

Opettajuus vaativan erityisen tuen kontekstissa

Moona Mäkelä & Viivi Turpeinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Moona & Turpeinen, Viivi. 2021. Opettajuus vaativan erityisen tuen kontekstissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajuutta vaativan erityisen tuen kontekstissa. Tutkimuksemme ottaa osaa yhteiskunnallisesti käytävään keskusteluun opettajuudesta. Erityispedagogiikassa on alettu korostaa ammatillista erityisosaamista ja tämän takia opettajuuden tarkastelu nimenomaan vaativan erityisen tuen kontekstissa on tärkeää. Olimme kiinnostuneita siitä, miten opettajat käsittävät opettajuuden ja miten opettajat kokevat ympäristön käsittävän opettajuuden.

Toteutimme tutkimuksen haastatteleamalla talvella 2021 kahdeksaa opettajaa, jotka opettavat oppilaita, jotka tarvitsevat vaativaa erityistä tukea. Analysoimme aineistomme laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulostemme mukaan opettajat käsittivät opettajuuden oppilaslähtöisenä ja opettajalähtöisenä kasvattamisena. Opettajat kokivat ympäristön taas käsittävän opettajuuden ensisijaisesti opettajan osaamisen ja tämän ominaisuuksien kautta.

Tämä tutkimus lisää tietoisuutta vaativan erityisen tuen opettajuutta koskevista käsityksistä. Vaativan erityisen tuen opettajuuden keskiössä on aina oppilaan yksilölliset tarpeet, joihin opettaja pyrkii vastaamaan kasvatusotteellaan, osaamisellaan ja ominaisuuksillaan. Näiden avulla opettaja mahdollistaa oppilaalle myönteisen tulevaisuuden hänen kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa huomioiden. Opettajien ja opettajien kokemien ympäristön opettajuuskäsitysten välillä on kuitenkin eroavaisuuksia. Tämän takia dialogi siitä, mistä opettajuus muodostuu, on tärkeää, jotta käsitykset opettajuudesta saadaan lähemmäksi toisiaan.

Asiasanat: opettajuus, vaativa erityinen tuki, opettajan ammattitaito

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	ERITYISOPETUKSEN TOTEUTUKSESTA	8
	2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki opetussuunnitelmassa	9
	2.2 Vaativa erityinen tuki.....	11
3	OPETTAJUUS	13
	3.1 Opettajan yksilöllinen suuntautuminen tehtävään	13
	3.1.1 Opettajan ammatillinen identiteetti.....	14
	3.1.2 Opettajan autonomia	15
	3.1.3 Moraalinen ja eettinen kasvattaja.....	16
	3.2 Yhteiskunnan suuntautuminen tehtävään.....	18
	3.2.1 Vaatimuksena stereotyyppiset ominaisuudet.....	19
	3.2.2 Vaatimuksena osaaminen	20
	3.2.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen (MAP) -malli	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	5.1 Tutkimukseen osallistujat	25
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	26
	5.3 Aineiston analyysi	27
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	30
6	TULOKSET	32
	6.1 Opettajien käsitykset opettajuudesta	32
	6.1.1 Opettajuus oppilaslähtöisenä kasvattamisena	33
	6.1.2 Opettajuus opettajalähtöisenä kasvattamisena.....	36

6.2	Opettajan kokemukset ympäristön käsittämästä opettajuudesta.....	42
6.2.1	Opettajuus opettajan osaamisena	43
6.2.2	Opettajuus opettajan ominaisuuksina.....	47
7	POHDINTA.....	51
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	57
7.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	59
	LÄHTEET	61
	LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkimme opettajuutta vaativan erityisen tuen kontekstissa. Suomalaisen peruskoulun yksi tärkeimpiä tavoitteita on mahdollistaa oppiminen ja yhteiskunnallinen pärjääminen tasavertaisesti kaikkien oikeudeksi (Lintu-vuori 2019; Mäkelä 2013; Pesonen & Äikäs 2020; Schatz, Popovic & Dervin 2017, 175). Peruskoulun asema onkin suomalaisessa yhteiskunnassa vahva ja sen on nähty olevan yhteiskunnallisesti heikommassa asemassa olevien väylä kohti parempia ammatillisia ja taloudellisia edellytyksiä (Fornaciari 2020, 23). Viimeisen vuosikymmenen aikana erityispedagogiikan rooli kasvatuksen kentällä on korostunut ja siitä puhuttaessa on alettu korostamaan ammatillista erityisosaamista (ks. Luukkainen 2004, 63; Saloviita 2009, 359).

Harvasta ammatista on yhteiskunnallisesti katsottuna yhtä paljon erilaisia mielikuvia kuin mitä opettajan työstä, sillä jokainen koulua käynyt on muodostanut omat odotuksensa ja käsityksensä koululaitoksesta, opettajan ammatista sekä opettajuudesta. Vallitsevat käsitykset opettajuudesta heijastuvat suoraan opettajien arkeen, ammatti-identiteettiin ja tapaan, jolla opettajat kokevat itsensä opettajiksi ja siksi näiden käsitysten näkyväksi saattaminen on tärkeää. (Martikainen 2020, 17–18.) Opettajuuden tutkiminen ja opettajan työn arvostuksen tutkiminen on myös yhteiskunnallisesti tärkeä tehtävä. Mikäli opettajan oma käsitys tehtävästään ei vastaa yhteiskunnan käsitystä tai todellisuutta, voi tällä olla merkittäviä seurauksia opettajan hyvinvoinnin ja uran kannalta. Käsitysten ristiriitaisuuden takia opettaja kohtaa työssään kriisin, joka saattaa esiintyä uupumisena tai jopa alanvaihtona. (Luukkainen 2005, 18.)

Suomalaisen opetuksen laadun syitä pohdittaessa katse kääntyy usein korkeakoulutettuihin ja ammattitaitoisiin opettajiin (Kansanen 2015, 58). Opettajan osaaminen ja ammatillinen kyvykkyys on keskeisin oppilaan oppimiseen heijastuva tekijä (Husu & Toom 2016, 3). Suomalaisessa yhteiskunnassa luotetaan itsenäisiin ja omistautuneisiin opettajiin, jotka ovat akateemisesti koulutettuja

sekä tutkitusti työhönsä sitoutuneita. (Fornaciari 2019, 199.) On kuitenkin huomattava, että työn autonominen luonne tarkoittaa käytännössä sitä, että erilaisia opettajia on yhtä monta, kuin on opetustyön tekijöitä (Labaree 2000, 233). Koska opettajat toteuttavat opetustyötään ja opettajuuttaan yksilöllisesti, täten myöskin opettajuus on aina erilaista opettajasta riippuen (Luukkainen 2005, 18).

Peruskoulua pyritään jatkuvasti kehittämään muuttuvan maailman tahdissa (Mäki-Havulinna 2018, 17; Schatz, Popovic & Dervin 2017, 172; Tateo 2012). Maailman muuttuessa myös opettajuutta koskevat ammatilliset painopisteet elävät (Mäki-Havulinna 2018, 16). Tämän päivän opettajuutta tarkastellessa puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta, joka pitää sisällään niin pedagogisdidaktisen osaamisen kuin vahvat ihmissuhdetaidot (ks. Fornaciari 2020; Husu & Toom 2016; Tateo 2012). Esimerkiksi välittömällä vuorovaikutuksella on tutkittu olevan suurempi merkitys oppilaan oppimiselle kuin epäsuorilla tekijöillä, kuten opetussuunnitelmilla (Kautto-Knape, 2012, 18). Tämän tiedon tärkeys korostuu etenkin tarkastellessa vaativaa erityistä tukea, sillä Pesosen (2016, 37) tutkimuksen mukaan opettajien asenteet voivat vaikuttaa vaativan erityisen tuen laatuun ja järjestelyihin koulussa. Jos järjestelyissä on puutteita, saattaa se vaikuttaa oppilaiden kokemaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen, mikä taas voi heijastua aina oppilaiden tulevaisuuteen saakka (ks. Pesonen 2016).

Opettajuus onkin alkanut kiinnostamaan vasta viimeisten parin vuosikymmenen opetustyötä tekevien omien kokemusten ja näkemysten kautta (Säntti 2008, 8), sillä nykypäivänä esimerkiksi erityisopettajan työ nähdään ammattina, jossa ihminen on enemmän kuin oppituntien vetäjä ja kasvattaja (Gavish 2017, 163). Opettaja on hyvä pedagogi ja moniosaaja, joka kehittää itseään jatkuvasti, toimii oman alansa asiantuntijana sekä sitoutuu oppilaitosyhteisöönsä (ks. Husu & Toom 2016). Tiilikalan (2004, 33) mukaan opettajuustutkimuksissa on pyritty selvittämään tätä "uutta" opettajuutta. Uusi opettaja tutkii, markkinoi, konsultoi, luo yhteyksiä ja mahdollisuuksia oppia sekä verkostoituu kansainvälisesti. Viime vuosina opettajuutta on muuttanut lisäksi se, että tietoa on saatavilla kaikkialla ja sen luotettavuutta tulee tutkia hyvin eri lailla kuin ennen

(Ljungbdal 2019). Opettajan ei siis katsota enää olevan ainoastaan useiden eri ainesalttöjen hallitsija ja tiedon jakaja. Näiden perinteisten opettajuuteen liitettävien taitojen rinnalle on noussut kyky oman työn reflektointiin sekä yhteiskunnallisten murrosten ymmärrys ja vaikutus koulumaailmaan niin mikro- kuin makrotasolla (Fornaciari 2020, 28). Nykypäivän haasteena on myös se, miten opettajan taidot ja tiedot valjastetaan parhaiten oppilaiden hyödyksi (Metsäpelto ym. 2020, 3). Kaikille samanlainen kohtelu ei ole kuitenkaan tae sille, että kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia (Artemjeff 2018). Tästä johtuen suomalaisen erityisopetuksen toteutumiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (ks. Artemjeff 2018; Lintuvuori 2019;).

Se kohta, missä kulkee yleisen ja erityisen raja on aina tulkinnanvarainen sopimuskysymys. Tämän takia olisi keinotekoista jakaa tässä tutkimuksessa erityisopetuksen opettajuus erilleen yleisopetuksen opettajuudesta, sillä erityisluokanopettajan työ ei eroa oleellisesti luokanopettajan työstä. (ks. Saloviita 2009, 360.) Lammi (2017, 58) toteaa opettajuuden olevan laaja-alaista osaamista, joka ei rajaudu ainoastaan tehtävänimikkeeseen. Opettajuus kaikissa konteksteissaan sisältää siis samoja universaaleja lainalaisuuksia. Tässä tutkimuksessa emme erittele erityisopettajuutta opettajuudesta vaan käytämme näitä käsitteitä rinnakkain.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda esiin vaativan erityisen tuen opettajan käsityksiä opettajuudesta. Lisäksi tutkimme, kuinka opettajat kokevat ympäristön käsittävän opettajuuden. Tutkimuksemme rakenne on seuraavanlainen: Tutkimuksen toisessa luvussa käymme läpi, miten erityisopetusta toteutetaan Suomessa ja pyrimme määrittelemään vaativan erityisen tuen. Kolmannessa luvussa käsittelemme opettajuutta yksilökeskeisestä näkökulmasta, jonka jälkeen siirrymme yhteiskunnalliseen opettajuuskäsitykseen. Neljännessä luvussa käymme läpi tutkimuksen tutkimustehtävän ja -kysymykset ja viidennessä luvussa tutkimuksen toteuttamisen. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa kertaamme ja vertaamme tutkimuksen päätuloksia sekä pohdimme niiden yhteyttä aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja esittelemme jatkotutkimusideat.

2 ERITYISOPETUKSEN TOTEUTUKSESTA

Opettajan tehtävänä on tarjota työkaluja, joilla oppilas voi saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet (Mäki-Havulinna 2018, 123). Tässä luvussa pureudumme erityisopetuksen toteutukseen Suomessa. Käsitlemme oppimisen ja koulunkäynnin tukea opetussuunnitelman näkökulmasta sekä esittelemme tutkimuksen kontekstin eli vaativan erityisen tuen.

Vuodesta 1997 lähtien kaikki lapset ovat päässeet Suomessa peruskoulun oppilaiksi tuen tarpeeseen katsomatta (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015, 179). Nykypäivänä on vallalla yhä vähemmän ajattelutapa, jossa yksilö määritetään diagnoosien perusteella tai hänen haasteensa katsotaan johtuvan yksinomaan vammasta tai sairaudesta. Tämän lääketieteellisen ajattelutavan sijasta on alettu korostamaan sosiaalista mallia sekä oikeusperustaista ajattelutapaa. Etenkin usein vammaisuuden määrittelyn yhteydessä kuvataan tätä ajattelutavan muutosta. (esim. Nurmi-Koikkalainen ym. 2017, 10.)

Sosiaalisessa mallissa yksilö käsitetään suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Nurmi-Koikkalainen ym. 2017, 10). Se painottaa ympäristön osuutta vammaisuuden tuottamisessa (Vammaiskumppanuus ry; ks. myös Lintuvuori 2019). Oikeusperustainen ajattelutapa puolestaan korostaa vammaisten yhtäläisiä oikeuksia ja osallisuutta yhteiskuntaan (Nurmi-Koikkalainen ym. 2017, 10). Myös opetuksen tavoitteena on oppilaan ohjaaminen ja kasvattaminen mahdollisimman aktiiviseksi ja itsenäiseksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka haluavat vaikuttaa tulevaisuuteensa osana muuta yhteisöä (Luukkainen 2004, 80; Tateo 2012). Kummassakin ajattelutavassa ympäristön tehtävänä nähdään ympäristön muokkaaminen yksilön tarpeita vastaavaksi (Nurmi-Koikkalainen ym. 2017, 10; Vammaiskumppanuus.fi). Kouluissa opettajat vastaavat ohjaavan työtteen ja pedagogisten ratkaisujen kautta niin oppilaan kuin opetusryhmäänkin tarpeisiin (POPS 2014, 34).

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki opetussuunnitelmassa

Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada tarvittavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998, 30§). Suomessa erityisopetuksen tavoitteena on yhtä lailla tarjota oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet pärjätä elämässä, eikä sen tavoitteena ole sulkea oppilaan tulevaisuudesta ainuttakaan ovea. Annettavan tuen tavoitteena on ongelmien ja haasteiden kasvamisen sekä niiden pitkäaikaisvaikutusten ehkäisy. Tuen tulee olla tuen tarpeen mukainen: sitä annetaan niin pitkään ja sen tasoisena kuin tarpeellista. (POPS 2014, 61.)

Tuen tarpeisiin vastaaminen on tärkeää, sillä sen avulla voidaan ehkäistä oppilaan syrjäytymistä yhteiskunnasta (Opetusministeriö 2009, 65). Opetussuunnitelman tavoitteena on osaltaan mahdollistaa yleissivistys ja tasavertainen oppiminen jokaiselle. Opettajia kehoitetaan esimerkiksi valitsemaan työtavat yhdessä oppilaiden kanssa vuorovaikuttaen ja oppilaiden itseohjautuvuutta vahvistaen. Opettajan tulee myös kannustaa oppilaita arvioimaan sekä suunnittelemaan erilaisia työskentelytapoja. (OPS 2014, 31.) Opettaja on vastuussa siitä, että oppilaat saavat oppimista tukevaa ja rohkaisevaa palautetta. Palautetta ohjaavien tavoitteiden tulee olla oppilaiden tiedossa. (OPS 2014, 47–48.)

Opetussuunnitelma neuvoo myös opettajaa, jolloin jokaisen opettajan vastuulla sekä tehtävänä on huolehtia siitä, kuinka oppilas voi, oppii ja työskentelee ja kuinka opetusryhmässä voidaan, opitaan ja työskennellään. Opettaja toimii siis työrauhan ylläpitäjänä. (OPS 2014, 34, 36.) Ensiksi mainittuun liittyy olennaisesti myös oppilaiden arvostaminen, oikeudenmukainen kohtelu, oppilaiden tukeminen sekä mahdollisten vaikeuksien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Opettajan tulee tarjota ohjaustaan jokaiselle tukea tarvitsevalle oppilaalle. Hänen tehtävänä on myös varmistaa, että oppilaan oikeus ohjaukseen ja tarvittavaan tukeen toteutuu moniammatillista yhteistyötä hyödyntämällä. (OPS 2014, 34, 62.)

Viimeisimmissä koulumenestystä mittaavissa tutkimuksissa oppimista ja hyvinvointia ei olla erotettu toisistaan. Siinä missä saatu palaute ja annettu tuki vaikuttavat oppilaan oppimiseen, vaikuttavat ne myös oppilaan kokonaisvaltai-

seen hyvinvointiin. (Mäki-Havulinna 2018, 127, 23.) Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi on käytössä kolmiportaisen tuen malli, jonka tasoja ovat **yleinen, tehostettu** ja **erityinen tuki**. Tukimuotoja puolestaan ovat muun muassa osa-aikainen erityisopetus, erityisten apuvälineiden käyttö, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä tukiovetus (Perusopetuslaki 628/1998, 16§, 31§). Oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan mutta tukimuotoja voi puolestaan olla yhdellä oppilaalla samanaikaisesti useampia. Lukuun ottamatta erityisopetusta ja oppimäärien yksilöllistämistä, jotka vaativat erityisen tuen päätöksen, voidaan kaikkia perusopetuksen tukimuotoja käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla. (POPS 2014, 61, 63.) Erityisopettajalla on suuri merkitys sekä vastuu aloitteentekijänä ja tuen toimeenpanijana (Mäki-Havulinna 2018, 127).

Yleinen tuki on ensimmäinen tuen antamisen taso, jolla pyritään vastaamaan ilmenneeseen tuen tarpeeseen. Yleisen tuen antaminen ei vaadi erityisiä päätöksiä ja siksi sillä pyritään vaikuttamaan tilanteeseen heti. Yleensä yleisellä tuella tarkoitetaan yksittäisiä ohjaus- ja tukitoimia sekä pedagogisia ratkaisuja muun opetuksen yhteydessä. Kun yleinen tuki ei riitä, annetaan oppilaalle tehostettua tukea.

Tehostettu tuki on pitkäjänteisempää ja "vahvempaa" kuin yleinen tuki. Sen aloittaminen vaatii pedagogisen arvion, jossa esitetään kattavasti tehdyt tukitoimet, oppilaan nykytilanne sekä arvio jatkossa tarvittavista tukitoimista. Myös tehostettua tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä, mikäli se on mahdollista ja oppilaalla on samanaikaisesti useampia tukimuotoja käytössä. Oppilaan tarvitsema tuki ja opetusjärjestelyt sekä oppilaalle asetetut koulunkäynnin tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan. Vastaavasti, kun tehostettu tuki ei riitä, annetaan oppilaalle erityistä tukea.

Erityisen tuen antaminen vaatii kirjallisen erityisen tuen päätöksen. Päätöksen saaminen vaatii pedagogisen selvityksen tekemistä, jossa arvioidaan oppilaan erityisen tuen tarvetta. Päätöksen saaneelle oppilaalle annetaan erityistä tukea hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. HOJKS:n avulla erityisen tuen päätös myös toimeenpannaan. (POPS 2014, 63 – 67.) Syksyllä 2019 erityistä tukea annettiin 48 200

oppilaalle eli tukea sai peruskoulun oppilaista 8,5 %, joista poikia oli 71 % ja tyttöjä 29 % (SVT 2019).

Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta. Erityistä tukea saava oppilas opiskelee joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja opiskelu tapahtuu joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain toteutettava opiskelu voidaan järjestää joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. (POPS 2014, 65 – 66.) Kokonaan erityisryhmässä opetusta sai 34 % erityistä tukea saaneista oppilaista. Vastaavasti niin, että osa opetuksesta annettiin erityisryhmässä ja osa yleisopetuksen ryhmässä sai 44 % oppilaista. Jäljelle jäävä 23 % sai opetusta kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. (SVT 2019.) Erityisen tuen tarkoituksena on turvata oppilaan oppiminen niin, että oppilas kykenee jatkamaan opiskelua peruskoulun jälkeen ja suorittamaan oppivelvollisuuden (POPS 2014, 65).

Oppilaat, joille ei opetusta psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella kyetä antamaan muuten kuin erityisopetuksena esimerkiksi vamman, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun erityisen syyn vuoksi, voidaan tehdä erityisen tuen päätös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai sen aikana. Tällöin oppilas ei käy läpi tuen eri portaita vaan hänellä on erityisen tuen päätös jo heti koulutien alkaessa. (Pirttimaa ym. 2015, 181; POPS 2014, 67.)

2.2 Vaativa erityinen tuki

Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan perusopetuksessa annettavaa erityistä tukea, jota toteutetaan usein moniammatillisesti niiden oppilaiden kanssa, joilla on kehitysvammaisuutta, moni- tai vaikeavammaisuutta, autismin kirjon häiriöitä tai vakavia psyykkisiä pulmia. Lisäksi ne lapset, jotka ovat kotiopetuksessa ja joiden tilanteesta on erittäin vähän tietoa tai lapset, jotka saavat perusopetuslain 18 §:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä, saattavat kuulua vaativaa erityisopetusta tarvitsevien ryhmään. Osalla vaativaa erityistä tukea saavista oppilaista

on myös pidennetty oppivelvollisuus. (Kokko ym. 2013, 7; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 34; Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015, 163.) Kyseessä ei ole neljäs tuen porras, vaan käsite määrittyy monialaisen yhteistyön kautta, sillä se on merkittävässä roolissa vaativissa tilanteissa. Yhteistyötä tehdään tiiviisti niin koulunkäynninohjaajan kuin oppilaan huoltajien kanssa kuin myös oppilaan tilanteen vaativuuden kannalta tarvittavien asiantuntijoiden kanssa, kuten tulkin, lääkärin, psykologin, erilaisten terapeuttien ja oppilaan henkilökohtaisen avustajan kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 34; ks. myös Pesonen 2016.) Tilastoissa tai normistossa vaativan erityisen tuen käsite ei ole käytössä virallisesti. (Kokko ym. 2013, 7; Pesonen ym. 2015, 163.)

Vaativan erityisen tuen oppilaiden opetusryhmä jakaa mielipiteitä (Pesonen ym. 2015, 169). Tehdyn kartoituksen (Pesonen ym. 2015, 169) mukaan kouluhenkilökunta oli toisaalta sitä mieltä, että vaativan erityisen tuen oppilailla on oikeus saada opetusta omassa lähikoulussaan. Tämän takia vaativan erityisen tuen oppilaiden opetus tulisi toteuttaa yleisopetuksen luokissa. Toisaalta löytyi vastaajia, joiden mielestä opetus tulee toteuttaa omissa ryhmissä. Tehokkaimpana opetuksen järjestämisen tapana pidetään kuitenkin osittaista inklusiota.

Kokon ym. (2014, 64) tekemän kartoituksen mukaan opettajien tekemää opetustyötä ohjaa eniten oppilaiden tarpeet ja heidän tarvitsema tuki. Myös oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuudet, opettajan osaaminen sekä koulun käytännöt ohjaavat opettajan toimintaa kouluympäristössä. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteilla ja koulun omalla opetussuunnitelmalla ei ole siis niin suurta vaikutusta opetustyöhön kuin mitä edellä mainituilla tekijöillä. Lisäksi opettajan erityisosaaminen ja koulutus on keskeisempi tekijä opetukseen vaikuttamisessa kuin esimerkiksi resurssit ja taloudellinen tilanne.

3 OPETTAJUUS

Pyrimme seuraavaksi määrittelemään sitä, mitä opettajuus on. Luukkaisen (2005, 18) mukaan opettajuudella tarkoitetaan käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Täten opettajuus muodostuu sekä yksilön suuntautumisesta että yhteiskunnan velvoittamasta suuntautumisesta tehtävään. Tiilikalan (2004, 35) mukaan opettajuus muodostuu opettajan ammatti-identiteetistä, roolista ja opettajan työstä. Hän kuvaa opettajuuden olevan persoonallista orientaatiota ja täten enemmän kuin pelkkä työnkuva. Vahvasta persoonallisesta orientaatiosta huolimatta, opettajuus on kulttuurisidonnaista; eri maissa opettajuudelta odotetaan eri asioita. Näin ollen eri yhteiskuntien opettajuuksia ei voida myöskään vertailla keskenään. (Luukkainen 2005, 17–18.) Edellä esitetyistä syistä johtuen käsittelemme opettajuutta ensiksi yksilökeskeisestä orientaatiosta, jossa syvennymme opettajan ammatilliseen identiteettiin, autonomiaan sekä opettajuuteen liittyvään eettiseen sekä moraaliseen kasvatusvastuuseen. Tämän jälkeen tarkastelemme opettajuutta yhteiskuntakeskeisestä orientaatiosta, jossa puolestaan syvennymme opettajuuden stereotyyppisiin vaatimuksiin. Lopuksi esittelemme Moniulotteinen opettajan osaamisen (MAP) -mallin, jonka tavoitteena on määrittellä opettajuuden kulmakivet ja näin lisätä opettajan ammatin ymmärtämistä.

3.1 Opettajan yksilöllinen suuntautuminen tehtävään

Opettajan kuva opettajuudesta alkaa rakentua jo ennen opettajankoulutukseen pääsyä. Tämän käsityksen muodostumiseen ja päätökseen ammattiin hakeutumisesta vaikuttaa yksilön historia, omat opettajuuskäsitykset sekä motiivit hakeutua alalle. (Gavish 2017, 153–154.) Ursinin ja Paloniemen mukaan (2019) opettajuuden käsite rakentuu prosessissa, jossa yksilö peilaa omaa näkemystään itsestään opettajana siihen, miten hän itse näkee opettajuuden. Nämä kaksi näkemystä voivat olla myös ristiriidassa keskenään, jolloin yksilö kokee tietävänsä mitä on hyvä opetus, muttei pysty toimimaan näkemyksensä mukaisesti. (Paloniemi & Ursin 2019 11–12.)

Luukkaisen (2005, 18) mukaan taas "Opettajuus on kuva opettajan työstä." Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilasta hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen (Luukkainen 2005, 21). Opetustyön keskiössä on oppilaiden toimijuuden aktivoiminen siten, että itse opettajasta tulisi mahdollisimman tarpeeton. Oppilaita esimerkiksi kannustetaan ristiriitatilanteiden ratkaisuun oma toiminta huomioon ottaen. Tähän toimijuuden vahvistamiseen pyritään ohjaamalla oppilaita akateemisten tietojen, mutta myös oman osaamisen ja minuuden äärelle. (Luukkainen 2004, 80; Mäki-Havulinna 2018, 124.)

3.1.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Identiteetti vastaa laaja-alaisesti kysymykseen siitä, "kuka minä olen tällä hetkellä?" (ks. Beauchamp & Thomas 2009). Ammatillisen identiteetin avulla puolestaan opettaja määrittää itseään ammatillisena (Beauchamp & Thomas 2009, 177). Toimijuudella tarkoitetaan sitä, miten olemme aktiivisia, aloitteellisia ja aikaansaavia. Toimijuus myös edistää työntekijän vaikutusmahdollisuuksia ja hyvinvointia, sekä kehittää työyhteisön uusiutumiskykyä ja innovatiivisuutta (Kemppainen & Laajalahti 2016, 7-8, 10.) Ammatillinen identiteetti heijastuu myös työn merkitykselliseksi kokemiseen ja työhön sitoutumiseen (ks. Akkerman & Meijer 2011, 316; Beauchamp & Thomas 2009, 181).

Opettajan ammatti-identiteettiä tarkastellessa on vaikea vetää rajaa opettajan oman identiteetin ja ammatillisen identiteetin välillä, sillä opetustyön nähdään olevan hyvin persoonalla tehtävä työtä (ks. Beauchamp & Thomas 2009, 177). Opettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu dialogisessa prosessissa, jossa yksilö määrittelee ja tulkitsee työhön liittyvää minuutta ja rooliaan suhteessa muuhun työyhteisöön (Beijaard ym. 2004, 109; Kemppainen & Laajalahti 2016, 9). Muuttuva työympäristö, vaihtelevat tilanteet ja uuden oppimisen tarve luovat nykyaikana pohjan sille, että ammatillinen identiteetti rakentuu ja muokautuu dynaamisessa prosessissa jatkuvasti (Akkerman & Meijer 2011, 308; Beijaard ym. 2004, 177; Ursin & Paloniemi 2019, 12). Opettajat saattavat kuitenkin

kokea ristiriitaisena sen, mitä arvoja he edustavat vapaa-ajallaan verrattuna niihin normeihin, mitä hänen ammattinsa edustaa (Beijaard ym. 2004, 109; Shoulders & Smith, 2018).

Ursin ja Paloniemen mukaan (2019, 5) opettajakäsityksestä muotoutunut identiteetti vaikuttaa opetuksen laatuun. Monelle opettajalle käsitys opettajuudesta on alkanut muotoutumaan jo ennen ammattiin kouluttautumista. (ks. Gavish 2017). Gavish (2017) tuo tutkimuksessaan esiin, kuinka erityisopettajan ammattiin valmistuneet tiesivät jo kauan ennen koulutukseen hakeutumista, että heidän kutsumuksensa on toimia juuri erityisopettajana (Gavish 2017, 167). Myös Suomessa moni opettajankoulutukseen hakeva kokee hakevansa kutsusammattiin (Kansanen 2015, 62).

Lähtökohtaisesti pelkkä kutsumus ammattiin ei kuitenkaan riitä, sillä erityisopetukseen liittyy paljon tieteellisiä menetelmiä ja interventioita, joista oppilaat hyötyvät. Näin ollen erityisopettajan ammattipätevyydellä on iso merkitys, vaikka samaan aikaan päteviä erityisopettajia ei ole tarpeeksi virkoihin (Huhtanen 2002, 434). Muodollisesti epäpätevillä opettajilla ei esimerkiksi välttämättä ole tarpeeksi tietoa ja tuntemusta näistä menetelmistä ja tavoista, joilla tukea oppilaita. (Billingsley 2004, 370.) Billingsley (2004, 371) kuitenkin muistuttaa, että erityisopetus on paljon muutakin, kuin pelkkiä tieteeseen perustuvia interventioita. Esimerkiksi erityisopettajan minäpystyvyyden tunne vahvistuu silloin, kun oppilaalla esiintyy äärimmäisen haastavaa käyttäytymistä ja tästä huolimatta opettaja kokee pärjäävänsä (Gavish, Bar-On, Shein-Kahalon 2016, 19).

3.1.2 Opettajan autonomia

Verrattuna muihin maihin Suomessa toimiva opettaja on itsenäinen. Opettajalla on suhteellisen vapaat kädet toimia sekä toteuttaa työtään ja siten myös opettajuuttaan, sillä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajille ei ole määritelty minkäänlaisia tehokkuusvaatimuksia. (Säntti 2008, 8.) Kokon ym. (2014, 64) mukaan opettajuuden autonomia tulee esille ennen kaikkea siinä, että opetuksen toteutus kuvataan usein vain lukujärjestyksen tai oppiaineiden esittämisenä. Ope-

tuksen sisältöä ja toteutustapoja, kuten ryhmäjakoja, pedagogisia erityisjärjestelyitä, eriyttämistä, oppimisympäristön hyödyntämistä, yksittäisen oppiaineen yksilöllistämistä oppiaineiden sisältöjä avataan yleensä vain vähän, jos ollenkaan. Oppitunneilla käytettävät opetusmenetelmät ovatkin usein opettajan valitsemia (Mäki-Havulinna 2018, 105).

Kuten olemme todenneet, opettajan työ on vahvasti persoonalla tapahtuvaa. Opettajan yksilöllistä ja persoonavetoista asiantuntijuutta perustellaan usein opettajan työn autonomisuudella. Autonomiolla tarkoitetaan sisäistä vastuunottoa omasta työstä. (Luukkainen 2004, 65.) Suomalainen opettaja on suhteellisen itsenäinen toimija verrattuna muihin länsimaihin (Säntti 2008, 8,15). Tämä on yhteiskunnallisella tasolla tiedossa ja opettajan autonomian on tutkittu olevan yksi syy, mikä houkuttelisi uusia hakijoita alalle (Opetusministeriö 2020, 55).

Tutkimusperusteisella opettajankoulutuksella pyritään herättelemään opettajan kykyä tehdä itse perusteltuja pedagogisia ratkaisuja, eli näitä autonomisia ratkaisuja (Kansanen 2015, 60). Didaktiikalla tarkoitetaan oppia opettamisesta ja se pureutuu kysymykseen siitä, millaista on hyvä opetus. "Opettaja" sanan taakse mahtuu siis lukuisia erilaisia didaktisia tekemisen tapoja ja ennen kaikkea perusteluita sille, miksi jotain tehdään. Moni opettamista ulkopuolelta tulkitseva näkee sen, mitä opettaja tekee, mutta harvoin puhutaan siitä, miksi hän tekee. Opettajuuden observoinnin keskiössä onkin useimmiten toiminta ja itse ihminen. Näiden kahden seikan lisäksi opetustyön takana on lukematon määrä ajatuksia, vaihtoehtoja ja tavoitteita, joista ei juurikaan puhuta ääneen. (Labaree 2000, 232.)

3.1.3 Moraalinen ja eettinen kasvattaja

Opettajuutta ei pidä kuitenkaan lähestyä pelkästään opettamisen tai työnkuvan näkökulmasta (Luukkainen 2005, 19). Opettajuuden muotoutumiseen vaikuttaa niin historia kuin kulttuuri ja harvassa ammatissa ollaan yhtä suurten paineiden keskellä esimerkiksi moraalin ja etiikan kannalta. (Luukkainen 2004, 15; Tiilikkala 2004, 35.) Opettajuuteen liitetäänkin vahvasti moraalinen ja eettinen ulottu-

vuus (Fornaciari 2019, 199; Luukkainen 2004, 62). Oikeastaan kaikessa, mitä opettaja työssään tekee, on mukana nämä ulottuvuudet (ks. Campbell 2008). Ammatillisuus ja eettisyys ovat niin vahvasti kietoutuneita toisiinsa, että niiden erottaminen toisistaan on hankalaa. (Luukkainen 2005, 74–75). Kuva siitä, millainen opettajan tulisi olla muodostuukin osin eettisten periaatteiden pohjalta (Luukkainen 2005, 74). Comeniuksen vala eli opettajan vala tarjoaa raamit opettajien eettiselle ja moraaliselle toimijuudelle. Se korostaa opettajan osallisuutta ja merkittävää panosta kokonaisen sukupolven kasvattamisessa. Opetustyön lähtökohdina on tasavertaisuus, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan mahdollisuudet saavuttaa oma potentiaali:

“-- Pyrin aina toimimaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. Edistän oppilaiden ja opiskelijoiden kehitystä niin, että jokainen voi kasvaa taipumustensa ja lahjojensa mukaiseen täyteen ihmisyyteen. --”

- Ote Comeniuksen valasta

Opettajuudessa vallitseva eettinen komponentti pitää sisällään oppilaiden tarpeiden ja edun yksilöllisen huomioimisen (Luukkainen 2004, 63; Luukkainen 2005, 75). Koska moraalit ja etiikka ovat keskeisiä elementtejä opettajan työssä ja opettaja toteuttaa työtään vahvasti oman arvomaailmansa pohjalta, kasvattajan tulee olla perillä omaa toimintaa ohjaavista periaatteistaan ja olla kykenevä toimimaan omien eettisten standardien mukaan (Luukkainen 2010, 64; Soto 2020,130). Opettajan tulee olla valmis analysoimaan ja perustelemaan tekemiään ratkaisuja itselle ja tarvittaessa myös muille. Tämä itsereflektio on oleellinen osa opettajan ammatillista kasvua. (Luukkainen 2004, 15.) Koska opetustyöhön kuuluu paljon eettistä reflektointia, se voi ajoittain tuntua myös taakalta. (Luukkainen 2004, 149.) Näin ollen ammattietiikka on yksi opettajan merkittävimpiä resursseja, sillä se ohjaa kaikkia opetustyön vuorovaikutussuhteita, sekä suhdetta omaan työhön ja siihen liittyvään vastuuseen.

Oppiakseen etiikkaa oppilaat tarvitsevat esimerkin eettisestä toimijasta. (Luukkainen 2004, 63). Gavishin tutkimuksessa (2017) 95 % tutkimukseen osal-

listuvista kuvasi eettisiä ja moraalisia motiiveja tärkeimmiksi tekijöiksi erityisopettajaksi hakeutumisessa. Eettinen motiivi koostui kolmesta komponentista: halusta auttaa muita, saada henkilökohtaista mielihyvää työn aatteellisesta luonteesta ja vaikutuksista sosiaaliseen muutokseen. Muiden auttaminen näkyi etenkin haluna tukea sosiaalisen yhteisön heikoimmassa osassa olevia, esimerkiksi lapsia, joilla on erityistarpeita. Henkilökohtainen mielihyvä ilmeni kokemuksena siitä, että on tärkeässä ammatissa tekemässä tärkeää työtä. Sosiaalinen muutos näkyi vaikuttamishaluna “paremman maailman” rakentamiseksi. (Gavish 2017, 159–161.)

Kun opettaja opettaa, käyttää hän myös aina valtaa (Luukkainen 2005, 75). Koulun perinteiden, arvojen ja käytöstarjojen kunnioittaminen, kirjasivistys sekä lasten ja nuorten turvallisuuden takaaminen opettajan auktoriteetin ohella muodostavat kouluun moraalisen järjestyksen. Tätä järjestystä uhkaavat tekijät kyseenalaistavat koulujen arvopohjaa ja haastavat kasvatustehtävää. (Vanttaja, Järvinen & Norvanto 2017, 16.) Auktoriteetti on siis yksi opettajuuden moraalinen komponentti ja se muodostuu sellaiseen ilmapiiriin, jossa oppiminen otetaan vakavasti molempia osapuolia, sekä oppilasta ja opettajaa kunnioittaen. Auktoriteetin syntyminen opettajan ja oppilaan kesken vaatii ainakin jonkinlaisen etäisyyden näiden kahden toimijan väliin. (Luukkainen 2004, 63.)

3.2 Yhteiskunnan suuntautuminen tehtävään

Vaikka opettajuus on erilaista eri yhteiskunnissa, on opettajuuksissa eroja myös yhteiskunnan sisällä. Opettajuus on aikaansa sidottua, sillä opettajuuden muodostavat osatekijät ovat oman aikansa ilmiöitä (Luukkainen 2005, 18). Ympäristön opettajuuskäsitysten muodostumiseen vaikuttaa oma kouluhistoria, oman lapsen kouluopinnot ja eri mediat (Kosonen, Taloustutkimus 2021). Lisäksi eri aikoina työelämään astuneiden opettajien välillä on eroavaisuuksia siinä, kuinka he kokevat opettajuutensa ja sitä määrittävät tekijät (Tiilikkala 2004, 215). Vuosina 2000–2010 noin 40 % opettajakunnasta on vaihtunut enimmäkseen suurien ikäluokkien eläköitymisestä johtuen. Tällöin hiljaista tietoa on poistunut valtava

määrä ulos oppilaitosten ovista mutta toisaalta on tehty tilaa uusille sukupolville (Luukkainen 2004, 30.) Koska erot näkemyksissä ovat ikää enemmän kiinni siitä ajankohdasta, milloin henkilö on aloittanut opettajan työn, tulisi Tiilikalan (2004, 215) mukaan erilaisten opettajasukupolvien sijaan puhua erilaisista opettajuussukupolvista.

Koululaitos nähdään yhteiskunnallisena instituutiona. Koska kasvatukseen tiivistyy moniulotteisesti sen hetkisen aikakauden arvot, toiveet ja tavoitteet, on yhteiskunnallinen ulottuvuus kasvatustieteessä tärkeä. (Fornaciari 2020, 17–18.) Näin myös opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen ja se kohtaa muutoksia aina yhteiskunnan muuttuessa (Luukkainen 2005, 18). Muutosten myötä myös opettajan on päivitettävä, räätälöitävä ja kehitettävä omaa osaamistaan vastaamaan yhteiskunnallista tarvetta (Revai & Gurriero 2017, 38). Yhteiskunnan ja maailman muuttumisella on aina myös kosketuksensa oppilaisiin sekä heidän hyvinvointiinsa ja kehitykseensä (POPS 2014, 18).

3.2.1 Vaatimuksena stereotyyppiset ominaisuudet

Suomalainen yhteiskunta ei pidä opettajaa ristiriitaisena tai kyseenalaisena hahmona (Fornaciari 2020, 24). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna opettajuudelle on tyypillistä tietynlainen pidättyväisyys ja maltillisuus. Opettajia edustavan Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ:n) pyrkimyksenä onkin ilmentää tietynlaista yksimielisyyteen, varmuuteen ja vahvuuteen liittyvää kuvaa (ks. Räisänen 2014, 76, 77.)

Jo kansakouluajoista lähtien suomalaista opettajaa on pidetty Suomen lojalina palvelijana, joka sitoutuu vahvasti tehtäväänsä yhteiskunnallisena kansankynttilänä. Peruskouluajoista tähän päivään opettajilta on edellytetty hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvää tasa-arvotyötä. Lisäksi opettajuuden ideaalia leimaa yhteiskunnallisesti kutsumuksellisuus sekä päämäärätietoinen työ tasavertaisen yhteiskunnan eteen. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63.)

Vuorikosken ja Räisäsen (2019, 69) mukaan on olemassa myytti hyväksytystä opettajapersoonasta. Muun muassa eri mediat esittävät opettajuuden hyvin stereotyyppisenä ja esimerkiksi Opettaja-lehden kansikuvissa on havaittu olevan

useimmiten hymyilevä keski-ikäinen nainen, joka pitää huolta itsestään (ks. Martikainen 2019, 891). Tämän hymyn takaa harvemmin välittyy opettajuuteen vahvasti liittyvät riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteet, jotka osaltaan syntyvät aiemmin kuvaamistamme jatkuvista muutosprosesseista. Muutokset syövät työtä ja tunteja pois siitä panoksesta, minkä opettaja haluaisi keskittää enemmän omille opetusryhmilleen. (Säntti 2008, 9, 11.)

Opettajan resilienssillä tarkoitetaan joustavuutta ja kykyä suhtautua positiivisesti työhön liittyviin haastaviinkin tilanteisiin. Siihen kuuluu oleellisesti myös taito sopeutua ja tunnistaa omat vaikutusmahdollisuudet muuttuvissakin tilanteissa. (Gu & Day 2007, 1302.) Cancion ym. (2018) tutkimuksen mukaan erityisopettajat omaksuvatkin erilaisia stressinhallinnan keinoja. Tutkimuksessa ihmiset, jotka näkivät stressaavat tilanteet enemmänkin mahdollisuuksina kuin uhkina, omasivat vahvemmat selviytymiskeinot.

3.2.2 Vaatimuksena osaaminen

Moni tutkija määrittelee opettajan ammatin professioksi (Luukkainen 2004, 59). Opettajan työnkuvan ytimessä on pitkäjänteinen ja tulevaisuuteen tähtäävä systemaattinen opetus- ja oppimistilanteiden valmistelu opetussuunnitelma huomioiden. Kaiken tekemisen keskiössä on oppilaiden kohtaaminen ja oppimisen tukeminen. (Husu & Toom 2016, 9.) Kuten todettu, kasvatustiede on kuitenkin monitieteellinen kenttä, jossa luokkahuoneen ulkopuolinen maailma heijastuu kaikkien oppimiseen liittyvään toimintaan (Fornaciari 2020, 15). Esimerkiksi viime aikoina opetustyötä on haastanut perheiden erilaisten tarpeiden monimuotoisuus (Husu & Toom 2016, 3). Tämä asettaa opettajalle vaatimuksen olla tietoinen yhteiskunnallisesti ja ajankohtaisesti tärkeistä asioista (Fornaciari 2020, 29). Opetustyö on vaativaa tietointensiivistä asiantuntijatyötä, johon linkittyy vahvasti ihmissuhdetyö muuttuvissa ja haastavissakin olosuhteissa (Husu & Toom 2016, 3).

Opettajan olemiseen ja toimimiseen vaikutetaan yhteiskunnan taholta poliittisesti, sillä opettajat toimivat yhteiskunnallisesti merkittävästä asemasta käsin (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63). Konkreettisin esimerkki yhteiskunnan ohjauksesta on perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman

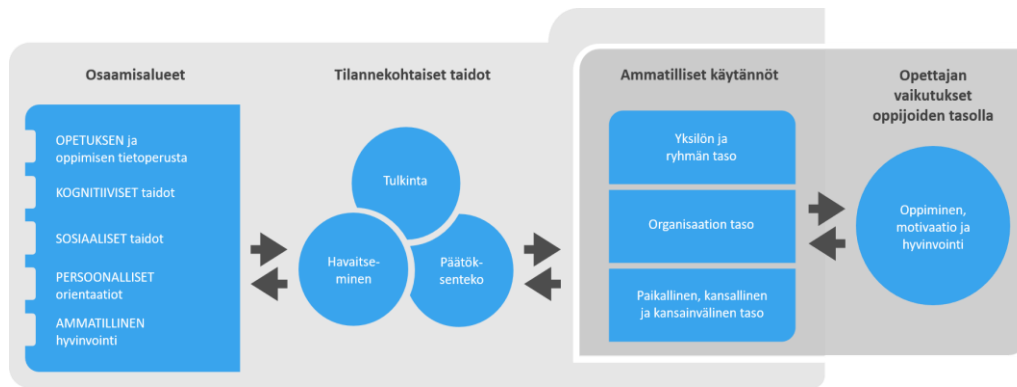
perusteet (2014), jotka asettavat opettajalle tietyt raamit. Opettajien tulisi esimerkiksi auttaa oppilaita koulupolullaan määrittämään itseään yksilönä, mutta myös osana yhteiskuntaa. Kasvatus tähtää kasvattamaan henkilöitä, jotka omaavat syvää tietoa sekä itsestään yksilönä, mutta myös kollektiivisena ryhmän jäsenenä moraalinen kompassi apunaan. (Chodakowski 2009, 5; POPS 2014, 19.) Vastaavasti laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 on tuonut erityistä tukea antavien opettajien työhön muutoksia esimerkiksi hallinnollisen työmäärän lisääntymisen nimissä. Erilaisten lomakkeiden käytön ja dokumentoinnin lisääntymisen on koettu turhauttavan ja kasvattavan työmäärää entisestään. Lisäksi asiakirjoihin kuluva aika on koettu olevan pois perustyöstä sekä jopa haittaavan inklusion toteuttamista. Toisaalta asiakirjat mahdollistavat tiedon kulkeutumisen oppilaan tilanteesta oppilasta opettaville opettajille ja dokumentoinnin avulla varmistetaan myös se, että oppilaan oikeudet toteutuvat. Samanaikaisesti asenteet inklusiota kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi, toiminnasta on tullut suunnitelmallisempaa sekä opettajien välinen yhteistyö ja samanaikaisopetus ovat lisääntyneet (Pesonen ym. 2015, 167–169.)

Opettajuuden kehittämistä ja muutosta vaaditaan siis laajalti yhteiskunnassa niin opetushallinnon, opiskelijoiden, vanhempien kuin työelämänkin osalta. Erityisesti paineita tuovat yhteiskunnallinen kehitys sekä teknologisoituminen. (Fornaciari 2019, 196; Tiilikkala 2004, 14.) Tulevien kansalaisten kasvattajana ja näin ollen tulevaisuuden hallinnan nimissä koulun tarvitsee institutionaalisen paikkana yrittää ottaa nämä muutokset haltuun. Opetuksen yhtenä tehtävänä on opettaa oppilaita kohtaamaan avoimesti ja arvioimaan kriittisesti muutoksia. Tämän lisäksi oppilaan tulisi oppia ottamaan vastuuta valinnoista, joiden avulla vaikutetaan tulevaisuuteen. (POPS 2014, 18.) Näihin toiveisiin, odotuksiin ja vaatimuksiin opettajan on vastattava asiantuntijuudellaan sekä kompetenssilään. (Luukkainen 2005, 19). Sántin (2008, 9) mukaan yhteiskunnan kehittämiseen ja uudistamiseen tähtäävä puhe edellyttää kouluja ja opettajia toimintaan. Opettajat ovat kuitenkin väsyneitä koulun muutosprosesseihin, etenkin jos muutos- ja kehittämistyötä tehdään vain muutoksen vuoksi (ks. Tiilikkala 2004).

3.2.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen (MAP) -malli

Opettajien työ nähdään suomalaisten keskuudessa toiseksi merkittävimpänä ammattina Suomen tulevaisuuden kannalta (Kosonen, Taloustutkimus 2021). Ulospäin heijastuva kuva opettajan työstä luo kiinnostavuuden hakeutua ammatin pariin, mikä konkretisoituu opettajankoulutuksen hakijamäärinä (Luukkainen 2004, 28). Nämä hakijamäärät romahtivat vuoteen 2020 saakka useampana vuotena peräkkäin. Syyksi tähän epäiltiin kasvanutta työmäärää, kielteistä ammattikuvaa ja muuttunutta oppilasainesta, sekä pelkoa määräaikaisten työsuhteiden kierteestä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 53). Lisäksi opettajien oma halukkuus suositella ammattia on melko alhainen (Taloustutkimus 2021). Nämä ovat yhteiskunnallisia ongelmia, sillä Pisa-menestyjänä sekä peruskoulun mallimaana Suomi tarvitsee opettajiaan (ks. esim. Leino ym. 2019; Schatz, Popovic, & Dervin 2017, 175).

Opettajakoulutuksen kentällä on haasteita myös siinä, miten määritellään opettajuuden kulmakivet niin ominaisuuksien, kuin osaamisen suhteen. Opettajakoulutuksen valinnat, ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -hankkeen yhteydessä on mallinnettu Moniulotteisen opettajan osaamisen mallia (MAP). Sen tavoitteena on tunnistaa opettajan työssä tarvittavaa laaja-alaista osaamista (kuvio 1). Malli jakautuu neljään osa-alueeseen; opettajan osaamisalueisiin, tilannekohtaisiin taitoihin, ammatillisiin käytäntöihin ja opettajan vaikutuksiin oppijoiden tasolla. Opettajan osaamisella tarkoitetaan pedagogista osaamista, kognitiivisia ajattelutaitoja, vuorovaikutustaitoja, persoonallista orientaatiota sekä ammatillista hyvinvointia. Tilannekohtaisilla taidoilla arvioidaan opettajan kykyä tulkita, havaita ja tehdä päätöksiä. Ammatillisiin käytäntöihin taas kuuluu opettajuus yksilön, organisaation sekä yhteiskunnan tasolla. Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla pureutuu oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin. Kaikki nämä osaamisalueet ovat dynaamisesti yhteydessä toisiinsa. (ks. Metsäpelto ym. 2020, 2, 8.) MAP-malli pyrkii luomaan kuvaa opettajien pätevyyden eri tasoista ja antamaan kattavan kuvauksen opetuksen muodostavista ydintiedoista ja -taidoista. Sen avulla pyritään tuomaan lisäarvoa opettajan ammatin ymmärtämiseen (Metsäpelto ym. 2020, 20).



KUVIO 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen (MAP) -malli (Metsäpelto ym. 2020)

Metsäpelto ym. (2020, 8, 19–20) tuovat esille, että MAP-mallia on hyödynnetty vuodesta 2020 valtakunnallisesti opettajakoulutukseen pyrkivien soveltuvuuskoeksissa. Mallia sovelletaan myös kokelaisiin, jotka hakevat opiskelemaan erityispedagogiikkaa. Mallin avulla pyritään löytämään ammatillisen kehityksen avainkomponentteja, jotka opettajakoulutuksen tulisi huomioida tulevia opettajia valitessa. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä opettajan ammatin ymmärrystä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on perehtyä opettajuuteen vaativan erityisen tuen kontekstissa. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada selville opettajien käsityksiä opettajuudesta. Opettajuus ei muotoudu kuitenkaan ainoastaan yksilöllisesti vaan kollektiivisesti ja on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (ks. esim. Metsäpelto ym. 2020). Tämän takia olemme kiinnostuneita selvittämään myös, millaisia käsityksiä opettajat kokevat ympäristöllä olevan opettajuudesta. Ympäristöllä tarkoitamme tässä tutkimuksessa huoltajia, opetustyöhön kuuluvia muita työntekijöitä, koulun johtoa, opetushallitusta sekä opetustyön ulkopuolisia tahoja ja henkilöitä.

Haemme tutkimuksessamme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opettajat käsittävät opettajuuden?
2. Miten opettajat kokevat ympäristön käsittävän opettajuuden?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusotteemme on fenomenologinen. Se on kiinnostunut yksilön ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja lopulta merkityksistä. (ks. Laine 2015, 25.) Tässä luvussa kuvailemme tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheita. Tavoitteenamme on muodostaa mahdollisimman selväpiirteinen ja kaiken kattava kuva itse tutkimusprosessista ja siihen liittyvistä valinnoista, jotta tutkimuksen luotettavuuden sekä eettisyyden arviointi olisi lukijalle mahdollista. Aluksi kuvaamme tutkimukseen osallistuvia opettajia eli sitä joukkoa, joilla tämä tutkimusaineisto on kerätty. Sen jälkeen esittelemme aineistoon keruuseen sekä laadulliseen sisällönanalyysiin liittyvät toteutuneet ratkaisut. Lopuksi pohdimme tekemiämme eettisiä ratkaisuja. Tarkemmat tutkimustulokset esitellemme luvussa kuusi ja tutkimuksen luotettavuutta pohdimme luvussa seitsemän.

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui tammi-helmikuussa vuonna 2021 kahdeksan (8) opettajaa, jotka opettivat vaativan erityisen tuen pienryhmää. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja siksi tutkittavien kuvaaminen tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 181). Jotta ymmärrys tutkimuksen ilmiöstä, opettajuudesta, pystytään liittämään kontekstiin, jossa sitä tutkittiin, tutkittavilta kysyttiin varsinaisten haastattelukysymysten lisäksi taustakysymyksinä ikää, ammattia, koulutustaustaa ja työkokemusta vuosina.

Tutkimukseen osallistujien ikä oli 28–55 vuotta. Haastateltavat olivat koulutukseltaan luokanopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia tai varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Opettajat opettivat erilaisia vaativan erityisen tuen ryhmiä, joiden oppilailla oli niin lievää kuin vaikeaa kehitysvammaisuutta, autismin kirjon häiriötä sekä psyykkisiä- ja sosiaalisia pulmia. Haastateltavat olivat valmistuneet koulutuksesta 1993–2020 aikavälillä. Työkokemusta tutkimukseen osallistujilla oli 2,5 vuodesta 22 vuoteen (ka = 13,06). Haastateltavat olivat kahden maakunnan alueelta Etelä-Suomesta.

Tutkimukseen osallistuneista kolme valikoitui harkinnanvaraisella otannalla ja viisi satunnaisotannalla. Hyödynsimme harkinnanvaraista otantaa, jotta saimme tutkimukseen mukaan opettajia, jotka opettivat keskenään erilaisia vaativan erityisen tuen ryhmiä. Satunnaisotanta toteutettiin erityisopettajille tarkoitettua Facebook-ryhmää hyödyntämällä, jossa tiedusteltiin vaativan erityisen tuen opettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Toteutimme tutkimuksen aineistonkeruun syvähaastattelemalla yksilöllisesti opettajia etänä Zoom ja Teams -palveluiden välityksellä. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on yksi eniten hyödynnetyistä tavoista laadullisessa tutkimuksessa (Crouch & McKenzie 2006, 484), sillä sen avulla voidaan tarkastella toisen ihmisen kokemuksia ja suhdetta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön (Laine 2015, 33). Syvähaastattelun tavoitteena on puolestaan pyrkiä selvittämään osallistujien omia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta sekä siihen liittyviä tunteita (Crouch & McKenzie 2006, 485).

Koska haastattelut suoritettiin etäyhteydellä, pyrimme haastattelijoina mahdollistamaan haastateltavalle mahdollisimman kiireettömän, luontevan ja luotettavan ilmapiirin. Painotimme jokaiselle haastateltavalle, että olemme kiinnostuneita juuri hänen ajatuksista ja mielipiteistä. Videoyhteyden avulla haastatteluhetkistä saatiin luotua vuorovaikutuksellinen. Crouch (2006, 484) kuvaakin laadulliset menetelmät -termin viittaavan yleensä sellaisiin tiedonkeruu tapoihin, jotka pohjautuvat erilaisiin keskusteluihin tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien välillä.

Laadimme haastattelua varten kysymyslistan (ks. liite 3). Ensimmäistä tutkimustehtävää tutkittiin 14 erilaisella kysymyksellä ja toista 11 kysymyksellä. Laadittujen haastattelukysymysten tavoitteena oli saada opettajien omat ajatukset ja kokemukset opettajuudesta kuuluviin (ks. Laine 2015, 34). Valmiilla kysymyslistalla varmistimme, että haastatteluissa tulee esiin tutkimuksen kannalta oleelliset kysymykset (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005, 19). Ennen varsinaisia

haastatteluja suoritimme pilottihaastattelun yhdelle erityisopettajalle. Sen tehtävänä oli mitata kysymysten toimivuutta eli sitä, nouseeko opettajan puheissa esiin käsityksiä opettajuudesta. Pilottihaastattelun myötä päädyimme vaihtamaan kahden kysymyksen muotoilua.

Koska halusimme luoda haastattelutilanteesta keskustelunomaisen, saatoimme esittää kysymyksiä myös valmiin kysymyslistan ulkopuolelta. Varsinaisten haastattelukysymysten jälkeen annoimme haastateltavalle vielä tilaisuuden kertoa vapaasti ajatuksistaan tai vastavuoroisesti kysyä meiltä tutkimukseemme liittyviä kysymyksiä. Näin toimien annoimme haastateltaville mahdollisuuden perustella ja kertoa vapaasti hänen kokemista käsityksistä opettajuuteen liittyen (vrt. Metsämuuronen 2011, 247).

Lopuksi haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Aineistoa kertyi 380 minuuttia eli tekstinä 160 sivua, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Litteroidusta haastattelumateriaalista syntyi tutkimuksemme aineisto.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysointiin laadullisella sisällönanalyysillä. Päädyimme sisällönanalyysiin, koska halusimme huolellisen jäsentämisen ja analyysin myötä ymmärtää sekä lähestyä käsityksiä opettajuudesta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20.) Analyysin avulla pyrimme siis löytämään keskeisimmät käsitteet, joiden nojalla voimme kuvata tutkimuskysymysten kannalta oleellisiä asioita.

Ennen itse analysoinnin aloittamista, aineistoon on hyvä tutustua perusteellisesti, jotta sen järjestelystä ja luokittelusta tulee luontevaa (Ruusuvuori ym. 2010, 8). Aloitimme aineiston analysoinnin lukemalla litteroidut haastatteluaineistot läpi kokonaisuudessaan useita kertoja, jotta ymmärtäisimme mahdollisimman hyvin eri ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta perspektiivistä (ks. Laine 2015, 36). Tämän jälkeen jaoin aineiston tutkimuskysymyksittäin, sillä haastattelukysymykset olivat kysytyt tutkimuskysymysten mukaan. Tästä huolimatta, etsimme koko aineistoa lukien kuitenkin vielä kohdat, jotka vastaavat

ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kohdat, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Kun olimme jaotelleet aineiston, jätimme toiseen tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston hetkeksi sivuun ja luimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston uudestaan läpi.

Aineistoon tutustumisen ja sen järjestämisen jälkeen aloitimme luokittelun eli aineiston koodaamisen. Sen tarkoituksena on käydä järjestelmällisesti aineisto läpi tutkimustehtävän määrittämällä tavalla. Koodaamisen aloittamisessa merkittävää on havaintoyksikön valinta eli se, mitä on tarkoituksena koodata. (ks. Jolanki & Karhunen 2010, 334; Ruusuvuori ym. 2010, 14, 16.) Havaintoyksikönä toimi siis ajatuskokonaisuus opettajan kuvaamasta käsityksestä ja kokeemuksesta sekä opettajuudelle annetusta merkityksestä. Koodaamisen avulla ikään kuin tiivistimme ja pelkistimme aineistoa pelkistettyihin ilmauksiin karsien epäolennaiset asiat pois. (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien ja alaluokkien muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
pitää olla kyky nähdä jotain hyvää jokaisessa. Että vaikka sitte niinku joka päivä väkisin kaivaa se yks hyvä ajatus ni. Jos ei sitä löydy niin sitte on menetetty *naurua* peli.	Kyky nähdä hyvää	Positiivinen orientaatio
-- ne pienet asiat, mis mennään eteenpäin noiden [oppilaiden] kanssa ja että ne, että ku ne oppii semmosia oikeesti elämässä tärkeitä asioita --.	Kyky iloita pienistäkin onnistumisista	
-- sulla on sellaset vuorovaikutustaidot et sä pystyt siinä opettajuudessa niinku tai sitä opettajuutta toteuttamaan ja sit siinä myöskin kehittymään.	Vuorovaikutustaidot osana opettajuuden toteuttamista	Vuorovaikutusosaaminen

Koska pelkkä luokittelu ei ole vielä aineiston analysointia, tarvitsevat pelkistetyt ilmaukset tuekseen tulkintaa (Ruusuvuori ym. 2010, 15; Jolanki & Karhunen

2010, 336). Luokittelun jälkeen analysoimme pelkistettyjä ilmauksia luoden niistä ryhmiteltyjä eli klusteroituja alaluokkia. Hyödynsimme tässä prosessissa sekä Exceliä, että sovellusta, jonka avulla voi luoda ajatuskarttoja. (ks. esim. Jolanki & Karhunen 2010, 335). Tämä teki prosessista sulavamman ja sujuvoitti työskentelyä. Ryhmittelyn myötä alaluokkia syntyi yhteensä yhdeksän (liite 1).

Tämän jälkeen lähdimme ryhmittelemään vastaavasti alaluokkia sisällön perusteella yläluokiksi (ks. taulukko 2). Yläluokkia muodostui yhteensä neljä: tilannesidonnainen orientaatio, tulevaisuuteen tähtäävä orientaatio, opettajan ominaisuudet ja opettajan osaaminen. Yläluokat luokittelimme edelleen pääluokiksi, joita syntyi kaksi oppilaslähtöinen kasvattaminen ja opettajalähtöinen kasvattaminen. Pääluokat yhdistimme tutkimuskysymystä vastaavaksi yhdistäväksi luokaksi eli opettajan käsityksiin opettajuudesta (ks. liite 1).

TAULUKKO 2. Esimerkki pääluokkien muodostamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Positiivinen orientaatio	Opettajan ominaisuudet	Opettajalähtöinen kasvattaminen
Vuorovaikutusosaaminen	Opettajan osaaminen	

Seuraavaksi palasimme lukemaan jäljelle jäänyttä toisen tutkimuskysymyksen vastaavaa aineiston osaa niin, että etsimme aineistosta kohdat, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Toimimme toisen tutkimuskysymyksen kohdalla samalla tavoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Aluksi luimme siis toiseen tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston uudestaan läpi. Sitten luokittelimme ja loimme aineistosta pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen aloitimme varsinaisen analysoinnin. Muodostimme jälleen alaluokkia, alaluokista yläluokkia ja yläluokista pääluokkia aina yhdistävään luokkaan asti. Kaiken kaikkiaan alaluokkia muodostui 17. Yläluokkia muodostui alaluokkien perusteella kuusi, jotka olivat yhteiskuntaan kasvattaminen, profession hallinta,

yli-inhimilliset ongelmanratkaisutaidot, olemus ja persoona. Näistä muodostettiin edelleen kaksi pääluokkaa, jotka olivat opettajan osaaminen ja opettajan ominaisuudet. Yhdistäväksi luokaksi muodostui tutkimuskysymyksen mukaisesti ympäristön käsitykset opettajuudesta (ks. liite 2).

Sisällönanalyysi eteni siis tutkimuskysymys kerrallaan tekemällä pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia, alaluokista yläluokkia, yläluokista pääluokkia ja pääluokista tutkimustehtävään vastaava yhdistävä luokka. Analyysiamme ohjasi vertailu sekä yhtenäisten jäsentämisperiaatteiden pohdinta (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 21). Luokkia muodostettiin niin pitkään, kun aineistossa säilyi mielekkäisyys.

5.4 Eettiset ratkaisut

Etenkin ihmistieteiden kentällä tehtäviin tutkimuksiin liittyy aina väistämättä eettisiä ratkaisuja (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Tutkittavia tiedotettiin asianmukaisesti tutkimuksen tavoitteesta ja tarkoituksesta. Lähetimme kaikille tutkittaville hyvissä ajoin ennen haastattelua tiedotteen, joka käsitteli tutkimuksen toteutusta sekä lomakkeen tietoon perustuvasta suostumuksesta (liite 4 ja 5). Koska keräsimme tutkittavilta henkilötietoja, lähetimme samalla kaikille tutkimukseen osallistuville myös henkilötietojen keräämistä koskevan tiedotteen. Tiedotteessa kerroimme, että tutkimus toteutetaan anonymisti. Lisäksi informoimme tutkittavia siitä, että heillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ilman, että siitä seuraa heille minkäänlaista haittaa. Lisäksi kerroimme tiedotteessa tutkimuksen kuluista ja lähetimme liitteenä haastattelukysymykset. Haastattelua varten laadittujen kysymysten pyrkimyksenä oli kunnioittaa tutkittavien omaa tietoa siten, ettei haastattelukysymysten asetteluilla ohjata tutkittavien vastauksia ennalta määrättyyn suuntaan. Varsinaisessa haastattelutilanteessa annoimme tutkittaville mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 45; Laine 2015, 33; Metsämuuronen 2011, 264.) Informoimme sähköpostiviestissä

tutkittavia myös siitä, että mikäli he eivät halua vastata johonkin haastattelukysymykseen, on tutkittavalla täysi oikeus kieltäytyä kysymykseen vastaamisesta. Lisäksi neuvoimme heitä olemaan yhteydessä, mikäli tutkittavat haluavat kysyä jostain kysymyksestä meiltä.

Suoritimme aineiston litteroinnin poistamalla siitä kaikki tunnistetiedot. Jokainen litteroitu haastattelu merkittiin kirjainnumeroyhdistelmällä, esimerkiksi H2. Lisäksi aineistosta on harkinnanvaraisesti poistettu joitakin puhekielisiä täytesanoja, kuten "niinku" ja "tota" sekä murrekielisiä sanoja, jotta tutkittavia ei ole mahdollista tunnistaa tavasta puhua. Koska poistimme tai muutimme vain yksittäisiä sanoja, se ei vaikuttanut asiasisällön ymmärtämiseen. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston vastuullinen tiede ja tutkimusetiikka (2020) tietosuojakäytänteiden vaatimalla tavalla ja ne hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä.

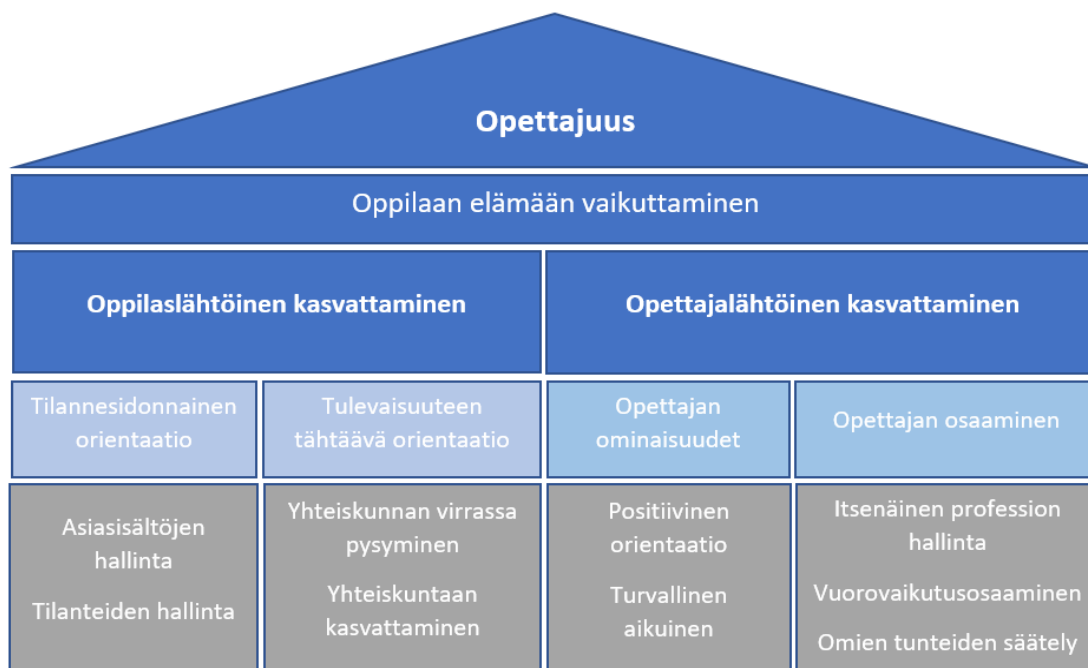
Tutkimuksen tulokset on raportoitu hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen niin, ettei tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä, koulua tai koulun sijaintia tuoda esiin. Tuloksien yhteydessä suorissa lainauksissa käytetään ainoastaan litteraattien kirjainnumeroyhdistelmiä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä pureudumme opettajien omiin käsityksiin opettajuudesta. Luvun toisessa osuudessa tarkastelemme vastaavasti opettajien kokemia ympäristön käsityksiä opettajuudesta.

6.1 Opettajien käsitykset opettajuudesta

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät opettajuuden olevan sekä oppilaslähtöistä että opettajalähtöistä kasvattamista (ks. taulukko 3). Niin oppilaslähtöisen kuin opettajalähtöisen kasvattamisen tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden elämään. Tämä koettiin merkittäväksi opettajuuden keskiössä olevaksi tavoitteeksi.



KUVIO 2. Opettajien käsitykset opettajuudesta

Haastateltavat kuvasivat kasvattamisen olevan elämässä tarvittavien perustaitojen kuten tunnetaitojen ja arjen taitojen opettamista. Opettaja vaalii luokassaan turvallisia ja myönteisiä kasvatustapoja, jolloin hän tukee myös oppilasta itseään

löytämään osaamistaan tukevia ja aktivoivia tavoitteita. Opettajien mielestä “sun pitää haluta tehdä tätä työtä” (H7), jotta siinä voi onnistua. Nykypäivänä opettajuus on siis haastateltavien mukaan yhä enenevässä määrin kasvattajana toimimista, mikä näkyy oppilaan laaja-alaisena tukemisena ja yhä vähemmän akateemisten taitojen opettamisena.

6.1.1 Opettajuus oppilaslähtöisenä kasvattamisena

Oppilaslähtöistä kasvattamista tarkastellessa haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että kaiken tekemisen takana ovat oppilaat. “Mutta mikä siinä eroaa niinku yleisopetuksesta kaikkein eniten, on se henkilökohtanen suunnittelu sen oppilaiden tarpeita tai oppilaan, yksittäisen oppilaan tarpeita varten.” (H2). Opettajat kokivat siis nimenomaan vaativan erityisen tuen keskiössä korostuvan oppilaslähtöisen ja oppilaiden tarpeista lähtevän kasvattamistyön, jolloin vasta toissijaisena tehtävänä toimii akateemisten asiasisältöjen opettaminen, sillä “tässä työssä on niinku pakko asettaa semmoset hyvinvoinnin asiat ykköseks, että opsi jää kakkoseks.” (H7). Syvä oppilastuntemus on haastateltavien mielestä edellytys työssä onnistumiselle. Oppilaan yksilöllisen tilanteen arvioiminen ja arvioinnissa ilmenneiden tarpeiden perusteella opettajan toiminta on tilannesidonnaista tai tulevaisuuteen tähtäävää. Jos oppilas tarvitsee tukea esimerkiksi keskittymiseen tai tunteiden säätelyyn, tuetaan ensisijaisesti tätä tehtävää. Opettajat kokivat opettajuuden “erittäin vaativana asiantuntijatyönä” (H2) ja siksi heillä tulisi olla paljon tietoa, ymmärrystä ja työkaluja, joilla tukea oppilaita yksilöllisesti. Oppilaan eteen tehtävä työ nähtiin merkityksellisenä ja motivoivana. Opettajat myös kertoivat olevansa tärkeä osa oppilaan elämää, kuten eräs vastaaja kiteytti:

-- mä oon kuitenkin 30h viikossa näiden kans ni siinä ehkä käydään kaikenlaiset myrskyt läpi -- oppilaan luottamus ja toisaalta jopa liikuttava semmone murrosikäsen takertuminen ja kuuluminen niinku kolmen tärkeimmän aikuisen ryhmään nuoren tai lapsen elämässä; äiti, isä mummu ja ope -- ni siihen kuuluminen saa sut tajuamaan et sä kuulut siihen kvartettiin ni se on iso hetki. Välillä siihen menee kaks vuotta ja välillä siihen menee kaks viikkoo. (H7)

Tilannesidonnainen orientaatio. Tilannesidonnaisella orientaatiolla tarkoitetaan sekä asiasisältöjen hallintaa että tilanteiden hallintaa, mitkä näkyvät erityisesti opettajan pedagogisen osaamisen, ammatin ja työkokemuksen myötä kehittyneen tilannetajun kautta. Haastateltavien mukaan opettajan tulee osata hallita työssään monenlaisia prosesseja ja olla valmis kehittämään itseään sekä työyhteisöään. Opettaja on moniosaaja, joka hallitsee tarvittaessa palveluohjaajan, psykiatrisen sairaanhoitajan kuin järjestysmiehenkin tehtäviä. Tilannesidonnaisen orientaation nähtiin haastateltavien mukaan olevan yhteydessä työkokemukseen; mitä enemmän työkokemusta opettajalla on takana, sitä enemmän hänellä on varmuutta ja asiantuntijuutta toimia tilannesidonnaisesti.

Asiasisältöjen hallinnassa korostuu opetussuunnitelman ja oppilaantuntemuksen perusteella toimiminen ja tavoitteiden asettaminen niin, että onnistumisen kokemuksia kyetään saamaan aikaan. Opetussuunnitelman sisältöjä räätälöidään käytäntöön oppilaan tarpeiden mukaisesti: "Opsista otetaan vaan ne mitä tälle yksilölle sopii, me tehdään niin räätälöityä opetusta tällä hetkellä." (H3). Opettajat kokivat olevansa salapoliiseja, joiden tehtävä on löytää useista vaihtoehdoista ja tekemisen tavoista oppilaan oppimisen ja motivoinnin kannalta paras vaihtoehto. Tämä näyttäytyy muun muassa erilaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluna.

Tilanteiden hallinnalla tarkoitetaan sitä, että opettajan tulee olla myös "-- koko ajan 100 prosenttisesti läsnä --." (H2) sekä valmiina muutoksille, mikä näkyy opettajuudessa jatkuvana hälytystilassa olemisena. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan opettajan on oltava tauotta ajan tasalla, valmiina ennakoimaan sekä havainnoimaan oppilaiden vireys- ja tunnetiloja. Heidän on kyettävä muokkaamaan suunniteltua oppituntia sekä omaa toimintaansa tilanteen edellyttämällä tavalla, kuten eräs haastateltava toteaa:

No näitten kanssa nytten on lähettävä aina liikkeelle siitä, että huomoidaan se kunkin päivän kunto. -- ja päivän sisälläkin se kunto voi vaihdella erittäin paljon. -- riippuu täysin sen yksilön tarpeista kyllä nää opetusasiat. (H5)

Lisäksi tilanteiden hallinnassa korostuu se, missä suhteessa ja millaisin painotuksin opettaja pystyy opettajuutensa painopisteitä hyödyntämään. Tämä riippuu hyvin vahvasti kulloisestakin opetettavasta luokasta, huoltajista ja resurssitilanteesta, sillä “-- vuodet ei oo veljiä keskenään eikä ryhmät oo veljiä keskenään --.” (H7). Haastateltavat toivat esille, että opettajuus on siis ajan mukana muuttuvaa sekä muotoutuvaa ja tämä näkyy myös tilanteiden hallinnassa. Useat haastateltavat mainitsivat, että oma vastaus olisi saattanut olla hyvin erilainen, jos asiaa olisi kysytty esimerkiksi vuosi sitten. Tämän takia opettajuuden tilannesidonnaisuus voi ilmetä oppilas- tai luokkakohtaisesti erilaisin painotuksin. Joinakin aikoina tai hetkinä opettaja pystyy keskittymään huomattavasti enemmän perinteiseen opettamiseen kuin jonain toisena hetkenä. Joskus tulee myös ymmärtää pysähtyä ja ottaa aikaa kohtaamiselle:

Opettajan tehtävä on myös opettaa mutta jollain tapaa mun mielestä, se et hyvä opettaja näkee ne oppilaat. Näkee, oli se sit lapsi tai nuori kyseessä mutta että tietää koska pitää pysähtyä, koska heitetään opsit romukoppaan ja niinku oikeesti käytetään käyttöä aikaa johonkin sellaseen, joka on merkityksellistä. (H8)

Tulevaisuuteen tähtäävä orientaatio. Haastateltavien mukaan tulevaisuuteen tähtäävä orientaatio näkyy opettajuudessa oppilaiden kasvattamisena yhteiskuntaan mutta myös yhteiskunnan virrassa pysymisenä. Tulevaisuuteen tähtävällä työllä opettajat pyrkivät mahdollistamaan eteenpäin menevän myönteisen elämänkulun oppilailleen. Opettajan työ on jo koulutukseen hakiessa merkinnyt opettajille mahdollisuutta vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen laaja-alaisesti. Opettajat kokivat, että he pystyvät omalla toiminnallaan ja osaamisellaan vaikuttamaan sekä rakentamaan tulevaisuutta oppilaskohtaisesti mutta myös laajemmin yhteiskunnallisesti, sillä “ikäluokkien lapsia kohtaa tosi paljon.” (H2).

Oppilaiden kasvattaminen osaksi yhteiskuntaa on sekä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista, sosiaalisten taitojen, elämänhallintataitojen kuin arjen taitojen opettamista. Haastateltavat kokivat sen erittäin merkittäväksi osaksi opettajuutta, kuten eräs vastaajista kiteytti:

No on se kasvatustehtävä siinä, että saa lapsia kasvatettua semmoseen suuntaan, että saa yhteiskuntakelpoisia yksilöitä näistä ni on se ehdottomasti se tärkein ja ihan ytimessä oleva juttu. Et vähän tuntuu joskus siltä, että kaikki muu sitte vaan tukee sitä tavoitetta ja tehtävää. (H5)

Yhteiskunnan virrassa pysymisellä tarkoitetaan opettajuudessa tapahtuvia muutoksia pidemmällä tähtäimellä, sillä ”yhteiskunnan muutoksen myötä niin se opettajuuskin muuttuu.” (H2). Opettajan tulee kyetä muovaamaan omaa opettajuuttaan yhteiskunnan mukana mutta myös vastaamaan sen mukana tuleviin haasteisiin. Haastateltavien mukaan opettajien työ on kohdannut vuosien saatossa paljon muutoksia, kuten yksi opettajista asian ilmaisi:

kylhän sen [opettajuuden] täytyy muuttua yhteiskunnan mukana -- ku teknologia muuttuu. -- Opettaja ei oo enää sellanen tiedonkaataja, ku joskus aikasemmin, et on opetettu ulkoo sitä sun tätä. Et kylhän enemmän mun mielestä opettajan täytyy olla ohjaaja tällä hetkellä. -- et oppilaat joutuu olemaan enemmän ja enemmän itseohjautuvia ja semmosia tiedonkerääjiä, tiedonhakija. Maailmassa on niin paljon tietoo, ettei kukaan voi sitä opettaa. -- Että meidän tehtävä on mun mielestä nykyä enää vaan opettaa, että mistä se tieto löytyy ja miten se on saatavilla. (H8)

6.1.2 Opettajuus opettajälähtöisenä kasvattamisena

Kuten aiemmin toimme esille, opettajien käsitysten mukaan oppilaslähtöisen kasvattamisen lisäksi opettajuus koostuu opettajälähtöisestä kasvattamisesta. Opettajälähtöisellä kasvattamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan osaamista ja ominaisuuksia, eli sitä, mitä opettaja itse tilanteesta riippuen tuo osaamisellaan ja persoonallaan opetustyöhön.

Haastateltavat kokivat oman persoonansa olevan jatkuvasti läsnä opetustyössä ja opettajuuden osaksi identiteettiä. Omaa persoonaa tulisi osata hyödyntää oppilaiden tarpeiden mukaisesti ikäänkuin työkaluna. Opettaja tuo luokahuoneeseen astuessa omaan persoonaansa näkyviin, mutta toisaalta myös opetustyö muokkaa persoonaa, sillä ”-- opettajan työtähän tehään isolla persoonalla.” (H7). Opettajat näkivät opettajuuden muotoutumisen osana omaa henkilöhistoriaa ja elämäntilaa, jossa oma temperamentti ja luonne muotoutuu: ”--se on muokannu musta sellasen minkälainen mä oon nyt --.” (H7). Opettajuus on siis osa persoonaa ja persoona on osa opettajuutta.

Opettajan ominaisuudet. Opettajat liittävät ominaisuuksien osalta opettajuuteen turvallisen aikuisena toimimisen sekä positiivisen orientaation. Turvallisen aikuisena toimiminen on tilanteesta riippuen vanhemman rooliin asettumista, oppilaan puolesta puhumista, luottamuksellisen suhteen luomista sekä välittävänä henkilönä toimista. Turvallinen aikuinen on moraaliltaan horjumaton eettinen kasvattaja, joka toimii tasavertaisesti sekä reilusti ja pitää oppilaiden puolia sekä kannattelee tarvittaessa. Hän on läsnä ja vastaanottavainen tilanteissa, joissa oppilas kohdataan. Erityisesti oppilailla, joilla on vakavia tunteiden säätelyn ja käsittelyn haasteita, opettaja toimii turvallisen aikuisen roolin mukaisesti suodattaen elämää oppilaalle. Tavoitteena on se, että oppilas kokee, että hänestä välitetään ja että hän kokee olonsa hyväksi kouluun tullessaan. Opettajat kokivat oppilaiden kanssa työskentelyn antoisimmaksi ja merkityksellisimmäksi osaksi työtään. Iso osa opettajien työpäivästä menee kuuntelemiseen ja aikuisena olemiseen etenkin niiden lasten kohdalla, joilla ei välttämättä ole ollut tai ei tällä hetkellä ole ketään muuta turvallista ja luotettavaa aikuista elämässään: “-- mul on aina ollu semmonen olo, että mulla on merkittävä rooli mun oppilaiden elämässä, eli tavallaan voi olla se yks täyspäinen aikuinen.” (H8). Lisäksi opettajat pohtivat, kuinka tämä oppilaille tuttu ja turvallinen olemus voi osoittautua jopa luokkahuoneen tasapainottavaksi tekijäksi.

Positiivinen orientaatio ilmenee opettajuudessa sekä oppilaiden vahvuuksiin keskittymisenä sekä uskona hyvään. Oppilaiden vahvuuksiin keskittyminen näkyy ennen kaikkea siinä, että opettaja näkee oppilaan, hänen vahvuutensa ja sen, mitä oppilaalla on annettavana. Opettajat kokivat, että heidän sanoillaan ja teoillaan on väliä siinä, miten oppilaat näkevät itsensä. Opettajien vastauksissa kävi ilmi, kuinka he uskovat omien oppilaidensa kykyihin ja mahdollisuuksiin pärjätä elämässä, jopa presidentiksi saakka:

Et kyllä opettajalla on tosi iso merkitys ja sitä mä aina yritän miettiä et jos jostain mun oppilaasta tulee joskus joku presidentti tai jotain ni se ois ihan hirveetä, jos se sanois jossain et ”mulla oli ihan hirvee opettaja” --mun on aina löydettävä jokasesta oppilaasta jotain hyvää että se voi sit sanoo et ”se oli kyl ihan reilu”. Se on puoliks vitsi, mut se mun mielestä kyl myös pistää miettimään sitä omaa työtä. Et mieti mitä sä sanot ja miten sä kohtelet. (H4)

Opettajat saavat motivaatiota ja energiaa pienistäkin onnistumisista oppilaiden kanssa. Opettajan tulisi ikään kuin päättää nähdä oppilaissaan enemmän vahvuuksia kuin haasteita. Tämän katsottiin olevan kantavana voimavarana etenkin hetkissä, jotka tuntuvat hankalilta. Jos tätä voimaa ei saa, saattaa työ muuttua huomattavasti raskaammaksi:

Se on ollu tosi raskasta, -- et toivo on se juttu, et aina jos näkee toivoa, et jos on niinku vähääkään sellanen olo, et "kyl toi tosta vie jaloilleen nousee, et kyl tosta tulee vielä ja ton elämässä ehkä on vie jotain hyvää", niin silloin tätä työtä jaksaa tehdä mut sit jos se toivoo katoaa ni se on tosi raskasta. (H8)

Haastateltavien mielestä opettajan tulisi huomata oppilaan edistys, mikä koettiin merkittäväksi hänen oppimisen ja tulevaisuuden kannalta, koska "-- jos opettaja ei usko siihen, että lapsen taidot kasvaa, niin ne ei kyllä kasva siitä mihinkään." (H3). Opettajat kokivat aikuisen suhtautumisen oppilaisiin vaikuttavan siihen, miten oppilas näkee itse itsensä. Tämän takia opettajan tulisi työn haastavuudesta huolimatta pystyä löytämään jokaisesta oppilaasta hänen vahvuutensa, eikä kylmyyden tai empatiakyvyttömyyden nähty kuuluvan hyvään opettajuuteen.

Usko hyvään puolestaan on myönteisen ajattelumaailman lisäksi kykyä nähdä jokaisessa oppilaassa hyvä. Vastaajat kokivat tämän olevan jopa edellytyksenä työssä onnistumiselle, sillä "-- jos sä oot kyynistynyt -- niin tähän työhön ei kyllä pysty." (H3). Opettajan tulee jaksaa uskoa ja nähdä hyvä, silloinkin kun muut eivät jaksa. Vaikka opettaja saattaakin kohdata päivittäin erilaisia haasteita, kuten väkivaltatilanteita, tulee silti keskittyä ensisijaisesti asioihin, jotka ovat hyvin ja joista saa motivaatiota ja voimaa. Tämä oli haastateltavien mielestä erittäin merkityksellistä sekä oppilaiden mutta myös oman työssä jaksamisen kannalta. Motivaatioita ja voimaa tuottava asia on esimerkiksi lapsesta kumpuava ilo, kun hän oivaltaa ja onnistuu. Useat vastaajat nostivat työn antoisuutta tarkastellessa esiin pienet arjen onnistumiset.

Samalla usko hyvään ilmenee opettajuudessa myös tavalla toimia työyhteisössä. Opettaja "ei voi olla sellanen valittaja." (H4). Opettajien mielestä asioi-

hin tulee suhtautua optimistisesti ja jopa hieman pilke silmäkulmassa niin oppilaiden kuin muun työyhteisönkin keskuudessa. Opettajan tehtävä on välittää ja ylläpitää tätä myönteisestä asennetta ja ilmapiiriä ympärillään.

Opettajan osaaminen. Opettajien mukaan opettajuuteen liittyy olennaisesti myös opettajan osaaminen, mikä koostuu itsenäisestä profession hallinnasta, vuorovaikutusosaamisesta sekä omien tunteiden säätelystä. Tässä yhteydessä opettajan osaamisella ei siis tarkoiteta suoraan sitä, miten opettaja käyttää osaamistaan opetustyössään vaan ennemmin sitä, kuinka opettaja ammentaa omaa osaamistaan työnsä hallintaan.

Itsenäinen profession hallinta ilmenee muun muassa tavoitteiden asettamisena omalle työlle, vastuun kantamisena sekä koetun autonomian tunteena. Haastateltavat toivat esille, että opettajalla on paljon valtaa ja vastuuta siinä, mitä opiskellaan ja miten opiskellaan. Opettajien mielestä opettajalla tulee olla kyky itsenäiseen päätöksentekoon ja vastuunkantamiseen. Opettajat kokivat hyvin antoisana motivoivana sen, että he saavat vaikuttaa itse oman työnsä sisältöön. He kertoivat, etteivät viihtyisi työssään yhtä hyvin, jos heidän autonomiaansa horjuttaisiin esimerkiksi koulun johdon toimesta.

yks parhaista puolistahan on se, et tähän voi ite niin paljon vaikuttaa, et -
- miten sitä opettajan työtä haluaa tehdä, et kukaan ei tuu määrittelemään mulle, millä tavalla mun pitää joku oppitunti tai päivä vetää läpi, et se on tosi kiva. (H5)

Opettajat kokivat tarvitsevansa opettajuutensa toteuttamiseen vuorovaikutusosaamista, sillä opettajan työ ei kuitenkaan koskaan ole yksin tekemistä. Opettajat työskentelevät eri oppilaiden ja useiden eri tahojen kanssa. Näin ollen työn toteutumisen edellytyksenä, ja toisaalta sen onnistumisen vaatimuksena, on vahva ja monipuolinen vuorovaikutusosaaminen. Vaativan erityisen tuen opettajat ovat osana moniammatillista tiimiä - usein jopa tämän tiimin keskiössä. He saattavat olla päivittäin tekemisissä monien eri ammattilaisten kanssa oppilaan tilanteista riippuen, kuten yksi haastateltavista totesi:

-- sellanen jatkuvana semmosena - -sentraalisantrana oleminen. Et kun mulla on periaattees toimijoita, terapeutteja, hoitotahoja, kuntoutustahoja,

koulutahoja, lastensuojelutahoja ja kaikkia tahoja ja koulu on siinä keskellä ja vielä keskemällä oon mä, koska mä oon niiden nuorten asioista vastuussa ni ehkä se on semmonen, mihin täytyy henkisesti varautua, et joutuu levittäytymään aika laajalle ja pitää lankoja käsissä koko ajan --. (H7)

Vuorovaikutusosaamisellaan opettaja vetää rajoja ja linjaa oppilaiden toimintaa. Haastateltavien mukaan opettaja on lempeä auktoriteetti, joka ei asetu mielivaltaisesti oppilaiden yläpuolelle. Erään haastateltavan mukaan yläpuolelle asettuminen on sallittua vain, jos sen tekee sortumatta ylimielisyyteen tai ivallisuuteen.

Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa opettajuutta. Opettajat kuitenkin kokivat, että vaativassa erityisessä tuessa yhteistyö on ajoittain enemmänkin vanhempien rohkaisua, tukemista sekä kannattelua kuin tasa-vertaista työtä oppilaan oppimisen ja tulevaisuuden eteen. Vanhempien tukeminen näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille sekä itse vanhemmuuden että vanhempien osallisuuden vahvistamisena. Haastateltavien mielestä heidän tulee antaa vanhemmille realistinen kuva oppilaan haasteista ja vahvuuksista. Aika ajoin "-- joudutaan käymään -- se semmonen keskustelu siitä, että sun lapsi on tämönen ja se on ihana tyyppi." (H7). Tämän nähtiin korostuvan erityisesti nivelvaiheessa, jolloin oppilas siirtyy esimerkiksi peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen. Opettajan tulee siis hallita oman ammatillisen näkökulman esiintuominen sensitiivisesti ja rakentavasti, sillä "-- haastaviakin asioita tulee täs matkan varrella, mitä täytyy vanhempien kanssa käydä läpille." (H9).

Opettajat edellyttävät itseltään kykyä omien tunteiden säätelyyn. Opettajat kokivat työnsä erittäin merkittävänä ja se saattaa ajoittain laukaista paineita sekä riittämättömyyden tunnetta. Tässä ristiaallokossa opettajan tulee kyetä stressinhallintaan ja toisaalta oman riittämättömyyden hyväksymiseen. Työssä jaksamisen ehdoksi miellettiin se, että opettajalla on käytössä erilaisia stressin purkukeinoja ja opettajan elämä on mallillaan. Käytännössä tällä tarkoitettiin sitä, että opettajan "oma pää pitää olla kunnossa" (H7) ja opettajalla on esimerkiksi meneillään hyvä yksin elämisen vaihe, hyvä parisuhde tai ylipäätään hyvä tilanne arkielämässä. Toisaalta eräs opettaja koki, että "yhä enemässä määrin myös joutuu kipulemaan sen kanssa, millä tavalla henkilökohtasen elämän ja sit

tän opettajuuden pystyy yhdistämään ja että onko oikeesti mielekästä käyttää niin suuri osa voimavaroista jonkun muun lapsiin ku omiin.” (H2).

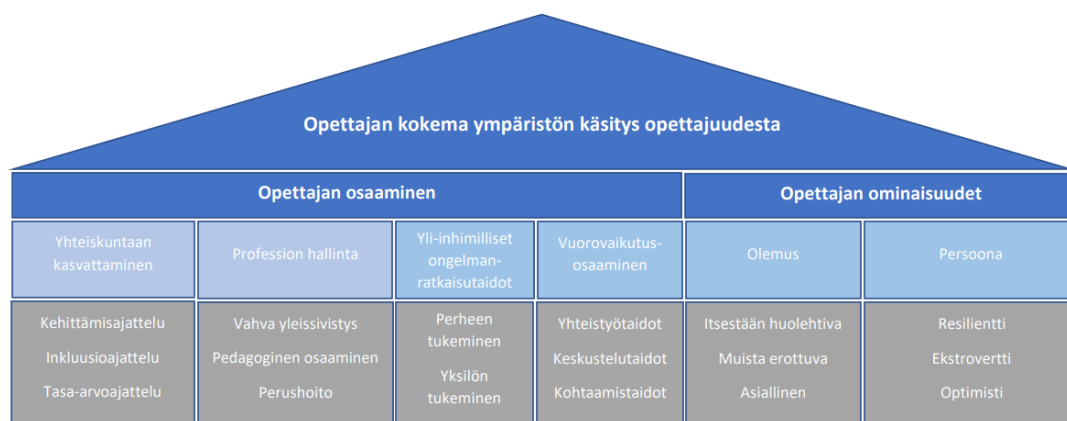
Työssä jaksamista vahvistavaksi tekijäksi koettiin riittämättömyyden tunteen hyväksyminen. Oppilaiden vaihtelevien tuen tarpeiden ja haasteiden myötä opettaja joutuu usein miettimään, miten saa ajan ja toimintansa riittämään kaikille oppilaille. Sen lisäksi, että opettajat kokivat, ettei heidän läsnäolonsa riitä, opettajat kokevat ajoittain riittämättömyyttä omasta osaamisestaan. Koska oppilaiden oppiminen saattaa olla hyvinkin hidasta, tarvitaan paljon toistoja ja pitkäjänteisyyttä. Tämä edellyttää opettajalta innovatiivista suunnittelua sekä tilanteessa toimimista erilaisia opetusmenetelmiä ja ryhmäkokoonten varioimalla, jotta ”jokainen sais mahdollisimman henkilökohtaisen opetuksen ja juuri hänen tavoitteisiinsa sopivan.” (H6). Riittämättömyyden koettiin aiheutuvan osittain siitä, ettei tarjolla ole tarpeeksi resursseja toimia työssä tavalla, jolla haluasi.

Työssä koettu riittämättömyys on sen osittaisesta hyväksymisestä huolimatta haastateltavien mielestä yksi työn raskaimpia puolia ja suuri haaste. Jatkuvan riittämättömyyden kokemuksen ohella työlle annettu jatkuva läsnäolo koettiin kuluttavan voimavaroja suuresti. Jos oppilas tai tämän perhe ei saa tarvitsemaansa yhteiskunnallista tukea tai jos oppilaan kotoa ei tule tarvittavaa kasvatustuolia, saattaa koulupäivän aikana tehdyt uurastukset oppilaan eteen tuntua opettajasta riittämättömiltä: ”-- vaikka mä teen mitä koulussa sen 4h ni se mitä tapahtuu sen 20h kouluajan ulkopuolella, mulla ei oo niihin mahdollisuutta vaikuttaa.” (H4).

Opettajien mielestä riittämättömyyden tunnetta aiheuttaa myös se, että he kokevat olevansa työyhteisössään oppilaiden puolestapuhujia ja heidän kannattelijoitansa. Tämä näyttäytyy etenkin siinä, ettei oppilas pysty käyttäytymään odotusten mukaisesti, kun opettaja ei ole läsnä. Osa opettajista koki olevansa korvaamattomassa roolissa, koska koko luokkahuoneen ilmapiiri voi horjautua hetkessä turvattommaksi, jos opettaja poistuu luokasta. Lisäksi riittämättömyyden tunteen koettiin syntyvän omalle työlle asetetuista korkeista tavoitteista.

6.2 Opettajan kokemukset ympäristön käsittämästä opettajuudesta

Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkimme opettajien kokemuksia ympäristön käsittämästä opettajuudesta. Tässä tutkimuksessa ympäristöllä tarkoitetaan niin huoltajia, opetustyöhön kuuluvia muita työntekijöitä, koulun johtoa, opetushallitusta kuin opetustyön ulkopuolisia tahoja ja henkilöitäkin. Opettajat kokivat ympäristön käsittävän opettajuuden opettajan osaamisena sekä opettajuuteen liitettävänä ominaisuuksina (ks. kuvio 3). Opettajan osaamisella tarkoitetaan sellaista osaamista tai taitoja, jotka ympäristö olettaa opettajalla olevan. Vastaavasti opettajan ominaisuuksilla tarkoitetaan niitä piirteitä, joita ympäristö mieltää liittyvän opettajaan.



KUVIO 3. Opettajien kokemat ympäristön käsitykset opettajuudesta

Näiden oletusten nähtiin olevan osittain riippuvaisia myös oppilaiden tarpeista, vanhempien tarpeista ja yleisestä yhteiskunnallisesta tilasta. Lisäksi useat haastateltavista toivat esille, kuinka ympäristön käsitykset ovat sidonnaisia siihen, miten hyvin ympäristö tuntee opettajan työn sisällön vaativan erityisen tuen kentällä. Esimerkiksi jos haastateltavat kertoisivat uudelle tuttavalle olevansa erityisluokanopettajia, saisivat he osakseen arvostusta. Kuitenkin mitä enemmän opettaja työstään kertoisi, keskustelun sävy muuttuisi hieman kielteisemmäksi ja vastapuoli nostaisikin usein lopulta esiin sen, kuinka “mä en jaksais tehdä sitä työtä.” (H7).

6.2.1 Opettajuus opettajan osaamisena

Opettajat kokivat, että ympäristö odottaa heiltä hyvin moninaista osaamista. Opettajan osaaminen käsittää yhteiskuntaan kasvattamisen, profession hallinnan, yli-inhimilliset ongelmanratkaisutaidot ja vuorovaikutusosaamisen. Osaamisensa ansiosta opettajan oletetaan selviävän tilanteesta kuin tilanteesta.

Yhteiskuntaan kasvattaminen. Opettajat kokivat yhteiskunnan odottavan nimenomaan vaativan erityisen tuen opettajilta oppilaiden kasvattamista ja opettamista yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Tämä odotus koettiin varsin yhtenäiseksi odotukseksi, vaikka toisaalta yksi haastateltavista kuitenkin totesi, ettei ympäristö odota enempää kuin oppilaiden suoriutumista vuosiluokalta toiselle. Kuitenkin myös tällöin tavoitteena on vuosiluokka kerrallaan pyrkiä siihen, että lopulta oppilaista saadaan tuottavia ja osallistuvia yhteiskunnan jäseniä. Tavoitteen saavuttamisesta koettiin olevan hyötyä sekä oppilaille itselleen, että valtiolle. Kasvattamistehtävä osaksi yhteiskuntaa näkyy ympäristön mukaan opettajuudessa kehittämis-, inkluusio-, ja tasa-arvoajatteluna.

Tutkimukseen osallistuvien mukaan opettajuutta leimaa tietynlainen kehittämisen vaade, jolloin ”keksitään pyörää uudestaan vähän väliä” (H8). Vaatimus jatkuvasta kehittämistyöstä on lisääntynyt erityisesti viime vuosien aikana. Opettajien tulee siis olla jatkuvasti tuottamassa uudenlaista ja parempaa opetuksen muotoa. Osittain opettajat kokivat tämän johtuvan siitä, että esimerkiksi kaupunkitasolla ei ymmärretä erityisopettajan työn sisältöä ja vaativuutta. Haastateltavien mielestä erilaiset kehittämisprojektit vievät toisinaan liikaa aikaa tärkeältä perustyöltä.

Yhteiskuntaan kasvattamisen eräänlaisena välitavoitteena nähtiin se, että oppilaat pystyisivät opiskelemaan omissa lähikouluissaan yleisopetuksen luokissa. Haastateltavien mukaan ympäristön taholta tuleva paine inkluusiosta haastaa heidän opettajuuttaan, mikäli opettaja ei kuitenkaan saa tarpeeksi resursseja sen toteuttamiseen. Opettajat myös kokivat inkluusion toteuttamisen olevan ristiriidassa yhteiskunnan näkemyksen kanssa, mikäli he oppilastuntemuksensa ja ammattitaitonsa valossa katsovat pienryhmän olevan oppilaalle paikka, jossa hän saa riittävää tukea.

Opettajat kertoivat ympäristön ajattelevan, että heidän tehtävänänsä on saada tuotettua hyvää työvoimaa Suomelle, sosiaalista oppilaat yhteiskuntaan sekä lisätä tasa-arvoa vähentämällä eriarvoisuutta. Sen lisäksi, että opettajan tulee peräänkuuluttaa ja vahvistaa oppilaan roolia yhteiskunnan jäsenenä, tulee hänen arvoaan myös yksilönä korostaa. Haastateltavien mielestä ympäristö ajattelee, että opettajien tulee omalla toiminnallaan ehkäistä syrjintää ja väheksyntää. Lisäksi heidän tehtävänänsä on purkaa erityisopetukseen liittyvää stigmaa siitä, että vaativaa erityistä tukea saavat pienluokan jäsenet olisivat liian haastavia ja opetustyön raskain puoli.

Profession hallinta. Tutkimukseen osallistuvien mukaan ympäristön käsitykseen kuuluu se, että opettaja hallitsee professionsa taitavasti. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajan pitäisi käytännössä tietää kaikista kaikista eikä "en tiedä"-vastauksille olisi juuri sijaa. Näin ollen opettajuudelta edellytetään vahvaa yleissivistystä, pedagogista osaamista sekä kykyä perushoitoon. Lisäksi esimerkiksi työyhteisön koettiin odottavan sitä, että opettaja kykenee huolehtimaan itsensä, oman työn rajaamisesta ja työssä jaksamisestaan.

Opettajat kokivat ympäristön odottavan vahvaa yleissivistystä opettajilta juuri siksi, että he ovat opettajia. Eräs haastateltavista kuvaa ympäristön mieltävän hänet "käveleväksi tietosanakirjaksi" (H3). Osaltaan opettajat myös kokivat, että ympäristö odottaa heiltä eräänlaista yhteiskunnallista sivistystason välittämistä jokaiselle ikäluokalle. Opettajien mielestä ympäristö myös kokee opettajien hallitsevan oppiaineisiin liittyvän sisältötiedon.

Opettajat kertoivat, että heiltä edellytetään monipuolista pedagogista osaamista. Se nähdään ikään kuin ympäristön odotusarvona, mikä väistämättä tulee hallita. Käytännössä tällä tarkoitettiin sitä, että opettaja kykenee opettamaan oppilaille sekä toteuttamaan oppitunneilla helposti ja vaivattomasta hänelle esimerkiksi vanhempien, taholta esitetyt toiveet. Nyky-yhteiskunnassa pedagoginen osaaminen tulee myös osata valjastaa teknologiavälitteisesti. Opettajat kokivat ympäristön oletavan opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluvan lisäksi sen, että he osaavat neuvokkaasti puuttua ja ratkoa haastaviakin tilanteita. Yksi haastateltavista toi esille huoltajien odottavan sitä, että opettajat tekevät

opetustyötään lapsen paras edellä. Toisaalta opettajat myös kokivat ympäristön enimmäkseen luottavan opettajien osaamiseen ja siihen, että opettaja opettaa oppilaita parhaalla osaamisellaan, on läsnä ja välittää oppilaista.

Haastateltavat kertoivat opettajiin kohdistuvan etenkin huoltajien taholta odotuksia oppilaiden perushoitoon ja hoidollisiin tilanteisiin liittyen. Opettajat kokivat tekevänsä "puolihuoltajan tehtävää" (H7), huolehtien oppilaiden perustarpeiden toteutumisesta. Opettajien odotetaan esimerkiksi järjestävän oppilaiden hammaslääkärikäyntejä sekä huolehtivan koulupäivän aikana oppilaiden tavaroista, kuten oppikirjoista ja siitä, että oppilailla on riittävä ja oikeanlainen vaatetus mukana.

Yli-inhimilliset ongelmanratkaisutaidot. Opettajat kuvasivat muiden liitettävän opettajuuteen ihmeiden aikaan saamisen. Yleisemmin juuri huoltajien koettiin pitävän opettajia ihmeentekijöinä, sillä opettajuudelle esitettyjen toiveiden toteuttaminen edellyttäisi opettajalta yli-inhimillisiä kykyjä: "-- Joskus ajatellaan, et opettajat on jonkunlaisia taikureita ja pystyy tekemään ihan mitä vaan ja muuttamaan asioita ihan miten vaan." (H5). Työyhteisö taas odottaa nimenomaan vaativan erityisen tuen opettajuudelta niiden ongelmien ratkaisemista, mitä muu opetushenkilökunta ei pysty ratkaisemaan.

Haastateltavien mukaan ympäristö odottaa opettajuudelta yksilön tukemista, mikä näkyy oppilaiden eheytyksenä sekä haasteiden häviämisenä. Eräs haastateltavista tuo esille, kuinka todellisuudessa saattaa kuitenkin käydä jopa niin, että yksilön tukemisesta huolimatta oppilaiden haasteet kasvavat. Opettajat kertoivat, että he saattavat myös kohdata ympäristöltä epärealistisia odotuksia tai vaatimuksia siitä, miten korkealle tai toisaalta matalalle oppilaan henkilökohtaiset osaamistavoitteet tulisi asettaa, kuten eräs vastaajista kuvasi:

--tämmöset, jotka on niinku lievästi kehitysvammaisia niin et ois, että voikun se oppis lukeen oppiiko se lukeen, kysytään monta kertaa. Ja oppis laskeen ja tämmösiä. Oppis kellonaikoja, että... Mut vähemmän tulee sitten näitten vaikeimmin kehitysvammasten lasten kohdalta odotuksia. (H9)

Opettajat kokivat ympäristön, etenkin huoltajien kohdistavan epätodellisia odotuksia sille, mitä kaikkea koulussa voidaan tai saadaan tehdä. Huoltajat odottavat opettajien huolehtivan kaikista oppilaisiin liittyvistä asioista. Tästä syntyy opettajille kokemus, kuinka "vastuuta ehkä laitetaan liikaakin koululle välillä." (H9). Huoltajat odottavat opettajilta sitä, että heidän oma vanhemmuutensa ja kasvatustyö helpottuisi: "-- oikeastaan aina löytyy se selitys ni se on jotenki sellasta oman kasvatustavastuun pakoilua ja siirtämistä niiku muille." (H4). Lisäksi vaikka huoltajille yksilön tukeminen on odotusarvo, eräs opettaja kertoi, kuinka kokee juuri huoltajien puolelta eniten kiitollisuutta ja arvostusta tekemästään työstään ja "-- siitä, että joku hoitaa hänen lapsensa asiaa päätyönään." (H7).

Syynä yli-inhimillisille toiveille koettiin ymmärtämättömyys työn sisälöstä ja siten vääristynyt käsitys opettajuudesta. Yksi haastateltava esimerkiksi koki, että ympäristö ei käsitä koulumaailmaan liittyvää henkisen ja fyysisen väkivallan uhkaa. "Se ei todellakaan oo mitään sellasta kevyttä ja siistiä sisätyötä." (H3), kuten eräs vastaajista totesi. Yli-inhimilliset odotukset näkyvät lisäksi siinä, että myös muilla opetusalan ammattilaisilla tuntuu olevan erityisopettajista kuvitelmia siitä, että erityisopettaja ikään kuin parantaa ja ratkaisee kaiken omalla ammattitaidollaan ja auktoriteetillaan, jolloin lapset käyttäytyvät aina siten, miten heidän odotetaan koulussa käyttäytyvän. Tämä aiheuttaa opettajissa ajoittain paineita siitä, että ympäristön asettamat odotukset ja todelliset realistiset tavoitteet eivät kohtaa:

-- että välillä tuntuu et meiltä odotetaan semmosii jotain taikatemppuja et meille lähetetään oppilaita omien koulujen pienryhmistä ja sit aatellaan et ookoo nyt ku ne tulee tonne teidän kouluun ni sit ne on vähän aikaa siellä ja sit te laitatte ne kaikki niiku kuntoon. (H4)

Yhden haastateltavan mukaan ympäristö taas käsittää opettajuuden ydintehtävän koostuvan pitkälti opettamisesta ja varsinaisesta koulutyöstä eli opiskelusta sekä oppikirjojen täyttämisestä. Opettajat eivät itse kuitenkaan käsitä edellä mainittua tärkeimmäksi asiaksi opettajuudessa. Tällöin ympäristö myös ajattelee opettajuuden "toteuttavana" (H7), jolloin työ ei olekaan opettajan autonomiasta lähtevää vaan käskyt tulevat "ylhäältä käsin" (H7).

Opettajien käsitysten mukaan perheen tukeminen korostuu vaativassa erityisessä tuessa ympäristön käsityksinä siitä, mitä kaikkea perheelle kuuluvia asioita opettaja hoitaa. Vastaajien mukaan oppilas lähetetään huoltajien taholta kouluun, sillä asenteella, että "ku se menee sinne kouluun, niin siellä hoidetaan kaikki." (H3). Osa opettajista koki huoltajien oman kognitiivisen kyvykkyyden ja henkilökohtaisen elämäntilanteen vaikuttavan siihen, miten paljon odotuksia lankeaa opettajan harteille. Eräs vastaajista mainitsi, että häntä on pyydetty ratkomaan esimerkiksi huoltajien välistä avioriitaa ja toinen vastaaja avasi, kuinka hänelle saatetaan kertoa liian yksityiskohtaisesti perheen sisäisiä asioita. Opettajat kokevatkin usein uransa aikana, kuinka heiltä "odotetaan tämmöstä kokonaisvaltasta palvelumuotoilua, mikä on niiku järjetöntä." (H8).

Vuorovaikutusosaaminen. Opettajat ajattelevat, että ympäristö olettaa opettajuuteen liittyvän vahvan vuorovaikutusosaamisen, mistä johtuen ympäristö vaatii opettajilta yhteistyökumppanuutta. Vastaajien mielestä ympäristö edellyttää heiltä edistyneitä sosiaalisia taitoja, kuten kykyä tulla toimeen erilaisen ihmisten kanssa. Vaativan erityisen tuen toteuttaminen vaatii yhteistyötä moniammatillisen tiimin eri jäsenten kanssa. Tämän takia eräs haastateltava kuvasi, kuinka ympäristön mielestä opettajan tulee myös pystyä "pelaamaan yhteiseen tavoitteeseen" (H7) eli tuomaan oma osaamisensa muiden käyttöön sekä kannettava vastuu yhteistyön toteutumisesta. Vastaajien mukaan ympäristö olettaa opettajalla olevan myös hyvät keskustelu- ja kohtaamistaidot.

6.2.2 Opettajuus opettajan ominaisuuksina

Opettajan ominaisuudet pitävät sisällään opettajan olemuksen ja opettajan persoonan. Suurin osa opettajista kertoi harvoin kuulevansa ennakkoluuloja tai oletuksia siitä, millaisia heidän tulisi olla. Useat haastateltavista kuitenkin uskoivat, että ihmisillä on tietynlaisia oletuksia siitä, minkälainen opettaja on, koska "jokaisellahan on, kun jokainen on kouluja käynyt, niin tietynlaisia oletuksia siitä, että minkälainen opettaja on." (H5).

Opettajan olemus. Olemuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa muille ulospäin heijastuvaa tietynlaista olemusta. Opettajien kokemien ympäristön käsitysten mukaan opettajan olemus on itsestään huolehtiva, muista erottuva ja asiallinen. Opettajan on itsestään huolehtiva. Opettaja on “--fiksi ja filmaattinen, ja itsestään huolta pitävä. Ja kaunis ja, jos on nainen ja komea, jos on mies.”(H3). Opettajalla on elämä hallussa, koska hän pitää itsestään huolta henkisesti ja fyysisesti. Vastaajat kokivat ympäristöllä olevan edelleen vanhanaikaisia oletuksia, että opettaja on tietynlainen. Eräs vastaaja arveli, että jos esimerkiksi huoltajille kertoisi tämän eron, niin vanhempien asettama kuva paremmasta ihmisestä särkyisi. Useamman vastaajan mielestä opettajuuteen liittyy myös vahvasti se oletus, että opettaja on itse aikanaan pärjännyt loistavasti koulussa. Tämä saattaa aiheuttaa jopa ihmettelyä siitä, miten joku oletuksesta poikkeava voi olla opettaja: “”Ethän sä voi olla opettaja, miten sä voit olla opettaja?” . Et ikään kuin pitäis tosissaan olla semmonen tietynlainen. Semmonen kypintyttö niinku ennen vanhaanhan oltiin.” (H3).

Lisäksi ympäristö ajattelee, että opettaja on muista erottuva. Vastaajien mukaan ympäristön käsityksissä erityisopettajan tunnistaa jo kaukaa esimerkiksi ulkonäöstä, pukeutumisesta ja siitä, miten opettaja toimii ja kuinka hän haluaa olla tietoinen siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Opettajalla on “tietynlainen tapa puhua, käyttää ääntä ja ohjata ihmisiä.” (H6). Eräs vastaaja kuvasi, kuinka tämä ympäristön käsitys on ollut vallalla jo omista kouluajoista lähtien, sillä “ei kukaa muu opettaja ollu sen näkönen ja sit se soitti okariinoo ja me oltiin aivan ihmeissä, et ”mihkä ihmee [tyyppi]? Ai se on erityisopettaja.”(H3). Haastateltavien mukaan opettaja ei siis jää seinäruusuksi, vaan hän on siellä, missä tapahtuu. Eräs haastateltavista ajatteli ympäristön käsityksiin liittyvän osin vanhakantaisia ajatuksia siitä, että opettajan korottaessa ääntään oppilaat automaattisesti tottelevat. Vastaajat myös kertoivat todistaneensa tilanteita, jossa toisen henkilön käytös muuttuu, mikäli hän kuulee toisen osapuolen olevan ammatiltaan opettaja: “--Ku ne kuulee et joku on opettaja niin, jotkut melkein jopa melkein niiaa, että ”ai se on ihan opettaja opettaja”, että et semmosia hyvin vanhakantasiaki käsityksiä siitä, et se on jotenki kauheen hieno ammatti.” (H3).

Ympäristön käsitysten mukaan opettajan olemus on myös asiallinen, ”poikkeuksellisen siveellinen ja hyvätapainen ja tämmönen kunnollinen kansalainen.” (H8), sillä “-- kuuluis olla aika sellasia raittiita ja nuhteettomia.” (H4). Asiallisuuteen liittyy myös oletus siitä, että opettaja “ikinä ei oo varmaan käyny missään” (H4) ja hän on esimerkillisen hyväkäyttöksinen ja hillitty, sillä opettaja on olemukseltaan tasainen ja vakaa. Nämä oletukset vaikuttavat siihen, että osa vastaajista kokee joutuvansa miettimään omaa toimintaansa vapaa-ajalla: “Kyllä mä siis ihan oikeesti joskus olen miettinyt ja ajatellut esimerkiks jollain laivaristeilyllä tai jos sain, et jos siellä sattuu ny jotain oppilaitten vanhempia olemaan, niin kyllähän se pakottaa käyttäytymään tietyllä tavalla.” (H8). Toinen vastaajista taas kertoi joutuvansa pohtimaan, kehtaako kaupasta ostaa esimerkiksi saunavirvokkeita, jos oppilaita tai heidän huoltajia on kaupassa samaan aikaan.

Toisaalta asiallisuus heijastuu myös pukeutumiseen. Vastaajat kokivat ympäristön odottavan, että opettajille on tietynlainen stereotyyppinen pukeutumistyyli. Miesopettajan oletetaan pukeutuvan kauluspaitaan ja naisopettajalla on “jonkinlainen isotaskuinen mekko, joka on täynnä kaikkee kamaa” (H5). Toisaalta sama vastaaja toteaa, että osa ympäristöstä “ajattelee, et ihan tavallisia ihmisiä ne on, opettajat siinä missä muutki.” (H5).

Opettajan persoona. Persoonalla viitataan opettajassa oleviin oletettuihin luonteenpiirteisiin. Opettaja nähdään ympäristön käsitysten mukaan resilientinä, ekstroverttinä sekä optimistisena persoonana. Haastateltavien mielestä ympäristön käsitykset opettajien luonteenpiirteistä mahdollistavat vaativan erityisen tuen opettajana toimimisen ja toisaalta suojaavat opettajaa haastavilta hetkiltä.

Resilientti opettaja kohtaa vastoinkäymiset ja haastavat tilanteet tomerasti, ratkaisukeskeisellä otteella. Haastateltavien mielestä ympäristö ajattelee opettajan olevan sitkeä ja joustava toimija, joka ei pelkää tarttua haasteisiin. Ympäristön mukaan sitkeys näkyy etenkin siinä, että vaativaa erityistä tukea antavat opettajat tekevät pitkäjänteisesti sitä työtä, mitä muut eivät jaksaa, koska opettajalla on “syvä semmosen inhimillisen kasvun kunnioittaminen.” (H7). Opettajan tulee suhtautua ympäristön näkemyksiin avarakatseisesti ja pysyä mukana nopeasti

muuttuvissa tilanteissa unohtamatta isoa kuvaa. Haastateltavien mielestä ympäristön ajatuksissa opettaja mukauttaa omaa toimintaansa ympäristön tarpeiden mukaan ja on "semmonen kaiken ymmärtävä" (H3) sekä tekee pyyteetöntä kutsumustyötä nöyrästi samalla palkalla, vaikka työmäärä kasvaisi.

Ympäristön käsityksissä ekstroverttiys näkyy opettajuudessa sosiaalisena pulppuamisena ja energisyytenä tilanteessa kuin tilanteessa. Opettaja on eloisa ja seurallinen vuorovaikuttaja, joka kohtaa uusia ihmisiä ennakkoluulottomasti. Opettajan nähdään siis olevan hyvin ulospäinsuuntautunut. Eräs vastaaja totesi, että jos iso ryhmä kokoontuu, niin usein juuri opettaja on se, joka ottaa tilanteen haltuun, alkaa ohjaamaan ryhmää, pitää puheita ja on muutenkin esillä.

Ympäristön käsitysten mukaan opettaja on myös optimisti, mikä näyttäytyy opettajuudessa positiivisuutena ja innokkuutena. Opettajalla on myönteinen ajattelumaailma, mikä heijastuu lannistumattomana uskona siihen, että asiat hoi-
tuvat ja järjestyvät. Toisaalta optimistisuus näkyy siten, että ympäristön mukaan opettajan tulee kestää vaativaan erityiseen tukeen liittyvät haasteet ja ongelmat:

--joo, et se kuuluu [opetustyön olla rankkaa]. -- Et jos menee sanomaan sen ääneen -- että "hei, että mitä sä valitat, että itehän sä oot menny sinne töihin". -- jopa meidän oppilaat sanoo, kun ne solvaa ja ihan siis haukkuu ja käyttää hirveitä kieltä, et jos niillekin sanoo ja ojentaa niitä niin niiltäkin se vastaus on sillain et "hei sä oot täällä erityisluokassa, että mitä sä valitat". Mut et kyl se varmaan pitää paikkansa, et tietyl tapaa semmonen ajattelu-tapa, et iteppähän oot tämän homman valinnut, et nyt kestetään se. (H8)

Opetustyön tulee siis olla rankkaa ja sisältää haasteita, koska opettaja on itse valinnut työskennellä nimenomaan vaativan erityisen tuen kontekstissa.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet opettajien käsityksiä sekä opettajien kokemia ympäristön käsityksiä opettajuudesta vaativan erityisen tuen kontekstissa haastatteleamalla kahdeksaa opettajaa, jotka opettavat vaativan erityisen tuen ryhmää. Seuraavana käsittelemme päätuloksia ja avaamme, millaisia yhteneväisyyksiä ja eroja opettajien käsitysten ja opettajien kokemien ympäristön käsitysten välillä on ja liitämme ne osaksi aiempia tutkimuksia. Etenkin erojen selvittäminen on tärkeää, sillä opettajan ja yhteiskunnan ristiriitaiset käsitykset opettajuudesta voivat haastaa opettajan työssä jaksamista (Luukkainen 2005, 18). Päättämme tutkielman arvioimalla tutkimuksen luotettavuutta ja esittelemällä jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajat käsittivät opettajuuden niin oppilaslähtöisenä kuin opettajalähtöisenä kasvattamisena. Opettajien käsityksiä tarkastellessa kasvatustehtävän keskiössä on aina oppilas ja tämän yksilölliset tarpeet. Tämän tehtävän nojalla opettaja muokkaa omia opettajuuden orientaatioita oppilaslähtöisesti. Opettajien omaksumien tapojen onkin havaittu vaikuttavan niin heidän toimintaan ja työhön sitoutumiseen sekä, työhyvinvointiin kuin terveyteenkin (Cancio ym. 2018, 460). Tilannesidonnaisella orientaatiolla opettaja hallitsee niin tilanteita kuin asiasisältöjä mutta myös omaa opettajuuttaan. Opettajuuteen kuuluu kyky luopua omista idealistisista tai aineenhallintaan liittyvistä asioista. Opettaja joutuu työssään tekemään omaan persoonaan liittyviä kompromisseja ja siksi omaa osaamistaan pitää luoda sekä kehittää jatkuvasti, jotta tilannesidonnainen orientaatio vahvistuisi. Tulevaisuuteen tähtäävän orientaation avulla opettaja valmistelee oppilasta pysymään yhteiskunnan virrassa mukana ja lopulta kasvamaan osaksi yhteiskuntaa. Vaikka opettaja on itsenäinen ja omaan harkintaan vahvasti nojaava ammatinharjoittaja, hän ei ole kuitenkaan

yhteiskunnasta erillinen instanssi, vaan päinvastoin vahva ja vankka osa yhteiskunnallista eetosta. Myös Taloustutkimuksen (2021) teettämässä kyselyssä selvisi, että oppilaan myönteisen tulevaisuuden rakentaminen on opettajien mielestä heidän ydintehtävänsä.

Oppilaslähtöisen kasvattamisen rinnalla opettajuutta ohjaa myös opettajalähtöinen kasvattaminen. Opettajalähtöinen kasvattaminen jakautuu tulosten valossa opettajan ominaisuuksiin ja opettajan osaamiseen. Opettajan tulee olla luokassaan positiivisella orientaatiolla varustettu turvallinen aikuinen, joka vuorovaikutusosaamisen lisäksi kykenee säätelemään omia tunteitaan. Opettajat vaikuttavat kasvatusotteellaan, ominaisuuksillaan ja osaamisellaan oppilaiden elämään luoden myönteistä ja eteenpäin menevää tulevaisuutta oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi huomioiden. Vaativan erityisen tuen kontekstissa on tärkeää, että opettaja uskoo jokaisen lapsen kykyyn ja mahdollisuuksiin oppia asioita. Tulosten perusteella opettajien käsitykset opettajuudesta nivoutuvat vahvasti haluun vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen ja elämään. Se, että opettaja on valmis olemaan myönteisessä vuorovaikutuksessa tämän kanssa, tukee oppimista ja mielekästä opiskelua (Mäki-Havulinna 2018, 94).

Opettajien kokemien ympäristön käsitysten perusteella opettajuus rakentuu ensisijaisesti opettajan osaamisen ja ominaisuuksien kautta. Opettajat kokiivat ympäristön edellyttävän heiltä osaamista, jonka avulla oppilaita kasvatetaan yhteiskuntaan sekä siinä sivussa autetaan yli-inhimillisten ongelmanratkaisutaitojen avulla ratkaisemaan oppilaiden ja perheiden haasteita ja ongelmia. Pohdimme, että huomion kiinnittäminen opettajiin ongelmien poistajana saattaa lisätä opettajien työtehtäviä ja vääriä uskomuksia opettajuudesta. Virheelliset mielikuvat puolestaan voivat vaikuttaa hakijoihin ja osaltansa selittää hakijamäärien romahtamista. Opettajakoulutuksen aiempien vuosien suosio on ollut tae sille, että koulutukseen on voitu valita parhaat hakijat (Opetusministeriö 2020, 13). Hakijamäärien romahtaminen pidempiaikaisesti vaikuttaa siis siihen, ettei hakijoista ole varaa valita ”kaikkein parhaimpia”, vaan valintakriteereitä voidaan joutua muuttamaan ja jopa alentamaan. Tällöin muutoksen kohteena ei ole

pelkästään valintakriteerit vaan opettajuus itsessään ja kenties kolmannen opettajuussukupolven synty (vrt. Tiilikkala 2004).

Opettajan osaamiseen liittyy olennaisesti myös profession hyvä hallitseminen sekä vahvat vuorovaikutustaidot. Kososen (Taloustutkimus 2021) tekemässä tutkimuksessa ympäristön käsityksiä tarkastellessa opettajien työstä tärkeää ja merkityksellistä tekee tiedon jakaminen, tulevaisuuteen tähtäävä kasvatus työ ja yleissivistys. Lisäksi opettajien mukaan ympäristö käsittää opettajien olevan olemukseltaan itsestään huolehtivia ja asiallisia, mutta kuitenkin muista erottuvia. Luonteenpiirteiltään opettajat ovat pirskahtelevia ekstroverttejä, sopeutuvia resiliентtejä ja tulevaisuuteen uskovia optimisteja. Käsitykset opettajan persoonasta ja olemuksesta heijastavat mielestämme osittain vanhanaikaista kansankynttilä -näkemystä. Kosonen (Taloustutkimus 2021) tuo ilmi, että joka viidennen suomalaisen mielestä sosiaalinen media ja iltapäivälehdet luovat opettajuudesta negatiivista kuvaa. Tämä saattaa olla haitallista, sillä esimerkiksi huoltajien näkemysten on todettu vaikuttavan sellaisten oppilaiden opettamiseen, joilla diagnoosina on kehitysvamma (Kokko ym. 2014, 64).

Opettajien omat käsitykset ja opettajien kokemat ympäristön käsitykset opettajuudesta ovat tutkimuksessamme yhteneväisiä yhteiskuntaan kasvattamisen, oppilaan kannattelun sekä oppilaan osallisuuden tukemisen osalta. Kososen teettämän (Taloustutkimus 2021) tutkimuksen mukaan yhdeksän kymmenestä suomalaisesta pitää opettajia yhtenä merkittävimmistä ammateista tulevaisuuden kannalta. Opettajan työ nähdään vastuullisena, vaativana ja arvokkaana. Tärkeää opettajan työstä tekee uusien tietojen ja taitojen opettaminen sekä oppilaisiin, että koko yhteiskunnan tulevaisuuteen vaikuttaminen (Kosonen, Taloustutkimus 2021). Toisaalta suomalaisen koululaitoksen on nähty kasvattavan oppilaita yhteiskuntaan, jota ei ole enää olemassa. Tämä näkemys johtuu esimerkiksi siitä, ettei koulu instituutiona ole tarpeeksi joustava tai kannusta yhteiskunnallisesti kriittiseen ajatteluun. (Fornaciari 2019, 196.)

Lisäksi tulostemme perusteella niin opettajien omien kuin ympäristön käsityksissäkin vuorovaikutusosaaminen liittyy kiistattomasti opettajuuteen. Vuorovaikutusosaamisen osalta opettajien käsityksissä sekä koetuissa ympäristön

käsityksissä on kaikista eniten myös yhteneväisiä näkemyksiä siitä, mitä se pitää sisällään. Vuorovaikutusosaamisellaan opettaja ohjaa ammattitaitoisesti oppilaiden toimintaa sekä toteuttaa omaa opettajuuttaan, sillä vaativaan erityiseen tukeen kuuluu tiivis ja toimiva yhteistyö moniammatillisen tiimin ja huoltajien kanssa. On kuitenkin hyvä huomata, että vanhempien ennakoasenteet ja esimerkiksi omat koulumuistot erityisopetuksesta saattavat jarruttaa yhteistyötä. Opettajan tulee omalla vuorovaikutusosaamisellaan selvittää tästä. (Huhtanen 2002, 434.) Pohdimme vuorovaikutusosaamisella olevan merkitystä myös siihen, millaiseksi ilmapiiri muodostuu yhteistyötä tekevien välillä. Billingsley (2004, 371) tuo esille myönteisen ja tukevan ilmapiirin vaikuttavan erityisopettajan työnkuvan muotoutumiseen. Myös Mäki-Havulinna (2018) toteaa taitavan opettajan toimivan aidosti ja hyväntahtoisesti vuorovaikuttaen. Näin ollen vuorovaikutusosaamisella on hyvin suuri merkitys opettajuudessa (ks. myös Metsäpelto ym. 2020).

Opettajien käsitysten ja heidän kokemien ympäristön käsitysten välillä on myös eroja. Suurin ero opettajien käsityksissä ja opettajien kokemassa ympäristön käsityksessä on oppilaslähtöinen kasvattaminen. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa opettajat eivät tuoneet puheenvuoroissaan esille sitä, että ympäristö ajattelisi opettajuuden olevan sidonnainen oppilaiden tarpeista. Etenkin huoltajien käsityksissä korostui yksilön tarpeen sijaan enemmänkin koko perheen tarve. Opettajat taas itse näkivät, että oppilaiden ja heidän perheidensä haasteet vaikuttavat opetustyöhön mutta opettajan tavoitteena on saada oppilaita kasvatettua oppilaiden tarpeet huomioiden ennemmin kuin ongelmat kokonaan poistaen. Pääsääntöisesti tämä edellyttää opettajalta turvallisen aikuisen roolia, välillä psykiatrisena sairaanhoitajana tai palveluohjaajana toimimista ja toisinaan järjestysmiehen tehtävää. Se, ettei ympäristön käsityksissä korostunut oppilaiden tarve on mielenkiintoinen suhteessa Mäki-Havulinnan (2018, 124) näkemykseen siitä, että opettajan toimintaan kuuluu keskeisesti oppilaiden rohkaiseminen toimijuuteen ja vastuunottoon omasta toimijuudesta. Hän tuo esille, kuinka opettajan tulee esimerkiksi kyetä tarjoamaan oppilaille erilaisia mahdollisuuksia

ja työkaluja, joilla näyttää omaa edistymistä sekä osaamista ja siten vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Kuitenkin se, miten oppilaita tuetaan saattaa olla hyvin opettajalähtöistä. Pelkkä paperille tehty selvitys tuen tarpeesta ei riitä, vaan tuki pitää myös integroida oppilaan arkeen. Lisäksi opettajan tulee olla altis tarkkailemaan oppilaiden koulunkäyntiä yli oppiainerajojen (ks. Mäki-Havulinna 2018, 112, 124). Oppilaan tuen tarpeen ja mahdollisen tuen portaan tiedostaminen vaatii opettajalta siis syvää oppilastuntemusta.

Toisena erona, opettajat toivat esille, ettei vaativassa erityisessä tuessa itse opiskelu ole pääasia eikä opetussuunnitelma ohjaa heidän työtään niin paljon kuin mitä ympäristö olettaa. Tulos on samansuuntainen Kokon ym. (2014, 65) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa opetussuunnitelman ohella myöskään tutkimustiedolla, koulun esimiesten linjauksilla ja työyhteisön näkemyksillä tai oppilaiden huoltajien näkemyksillä ei ole niin suurta vaikutusta opettajan toimintaan kuin mitä oppilaan tarvitsemalla tuella, opettajan osaamisella, asiantuntijuudella sekä koulun käytännöillä on. Koska opetussuunnitelman tulisi ohjata opettajan toimintaa, vaativaa erityistä tukea tulisi päivittää (Kokko ym. 2014, 64). Toisaalta on hyvä huomioida, että vaikka päivittämistä ei ole tapahtunut, huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetyissä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa jokainen oppilas kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksemme tulos on myös vastakkainen näkemys sille, että yleensä opetustyön keskiössä on nähty olevan tiedon välittäminen eteenpäin etenkin alakoulussa, jossa opetettavat asiat perustuvat yleistietoon (Labaree 2000, 232). Pohdimme, tarkoittaako edellä esitetty tulos sitä, että kuka tahansa koulun käynyt olisi soveltuva opettajaksi. Labaree kuitenkin (2000) näkee opetustyön haastavana ammattina, joka ulospäin näyttää helpolta. Taloustutkimuksen (2021) mukaan opettajat toivovatkin suomalaisilta opettajan työn vastuullisuuden sekä kuormittavuuden parempaa tiedostamista ja ymmärtämistä. Lisäksi suomalaisten toivotaan ymmärtävän paremmin opettajuuteen liittyvä opetus- ja kasvatusvastuu sekä oppilaiden ja kodin taholta tulevat haasteet. (Taloustutkimus 2021.) Pohdimme, että dialogi siitä, mitä kaikkea opettajan työ pitää sisällään voisi tuoda ympäristön ja opettajan

omat käsitykset opettajuudesta lähemmäksi toisiaan. Näin ollen opettajien riittämättömyyden tunne vähentyisi ja ympäristön tunne heidän toiveisiin vastaamisesta kasvaisi.

Kolmas ero liittyy opettajien ominaisuuksiin. Opettajat kokivat olevansa tavallisia ihmisiä, jotka tekevät työtään inhimillisellä otteella. Ympäristö taas olettaa opettajan olevan taikuri, joka ratkaisee vaivattomasti ja tarmokkaasti eteen tulevia haasteita. Erityisopettajuuden pätevyyttä tarkastellessa keskiössä on harjaantuneet ongelmanratkaisutaidot, joiden ei nähdä liittyvän aine- ja yleisdidaktiseen osaamiseen (Huhtanen 2002, 433). Gavishin (2017, 156) mukaan on tärkeää tutkia, kuinka erityispedagogiikan opiskelijat omaksuvat erityisopettajan uuden roolin kouluyhteisössä. Billingsley (2004, 371) toteaa, että alkuperähdytyksellä ja harkitulla roolisuunnittelulla kyetään vaikuttamaan siihen, millaiseksi erityisopettajuus rakentuu. Pohdimme tutkimuksemme tuloksien tukevan tätä ajatusta. Hyvin toteutetun alkuperähdytyksen avulla voidaan vähentää aloittavan opettajan pyrkimystä vastata ympäristön taholta tuleviin epärealistisiin paineisiin, jotka voivat johtaa pahimmillaan uupumukseen ja alan vaihtoon. Harkitun roolisuunnittelun avulla puolestaan opettaja kykenee rajaamaan omaa työtään. Jos opettaja ei pidä itse kiinni rajoistaan ja hyvinvoinnistaan, niin opettaja valjastetaan lapsen edunvalvojaksi, vanhempien tukihenkilöksi, kasvattajaksi ja työyhteisön uudistajaksi. Opettajan työhön liittyvien ulottuvuuksien onkin todettu laajenevan ja vaatimusten kasvavan. Opettajan tulisi kehittää alati itseään ja työyhteisöään. (ks. Fornaciari 2020.)

Syynä opettajien kokemuksiin käsitysten erilaisuuteen saattaa olla se, että opettajat mieltävät itsensä erityisoppilaiden puolesta puhujiksi, heidän tarpeensa huomioiviksi ja vahvuudet näkeviksi henkilöiksi sekä tulevaisuuden mahdollistajiksi. Tulostemme mukaan opettajan tulee haluta tehdä opettajan työtä sekä nähdä ja uskoa ympärillä olevaan hyvään. Ursin ja Paloniemi (2019, 22) toteaakin opettajuuden olevan jatkuvaa prosessia, jossa oma toiminta ja intohimo alaa kohtaan ovat vahvasti läsnä. Myös Taloustutkimuksen (2021) teettämän tutkimuksen mukaan opettajat kokevat ylpeyttä omasta osaamisesta sekä asiantuntijuudesta.

Osaamisen lisäksi eniten ylpeyttä koettiin kasvattamisesta ja kehitykseen vaikuttamisesta, opettajan koulutuksesta, joustavuudesta sekä työn yhteiskunnallisesta merkityksestä (Taloustutkimus 2021).

Puolestaan ympäristön käsitysten keskiössä koetaan olevan vahvuuksien sijaan oppilaiden haasteet. Pohdimmekin, että oppilaisiin, jotka tarvitsevat erityistä tukea, liittyvää tietoisuutta tulisi lisätä kokonaisvaltaisesti, jotta ympäristön kielteiset näkemykset saataisiin realistisemmaksi. Jokaisen ihmisen – etenkin lapsen – täysin kiistaton perusoikeus tulisi olla se, että hänet hyväksytään ja nähdään kokonaisena, vaikkakin kehittyvänä ihmisenä, vahvuudet edellä. Jotta syrjivät ja epätasa-arvoiset rakenteet saataisiin sortumaan, tulisi pyrkiä kohti yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvotietoista kasvattajuutta (ks. Fornaciari 2020, 29). Mielestämme tämän tulisi olla kaiken tekemisen lähtökohta. Tutkimuksemme tulosten valossa tämä näkemys on hyvin lähellä myös erityisopetuksen opettajuuden ydintä. Me kaikki olemme varmasti kuulleet, kuinka puheissa kiitetään entisiä opettajia siitä, että hän jaksoi uskoa yksilön kykyihin (Campbell 2008, 358). Oppilaiden etu onkin se, että erityisopettajaksi valikoituu ihmisiä, jotka katsovat maailmaa laajempien linssien läpi.

Tutkimuksemme perusteella vaativan erityisen tuen opettajan tehtävänä on olla aidosti oppilaan elämän vaikuttajia sekä rakentajia ja toimia yhtenä merkityksellisimmistä ihmisistä lapsen elämässä. Tämä yhdistyy Comeniuksen valasakin esitettyyn opettajan moraaliseen vastuuseen oikeudenmukaisesta toiminnasta ja oppilaiden kehittämisestä.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Metsämuuronen 2011, 245), eli tässä yhteydessä opettajuutta vaativan erityisen tuen kontekstissa. Näin ollen tutkimukseen osallistuvien määrää tärkeämpää on se, että osallistujat tietävät tai heiltä löytyy kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluissa opettajat toivat ilmi, että he mielellään puhuivat tutkimusaiheestamme ja kokivat siitä keskustelemisen jopa terapeuttisena. Tällöin

voimme todeta, että vaikka tutkimuksemme aineisto on suhteellisen pieni, se on silti rikas, sillä tutkimukseen osallistuneet puhuivat omien kokemustensa pohjalta. Aineistosta oli löydettävissä myös paljon saturaatiota eli tiedon toistoa, jota pidetään oleellisena luotettavuuden mittarina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 60). Rikkaan aineiston vuoksi tuloksemme opettajuuden käsityksistä ovat siis osittain yleistettävistä. Tästä huolimatta opettajuutta ei pystytä kuitenkaan absoluuttisesti rajaamaan tietynlaiseksi, koska jokainen opettaja on erilainen. Toisaalta fenomenologinen tutkimus ei tavoittele yleistyksiä, vaan ymmärrystä tutkittavan ilmiön merkityksistä yksilöiden ja yhteisön jäsenten kertomana (ks. Laine 2015, 28).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusta ohjaa vahvasti tutkijan omat päätelemät ja intuitio (Metsämuuronen 2011, 214). Ihmisen kokemuksia tulkittaessa tutkijan tulee kyseenalaistaa ja tunnistaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta (Laine 2015, 30). Olemme pyrkineet suorittamaan tutkimuksen mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen objektiivisuuteen voidaan vaikuttaa hyvin rakennetulla haastattelulomakkeella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Haastateltavat eivät voineet etukäteen vaikuttaa haastattelukysymysten laatimiseen, vaan kysymykset kuvaavat maailmaamme tutkijoina ja ennakkokäsityksiämme opettajuudesta (ks. Metsämuuronen 2011, 65, 245). Tässä tutkimuksessa muodostimme haastattelulomakkeen tutkimuskysymysten ja aiheeseen liittyvän teorian viitekehystä siten, että se sisältää johdattelevia kysymyksiä tai asenteellisia olettamuksia mahdollisimman vähän. Kuitenkin on syytä huomata se, että tutkimuskysymysten ennalta päättämisen kautta olemme ohjanneet tutkimuksen kulua. Haastateltavilla on ollut kuitenkin täysi sananvalta vastata omin sanoin esittämiimme kysymyksiin.

Tutkijoiden tapa tutkia ilmiötä, kuten tutkimusasetelman ja -menetelmien valinnat vaikuttavat tuloksiin. Tämän takia analyysin tulisi toteutua tutkittavien ehdoilla. Tässä tutkimuksessa suoritimme aineiston analyysin yhdessä tieteellistä tutkimusta ohjaavin periaattein ja analyysin eri vaiheet on kirjoitettu kattavasti auki tässä tutkielmassa (vrt. Metsämuuronen 2011.) On kuitenkin hyvä muistaa, ettei aineiston analyysi voi olla koskaan absoluuttisen objektiivinen,

koska tutkija käsittelee aineistoa aina subjektiivisena olentona. Koska ihminen ei voi koskaan hallita omaa itsereflektiotaan täydellisesti, on tämäkin tutkimus altis inhimillisille tulkinnoille (Laine 2015, 32). Juuri tätä seikkaa pidetäänkin sisältö-analyysin luotettavuuden haasteena ja siksi tutkijoiden eettinen velvollisuus on onnistua todistamaan yhteys aineiston ja siitä tehtyjen päätelmien välillä sekä esittää tietoa niin varmassa ja todennetussa muodossa kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Tässä tutkielmassa aineiston ja päätelmien välinen yhteys osoitetaan tulosten yhteydessä esitellyillä sitaateilla.

Lisäksi osittain tuloksiin saattaa vaikuttaa myös se, että harkinnanvaraisesti valituista opettajista kaksi oli toiselle tämän tutkimuksen toteuttajista tuttuja, sillä hän on työskennellyt samassa työpaikassa opettajien kanssa. Tällä voi olla vaikutusta opettajien vastauksiin esimerkiksi siitä, millaisia odotuksia ja vaatimuksia he kokevat kohtaavansa työyhteisön jäseniltä.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Opetustyö on poikkeuksellisen vaativa ammatti, joka kehittyy ja uudistuu läpi opettajan yksilöllisen uran (Metsäpelto ym. 2, 2020). Opettajuuden tutkiminen on siis aina tietyn aikakauden pysäytyskuva. Opettajan nähdään myös olevan avainasemassa tietoyhteiskunnan rakentumisessa (Tateo 2012). Tämä lisää tarvetta pedagogiselle asiantuntijuudelle, sillä maailma on yhä enenevässä määrin tietointensiivinen, minkä takia tiedon tuottaminen ja oppimisen merkitys korostuvat. (Opetusministeriö 2020, 14). Koska opettajuus on ajassa muuttuvaa, on tieteen hyvä päivittää säännöllisesti opettajuuskäsityksiä. Opettajuuden tutkiminen antaa lisäksi arvokasta tietoa siitä, miten ja millä ajatusmaailmalla opettaja toteuttaa tärkeää ja yhteiskuntaa rakentavaa työtään.

Tulostemme mukaan opettajuuksia on yhtä monta kuin on opettajiakin, sillä opettajuuden muodostumiseen vaikuttaa yksilön oma persoona. Vaikka opettajan työ on vahvasti persoonalla tehtävää työtä, tulee persoona valjastaa oppilaiden ja työyhteisön tarpeiden mukaisesti käyttöön. Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista olisikin tärkeä tutkia. Tämän avulla vaativan erityisen

tuen opettajien olisi mahdollista hahmottaa paremmin omaa ammatillista identiteettiään ja sitä mitä taitoja jo hallitsee ja mitä pitäisi vielä kehittää. Miellemme olisi tärkeää tutkia myös sitä, millaiseksi vaativan erityisen tuen opettajuus työyhteisöjen sisällä käsitetään ja millaisia merkityksiä sille annetaan. Työyhteisön sisäisten opettajuuskäsitysten tutkimisella ja opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisella puolestaan voitaisiin saada käsitykset vaativan erityisen tuen opettajuudesta yhteneväisiksi, jotta niin kokemattomat kuin kokeneet erityisopettajat voivat tuntea roolinsa ja vastuualueensa työyhteisössä selkeiksi. (Billingsley 2004, 372.)

Kuten tässä tutkimuksessa on tuotu ilmi, opettajuuteen liittyy paljon vivahteita ja olisi mahdotonta, jopa keinotekoisia pyrkiä luomaan tulostemme valossa tarkkaa muotia sille, mitä on opettajuus vaativan erityisen tuen kontekstissa, vaikka tiettyjä reunaehtoja opettajuudelle voidaan toki linjata (ks. esim. Metsäpelto ym. 2020). Opettajien ja yhteiskunnan käsityksiä on kuitenkin tarkoituksenmukaista tutkia, sillä näin saadaan selville se, millaiseksi opettajuus käsitetään. Jos näissä näkemyksissä esiintyy suuria kuiluja, saattaa se heijastua opetustyöhön epärealistisina odotuksina ja työhyvinvoinnin heikkenemisenä. Kuten tuloksissamme tuli esille, vaativan erityisen tuen opettajalle saatetaan sovittaa yhteiskunnan taholta jopa yli-ihmisen viittaa. Käsitusten tutkiminen aina aika ajoin on tärkeää myös siitä syystä, että asenteiden tiedostaminen on aina muutoksen edellytys.

Tutkimuksemme lisää laajasti ymmärrystä ja tietoisuutta vaativan erityisen tuen opettajuudesta, sillä olemme tuoneet esiin sekä opettajien käsityksiä että opettajien kokemia ympäristön käsityksiä opettajuudesta. Aiemmin erityispedagogiikassa oli vallalla käsitys, että erityisopettaja parantaa oppilaitaan (Saloviita 2009, 360) mutta nykypäivänä opettaja pikemminkin kasvattaa, ohjaa ja tukee oppilasta sekä muokkaa ja parantaa ympäröivää maailmaa oppilasta varten. Vaativan erityisen tuen opettaja on oppilaan tarpeen mukaisesti joko esimerkillinen kansankynttilä, rohkaiseva liekinheitin tai maailman kovuudelta varjeleva sammutuspeitto.

LÄHTEET

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Artemjeff, P. (2018). Tosiasiallinen yhdenvertaisuus ja sen edistäminen sosiaalialalla. Vammaispalvelujen neuvottelupäivät 12.2.2018. Erityisasiantuntija, oikeusministeriö. Haettu 6.4.2021 osoitteesta <https://docplayer.fi/71356183-Tosiasiallinen-yhdenvertaisuus-ja-sen-edistaminen-sosiaalialalla-panu-artemjeff-erityisasiantuntija.html>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.00>
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities* 37 (5), 370–376.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum inquiry*, 38(4), 357–385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), p. 457. doi:10.1353/etc.2018.0025
- Chodakowski, A. (2009). *Teaching made wonderful: Redesigning teacher education with imagination in mind* (Order No. NR59822). Available from ProQuest Central; Social Science Premium Collection. (89254645). Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/89254645?accountid=11774>
- Fornaciari, A. (2020). Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession? Finnish Teachers' Professional

- Commitments. Julkaisussa: Schools 01 September 2019, Vol. 16(2), pp.196–217.
- Gavish, B. (2017). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: Motives, roles, and expectations from teacher training. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(2), pp. 153–170. doi:10.1080/13540602.2016.1204285
- Gavish, B., Bar-On, S. & Shein-Kahalon, R. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International journal of special education*, 31(1), 10.
- Huhtanen, K. (2002). Opettajaprofessio: Näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33(4), 3.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus. Suuntia tulevaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajat+ja+opettajankoulutus+-+suuntia+tulevaan>
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusu vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. (s. 331–344).
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Vastuullinen tiede ja tutkimusetiikka. Haettu 4.5.2021 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimusetiikka/vastuullinen-tiede-jatutkimusetiikka-jyvaskylan-yliopistossa>.
- Kempainen, B., & Laajalahti, A. (2016). Viestintätoimijuuden edellytykset ja tukeminen asiantuntijatyössä. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016, 6–23. Haettu 9.10.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201612215226>
- Kansanen, P. (2015). Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet. *Academia Scientiarum Fennica*, 58–63. https://www.acadsci.fi/vk/2015/esitelma_kansanen.pdf
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on tuen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURIhankkeen kartoitus 2013. Jyväskylä. Haettu 17.11.2020 osoitteesta <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraportti04022014.pdf>
- Kosonen, A. Taloustutkimus. (2021). Opettajien arvostus. Tutkimusraportti. Opettajien ammattijärjestö (OAJ). Viitattu 6.5.2021.
- Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51. No. 3 May/June 2000.
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Helsingin yliopisto.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/24.6.2010. Haettu 9.11.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa: Etnografinen tapaustutkimus*. Helsingin yliopisto.
- Ljungbdal, A-L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. Haettu 27.10.2020 osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13603116.2019.1581280?needAccess=true>.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P., Vettenranta, J. (2019). Pisa 18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Haettu 6.11.2020 osoitteesta

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>

- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Haettu 7.10.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Martikainen, J. (2020). *Visual representations of teachership: A social representations approach*. Kuopio: University of Eastern Finland. Haettu 22.10.2020 osoitteesta https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3289-1/
- Martikainen, Jari. (2019). Social representations of teachership based on cover images of Finnish Teacher magazine: A visual rhetoric approach. *Journal of social and political psychology*, 7 (2), 890-912. 10.5964/jspp.v7i2.1045.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020, February 21). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Mäkelä, M. (2013). *Yhdenvertainen oikeus sivistykseen: Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin*. Tampere University Press.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. *Acta Universitatis Tamperensis* 2377. Haettu 5.3.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nurmi-Koikkalainen, P., Ahola, S., Gissler, M., Halme, N., Koskinen, S., Luoma,

M-L., Malmivaara, A., Muuri, A., Sainio, P., Sääksjärvi, K., Väyrynen, R. (2017). Tietoa ja tietotarpeita vammaisuudesta — analyysia THL:n tietotutunnosta. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 16.11.2020 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135650/URN_ISBN_978-952-302-946-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Haettu 18.3.2021 osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf

Opetusministeriö (2009). Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuunnitelmiin. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu 27.10.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Haettu 27.10.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 16§: Tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus. Haettu 3.3.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 31§: Opetuksen maksuttomuus. Haettu 3.3.2021

- osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 30§: Oikeus saada opetusta. Haettu 21.1.2021
osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Pesonen, H., Ojala, T. Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. 163–178. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. University of Helsinki.
- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä. Julkaisematon kuvio. TUVET-hanke.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015).
Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja 61 koulunkäynnin tukeen. 179–200. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Revai, N. & Guerriero, S. Guerriero, S. &. (2017).
Knowledge dynamics in the teacher profession teoksessa Guerriero, S. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). (2005). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Räisänen, M. (2014). Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka. (Lectio

- Praecursoria). *Kasvatus & Aika*, 8(2). Haettu 22.4. osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68607>
- Saloviita, T. (2009). Anteeko opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus* 4/2009. 359–364. Lyhyempiä kirjoituksia. Haettu 6.4.2021 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.Kasvatus.4.2009.pdf>.
- Schatz, M., Popovic, A. & Dervin, F. (2017). From PISA to national branding: Exploring Finnish education®. *Discourse (Abingdon, England)*, 38(2), pp. 172-184. doi:10.1080/01596306.2015.1066311
- Soto, C. (2020). Classroom discourse analysis as a tool for exploring ethical tensions in a critical teaching. *Classroom discourse*, 11(2), pp. 129-148. doi:10.1080/19463014.2020.1755328
- Shoulders, C.W. & Smith, L. (2018). Impact of teacher attire on students' views of teacher credibility, attitude homophily, and background homophily within school-based agricultural education programs. *Journal of Agricultural Education*, 59(2), 275–288. Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.jae-online.org/attachments/article/2141/2018-02-16%20Shoulders.pdf>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. (2019). Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 7.10.2020 osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtien näkökulmasta. *Kasvatus ja Aika* 2 (1) 2008: 7–22. journal.fi. Haettu 6.10.2020 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68139>
- Takala, M., Pirttimaa, R., Tormanen, M., (2009). Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education* Vol. 36, Iss. 3, 162–173.
- Taloustutkimus. (2021). OAJ:n kysely opettajille. Opettajien ammattijärjestö (OAJ). Viitattu 6.5.2021
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? psychological research on

teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344–353. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200012>. Haettu 5.4.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/273365509_What_do_you_mean_by_teacher_Psychological_research_on_teacher_professional_identity

Tiilikkala, L. (2004). Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Helsinki: Okka-säätiö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6(4): 8–19.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Helsinki: Tammi

Ursin, J., Paloniemi, S., Iaitos, K., tutkimuslaitos, K., Education, D. o., Research, F. I. f. E. & Aikuiskasvatustiede. (2019). *Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates*. Routledge. Haettu 30.11.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63147/ursinteacherdevelopment23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

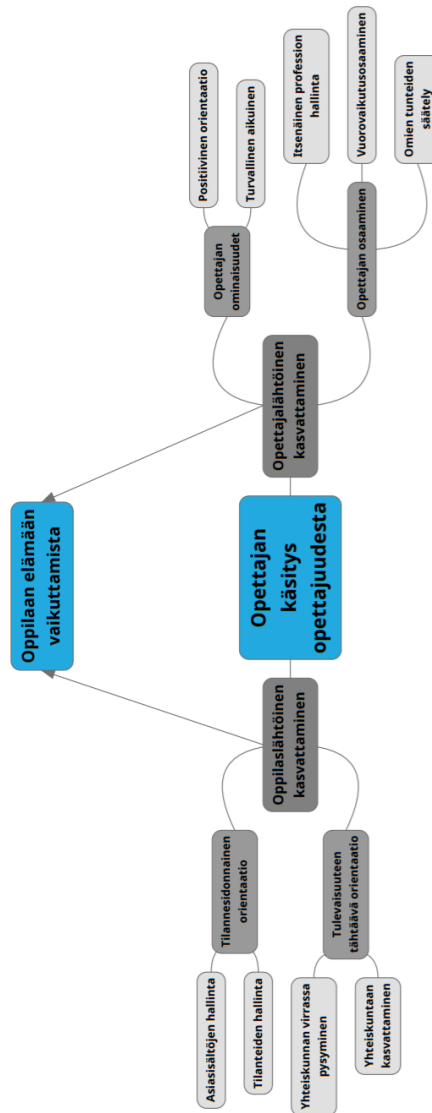
Vammaiskumppanuus ry. (2020). Johdanto: Vammaisuus. vammaiskumppanuus.fi Haettu 16.11.2020 osoitteesta <https://www.vammaiskumppanuus.fi/vammaisuus/>

Vanttaja, M., Järvinen, T., & Norvanto, T. (2017). Mediakulttuuri, koulu ja moraalinen säätely Opettaja-lehdessä 2000-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 11(2). Haettu 10.12.2020 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68713>

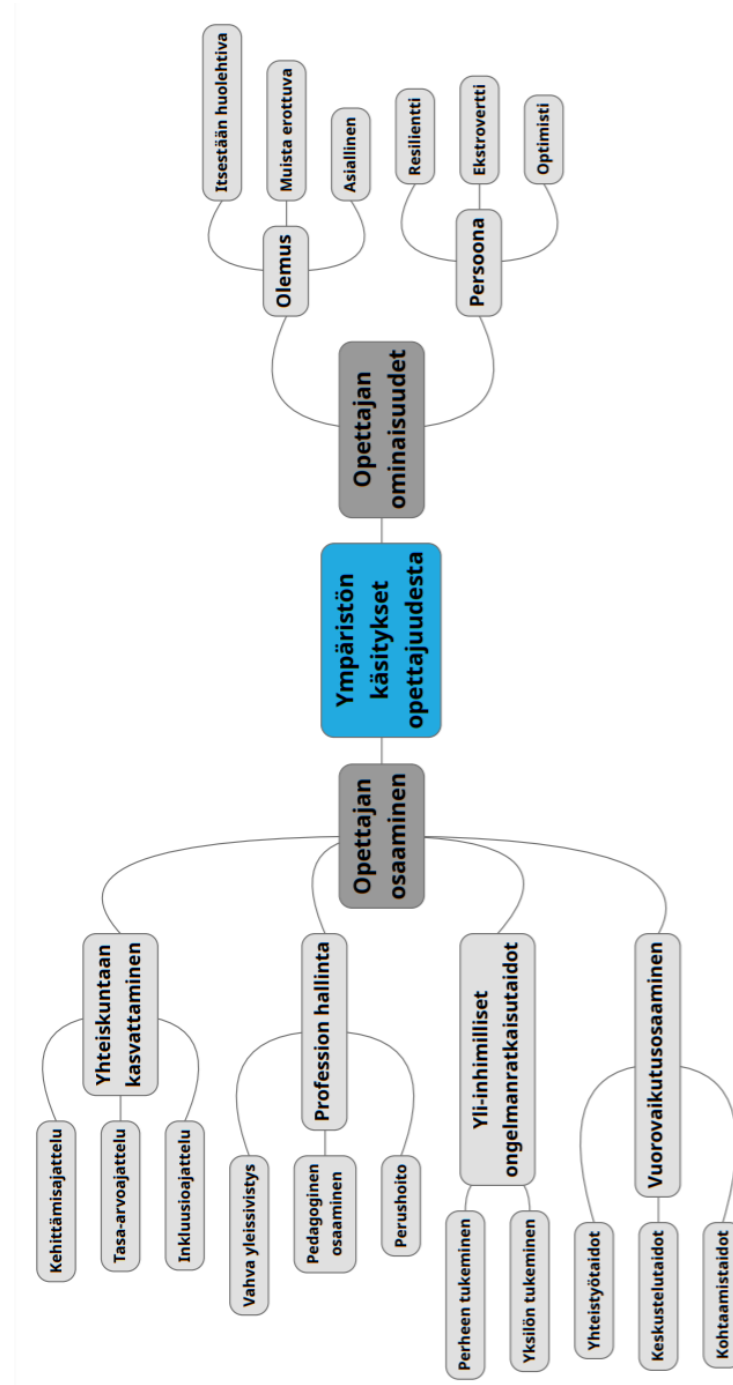
Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika, kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 4(4). Haettu 22.4.2021 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68240>

LIITTEET

Liite 1. Analyysikaavio: Opettajan käsitykset opettajuudesta



Liite 2. Analyysikaavio: Ympäristön käsitykset opettajuudesta



Liite 3. Haastattelukysymykset

Taustakysymykset

1. Ikä
2. Koulutus ja ammatti
3. Koska olet valmistunut opettajankoulutuksesta? / Millainen koulutus-tausta?
4. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

Haastattelukysymykset tutkimuskysymyksittäin

1. Millaiseksi opettaja käsittää opettajuuden? /Millaisia käsityksiä opettajalla on opettajuudesta?

1. Mitä opettajuus merkitsee sinulle?
2. Kuvaile ydintehtäväsi ja miksi ne ovat tärkeitä?
3. Mihin aikaasi kuluu?
4. Millaisia haasteita kohtaat? Minkä koet olevan työssäsi haasteellisinta?
5. Mikä on antoisinta työssäsi?
6. Onko jotain tehtäviä, jotka hoidat mutta koet niiden kuuluvan jollekulle muulle?
7. Miten merkitykselliseksi koet työsi?
8. Mikä sinua motivoi työssäsi?
9. Miten jaksat työssäsi?
10. Mitä odotuksia sinulla oli opettajan työtä kohtaan? /Miksi halusit/hait opettajaksi?
11. Onko työ vastannut odotuksiasi?
12. Millaista on mielestäsi hyvä opettajuus?
13. Mitä on mielestäsi paras mahdollinen erityisopetus sille ryhmälle, jota opetat?
14. Koetko opettajuuden olevan staattinen vai muuttuva? Jos koet olevan staattinen, minkä koet opettajuudessa olevan pysyvää?

2. Millaiseksi opettaja kokee ympäristön käsittävän opettajuuden? /Millaisia käsityksiä opettaja kokee ympäristöllä olevan opettajuudesta?

1. Mitä muut ajattelevat opettajuudesta?
2. Minkälaisia ominaisuuksia opettajuuteen liitetään?

3. Millaisia odotuksia tai vaatimuksia kohtaat työyhteisöltä tai ympäristöltä?
 - a. Ovatko odotukset opettajan työtä kohtaan mahdollista saavuttaa?
4. Kohtaatko ammattisi takia ennakkoluuloja? Millaisia?
5. Millaista osaamista sinulta odotetaan?
6. Miten opettajuus heijastaa sen ajan yhteiskuntaa? /Miten koet opettajuuden heijastavan yhteiskuntaa?
7. Mitä odotuksia sinulla on vasta valmistuneita erityisopettajia kohtaan?
8. Eroaako omat käsityksesi opettajuudesta ympäristön käsitysten kanssa? Miten? /Koetko yhteiskunnan odottavan opettajuudelta samoja asioita kuin mitä odotat itse itseltäsi?
9. Koetko opettajuuden olevan ristiriidassa sen toteuttamiseen tarvittavien elementtien kanssa?
10. Onko mielestäsi vielä olemassa jonkinlainen "kansankynttilä"-näkemys siitä, millainen opettajan tulisi olla? Millainen?
 - a. Koetko opettajuuden olevan ristiriidassa yhteiskunnallisen "kansankynttilä"-näkemysten kanssa?

Tuleeko sinulle vielä mieleen jotain, mitä haluaisit sanoa opettajuuteen liittyen?



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TUTKIMUKSEN NIMI JA REKISTERIN PITÄJÄ

Tämä tiedote koskee pro gradu -tutkimusta. Tutkimus on työnimeltään Opettajuus vaativan erityisen tuen kontekstissa. Tutkimusta ohjaa Jyväskylän yliopistonlehtori Raija Pirttimaa.

PYYNTÖ OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN

Sinua pyydetään mukaan pro gradu -tutkimukseen, jonka pyrkimyksenä on saada uutta tietoa opettajuudesta vaativan erityisen tuen kontekstissa. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten vaativan erityisen tuen opettajat käsittävät opettajuuden ja kuinka yhteiskunnallinen opettajuuskäsitys tai erilaiset odotukset mahdollisesti heijastuvat opettajan omaan näkemykseen opettajuudesta. Sinua pyydetään mukaan, koska etsimme haastateltavaksi erityisluokanopettajia, joilla on kokemusta vaativan erityisen tuen opetustyöstä

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Tutkimuksessa kerättävien henkilötietojen käsittely on kuvattu erillisessä tietosuojailmoituksessa, joka toimitetaan tutkittavalle hyvissä ajoin ennen tutkimuksen toteutusta.

VAPAAEHTOISUUS

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumuksesi tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu kielteisiä seuraamuksia

TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä tutkimuksessa opettajuutta tarkastellaan vaativan erityisen tuen kontekstissa. Tavoitteena on tutkia ja tuoda esiin ensisijaisesti opettajan kokemuksia ja tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajuuteen.

Tutkimus toteutetaan Zoom-palvelun kautta haastateltavan valitsemana ajankohana, kuitenkin mielellään tammikuussa 2021. Haastattelujen ääniosa nauhoitetaan erilliselle nauhurille. Kerätty haastatteluaineisto litteroidaan. Aineisto säilytetään ja käsitellään Jyväskylän yliopiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti niin, ettei tutkimukseen osallistuvia kyetä tunnistamaan.

Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja niihin on hyvä varata aikaa noin 45 minuuttia. Haastattelukysymykset saa tietää halutessaan etukäteen.

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEN HYÖDYT

Osallistumalla olet mukana tutkimuksessa, joka tuottaa uutta tietoa vaativan erityisen tuen opettajuudesta.

Tutkimustulokset lisäävät ymmärrystä vaativan erityisen tuen parissa työskentelevien opettajien käsityksistä opettajuudesta sekä siitä, kuinka yhteiskunta ja mahdolliset muut tekijät vaikuttavat tämän käsityksen muotoutumiseen.

TUTKIMUKSESTA MAHDOLLISESTI AIHEUTUVAT HAITAT

Lukuun ottamatta haastatteluun kuluvaan ajan menetystä, tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu haittaa. On kuitenkin mahdollista, että tutkimuksen kysymykset voivat herättää joissakin tutkittavissa kielteisiä tunteita. Tutkimusmateriaalit on kuitenkin muotoiltu niin, että tällaisten vaikutusten voidaan olettaa jäävän vähäiseksi.

TUTKIMUKSEN KUSTANNUKSET

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

TUTKIMUSTULOKSISTA TIEDOTTAMINEN JA TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen aineistoja käsitellään ja sen tuloksia raportoidaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen tulokset raportoidaan niin, että tutkimukseen

osallistuneiden henkilöllisyyksiä ei tuoda missään vaiheessa esiin.

Tutkimus valmistuu kesäkuussa 2021.

LISÄTIETOJEN ANTAJIEN YHTEYSTIEDOT

Ilahdumme suuresti, jos teillä heräsi kiinnostus tutkimustamme varten, sillä osallistumisenne on meille erittäin tärkeä. Mikäli teillä on jotain kysyttävää tutkimuksen kulusta tai toteutuksesta, otathan rohkeasti yhteyttä!

Moona Mäkelä, tutkimuksen toteuttaja, Jyväskylän yliopisto

moanmake@student.jyu.fi

Viivi Turpeinen, tutkimuksen toteuttaja, Jyväskylän yliopisto

viivi.a.m.turpeinen@student.jyu.fi

Raija Pirttimaa, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto

raija.pirttimaa@jyu.fi

Liite 5. Suostumus pohja

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu -tutkimukseen "Opettajuus vaativan erityisen tuen kontekstissa".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Moona Mäkelä ja Viivi Turpeinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Kyllä

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.