytysvaiheessa työntekijä ylittää voimavaransa pyrkimällä saavuttamaan mahdottomia päämääriä, rasittuneisuusvaiheessa ne voimavarat, jotka vaikuttavat työntekijän olemukseen, käytökseen ja työntekoon, ovat kuluneet loppuun, ja lopulta uupumisvaihe johtaa käyttäytymisen ja asenteiden voimakkaisiin muutoksiin. Ritvanen (2008, 97) kuvaa artikkelissaan: ”Palaudutko riittävästi päivän työstä”, miten elimistö reagoi, jos väsymyksen tai stressin jälkeen se ei palaudu normaalille tasolle. Toistuvassa reaktiossa elimistö reagoi kaikkiin

mahdollisiin ärsykkeisiin ja stressi alkaa kroonistua ja pitkittyneessä reaktiossa puolestaan elimistö ei pysty palautumaan normaaliin olotilaan.

Vartiovaara (1996, 22—24, 65—66) jakaa ihmiset jaksajiin ja uupujiin. Jaksaja tiedostaa omat kykynsä, voimavaransa ja mahdollisuutensa. Hänen persoonallisuuttaan leimaa realismi ja kohtuullisuus. Työssä hyvin jaksavalla on kaikki asiat tasapainossa keskenään. Hänellä on terve itsetunto, hän tiedostaa omat tarpeensa ja huumorintaju on mukana työnteossa. Uupuja taas vaatii itseltään paljon; häntä leimaa voimakas itse tekemisen ja saavuttamisen pyrkimys. Tavoitteet ovat usein myös epärealistisia ja itsetunto myös tämän vuoksi heikko. Kun epärealistiset tavoitteet jää saavuttamatta, yksilö kokee epäonnistuneensa, mikä puolestaan vaikuttaa itsetuntoon. Uupujalle työ on itsessään itsetuntoa määrittävä ja rakentava tekijä, kun taas työssä hyvin jaksavalle työ on vain yksi asia, joka määrittää hänen elämänsä ja itsetuntoaan. (Vartiovaara 1996, 22—24, 65—66.) Yhtenä suurena tekijänä työuupumukseen vaikuttaa opettajan kiireellisyys. Koko 1900-luvun kiire ja haasteellisuus työssä tähän päivään asti sekä työhön liittyvät stressioireet ovat tutkimuksien mukaan lisääntyneet. Työyhteisöjen kehittämisestä huolimatta kiireen tuntu ei ole vähentynyt. (Lindström 2002, 16, 17.) Tähän opettajan tulisi pystyä itsekin vaikuttamaan, sillä usein juuri ihminen itse, tekee itselleen kiireen.

Joskus opettajalla on oppilaana lapsi, jonka kohdalla hän miettii, mitä tämän lapsen kanssa tehdä. Tämä on joskus myös tekijä, mikä opettajaa voi rasittaa. Viljamaa (2009) nostaa tässä esille, että opettajan tulee ensin huomata, mikä ongelma on ja paikannettava sen esiintyminen. Tämän jälkeen opettajan on kyettävä antamaan lapselle ongelmatilanteisiin hallinnan välineitä, vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. (Viljamaa 2009, 117.) Lasten kanssa ja ongelmatilanteiden kohdalla opettaja tarvitsee myös tukea toisilta aikuisilta; kollegoilta ja yhteistyökumppaneilta. Kun inkluusiosta pyritään luonnollisen ympäristön kehitykseen, missä tukimuodot tuodaan oppimisympäristöön, tarvitsee opettaja kykyä tehdä moniammatillista yhteistyötä toisten kanssa. Yksittäisten oppilaiden kohtaamisen lisäksi opettaja tarvitsee erityisesti ryhmädynamiikkataitoja osallistavassa opetuksessa heterogeenisessä luokassa. Laaksola (2011) kuvaa artikkelinsa otsikossa ”Opettajalta puuttuu aikaa” lyhyesti ja ytimekkäästi tekijän, mikä suuresti rasittaa opettajia heidän työssään. Opettajat myös kokevat, että kiireellisyyden ja ajan puutteen lisäksi heillä ei ole tarpeeksi resursseja auttaa oppilaita. Tässä inkluusion ja tukiparadigman toteutuminen vaatii vielä kehittymistä, jotta se saataisiin käytännössä toteutumaan ja toimimaan oikein ja tarkoituksenmukaisesti. Ajan puutteeseen vaikuttaa monet teki-

jät, mutta yhtenä syynä nähdään se, että opettajat joutuvat ottamaan päivän aikana monenlaisia rooleja. Tähän vaikuttaa erityisesti se, että monesta suunnasta tulee paineita opettajalle hänen ollessa kaiken tämän keskipisteenä. (Laaksola 2011, 8.) Erilaisten roolien ottamisen vuoksi, opettajan täytyy pystyä tekemään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, mikä tuo oman haasteen opettajan työlle.

2.2.1 Ammatillinen identiteetti

Väljärven (2006, 21) mukaan opettajan työ on monipuolista vuorovaikutusta niin älyllisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti kollegoiden, oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa sekä lisäksi muun yhteiskunnan kanssa. Opettajan työnkuvaan kuuluu myös tietotyön ammattilaisuus, jonka erityispiirre on eettinen tietoisuus (Väljärvi 2006, 21). Opettajan työkuva ja ammatillinen minäkäsitys ovatkin tärkeitä, sillä ne ilmaisevat opettajan omaa reflektointia työssään ja itsessään sen tekijänä. Näiden käsitysten varassa opettaja toimii työssään. Opettajan ammatillinen minäkäsitys ei synny tyhjästä, vaan se muodostuu olemassa olevan minäkäsityksen pohjalta, jolloin minäkäsitys monipuolistuu, kun siihen liitetään oma opettajuus (Yrjönsuuri 1990, 11, 15). Koska opettajan ammatissa oma minuus ja omat tunteet ovat vahvasti mukana, työ vaatii usein opettajalta persoonallista kasvua. Ammatillinen identiteetti koostuu ihmisen käsityksestä itsestään suhteessa työhönsä. Käsitykseen vaikuttaa se, millaiseksi yksilö haluaa työssään tulla, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän kokee kuuluvansa. Usein hyvin monelle opettajalle on haaste rakentaa ammatillista identiteettiä ja määrittellä ja tarkastella omaa osaamistaan. Oman ammatillisen identiteetin kehittymiselle ja työssä oppimiselle olisi tärkeää, että on aikaa reflektoida ja pohtia omaa toimintaa. Opettaja tarvitsee yksityis- ja vapaa-aikaa siihen, että hän pysähtyy välillä kohtaamaan itsensä: tutkimaan ja tarkkailemaan omia ajatuksiaan ja tunteuksiaan (Sihvonen 1996, 65; Vartiovaara 1996, 247).

Kiire ja liian monet vaatimukset saattavat ehkäistä ammatillisen identiteetin eheytymistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26—28.) Yhtenä ammatillisen itsetunnon vähentymisen merkinä on pelko siitä, ettei suoriudu työstään ja etteivät työasiat pysy omassa hallinnassa (Kinnunen & Hättinen 2005, 39). Ammatillisen identiteetin syntymistä on kuvattu kamppailuna, jossa opettaja muodostaa käsitystä opettajuudestaan eri odotusten, paineiden ja roolien joukossa, joita hän kohtaa ja joihin hänen oletetaan sopeutuvan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41). Opettajan työ on myös työtä, jossa opettaja joutuu erityisen paljon säätelemään omia tunteitaan. Opettajan on kyettävä opettamaan, vaikka omat tunteet myllertäisivät ja olisivat sekaisin. (Keskinen 1999, 59.)

2.2.2 Persoonallisuus ja työssä jaksaminen

Persoonallisuuden psykologia haluaa vastauksia siihen, miksi ihmiset reagoivat samaan asiaan eri tavoilla ja miksi he käyttäytyvät tietyillä tavoilla. Halutaan löytää syitä ja selityksiä ihmisen toimintaan. Persoonallisuudesta ja ihmisen mielestä tulee tietää paljon, jotta ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa voi ymmärtää ja mahdollisesti jopa ennakoita. Persoonallisuuden tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään havaittuja psykologisia eroja yksilöissä. (Mischel 1999, 3—4.)

Tässä tutkimuksessa yksilön persoonallisuuden nähdään rakentuvan yksilön minäkuvasta eli käsityksestä omasta itsestään, identiteetistä sekä tavoista toimia, ajatella ja reagoida eri tilanteissa. Persoonallisuus käsitteenä on kuitenkin määritelty monella eri tavalla ja sitä on tarkasteltu monesta eri näkökulmasta. Pervinin ja Johnin (1994) käsitys persoonallisuudesta on laaja. He määrittelevät persoonallisuuden koostuvan ihmisen tavasta ajatella, käyttäytyä ja tuntea, jolloin persoonallisuutta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta (Pervin & John 1996, 4). Keltikangas-Järvinen (2004, 36) määrittää temperamentin olevan joukon synnynnäisiä valmiuksia tai taipumuksia, jotka ovat myöhemmän persoonallisuuden varhainen, biologinen perusta. Ihmisen persoonallisuus syntyy siis ympäristön muokatessa yksilöllistä temperamenttia (Keltikangas-Järvinen 2004, 40). Keltikangas-Järvinen (2004, 201) näkee ympäristön siis olevan keskeinen tekijä persoonallisuuden muokkauksessa, kun taas Vuorinen (1992, 47) näkee persoonallisuuteen vaikuttavan olennaisesti myös perimän. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) näkevät yksilön persoonallisuuteen vaikuttavan ympäristön, joka koostuu suhteista kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa. Persoonallisuuden ylläpitävä tekijä on pysyä itsenään eli säilyttää oma identiteettinsä eri tilanteissa, mutta myös tarpeen mukaan muokata sitä sopivammaksi (Vuorinen 1992, 20; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Salmela-Aro ja Nurmi (1995, 90) ovat kuvanneet persoonallisuuden kuvauksen piirreajattelun vastakohtaksi persoonallisuuden kognitiivisen motivaatiopsykologian kuvauksen. Tässä kognitiivisen motivaatiopsykologian kuvauksessa persoonallisuutta tarkastellaan tavoitteiden ja niiden työstämisen kautta.

Ihmissuhdeammateille, kuten opettajan ammatille, on tyypillistä emotionaalinen kuormittavuus, jolloin yksilö on vaarassa uupua. Varsinkin opettajalle uupumisen uhka on suuri, sillä opettaja tekee työtä omalla persoonallaan, ja hän joutuu jatkuvasti laittamaan itsensä likoon. Persoonallisuus on opettajan tärkein työväline, ja persoonallisuus onkin se, mikä opettajan työssä kuormittuu (Ritvanen 2008, 100). Tässä täytyy ottaa huomioon myös opettajan ”epäaitous”. Opettajat ovat myös ihmisinä

erilaisia ja välillä he joutuvat muuttamaan omaa toimintaansa tilanteiden ja vaatimuksien mukaisella tavalla. Aina ei voi toimia juuri niin kuin itse haluisi tai vapaa-aikana toimisi, vaan pitää mukautua ammatin kautta tullessiin vaatimuksiin ja tilanteisiin.

Aina opettajan tiedot, taidot ja voimavarat eivät riitä kohtaamaan kaikkia oppilaita ja työelämässä vastaan tulevia asioita. Moneen asiaan tulee vaikuttaa ja opettajan tulee olla työpaikalla monessa mukana; niin kollegana, erilaisten oppilaiden opettajana kuin yhtenä kasvatusalan ammattilaisena. Jos työlle asetetaan epärealistisia tavoitteita, jotka eivät toteudu, tämä voi johtaa pettymyksen kautta uupumukseen (Sihvonen 1996, 47). Opettajan työssä jaksamiseen vaikuttaa se, miten kiinteästi työ sidotaan persoonallisuuteen. Hyvinvoiva opettaja osaa vetää rajan työn ja vapaa-ajan välille. Yksilön oma persoonallisuuden tunteminen on tärkeää, jotta voi miettiä, miten itse kestää stressiä ja mitkä asiat tuottavat tyydytystä. (Vartiovaara 1996, 69, 106, 173.) Työuupumukseen johtavat persoonalliset tekijät jaetaan muun muassa henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Näiden lisäksi työuupumukseen vaikuttavat johtamiseen liittyvät tekijät, työn organisaation ja ryhmädynamiikan tekijät. Persoonallisuus on välillinen tekijä, joka vaikuttaa näiden tekijöiden kokemiseen. (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood 1996, 199—215.) Persoonallisuuden merkitys jaksamiselle on merkittävä, sillä yksilölliset tekijät vaikuttavat siihen, kuka uupuu ja kuka ei uuvu, samoissa olosuhteissa. Työssä jaksamiseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, kuten persoonallisuus, asenteet sekä yksilön psyykkiset ja fyysiset tekijät. (Sihvonen 1996, 47.) Työuupumuksen lähteiksi persoonallisissa tekijöissä on nähty myös muun muassa työn keskeinen rooli elämässä, velvollisuuden tunne, tunnollisuus ja liiallinen vaativuus itseä kohtaan (Kinnunen & Hätinä 2005, 50). Vartiovaara (1996, 172—172) näkee, että huumorintaju auttaa opettajaa jaksamaan työssä. Huumori auttaa näkemään tilanteita eri näkökulmista ja sen avulla voi purkaa työstä aiheutuneita paineita. Huumori on myös stressin hallintakeino, joka liittyy positiivisen mielialan ylläpitämiseen, onnistumiseen ja epäonnistumista synnyttävien kokemusten välttämiseen. Huumorin käyttö luo opettajille lisäksi siis myös työn tekemisen iloa. (Keskinen 1999, 55.)

Murto & Lehtinen (1999, 153) tuovat persoonallisuutta käsitellessä esille sen, että opettajan tulee tuntea oma persoonansa, jotta hän pystyy huomaamaan oppilaiden tuen tarpeet ja tukemaan heitä. Vaikka sanonta ”opettaja tekee työtään persoonallisuudellaan” pitääkin paikkaansa, täytyy muistaa myös opettajan ammatillisuus. Opettaja on käynyt työhönsä tietyn koulutuksen ja hankkinut ammatin koulutuksen kautta pätevyyden. Lehtinen (2000, 45) tuo esille sen, että tietyt eettiset normit

ohjaavat ammattilaista toimimaan ja käyttäytymään tietyllä tavalla. Hän lisää, että ammattilaisena täytyy ottaa huomioon niin asiakkaat kuin kollegatkin. Persoonallisuudella pystyy työtä toteuttamaan eri tavoin, mutta ammatillisuutta on se, kun tunnistaa ja tiedostaa käsitykset siitä, minkä pohjalta opettaja omaa työtään tekee. Persoonallisuudella ei vielä pysty tarjoamaan tukea tarvitseville oppilaille kaikkia tarvittavia keinoja, vaan ammattilaisena opettaja pystyy tarjoamaan yksilöllistettyä tukea erilaisiin tavoitteisiin ja tilanteisiin. (Lehtinen 2000, 46, 56.) Siirryttäessä yhä enemmän kohti inklusion tavoitteita, vaatii se myös opettajalta paljon. Opettajalta vaaditaan koulutuksen ja työelämän kokemuksen kautta syntyvää ammatillisuutta, jotta hän pystyy kohtaamaan kaikki erilaiset oppilaat ja toimimaan yhtenä aikuisena moniammatillisessa yhteistyössä.

2.2.3 Työyhteisö ja moniammatillinen yhteistyö

Opettajakunta koostuu aina hyvin erilaisista ihmisistä ja persoonista. Opettajana ei riitä, että osaa kohdata oppilaat hyvin, vaan täytyy myös osata kohdata erilaiset kollegat hyvin. Lahtinen, Vartia, Soini ja Joki (2002, 96) näkevätkin, että sillä, miten yhteisö ja sen jäsenet sietävät erilaisuutta ja osaavat hyödyntää sitä, on suuri merkitys työyhteisöjen vuorovaikutukselle ja toimivuudelle. Muiden ihmisten hyvinvoinnista huolehtiminen on osa ihmissuhdetyötä, jossa kohdataan erilaisia ihmisiä, temperamentteja sekä työtapoja, mikä voi olla hyvinkin tyydyttävää ja rikastuttavaa, mutta myös rasite omalle jaksamiselle (Kauppinen & Toivanen 2002, 260). Erilaisuus on nähtävä voimavarana eikä sitä saa kokea uhkana.

Kollegoiden ja työyhteisön merkitys opettajan jaksamiselle on suuri. Kollegojen kanssa tiivis ja vuorovaikutteinen suhde on tärkeää. Opettajat saavat toisilta opettajilta tukea ja heidän kuuluu myös kantaa vastuuta toistensa hyvinvoinnista. (Lavanti 2008, 92). Lindströmin (2002, 204) mukaan korkealla ryhmäkoheesiolla on merkitystä työntekijöiden hyvään työtyytyväisyyteen, hyvään kommunikaatioon ja työntekijöiden väliseen luottamukseen. Työmotivaatioon vaikuttavat olennaisesti aina työorganisaatioon liittyvät tekijät, kuten työolosuhteet ja työilmapiiri (Ruohotie 1980, 17; Cavanagh 1988, 354).

Jaksamisen ongelmat helposti lisääntyvät ja työnteko vaikeutuu, jos työpaikan ihmissuhteissa on jännitteitä. Huono työyhteisön ilmapiiri ja ihmisten väliset ristiriidat vaikuttavat negatiivisesti työmotivaatioon ja hyvinvointiin. (Vartia, Lahtinen, Joki & Soini 2002, 220.) Työyhteisössä esiintyvät erialaiset ongelmat ja vaikeudet voivat kuulua työyhteisön arkeen, mutta olennaista on kuitenkin se,

miten ongelmat pyritään ratkaisemaan. Ongelmatilanteita voi kuitenkin hyödyntää ja niitä ratkomalla voi samalla kehittää työyhteisöä. (Lahtinen, Vartia, Soini & Joki 2002, 94.) Suurin osa ongelmista menee itsestään ohi ilman niihin puuttumista, mutta joskus vastaan tulee suurempia konflikteja, joihin tulisi puuttua mahdollisimman nopeasti. Usein häiritsevistä asioista ei puhuta suoraan, vaan vihjaillaan ainoastaan, koska pelätään suoran sanomisen loukkaavan muita. (Vartia, Lahtinen, Joki & Soini 2002, 221, 223—224.) Kuitenkin vihjailu voi olla vielä haitallisempaa, koska silloin syntyy helposti väärinkäsityksiä, joita on myöhemmin hankala lähteä korjaamaan. Usein opettajille suhteet työtovereihin eivät kuitenkaan ole ongelma, vaan suhteet ovat kunnossa (Yrjönsuuri 1990, 57). Lindströmin (2002, 204) mukaan pienissä ryhmissä työntekijät voivat paremmin ja hän näkee syyn siihen olevan paremman vuorovaikutuksen ryhmällä keskuudessa. Tämä on ihan ymmärrettävää, koska isossa työyhteisössä voi olla hankala olla hyvin läheisissä väleissä kaikkien työntekijöiden kanssa ja enempi kommunikaatio työpaikoilla voi tapahtua usein vain tiettyjen samojen henkilöiden kanssa.

Alakoulun opettaja tekee työssään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Moniammatillista yhteistyötä tehdään alakoulussa usein oppilashuoltoryhmän välityksellä. Merkittävä yhteistyötaho on sosiaalitoimi, joka käsittää mm. päiväkotien kanssa tehtävän yhteistyön, erilaiset tuki- ja neuvontapalvelut, perheneuvolat, lastensuojelulliset asiat kuten huostaanotot, sekä lastenkodit. Toinen tärkeä moniammatillisen yhteistyötaho on terveydenhuolto, joka sisältää kouluterveydenhuollon, terveyskeskuksien palvelut sekä mielenterveyspalvelut, kuten lastenpsykiatrian. Moniammatillisessa yhteistyössä eri alojen asiantuntijuudet kohtaavat. Tämä on suuri resurssi, jossa osapuolilla on mahdollisuus hyödyntää toistensa asiantuntijuutta. Moniammatillisissa tiimeissä opettajien pedagoginen ja sosiaali- ja terveystieteiden hoidollinen asiantuntijuus yhdistyvät. (Riuttanen 2001, 24, 31—36.)

Vanhemmat ovat yksi tahon moniammatillisesta yhteistyöstä. Lasten huoltajat ovat niitä, jotka tuntevat lapsensa parhaiten. Vanhempien osallistumiseen vaikuttaa paljon se, millaisia mahdollisuuksia koulu tarjoaa yhteistyölle. Jotta vanhempien osallistuminen lisääntyisi, heidän tulee saada tarpeeksi tietoa koulun opetussuunnitelmasta ja sen mahdollisista muutoksista, koulun käyttämisestä käsitteistä ja opetuksen järjestämisestä. Opettajalta odotetaan aktiivista aloitetta ja vuorovaikutusta oppilaan huoltajien kanssa, jotta tiivis yhteistyö voisi syntyä. Parhaimmillaan yhteistyö vanhempien kanssa on kasvatuskumppanuutta, jonka syntyminen vaatii molemminpuolista kunnioitusta, aikaa ja luottamusta. (Tilus 2004, 134—135.) Perusopetuslakikin (2009, 8) kertoo, että kasvuyhteisöjen, kodin

ja koulun, on oltava vuorovaikutuksessa keskenään yhteistyötä tehden, jotta oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja hyvää oppimista voidaan tukea.

Interventioiden tuloksellisuuden kannalta on tärkeää, että ne pelkkien yksilöön kohdistuvien toimien sijaan huomioivat myös tuen tarvitsijan kokonaistilanteen ja ympäristön. Ongelmat syntyvät usein yksilön oman toiminnan ja resurssien sekä ympäristön vuorovaikutuksessa, joten puuttumisen keinojen on kohdistuttava myös siihen ympäristöön, jossa vaikeuksia ilmenee. (Suikkanen ym. 1995, 57—59.) Tällainen kokonaisvaltaisuus oppilashuollossa edellyttää koululta usein yhteistyötä kunnan palvelujärjestelmän muiden osien kanssa. Mahdollisimman varhaisen puuttumisen periaate asettaa yhteistyölle vaatimuksia: verkoston on oltava olemassa ja toiminnan käytännöt valmiit jo ennen varsinaista toimintatilannetta.

Moniammatillisen yhteistyön tarkoitus on, että eri ammattien osaajat yhdistävät voimavaransa oppilaan hyväksi. Kuitenkin joskus yhteistyötoimijoiden taustojen erilaisuus ja näkemyserot, sekä työnjaon hahmottumattomuus voivat muodostua esteiksi yhteistyölle (Kolari 1996, 83). Myös jumiutuminen vain oman asiantuntijuuden näkökulmaan ja rutiineihin, sekä ”oman tontin” vartioiminen saattavat estää ja hankaloittaa moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön ongelmat liittyvät usein myös tiedonkulun ja vastuunjaon vaikeuksiin, sekä eri hallinnollisten yksiköiden erilaisiin toimintatapoihin. (Riuttanen 2001, 37—38; Kolari 1996, 84.)

Erityisen ongelmalliseksi Riuttasen (2001, 42—46) mukaan koetaan tiedonkulku sekä koulun sisällä että eri hallintoyksiköiden välillä. Voidaan olla jopa tilanteessa, jossa eri auttavat tahot toimivat saman oppilaan hyväksi tietämättä toistensa toimenpiteistä. Tiedonkulun esteeksi toimijat mainitsivat usein aikapulan. Tiedonkulku on usein myös pirstaleista, ja on hankala tietää, mitä kukin tahois-ta tietää ja ei tiedä. Myös salassapitoasiat hidastavat yhteistyötä. (Riuttanen 2001, 42—47.) Opettajilla ja oppilaan kanssa työskentelevillä on vaitiolovelvollisuus oppilaan ominaisuuksia sekä henkilökohtaisia oloja ja taloudellista asemaa kohtaan. Perusopetuslain mukaisen salassapitovelvollisuuden periaatteena on, että jokainen työntekijä voi käsitellä vain niitä henkilötietoja asioista, joita hän tarvitsee työtehtävissään. Viranomaisten kesken välttämättömien tietojen vaihto on sallittua, mutta todellisuudessa tämä on tulkinnanvarainen säännös. Salassapitolaki voi tulla yhteistyön esteeksi, jos asiakas ei anna lupaa tietojen kertomiselle muille yhteistyökumppaneille. Opettajan työ hankaloituu, jos muut yhteistyötahot eivät kerro oppilaan tilanteesta välttämättömiä tietoja. Oppilaan auttaminen

ja tukeminen jää vajavaiseksi, jos opettajalla ei ole tarvittavia tietoja hänen vahvuuksista ja tuen tarpeista. (Riuttanen 2001 42—47.)

Tärkeää on yhteisen kielen löytyminen eri tahojen välille, yhteinen tavoite (eli oppilaan auttaminen), avoin kommunikaatio ja luottamus, sekä pyrkimys nähdä tilanne asiakkaan kannalta mielekkäästi (Kuusinen 1996, 101; Riuttanen 2001, 47—50). Asian pallottelu eri tahojen välillä ei auta ketään. Ongelmien selvittämisen kannalta oleellista on varhainen väliintulo tilanteen selvittämiseksi. Ongelmilla on taipumusta pitkittyessään kasautua ja puuttumisen keinojen oletetaankin toimivan tehokkaimmin silloin, kun prosessi ei ole vielä edennyt pitkälle. Väliintulon pitkittymisen on myös oletettu vaikuttavan tuen tarvisijan itsetuntoon ja elämänhallinnan tuntemukseen, mikä taas myöhemmin vaikuttaa henkilön motivaatioon ottaa tukea vastaan. (Suikkanen ym. 1995, 59, 61—63.)

Kihlman (2004) esittää moniammatillisen yhteistyön kehittämistä asiakastyön prosessin avulla. Kehittämishjelmassa toteutetaan moniammatillinen prosessi, koulumaailmassa esim. yhden oppilaan hoitoon ohjaamisen kulku, jota analysoimalla kehitetään valmiuksia tehdä yhteistyötä tulevaisuudessa. Prosessiin sisältyy 1) ryhmän kokoaminen, johon sisältyy myös asiakkaiden kohtaaminen ja suostumuksen kysyminen, 2) ryhmätoiminnan käynnistäminen, 3) prosessien kuvaaminen, 4) prosessin analysointi ryhmässä ja asiakashaastattelun avulla, 5) kertyneen kokemuksen hyödyntäminen, johon sisältyy palautteen kokoaminen, toimivien käytäntöjen ja muutostarpeiden tunnistaminen sekä moniammatillisen kehittämissuunnitelman luominen. Moniammatillista yhteistyötä voi näin kehittää samanaikaisesti toimijatasolla, palvelujärjestelmätasolla sekä päätöksentekotasolla. Tällainen malli voisi soveltua esimerkiksi koulun, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi oppilashuoltoryhmässä. (Kihlman 2004.)

2.2.4 Työssä jaksaminen on monien tekijöiden summa

On monia tekijöitä, joilla työntekijät voivat ehkäistä työuupumusta. Työelämän tasapainoon kuuluu koko elämä, ei pelkästään työ, jossa myös ovat avainasemassa koulun koko kulttuuri, työympäristö sekä oma asenne johtaa omaa työtä (Adams 2006, 7, 39). Työssä jaksamiseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, kuten persoonallisuus, asenteet sekä yksilön psyykkiset ja fyysiset tekijät sekä yksilön suhteisiin liittyvät tekijät, kuten perhe-elämä.

Ammattitaidon ylläpitämiseen tarvitaan fyysisestä ja psyykkisestä kunnosta huolehtimista (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 11—12). Ritvanen (2008, 98—99) tuo esille tutkimustuloksia siitä, että hyvässä kunnossa olevat opettajat kokevat vähemmän stressaantuneisuutta työstä ja elämästä, mutta iän myötä stressistä palautuminen vaikeutuu. Myös Lamminpää (1999, 109) kuvaa teoksessaan, että fyysisen kunnan ylläpitäminen ehkäisee uupumusta. Jokiniemi ja Ruuska (2002, 49) löysivät tutkimuksessaan samoja yhtäläisyyksiä; opettajat kokivat jaksavansa työssä, kun perhe- ja ystävyys-suhteet ovat kunnossa, on harrastuksia ja kun fyysinen ja psyykkinen kunto on kunnossa.

Sihvonen on teoksessaan kuvannut, että nuoruus altistaisi työuupumukselle, naiset uupuisivat miehiä helpommin ja että uupumuksen kohtaavat useammin ne, jotka ovat liian innokkaita työntekoon ja asettavat tavoitteet liian korkealle. (Sihvonen 1996, 25—26.) Vartiovaara tukee Sihvosen näkemystä, sillä Vartiovaara (1996, 107—109) kuvaa teoksessaan kypsyiden ja iän tuovan kokemuksen auttavan jaksavan työssä. Työuupumus tulee usein nuorella iällä, koska opettaja saattaa olla koke maton, haavoittuva ja hän saattaa asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita. (Vartiovaara 1996, 107—109.) Gouldin ja Polvisen (2006, 58) mukaan taas 30–64 -vuotiaiden naisten ja miesten työkyvyissä ei ole juuri eroa, kuten ei ole ikäryhmätarkasteluissakaan suuria eroja. Vain lähellä eläkeikää olevat naiset, 60–64 -vuotiaat ovat kokeneet työkykynsä selvästi huonommaksi. (Gould & Polvinen 2006, 61.) Gould ja Polvinen eivät ole tutkineet vain opettajia, vaan myös muiden alojen työntekijöitä, joten se saattaa osaltaan selittää eroavaisuuksia Sihvosen ja Vartiovaaraan. Lisäksi Gouldin ja Polvisen tutkimus on tehty 10 vuotta myöhemmin, joten myös ajalla saattaa olla merkitystä eroihin.

Perhe-elämän ja ystävyys-suhteiden kunnossa olo vaikuttavat työssä jaksamiseen (Sihvonen 1996, 47, 56). Työssä jaksaa paremmin, kun elämän muut osa-alueet ovat kunnossa ja esimerkiksi perheen tuella on positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Työssä jaksavatkin parhaiten ne avio- tai avoliitossa elävät, joilla on kouluikäinen lapsi tai lapsia. Työkyvyn ongelmat ovat yleisimpiä naimattomilla tai eronneilla miehillä sekä naisilla, jotka ovat jääneet leskiksi, kuin muissa siviilisäädäyissä. (Pensola & Järvikoski 2006, 97.) Kaikkien ihmisten tulee saada näyttää ja purkaa tunteitaan. Hyvin toimivassa perheessä ihmiset voivat työstää tunteitaan, mikä on erityisen tärkeää ihmisen omalle jaksamiselle (Juuti & Vuorela 2004, 78).

Talib (2002, 124, 125) lisää työyhteisön hyvinvoinnin ja yhteistyön tekemisen olevan myös edellytyksenä työssä jaksamiselle. Opettaja voi organisoinnilla paljon itse vaikuttaa myös omaan kuormittavuuteen. Opettaja voi pienillä ratkaisuilla vähentää omaa työmäärää erityisesti silloin, kun hän ei ole työpaikalla. Lavanti (2008, 93) tuo konkreettisia asioita tästä esille kuten muun muassa opettajien on hyvä muistaa, että hänen ei tarvitse olla tavoiteltavissa kaikkina vuoden ja vuorokauden aikoina ja oppilaiden vanhempia kannattaa tavata ainoastaan toisen opettajan läsnä ollessa.

Työn imu, johon kuuluu esimerkiksi tarmokkuus työtä kohtaan ja hyvä ammatillinen itsetunto, sekä innostus omaa työtä kohtaan lisäävät työhyvinvointia. Kyynisyys työtä kohtaan ja väsymys taas puolestaan heikentävät työhyvinvointia ja johtavat uupumusprosessiin. (Hakanen 2005, 23, 28.) Koherenssilla, eli elämän hallinnan tunteella, on merkitystä työssä jaksamiseen. Jos yksilö tuntee hallitsevansa elämäänsä, kokee työnsä mielekkäänä ja näkee ymmärtävänsä elämäänsä, hän jaksaa paremmin. Koherenssilla on yksilön terveyttä edistävä vaikutus ja se ehkäisee työuupumusta. (Feldt, Mäkikangas & Piitulainen 2005, 104—106.) Kaikki työssä jaksamiseen vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä aina toisiinsa ja lopputulos on usein monen tekijän summa. Juuti ja Vuorela (2004, 65) korostavat sitä, että fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi ja kaikki niihin liittyvät tekijät ovat yhteydessä aina toistensa kanssa.

Opettajan työ on hyvin vaihtelevaa ja kahta samanlaista päivää ei ole. Eri ryhmän kanssa lukuvuosi voi olla hyvinkin erilainen kuin edellinen vuosi. Lisäksi on huomioitava opetustyön kulttuurin muuttuminen. Rauste von Wrightin ja von Wrightin (1998, 198) mukaan aikaisemman, perinteisen, käsityksen mukaan opettajan tehtävä on siirtää tietoa; opettajan nähdään hallitsevan tehtävänsä, kun hänellä on opetussuunnitelman vaatimat tiedot ja taidot ja hän osaa suunnitella ja toteuttaa opetustaan opetussuunnitelman mukaisesti. Kuitenkin oppimiskäsityksen muuttumisen myötä, myös perinteinen käsitys opettajuudesta on muuttunut. Opettajan tärkein tehtävä onkin nykyään oppimisen ohjaaminen tiedon jakamisen sijaan. Tietenkin tietoa jaetaan edelleenkin, mutta lisäksi on tuettava oppilaiden tiedonkäsittelyn prosesseja. (Tynjälä 2006, 112.) Opettajuus on yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella eri asiantuntijoiden kohtaamista. Aineen hallinnan lisäksi hyvän itsetunnon ja vahvan persoonan merkitys korostuu. Lisäksi opettaja vastaa oppilaiden turvallisuudesta ja työrauhan ylläpidosta. Avoimuus, yhteisöllisyys, kollegiaalisuus, laaja-alaisuus ja elinikäinen oppiminen kuvaavat hyvin uutta opettajuutta. (Jokinen & Sarja 2006, 186.) Nämä muutokset ovat siis vaatineet opettajilta uudenlaisen opettajuuden omaksumista ja sopeutumista muutoksiin, jotta työssä

jaksettaisiin paremmin. Tulevaisuudessa opettajalla on taas uusia haasteita tämän päivän haasteiden lisäksi ja niihin haasteisiin on löydettävä voimavaroja, jotta niistä selviydytään.

2.3 Erilaiset oppilaat luokassa

Mitä tarkoitetaan sanalla erilainen oppija? Emmekö me jokainen ole erilainen, verrattaessa itseämme toisiin ihmisiin? Tilus (2004) esittää teoksessaan kuvitteellisen esimerkin yhden luokan tuen tarpeesta. Luokassa on 28 oppilasta, joista vain yksi oppilas on ”normaali” ja lopuilla 27 oppilaalla on jokin erityisen tuen tarve. Näitä erityisen tuen tarpeita ovat muun muassa lahjakkuus, hitaus oppimisessa, puutteelliset sosiaaliset taidot, lukivaikeus, matemaattinen vaikeus tai kommunikaatio-ongelma, oireilu sosioemotionaalisesti, sairaus, vamma tai rajoite tai vaikeudet kotioloissa, mitkä heijastuvat jollain tavoin käytöksessä ja oppimisessa. (Tilus 2004, 71.) Heterogeenisen luokan oppilaiden joukkoon mahtuu paljon erilaisia oppilaita, kuten Tiluksen (2004) esimerkki osoittaa. Oppilaille on kuitenkin tärkeämpiä ne kokemukset, joita he päivittäin arjessaan kohtaavat, ovat he sitten osa millaista luokkaa tahansa. Ikonen ja Krogerus (2009, 7) toteavat, että lapsi kasvaa ainutkertaiseksi ihmiseksi niiden kokemusten kautta, joissa aikuiset ovat heidän kanssaan osa arkea.

Lähikoulu-periaate tarkoittaa sitä, että kaikki kuuluvat mukaan. Inklusio tuo mukanaan paljon haasteita ja moninaisuuden kohtaaminen voi olla haastavaa opettajille. Taloudellisia resursseja tarvitaan, oppimisympäristön muuttamista vaaditaan ja opettajilta tarvitaan niin taitoa kuin tahtoa kohdata moninaiset oppilaat luokassaan. Ikonen ja Virtanen (2007a, 16) näkevät, että jokaisen opettajan tulisi nähdä erilaisuus rikkautena. Kaikkihan me olemme erilaisia, mutta kuitenkin samanarvoisia. Jotta opettajat voivat kokea erilaisuuden rikkautena, tarvitaan siihen kuitenkin apua myös kollegoiden, huoltajien sekä muiden asiantuntijoiden yhteistyöstä.

Monikulttuurisuus on ollut osa suomalaisen koulun arkea jo jonkin aikaa. Nykyään koulumaailmassa kulttuurinen heterogeenisyys, kielellinen, etninen ja uskonnollinen tausta ovat eri tavalla esillä kuin ennen. (Talib 2002, 36—37.) Usein opettaja saattaa havahtua monikulttuurisuuteen vasta esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaan tullessa omalle luokalle. Opettajien on hyvin tärkeää tarkastella omia asenteitaan erilaisia oppilaita kohtaan, koskien maahanmuuttajaoppilaita ja kaikkia vähemmistöryhmiin kuuluvia oppilaita. Erilaisen oppijan kohtaaminen osoittaa opettajan ihmiskäsitystä ja

vaikuttaa oppimiskäsitykseen sekä käytännön toimintaan. Siispä opettajan itsereflektion merkitys korostuu. Opettajan rooli oppilaiden tuen antamisessa ja oppimistuloksissa korostuu vähemmistöryhmien oppilaille. Opettajalta vaaditaan oppilaan kulttuuri- ja kielitaustan huomioimista oppimistilanteita suunnitellessa sekä oppimisprosessin kuluessa. (Koponen 2004.)

2.3.1 Yleisopetus, erityisopetus ja molemmat yhdessä

Jos oppilaalla ei ole mitään erityistä tukea, hän kuuluu automaattisesti yleisopetuksen luokkaan. Erityiskasvatuksessa ja -opetuksessa yksilön poikkeavuus ja erityispiirteet ovat kasvatuksen lähtökohta. Erityiskasvatuksen ja -opetuksen ensisijainen tavoite onkin auttaa pedagogisesti poikkeavaa lasta kehittymään hänen yksilöllisten valmiuksien mukaisesti toteuttamalla sitä vaativaa kasvatuksen ja opetuksen muotoja. Tähän vaikuttaa juuri lapsen erilaisuuksien huomioon ottaminen sekä yleisopetuksen kyky ottaa lapsen erilaisuus huomioon. (Ikonen & Holopainen 2001, 17.) Inklusion periaatteen mukaan kaikki oppilaat kuuluvat alusta asti mukaan osaksi luonnollista oppimisympäristöä. Koska inklusio toteutuu kouluissa eri tavoilla, järjestetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen vielä monessa koulussa erillään yleisopetuksesta. Erityisopetuksen muotoja on monia, ja oppilaan erityisopetus järjestetään oppilaan tarpeiden mukaan. Erityisopetuksen muotoja ovat yleisimmin luokkamuotoinen ja osa-aikainen erityisopetus. Oppilas voi kuulua osaksi erityisluokkaa joko kokoaikaisesti tai opiskellen siellä osan koulutunneista. Oppilas voi myös käydä laaja-alaisen erityisopettajan opetuksessa vain muutamia tunteja viikossa.

Perusopetuslaki määrää, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulee järjestää samoin kuin kaikille oppilaille; ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja niin usein kuin mahdollista yleisopetuksen lähikoulussa tai -luokassa. Jokaisella lapsella ja nuorella pitäisi olla yhdenvertainen mahdollisuus peruskoulutukseen integroidussa ympäristössä kuuluen osaksi yleistä koulutusjärjestelmää. (From ym. 2000, 25; Jylhä 2007, 197.) Koska opetuksen tärkeimpänä tehtävänä pidetään oppilaan ainutkertaisen kasvun ja kehittymisen monipuolista tukemista sekä opetussuunnitelmien tarkoituksena on mahdollistaa jokaisen oppilaan paras mahdollinen kasvu ja oppiminen hänen yksilöllisistä edellytyksistä lähtien, tarvitaan opettajilta ja kouluilta paljon erilaista tukea jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemallaan tavalla (Ikonen & Virtanen 2007b, 67—68). Erityisopetuksen uusi laki tuli voimaan 1.1.2011. Uudessa laissa on erityisopetuksessa tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimina, KELPO- hanke. Tavoitteena on, että oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea, eikä

tuen saanti riipu asuinpaikasta tai koulusta, mahdollistaa varhainen ja ennalta ehkäisevä tuki sekä lähikouluperiaatteen toteutuminen. (Koivula 2010.)

Erilaiset oppilaat tarvitsevat erilaista tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Jylhä (2000, 214) kuvaakin, että heterogeenisissä ryhmissä opetuksen yksilöllistäminen on merkitsevässä asemassa. Ikonen ja Virtanen (2007c, 247) lisäävät tähän, että oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaiset materiaalit, välineet ja luokkatilat ovat välttämätön edellytys, että oppilas pystyy opiskelemaan ja oppimaan luokassa. Kun oppilaiden opetusta yksilöllistetään, täytyy rinnalle ottaa myös eriyttäminen. Kun opettaja tuntee ja tietää oman ryhmänsä, pystyy hän eriyttämään koko ryhmää. Aluksi opettajan täytyy luoda luokkaan hyvä yhteisö ja toimiva ryhmädynamiikka, jotta eriyttäminen on osa luonnollista oppimisympäristöä. Kun opettaja eriyttää oppilaita, hän samalla myös yksilöllistää opetusta. Stenberg (2011, 117) kuvaakin eriyttämisen olevan osa osallistavaa pedagogiikkaa, jossa eriyttäminen on tarkoituksenmukaista: opetus on suunniteltu oppilaiden kokemusten lähtökohdista, se on dialogista ja oppilaat osallistuvat itse myös opetuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Koko ryhmän eriyttämiseen kuuluu, että jokainen oppilas pystyy opiskelemaan ja oppimaan omassa luokassa muiden oppilaiden joukossa. Yksilöllistettäessä opetusta tulee oppilaalle tehdä tarvittaessa yksilöllinen HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, luokkaan tarvitaan usein avustaja, kodin ja koulun yhteistyön tulee toimia, tarvittaessa opettajan tulee järjestää tukiopetusta, opettajien tulee tehdä yhteistyötä ja oppimisympäristö tulee muokata kaikille sopivaksi sekä opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta. Tukimuodot on tuotava luokkaan asti. Sarlin & Koivula (2009, 24) esittävät, että jokaisella oppilaalla on tarpeen mukaan oikeus oppimisen tukeen kuuluvan yleisen tuen, tehostetun tuen sekä erityisen tuen saamiseen. Yleinen tuki on kaikille oppilaille suunnattu, jossa oppilaan on mahdollista saada tuettua ohjausta, oppilashuollon palvelua, eriytystä ja yksilöllistä tukea oppimiseensa. Silloin kun tämä ei riitä, on oppilaan saatava voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea; tehostettua tukea. Tässä tuen tarve on myös jatkuvampaa. Erityisen tuen saamiseen siirrytään silloin, kun tehostettu tukikaan ei ole tarpeeksi riittävä. (Sarlin & Koivula 2009, 28—29.) Erityisopetuksen voimaan tulleen uuden lain mukaan tavoite on panostaa juuri näihin tuen muotoihin ja kehittää se mahdollisimman hyväksi.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS, on lain mukaan laadittava kaikille erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. HOJKS ei ole paikkaan sidottu, vaan sitä

3 TUTKIMUKSEN TEKEMINEN

3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen merkitys luokalla ja sen heterogeenisyydellä on opettajan työssä jaksamiseen. Lisäksi tutkitaan, mitkä tekijät tukevat työssä jaksamista ja mitkä puolestaan ehkäisevät sitä. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2007) luonnehtivat tutkimuksen tarkoitukselle neljä erilaista piirrettä: kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava, mutta tutkimuksella voi olla useampikin kuin yksi tarkoitus ja se voi muuttua tutkimuksen teon aikana. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda kuvailevasti esille henkilöitä, tapahtumia ja tilanteita sekä esittää ilmiöiden keskeisemmät ja kiinnostavimmat piirteet. Tutkimuksen tarkoitukseen kuuluu lisäksi kartoitavuus, sillä tässä tutkimuksessa etsitään näkökulmia ja selvitetään merkittäviä ilmiöitä. Lähtökohdiana kvalitatiiviselle tutkimukselle on todellisen ilmiön kuvaaminen, jossa todellisuus nähdään olevan moninainen. Empiirinen tutkimus pohjautuu tutkimuskohteen havainnointiin. Empiirinen tutkimus edellyttää tutkijoilta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja empiirisen tutkimuksen keinoin saadaan ilmiöstä tietoa ja teoria ja käsitteet alkavat muodostua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126—127, 134—135, 157.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat usein muovautuvat tutkimuksen teon aikana ja tutkimusongelma tarkentuu ajan mukana (Kiviniemi 2007, 70—71). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat ovat matkan aikana pysyneet pääpiirteittäin samoina, mutta tutkimuksen teon aikana ovat muutamat tekijät nousseet oletettua enemmän esille, mikä tuo uutta näkökulmaa tutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia opettajien työssä jaksamista uudesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokan heterogeenisyyden vaikutusta opettajan työssä jaksamiseen, koska itse opettajan työ on keskeisessä asemassa työssä jaksamisessa: opettajan, oppilaiden ja siihen kuuluvan lähiympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Lavanti 2008, 87—88). Tutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin opettajan työssä jaksamista kokonaisuudessaan ja pyritään tuomaan esille myös hyvinvointia tukevia asioita, koska niiden osuus työssä jaksamista koskevissa tutkimuksissa on jäänyt vähäisemmäksi. Tutkimus pyrkii kuvailemaan sitä, mitkä muut tekijät luokan heterogeenisyyden lisäksi opettajien kokemusten mukaan vaikuttavat työssä jaksamiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa aiheen rajaaminen on tärkeää, jotta löydetään selkeä ja mielekäs tutkimusongelma (Kiviniemi 2007, 73). Tämän tutkimuksen teossa ollaan tietoisia, että työssä jaksamiseen vaikuttavat luokan heterogeenisyyden lisäksi myös monet muut asiat, mutta tutkimuksen aihe on tämän aiheen suuruuden vuoksi rajattu pääosin luokan heterogeenisyyden ja luokan sisälle kuuluvien asioiden näkökulmaan. Tutkittu aihe voi olla myös herkkäluontoinen, koska siinä mennään opettajan yksityisyyden, hänen opettajuutensa, alueelle. Tämänkin vuoksi tutkimuksen teossa tulee olla erityisen hienotunteinen tutkittavia ja heidän vastauksiansa kohtaan. Anonymiteetin säilyttäminen läpi tutkimuksen teon on erittäin tärkeää, jotta tutkittavat suostuvat ja pystyvät luottavaisesti osallistumaan tutkimukseen. Luottamuksellisuus on tutkimuksen eettisyyden perusta.

3.2 Aineiston keruu ja analysointi

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusmetodologiaa, koska nähtiin, että se soveltuisi parhaiten tämän tutkimuksen ilmiöön ja tutkijoiden omiin mielenkiinnon kohteisiin. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusmetodologian avulla saa syvällisempää tietoa aiheesta kuin kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimusmetodologian avulla. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää ja pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Varto (1992) määrittää laadullisen tutkimuksen kohteeksi ihmisen sekä ihmisten maailman, joita voidaan yhdessä nimittää elämismailmaksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteet ovat yleensä yksilöt, yhteisöt, sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus sekä ihmisten väliset suhteet. Kohteet saavat merkityksen siitä elämismailmasta, missä ihmiset ovat läsnä ja kokevat asioita, mikä on yhtä aikaa muuttuva kuin muutettavakin. (Varto 1992, 23—24.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri tätä ihmisten elämismailmaa, jossa opettajat kokevat merkityksiä ja ovat päivittäin läsnä.

Tavoitteena ei ole luoda uutta teoriaa, vaan löytää merkityksiä, kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152.) Suhteellisen pienen haastateltavien määrän takia tutkimus toteutetaan kuvailevana tutkimuksena. Tutkijoiden käsitysten mukaan useisiin asioihin ei ole yhtä ainoaa totuutta, vaan totuus nähdään subjektiivisena; totuudella voi olla monia mahdollisuuksia. Tynjälän (1991, 391) mukaan tutkimustulosten ei tarvitse pysyä samoina, jos tutkimuksella on tavoitteena saada monia totuuksia. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuskohteita vuo-

rovaikutteisten haastattelutilanteiden kautta, joista tavoitellaan subjektiivisesti luotettavaa tietoa kunkin yksilön kohdalta.

Tutkittavana on yhdeksän eri opettajaa, eli tapausta, joten tutkimus on myös tapaustutkimus. Sen tarkoituksena ei olekaan saada yleistettävää tietoa, vaan pyritään enemmänkin ymmärtämiseen ja kokonaisvaltaisuuteen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186, 189). Kuvaileva tutkimus sopii parhaiten tämän kokoiseen aineistoon pyrittäessä edellä mainittuihin tavoitteisiin. Osa tutkittavista opettajista tiedettiin jo etukäteen, mutta osa oli täysin tuntemattomia. Kaikki opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heille luvattiin nimettömyys.

Ennen haastattelukysymysten laatimista perehdyttiin tutkimuksen aiheen taustaan, jotta kysymyksistä saatiin tarkoituksen mukaiset ja jotta aiheesta saatiin lisää käsitystä ja tietoa. Kirjallisuuteen tutustumisen kautta muodostettiin selkeämpi käsitys aiheesta, tutkimuksen avainsanoista ja teemoista. Tutkimuksen taustaosuus jäi kypsymään lisää sillä välin, kun tutkimuksen teossa siirryttiin haastattelukysymysten pohtimiseen ja tekemiseen. Haastattelukysymyksiä muokattiin muutamaa otteeseen ohjaajilta ja kollegoilta saadun ohjauksen ja palautteen mukaan. Tämän jälkeen tehdyn pilottihaastattelun pohjalta muokattiin haastattelurunko lopulliseen muotoon. Esihaastattelussa näkee mahdolliset ongelmat haastattelurungon toimivuudessa ja nauhoitustekniikassa (Eskola & Vastamäki 2007, 39–40). Inklusion ja moniammatillisuuden käsitteet oli määritelty aiemmin, jotta pystyttiin selkeyttämään haastateltaville, mitä käsitteillä juuri tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Tässä vaiheessa koettiin hieman hankaluuksia selvittää termien tarkoitus lyhyesti, mutta lopulta ne saatiin muodostettua selkeästi.

3.2.1 Tutkittavat opettajat

Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän opettajaa. Opettajista kaksi toimii tällä hetkellä erityisopettajana, mutta heilläkin on luokanopettajan koulutus ja toinen heistä on tehnyt suurimman osan urastaan luokanopettajana. Haastateltavista kaksi on miesopettajaa ja seitsemän naisopettajaa. Tutkimukseen haluttiin saada eri ikäisiä, eri sukupuolta olevia sekä eri työkokemuksen tehneitä opettajia tutkimuksen luotettavuuden kannalta ja jotta tutkimukseen saataisiin rikkaampi aineisto. Noin puolet opettajista ovat olleet työssä pitkään, noin 10 – 25 vuotta, ja puolet opettajista ovat työuransa alussa; he ovat olleet alle viisi vuotta töissä. Opettajat ovat viideltä eri paikkakunnalta ja koululta. Paikkakunnat ja koulut ovat hyvin eri kokoisia, mikä tuo tutkimukseen monipuolisuutta.

3.2.2 Haastattelut

Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Menetelmäksi valittiin haastattelu, koska tutkimuksessa nähtiin, että sen avulla saadaan aiheeseen liittyen syvällisempää ja luotettavampaa tietoa. Lisäksi menetelmäksi sopi haastattelu, koska tutkimuksessa selvitettiin tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia, ja tutkijat eivät voi observoida tutkittavan tunteita, ajatuksia ja aikomuksia (Patton 2002, 340—341). Haastattelu on omanlainen keskustelu, jossa edetään tutkijan ehdoilla, koska hänellä on tietyt tavoitteet saada tietyt asiat selville keskustelusta (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Haastattelut tehtiin teemahaastattelulla, sillä kysymykset haluttiin pitää luotettavuuden takia kaikille samoina, ja samalla kuitenkin opettajille haluttiin antaa mahdollisuus vastata vapaasti teeman kysymyksiin. Teemahaastattelussa kysymysten esittämisjärjestys saattaa vaihdella. (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Tässä tutkimuksessa kysymykset esitettiin kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä, mutta muutamiiin kysymyksiin vastaus oli tullut jo aiemmin, jolloin ei ollut tarpeellista kysyä kysymystä uudestaan. Kysymykset menivät osittain päällekkäin ja välillä haastatteluissa oli toistoa, mutta sen koettiin rikastuttavan aineistoa lisää, kun haastateltavat saivat vastata samaan aiheeseen vielä uudelleen. Ensimmäiset kysymykset olivat taustakysymyksiä ennen teemaan liittyviä varsinaisia kysymyksiä. Lisäksi haastatteluissa tehtiin joitain jatkokysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä, jotka heräsivät vastauksista ja niiden avulla haettiin tarkempaa lisätietoa (Patton 2002, 372—373).

Kaikki yhdeksän haastattelua toteutettiin helmikuussa 2011. Haastatteluja tehdessä pyrittiin siihen, että molemmat tutkijat olisivat mukana luotettavuuden ja mahdollisten teknisten ongelmien varalta. Neljä haastatteluista tehtiin yhdessä, siten, että haastattelut nauhoitettiin ja toinen kirjoitti haastattelun aikana muistiinpanoja toisen haastattellessa opettajaa. Loput viisi haastattelua tehtiin yksin, haastateltavien aikatauluista johtuen, jolloin molemmat tutkijat eivät päässeet paikalle. Haastattelupaikkaa on tärkeä miettiä etukäteen, koska haastattelutilanteen tulee olla mahdollisimman rauhallinen eikä siellä saa olla liikaa huomiota vieviä virikkeitä ympärillä. Haastateltavan paikan on oltava myös mahdollisimman neutraali haastateltaville. (Eskola & Vastamäki 2007, 28.) Opettajia haastateltiin tutkijan kotona, kouluilla ja rauhallisissa kahvilapaikoissa. Paikat valittiin niiden rauhallisuuden ja haastateltavien opettajien toiveiden mukaan. Henkilökohtaisen aiheen vuoksi tarvittiin rauhallinen haastattelu paikka, jotta haastateltavat voivat vapaasti ja luottavaisesti vastata aiheen kysymyksiin. Eettisesti on oikein, että vain tutkijat kuulevat haastateltavien vastaukset. Paikasta riip-

pumatta tutkijoiden ja tutkittajien välille pyrittiin luomaan luottamuksellinen ja rento ilmapiiri, jotta vastauksista saataisiin mahdollisimman todenmukaisia (Tynjälä 1991, 392). Haastattelut olivat kestoiltaan 35 minuuttia – 55 minuuttia.

Liitteessä 1 ovat haastattelukysymykset. Haastattelukysymykset jaettiin eri teemoihin, jotta ne olisivat mahdollisimman selkeästi tulkittavissa ja esiteltävissä haastateltaville. Haastattelun teemojen sisälle kätkeytyi kysymys siitä, näkevätkö opettajat luokan heterogeenisyydellä olevan yhteyttä työssä jaksamiseen. Opettajia pyydettiin alkuun määrittelemään inklusion käsite yleisesti ja kuinka inklusio vaikuttaa heidän omaan työhön luokassa. Opettajilta kysyttiin, millainen merkitys oppilasryhmällä on työssä jaksamiseen ja mitkä tekijät oppilasryhmässä ja luokassa vaikuttavat työssä jaksamiseen. Moniammatillisen, kollegoiden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä kysyttiin myös. Opettajan työssä jaksamisesta ja jaksamiseen vaikuttavista tekijöistä kysyttiin haastattelun loppupuolella. Haastatteluissa kysyttiin vielä persoonallisuuden merkityksestä työssä jaksamiseen ja sitä, millainen opettajan tulisi persoonallisuudeltaan olla ja millaisia he itse ovat näiden piirteiden suhteen. Tärkeää on, että haastateltavilla ja tutkijoilla on sama käsitys tutkimuksen käsitteistä (Tynjälä 1991, 393). Tämä pystyttiin varmistamaan haastattelussa käsitteiden määrittämisen avulla.

Haastattelujen jälkeen haastattelut litteroitiin. Litterointi on hidas ja työläs vaihe tutkimuksessa (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Litteroinnit merkittiin pääosin sanasta sanaan, mutta litterointiin ei kirjoitettu aiheeseen ylimääräisten tekijöiden aiheuttamia ääniä, joita sattui haastattelujen aikana. Tällaisia häiriötekijöitä oli esimerkiksi ilmastointilaitteen käynnistyminen ja puhelimen pirinä. Litterointeihin kirjoitettiin vain haastatteluissa esiin tulleita asioita: mitään ei ole muokattu tai lisätty. Litteroituja sivuja oli yhteensä 95, ja haastattelujen litterointien pituus vaihteli seitsemän ja kuudentoista sivun välillä.

3.2.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin tavoitteena on löytää aineistosta tutkittavaa kohdetta kuvaavat peruskategoriat, joiden varaan aineiston analysointi voidaan rakentaa ja jonka varaan se voidaan tiivistää, ilman oleellisen tiedon katoamista (Kiviniemi 2007, 80). Litteroinnin jälkeen saatu tutkimusaineisto luettiin läpi useaan kertaan. Aineiston tunteminen on tärkeää, jotta sitä osaa lähteä purkamaan saatujen tuloksien mukaan. Aineistoon tutustumisen jälkeen se koodattiin eri värien avulla teemoittain, jotka

määriteltiin tutkimusongelmien pohjalta. Jokainen teema sai oman värinsä. Koodattu aineisto helpotti tuloksien tarkastelua johdonmukaisesti ja teemoittain, koska haastateltavat vastasivat useampaan kysymykseen joissain kohdissa. Tutkimukseen teemoiksi valittiin positiiviset ja negatiiviset asiat, jotka vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen, luokan kuvailu ja sen mahdollinen kuormittavuus, inklusion käsitteen ymmärtäminen, sen toteutuminen koulussa ja oma asenne siihen, yhteistyön kuvailu ja merkitys, opettajan persoonallisuus, mitä erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta sekä se, mitä opettajat kaipaavat työhönsä lisää, jotta jaksaisivat työssään vielä paremmin. Osa teemoista meni päällekkäin ja sama vastaus kuului useampaan eri kategoriaan.

Koodauksen jälkeen aineistoa tutkittiin uudelleen läpi ja etsittiin samankaltaisia vastauksia ja eroavaisuuksia haastatteluista. Värikoodattu aineisto helpotti vastauksien merkitsemisen kuhunkin teemaan. Alkuperäistä tutkimuskysymystä ei tarvinnut juuri muuttaa, vaan saatu aineisto vastasi melko hyvin tutkimuksen tavoitteita. Viimeistään analysointivaiheessa tutkimuksesta muodostui kuvaileva tutkimus.

Tutkimuksen tulososaan on valittu suoria lainauksia, jotka kuvaavat kerättyä aineistoa ja antavat kuhunkin aiheeseen esimerkkejä. Suorat lainaukset on merkitty kursiivilla tekstin lomaan tai omana kappaleenaan. Kielellä on suuri merkitys laadullisen tutkimuksen analysoinnille. Tulkinta ja tulosten raportointi tapahtuu kielellisesti. Huomio on kiinnitettävä kieleen, joka on merkitysten välittäjä. (Tynjälä 1991, 396.) Tässä tutkimuksessa pyritään muun muassa haastateltujen suorien lainausten kautta tukemaan ja perustelemaan tulkintoja. Tätä kautta lukijoilla on myös mahdollisuus tehdä omia tulkintoja aiheesta sekä arvioida tutkimuksessa tehtyjä päätelmiä.

Tutkimusten tulosten esittämisen jälkeen tarkastellaan saatua aineistoa lähemmin. Tulosten tarkasteluosiossa pyritään tuomaan tulosten merkitykset esille. Miksi tulokset ovat tällaisia ja mitä ne tarkoittavat? Merkitysten löytämisen lisäksi tarkasteluosiossa tuodaan esille uusia teoreettisia käsitteitä, mitkä tuloksista nousevat uusina esille. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, onnistumista ja eettisyyttä sekä tulevaisuuden kehityskohteita.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Inklusion määritelmä opettajien näkökulmasta

Inklusioajatus kulkee tutkimuksen taustalla mukana. Haastatteluissa haluttiin tämän vuoksi selvittää, mitä opettajat näkevät inklusion tarkoittavan. Selvyuden ja samanlaisen ymmärtämisen vuoksi annettiin haastateltaville määritelmä inklusiosta siten, millaisena se tässä tutkimuksessa nähdään olevan.

Mitä inklusio tarkoittaa? Haastateltavien opettajien mukaan inklusio tarkoittaa erilaisten oppilaiden opettamista yhdessä. Siinä huomioidaan samassa ryhmässä erilaisia oppijoita ja erilaisuus nähdään rikkautena.

Jos mä ajattelen tavallista yleisopetuksen luokkaa niin siellä saattaa olla kymmenkin erityislasta siellä porukassa. Meillä on vielä paljon maahanmuuttajia. Ja mä luulen että ei meidän koulussa sillä tavalla katota erilaisia oppilaita mitenkään pitkään. Jollain on kuulokone ja siellä se menee toisten kanssa.

Opettajat kokevat, että inklusio on ajatuksena hyvä, mutta käytännössä se ei välttämättä toteudu samalla tavalla. Ongelmaksi koetaan usein resurssipula ja ajatuksena inklusio osaa opettajista myös ahdistaa; he kokevat, ettei heillä ole valmiuksia kohdata kaikkia oppilaita. Erityisluokanopettajat tuovat esille myös sen ajatuksen, ettei inklusion toteutuminen kaikille oppilaille ole paras mahdollinen ratkaisu. Heidän mukaansa jotkut oppilaat hyötyvät enemmän pienestä ryhmästä, jossa aikuisella on enemmän aikaa kohdata jokainen yksittäinen oppilas paremmin. Jos koulu pyrkii inklusiiviseen koulukulttuuriin, niin tällöin inklusion toteutumisen pitäisi näkyä niin, että se sopii kaikille. Pienet asiat päivässä ovat niitä, mitkä eniten vaikuttavat.

Ehkä enemmän mä luulen, et se suuntautuu siihen, että ne ajatukset on tuolla, mutta se miten se todellisuudessa täällä tapahtuu, niin siinä on parantamisen varaa.

Kyl mä tavallaan sitä inklusiota kannatan mut mä oon ollu niin erityislaster kanssa tekemisissä että kaikille se ei millään muotoa tule onnistumaan eikä onnistu. Mulla on ollu omissa liikunnanopetuksen ryhmissä aika paljonkin esy lapsia integroituna ja ne tota, niin kyllähän siellä mentiin välillä sitten pitkin mettiä ja kyllä sitten jos lapsi ei oo koulukuntoinen niin kyllä siinä pitäisi olla sellanen mahdollisuus mieltää, että miten kipeitä lapsia siellä ryhmässä on. Nää lapset oli tosi kipeitä lapsia. Mutta yleisesti ottaen, että jos on jotain sellasia käytöshäiriön tyyppisiä ongelmia, mut jos on dysfasiaa, dysleksiaa, aspergerit menee ihan ok ja sit lievät kehitysvammat, semmoset mitkä ei oo vaarallisia muille oppilaille ettei tuu sellasia kilareita että pulpetit lentää. Ja sellaset, sellaset lapset ihan ok, ei siinä mitään.

Eri kouluissa on eroja ja yhtäläisyyksiä siinä, kuinka inklusio käytännössä toteutuu. Pääosin opettajat näkivät inklusio ajatusten olevan ilmassa, mutta käytännöt kouluissa eivät vielä toteudu niiden mukaan. Erityisopettajan resurssi tuotiin esille ja kaksi haastateltavaa, jotka ovat erityisopettajia, korostivat yhteistyön tekemistä tavallisten luokkien kanssa. Muutamassa koulussa oli käytännössä ”tiimi” ja ”tupa” – kuviot, joissa erityisluokat ovat yhteydessä niin sanottuihin tavallisiin luokkiin. Muutama luokan oppilaista opiskelee joitakin tunteja tai joitakin aineita pienemmässä ryhmässä erityisopettajan johdolla, mutta kuuluvat kuitenkin osaksi yleisopetuksen ryhmää. He ovat yksi osa omaa luokkaa. ”Tiimeissä” ja ”tuvissa” luokanopettaja ja erityisopettaja tekevät yhteistyötä toistensa kanssa. Yksi opettajista korosti ihmissuhdetaitojen olevan yksi tärkeimmistä osista inklusioprosessissa. Tärkeää on, ettei minkäänlaista valtataistelua tai vallan väärinkäyttöä esimerkiksi opettajan ja erityisopettajan välillä pääse syntymään.

Moberg on tutkinut 1900- luvun lopussa ja 2000- luvun alussa opettajien suhtautumista inklusioon. Myös tässä tutkimuksessa opettajilta haluttiin kysyä, kuinka he itse suhtautuvat inklusioon. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa tämän päivän tilanteesta ja ajatuksista. Opettajat suhtautuvat pääosin myönteisesti inklusioon, mutta se vaatii kuitenkin monia uudenlaisia toimintatapoja. Yhteisinä asioina opettajat näkevät, että inklusion toteuttaminen vaatii koululta ja työyhteisöltä paljon, jotta se pystyy toteutumaan tarkoituksenmukaisena. Tärkeää on myös lähteä oppilaasta liikkeelle; inklusio on tarkoituksenmukainen, ei itsetarkoitus.

Et siis suhtaudun tällä hetkellä, en mitenkään hihkuen ja hurraten, mutta kuitenkin pääsääntöisesti myönteisesti.

Erittäin positiivista mieltä, koska se on mun mielestä se asia, joka oikeesti niinku pitäis kaikissa kouluissa toteutua. Haastavia oppilaita, tässäkin koulussa on tosi paljon, joista, joiden niinku siinä tunnilla olemisesta kärsii koko muu luokka, mut sitä vaan jotenkin niinku pitäis yrittää pikkuhiljaa sit kuitenkin nähä kaikki vaiva siihen, et nääkin oppilaat vois olla siinä muun ryhmän kanssa osan aikaa.

Et laitetaan vaan sen takia et sillä ei oo kasvatuksellisia perusteita vaan se taloudellinen, että kuhan vaan laitetaan niitä lapsia sinne yhteen eikä ajatella että voisko sinne saada jotain lisätukea.

Vastavalmistunut opettaja toi haastattelussa esille sen, että hänen inkluusioon suhtautumiseen vaikuttaa se, miten hyvin hän kokee suoriutuvansa töistä; jos työt sujuvat, inkluusio on positiivinen asia. Opettaja mainitsi, että se, kuinka inkluusio koulutuksessa mainostettiin, vaikuttaa häneen edelleenkin. Hänen mukaansa asia esitettiin koulutuksessa niin sanotusti ”vaalean punaisten silmälasien läpi” ilman, että kouluttajalla välttämättä asiasta oli itsellään konkreettista kokemusta. Pietilä ja Tarkiainen (2006) ovat tutkineet Pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajiksi opiskelevien asenteita inkluusiota ja erilaisia oppilaita kohtaan sekä heidän valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. Samassa tutkielmassaan he ovat tutkineet opettajankoulutuksen merkitystä erilaisten oppilaiden kohtaamisessa, sillä nämä molemmat tutkittavat asiat kulkevat osittain käsi kädessä. Tästä löytyi yhtymäkohta tämän tutkimuksen haastattelussa tulleeeseen mielipiteeseen. Heidän tutkimus osoitti, että luokanopettajiksi opiskelevien mielestä heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita; luokanopettajan koulutus ei vastaa tarpeeksi odotuksia erityispedagogiikan osalta. Opettajiksi opiskelevilla on halu ottaa luokkaansa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta valmius ei välttämättä tähän riitä. Tukimuodot ovat yksi tekijä, joiden tulee olla kunnossa, jos luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Nyt kun mä oon puoli vuotta opettanut tätä lahjakkaiden luokkaa ja kun tässäkin kokee sitä riittämättömyyttä, että mitä niitten kaikkien taitavampien kanssa voi tehdä, ja jos tässä olisi vielä sellainen, joka veisi mun aikaa huomattavan paljon

ja jos mulla ei olisi vaikka avustaresursseja tai näin, niin kyllä varmasti kokisin tosi epävarmaks ja riittämättömäksi itteni, koska haluaisi jokaiselle tarjota sen hyvän mahdollisuuden oppia.

Haastatelluista erityisopettajat puolestaan kuvasivat, että kaikille oppilaille inklusio ja sen tuomat käytänteet eivät ole mahdollisia. Kokenut luokanopettaja osaltaan kertoi, että alkuun hän oli täysin asiaa vastaan, mutta suhtautuu nykyään asiaan pehmeämmin, kun on kokenut pärjäävänsä oppilaiden kanssa omassa luokassaan.

4.2 Opettajien työssä jaksaminen on yhteydessä moneen eri tekijään

Monet asiat vaikuttavat työssä jaksamiseen. Kaikki haastatellut opettajat kokivat jaksavansa tällä hetkellä työssään hyvin, mutta työssä jaksaminen on vaihdellut heidän työuransa aikana. Seuraavassa kuvataan, mitä asioita haastatellut opettajat toivat työssä jaksamiseen vaikuttavista asioista eniten esille. Työssä jaksaminen nähdään usein monien tekijöiden summana. Nämä tekijät muun muassa nousivat esille: moniammatillinen yhteistyö, luokka, persoonallisuus ja työn ulkopuoliset tekijät, kuten perhe-elämä.

Yhteistyö. Suurin osa tutkittavista opettajista (kahdeksan yhdeksästä) näki, että moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö kollegoiden kanssa tukevat heidän työssä jaksamistaan. Opettajat näkivät, että asioista puhuminen ja ajatusten jakaminen työkavereiden kanssa on hyvin tärkeää. Muutama opettaja mainitsi myös työparin tai erityisopettajan olevan tärkeä jaksamisen apu; kaikesta ei tarvitse olla yksin vastuussa, vaan vastuu, tuki ja mahdollinen huoli lapsesta on yhteisiä. Eräs tutkittavista mainitsi, että opettajan itse tulee olla aktiivinen tuen hakemisessa kollegoilta. Myös hyvästä henkilökemiasta jonkun tai joidenkin kollegoiden kanssa muutama opettaja näki auttavan työssä jaksamisessaan. Kuitenkaan kaikki opettajat eivät nähneet yhteistyötä tärkeänä osana omaa työssä jaksamistaan. Yksi opettajista kuvasi, että hänelle sopii hyvin itsenäinen tekeminen ja suunnittelu ja hän koki, että se myös tukee hänen jaksamistaan.

No en mä usko että kovin pitkälle jaksaa pötkiä jos sitä ei ole, mä oon ajatellu että jos tässä yksin tekis tätä hommaa ja tuki olis vähäistä, niin kyllä mä olisin väsähtäny jo. Näinkin nopeasti.

Sen mä oon huomannu, että kun on hyvä työpari se erityisopettaja, niin sitten jaksaa. Että se, jos riittää, että sille pystyy ohi mennessään sanomaan, että tänään tapahtu näin tai jotain. Et jos se yhteistyö on niinku saumaton ja se on niinku toista arvostavaa ja toista tukevaa, niin sit jaksaa hyvin.

Että kyllä se on hyvin tärkeä moniammatillinen yhteistyö ja jos henkilökemiat sopivat ja on samanlainen tyyli ajatella ja oppilaan puolella ollaan kaikki, niin sit hän se kyllä auttaa jaksamaan.

Että tavallaan tämmöinen, neljän seinän sisällä toiminen ovet kiinni, niin se on ihan hyvä systeemi työssä jaksamisen kannalta.

Muutama tutkittava opettaja mainitsi lisäksi, ettei yhteistyö aina tue omaa jaksamista. Jos yhteistyö kollegoiden kanssa on väkinäistä ja tekemällä tehtyä, se kuormittaa. Myös jos henkilökemiat ja ihmissuhteet eivät pelaa, niin yhteistyö kollegoiden kanssa ei silloin tue työssä jaksamista. Yksi nuoremista opettajista mainitsi myös, että muut kollegat voivat tuoda paineita omaan työhön, jos ei koe vielä olevansa hyväksytty ja täytyy yrittää olla reippaampi mitä on, mikä taas syö jaksamista. Myös se, että erityisopettaja ei ota vastuuta kunnolla, vaikuttaa heikentävästi työssä jaksamiseen.

Mutta jos se (yhteistyö) on jollain tavalla, että ne henkilökemiat ei toimi, niin niin silloin se saattaa jopa kuormittaa.

Jos se on semmoista vouhotusta, niin itsetarkoituksellista yhteistyötä, niin kehitetään projektia, pidetään taas pari kertaa kuukaudessa vanhempien tapaaminen ja ei kuulu laskettuihin tuntimääriin, niin ei varmasti tue.

Mut jos tulee vallankäyttöä, että joko luokanopettaja tai erityisopettaja rupee määräämään siinä, niin energiaa vie se valtataistelu.

Osa tutkittavista opettajista mainitsi koulun johdon merkityksen työssä jaksamisessaan. Eräs tutkittavista opettajista näki, että epäluottamuksen tunne rehtorin osalta tuntuu hyvin kuormittavalta. Tunne, että omaan työntekoon luotetaan auttaa jaksamaan. Toinen opettaja puhui rehtorin vallasta ja työpaikan ilmapiiristä, niillä on merkitystä omaan jaksamiseen.

Et millä on merkitystä niin kyllä sillä on myöskin sillä johtajuudella on merkitystä ja et kuitenkin jos aatellaan kouluorganisaatiota, niin rehtorilla on aika paljon valtaa. Ja se, miten hän sitä valtaansa käyttää, niin silläkin on aika paljon merkitystä työssä jaksamisen kannalta.

Suortamon, Laaksolan ja Välijärven (2008, 11—12) mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla parhaimmillaan palkitsevaa, mutta pahimmillaan se voi syödä opettajan voimavaroja tehdä omaa työtänsä. Tässä tutkimuksessa suurimmaksi osaksi opettajat kokivat, että oppilaan vanhemmat tukevat opettajan työssä jaksamista, ainakin tällä hetkellä, mutta myös negatiivisia kokemuksia oli yhteistyöstä oppilaiden vanhempien kanssa. Eräs opettaja mainitsi yhteistyön vanhempien kanssa olevan pahimmillaan kaikista kuormittavin asia, mutta tällä hetkellä vanhemmat tuki opettajaa ja hänen opetustaan.

Vaikka kyllähän se tällä hetkellä mun luokassa se tukee, että vanhemmat on niinku mun opetuksen takana ja ottaa vastaan ja ne...

Et pahimmillaan se on se kaikkein kuormittavin asia ja valitettavasti tänä päivänä yhä enemmän.

Perttulan artikkelissa Aho (2011) on tutkinut työssä jaksamisen yhteydessä opettajien työssä selviytymistä ja hänen tutkimuksessaan nousi tärkeäksi tekijäksi siinä työyhteisö ja yhteistyön tekeminen. Opettajan jaksamisen ja työssä selviytymisen voimavaraksi nousee katseiden kääntäminen työyhteisön tilaan ja tuloksien mukaan juuri työyhteisö on se, mikä auttaa opettajia jaksamisen lisäksi selviytymään. (Perttula 2011, 36—37.)

Luokka. Kaikki opettajat näkivät merkityksellisenä työssä jaksamisen kannalta sen, millainen luokka on. Opettajat näkivät, että usein oppilaat auttavat jaksamaan töissä paremmin. Eräs opettaja

mainitsi, että oppilaiden hauskat jutut ja se, että luokkaan saa homman toimimaan, motivoi työntekoa ja auttaa jaksamaan. Myös myönteinen asenne oppilailla tuki jaksamista, niinkään luokan heterogeenisyys ei haittaa, jos asenne on kunnossa. Muutama opettaja myös mainitsi nimenomaan oppilaiden erilaisuuden auttavan jaksamisessa; muuten työ voisi olla tylsää. Haastatteluista ilmeni myös, että itseohjautuvat, yhteistyökykyiset ja vastaanottavaiset luokat auttavat jaksamaan. Monet opettajat puhuivat oppilaan tuntemisesta ja yksi haastateltavista sanoikin, että oppilaiden kohtaaminen persoonina ja heidän tuntemisensa auttaa jaksamaan. Luokanopettajana ja rehtorina toimivan Ahon (2011) tutkimuksen tulos ja näkemys yhtyy myös meidän saamiimme tuloksiin, sillä hänen mukaansa luokka ja oppilaat ovat voimavaroja opettajan työssä jaksamisessa. Oppilaiden takia työtä jaksaa ja pystyy tekemään. (Perttula 2011, 37.)

Ja sitten että ne on ne oppilaat, mikä tekee sen, kun ne on hauskoja ja innokkaita ja niissä on niin hyviä persoonia ja et huomaa, että tää onkin ihan kiva työ.

Luokka auttaa opettajaa usein jaksamaan, mutta on myös luokkia tai ryhmiä, jotka eivät tue opettajan työssä jaksamista. Selkeimmin haastatteluissa nousi esille se, että käytöshäiriöt ja oppilaiden negatiivinen asenne luokassa vaikuttavat heikentävästi opettajan työssä jaksamiseen. Stenberg (2011, 117) kuvaa näitä alituisia *juputtajia* ”alisuoriutujat” nimikkeellä; he eivät koe opiskelua mielekkääksi eivätkä saa otetta opiskelusta, mikä helposti laukaisee negatiivisia kokemuksia ja niiden kierteen oppilaalle. Myös oppilaiden väliset ristiriidat ja jatkuva ryhmäyttämisen tarve kuormittavat opettajaa. Eräs opettajista kertoi, että myös erittäin heterogeeninen ryhmä suunnittelun osalta lisää työmäärää ja myös vaikuttaa jaksamiseen.

Jos jatkuvasti tehään töitä sen eteen, että asiat toimii luokassa, ryhmänä tai yksilönä tai taistellaan jostakin asiasta, jotta päästään eteenpäin, niin kyllä se vaikuttaa.

Et jos joutuu tahkoamaan sellaisen negatiivisen asenteen ja sellaisen niinku ruman käytöksen kanssa niin se on varmasti kaikkein rasittavinta.

Kyllähän se työssä jaksamiseen vaikuttaa se, että kun on hurjan heterogeeninen ryhmä, niin sä aika paljon joudut sitä sun omaa työskentelyä pohtimaan, enna-

koimaan. Että tavallaan sen opetuksen itsensä ulkopuolella tapahtuva työ on aika haastavaa.

Se on luokka joka auttaa kaikkein eniten, ehdottomasti se luokka. Et jos se luokka ei oo balanssissa ja se on, sanotaan suoraan, ikävä luokka, hankala luokka, se vaikuttaa asennepuoleen, mentali puoleen. Sä oot koko ajan suu mutrussa, kun sä tuut aamulla töihin, semmoinen ikävä, negatiivinen asenne koko ajan.

Persoonallisuus. Tutkimuksessa haluttiin saada selville myös, näkevätkö opettajat, että persoonallisuudella on merkitystä heidän työssä jaksamiseen. Haastatteluissa ilmeni, että kaikki opettajat näkivät, että persoonallisuudella on merkitystä työssä jaksamiseen.

On joo ehdottomasti. Se on ihan kaiken a ja o. No sanotaan, että ensimmäinen juttu on tietysti se semmonen fyysinen terveys ja sit tulee se henkinen terveys.

Tutkimuksessa selvitettiin haastateltavien näkemyksiä siitä, millainen opettajan tulisi olla. Vastuksissa oli yhtenevyyttä, mutta myös erilaisia ominaisuuksia mainittiin. Haastateltavien mukaan opettaja ei saa olla liian perfektionisti ja opettajan täytyy sietää stressiä. Opettajalla tulee olla positiivinen asenne, eikä hän saa olla liian herkkä, kaikkea vastaantulevaa ei voi ottaa henkilökohtaisesti. Muutama opettaja puhui myös itselle asetettujen tavoitteiden realistisuudesta; tavoitteet on asetettava realistisesti ja itselle ja omille taidoille on oltava armollinen, muuten ei jaksaa. Eräs tutkittava opettaja mainitsi myös, että opettajalla tulee olla oikeanlainen asenne. Kokeneempi naisopettaja myös mainitsi, että hänellä on kyky unohtaa, minkä hän uskoo auttavan jaksamisessaan; ei kannata jäädä negatiivisiin tunteisiin tai oloihin pyörimään.

Sanotaan et sellanen odotukset työssä menestymiseen, pärjäämiseen, niin ne täytyy asettaa realistisesti. Eli se on äärimmäisen tärkeä asia ja ei lähde sillä lailla, että tekee jotain sellaista, mitä ei halua, osaa tai joka rasittaa selkeästi mentaali-puolta ja et sellanen tietynlainen luonnollisuus, että mun mielestä se on aika hyvä.

Täs ammatissa ei kuitenkaan saa olla kauheen herkkäkään sillä lailla, että niitä asioita ei saa ottaa henkilökohtaisesti.

Työn ulkopuoliset asiat. Muita asioita, jotka vaikuttivat tutkittavien opettajien työssä jaksamiseen, olivat muun muassa siviilielämä ja ikä, johon liittyi työkokemus. Opettajat kokivat, että töissäkin jaksaa paremmin, jos kotona on kaikki kunnossa ja on aikaa harrastaa. Myös riittävän levon määrän mainitsi muutama opettaja. Opettajat näkivät tärkeänä, että työ tehdään työajalla ja päivässä olisi aikaa tehdä myös itselle mielekästä tekemistä.

Pitää tavallaan muistaa se, että olis se työaika ja sitten sen jälkeen tekis sellaista, mikä on itselle mielekästä ja mikä vie ajatuksia pois siitä.

Tottakai, miten jaksaa pitää itsestään huolta, liikkua, nukkua, syödä terveellisesti niin ne vaikuttaa ihan välittömästi. Sit minkä verran jaksaa harrastaa, että miten saa asioita työajan ulkopuolella irti tästä, et se vaikuttaa. Et tommoset asiat ainakin mulla.

Iän vaikutus tuli esille muutamassa niin nuoremman kuin vanhemman opettajan haastattelussa. Vanhemmat opettajat näkivät, että nuorena on jaksanut mitä vain, jopa yövalvomiset ja -juhlinnat, mutta enää ei sellaiseen pysty. Nuoremmat opettajat puhuivat kokemuksen ja rutiinien puutteesta. Nämä opettajat mainitsivatkin, että jaksavat paremmin töissä, kun heille on kehittynyt rutiineja ja omia toimintatapoja luokassa ja oppilaiden kanssa. Yksi haastateltavista kertoi, että suunnittelu auttaa häntä jaksamaan töissä ja vähentää stressiä päivän aikana, suunnittelun avulla jokainen hetki ei ole vain selviytymistä tilanteesta toiseen. Muutama opettaja mainitsi myös lukukausien eri ajat; keväällä toisella oli paljon tekemistä arvioinnissa ja toinen taas aina jaksoi paremmin, kun loma oli tiedossa. Yksi nuoremmista opettajista puhui koulutuksesta työelämään siirtymisestä ja siitä, miten paljon todellisuus tuli vastaan. Oma muodostettu kasvatustilasto ja käyttöteoria eivät sopineetkaan todellisuuteen ja niitä tuli muuttaa.

Rutiinien puute tai niiden olemassaolo, eli sit kun alkaa tulee niitä helpottavia rutiineja, niin pystyy niinku siitä enemmän vapautuu energiaa myös olemiseen ja lepoon päivän aikana.

Iän vaikutus on iso tekijä, omien perhetilanteen, lasten tilanteen, tällaisten. Ja sitten ihan tällainen vuodenaikojen vaikutus, voi olla että pimeenä aikana ja tämmö-

senä voi olla ei niin jaksaa, mutta kun kevättä kohti mennään niin sitten, ainakin ite koen kevään tosi mukavana.

Silloin kun valmistuin ja otin sen ensimmäisen porukan sen monimuotoerityisluokan, niin kyllä mä silloin mietin, että selviänköhän mä hengissä jouluuun asti. Ihan suoraan sanottuna, että kyllä se oli hyvin haastava paikka, ihan senkin kantilta että ryhmä oli hyvin monimuotoinen ja tietysti senkin takia, että tietysti niinku, että kun sä meet uutena, uutena työyhteisöön ja sä haluaisit pärjätä ja siinä oli niinku monenlaisia sanotaanko nyt monenlaisia, mitä iteltä odotti ja asetti itelleen ja näin ja sitten myöskin se, että se tietynlainen kasvatustilafilosofia ja käyttöteoria oli siinä sen tota opiskelun aikana muodostunut ja sitten todellisuus oli kuitenkin aika päinvastaista aina hetkittäin. Että joutu tekee niitä kompromisseja ja sitten sitä rupes uudelleen vasta todellisuudessa rakentamaan ja se oli tietysti sitten aika kova isku. Olen kuvannut sitä sanonnalla märkä räitti vasten kasvoja sitä.

Motivaatio työhön on tärkeää jaksamisen kannalta. Eräs haastateltavista opettajista, kertoi, että työn parhaita puolia on se, että voi laittaa itsensä likoon ja kokeilla eri asioita. Toinen opettaja puhui työnilosta ja sen löytämisen tärkeydestä. Lisäksi on ymmärrettävä, miten tärkeää työtä opettaja tekee. Se auttaa jaksamaan.

Kyllä työssä jaksaminen ja niinkuin siitä sellaisen ilon löytäminen on tärkeitä ja myöskin sellainen on tärkeitä, että ymmärtää miten tärkeitä työtä opettaja tekee.

Työssä jaksamista heikentäviä tekijöitä oli eri opettajilla erilaisia. Muutama mainitsi kriisien tai hankaluuksien kotona vaikuttavan jaksamiseen töissä ja fyysisen sairastelun. Eräs opettaja koki, että oppilaiden poissaolot vaikuttavat jaksamiseen, koska oppilaat jäävät jälkeen ja sitä on paikattava.

Kyllä joo. Että kuinka sitä kuinka yrittää pitää ne kotiasiat ulkopuolella tästä, niin kyllä ne välillä vaikuttaa tänne ja miksei myös toisinpäin. Et jos kotona on joku kriisi, niin kyllä se helposti vaikuttaa siihen jaksamiseen töissäkin.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista muutamat mainitsivat opetuksen ulkopuoliset asiat kuormittaviksi. Tällaisia asioita oli turha lisääntyvä määrä erilaisia kokouksia, hallinnolliset tehtävät ja erilaisten oppilasta koskevien palaverien sopiminen useiden eri tahojen kanssa.

Inklusio. Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, kokevatko opettajat, että inklusiolla on merkitystä heidän työssä jaksamiseensa. Eräs tutkittavista opettajista kertoi inklusion näkyvän lisätyönä, esimerkiksi erilaisina järjestelyinä. Pääasiassa inklusiolla ei kuitenkaan nähty olevan negatiivista merkitystä työssä jaksamiseen, sen toteuttamisella tehdään enemmän yhteistyötä, mikä taas auttaa jaksamisessa. Yksi haastateltavista opettajista puhui hänen luokan *inklusio-oppilaasta* ja hän arveli, että jos tämän kaltaisia *inklusio-oppilaita* olisi luokassa useampi, niin silloin sillä olisi merkitystä myös työssä jaksamiseen.

Kehitystoiveita työpaikalle. Opettajilta kysyttiin haastattelussa myös, mikä auttaisi heitä jaksamaan vielä paremmin työssään. Melko nuori opettaja koki, että haluaisi johdolta lisää tukea työhönsä ja parempaa perehdytystä työhön. Myös kaksi muuta opettajaa kaipaisivat työnohjausta enemmän. Muutamat haastateltavista toivoivat lisää aikaa yhteistyölle, lisää yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja vertaistukea. Yksi opettajista toivoi samanaikaisopetusta lisää ja useammalle tunnille kouluavustajaa. Muita asioita, joita mainittiin jaksamista tukemisessa, oli turhien kokouksien poisjäänti ja lisää arvostusta tehdylle työlle. Yksi opettaja kertoi hakevansa aktiivisesti tukea silloin, kun sitä tarvitsee ja toivoi siihen vaan itselleen lisää rohkeutta.

Että kyllä mielellään ja uskon, että se auttais jaksamaan, että vois suunnitella yhdessä. Ja myös ehkä tehdä enemmän yhdessä, yhteisiä projekteja ja juttuja. Et semmonen yhdessä opettaminen, sitä on tässä koulussa hyvin vähän. Mikä se nyt on, samanaikaisopetus. Kaks opettajaa tekee sitä, jotka on nyt ekaluokasta saakka ollu rinnakkaisluokkien opettajia, et heillä on nyt osan aikaa samanaikaisopetusta, viis tuntia viikossa tai jotain. Et semmosta vois olla tosi kiva.

Että koulun näitä kuormittavia ja raskaita kaiken maailman kokouksia ja palaveriteita, joilla ei oo niinku käytännön merkitystä, niin kevennettäis ja annettais sitten mielummin vaikka aikaa ja tilaa ja järjestettäis lukujärjestystä niin, että olis aikaa ja tilaa tehdä sellaista luontevaa yhteistyötä opettajien kanssa. Eli jos luokka-

asteet haluaa järjestää jotakin kuudennet luokat yhdessä, niin siellä olis lukujärjestyksessä se yks päivä joka loppuu yhtä aikaa ja meillä oli sen jälkeen heti mahdollisuus kokoontua.

Kyllä mä kaipaän niinku arvostusta enemmän. Se mun mielestä opettajilta puuttuu. Me ollaan niin sellasella alalla, et me ei uskalleta kehua.

Opettajat mainitsivat, että itse voi vaikuttaa paljon siihen, kuinka työssä ylipäättään jaksaa. Aina opettaja ei voi kaikkeen itse vaikuttaa, mutta myös Stenbergin (2011, 133) mukaan työssä jaksamisen reseptin jokainen opettaja laatii itse, eikä sitä saa ikänä jättää huolehtimatta.

4.3 **Kaikki luokat ovat erilaisia**

Luokanopettajat kuvasivat, että heidän luokkansa koostuvat hyvin erilaisista oppilaista. Erityisopettajat kuvasivat myös saman asian; vaikka heillä on luokassa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ovat oppilaat kuitenkin hyvin erilaisia oppilaita keskenään. Yksi luokanopettajista opettaa niin sanottua lahjakkaiden oppilaiden ryhmää ja hän kuvasi eroja löytyvän erityisesti temperamenteista ja persoonallisuuksista.

Siellä on hyvin lahjakkaita oppilaita, siellä on ylivilkkautta, tarkkaavaisuushäiriötä, mä en tiiä miten kuvailisin sen, ne ei oo heikkolahjaisia oppilaita, mutta niillä on oppimisvaikeuksia ja sit toisaalta niistä ei pysty sanomaan, mitä ne oppimisvaikeudet on mutta niitä esiintyy siellä. Osa on hyvin temperamenttisia, mikä vaikuttaa ryhmässä toimimiseen.

Kaikki opettajat mainitsivat luokassa olevan paljon erilaisia persoonia ja temperamenteiltaan erilaisia oppilaita. Yhteisiä piirteitä luokkien heterogeenisyydestä oli monia; suuria eroja oppilaiden taidoissa, ylivilkkautta ja kahden opettajan oppilaista oli diagnosoitu ADHD, erilaisia oppimisvaikeuksia, kuten tarkkaavaisuudessa sekä hahmottamisessa, lahjakkuutta sekä käyttäytymisen häiriöitä. Erityisopettajien oppilaiden lisäksi kahden luokanopettajan oppilaalle on tehty HOJKS ja yhdelle se on harkinnassa. Kolmella opettajalla on luokassaan yksi tai useampi maahanmuuttajaoppilas ja kah-

della opettajalla on vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas luokassa. Kaikki opettajat lukuun ottamatta yhtä, kuvasivat luokkaansa näiden erilaisten piirteiden ja tekijöiden kautta. Yksi opettajista kuvasi ryhmäänsä alussa ilmapiirin kautta. Hänen luokkansa oppilaat ovat hyviä kavereita keskenään ja luokan ilmapiiri on hyvä. Se on kaiken lähtökohtana. Opettajalle oli tärkeää, että vuorovai-
kutussuhteet, niin oppilailla, kuin opettajilla ovat kaikkien kanssa kunnossa.

Kuormittavat asiat luokassa. Onko luokassa tekijöitä, jotka kuormittavat opettajaa? Kuormittaako ryhmä tai joku tietty oppilas opettajaa? Opettajat kuvasivat, että luokassa on yleensä ne muutamat oppilaat, jotka kuormittavat opettajan työtä. Usein nämä vaikuttavat kasvatuksellisiin tekijöihin. Toinen yhteinen tekijä, jonka useat opettajat mainitsivat kuormittavan, on levoton käytös, mikä on yhteydessä työrauhahäiriöihin. Tästä seurauksena opettajat mainitsivat kuormittavaksi sen, jos he joutuvat usein olemaan yhteydessä oppilaiden kotiin huonon käyttäytymisen vuoksi. Opettajat toivat haastatteluissa esille sen, että käyttäytymisen häiriöt johtuvat usein huomion hakemisesta negatiivisella tavalla ja erityisopettaja mainitsi sosiaalisemotionaalisten häiriöiden olevan suuri tekijä oppilaiden käytökseen. Jos opettajaa kohdellaan epäkunnioittavasti, kuormittaa se yhden opettajan mukaan eniten. Vastavalmistunut opettaja pohti haastattelussa sitä, onko koulutuksen kautta saanut itselleen lisää auktoriteettia ja opettajat pohtivat sitä, onko luokan aikaisemmalla opettajalla ollut vaikutus siihen, jos oppilaille tuottaa haastetta käyttäytymisissä tällä hetkellä.

Kyllä tässä luokassa voidaan puhua muutamasta oppilaasta, joiden kanssa pitää tehdä enemmän töitä ja välillä se on aika puuduttavaa suorastaan ja ehkä enemmän se on just sellasta kasvatuksellista eikä oppimiseen liittyvää. Päivät on sellasia että joudut vetämään itestäsi kaiken mitä vaan keksit jotta sä pärjäisit sen päivän niin silloin tavallaan löytää ittesä ihan uudestaan mutta toisaalta se on kylä niin että kun sellasen läpi on menny kerran niin ei sitten ihan pikkuasioista sen jälkeen, niin ne on ihan pikkuasioita sitten, mut niin kun on käyny et niinkun yks poika kiteytti, et meidän opettaja on kaikista vanhin, kaikista rumin ja kaikista ryppysin niin (naurua) se oli niinkun se asenne et se vielä kuitenkin puhu eikä löyny. Kyllä se voi olla että oppilasryhmällä vaikusta.

Ja tota, jos mä sanoin tosta kakkosesta, et se olis kauhia, niin se ryhmä oli silloin sitten helvetistä. Siis tota siellä oli ollut semmoinen vastavalmistunut opettaja niil-

lä sitten töissä ja se oli persoonaltaan sellainen et ne sai tehdä ihan mitä halus ja mäkin kävin siellä luokassa silloin tutustumassa ennen kumenin, nii siellähän ne istukin missä järjestyksessä sattuu ja käänteli pulpetteja siellä ja kaikkee tällästä. Ja oon kyllä monta kertaa sanonut sen jälkeen sitten, että jos mä oisin joutunu ole siellä kauemmin ku sen kuus viikkoo, niin hulluksi mä oisin oikeesti tullut. Se oli niinku apianalaumaa olis siellä komentanu, mutta että ei nyt niinku mitä mä sainoin kaks vuotta ollu, niin täällä yhtäjaksoisesti töissä niin ei oo kyllä varmaan ollut mitään työssä jaksamisen ongelmia, mutta että jos olis sellainen ryhmä, niin en kyllä ihmettele, että moni opettaja lopettaa ammattinsa sellaiseen.

Se on nimenomaan sitä, että jos kaikki muut on tunnilla hiljaa, niin siinä on ne neljä pellee, jotka varmasti pitää sitä ääntä siinä luokassa. Jaksaa olla välillä 5 minsaa hiljaa ja sitten taas se sama show alkaa. Mutta ei oikeestaan muuta, mutta että se ei, joillakin lapsilla vaan on se hirveen tarve tuoda itseensä koko ajan hirveenä esille ja ja oikeestaan ne kaikki hirveenä hakee sitä huomiota ja varsinkin kaks niistä pojista, niin ne on ihan hirveen kipeitä opettajan huomioille ja välillä ne hakee sitä tälleen negatiivisesti.

Opettajista yksi kuvasi, että häntä kuormittaa tällä hetkellä luokassa eniten se, että ryhmä hakee vielä omaa paikkaansa. Hänellä voimavaroja on vienyt ryhmäyttäminen sekä sääntöjen ja ohjeiden harjoittelu ja noudattaminen. Tilanteeseen vaikuttaa vielä paljon se, että luokassa on paljon sellaisia oppilaita, jotka sanovat vastaan; *juputtavat* jokaisesta asiasta, mitä pitää tehdä.

Se ehkä kuormittaa vielä, että se ryhmä hakee vielä paikkaansa. Kun ne on tullut toiselta luokalta neljältä eri luokalta, niin ne on ollu niin hajanainen porukka siinä vaiheessa kun ne on tullut. Ja toisaalta se toisen luokan ja kolmannen luokan välinen kuilu on aika iso täällä koulussa, mikä on vaikeuttanut tämän ryhmän toimintaa. Koska se kolmannen luokan toiminta on niin hyvin erilaista, kuin alku-luokilla, toiselta luokalta tullessa. Niin hirveän paljon on voimavaroja vienyt ryhmäyttäminen ja sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen. Ja sitten sellanen jotenkin tuntuu että lapset, en mä on ne tässä luokassa ylipäätään sellasia, että ne niin helposti sanoo vastaan asioissa. Tässä luokassa varsinkin on sellasia juputtajia,

*että kaikkeen sanotaan vastaan, kaikki on ihan mälsää. Et miten löytäis sen kei-
non, että niiden kanssa, jotka on aina negatiivisia, aina sanomassa.*

Muutama opettajista mainitsi, että tällä hetkellä luokka ei ole se, mikä heitä kuormittaa. Kuormittavat tekijät liittyvät muuhun kuin luokkaan. Opettaja, jolle ihmissuhdetaidot ja hyvät kaverisuhteet ovat erityisen tärkeitä, kuvaa lasten ristiriitojen olevan kaikista kuormittavimpia tekijöitä. Yksi opettajista puolestaan pohtii omia ohjaustaitojaan; hänen omat ohjaustaitonsa eivät vielä ole kovin hyvät kaikkien eri persoonallisuuksien ja temperamenttien kohtaamiseen.

Suuri huoli opettajalle syntyy silloin, jos hän huomaa, ettei oppilaalla ole kaikki asiat kotona hyvin. Yksi opettajista kuvaa sen seikan olevan kaikista raskainta, jos oppilaan oma jaksaminen ja henkinen tila eivät ole kunnossa. Oppilaat ovat vielä lapsia ja usein he joutuvat kokemaan sellaisia asioita, mitkä aikuisillekaan ihmiselle ei olisi helppoja. Opettaja kuvaa oman ammatillisen kuvan olevan tässä vaiheessa todella suppea, omat tiedot ja taidot eivät riitä kaikkeen.

Kaikista kuormittavinta on se iso huoli siitä oppilaan omasta jaksamisesta ja henkisestä tilasta. Opettajan ammatillinen kuva on aika suppea siinä vaiheessa, kun on huoli siitä, oppilaan koulun ulkopuolisesta elämästä. Se on varmaan sellainen, minkä itse koin silloin kaikkein hankalimpana asiana, että itse näki ihan konkreettisiakin, konkreettisiakin jälkiä lapsessa ja sä et voi muuta tehdä, kun ilmoittaa niistä muille tahoille eteenpäin.

Luokan heterogeenisyys voi myös olla kuormittava tekijä opettajalle. Yksi haastateltavista opettajista kuvasi heterogeenisyyden tuovan vaikeutta kokonaisuuksien suunnitteluun ja jokaisen oppilaan huomiointiin. Kun luokka on täynnä erilaisia oppilaita, mitä kaikkien huomioon ottaminen vaatii opettajalta? Saloviita (2011) lisää myös tähän, että heterogeenissä luokissa opettajan on pakko jakaa omaa huomiotaan, sillä erilaisten oppilaiden joukossa oppiminen ei tapahdu samassa tahdissa.

Luokka oli todella heterogeeninen ja he oli todella eritasoisia oppiaineissa, et se niinku kokonaisuuden suunnittelu ja se, että kuinka otan jokaisen oppilaan yksilöllisesti huomioon opetuksessa, opetusmenetelmissä, työskentelytavoissa, niin kyllä se oli haastavaa.

Mitä erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta? Jatkuva havainnointi ja arviointi on tärkeää joka päivä opettajan työssä. Jotta opettaja pystyy ottamaan huomioon kaikki oppilaat, tulee hänen havainnoida oppilaita ja oppia tuntemaan kaikki oppilaat. Kun oppilaat tuntee, on opettaminen ja kasvattaminen helpompaa. Muutama opettajista nosti heti aluksi tämän asian esille. Erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta lisäksi oppilaiden eriyttämisen taitoja, mikä liittyy oppilaiden tuntemiseen. Ennakointi ja erilaiset tavat esittää opetettava asia, ovat lisäksi yhteisiä tekijöitä, joita opettajat mainitsivat tässä kohdassa.

Kaksi äskettäin valmistunutta opettajaa korostivat vaatimuksia oman osaamisen merkitykselle erilaisia oppilaita opettaessa. He pohtivat, riittääkö heillä vielä omat taidot kohdata kaikki oppilaat, ja ovatko he osanneet tarjota jokaiselle juuri sen parhaan tavan oppia. Erityisopettajista toinen esitti, että opettajan täytyy osata lukea oppilaita; tulee tietää, milloin pitää osata huomata moniammatillisen yhteistyön tarpeen. Yhden opettajan mukaan erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta kannustusta ja joustonvaraa. Myös konkreettisia asioita, kuten istumajärjestyksen merkitystä, tuotiin tässä esille. Keltikangas-Järvinen (2006, 192) tuo myös esille istumajärjestyksen tärkeyden merkityksen luokassa. Kun opettaja tuntee oppilaat, hän osaa myös suunnitella luokan fyysisen ympäristön juuri kyseiselle luokalle sopivaksi.

4.4 Monipuolinen yhteistyö on osa opettajan arkea

Opettajan työ on hyvin sosiaalista ja opettaja on jatkuvasti oppilaiden lisäksi eri ihmisten kanssa tekemisissä, muun muassa erityisopettajan, muiden opettajien, koulunkäyntiavustajan, oppilaiden vanhempien ja eri moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaista yhteistyö eri tahojen kanssa on ja millaisena opettajat sen kokevat.

Moniammatillinen yhteistyö. Kaikki opettajat mainitsivat oppilashuoltotyöryhmän yhteistyöstä kysyttäessä. Oppilashuoltotyöryhmän tarkoitus on ennaltaehkäistä vaikeuksia ja se on moniammatillista ja kouluyhteisöä tukevaa (Tilus 2004, 153). Yhden tutkimukseen osallistuneen opettajan mukaan oppilashuoltotyöryhmä voi olla melko erilainen riippuen koulusta ja kouluittain vaihtelee myös, kuka organisoi oppilashuoltotyöryhmää. Kuitenkin haastateltavat opettajat kuvailivat oppilashuoltotyöryhmää melko samalla tavalla; siinä on tarvittaessa koulupsykologi, koulukuraattori,

erityisopettaja, rehtori, luokanopettaja ja terveydenhoitaja, riippuen aina millaista asiaa käsitellään. Opettajat kertoivat, että he ovat ehkä muutaman kerran vuodessa yhteydessä oppilashuoltotyöryhmään tarpeen mukaan

Meillä on tiimi työ täällä hyvin vahvana, että mulla erityisopettaja tässä kolmella tunnilla viikossa. Sitten meillä koulun oppilashuoltotyöryhmä, kuraattorit, psykologi, terveydenhoitaja ja ketä kaikkia siellä onkaan. Sitten tietenkin huoltajat ja sit tahot kuten kasvatusperheneuvojat ja nää, mutta mä en oo niitten kanssa vielä joutunut tekemisiin. Mahdollisesti sitten kunnan sosiaalityö, jos semmosia tapauksia tulisi. Kyllähän se moniammatillinen yhteistyö on sitä, että nää monet eri tahot verkostoituu keskenään.

Yksi opettajista kertoi, että heidän koulullaan toimii lisäksi koulupsykologin ja -kuraattorin kanssa eräänlainen konsultaatio, jossa voi keskustella yksittäistä oppilasta tai koko luokkaa koskevista ajatuksista ja huolista. Eräs haastateltavista mainitsi tärkeänä moniammatillisessa yhteistyössä avoimuuden. On tärkeää, ettei tietoja pimitetä, huomioiden tietenkin vaitiolovelvollisuudet. Yksi opettaja näki myös, että moniammatillinen yhteistyö rikastuttaa omaa työtä ja ilman sitä oma työ voisi muuttua aika yksipuoliseksi. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että koulupsykologin käytön resurssit ovat koulussa hyvät ja koulupsykologin apua on melko helppo saada.

Erityisopettaja on usein luokanopettajan tärkeä yhteistyökumppani, ja kaikki haastateltavat opettajat mainitsivatkin yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Pienen kyläkoulun opettaja kertoi, että heillä käy erityisopettaja kerran viikossa neljä tuntia kaikille luokille yhteensä, joten erityisopettajan kanssa mahdollinen yhteistyö on aika vähäistä. Kuitenkin suurin osa haastateltavista kertoi, että yhteistyötä erityisopettajan kanssa tapahtuu paljon, ja joillekin opettajille se oli jokapäiväistä. Erityisopettajan kanssa voi jakaa vastuuta ja hänestä on apua ihan käytännön asioissa opettajien mukaan. Eräs opettaja näki yhteistyön erityisopettajan kanssa molemminpuolisena konsultaationa ja tasavertaisena yhteistyönä.

Ja sitten on tietysti erityisope, jonka kanssa, hän tekee täällä luokassa säännöllisesti joitain testejä ja voidaan sitten miettiä, jos jonkun oppilaan kohdalla on joku

huolestuttava muutos jossain osa-alueessa. Kyllä se on, ettei omalla vastuulla oo kaikki ja vaan että niinku hirveen hieno asia.

Yksi haastateltavista kertoi erityisopettajan pääasiassa tukevan hänen työtään, mutta hän myös nosti esille erityisopetukseen menevät resurssit ja arvioi, onko siitä saatava hyöty niin hyvä. Hän myös näki, että on erittäin tärkeää, että erityisopettajan kanssa puhutaan samasta asiasta ja tuntien tavoitteet ovat samat.

Kollegat. Opettaja voi tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa hyvinkin eri verran. Tutkimukseen osallistuneissakin opettajissa oli eroja siinä, kuinka paljon yhteistyötä tehtiin. Suurimman osan mielestä yhteistyö kollegoiden kanssa oli hyvää, sitä tehtiin paljon ja sitä voisi tehdä vielä enemmänkin, mutta muutaman mielestä yhteistyö oli vähäistä.

Aika vähäistä, kukin tekee omassa luokassaan pitkälti sitä työtään.

Et työyhteisönä meidän koulu on kyllä tosi mahtava paikka.

Mutta sanotaan asteikolla yhdestä kymmeneen, niin tää yhteistyö kyllä mun kohdalla pyörii tuolla kolmessa.

Yhteistyötä kollegoiden kanssa toteutettiin soluissa, eli kunkin luokkatason opettajat tekevät yhteistyötä keskenään. Tällaisesta yhteistyöstä mainitsi kolme opettajaa ja yhden mielestä se toimi hyvin, toisen mielestä sitä ei ollut juuri ollenkaan ja hän olisi halunnut sitä enemmän ja kolmannen mielestä se oli riittävää hänen tarpeisiin. Yhteistyötä tehtiin myös muun muassa useiden pienien luokkien kanssa ja muiden opettajien kanssa, jotka olivat samanhenkisiä.

Hyvä, avoin, iso työyhteisö, mikä mun mielestä on ihan kiva. Väkee on moneen junaan, niin sit löytyy niitä, jotka ajattelee ja toimii samoin.

Kyllähän mä apua annan ja apua otan vastaan, jos sitä tarjotaan, mutta suomalainen koulu on aika suuressa määrin tämmöinen suljettujen ovien takana toimiva yksityisyrittäjä.

Monet haastateltavat opettajat kertoivat yhteistyön olevan voimavarana. Se, että voi puhua kollegoiden kanssa samaa kieltä on tärkeää jaksamisen kannalta. Asioiden jakaminen toisten kanssa helpottaa omaa työntekoa.

Kyllä, mä koen, että se on hirveen iso osa työssä jaksamista se, että on kollegat joiden kanssa puhutaan ns. samaa kieltä, toki voidaan olla erimieltä asioista, mutta että niistä pystytään keskustelemaan. Että se on, mikä on tosi hedelmällistä, että voidaan kyllä, me kuitenkin katotaan sitä siitä omasta näkökulmasta ja omasta ns. viitekehystä, mutta se, että asioista pystytään keskustelemaan, niin se vie aina, myöskin kehittää koulua ja organisaatiota eteenpäin.

Vanhemmat. Opettajan yksi yhteistyötaho on oppilaiden vanhemmat. Haastattelussa selvitettiin, millaista yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa on ja tukeeko se opettajan työtä. Yhteistyötä vanhempien kanssa tehtiin eri verran, luokasta riippuen. Pääasiassa yhteistyö vanhempien kanssa tapahtuu arviointikeskusteluissa ja kouluarjen viesteissä sekä vanhempainilloissa. Silloin, jos oppilaalla on jokin asia, joka vaatii enemmän yhteistyötä, niin sitä tehdään silloin enemmän. Muutama opettaja sanoi, että yhteistyö vanhempien kanssa saattaa olla joidenkin kohdalla tai ainakin joka päivä jonkun oppilaan kohdalla jokapäiväistä tai jokaviikkoista. Yhteyttä vanhempiin pidetään sähköpostilla ja soittamalla. Joidenkin vanhempien kanssa ollaan enemmän yhteydessä kuin toisten.

Yhteistyö on lähinnä sitä, että pari kertaa lukuvuodessa kokoonnutaan, keväällä juhlassa nähdään ja jouluna tavataan täällä luokassa, keväällä.

Ja yhteistyön on hyvin paljon sitä, että sähköpostilla viestiä, että joka päivä muutamman vanhemman kanssa erinäisistä asioista, pääsääntöisesti poissaoloihin liittyvistä sairausasioista, mutta joskus ihan tällaisiin läksyjen tekemiseen ja oppimisvaikeuksiin ja konfliktitilanteisiin kavereiden kanssa, että kyllä joka viikko muutamman kerran tällaisia selvitetään. Joka päivä menee viesti vanhemmille läksyistä.

Vanhempi miesopettaja kertoi kysyvänsä aina vuoden alussa, millaisia toiveita vanhemmilla on yhteistyöstä ja haluavatko he esimerkiksi osallistua luokan pikkujouluun. Tällä hetkellä hänen luo-

kan vanhemmat ovat toivoneet rentoja yhdessäoloiltoja. Yhden opettajan mukaan vanhemmat ovat todella tiiviisti yhteyksissä toisiinsa.

Pääsääntöisesti opettajat kokivat, että yhteistyö vanhempien kanssa tukee heidän työtään. Vanhemmilta saadaan lisää tietoa lapsesta. Yksi opettaja kuvaili, että vanhempien tuki omaan työhön voimaannuttaa. Pari vähemmän aikaa työelämässä olleista opettajista mainitsi vanhempien luovan odotuksia opettajan työlle ja että vanhemmat osittain tukevat ja osittain eivät tue. Yksi nuoremmista opettajista kertoi, että jotkut vanhemmat luovat paineita ja varsinkin opettajavanhemmista hän mietti usein, että mitä he ajattelevat hänen opetuksestaan ja asioista, joita lapset kertovat kotonaan koulusta.

*Kyllä mä koen, että se tukee mun työtä ja ja usein usein vanhemmilta tuleekin sel-
lasta, että mä oon huomannu kotona tällaista, että onko sitä myös koulussa ja niin
edelleen.*

*Että mun työssä jaksamista on tukenut just tällainen linja, että ollaan tekemisissä
silloin kun tarvii, ei tehdä karpäsestä härkäsestä eikä toisinpäin. Tottakai se voisi
olla ehkäisemässä, mutta mulla nyt on näin ollut.*

*Niin kyllä. Se on kyllä ihan mahtavaa. Et just sitten päinvastoin että olikohan se
just viime perjantaina kun yks vanhempi soitti ”et ei mä en kestä enää”. Mä vaan
et koita nyt kestä et ei se niin paha oo mitä sinä kuvittelet” et ei niin kuin et usein
on ihan toisin et pitää opettajan ottaa yhteyttä et tää on tosi hauska.*

4.5 Monenlaiset persoonat voivat olla hyviä opettajan työssä

Sanonnan mukaan opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Tässä tutkimuksessa opettajan persoonallisuus haluttiin ottaa yhdeksi osuudeksi mukaan, kun mietitään mitkä tekijät vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen ja millainen merkitys heterogeenisellä luokalla on työssä jaksamisessa. Millainen on hyvä opettaja? Haastateltavien opettajien mukaan monenlaiset persoonallisuudet voivat olla hyviä opettajan työssä. Yksi opettajista korosti, että myös lasten on tärkeä nähdä erilaisia

piirteitä ja opettajia. Opettajien tulee hyväksyä erilaisuutta ja oppilaita pitää myös kasvattaa ja opettaa hyväksymään erilaisuutta. Opettajat nostivat haastatteluissa opettajan työhön yhteisiä hyviä piirteitä: sopivan tiukka, huumori ja leikkimielisyys, tasapuolisuus, rauhallisuus, järjestelmällisyys ja organisointikyky, joustavuus, rentous, ymmärtäväisyys, empatia, tunneäly ja tilannetaju, luovuus sekä positiivisuus. Liikanen (1991) on myös tutkinut sitä, millaisia piirteitä ja ominaisuuksia luokanopettajan persoonallisuuteen kuuluu. Hänen tutkimustuloksissa tuli enemmän esille muita kuin persoonallisuuden piirteitä; luokanopettajat hyväksyvät itsensä ja muut ihmiset sellaisina, kuin he ovat, nauttivat luonnosta, työstä ja muiden ihmisten seurasta ja ovat omasta mielestään onnellisia, hyväkäytöksisiä, rohkeita, päteviä ja rauhallisia. Opettajat eivät kuitenkaan pidä itseään täydellisinä, mutta heillä on hyvä itsetunto. Kun ongelmat myöntää, on ne myös aina helpompi pyrkiä yhteistyössä ratkaisemaan. Tuloksissa yksi tärkeä piirre opettajissa on yhteistyökykyisyys ja yhteistyökykyinen opettaja ylläpitää ja huoltaa ihmissuhteita ympärillään. (Liikanen 1991, 69, 105.)

Mutta ei sitä nyt pidä mitään huumoriakaan unohtaa ja sellasta kevyttä hassutte-lua. Silläkin pääsee sitten taas toisten lasten kanssa pitkälle. Se riippuu niin siitä että vaikea on luoda yhtä opettaja mallia.

Joissakin tapauksissa rauhallisuus, mutta joskus taas vaaditaan opettajalta semmoista tietynlaista räväkkyyttä, jotta saa sitä liikuttettua sitä ryhmää. Että kyllä niinku opettajan pitää olla semmoinen kameleontti mun mielestä.

Ei ole liian tarkka ja liian ankara itselleen, joustava niinku suunnitelmien suhteen ja joustava omien taitojensa suhteen, et pitää välillä osata höllätäkin ja ottaa vähän rennomminkin.

Opettajat eivät niinkään kuvanneet opettajien huonoja piirteitä, vaan keskittyivät kuvailluissaan hyviin piirteisiin. Vastakohtat hyvistä piirteistä voidaan nähdä olevan huonoja piirteitä opettajilla. Opettajat kuvasit vielä joitakin yksittäisiä piirteitä, jotka heidän mielestään ovat hyviä opettajan työssä. Yksi opettajista nosti juuri oman persoonan esiin. Omalla persoonalla tehdään työtä ja sitä tulee tehdä kokonaisvaltaisesti. Hänen mukaansa aito välittäminen lapsesta on tärkeää.

Että joskus on sellanen tunne, että nyt minä sanon sen viimeisen sanan ja tästä ei yli kävellä, mut sit joskus taas menee niin kepposesti kaikki jutut että tota kylhän se, et kun sä oot opettaja niin sä teet sillä omalla persoonalla sitä työtä, niin kylhän siitä näkyy stressi ja iltapäivän viimeset tunnit ja mitä nyt näkyykin, niin en mä tiä mitä musta näkyy, mut et vaikka ei pitäis näkyä. Aika vaikee sanoo, et jonkun muun pitäis arvioida mua, et millanen mä oon. Mut kyllä mä täysillä oon mukana siinä mitä mä teen, et harvemmin mä vaan toisella kädellä sitä opetustyötä teen. Kyl siinä on aina kokonaisvaltasesti mukana siinä työssä.

Nuori opettaja toi esille analyttisyyden ja itsereflektion omalle työlle. Hän lisäsi tärkeiksi piirteiksi vielä pedagogisen rakkauden ja kunnioittamisen yleisesti elämää kohtaan. Ulospäin suuntautuneisuus ja pitkäpinnaisuus ovat myös tekijöitä, jotka yhden opettajan mielestä kuuluvat opettajan hyviin piirteisiin. Opettaja korosti vielä sitä, että työ opettaa häntä itseään nuorena opettajana vielä paljon ja hän on oppinut toimimaan töissä välillä eri tavoin, kuin hän vapaa-ajalla toimisi. Toinen miesopettaja kertoi positiivisen auktoriteetin olevan tärkeä tekijä opettajalle, mikä opettajan tulisi pystyä luokassa luomaan.

Pitää olla hirveen päämäärätietoinen, et tietää mitä tekee ja sitten, koska tää on tällöstä aika eettistä toimintaa, millä on monenlaisia seurausvaikutuksia, niin kyllä mun mielestä pitää olla sillä lailla analyttinen, että pystyy tarkastelemaan sekä itseään että ulkopuolisia asioista monesta eri näkökulmasta, että tarvii sellasta, mihin kyllä sitten koulutuksessakin pyritään että kehittyisi se itsereflektio, mutta pitää olla jotain, minkä päälle sitä rupee rakentamaan.

Ja tietyllä tavalla toverillisuutta, kaveruutta, mutta kuitenkin osoittaen, että mä oon sitten tiukan paikan tullen aika tiukka opettaja, mä ihan oikeesti sanon mitä tehdään milloin ja milloin aloitetaan ja millon lopetetaan. Ja kun se luottamus, kunnioitus tulee, siinä pystytään niin kuin toverillisesti toimimaan. Ja tietenkin sillä opettajalla on luontainen, positiivinen auktoriteetti koko ajan ja se liittyy myöskin työssä jaksamiseen.

Opettajien hyviin piirteisiin liittyy vahvasti se, mitä erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajan persoonallisuudelta ja työn tekemiseltä. Opettajat kuvasivat yhteisinä tekijöinä kärsivällisyyden, joustavuuden, muuntelukyvyn ja luovuuden sekä tunneällyn olevan tärkeitä tekijöitä tässä asiassa.

Semmoista mukautumisen kykyä, että ja tavallaan sitten se tiedostaa se, että just nimenomaan se, että vaikka sä olisit itse persoonaltasi tietynlainen, mikä on se sun tavallaan oma normaaliolemus, niin sä et välttämättä voi olla sitä tietyn oppilasryhmän kanssa, koska se ei toimi.

Miesopettaja, joka haastattelussa korosti lähes kaikissa teemoissa kaverisuhteita ja hyvän ilmapiirin tärkeyttä, kertoi erilaisuuden hyväksymisen olevan tärkeää. Hänen tulee opettajana itse hyväksyä erilaisuutta ja opettaa sitä toisille. Yksi naisopettajista kuvasi vielä viitsivyyden ja ahkeruuden olevan olennaista, kun opetetaan montaa erilaista oppilasta yhdessä luokkatilassa. Muutama opettajista kuvasi vielä johdonmukaisuuden ja kaikkien huomioon ottamisen olevan tärkeää. Tarpeeksi tiukka ote tulee olla, mutta se ei saa kuitenkaan liian tiukkaa olla, jotta myös itse jaksaa paremmin.

Opettaja-lehden artikkelissa Puustinen (2008) korostaakin, että monenlaisia hyviä opettajia tarvitaan, sillä oppilaat ja ryhmät ovat myös erilaista. Vaikka monenlaisia opettajia tuleekin kouluissa olla, tulisi jokaisella opettajalla olla empaattisuudentaito ja heidän tulee pystyä tukemaan toisten ihmisten itsetuntoa. (Puustinen 2008, 8.)

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen merkitys luokalla ja sen heterogeenisyydellä on opettajan työssä jaksamiseen. Lisäksi tutkittiin, mitkä tekijät tukevat työssä jaksamista ja mitkä puolestaan ehkäisevät sitä. Haastattelujen kautta saatujen tuloksien pohjalta myös näiden muiden teemojen tärkeys korostui tutkimuksessa. Seuraavaksi yhdistetään tutkimuksen tuloksien eri teemat ja eniten esille nousseet tutkimustulokset toisiinsa. Tämän jälkeen tutkimuksessa tarkastellaan muutamia tuloksista esiin nousseita keskeisimpiä teemoja.

5.1 Työssä jaksaminen on yhteydessä moneen tekijään

Työssä jaksaminen on yhteydessä kaikkiin teemoihin, erityisesti yhteistyöhön, luokkaan ja persoonallisuuteen. Niin työssä jaksamisen kuin inklusion teemassa erityisopettajan tärkeä asema nousi esille. Opettajat kokivat yhteistyön erityisopettajan kanssa tärkeänä, hyvänä ja hyödyllisenä asiana, mikä auttaa heitä omassa työssään sekä työssä jaksamisessa. Inklusion toteuttamisen myötä yhteistyö erityisopettajan kanssa on päivittäistä ja hyvin tiivistä. Opettamisen lisäksi suunnittelu-aikaa tarvitaan, jotta opetuksen järjestäminen onnistuu. Opettajat korostivat myös muiden kollegojen kanssa tehtävää yhteistyötä. Parhaimmillaan kollegoiden kanssa tehdystä hyvästä yhteistyöstä saa paljon voimaa omaan työssä jaksamiseen, mutta väkinäinen yhteistyö on ainoastaan kuluttavaa. Kaikkien kollegojen kanssa ei edes tarvitse tehdä yhteistyötä, jos löytyy muutama, joiden kanssa yhteistyö onnistuu helposti, ja heidän kanssa voi jakaa kaikkia asioita. Opettajat kokivat, että henkilökemioiden toimiminen on tärkeää yhteistyössä. Opettajat kuitenkin kokivat, että yhteistyöhön ei ole varattu tarpeeksi aikaa. Työ-aikaa ei aina käytetä hyödyllisesti, vaan ylimääräiset kokoukset ja muut vastaavat asiat vievät aikaa yhteistyön tekemiseltä. Tässä asiassa kaivattaisiin johdolta erilaista toimintaa ja tukea. Juutin ja Vuorelan (2004) mukaan johtajalla, esimiehellä, onkin suuri merkitys työhyvinvointiin; hänellä on suora yhteys siihen, kuinka työyhteisön ihmissuhteet toimivat ja millainen ilmapiiri on. Lisäksi koulun rehtorin tehtävänä on luoda organisaatioon vahva toimintakulttuuri, joka mahdollistaa selkeyden siitä, miten arjen yhteisössä tulisi toimia. Keskusteleva johtaminen on tässä avainasemassa ja se tukee työyhteisön hyvinvointia. (Juuti & Vuorela 2004, 18—19, 21.) Työnohjausta kaivattaisiin myös enemmän, jotta työssä jaksaminen parantuisi. Vanhempien kanssa tehtävä

yhteistyö on myös yksi jaksamiseen vaikuttava tekijä; parhaimmillaan opettaja voi saada tukea vanhemmilta työhönsä, mutta pahimmillaan vanhemmat voivat olla yksi opettajan työn rasittavin puoli.

Luokka ja oppilaat ovat yksi opettajan tärkeimmistä voimavaroista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät, että luokka auttaa heitä jaksamaan työssä ja motivoitumaan työn tekoon. Kuitenkaan aina luokka ja oppilaat eivät tue opettajan työssä jaksamista. Erityisen rasittavina opettajat kokivat kasvatuksellisen puolen ongelmat, käytöshäiriöt ja oppilaiden negatiivisen asenteen koulunkäyntiin ja opettajaa kohtaan. Lamminpää (1999,109) lisäkin tähän, että oppilaiden työrauhan takaaminen ja kurinpidolliset toimet vievät ison osan opettajan työn tekemisestä, mikä on yhteydessä työuupumukseen. Haasteena onkin, miten oppilaat saataisiin motivoitua koulunkäyntiin positiivisin keinoin. Nuorempien opettajien vastauksissa tuli esille myös oman ammattitaidon riittämättömyys luokassa ja opettajan työssä.

Kaikki opettajat näkivät, että persoonallisuudella on merkitystä työssä jaksamiseen, mutta sen lisäksi tarvitaan ammattitaitoa. Monenlaiset persoonat voivat olla hyviä opettajan työssä ja erilaisten ryhmien kanssa tarvitaankin erilaisia persoonia. Uusikylän (2006) mukaan hyvä opettaja kohtaa oppilaat yksilöinä, erilaisina ihmisinä ja suhtautuu oppilaisiin ennakkoluulottomasti. Tärkeää on, että oppilaille välittyy välittämisen tunne. Hyvä opettaja pystyy eriyttämään opetustaan ja on tahdikas. Lisäksi hyvä opettaja kuuntelee vanhempia ja kunnioittaa heitä, mutta tekee silti itse päätökset. Hyvä opettaja osaa innostaa oppilaita, tukee oppilaan myönteisen itsetunnon kehitystä, ei leimaa ketään oppilasta, antaa realista, mutta kannustavaa palautetta ja hän tietää, että tärkeää on edistymisen arviointi, ei vertailu. (Uusikylä 2006, 65, 72, 74, 83—88.) Persoonallisuus nousi tutkimuksen vastuksissa esille myös yhteistyön yhteydessä. Opettajat kokivat, että toimivan yhteistyön edellytyksenä ovat toimivat henkilökemiat. Joidenkin kanssa on helpompi tehdä yhteistyötä kuin toisten, mikä on riippuvainen myös eri ihmisten persoonallisuuksista. Opettajalle hyvien persoonallisuuspiirteiden ja ominaisuuksien lista on pitkä, mutta Stenbergin (2011, 49) mukaan opettajien täytyy muistaa kysymys: Kuinka voin itse kasvaa opettajana? Hyviä opettajan työhön soveltuvia piirteitä voi ja tuleekin olla monia, mutta oma itsereflektio, oman työn kehittäminen ja työssä kasvaminen ovat tärkeitä tekijöitä hyvässä opettajuudessa.

5.2 Oppilaat voimavarana ja uuvuttajina – oppilaantuntemuksesta lähdetään opetuksessa liikkeelle

Luokalla on merkitystä opettajan työssä jaksamiseen. Tämä on loogista, koska oppilaiden kanssa opettaja on suurimman osan työajastaan. Yksikään luokka ei ole koskaan samanlainen toisen luokan kanssa, koska luokka koostuu aina erilaisista oppilaista erilaisine persoonineen. Oppilaiden vahvuudet ja tuen tarpeet ovat aina yksilölliset ja ryhmä muodostuu aina omanlaisekseen. Myös tässä tutkimuksessa luokat vaihtelivat hyvin paljon toisistaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät, että luokan heterogeenisyys on enemmänkin rikkaus ja positiivinen haaste työn teolle, eikä sitä nähdä huonona puolena. Kuitenkin luokan heterogeenisyydellä on aina kaksi puolta; suurimmaksi osaksi oppilaat innostavat ja motivoivat opettajaa työntekoon, mutta aina löytyy myös oppilaita, jotka kuormittavat opettajaa. Tällaisia kuormittavia asioita oppilaissa ovat opettajien mukaan käytöshäiriöt ja yhä enenevässä määrin lisääntyvä opetuksen kasvatuksellinen puoli. Luokan heterogeenisyys tuo mukanaan myös lisää suunnittelutyötä, kun pitää huomioida enemmän erilaisia oppilaita ja taata kaikille mahdollisimman hyvä opetus. Lisäksi opettajat kokivat, että huoli oppilaasta vaikuttaa omaan työssä jaksamiseen. Aina silloin tällöin omalle luokalle sattuu oppilas tai oppilaita, joiden taustat ovat vaikeat ja huoli oppilaan jaksamisesta on suuri. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lapsen elämään ovat suppeat, jolloin moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu. Opettaja tekee, minkä pystyy ja tärkeintä on, että oppilaan asia menee eteenpäin jollain taholla.

Erilaiset oppilaat. Temperamentti ja persoonallisuus eroavat siinä, että temperamentti-piirteet ilmaantuvat jo varhain, ennen ympäristön vaikutusta niihin, kun taas persoonallisuus syntyy ympäristön vaikutuksesta. Temperamentti on jokaisen oma käyttäytymisen tyyli, se tapa, jolla ihminen toimii. Tämä erottaa oppilaan toiminnan toisista myös luokassa, sillä temperamentin kautta ihminen ilmaisee omia tunteitaan, kuinka pitkään hän jaksaa keskittää tarkkaavaisuutensa, miten helposti hän on häiritävissä sekä kuinka aktiivinen hän on. Temperamentti ei kuitenkaan yksin vaikuta, vaan ympäristöllä on myös merkitystä siinä, miten joku taipumus ilmenee. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36—37, 117.) Opettajan tehtävänä onkin pystyä kohtaamaan erilaisuutta; erilaisia oppilaita sekä erilaisia persoonia ja saada ryhmädynamiikka toimimaan heterogeenisen luokan kanssa. Keltikangas-Järvinen (2006) lisää tähän, että tarkkailemalla oppilaita kouluelämän jokapäiväisissä tilanteissa, opettaja pystyy huomaamaan oppilaiden temperamenttieroja. Temperamentti-piirteet eivät saa

myöskään negatiivisella tavalla vaikuttaa siihen, kuinka erilaiset temperamentit pärjäävät koululuokassa. Opettaja pystyykin vähentämään temperamentin tuomaa eriarvoisuutta oppilaiden välillä mieltien ympäristön rakennetta, tarkastellen omaa opetustapaansa sekä ohjaten oppilaita yksilöllisesti eteenpäin. (Keltikangas-Järvinen 2006, 181, 187.) Mara Sapon Shevinin mietelmä: ”*On tärkeää, että lapsilla on mahdollisuus oppia ja kasvaa sellaisessa yhteisössä, joka edustaa sellaista maailmaa, jossa he tulevat elämään lopetettuaan koulunsa*” sopii tähän yhteyteen. Opettajakaan ei voi elää oppilaiden kanssa vain siinä hetkessä ja ympäristössä, vaan muistaa se, että hänen opetuksellaan on suuri merkitys myös lapsen tulevaisuudelle.

Erilaisten oppilaiden huomiointi vaatii opettajalta paljon ja toisaalta se tuo monipuolisuutta ja vaihtelevuutta työn tekoon. Kaiken opetuksen lähtökohta on oppilaantuntemus. Tämän jälkeen opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan ja eriyttämään luokkaa oppilaiden tarpeiden vaatimilla keinoilla. Keltikangas-Järvinen (2004, 233, 266) korostaa tässä vielä sitä, että erilaiset temperamentit asettavat erilaisia vaatimuksia opettajalle ja opettajan opetustapa vaihtelee systemaattisesti suhteessa lapsen temperamenttiin. Tässäkin tutkimuksessa monet opettajat puhuivat oppilaan tuntemuksesta ja sen tärkeydestä.

Jotta opettaja voi ottaa huomioon opetuksessaan kaikki luokan oppilaat ja turvata oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset, hänen tulee eriyttää eli yksilöllistää oppiainesta ja opetustaan. Eriyttämisessä on asetettava minimirajat, jotka kaikkien on vähintään opittava opetuslain mukaan. Oppiaineen, menetelmien ja materiaalien eriyttämisessä työnmuotona sopii loistavasti yhteistyö muiden opettajien kanssa. Opetuksen yksilöllistämistä hankaloittavat suuret ryhmäkoot. (Tilus 2004, 69, 144—145.) Eriyttämisen mahdollistamiseksi tarvitaan työyhteisöltä yhteistyötä ja yhteistyön toteuttamisella on tätä kautta merkitystä siihen, miten opettaja jaksaa tehdä työtään luokahuoneessa. Jokainen opettaja eriyttää opetustaan omien taitojensa ja resurssiensa mukaan, ja varsinkin työuransa aloittelevalle opettajalle eriyttäminen voi tuntua haastavalta. Tällä hetkellä luokkien suuret ryhmäkoot ovat yksi haaste niin useille opettajille kuin hallintojärjestelmälle. Pienemmät ryhmäkoot antaisivat enemmän aikaa opettajalle kohdata oppilaita yksilöinä ja huomioida heitä paremmin opetuksessaan. Naukkarinen (2003, 48) korostaa lisäksi sitä, että inklusion toteutuminen on paljon riippuvainen juuri siitä, kuinka yleisopetuksen ryhmässä opetusta pystytään eriyttämään ja oppilaan oppimisprosessia arvioimaan.

Heterogeenisen luokan myötä opettaja saa yhteistyö- ja kasvatuskumppaneikseen oppilaiden erilaisia vanhempia. Opettajat kokivat vanhemmat parhaimmillaan voimavarana, ja pahimmillaan vanhemmat voivat ehkäistä opettajan työtä ja työssä jaksamista luomalla paineita ja ristiriitaisia odotuksia. Vaikka vanhempia löytyy joka lähtöön, opettajan on tultava kaikkien kanssa toimeen ja pyrittävä luomaan heihin hyvät vuorovaikutussuhteet lasten parhaaksi. Vanhempien ja opettajien tulisi löytää yhteinen linja lapsen koulunkäynnin tukemisen kannalta, mikä ei aina välttämättä ole helppoa täysin erilaisten näkemysten takia.

Inklusio. Tänä päivänä inklusiivinen koulukulttuuri pyrkii vähitellen tuomaan kaikki oppilaat luonnolliseen oppimisympäristöön, tavalliseen luokkaan. Tavoitellaan sitä, että kaikki tarvittavat tuen muodot tuodaan luonnolliseen oppimisympäristöön, jotta kaikkien optimaalinen oppiminen mahdollistuisi yhdessä muiden kanssa. Inklusiivinen koulukulttuuri taas tekee luokista entistä heterogeenisempiä. Opettajat kokivat, ettei koulun pyrkimys kohti inklusiivista kasvatuskulttuuria vähennä heidän työssä jaksamistaan. Yhteistyön lisääntyminen inklusion myötä koettiin positiivisena voimavarana. Erityisesti yhteistyö erityisopettajan kanssa on lisääntynyt ja monipuolistunut, ja sillä on suuri merkitys työssä jaksamiseen. Myös moniammatillinen yhteistyö voi tukea työtä luokkahuoneessa. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 100—113) kuvaavat inklusioprosessiin kuuluvan moniammatillisen yhteistyön, joka koostuu eri alojen ammattilaisista ja oppilaiden vanhemmista.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista inklusion teemaan on nähtävissä, että useat opettajat näkevät inklusion toteuttamisen tarkoittavan sitä, että erityisoppilaat tulevat tavalliseen luokkaan. Yksi haastateltavista opettajista puhuikin ”inklusiio-oppilaasta” eli oppilaasta, joka tarvitsee paljon erityistä tukea luokkahuoneessa, ja opettajan mukaan, jos koulussa olisi erityisluokkia, oppilas olisi todennäköisesti siellä. Vaikka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuleminen tavalliseen luokkaan voi aiheuttaa riittämättömyyden tunteita opettajan ammattitaidosta, niin opettajat jaksoivat silti hyvin työssään. Lisääntynyt yhteistyö osaltaan vaikuttaa siihen, että opettajat saavat tukea omaa työhönsä ja pystyvät kohtaamaan myös ”inklusiio-oppilaat”. Tämä ei kuitenkaan toteudu jokaisella työpaikalla. Inklusion toteuttaminen on ajatuksena hyvä, mutta todellisuus tulee vastaan puutteellisina tukitoimiresursseina, minkä osa haastateltavista opettajista toi esille.

Oppilaat työnä. Vaikka oppilaat joskus teettävät opettajalle lisätyötä, niin kuitenkin pääosin oppilaat ovat yksi tärkeimmistä tekijöistä, miksi opettajan työtä tehdään. Tämä ilmeni niin tässä,

kuin Yrjönsuurenkin (1990, 33) tutkimuksessa; lähes kaikki tutkitut opettajat mainitsivat oppilaat opettajan työn parhaaksi puoleksi. Tämä tulos on varmasti yhteydessä siihen, millaisia henkilöitä hakeutuu opettajankoulutukseen ja opettajan työhön. Yleisemmin useat ihmiset hakeutuvatkin juuri sellaiseen työhön, joka heitä kiinnostaa, motivoi ja josta he saavat iloa elämäänsä. Yksi syy siihen, miksi opettaja haluaa tehdä työtään, on se, että parhaimmillaan opettaja voi oppilaiden kanssa tehdä lähes mitä vain. Jos luokassa on hyvä ja turvallinen ilmapiiri, oppilaat ovat yhteistyökykyisiä ja innostuneita sekä oma-aloitteisia, opettaja voi kehittää ja syventää omaa opetustaan. Opettaja voi innostua kehittämään omaa opetustaan erilaisista oppilaista käsin.

5.2.1 Oppilaiden käytöshäiriöt ja opettajan työn kasvatuksellinen puoli kuormittavat opettajia

Siitä huolimatta, että oppilaat ovat yksi opettajan työn parhaimmista puolista, oppilaissa on myös tekijöitä, jotka kuormittavat opettajan työssä jaksamista. Tässä tutkimuksessa yksittäisinä kuormittavina asioina nousivat esiin oppilaiden toimimattomat kaverisuhteet ja niiden selvittely, luokan jatkuva ryhmyttämisen tarve sekä oppilaiden motivaation puute koulutyöhön. Oppilaiden käytöshäiriöt vievät opettajan aikaa, vaikuttavat koko luokan ilmapiiriin ja luokan työrauhaan.

Kouluissa on aina lapsia, jotka ovat haastavia opettajille. Tämän tutkimuksen kautta ilmeni, että usein haastavimpia oppilaita ovat ne oppilaat, joilla esiintyy käytöshäiriöitä; he eivät osaa toimia luokassa, häiritsevät muita, eivät kunnioita koulun auktoriteetteja, eivätkä pysty noudattamaan koulun sääntöjä. Tällöin opettajilta menee paljon aikaa ja energiaa yrittäessään auttaa näitä lapsia, ja joskus vielä ilman minkäänlaisia tuloksia. Opettajat tarvitsevat ainakin keinoja, joilla voisi estää muiden oppilaiden oppimisen häiriintymisen, mutta myös keinoja, joilla edistää käytöshäiriöisten lasten oppimista ja positiivista käytöstä. (Greene 2009, 19.) Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kuormittavimmaksi tekijäksi oppilaiden käytöshäiriöt ja opettajan työn kasvatuksellisen puolen. Usein luokassa on vain muutamia oppilaita, jotka kuormittavat opettajaa näistä syistä. Haastavia oppilaita voi kuitenkin olla luokassa monenlaisia. Viljamaa (2009, 7) korostaa tässä asiassa sen, että jokainen lapsi tarvitsee juuri omalle temperamentilleen sopivan onnistumisympäristön. Opettajan tulee pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, jossa kaikki oppilaat pystyisivät omista haasteistaan huolimatta olemaan ja oppimaan yhdessä muiden kanssa. Kun oppimisympäristö on sellainen, missä oppilaat voivat kokea onnistumista, edistää se oppilaiden vahvaa itsetun-

non kehittämistä ja syntymistä (Viljamaa 2009, 7). Greene (2009) näkee, että usein käsitykset haasteellisista lapsista ovat virheellisiä, mistä johtuen toimintamallit ovat vääriä. Opettajat keskittyvät liikaa seuraamukseen, palkintoihin ja rangaistuksiin, kun pitäisi keskittyä auttamaan oppilasta kehittymään heidän puutteellisissa taidoissa, esimerkiksi kohdata vastoinkäymiset tai sietää epävarmuutta, jotka saattavat joskus olla syitä käytöshäiriöiden takana. Greenen (2009) mukaan käytöshäiriöillä lapsilla on puutteelliset taidot tai jonkin kehityksen viivästymä, se ei ole välttämättä kielellinen, matemaattinen tai vastaava, vaan erilaisissa taidoissa, esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa, ja heitä pitäisikin opettaa tämän kautta; heidän tulee saada kärsivällistä ja säännöllistä opetusta ja harjoitusta. (Greene 2009, 20—21.)

Tärkeää olisi tuntea oppilas hyvin, jotta voi ennakoida, milloin käytöshäiriöitä esiintyy ja niitä voisi käsitellä jo etukäteen. Oppilaan tunteminen vaatii vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaaseen. (Greene 2009.) Oppilaan tuntemisen tärkeys nousi esille myös tässä tutkimuksessa. Vasta työuraansa aloittelevasta opettajasta voi tuntua työläältä kaiken muun uuden asian ohella pysähtyä kohtaamaan käytöshäiriöinen lapsi ajan kanssa, varsinkin lukukauden alussa, kun oppilaantuntemus ei ole vielä niin hyvä. Greene (2009) näki, että opettajat voivat tahattomasti omalla toiminnallaan edistää käytöshäiriöitä, jos he eivät tiedä oppilaan todellista ongelmaa. Rantanen (2010, 63) puhuu tässä yhteydessä aikuisen vallasta. Aikuisella on valtaa tehdä niin hyvää kuin pahaa. Opettajan tulee kasvattaa ja opettaa oppilaita, jolloin täytyy myös tehdä paljon päätöksiä. Jos oppilaan kuuleminen jää puolitiehen, opettaja tekee päätöksiä, kun on tietävinään asian oppilaan kannalta. Tällöin oppilas joutuu suostumaan opettajan, vallankäyttäjän, ehtoihin. (Rantanen 2010, 63.) Aina toistuvana tällainen asetelma voi johtaa siihen, ettei oppilas koe, että hänellä olisi vaikutusmahdollisuuksia, jolloin oppilas turhautuu helpommin. Viljamaa (2009, 31) korostaa, että haastavan lapsen onnistuminen elämässä tarvitsee ja vaatii ongelman tunnistamisen, mikä puolestaan vaatii moniammatillisen yhteistyön tekemistä. Ongelman tunnistamisen jälkeen moniammatillisen yhteistyöverkoston on jatkettava yhteen hiileen puhaltamista ongelmien voittamiseksi.

Käytöshäiriöiden lisäksi ei juurikaan noussut muita tekijöitä, jotka oppilaissa kuormittavat opettajaa. Opettajat mainitsivat erilaisia asioita oppilaissa, joita heterogeenisessä luokassa ilmenee, kuten tarkkaavaisuushäiriöt, erilaiset oppimisvaikeudet, lahjakkuus ja monikulttuurisuus, mutta näitä ei koettu samalla tavalla kuormittavina kuin käytöshäiriöt. Kuitenkin esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöön voi liittyä usein myös käytöshäiriöitä ja usein eri vaikeudet linkittyvät toisiinsa. (Aro & Närhi

2008, 16—17.) Käytöshäiriöt ja niihin puuttuminen vaativat usein myös kasvatuksellista puolta luokanopettajan työhön, minkä opettajat kokivat kuormittavana.

5.3 Avain hyvään opettajan jaksamiseen on toimiva yhteistyö ja toimivat henkilökemiat

Luokan lisäksi opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavat monet tekijät. Tämä kävi ilmi sekä opettajan haastatteluista että kirjallisuudesta. Myös tutkijoiden ennakkokäsitysten mukaan työssä jaksaminen koostuu useista eri tekijöistä. Jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat persoonalliset tekijät, työn ulkoiset tekijät ja työn sisäiset tekijät. Yksittäiset tekijät voivat siis vaikuttaa työssä jaksamiseen, mutta kokonaisuus on ratkaiseva tekijä. Opettaja voi saada toiselta osa-alueelta tukea, jos toisella osa-alueella on hankaluuksia.

Opettajan monitahoinen yhteistyö nousi vahvasti esille tässä tutkimuksessa ja sillä koetaan olevan suuri merkitys työssä jaksamiseen. Kouluissa yhteistyötä toteutetaan luokanopettajakollegoiden, erityisopettajien, moniammatillisten yhteistyötahojen ja vanhempien kanssa. Ihmisten väliset ristiriidat työpaikalla ja työyhteisön huono ilmapiiri heikentävät työntekijöiden hyvinvointia ja työmotivaatiota (Vartia ym. 2002, 220). Himbergin (1996, 10) mukaan työyhteisössä, joissa puhutaan asioista avoimesti ja tuetaan toisia, jaksetaan, hallitaan stressiä ja viihdytään paremmin. Luonnollisestikin työpaikalle on mukava tulla, kun ihmissuhteet ovat kunnossa ja tietää, että sieltä saa tukea omaan työhön. Välijärvi (2006, 25) näkeekin, että opettajat myös toimivat tehokkaammin, jos heillä on yhteistyömahdollisuus kollegoiden kanssa ja työyhteisö tukee. Osataanko yhteistyötä hyödyntää tai onko kaikilla kouluilla kuitenkin mahdollisuuksia hyödyntää yhteistyön tarjoamia mahdollisuuksia? Kuinka paljon yhteistyötä tulisi tehdä, jotta se olisi tehokkainta? Kuten tästäkin tutkimuksessa ilmeni, opettajien välillä on suuria eroja siinä, kuinka paljon yhteistyötä halutaan tehdä. Miten löytää kultainen keskitie, jolloin ne, jotka kaipaavat yhteistyötä ja kokevat hyötyvänsä siitä, saavat tehdä sitä enemmän ja ne opettajat, jotka jaksavat paremmin tehdessään vain vähän yhteistyötä, saisivat tehdä niin? Kollegoiden tärkeys näkyy siinä, että heidän kanssaan voi puida asioita ja päästä niissä pintaa syvemmälle ja toisaalta taas työpäivän aikana on mahdollisuus päästä irti työstä juttelemalla työn ulkopuolisista asioista. On luonnollista, että kaikki opettajat eivät tarvitse ja halua täl-

laista aktiivista vuorovaikutusta kollegoiden kanssa. Jokaisen on saatava olla oma itsensä myös työpaikalla aikuisten kesken.

Opettajan ammatissa ihmissuhteet ovat tärkeä osa työtä. Jatkuvasti ihmisten kanssa tekemisissä ollessaan opettajan täytyy keskittyä ihmisten todelliseen kohtaamiseen: on kohdattava niin työtoverit kuin oppilaat. Opettajan tulee itse olla kokoajan läsnä, ihmissuhdetyössä ei voi ajaa puolivaloilla. Opettajaa uuvuttaa usein myös se, että joutuu kantamaan myös muiden ihmisten taakat ja venymään äärimmilleen. (Tilus 2004, 95.) Tässäkin yhteistyön merkitys korostuu. Kun opettajalla on kollegoita, joiden kanssa voi jakaa asioita sekä esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä tukena, itselle ei jää enää niin paljon yksin taakkaa. Omien kokemusten jakaminen on tärkeää myös tutkittavien opettajien mielestä. On tärkeää, että työyhteisöstä löytyy kollega, jolle voi puhua ja purkaa omia tuntemuksiaan. Sosiaalinen tuki auttaa työssä jaksamisessa (Kinnunen & Feldt 2005, 18—21). Työilmapiiriä tulee kehittää avoimeksi ja kannustavaksi, jolloin jokainen voi toimia omana itsenään ja jakaa kokemuksiaan ja tuntemuksiaan muiden kanssa.

Henkilökemiat. Yhteistyötä tulee pystyä tekemään kaikkien kanssa, mutta eniten työssä jaksamista tukee yhteistyö ihmisen kanssa, jos yhteistyö on vaivatonta ja helppoa. Tutkimuksessa useat opettajat puhuivat henkilökemioista yhteistyön tekemisen yhteydessä ja yhteistyö, jossa henkilökemiat kohtaavat, auttaa jaksamaan. Myös Keltikangas-Järvinen (2008, 237) puhuu ihmisten välisistä henkilökemioista, ja hänen mukaansa maallikkokielen ”henkilökemia” on eri henkilöiden temperamenttien yhteensopivuutta. Ihmisen temperamentti on tapa reagoida, valmius tai tyyli, mutta se ei kerro syitä ihmisen toiminnalle. Temperamenttiero näkyvät selkeimmin yllättävissä tilanteissa. Ihmiset reagoivat jokainen omalla tavallaan, temperamenttinsa mukaan samassa tilanteessa, jolloin temperamentti selittää eroja reaktiossa. Yhteensopivat temperamentit omaavat ymmärtävät toisiaan nopeasti reagoidessaan samalla tavalla, kun taas joidenkin toisten ihmisten reaktiot tuntuvat kummallisilta ja herättävät ihmetystä. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan temperamenttiero selittävät monia työpaikan ja sosiaalisen elämän ristiriitoja. Temperamenttiero aiheuttavat ymmärtämishäiriöitä, kun toisen ihmisen toimintaa tulkitaan oman toiminnan mukaan. Ilman ymmärrystä siitä, mistä on kyse, voidaan tehdä hyvinkin väärä johtopäätöksiä ja tulkintoja toisten ihmisten käyttäytymisestä. Kuitenkin ihmissuhteissa temperamenttia tärkeämpiä on persoonallisuuden samankaltaisuus, vaikka temperamentillakin on vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2008, 12—13, 23—25, 237—239.) Hemberg (1996) puhuu myös henkilökemioista johtuvista riidoista. Jotkut ihmiset tulevat vain paremmin

toimeen kuin toiset, ja yksi syy toimeentulemattomuuteen voi olla projektio. Toisessa ihmisessä nähdään tiedostamattomasti piirteitä, joita ei voida hyväksyä itsessämme, ja tämän takia näiden ihmisten kanssa henkilökemiat eivät kohtaa. (Himberg 1996, 11.)

Jos henkilökemioiden kanssa on ongelmia, voi joskus olla myös aiheellista kääntää katse itseään kohti. Itsereflektion avulla voi muuttaa omaa toimintaa. Tällöin pyritään tarkastelemaan omaa toimintaa ulkopuolelta käsin. (Himberg 1996, 56.) Itsensä tarkastelu voi olla myös raskasta, mutta sen avulla voi löytää apua toimimattomiin ihmissuhteisiin. Koulujen työyhteisöillä on kokoeroja ja varsinkin suurissa työyhteisöissä löytyy monenlaisia opettajia. Opettajat kokevat niin hyvää ja huonoa yhteistyötä eri ihmisten kanssa, joten väistämättä yhteistyöstä kysyttäessä henkilökemiat nousevat tärkeään rooliin hyvässä yhteistyössä. Vuorovaikutuksessa aina kaksi ihmistä kohtaa toisensa, jolloin molemmat ovat yhtäläillä vastuussa vuorovaikutuksen toimivuudesta. Opettajan työssä kohtaa hyvin paljon erilaisia ihmisiä ja vaikka ”henkilökemiat eivät kohtaisi”, on kaikkien kanssa osattava toimia ja tultava toimeen. Lisäksi aikuinen näyttää vuorovaikutuksellaan mallia lapsille siitä, miten yhteistyötä toisten kanssa tehdään.

Koulun johto. Koulun johdolla, esimiehillä, on merkitystä työpaikan toimivuuteen ja työskentelykulttuurin luomiseen. Koulun johtaminen nostetaan tutkimuksen tässä vaiheessa esiin, koska muutamamat opettajat mainitsivat toivovansa lisää tukea johdon suunnalta omaan työhönsä. Koulun johtajat ovat vastuussa työyhteisön toimivuudesta, johon kuuluu hyvä ilmapiiri ja toimintakulttuuri. Jos sain määrin johdolla on myös merkitystä yhteistyön määrään. Osittain on ”pakollista” yhteistyötä, jota tehdään muun muassa koko koulun yhteisissä palavereissa ja oman luokkatasoisen tiimin kanssa. Lisäksi opettajat tekevät omaehtoisesti yhteistyötä muiden opettajien kanssa mahdollisuuksien ja tarpeidensa mukaan. Moni opettaja toivoi enemmän aikaa yhteistyölle, mitä jo inklusiivinen koulukulttuurikin vaatii. Opettajat kokivat, että johdolta tulee paljon hyödyttömiltä ja turhilta tuntuvia kokouksia ja tapaamisia, joihin käytetyn ajan voisi käyttää paljon mielekkäämmin ja hyödyllisemmin joko suunnitellen omaa opetusta tai tehden yhteistyötä. Kertovatko nämä opettajien tuntemukset johdon organisointikyvyn puutteesta vai yleensä työajan vähyydestä? Rehtorin yksi tärkeä tehtävä on huolehtia työntekijöiden hyvinvoinnista, joten tärkeään merkitykseen nousee aito opettajan kohtaaminen ja hyvät vuorovaikutustaidot. Erityisesti nuoret opettajat toivat esille toiveen työnhajauksesta työuran alussa, minkä he kokisivat helpottavan lukuvuoden alkua.

Mentorointi. Joissain kouluissa on käytössä mentorointisysteemi, jossa kokenut opettaja ohjataan ohjaamaan nuorta, työuransa alussa olevaa opettajaa. Jokinen ja Välijärvi (2004) esittävät, että uudella opettajalla on haasteenaan ammatillinen kehittyminen samalla, kun tutustuu koulu yhteisöön ja -ympäristöön. Kun koulun yhteisöllisyyttä vahvistetaan, tärkeäksi vaiheeksi nousee opettajan identiteetin rakentuminen. Suomalaisessa opettajaidentiteetissä on pitkään ollut vallalla tarve selviytyä yksin kaikista tilanteista suljettujen ovien takana. Nuoret opettajat sisäistävät tämän vaatimuksen, joka korostuu uran alkuvuosina. Toisaalta ammatillisen kasvun tukeminen mentorointikäytänteillä osoittaa, että nuoret opettajat kokevat tärkeinä mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, toistensa kuuntelemiseen ja opetuksen ongelmatilanteiden yhdessä ratkaisemiseen. (Välijärvi 2006, 23, 25.) Mentorointi, eli kumppanuus kahden tai useamman opettajan välillä, jotka haluavat jakaa samaa mielenkiinnonkohdetta, on yksi tapa tukea opettajan uran alkuvaihetta ja kasvamista täysivaltaiseksi jäseneksi yhteisössä (Välijärvi 2004, 25). Vaikka tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät suoraan puhuneet mentoroinnista, se voisi kuitenkin olla yksi ratkaisu haastateltavien opettajien toiveisiin lisäyhteistyöstä, työnohjauksesta ja johdon tuesta. Mentoroinnilla onkin päällekkäisyyksiä ja yhtymäkohtia ohjauksen, työnohjauksen ja tutoroinnin kanssa. Mentorointi eroaa työnohjauksesta siinä, ettei mentorilta vaadita koulutusta mentorointiin, vaan kokemusta työelämästä. (Jokinen & Sarja 2006, 188.)

Mentorointisuhteessa opitaan monia asioita. Siinä voidaan keskittyä nuoren opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen, mutta tavoitteena on kuitenkin molempien, myös mentorin, työssäoppiminen. Mentoroinnilla on havaittu olevan positiivinen merkitys opettajan uran alkuvaiheessa, erityisesti reflektiivisten taitojen oppimisessa ja kehittämisessä. (Jokinen & Sarja 2006, 188—189.) Jokinen ja Välijärvi (2004) näkevät, että mentoroinnissa tärkeää on sekä yhteistoiminnallinen kumppanuus että opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. (Välijärvi 2006, 25.) Parhaimmillaan mentoroinnilla voidaan kehittää uusia opettamisen kulttuureja kouluihin, jos yhteisöllä on joustavat valmiudet uudistumiseen. (Välijärvi 2006, 25.) Tällöin uransa aloittelevat opettajat saavat tarvitsemaansa tukea ja he voivat puolestaan antaa koululle omia tuoreita kehitysideoitaan uudemman tutkimustiedon valossa. Hyvin toimivassa mentoroinnissa opettajien tuen tarpeet täyttyvät ja opettajat saavat työnohjausta työhönsä tarpeen vaatiessa mahdollisesti päivittäinkin.

Tilus (2004, 158) näkee, että opettajat tarvitsevat jatkossa yhä enemmän monipuolista tukea, jotta he selviytyvät oppilaiden oppimiseen liittyvistä riskitekijöistä tai esimerkiksi tunnehäiriöisten oppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta. Jokisen ja Sarjan (2006, 197) mukaan mentorointi mahdollistaa häiriötilanteiden käsittelemisen yhdessä. Näin opettaja ei joudu yksin kohtaamaan esimerkiksi käytöshäiriöitä, vaan hänellä on kollegat tukena, ja voidaan yhdessä pohtia mahdollisia ratkaisuja ja toimintatapoja. Nuorella opettajalla ei välttämättä ole vielä keinoja ratkaista kaikkia ongelmatilanteita, jolloin hän voi saada tukea toisilta opettajalta ja jakaa heidän kanssaan ajatuksia.

5.4 **Opettajan persoonallisuus ei riitä työväliseenä, ammattitaitoa tarvitaan myös**

Heterogeenisessä luokassa osa opettajista kokee riittämättömyyttä kohdata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita. Tämä riittämättömyyden tunne koetaan johtuvan koulutuksen ja tukimuotojen puutteellisuudesta. Opettaja tarvitsee ammattitaitoa ja laajaa tietämystä, joista on huolehdittava jatkuvan itsensä kehittämisen ja itsereflektion avulla. Lisäksi tähän tarvitaan tukea ja ohjausta työn puolesta.

Ammatillisuus. Mistä opettajan ammattitaito syntyy? Stenberg (2011) nostaa esille käsitteen opettajan ammatillisesta identiteetistä, joka tarkoittaa sitä, kuka minä olen opettajana. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu opettajan käyttöteoriasta, siitä ammatillisesta viitekehyksestä, joka ohjaa opettajan työtä sekä opettajan henkilökohtaisesta tiedosta, hiljaisesta tiedosta, joka kehittyy ja muuttuu opettajan kokemusten karttuessa. (Stenberg 2011, 27—28.) Hyvä opettaja ei kuvittele olevansa koskaan valmis opettaja, vaan hän kokee pystyvänsä kehittymään jatkuvasti. Tiedot ja taidot karttavat koko ajan. Opettajan tulee myös tiedostaa oma identiteettinsä, ja hänen tulee pystyä kohtaamaan ja tiedostamaan itsensä. Stenberg (2011, 15) lisää tähän, että opettajan tulee tehdä itselleen näkyväksi omat arvonsa, ihmiskäsityksensä sekä ajatuksensa hyvästä elämästä, jotta hän pystyy todellisesti kohtaamaan oppilaat ja olla vahvasti läsnä oppilaiden kanssa.

Opettajan oman ammattitaidon kehittäminen alkaa viimeistään silloin, kun päästään opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen alaa. Tässä tutkimuksessa on noussut myös esille se, tuoko koulutus opettajaopiskelijoille tarpeeksi tietoa siitä, kuinka tulevaisuudessa kohdata erityistä tukea tarvitsevia

oppilaita luokassa. Onko koulutuksessa tarpeeksi erityispedagogiikkaa, ja saadaanko tarpeeksi tietoa siitä, millä keinoin kaikkien oppilaitten oppiminen samassa luokassa voidaan onnistuneesti taata? Luokanopettaja Maria Strand kertoo Pekka Moliisin (2011) artikkelissa, että ”*opiskeluaikana erityispedagogiikan kurssi käsitti lyhyen luentosarjan ja yhden paksun tenttikirjan. Kun itsellä ei ollut mitään kosketuspintaa erityislapsiin, niin paljoa ei kurssista mieleen jäänyt. Valmistumisen jälkeen olin Taivalkoskella vuoden tuntiopeettajana erityiskoulussa ja pääsin siellä tutustumaan aiheeseen eri tavalla*” (Moliis, 27—30).

Persoonallisuus. Opettajan ammatillisuuden rinnalla kulkee opettajan oma persoona. Opettajan työssä persoonallisuus on vahvasti läsnä, mutta se ei yksinään riitä; opettaja tarvitsee koulutuksen ja kokemuksen tuomaa ammatillisuutta, jota oma persoonallisuus täydentää. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan osaaminen ja ammattitaitoisuus pitäisi nähdä erillään persoonallisuudesta, jonka lisäksi pitäisi purkaa myös persoonallisuuteen kohdistuvat perusteettomat odotukset. Miksi seurallinen ja ulospäin suuntautunut opettaja on parempi kuin joku muu? Joskus sosiaalisuus, ulospäin suuntautuneisuus ja seurallisuus ovat hyviä asioita, mutta joskus ne ovat myös huonoja puolia. Keltikangas-Järvinen (2008) näkee, että sosiaalisuus on temperamenttipiirre, ja sosiaalinen ihminen hakeutuu ihmisten seuraan ja on kiinnostunut muiden seurasta, mutta se ei kerro ihmissuhdetaidoista lainkaan. Sosiaalinen ihminen voi olla riippuvainen ympäristön positiivisesta palautteesta ja näin ollen ei halua kantaa vastuuta tärkeistä päätöksistä, mikä ei edesauta työympäristön toimintaa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 104—105, 247.)

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, millainen opettajan tulisi haastateltavien mielestä olla. Uusikylä (2006) on myös kerännyt 500 koulumuistelmasta hyvän ja pahan opettajan piirteitä. Hänen mukaansa hyviä opettajia on monenlaisia ja erilaisille oppimistyyyleille sopivat erilaiset opettajat ja opettajapersoonallisuudet erilaisine temperamentteineen, eikä oppilaiden koulusuorituksista ei voida päätellä opettajan hyvyttä. Uusikylän (2006) tutkimuksen mukaan hyviä piirteitä opettajalla ovat ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, vastuuntuntoisuus, hyvät sosiaaliset taidot, sosiaalinen älykkyys sekä tunneälykkyys. (Uusikylä 2006, 57, 61, 74.) Pelkät hyvät ominaisuudet eivät kuitenkaan tee kenestäkään opettajasta ammattitaitoista tai hyvää opettajaa, vaan siihen tulee Stenbergin (2011, 50) mukaan kuulua aina kasvun näkökulma: aitojen kokemusten kautta opettaja pystyy poistumaan omista ennakkokäsityksistä, jotka eivät enää toimi kyseisessä tilanteessa, ja tilalle syntyy uusia kysymyksiä, jotka saavat uusia tulkintoja ja merkityksiä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat

näkökulmasta. Välillä olisi hyvä myös tietoisesti pysähtyä ajattelemaan omaa opetustaan ja omia toimintatapojaan kehittyäkseen lisää. Yksi vastavalmistuneista opettajista nosti tämän asian esille ja näki oman opettajuuden olevan hyvässä kasvussa tämän avulla.

5.5 Inklusio haastaa opettajan ammattitaitoa

Inklusio on yksi asia, jonka opettajat voivat kokea haasteena omalle ammattitaidolle, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Myös Mobergin (2001, 87, 89, 92) tutkimuksessa ilmenee samankaltaisuutta: opettajien suhtautuminen inklusioon on ollut yleensä enemmänkin kriittistä, sillä opettajat ovat kokeneet oman ammattitaitonsa riittämättömäksi; tarvittaisiin lisää koulutusta, pienempiä ryhmäkokoja, avustajia ja materiaaleja. Ikonen ja Virtanen (2007a, 20) tuovat teoksessaan esille sen, että opettajankoulutus ei juuri tarjoa luokanopettajille ratkaisuja ja keinoja erilaisen oppilaan kohtaamiseksi. Sama asia nousi esille myös tässä tutkimuksessa. Opettajankoulutukseen tulisi kuulua enemmän erityispedagogiikan opintoja, mutta jo nyt erityiskasvatuksen opinnot tulisi suuntautua välineeksi opettajan työhön, jotta opettaja pystyy tulevaisuudessaan vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin (Murto & Lehtinen 1999, 155).

Moberg (1998, 148—149) toi tutkimuksessaan esille myös sen, että yleisesti ottaen luokanopettajat ovat kriittisempiä suhtautumisessaan inklusioon kuin erityisopettajat, erityisesti sopeutumattomien, käytöshäiriöisten sekä vaikeasti vammaisten oppilaiden kohdalla. Tämä juontaa juurensa juuri siihen, että yleisopetuksen opettajalla ei ole välttämättä kykyjä kohdata oppilaiden yksittäisiä tarpeita. Onko ”inklusiio-oppilaat” ne, jotka haastavat opettajan ammattitaidon vai tukitoimien puutteellisuus? Inklusiolla on suuri merkitys lapsille siinä, että kaikki oppilaat saavat olla yhdessä oppimassa. Käytännössä tämä ei ole tavoitteiden mukaisesti mahdollista ennen kuin tukitoimet tuodaan riittävinä vastaamaan oppilaiden tarpeita.

Väyrynen (2001, 13) tuo esille erään opettajan kommentin hänen ajatuksistaan inklusion kohtaamisesta: ” *Minusta inklusio on haaste ammattitaidolleni... kaikki opettajat tarvitsevat haasteita, jotta he voivat kehittyä työssään*”. Vaikka haastetta opettajan työssä riittää, on työ myös palkitsevaa. Haasteita kohtaamalla ja niitä työstämällä voidaan aina päästä voittoon.

6 LOPUKSI

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajan työssä jaksamisen moninaisuus nousee esille. Luokka ja erilaiset oppilaat ovat yksi tärkeimmistä asioista, joilla on merkitystä jaksamiseen. Lisäksi hyvällä yhteistyöllä on suuri mahdollisuus tukea opettajan jaksamista. Mikään yksittäinen tekijä ei ratkaise sitä, uupuuko opettaja vai ei; työssä jaksaminen on monien eri tekijöiden summa. Tutkijoiden ennakkokäsitykset pysyivät pitkälti samoina, mutta tutkimuksen kautta saatiin syvällisempää tietoa aiheesta. Stenberg (2011, 139) on koonnut tiivistetysti sen, millaista opettajan työn tulisi olla; niin opetuksen ja kasvatuksen, oman opettajuuden kuin oman jaksamisenkin näkökulmasta:

Saata oppilaasi kasvamaan kohti hyvää elämää. Tunne itsesi. Tiedosta ja rakenna oma käyttöteoriasi. Tee identiteettityötä. Avaa luokkahuoneesi ovi. Ryhmäytä – kaikki lähtee turvallisuudesta. Luo turvallinen vuorovaikutusilmapiiri. Tiedosta oma tapasi kuunnella. Valjasta luokkahuoneen puhe käyttöösi. Tiedosta, mitä haluat oppilaittesi todella oppivan ja ymmärtävän. Suunnittele opetuksesi. Arvosta oppilaitasi tietäjinä, perusta oppiminen oppilaiden omiin kokemuksiin ja luo yhdessä oppilaiden kanssa ymmärrys opiskelevasta asiasta. Arvioi mielekkäästi. Tunne oppilaasi. Mahdollista oppimisen ilo. Tee opetuksestasi kaunista. Pidä huoli itsestäsi.

6.1 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa käytetään yleensä tutkimuksen reliabeliuden ja validiuden käsitteitä. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa tuloksia, jotka eivät johdu sattumasta. Validius tarkoittaa pätevyyttä eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 226.) Kvalitatiivisella tutkimuksella on useita tutkimustekniikoita ja lähestymistapoja, joten kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole yhtenäistä käsitystä (Tynjälä 1991, 388). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan muun muassa Tynjälän (1991) neljän luotettavuuskriteerin, vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden, mukaan.

Tutkimuksen tarkoitus oli saada selville luokan heterogeenisyyden sekä muiden luokassa vaikuttavien tekijöiden merkitystä työssä jaksamiseen. Tutkimuksessa saatiin selville haastateltavien käsityksiä omasta itsestään ja siitä, minkä he arvelevat vaikuttavan mihinkin. Ihmisen ulkoisesta käytöksestä ei voi tehdä juurikaan luotettavia johtopäätöksiä siitä, mitä hän ajattelee käyttäytyessään tietyllä tavalla (Keltikangas-Järvinen 2004, 41). Tämän vuoksi tutkimuksessa opettajat arvioivat itseään, omaa jaksamistaan ja luokan merkitystä tähän. Tynjälä (1991, 387) nostaa totuuden tutkimuksen yhdeksi tärkeimmäksi luotettavuuskriteeriksi. Miten tiedetään, puhuuko kyseinen henkilö totta ja miten voimme tarkistaa tämän? (Tynjälä 1991, 387). Aineiston luotettavuus perustuikin olettamukseen, että haastateltavat osaavat arvioida itseään ja ovat rehellisiä vastauksissaan. Kuitenkin on huomioitava sosiaalisen suotavuuden mahdollisuus; haastateltavat saattavat kaunistella totuutta luodakseen tutkijalla paremman kuvan itsestään. Lisäksi mielipiteitä ja tunteita voi olla joskus vaikea tulkita oikein. Patton (2002, 350) lisää tähän, että haastateltava saattaa helposti jättää vastaamatta ”miltä tuntuu” -kysymykseen ja kiertää sen kertomalla mielipiteen asiasta. Tynjälän (1991) mukaan laadullisen tutkimuksen totuutta voi arvioida vastaavuudella. Tällöin tutkija osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktioit haastateltavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tähän kuvailemalla saatua aineistoa tarkasti, jotta lukija voi arvioida tutkijoiden rekonstruktioita. Lisäksi kaksi tutkijaa on ymmärtänyt haastatteluista saadun aineiston samalla tavalla, mikä lisää luotettavuutta. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista perehtyi lähes valmiiseen tutkimusraporttiin. Hän pystyi tunnistamaan itsensä tutkimuksen tuloksista ja hän näki, että tutkijat olivat tulkinneet häntä oikealla tavalla. Tämä osaltaan kertoo tutkijoiden onnistuneesta rekonstruktioista yhden haastateltavan suhteen. Kuitenkaan kahdeksan muuta haastateltavaa eivät ole perehtyneet tutkimusraporttiin, joten ei ole tietoa, onko rekonstruktio onnistunut heidän kohdalla.

Laadullisen tutkimuksen etuina pidetään usein joustavuutta ja siinä korostetaan tutkittavan osapuolen aktiivisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193—194). Nämä ovat myös etuja, joiden takia tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusotetta ja haastattelua. Toisaalta tutkittavan osapuolen aktiivisuus voi myös olla vähäistä, jolloin saadaan köyhempää aineistoa. Tässä tutkimuksessa huomattiin eroja haastateltavien aktiivisuudessa, jolloin myös aineiston rikkaus vaihteli. Laadullisen tutkimuksen varjopuolina voi nähdä sen, ettei tieto ole usein yleistettävissä ja esiin ei ole nostettavissa mitään selvästi esiin nousevaa totuutta, kuten määrällisessä tutkimuksessa usein on (Kiviniemi 2007, 80). Tynjälän (1991, 390) artikkelissa yleistettävyyden sijasta puhutaankin siirret-

tävydestä, johon vaikuttaa tutkitun ja sovellusympäristön samankaltaisuus. Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan aineistoa ja tutkimusta mahdollisimman laajasti ja tarkasti, jotta lukija pystyy soveltamaan tutkimuksesta saatuja tuloksia muihin ympäristöihin ja pohtia tutkimuksen siirrettävyyttä (Tynjälä 1991, 390). Aineiston saturaatio eli kylläntyminen, on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri, mutta tähän ei tässä tutkimuksessa päästä aineiston koon vuoksi (Eskola & Vastamäki 2007, 41).

Tynjälän (1991, 391) mukaan tutkimustilanteen arviointi lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanteessa on monia tekijöitä, jotka tulee huomioida luotettavuutta arvioidessa. Tämän tutkimuksen haastatteluissa pyrittiin luomaan luotettava ja vuorovaikutuksellinen tunnelma haastateltavien ja haastattelijoiden kesken. Osa haastateltavista opettajista oli myös tuntemattomia tutkijoille, mikä lisää tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, sillä tutkimus perustuu haastatteluista saatuihin tuloksiin, eikä omiin käsityksiin. Haastattelu tutkimusmenetelmänä oli onnistunut, koska sen avulla saatiin tutkimukseen tarpeellista aineistoa. Haastattelussa pystyttiin todella kohtaamaan opettajat. Muuten olisi hyvin vaikea saada syvällistä tietoa ilman kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tästä aiheesta. Tutkimukseen tuo luotettavuutta se, että kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset sekä varmistettiin käsitteiden samanlainen ymmärtäminen, joten haastattelu voitaisiin toteuttaa uudelleen samanlaisena. Tynjälä (1991, 391) näkee, että tutkimuksen kuluessa voi tapahtua vaihtelua, niin tutkijasta, ympäristöstä kuin tutkittavasta johtuen. Tässä tutkimuksessa haastateltavien näkemykset eivät muuttuneet kesken haastattelun, mitä myös voi tapahtua. Kuitenkin haastattelut olivat vaihtelevan mittaisia, mikä voi osaltaan johtua siitä, että haastattelijat kehittyivät haastattelussa, riittävä tieto saatiin lyhyemmässä ajassa tai haastattelutaitojen karttuessa osattiin kysyä enemmän tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. Ainakin osittain haastattelujen keston vaikutti opettajien erilaiset persoonat; osa opettajista oli luonnostaan puheliaampia ja kuvailivat asioita runsaammin kuin toiset opettajat.

Tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet on selostettu tarkasti ja monipuolisesti, niin tulokset, johtopäätökset kuin menetitkin. (Hirsjärvi, Remes & Saloviita 1997, 277; Tynjälä 1991, 387). Aineiston analyysivaiheessa ei ole tehty tutkijan omia tulkintoja, vaan aineiston tulkinta on jätetty tulosten tarkastelu -osioon. On tärkeää, että tutkijoiden taustaoletukset ja päätelmät ovat näkyvissä, jotta tutkija toimii johdonmukaisesti ja

jotta analyysi on muiden toistettavissa. Tämä tuo luotettavuutta Tynjälän (1991) neljänteen, vahvistettavuuden, kriteeriin nähden. (Tynjälä 1991, 392, 394.)

Muutama haastatelluista opettajista kertoi haastattelun jälkeen kokeneensa hyödyllisenä tutkittavasta ilmiöstä puhumisen. He kokivat, että oli tärkeää päästä puhumaan tutkittavasta aiheesta, sillä samalla he saivat mahdollisuuden pohtia omia näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta. Tällöin tutkimuksella on osittain ollut terapeuttinen ja omaa ajatustyötä kehittävä merkitys ja tutkittavat ovat koneet hyötyneensä itsekkin tutkimukseen osallistumisesta. Mielekäs kokemus tutkimukseen osallistumisesta motivoi syvällisempään pohdintaan ja laadullisemman aineiston antamiseen.

Kun mukana on kaksi tutkijaa, syntyy harvemmin virhetulkintoja kuin, jos tutkijoita on vain yksi. Olemme kokeneet, että kahdesta tutkijasta on ollut hyötyä tutkimuksen teossa. Olemme saaneet monipuolisempia ja laajempia näkökulmia tutkimukselle. Tutkimuksen teossa pystyimme täydentämään toinen toistemme ajatuksia ja hyödyntämään kahden ihmisen pohjatiedot. Yhdessä tehdessä saimme luotua aiheesta eheämmän kokonaisuuden, kuin millaisen yksin tehtäessä olisimme saaneet. Kahden tutkijan haittapuolena tutkimuksen teossa on ollut se, että osa haastatteluista on tehty yksin, jolloin nämä aineistot eivät ole lukemisesta huolimatta tulleet yhtä tutuiksi kuin haastattelut, joissa on ollut itse mukana.

6.2 Tutkimuksen eettisyydestä

Tutkimuksen luotettavuus-käsitteen rinnalla tutkimuksessa kulkee mukana myös eettisyys. Eettisyys täytyy ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen tekemisen vaiheessa. Eskola ja Suoranta (2008) kuvaavatkin, että jokainen tutkimus on erilainen ja sisältää lukuisia erilaisia päätöksiä tutkimusprosessissa. Omaa ammattietiikkaa täytyy jatkuvasti pohtia ja myös kehittää. Lisäksi se joutuu koetukselle monia kertoja tutkimusprosessin aikana. Ongelmakohtiin tulee kiinnittää huomiota ja pyrkiä ratkaisemaan ne oikealla, eettisellä, tavalla. (Eskola & Suoranta 2008, 52, 59). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen eettisyyteen ja monien kohtien ratkaisemiseen on vaikuttanut kahden tutkijan läsnäolo. Yhdessä on ollut helpompi löytää oikeita ratkaisuja ja asioita on voitu punnita useasta näkökulmasta.

Suuri osa tutkimuksen eettisyyttä liittyy tutkimuksen luotettavuuteen ja sen toteutumiseen. Luotettavuutta tarvitaan erityisesti silloin, kun lähdetään tekemään työtä kentällä ja kirjoitettaessa tuloksia auki. Eskolan ja Suorannan (2008, 56) mukaan tutkimuksessa on aina noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta. Eettisen toimintatavan mukaan tässä tutkimuksessa tutkittavat opettajat halusivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen ja heille kerrottiin tarkasti, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja tullaan tekemään. Haastatelluille opettajille luvattiin nimettömyys ja luotettavuutta heille toi lisää se, että haastattelussa luotiin luottamuksellinen ja vuorovaikutuksellinen suhde. Tutkimuksessa ei missään vaiheessa paljasteta tutkijoiden henkilöllisyyttä, eikä tutkittavia henkilöitä kuvailla liian tarkkaan, jotta heitä voisi tunnistaa. Lisäksi tutkimuksen eettisyys toteutuu siinä, että moni opettaja koki hyötyvänsä itse osallistumisesta haastatteluun eikä tutkimukseen osallistumisesta ollut siis mitään haittaa osallistujille. Ihmisarvon kunnioittamiseen liittyy myös se, että tutkijat ovat miettineet, mitä hyötyä tai haittaa tutkimuksesta voi tutkimukseen osallistujille olla (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkittavia ei ole missään vaiheessa johdettu harhaan; he ovat alusta asti tiedneet, mihin osallistuvat ja tutkimuksen oleelliset käsitteet on määritelty yhteisen ymmärtämisen varmistamiseksi.

6.3 Tulevaisuuden kehityskohteet

Haastattelukysymykset ovat tuoneet hyvää ja tarkoituksenmukaista aineistoa tutkimukseemme. Haastatteluista nousseiden tulosten jälkeen huomasimme, että teemoista erityisesti yhteistyön tekemisen tärkeys nousi esille odotettua enemmän työssä jaksamista ajatellen. Jo itsessään tästä teemasta aihetta voisi tutkia laajemmin ja syvällisemmin. Jos haastatteluissa olisimme kysyneet enemmän yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä, olisi tutkimustehtävä voinut muuttaa muotoaan vielä enemmän tähän suuntaan. Jatkossa aihetta voitaisiin lähteäkin tutkimaan tältä suunnalta enemmän ja löytää sieltä mielenkiintoisia ja uusia ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa saatiin riittävä tieto luokan heterogeenisyyden merkityksestä opettajan työssä jaksamiseen, mutta aiheesta voisi varmasti saada vielä tarkempaa aineistoa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokan lisäksi muiden työssä jaksamiseen vaikuttavien tekijöiden merkitystä. Luokka on aiheeltaan laaja ja sitä voisi tutkia itsessään enemmän. Esimerkiksi seurantatutkimuksella voisi saada aiheesta lisää tietoa eri näkökulmasta. Inklusioprosessi on Suomessa vielä melko aluillaan ja kehittyy jatkuvasti. Jos samaa aihetta tutkittaisiin tulevaisuudessa uudestaan, tilanne luokissa ja opettajien käsityksissä voisi muuttua.

Näemme, että tutkimamme aihe on varmasti ajankohtainen tulevaisuudessakin, koska jaksamisen ongelmat ovat aina tärkeitä. Vaikka työolot ovat parantuneet ja monipuolistuneet, niin tänä päivänä työntekijään kohdistuneet vaatimukset ovat kasvaneet. Työssä vaaditaan yhä enemmän uusia tietoja ja taitoja, halua oppimiseen ja kehittymiseen sekä sopeutumista uusiin muutoksiin (Nurminen 2007, 32). Jollei muutosta tapahdu, luokkakoot tulevat jatkossakin olemaan suuria ja erityisoppilaiden ja oppilaiden tuen tarpeiden määrä normaaleissa luokissa kasvaa, joten opettajien hyvinvointiin on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Tukimuodot on pyrittävä saamaan kuntoon siinä ympäristössä, minne oppilaat luonnollisesti kuuluvat. Opettajan jaksaminen vaikuttaa opetuksen laatuun, joten uupuneesta opettajasta kärsii niin opettaja kuin oppilaatkin. Työyhteisöllä on tällöin suuri merkitys tukea toinen toisiaan ja esimiehen rooli työ hyvinvoinnissa korostuu. Työssä jaksamiseen liittyvien tutkimusten avulla opettajat voivat saada eväitä ja keinoja estää uupumusta. Opettaja ei saa missään vaiheessa unohtaa itseään, vaikka hän tekeekin opetuksessaan ja kasvatuksessaan parhaansa oppilaidensa eteen.

LÄHTEET

- Adams, M. 2006. *Work-life balance. A practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita. Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55—81.
- Cavanagh, M. E. 1988. Sisäistä motivaatiota etsimässä. Teoksessa A. D. Timpe (toim.) *Mikä motivoi henkilöstöä?* Espoo: Weilin & Göös, 353—372.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Piitulainen, S. 2005. Persoonallisuuden riski ja suojaavat tekijät työhyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95—118.
- From, K., Jylhä, I., Lämsä, A-L., Murto, P., Niemistö, R. & Pirilä-Tarkiainen, H. 2000. Koulupolulla kaikki tarvitsevat tukea. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25—49.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25—43.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Ojamaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26—49.
- Gould, R. & Polvinen, A. 2006. Työkyky eri ammateissa, toimialoilla ja työnantajasektoreilla. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) *Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia*. Helsinki: Eläketurvakeskus, 82—96.

- Gould, R. & Polvinen, A. 2006. Työkyvyn vaihtelu iän ja sukupuolen mukaan. R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Eläketurvakeskus, 58—63.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytöshäiriöisten lasten auttamiseksi. Suom. M. Muurinen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta ja inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus julkaisu 2., 63—90.
- Ikonen, O. & Holopainen, P. 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 11—28.
- Ikonen, O. & Krogerus, A. 2009. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija: yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13—24.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehitystyötä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija: yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 67—83.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007c. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241—256.
- Ikonen, O., Virtanen, P. & Pirttimaa, R. 2001. Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomiointi. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS- kustannus, 52—79.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183—198.
- Jokiniemi, S. & Ruuska, H-R. 2002. Opettajan työssä jaksamisen moninaisuus: tutkimus 1. -6. luokkien opettajien työssä jaksamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus ja perustaidot. Oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197—218.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kauppinen, K. & Toivanen, M. 2002. Tasa-arvo tavoitteena, perustana erilaisuus ja monimuotoisuus. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos. 256—279.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa: Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51—61.
- Kihlman, E. 2004. Matka: Moniammatillisen työn kehittäminen asiakastyön prosessien avulla. Helsinki: Suomen kuntaliitto ja lastensuojelun keskusliitto.
- Kinnunen, U. & Hätinä, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 38—55.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutki-jalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 70—86.
- Koivula, P. 2010. Lyhyt oppimäärä uudistuvista opetussuunnitelmien perusteista. Kuntakoordinaat-torien neuvottelupäivä. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelurakenteen ja laadun kehittäminen. Opetushallitus. Viitattu 3.4.2011
http://www.oph.fi/download/127054_Pirjo_Koivula_290910.pdf
- Kolari, M. 1996. Perhetukikeskusten avotyön aloitus työnohjausaineiston valossa. Teoksessa A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Helsinki: Edita, 76—88.
- Koponen, H. 2004. Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu - Mitä kaikkea se sisältää? Viikin normaalikoulun julkaisuja. Viitattu 17.4.2011
http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html.
- Kuusinen, K. 1996. Ohjauksen idea sosiaalityössä – kokemuksia moniammatillisesti toteutetuista työhön ja koulutukseen valmentavista kursseista. Teoksessa A. Metteri (toim.) Moniammatil-lisuus ja sosiaalityö. Helsinki: Edita, 95—102.
- Laaksola, H. 2011. Opettajilta puuttuu aikaa. Opettaja 4, 8.

- Lahtinen, M., Vartia, M., Soini, S. & Joki, M. 2002. Työyhteisön ongelmatilanteet kehittämisen lähtökohdista. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 94—102.
- Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 109—110.
- Lavanti, A. 2008. Voiko opettajaa kiusata? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 87—94.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. 1996. School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, stress and coping* 9, 199—125.
- Lehtinen, U. 2000. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia kustannus, 43—70.
- Liikanen, P. 2001. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 46. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindström, K. 2002. Työyhteisön kehittämisen haasteet. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 14—23.
- Lindström, K. 2002. Työryhmien toiminta ja sen kehittäminen. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, 194—209.
- Mischel, M. 1999. Introduction to personality. Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136—161.

- Moberg, S. 2001 Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 82—95.
- Moliis, P. 2011. Yksin ei kannata jäädä – erityislasten ongelmiin saa apua etäämpääkin. Opettaja 12, 27–30.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 152—165.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96—124.
- Nurminen, O. 2007. Työuupumus haastaa minuuden. Opettaja 46, 32.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. London: Sage.
- Pensola, T. & Järviskoski, A. Työkyky siviilisäätö- ja perheryhmissä. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Eläketurvakeskus, 97—103.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 20.4.2011 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusoperus
- Perttula, M. 2011. Selviytymisen tielle. Opettaja 12, 36—37.
- Pervin, L. A. & John, O. 1997. Personality. Theory and research. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Pietilä, H. & Tarkiainen, K. 2006. Integraation ja inklusion toteuttamisen näkymät luokanopettaja-opiskelijoiden asenteiden valossa. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 22.4.2011 http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/PietilaHeli_ ja_TarkiainenKrista.pdf
- Puustinen, M. 2008. Pakkopullaa putkessa. Opettaja 33, 8.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rantanen, I. 2010. Pahat pojat ja hyvät kasvattajat. Helsinki: Ilkka Rantanen.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko työssäsi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 95—101.
- Riuttanen, M. 2001. Moniammatillinen yhteistyö koulun oppilashuollon sekä sosiaali- ja terveydenhuollon välillä. Jyväskylän Yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.4.2011 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7784/mriuttan.pdf?sequence=1>
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:O 17 1980. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8(2), 101-116. Viitattu 18.4.2011 <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a784761529>
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. E. 1995. Henkilökohtaiset projektit ja hyvinvointi – kongnitiivinen lähestymistapa motivaatioon. Teoksessa K. Räikkönen & J. E. Nurmi (toim). *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 89—103.
- Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Viitattu 20.4.2011 <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Helsinki: WSOY, 24—40.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. 1998. *The burnout companion to study and practice*. London: Taylor & Francis.
- Sihvonen, A. 1996. *Miten ehkäisen työuupumuksen*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Suikkanen, A., Härkäpää, K., Järvikoski, A., Kallanranta, T., Piirainen, K., Repo, M. & Wikström, J. 1995. *Kuntoutuksen ulottuvuudet*. Porvoo: WSOY.
- Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. *Opettajan vuosi 2008–2009: Teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja oy.
- Tilus, P. 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Teoksessa: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 22, 5—6, 387—398.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.
- Vartia, M., Lahtinen, M., Joki, M. & Soini, S. 2002. Ihmissuhdekonfliktien ja kriisien käsittely työyhteisössä. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos. 220—240.
- Vartiovaara, I. 1996. *Burnoutista jaksamiseen. Aika iloita, aika itkeä*. Keuruu: Otava.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki: Minerva kustannus Oy.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 67—96.
- Vuorinen, R. 1992. Persoonallisuus ja minuus. Porvoo: WSOY.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9—26.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12—29.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja no 28. Valtionpainatuskeskus.

LIITE 1

Hanna Kiljala ja Veera Kalla

1.2.2011

Heterogeenisen luokan merkitys opettajan työssä jaksamiseen

Haastattelukysymykset

1. Perustiedot

- (Sukupuoli), syntymävuosi, koulutus, työkokemukset opettajana ja niiden kesto

2. Inklusio

- Mitä inklusio mielestäsi tarkoittaa?
- **Tässä tutkimuksessa nähdään inklusion vastaavan ”yhteinen koulu kaikille” – periaatetta. Inklusiivisessa koulussa yleisopetus ja erityisopetus sulautuvat alusta alkaen toisiinsa. Inklusiivisen koulun osallistavuuskriteerit:**
- **1) oppilaat opiskelevat tavallisessa koululuokassa,**
- **2) kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä,**
- **3) tukitoimien tarjoaminen ja oppimisen ohjaaminen niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävän hyviä,**
- **4) mukaan kuuluminen, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen ja**
- **5) kasvatuksellisten tiimien yhteistoiminnalliset integroidut palvelut.**
- Miten inklusio näkyy mielestäsi koulun käytänteissä?
- Miten inklusio vaikuttaa omaan työhösi luokassa?
- Miten suhtaudut inklusioon /mitä mieltä olet siitä?
- Oletko huomannut inklusion toteuttamisella olevan merkitystä työssä jaksamiseesi?

3. Luokka

- Mitä luokka-astetta opetat nyt?
- Kuvaa, millainen luokka sinulla tällä hetkellä on. Millaisia erilaisia oppilaita sinulla on?
- (Kysy jos ei ole tullut: Onko maahanmuuttajia, erityistä tukea tarvitsevia, käytöshäiriöisiä, oppilaita, joilla on HOJKS ja missä oppiaineissa yms.)
- Onko luokassasi joitain tekijöitä, jotka kuormittaa?
- Mikä merkitys oppilasryhmällä on mielestäsi omaan työssä jaksamiseesi?
- Onko sinulla joskus ollut oppilasryhmä, jonka olet huomannut vaikuttavan omaan työssä jaksamiseesi?
 - o Millainen ryhmä?
 - o Mitkä tekijät tähän vaikuttivat?
 - o MUISTA: positiiviset ja negatiiviset kokemukset!!
- (Jos on maahanmuuttajaoppilaita: Mitä asioita tulee mielestäsi huomioida, jos luokassa on maahanmuuttajaoppilaita?)
- Mikä merkitys mamu-oppilaan olemisella luokassasi on? Millä tavoin se vaikuttaa työhösi?)
- Miten huomioit kaikkien oppilaiden erilaiset tarpeet (sisältö, menetelmät, arviointi)?
 - o Mitä se vaatii?
 - o Kuormittaako/lisääkö oppilaiden erilaisten tarpeiden huomiointi työtä?
- Koetko, että joku oppilas kuormittaa jaksamistasi? Miksi?

4. Työyhteisö ja oppilaiden vanhemmat

- Mitä mielestäsi on moniammatillinen yhteistyö?
- Tässä tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö nähdään yhteistyön tekemisenä useiden eri tahojen kanssa. Yhteistyö toteutuu oppilashuoltoryhmän kautta. Moniammatillisessa yhteistyössä pyritään hyödyntämään useiden eri alojen asiantuntijoiden tietämystä oppilaan hyväksi. (Esimerkiksi opettaja, erityisopettaja, rehtori, psykologi, kuraattori, terapeutti, vanhemmat).
- Miten koulussanne toteutetaan moniammatillista yhteistyötä?
- Koetko, että moniammatillinen yhteistyö tukee työtäsi luokkahuoneessa?

- Millaista on yhteistyö koulussasi kollegoiden kanssa?
- Tukeeko yhteistyö kollegojen kanssa jaksamistasi luokkahuoneessa?
- Kuinka vielä tiivistät työyhteisön ja moniammatillisen yhteistyön merkityksen työssä jaksamiseen?
- Millaista yhteistyö on vanhempien kanssa?
 - o Tukeeko vai ehkäisee opettajan työtä?
- Luovatko vanhemmat paineita tai odotuksia?

5. Työssä jaksaminen

- Miten koet jaksavasi työssä tällä hetkellä?
- Onko työssä jaksaminen vaihdellut työurasi aikana?
 - o Mikä tähän on vaikuttanut?
- Mitkä asiat vaikuttavat eniten työssä jaksamiseesi? (heikentää, auttaa)

6. Persoonallisuus

- Millaiset piirteet ovat mielestäsi hyviä opettajan työssä? Entä huonoja?
- Mitä erilaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta ja hänen persoonallisuudeltaan? Millainen opettajan tulisi olla?
- Miten itse näet itsesi näiden ominaisuuksien suhteen?
- Onko mielestäsi persoonallisuudella merkitystä työssä jaksamisessa?
- (Mitkä asiat sinussa tukevat/heikentävät työssäjaksamistasi?)

7. (jos ei tullut☺ Mitkä eri asiat auttaisivat sinua jaksamaan paremmin luokassa ja opettajan työssä? Millaista tukea haluaisit lisää?)

8. Muita mahdollisia kommentteja?