1467

AINEENOPETTAJA JA ONGELMAOPPILAS

Aineenopettajan ammatillinen motivaatio ja valmius moniammatilliseen yhteistyöhön.

Carolina Silvola

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma
Kevät 1999
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aiheena oli yläasteen aineenopettajien valmiudet ja asenteet moniammatillista yhteistyötä kohtaan sekä heidän näkemyksensä oman ammattitaidon riittävyydestä erityistä tukea vaativien oppilaiden opetuksen suhteen. Myös ammatillinen motivaatio oli tarkastelun alla, koska sillä on yhteys ammatissa kehittymis- ja uusiutumishalukkuuteen. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Paineet integraation toteuttamista kohtaan lisääntyvät. Onnistuakseen integraatio vaatii kuitenkin ammattitaitoisia, kehityshaluisia, yhteistyökykyisiä ja opetustyöhön sitoutuneita opettajia.

Tutkimus on laadullisin menetelmin tehty kuvaileva tutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa yläasteen äidinkielen ja matematiikan opettajaa. Löydökset osoittavat, että valmius ammatilliseen yhteistyöhön on vasta heräämässä aineenopettajien keskuudessa. Sitä kohtaan tunnetaan edelleen epäluuloa. Selkeimmin löydöksistä näkyy aineenopettajien puutteellinen erityispedagoginen osaaminen. Tästä syystä käytetyt opetusmenetelmät ja ongelmanratkaisukeinot ovat usein sattumanvaraisia ja perustuvat enemmän kokemukseen ja tilannekohtaiseen tuntumaan kuin perusteltuun asiatietoon.

Opetustyö on parhaimmillaankin vaativaa, vastuullista ja henkisesti rasittavaa. Osa aineenopettajista tuntee syyllisyyttä ja turhautumista puutteellisesta ammattitaidostaan, mikä pitkään jatkuessaan johtaa työuupumukseen ja työssä turhautumiseen. Tämä sekä yksilöä että yhteiskuntaa koskettavan uupumisen estäminen ja opetustyön kehittäminen on opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen tärkeimpiä ja kiireellisimpiä haasteita lähivuosina.

Asiasanat:

aineenopettaja
integraatio
ammatillinen motivaatio
aineenopettajankoulutus
ammatillinen yhteistyö

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 5

2.1 Tutkimusmenetelmän valinta 5

2.2 Esivalmistelut 7

2.3 Laadullinen analyysi 11

2.4 Eettiset näkökohdat 13

2.5 Tutkimuksen uskottavuus 15

3 LÖYDÖT 17

3.1 Työvuosien tuomaa 17

3.1.1 Minustako maikka? 17

3.1.2 Kiva kaveri vai turvallinen aikuinen? 19

3.1.3 Työssä jaksaminen 22

3.1.4 Opettamisen ongelmakohdat 26

3.1.4.1 Ne heikot ja hitaat 27

3.1.4.2 Ne uhmakkaat ja rehvakkaat 31

3.2 Opettajan käyttämät keinot 33

3.2.1 Oppilaantuntemus 33

3.2.2 Keppi ja porkkana 36

3.2.3 Kuri ja järjestys 40

3.2.3.1 Omat järjestyksenpitokeinot 40

3.2.3.2 Perinteiset järjestyksenpitokeinot 43

3.3 Ammatillinen tuki 44

3.3.1 Erityisopettajan antama tuki 44

3.3.2 Rehtorin antama tuki 47

3.3.3 Kollegiaaliset pitkospuut 48

3.3.4 Oppilashuoltoryhmän antama tuki 51

4 LÖYTÖJEN TARKASTELUA 52
4.1 Työtyytyväisyys 52
4.2 Pedagoginen kirjopyykki 55
4.2.1 Ammatillinen motivaatio 55
4.2.1.1 Kutsumusopettajat 55
4.2.1.2 Palkkatyöläiset 57
4.2.2 Ammattitaidon riittävyys 58
4.2.2.1 "Hyvän opettajan" tuntomerkit 58
4.2.2.2 Aineenopettajien erityispiirteet 59
4.2.2.3 Aineenopettajakoulutuksen kehittämistarve 62
4.2.2.4 Peruskoulun opetussuunnitelma 64
4.2.3 Ammatillinen yhteistyö 64
4.2.3.1 Yhteistyö rehtorin kanssa 64
4.2.3.2 Muut aineenopettajan työn tukijat 66
4.2.3.3 Sooloilijat 67
4.2.3.4 Ryhmätyöläiset 68
4.2.3.5 Aineenopettajan työn itsenäisyys 70
4.2.3.6 Yhteistyön opettelu 72
4.2.4 Asenne poikkeavien oppilaiden opetusta kohtaan 74
4.2.4.1 Myötämieliset 74
4.2.4.2 Epäilijät 75

5 POHDINTA 78

LÄHTEET 82

LIITTEET
Liite 1: Haastattelurunko 90
Liite 2: Tutkimuslupa 95
Liite 3: Tutkimussopimus 96

1 JOHDANTO

Yläasteen vuosina koulu asettaa oppilailleen varsin suuria tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia. Yhteiskunta vaatii nuorta pärjäämään ja osallistumaan yhä kiristyvään kilpailuun jatkokoulutuspaikoista. Ala-asteen aikana ilmenneet oppimisen ongelmat lisääntyvät yläasteella oppisisältöjen vaikeutuessa. Samalla tavoin häiritsevä käyttäytyminen, koulupinnaus, opiskelun laiminlyönti, epäsosiaalisuus ja jopa suoranaiset mielenterveyden ongelmat lisääntyvät tehden monesta murrosikäisestä hyvin vaikeasti kohdattavan oppilaan. Koulunkäyntiä saattaa hankaloittaa myös siirtyminen aineenopettajien opetettavaksi; enää ei yksi ja sama, turvalliseksi koettu luokanopettaja opetakaan valtaosaa oppiaineista.

Monen aineenopettajan ammatinvalinta on ollut ajautumisen tulos. Opetustyö ei ole ollut heidän toiveensa tai päämääränsä opiskelujen alkaessa. Mäkelä (1994, 13) toteaakin aineenopettajien työmotivaatiota häiritsevän virkamiesopettajuuden ja "ammatillisen motivaation epävarmuuden". Menestyvän opettajan ominaisuuksiin kuitenkin kuuluu korkea työmotivaatio, sillä se edesauttaa opetusvalmiuksien oppimista ja työssä uusiutumista (Suonperä 1989, 3 - 8).

Yläasteen aineenopettajien koulutukseen sisältyy hyvin vähän tietoa oppimisvaikeuksisten ja käytöshäiriöisten oppilaiden opettamisesta. Aineenopettajat ovat yrittäneet selviytyä opetustyössä eteentulevista ongelmista kokemuksensa avulla, turvautumalla erityisopettajaan tai toimimalla pelkän maalaisjärjen varassa. Kari (1988, 12) toteaa, että he ovat myös perinteisesti tehneet työtään hyvin itsenäisesti. Tästä syystä opettajien on vaikeaa sopeutua ajatukseen ryhmätyöstä (Ainscow 1994, 28 - 29). Integraation osittainkin toteutuessa peruskoulun yleisopetuksen piiriin tulee kuitenkin yhä enemmän oppilaita, joiden oppimisen ja kehityksen tukeminen edellyttää myös aineenopet-

tajilta erityispedagogista tietotaitoa ja ennenkaikkea kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön. Tämä tarkoittaa Niemen (1993, 39) mukaan sitä, että ongelmiin etsitään ratkaisuja yhdessä, kaikkien ammattitaitoa ja henkilökohtaisia ominaisuuksia hyväksi käyttäen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla yläasteen aineenopettajien nykyistä työnkuvaa keskittyen erityisesti heidän valmiuksiinsa kohdata ns. ongelmaoppilas. Tutkimuksessa tarkastellaan heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään omasta ammatillisen tuen ja avun tarpeestaan sekä opettajien asenteita moniammatillista yhteistyötä kohtaan. Tarkastelun alla on myös heidän ammatillinen motivaationsa, joka on mielestäni perusta paitsi työhön sitoutumiselle, myös ammattitaidon kehittymiselle ja työssä uudistumiselle.

Kyseessä on laadullinen, kuvaileva tutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla yhteensä kahdeksaa yläasteen äidinkielen ja matematiikan opettajaa. Haastattelumuotona oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tarkoituksena ei ole ollut löytää selkeitä lainalaisuuksia vaan kuvailla aineenopettajien arkipäivän ongelmatilanteita ja heidän käyttämiään selviytymiskeinoja, sekä taustaa noille valituille keinoille.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusotteeni on laadullinen. Mielestäni se on tässä tapauksessa paras ratkaisu, sillä tavoitteenani on aineenopettajien arkipäivän ymmärtäminen ja heidän ajatuksiensa, kokemuksiensa ja mielipiteidensä mahdollisimman rikas kuvailu. Pyrin siihen käyttämällä paljon haastatteluaineistosta poimimiani suoria lainauksia. Patton (1990, 24) korostaa suorien lainausten olevan laadullisen tutkimusaineiston perustieto-

lähde. Ne paljastavat haastateltavan tavan jäsentää ympäröivää maailmaa, tavan käsitellä kokemuksia ja tapahtumia sekä heidän asenteensa ja näkökantansa eri asioihin. Laadullisen tutkimuksen avulla tutkija haluaa ymmärtää maailmaa sen kaikessa monimutkaisuudessa, ei todistaa mitään sinällään oikeaksi tai vääräksi (Patton 1990, 41).

Haastattelemani aineenopettajat työskentelevät yläasteella. Yläasteen oppilaat elävät sitä ikäkautta, jolloin opiskelumotivaatio saattaa vähetä huomattavasti tai kadota kokonaan. Opetettavan tiedon määrä kasvaa ja vaikeuttaa entisestäänkin oppimisvaikeuksisten oppilaiden selviytymistä. Myös murrosiän mukanaan tuoma itsenäistymisen tarve ja oman identiteetin etsiminen aiheuttavat paitsi äkillisiä tunteenpurkauksia myös jatkuvia ja vakaviakin käytöshäiriöitä. Erilaiset työrauhahäiriöt ja koulupinnaus ovat jokapäiväisiä asioita yläasteella.
Aineenopettajien koulutukseen kuuluu vielä nykyäänkin hyvin vähän - jos ollenkaan - erityiskasvatuksellista tietoutta, joten on tarpeellista selvittää mitä työtapoja, selviytymiskeinoja ja ratkaisumalleja he käyttävät opetustyönsä vaikeuksissa ja ongelmatilanteissa. Erityisen kiinnostavaa koulun nykyisen kehityssuuntauksen kannalta on opettajien valmius ja halu moniammatilliseen yhteistyöhön, sillä integraation yleistyessä ja levitessä kouluihin moniammatillinen yhteistyö tulee olemaan yhä tarpeellisempaa. Sen onnistumista ei kuitenkaan voida pitää minään itsestäänselvyytenä. Tämän laajan näkökulmien kirjon kuvaileminen onnistuu laadullisen tutkimusmenetelmän ja lukuisten suorien lainauksien avulla. Toivonkin, että työssäni kuuluisivat mahdollisimman paljon aineenopettajien omat äänenpainot.

Laadullisen tutkimustavan taustalla on oletus, ettei ole olemassa vain yhtä objektiivista, mitattavissa olevaa todellisuutta, vaan jokainen ihminen muodostaa oman todellisuutensa ja antaa asioille omat merkityksensä (Lincoln & Guba 1985, 37.) Laadullinen tutkimuksen avulla koetetaan ymmärtää haastateltavien erilaisia näkökulmia ja heidän

ilmiöilleen antamia subjektiivisia merkityksiä. (Bogdan & Biklen 1992, 34 - 35.) Tämä tilastollisen mittaamattomuuden idea ja monen erilaisen todellisuuden hyväksyminen on mielestäni tärkeää tutkittaessa ja yritettäessä tulkita ihmisten ajatuksia ja kokemuksia.

Wolcott (1990, 176 - 177) toteaa laadullisen tutkijan olevan eräänlainen tulkki. Hän ottaa kaiken tutkimustilanteessa kuulemansa ja näkemänsä esille ja asettaa sen paperille myös ulkopuolisille ymmärrettävään järjestykseen. Toisin sanoen; tutkijan pyrkimys on esittää tutkimusaineistonsa sisältö ja siitä esiin nousseet pääkohdat kirjallisessa muodossa siten, että muutkin kuin opetustyötä tekevät pystyisivät ymmärtämään aineenopettajan työn nykyistä tilannetta. Tämän lisäksi laadullisen tutkijan on vakuutettava lukijat tekemiensä yleistysten tarkkuudesta esittämällä löydösosassa riittävän yksityiskohtaisesti sitaatteja ja yhteenvetoja aineistostaan. Tähän olen pyrkinyt käyttämällä paljon aineistosta löytyviä suoria lainauksia.

Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on konteksti, jossa tutkimus tehdään. Löydökset on asetettava siihen sosiaaliseen, historialliseen ja ajalliseen kontekstiin, jossa ne on saatu (Patton 1990, 40). Tällöin niiden siirrettävyys muihin vastaaviin konteksteihin on perustellumpaa. Kontekstin tuominen esille antaa löydöksille syvemmän merkityksen; kouluelämä ja opetustyö tapahtuu aina ja kaikkialla suhteessa ympäröivän yhteiskunnan tarjoamiin taloudellisiin ja koulutuksellisiin edellytyksiin, sen asettamiin vaatimuksiin, yleisiin arvoihin ja normeihin.

2.2 Esivalmistelut

Tutkimusta suunnitellessani päätin valita haastateltaviksi yläasteen äidinkielen ja matematiikan aineenopettajat, sillä nämä oppiaineet edustavat mielestäni eräänlaisia koulun perusaineita. Äidinkielen hallinta liittyy kiinteästi muiden kielten ja reaaliaineiden oppimiseen, tie-

don hankkimiseen, itseilmaisuun, sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Puhumattakaan siitä, että äidinkieli on keskeinen ajatteluun kasvattava oppiaine. Äidinkielen opetuksella on kulttuuritehtävä kielen ja kirjallisuuden välityksellä vahvistaa oppilaiden identiteettiä. (Peruskoulun OPS 1994, 42.) Matematiikkaa tarvitaan jokapäiväisessä elämässä selviämiseen ja se tarjoaa välineitä johdonmukaisen ja täsmällisen ajattelun kehittämiseen. Matematiikka antaa mahdollisuuden kehittää keksimiskykyä ja luovaa ajattelua. Sen merkitys ilmenee arkipäivän ongelmien ratkaisussa. (Peruskoulun OPS 1994, 74.) Tutkimuksen suunnittelun alkuvaiheessa aioin haastatella myös englanninopettajia, mutta aihetta rajatakseni ja selkeyttääkseni päädyin näihin kahteen oppiaineeseen.

Haastateltavat aineenopettajat ovat kahdelta yläasteelta. Molemmat yläasteet ovat pienten paikkakuntien suurehkoja yläasteita ja ne sijaitsevat entisten Kuopion ja Keski-Suomen läänien alueilla. Valitsin ne paitsi sopivan sijainnin, myös ennakolta tietämäni tutkimusmyönteisyyden vuoksi. Toinen yläasteista on oma entinen yläasteeni. Siellä haastateltavat opettajat valitsi koulun rehtori oman harkintansa perusteella. Hän ei tiennyt minun olleen koulun entinen oppilas. Toisen koulun opettajat valitsin itse heidän opettamansa oppiaineen perusteella. Näin sain haastateltavakseni neljä äidinkielen ja neljä matematiikan opettajaa; kuusi naista ja kaksi miestä.

Tutkimusaineiston keräämismuodoksi valitsin haastattelun. Haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärvi & Hurme (1984, 35) toteavat puolistrukturoidun teemahaastattelun sopivan erinomaisesti tilanteisiin, joissa tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joista tutkittavat eivät ole tottuneet päivittäin keskustelemaan. Näitä ovat muunmuassa arvostukset, aikomukset, ihanteet, kielteiset kokemukset ja tunteet. Nimenomaan näistä asioista olin kiinnostunut. Teemahaastattelu on sekä haastattelijan että haastateltavan yhteinen

tiedonkeruuprosessi, jossa kaikki osapuolet ovat aktiivisia tutkimusaineiston tuottajia (Hirsjärvi & Hurme1984, 5; Alasuutari 1993, 116). Laadullinen tutkija ei siis voi olla täysin irrallaan tutkimuksesta, vaan hän on aina osa sitä.

Syrjälä & Numminen (1988, 94) toteavat haastattelun olevan varsin luonnollinen laadullisen tiedon hankintakeino, sillä nimenomaan puhumisen avulla ihmiset tulkitsevat itseään, toisia ihmisiä, erilaisia tilanteita ja tapahtumia. Puhumalla on mahdollista ilmaista itseään omin käsittein, omin sanoin ja tuoda esiin tärkeäksi koetut asiat (Bogdan & Biklen 1982, 135; Patton 1990, 287). Haastateltavan henkilökohtaiset ominaisuudet ja aikaisemmat kokemukset on erityisen tärkeää saada selville, koska ne määräävät niitä merkityksiä, joita he eri ilmiöille antavat (Hirsjärvi & Hurme 1984, 36). Tästä syystä halusin selvittää aineenopettajien ammatillisen motivaation; opettajantyön valinnan taustat, työhön sitoutuneisuuden ja asenteen poikkeavia oppilaita kohtaan. Toisinsanoen; mikä on lähtökohta ja perusta kunkin opettajan päivittäiselle opetustyölle, motivaatiolle ja uusiutumishalukkuudelle.

Suunnittelin ensin sanalappujen ja käsitekarttojen avulla pääteemoja ja alateemoja, joista halusin saada opettajilta tietoa. Näistä teemoista rakensin käsitekarttoja, joiden avulla syntyi eräänlainen esiymmärryksen yhteenveto tutkittavasta asiasta. Tämän muodostumisen koin erittäin tärkeäksi. Se auttoi minua keskittämään ajatuksiani olennaisiin asioihin ja rajaamaan pois epäolennaisuuksia ja liikaa rönsyilyä. Käytin hyväkseni myös Engeströmin (Engeström 1995, 47, 56) mallia työtoiminnan osatekijöistä, jonka avulla pystyin paremmin hahmottamaan sen kontekstin jossa aineenopettajat työtään tekevät. Malli selvensi ajatuksiani eritoten aineenopettajien työhön vaikuttavista ulkoisista tekijöistä: työyhteisön ilmapiiristä, koulun työnjaosta ja yhteiskunnan opettajille asettamista odotuksista.

Käytin käsitekarttoja hyväkseni suunnitellessani haastattelurunkoa (liite 1). Rakensin sen niin, että opettajat saattoivat aloittaa heille tutuimmasta aiheesta eli omasta aineesta, sen sisällöistä ja tavoitteista. Jatkoin siitä oppilaisiin ja heidän erityispiirteisiinsä sekä opettajan oppilaantuntemukseen. Sitten olivat vuorossa mahdolliset ammatilliset tuenantajat ja yhteistyö kotien kanssa. Tästä siirryin koulun yleiseen ilmapiiriin opetuksen ongelmia ja vaikeuksia kohtaan. Viimeisenä opettaja kertoi itsestään, oppimiskäsityksestään, työtyytyväisyydestään sekä arvioi omaa työpanostaan.

Haastattelututkimuksessa on olennaista myös se, että haastattelija ja haastateltava ymmärtävät puheena olevat käsitteet samalla tavoin (Hirsjärvi & Hurme 1984, 129). Omassa haastattelurungossani muunmuassa sana 'ongelmaoppilas' vaati täsmentämistä joidenkin opettajien kohdalla. Osalle opettajista myös hyvin lahjakas oppilas oli ongelmia aiheuttava kun taas joidenkin mielestä koko sana 'ongelmaoppilas' oli liian leimaava ja kielteisesti värittynyt kuvaamaan ylipäätän ketään. Myös käsitteen 'turvallinen aikuinen' merkitys hämmensi etenkin miesopettajia.

Kirjallisen tutkimusluvan (liite 2) haastattelujen tekemiseen sain koulujen rehtoreilta. Lisäksi tein jokaisen haastattelemani aineenopettajan kanssa kirjallisen tutkimussopimuksen (liite 3) ennen haastattelun aloittamista. Haastattelut tapahtuivat opettajien vapaatuntien aikana koulujen eri tiloissa; tyhjissä luokissa, opettajien työhuoneessa ja opinto-ohjaajan tiloissa. Nauhoitin haastattelut pienellä sanelukoneella joka ei tuntunut häiritsevän ketään millään lailla vaan sen olemassaolo unohtui nopeasti.

Haastattelut menivät kohtuullisen hyvin. Lievä jännitys karisi ensimmäisen haastattelun aikana. Tunnelma oli rauhallinen ja kiireetön eikä

opettajia tarvinnut varsinaisesti houkutella puhumaan. Myös haastattelurunko oli mielestäni varsin toimiva. Täydensin sitä hieman kahden ensimmäisen haastattelun aikana, sillä niissä tuli ilmi teemoja, jotka halusin ottaa esille myös seuraavissa haastatteluissa. Koska tämä haastattelukierros oli ensimmäinen todellinen kokemukseni asiasta, tein tietenkin joitakin alokasmaisia virheitä. Ymmärsin asiat liian nopeasti enkä aina huomannut esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastattelutekniikka parani kerta kerralta, joten puutteet löytyvät pääosin ensimmäisistä haastatteluista.

2.3 Laadullinen analyysi

Laadullisen tutkimuksen tutkimusote on induktiivinen, eli se päätyy yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. Tutkimusaineistosta ei etsitä vahvistusta valmiina odottaville hypoteeseille vaan aineiston itsensä annetaan kertoa tarinaansa. Tutkija etsii erilaisia näkökantoja ja erilaisia kokemuksia, eikä keskity määrällisen tutkimuksen tapaan samanlaisina esiintyviin ilmiöihin. Laatu ja määrä eivät sulje pois toisiaan mutta joidenkin ilmiöiden ja ongelmien kannalta on tärkeämpää keskittyä laadun kuin määrän tarkasteluun (Jussila 1992, 250 - 251).

Induktiivinen analyysi vaatii Pattonin (1990, 40, 390) mukaan syventymistä aineiston yksityiskohtiin ja erityislaatuun, jotta sieltä nousevat luokitukset, ulottuvuudet, teemat ja asioiden väliset suhteet löytyisivät. Keskeiset teemat löytyvät haastatteluaineistosta ja nousevat sieltä esiin huolellisen lukemisen ja tekstin työstämisen kautta (Bogdan & Biklen 1992, 156). Teemoittelun tarkoitus on löytää selvä ryhmä samankaltaisia tarinoita.

Litteroin nauhoitetut haastattelut ja sain 187 täyteen kirjoitetun sivun verran tietoa yläasteen aineenopettajien arkipäivästä, kokemuksista ja näkemyksistä. Saatuani eteeni nuo litteroidut haastatteluliuskat eli

konkreettisen tutkimusaineiston aloin lukemaan niitä huolella läpi. Luin kaikki haastattelut alusta loppuun useita kertoja tehden myös muistiinpanoja. Näin minulle muodostui kokonaiskuva juuri näiden opettajien ajatuksista ja mielipiteistä. Kun keskeiset teemat olivat löytyneet, aloin rakentaa niiden ympärille näitä teemoja rikastuttavia, kuvailevia ja syventäviä käsitekarttoja. Rakensin niitä niiden ainesten perusteella, joita haastatteluaineistoa edelleen lukemalla löytyi. Näin minulle muodostui suuri ja monipolvinen käsitekartta, jossa oli tiivistettynä, järjestettynä ja helposti käsiteltävänä koko haastatteluaineistoni sisältö.

Tutkimuksen löydösosan suorat lainaukset olen merkinnyt koodeilla, joista selviää paitsi litteroitujen haastattelujen sivu- ja rivinumero, myös haastatellun opettajan sukupuoli ja hänen opetettava aineensa. Näin ollen Mm2 tarkoittaa matematiikanopettajaa (M), joka on mies (m). Än3 tarkoittaa äidinkielenopettajaa (Ä), joka on nainen (n). Numerot ovat pelkästään omaa luettelointiani ja opettajien tunnistusta varten.

Haastattelujen ajallinen kesto vaihteli jonkin verran. Jotkut opettajat puhuivat paljon ja runsassanaisesti. Heillä oli kerrottavanaan paljon konkreettisia esimerkkejä, he puhuivat paljon tuntemuksistaan ja haastattelu toimi heidän mukaansa eräänlaisena ajatusten selkeyttäjänä. Sitä vastoin toiset opettajat kertoivat kokemuksistaan ja ajatuksistaan niukasti ja vähin esimerkein mutta sitäkin harkitummin ja tiukasti asiassa pysyen. Vaikka vuolassanaisilta opettajilta ajatus joskus karkasikin kauas itse aiheesta, heidän avoimuutensa oli todella ilahduttavaa ja toi rikkautta haastatteluaineistoon. Seuraavassa taulukossa on merkittynä kaikkien kahdeksan opettajan haastattelun ajallinen kesto ja litteroitujen sivujen määrä.

Aineen-opettaja	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä
Än1	1 h 20 min	26
Än2	1 h 10 min	23
Än3	1 h	21
Än4	50 min	19
Mn1	1 h	22
Mn2	1 h 20 min	26
Mm1	1 h 15 min	25
Mm2	1 h 20 min	25
8 opettajaa	9 h 15 min	187 sivua

2.4 Eettiset näkökohdat

Laadullisen tutkimuksen työtavat asettavat kasvatustieteelliselle tutkimukselle erityisiä haasteita. Erityisesti eettisten näkökohtien pohtiminen ja huomiointi on äärimmäisen tärkeää. (LeCompte, Millroy & Preissle 1992, 116.) Tässä tutkimuksessa opettajat eivät puhu pelkästään itseään koskettavista asioista. Heidän esittämänsä ajatukset sisältävät myös muita ihmisiä läheisesti koskettavia mielipiteitä ja kokemuksia, jotka saattavat olla myös varsin kielteisesti värittyneitä. Patton (1990, 356) toteaa laadullisen haastattelun rakentuvan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Se saattaa avata haastatellulle aivan uusia ovia omiin ajatuksiin ja tuntemuksiin ja on täten huomattavasti henkilökohtaisempaa kuin määrällisen tutkimuksen käyttämät testit tai lomaketutkimukset.

Jokainen opettaja haluaa olla kollegoiden, rehtorin ja oppilaiden vanhempien edessä hyvä, osaava ja onnistuva opettaja. Opettajilta odotetaan paljon niin oppilaiden kodeissa kuin julkisessa keskustelussakin. Opettajuuden yllä leijuu yhä vuosisadan alun kansankynttilä- ajatus,

jota kaikki nykyajan opettajat eivät enää ole valmiita kantamaan. Oman epäonnistumisen, uupumisen, kyllästymisen ja työmotivaation vähenemisen myöntäminen vaatii siis opettajilta melkoisesti siviilirohkeutta. Haastattelun aikana aineenopettajat puhuivat myös näistä varsin kiusalliseksi koetuista asioista; osa avoimemmin, osa peitellymmin mutta kukaan ei kieltäytynyt vastaamasta. Haastateltavien henkilöllisyyden salassa pysyminen on tämän avoimuuden vuoksi erittäin tärkeää.

Yhden haastatellun opettajan melko murteellisen puhetyylin vaihdoin yleiskielen tyylin mukaiseksi. Muutos koski yksikön ensimmäistä persoonamuotoa, jonka murteellisuus olisi mielestäni saattanut paljastaa opettajan mielipiteet kollegoille. Tällä tavoin hänen henkilöllisyytensä nähdäkseni säilyy parhaiten salassa. En myöskään valinnut haastatteluaineistosta sellaisia lainauksia jotka olisivat sisällöllisen erikoislaatunsa vuoksi välittömästi paljastaneet haastateltavan henkilöllisyyden työtovereille. Tämä karsiminen ei kuitenkaan millään tavalla vaikuttanut tutkimuksen löydösosan sisältöön.

Patton (1990, 340) painottaa, että haastattelijan on erityisen tärkeää pitää mielessä, ettei hän ole kentällä arvostelemassa tai arvottamassa ihmisten mielipiteitä ja asenteita. Haastattelijat ovat vain ja ainoastaan kuuntelemassa, saamassa tietoa. Saadakseen asiallista, luotettavaa ja merkityksellistä tutkimusaineistoa, haastattelijan tulisi olla erityisen herkkäkorvainen ja ehdottoman kunnioittava haastatteluun myöntyneen ihmisen kenties erikoisiakin mielipiteitä kohtaan. Myös Hirsjärvi & Hurme (1984, 77) tähdentävät, että haastattelijan tulisi olla puolueeton; hän ei saisi näyttää mielipiteitään, alkaa väittelemään tai hämmästellä mitään.

Toinen haastattelukouluni oli oma entinen yläasteeni, joten minulla ilman muuta oli ennakkotietoa ja -asenteita. Luonnollisesti hyvin pal-

jon oli muuttunut omista kouluajoistani, mutta myös paljon vanhaa ja tuttua oli jäljellä. Pidin parhaani mukaan huolen siitä, etteivät ilmeeni ja äänenpainoni olisi tuoneet esille joitakin hämmästyneitä tai epäileviä ajatuksia, joita mieleeni kieltämättä tuli haastattelun aikana. Analyysivaiheessa huomasin, että tututkin opettajat olivat jo muuttuneet minulle varsin neutraaleiksi aineistoon syventymisen aikana, eivätkä enää erottuneet joukosta.

2.5 Tutkimuksen uskottavuus

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu monia melko erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tästä johtuen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä ei ole olemassa yhtenäistä käsitystä. (Tynjälä 1991, 388.) Perinteiset luotettavuuskäsitykset perustuvat käsitykseen, että on olemassa vain yksi, tutkimuksessa tavoiteltu todellisuus. Laadullisen tutkimusasetelman mukaan näitä todellisuuksia voi kuitenkin olla useampia. Tutkimus tuottaa tällöin yhden näkökulman asiasta, ei objektiivista totuutta. Näin ollen perinteiset määrällisen tutkimuksen arviointikriteerit, reliabiliteetti ja validiteetti, eivät sovi laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi. (Tynjälä, 1991, 390) Näkökulmia etsittäessä on tärkeää olla tietoinen siitä, miten tutkijan omat asenteet ja arvot vaikuttavat aineiston keruuseen ja valikoitumiseen.

Lincolnin ja Guban (1990, 290) mukaan yleisiä tutkimuksen luotettavuuden osatekijöitä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Laadullisen tutkimuksen vastineet ovat vastaavuus, siirrettävyys, riippuvuus ja vahvistettavuus.

Totuusarvon kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa on siis vastaavuus. Tutkijan on osoitettava tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden vastaavan alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. Toisin sanoen tutki-

jan muodostaman todellisuuden ja tutkittavien todellisuuden on vastattava toisiaan (Lincoln & Guba 1985, 296). Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä erilaisia periaatteita ja tekniikoita soveltamalla. Eräs käyttämäni keino oli tutkimuspäiväkirjan pitäminen ja lyhyidenkin henkilökohtaisten kommenttien kirjaaminen ylös sitä mukaa kun niitä syntyi. Tällainen tietoinen itsetarkkailu ja reflektiivinen ote estää tutkijan omien tunteiden ja reaktioiden liian suuren vaikutuksen tehtyihin tulkintoihin. Analyysivaiheessa on erityisen tärkeää, että tutkijan omat ajatukset ja mielleyhtymät eivät liiaksi sekoitu siihen, mitä haastateltava todella on sanonut ja tarkoittanut.

Sovellettavuus tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyyttä eri konteksteihin. Sen arvioimisen vastuu on osittain myös tutkimustulosten hyödyntäjällä. Tutkijana tunnen pelkän tutkimusympäristön, enkä voi tehdä johtopäätöksiä tutkimustulosten siirrettävyydestä toiseen ympäristöön pelkästään yhden ympäristön perusteella. Siirrettävyys riippuu hyvin paljon siitä, miten samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovellutusympäristö ovat (Lincoln & Guba 1985, 297; Niiranen 1990, 44). Tämän vuoksi on tärkeää kuvata tarkasti tutkimusaineistoa, jotta lukija voisi miettiä tulosten soveltamista myös muihin samankaltaisiin ympäristöihin. (Tynjälä 1991, 390.) Olen ilmoittanut haastatteluaineistoni laajuuden kunkin haastateltavan kohdalta ja lisäksi kertonut millaisista kouluista haastateltavat tulevat.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten pysyminen samana tutkimuskerrasta toiseen ei ole keskeinen tavoite. Tutkimuksen kuluessa tapahtuu luonnollista vaihtelua ja muuttumista niin tutkijassa, tutkittavissa kuin ympäröivissä olosuhteissakin (Lincoln 1985, 316 - 318; Niiranen 1990, 45). Omalla kohdallani jo haastattelutekniikka parani kerta kerralta. Tynjälä (1991, 391) kysyykin, onko laadullisessa tutkimuksessa pysyvyyden arviointi aina edes mielekästä. Tärkeämpää on tutkimustilan-

teen arviointi, jossa paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät otetaan huomioon.

Vahvistettavuus on laadullisen tutkimuksen vastine määrällisen tutkimuksen objektiivisuudelle. Perinteinen objektiivisuus- käsite sisältää oletuksen yhdestä ainoasta totuudesta (Tynjälä 1991, 391). Nykyään korostetaan sitä, että tutkimuksella tavoitellaan näkökulmia ilmiöön, ei niinkään yhtä totuutta. Tästä syystä tutkimusmenetelmät ja koko tutkimuksen tausta on syytä selvittää huolellisesti, jotta lukijan on mahdollista ymmärtää ja arvioida tutkimuksen kulkua ja luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 303; Tynjälä 1991, 392.) Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen taustatyöt ja käyttämäni menetelmät riittävän yksityiskohtaisesti, jotta lukijalle muodostuisi kuva siitä, mitä tutkimusprosessin kuluessa on tapahtunut.

Patton (1990, 479 - 482) toteaa että laadullisen tutkimuksen yleisin huolenaihe on tutkijan subjektiivisuus. Tieteen piirissä yleensä objektiivisuudelle annetaan hyvin suuri merkitys ja subjektiivisuus puolestaan tarkoittaa mielipiteitä ja vaikutelmia, puolueellisuutta ja epäluotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on kuitenkin väistämätöntä. Sitä ei kuitenkaan pidä jäädä valittamaan vaan huomioida tutkijan osuus löytöihin; miten tutkijan luotettavuus ja uskottavuus ilmenevät tutkimusprosessin kuvailussa.

3 LÖYDÖT

3.1 Työvuosien tuomaa

3.1.1 Minustako maikka?

Haastateltujen aineenopettajien ammatinvalintaan olivat johtaneet monet erilaiset syyt; osa hyvinkin järkiperäisiä, osa lähes sattumanvaraisia. He olivat valinneet opiskeltavan aineen ja opettajan työn joko varman ja turvallisen työpaikan vuoksi, tunteenomaisen ratkaisun tuloksena, lähes sattumalta tai ajautuneet siihen ihmissuhteiden tai kohdalle sattuneiden työtilaisuuksien kautta.

> *Minä kyllä ihan päätin ryhtyä matematiikanopettajaksi. Ihan varhain jo (...) minä ihan tiesin että matematiikanopettajista oli ihan hirmuinen pula ja töitä niin paljon kuin vaan jaksaa tehdä.* (Mn1, 14, 1- 4)

> *No mun haaveenihan oli käsityönopettajan ammatti. Vieläkään en käsitä miks en hakenut silloin aikoinaan. (...) Mutta opettajantyö oli kyllä jonkinlainen päämäärä... oisko musta tullut mitään muutakaan. Kun ei mulla mikskään tutkijakskaan ois ollut edellytyksiä.* (Än2, 13, 12 - 21)

> *Huomasin että kyllähän mä koulussakin saan olla lasten kanssa tekemisissä. Et se valinta mikä tapahtu niin että ei mun oikeestaan tarvinnut sitä miettiä... ja opettaja minusta sitten tuli...* (Än1, 17, 16 - 18)

> *Tavallaan ajauduin, joo. Vaimon perässä opiskelemaan ja sitten opettajaksi.* (Mm2, 18, 15 - 16)

> *Ei missään tapauksessa ollut opettajan ammatti tähtäimessä. Ajauduin tyypilliseen tapaan opettajaksi. (...) Nyt jos lähtisin* [uudestaan opiskelemaan] *niin ottasin enempi semmosia sivuaineita, jotka mahdollistaisivat muunkinlaisen kuin tämän työn.* (Än4, 6, 10 - 13)

Kolme opettajaa toi esille sen, että tämä ammatti ja tämä työ oli heille ainoa oikea. He eivät osanneet kuvitellakaan tekevänsä mitään muuta kuin opetustyötä. Heistä opettaminen oli kiintoisaa, riittävän haastavaa ja tulevaisuuteen tähtäävän luonteensa vuoksi erittäin arvokasta ja antoisaa.

Mä tykkään tästä aivan todella paljon. En mä tunne ikinä että kurjaa kun pitää lähteä töihin. (Än1, 21, 1 - 2)

Muunlaisiakin kannanottoja löytyi. Kaikille opettajantyö ei ollut lopulliselta tuntuva elämänura vaan kolme opettajaa pohti omia mahdollisuuksiaan tehdä työtä muuallakin, kuten aikuiskoulutuksen parissa tai aivan kokonaan poissa opetustyöstä.

Mutta saattaa olla että mä lähden tässä jossakin vaiheessa muutakin tekemään. Tavallaan takaportti on auki. Ei tää ainoa asia maailmassa ole. (Mm2, 18, 17 - 21.)

...tään piti olla vain yks välivuosi. Enkä oo varma että tulenko jatkamaan opettajana, voisin tehdä paljon muutakin. Tää näyttää menevän vaan hullummaks tää homma päivä päivältä. (Mm1, 17, 4 - 7)

Vieläkin kadun sitä etten hakenut käsityönopettajankoulutukseen. Kun se on enempi semmosta ohjaavaa kuitenkin eikä siinä se järjestyksenpito, näin kuvittelen, ole niin keskeistä. Kun se ei ole vahva puoli mulla. (Än2, 13, 23 - 26)

3.1.2 Kiva kaveri vai turvallinen aikuinen?

Opettajien mielipiteet omasta asemastaan opettajina suhteessa nuoriin oppilaisiin ihmisinä oli melkoisen samansuuntainen. Kaikki kuusi naisopettajaa ilmoittivat selvän mielipiteensä olevan sen, että opettaja on aikuinen ja hänen on loppujen lopuksi oltava joukon johtaja. Heidän mielestään oppilaat kaipaavat aikuisen mallia ja etsivät opettajan toiminnasta nimenomaan aikuismaista otetta asioihin, vastuunottokykyä ja luotettavuutta. Oppilaiden kavereita he eivät tahtoneet olla vaan pitivät ajatustakin opettajan arvovaltaa murentavana.

Turvallinen aikuinen, ehdottomasti. (...) Kavereita nyt sentään on, eikä se ole opettajan tehtävä olla kaveri... turvalli-

nen aikuinen ihminen. (Än4, 12, 26 - 28)

Aikuinen, en halua olla kaveri. (...) ... se helpottaa mun työtä jos en oo liian hyvä kaveri. Sillai ne tietää kuka on pomo. (Mn2, 14, 18 - 19)

Ton ikäset tarttee vielä hyvinki turvallista aikuista. Kun lapsiahan ne vielä on. ... ja kaikilla ei välttämättä ole kotonakaan sitä aikuista. (Än2, 14, 3 - 6)

Naisopettajat suhtautuivat oppilaisiin yhtä opettajaa lukuunottamatta "lapsina" ja painottivat oman aikuisuutensa tärkeyttä oppilaidensa elämässä. Yksi naisopettaja ilmoitti, että hän suhtautui oppilaisiin etäisemmin, tosiaankin vain oppilaina. Miesopettajat sitä vastoin kyseenalaistivat "turvallinen aikuinen"-käsitteen. He eivät pitäneet sitä niin itsestäänselvänä asiana kuin naisopettajat, vaan jopa kyselivät, mitä se itse asiassa merkitsee.

... mitä se turvallinen aikuinen sitten tarkoittaa? (...) Kyllä oppilaiden kanssa on oltava sen verran kaverikin että tietää mitä ne esim. harrastaa. (Mm1, 17, 25 - 28)

En mä ehkä kaveri ole mutta haluanko mä olla mikään turvallinen aikuinenkaan... en taida olla sitäkään... mutta sanotaan niin että jos mä kannan oman vastuuni ja sanon siitä heillekin niin eikö se tietyllä tavalla ois jotain aikuisen mallia (...) onhan ope tavallaan aina pomo mutta että pitää myös olla ihminen siinä toisten edessä. (Mm2, 19, 4 - 12)

Kaikki opettajat painottivat sitä, että opettajan työ on paitsi ainesisältöjen opettamista, myös hyvin pitkälti kasvattamista. Tätä korostivat erityisesti naisopettajat, jotka yhtä poikkeusta lukuunottamatta kertoivat kantavansa tietyissä tapauksissa suurtakin huolta oppilaiden pärjäämisestä elämässä ja yhteiskunnassa.

Sitä ei silloin alkuvuosina ymmärtänyt ollenkaan, että miten paljon tää on ihan sellasta ihmiseks kasvattamista. (...) Melkeen saa joillekin äitinä olla. (Än3, 14, 19 - 27)

Monta kertaa mietin itsekseni illalla kotona että kuka niitä yläasteen jälkeen vahtii. Kun ei tässä vaiheessa ykskään asia tuu hoidettua ja ysin jälkeen ne on omillaan. Täähän on mun yks rasite kun mä otan vähän liikaa näitten oppilaitten asioita omalla kontolleni ja mietin niitä illat pitkät. Otan ne liikaa omiks penskoikseni. Omat lapset ei riitä näemmä. (Mn2, 9, 20 - 26)

... minä en silleen sydämestäni siihen [opettamiseen] kuitenkaan suhtaudu että jäis mieleen. (...) Muutamasta minä oon kyllä miettinyt että vankilassa nuo ovat ja niin ne ovatkin! (Mn1, 15, 31 - 33)

Neljä opettajaa myönsi, että heillä oli ollut nuorempana joitakin opettamiseen liittyviä ihanteita. Näitä olivat olleet muun muassa varmat näkemykset siitä, millainen on hyvä opettaja, millainen opettaja itse tahtoisin olla, miten innostavia opetusmenetelmiä työssäni käyttäisin tai mitä arvoja haluaisin oppilailleni opetukseni kautta välittää. Jokainen oli kuitenkin joutunut luopumaan ainakin osasta ihanteitaan, sillä opetustyön todellisuus ei ollut kaikin tavoin vastannut odotuksia. Yksi opettaja myönsi, että ihanteista luopumaan joutuminen oli ollut kivuliasta. Muut sanoivat, että luopuminen oli tapahtunut aivan normaalin ammatissa kehittymisen ja oman kypsymisen ohessa lähes huomaamatta. Puolet haastatelluista ei ollut hellinyt mielessään minkäänlaista ihannekuvaa hyvästä opettajasta.

Kyllä sitä on pitänyt se oma rajallisuus myöntää. On oppinut olemaan realistisempi oppilaitten suhteen mutta myös ittensä suhteen. (...) Eikä se oo aina niin helppookaan ollut. (Än2, 15, 1 - 4)

Ei mulla ollut mitään sellasia... kuvitelmia. Mä vaan tulla tupsahdin. Rupesin tekemään töitä ja katsomaan. (Än1, 18, 22 - 23)

...tavallaan nyt jos muistelen mitä opiskeluaikana ajatteli että mitä opettaja pystyy tekemään, niin sen on kyllä oppinut että meillä on aika vähäiset keinot vaikuttaa esim koteihin. (...) Eli siinä on joutunut tarkistamaan käsityksiään. (Mm1, 18, 12 - 16)

3.1.3 Työssä jaksaminen

> *Joskus on puhuttu kollegan kanssa että pistän navettatakin päälle ja otan talikon käteen ja lähden hoitamaan likaisen homman. Rumasti sanottu mutta totuus.* (Än3, 16, 13 - 15)

Työssä jaksaminen, omat voimat ja kyvyt vastata oppilaitten ja yhteiskunnan asettamiin haasteisiin olivat mietityttäneet kaikkia opettajia ainakin jossain vaiheessa työvuosien aikana. Viisi opettajaa tunsi toisinaan tekevänsä varsin epäkiitollista ja henkisesti rasittavaa työtä, mutta kolme opettajaa kiisti ajattelevansa siten. Heille työn sisältönä oli innostus nuorten ihmisten opettamiseen ja parhaana kiitoksena tehdystä työstä olivat oppilaat, nuoret kehityskykyiset yksilöt, ja heidän kanssaan tehty antoisa ja tuottava yhteistyö.

> *En mä koe ollenkaan että tää ois epäkiitollista. (Än1, 21, 1)*
>
> *Jos mä ajattelen sitä mitä mä saan oppilaitten kanssa aikaan niin siihen mä oon tyytyväinen.* (Mn2, 15, 14 - 16)
>
> *Joku ryhmä jossa joku vaikka kehittyy hyvänä kirjoittajana...*
> *...yleensä se että näkee miten ne kolmessa vuodessa kasvaa ja kehittyy, nuoret ihmiset. Ne oppii ja kasvaa ja aikuistuu, löytävät itseään, niin sen seuraaminen on kyllä palkitsevaa, todella palkitsevaa.* (Än3, 15, 16 - 19)
>
> *Välillä on vaikeeta kokee oppilaita positiivisena asiana. Ja sitten taas joskus kun lukee heidän kirjoituksiaan niin hirmu vahvasti kokee että mihin nää nuoret joutuu ja mitä ne on joutunut elämässään kokemaan. Oikeen semmonen empatia ja myötätunto. Ihan yhtä voimakkaasti kuin se ärsyyntymisen tunne joskus.* (Än2, 7, 6 - 11)

Työn toisinaan epäkiitolliseksi kokevat etsivät motivaatiota muualta kuin itse opetus- ja kasvatustyöstä. Heille taloudelliset syyt, ammattiyhdistystoiminnan kautta vaikuttaminen ja vahva velvollisuudentunto olivat riittävän motivoivia syitä saapua aamu toisensa jälkeen töihin. Myös mukavaksi koettu työyhteisö oli eräälle opettajalle suuri voimien ja innostuksen antaja.

No raa'asti sanottuna lainanlyhennykset antaa voimaa mennä töihin. Ihan on pakko tehdä töitä välistä. (Än4, 14, 15 -17)

Kyllä sitä kun aamulla herää ja lähtee töihin niin siinä se on. Ottaa homman niinku työnä eikä muuna. Siinä on riittävästi motivaatioo. Ja sitten tänne on hirmu kiva tulla. Opettajainhuoneessa on kivoja kavereita. Ilmapiiri on hirmu kiva, se jo motivoi. (Mn1, 16, 3 - 4)

Ne [keski-ikäiset tunnolliset työssäkäyvät naiset] *tekevät vaan vaikka eivät haluaiskaan. Jostain se aika ja se innostus vaan revitään kuitenkin. (...) Kun on ottanut tän tehtävän hoitaakseen niin se on sitten hoidettava.* (Än2, 16, 20 - 29)

Työn tuottamaa tyydytystä kaikki opettajat kertoivat saavansa oppilaittensa innostuksen ja onnistumisten kautta. Yksi äidinkielenopettaja ilmoitti olevansa niin intomielinen äidinkielen rakastaja, että hän tartuttaa oman intonsa myös oppilaisiinsa viimeistään kahdeksannella luokalla.

Kyllä ne parhaimmat hetket on niitä kun näkee että sille [oppimisvaikeuksinen oppilas] *tulee se ahaa-elämys että se jonkun asian todella oppii ja oivaltaa niin se on hienoo.* (Mm1, 18, 22 - 26)

Se on oikeestaan hälisevin luokka mikä mulla on ainakin kymmeneen vuoteen ollut mutta kun ne on niin ihanii ihmisii. Lähtevät mukaan täysillä, ovat avoimia ja mitä tahansa ehdotat niin ne on heti että joo. (Än1, 19, 11 - 14)

Yksi opettaja kertoi, että häntä auttoi vaikeitten tuntien ja hankalien oppilaiden kohtaamisessa se ajatus, että joku niistä vaikeimmista oppilaista voi hyvinkin olla vaikka tuleva Einstein. Eli vaikeaa ja harmeja aiheuttavaa oppilasta ei hänen mielestään kannata tuomita, sillä nimenomaan juuri siitä ihmisestä voi aikanaan tulla jotain merkittävää.

Syyllisyydentunto ei ollut vieras tunne haastatelluille opettajille mutta vain yksi opettaja ilmoitti, että aivan alkuvuosien jälkeen hän ei ollut syyllisyydentunteella päätään vaivannut. Oppilaisiin liittyvät asiat jäivät

työpäivän päätyttyä kouluun, ja niin piti hänen mielestään tapahtuakin, jos opettaja aikoi säästää itseään ja voimiaan paitsi työhön myös työn ulkopuoliseen elämään.

> *Kyllä minä kun meen kottiin niin minä harvemmin ees ajattelen näitä. ...en minä niitä yhtään sure, ei vaivaa mieltä.* (Mn1, 6, 24 - 27)

> *Siis ihan suru tulee omaan puseroon kun aattelee illalla että en minä jaksanut kiinnittää siihen tarpeeks huomiota vaikka se sitä niin kerjäs. Mitähän sillä nyt oli että jotainhan se multa halus kun se jatkuvasti huuteli sieltä.* (Mn2, 6, 5 - 9)

Kolme opettajaa kertoivat tarkkailevansa itseään ja omia voimavarojaan aivan tietoisesti, jotteivät yrittäisi niin kauan kuin voimat vähänkin riittävät vaan huomaisivat pyytää hyvissä ajoin apua ja neuvoja. He eivät kuvitelleetkaan selviytyvänsä yksin mikäli tapaus olisi todella vaikea. Heistä virheiden tekeminen oli inhimillistä ja se piti vain oppia hyväksymään myös omalle kohdalleen. Neljä opettajaa kuitenkin myönsi tuntevansa useinkin syyllisyyttä omien voimiensa ja taitojensa loppumisesta tai vääräksi ilmenneistä valinnoista.

> *Ja aina se miettiminen että valitsiko väärän keinon vaikka tarkoitus oli hyvä. --- Semmoinen neuvottomuuden tunne. On kuin kysyis aikaa kellottomalta. Kun tahtois tehdä oikein ja vaikka tekis mitä niin tekeekin väärin. Sitä aina miettii.* (Än2, 16, 6 - 12)

> *Se* [syyllisyydentunto] *on aivan mieletöntä, se on niin raskasta henkisesti että siihen mä aina väsynkin ihan liikaa. Se vie voimia.* (Än4, 14, 4 - 5)

> *Mä oon pyrkinyt välttämään syyllisyydentunnetta koska se on vihoviimeinen asia tässä hommassa. (...) Jokainen tekee virheitä. Se pitää hyväksyä.* (Mm2, 20, 26 - 29)

Kaikki haastattelemani opettajat pitivät lasten ja nuorten opettamista ja kasvattamista innostavana työsarkana, jo sinällään arvokkaana asia-

na. Käytännön sovellutus eli arkinen luokkaan meneminen ja jokapäiväinen työ oppilasryhmän parissa kuitenkin jakoi heidän näkemyksiään. Viisi opettajaa myönsi, että luokkaan meneminen tuntui toisinaan ahdistavalta - jopa vastenmieliseltä. Näin oli etenkin silloin, kun omat voimat olivat päivän mittaan jo vähenneet ja kun odotettavissa oli levoton tunti ja kovaääninen luokka.

> *No ei se aina tietenkään oo helppoa eikä sinne riemumielellä mene (...) että on ihan selvästi joitakin luokkia että niihin menee niinku mieluumin kuin toiseen luokkaan.* (Än2, 17, 6 - 11)

> *Kyllä melkein joka vuosi on joku luokka vastenmielisempi (...) työläämpi.* (Mn2, 16, 23 - 24)

Useammin kuin koko luokka, tuntui joku yksittäinen oppilas rasitteelta ja toisinaan - etenkin jos oli itse väsynyt - hyvin hankalalta kohdata. Vain yksi opettaja sanoi ettei ketään yksittäistä oppilasta ollut koskaan vaikeaa kohdata: jos vaikeuksia oli, se johtui aina koko ryhmästä ja sen levottomuudesta.

> *Onhan toisinaan jotkut oppilaat kun rehellisiä ollaan niin äärimmäisen väsyttäviä.* (Mm2, 22, 1)

> *Kyllä sitä aattelee joistain oppilaista että taas tuo aloittaa tuon melskaamisen. Tulee semmonen aika inhottava tunne. Ja se yksi luo sitten koko luokkaan huonoo henkee.* (Än3, 16,18 - 20)

Viisi opettajaa kertoi, että opetustyön vastapainona täytyi olla jokin siitä täysin poikkeava harrastus, jonka avulla pystyi nollaamaan itsensä ja unohtamaan työn ja oppilaat kokonaan. Kaksi opettajaa ilmoitti lähtevänsä pois paikkakunnalta aina kun siihen oli pidemmän loman muodossa mahdollisuus. Heidän mukaansa vasta ympäristönvaihdos, varmuus siitä ettei yksikään oppilas tai työkaveri kävelisi kadulla vastaan, auttoi rentoutumaan täydellisesti. Kolme opettajaa ei tuntenut

näin voimakasta halua erottautua työstään ja työympäristöstään edes lomien aikana.

> *Mulla on hirveen täysi elämä kaikkineen että ei siihen mitään ihme irtiottoja mahdu.* (Mn2, 15, 19 - 20)

> *Pitää olla paljon vaihtelua. Koulutyön vastapainona pitää olla jotain ihan muuta. Siihen pitää pyrkiä systemaattisesti. Sitten taas jaksaa. Kun nää kaikki asiat pyörii vähintään tuolla alitajunnassa ihan koko ajan.* (Mm2, 21, 16 - 18)

3.1.4 Opettamisen ongelmakohdat

Kaikki opettajat nimesivät ongelmaoppilaiksi kaksi erilaista oppilasryhmää; oppitunnilla häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat sekä oppimisvaikeuksiset oppilaat. Näiden molempien ryhmien yhteiseksi piirteeksi opettajat olivat havainneet motivaation vähyyden tai sen puutteen. Neljä opettajaa mainitsi, että häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat olivat haasteellisin oppilasryhmä, sillä heillä oli yleensä ongelmia vain käyttäytymisessään ja vuorovaikutuksessaan toisten ihmisten kanssa, ei oppimisen ja opitun soveltamisen puolella. Oppimisvaikeuksisten oppilaitten oikea auttaja oli heidän mielestään erityisopettaja, jolla oli tähän asiaan paras tietotaito hallussaan.

Kolmen opettajan mielestä haasteellisin oppilasryhmä ovat älykkäät, mutta motivoitumattomat ja laiskat oppilaat, joiden innostumista ja paneutumista opettajat pitivät työvoittona ja suurena saavutuksena. Yksi mainitsi haasteellisimmaksi oppilasryhmäksi erityislahjakkaat ja erittäin motivoituneet oppilaat. Sellaisen saaminen omaan opetusryhmään sai hänen mukaansa kädet syyhyämään ja laittoi opettajan ammattitaidon todelliselle koetukselle. Toisen opettajan mielestä tälläisiä oppilaita oli loppujen lopuksi niin harvassa, ettei mistään ryhmästä voinut edes puhua.

Kaksi opettajaa oli suorittanut opiskeluaikanaan erityispedagogiikan approbatur-opinnot, sillä aineenopettajakoulutus ei ollut tarjonnut tietoa oppimisvaikeuksisista ja käytöshäiriöisistä oppilaista. He sanoivat kuitenkin, että vasta opetustyöstä saatu kokemus, kantapään kautta oppiminen, oli antanut todellisia käytännön valmiuksia kohdata myös oppimisvaikeuksinen tai käytöshäiriöinen oppilas ja tukea tämän koulunkäyntiä.

3.1.4.1 Ne heikot ja hitaat

Kaikki haastatellut opettajat myönsivät tuntevansa oppimisvaikeuksien syitä ja auttamistapoja varsin huonosti. Se vähä, mitä osalle oli aineenopettajakoulutuksen ohessa asiasta kerrottu, oli jo lähes kokonaan unohtunut. Kuusi opettajaa piti tiedon ja valmiuksien vähyyttä valitettavana, yksi opettaja jopa ammattitaidon puutteena, ja he kaikki toivoivat tietävänsä enemmän. Tutkittu asiatieto toisi heidän mukaansa varmuutta päivittäiseen työhön ja oppilaan kohtaamiseen ja koituisi lopulta oppilaan parhaaksi. Kahden opettajan mielestä asia ei ollut erityisen tärkeä: terve talonpoikaisjärki riitti normaalitilanteissa mainiosti ja vaikeimmin oppimisvaikeuksiset oppilaat pystyi tarvittaessa siirtämään erityisopettajan opetettavaksi.

> *En kyllä tarkalleen niin hyvin niitä tunne. ...vaistonvaraisesti sitä niinku käyttäytyy tilanteessa. Elikkä pyrkii jollain tavalla konkretisoimaan sitä asiaa. (...) Mä en oikein tiedä miten tarkkaan sitä pitäs tunteekkaan. Auttaisko se sitten?* (Mm2, 6, 17 - 27)

> *En tiedä riittävästi* [oppimisvaikeuksista] *että siinä on kyllä aukko sivistyksessä. Ja iso.* (Än2, 5, 10 - 11)

> *Lisäkoulutusta jos mitä tarvittais. Paljon ois varaa tehdä asioita toisella tavalla.* (Än4, 6, 28 - 29)

Matematiikanopettajat. Kaksi matematiikanopettajaa oli huolissaan siitä, että ala-asteelta tulee oppilaita, joille muun muassa koko lukujärjestelmä numeroiden mennessä yli kymmenen saattoi olla epäselvä. Näihin ongelmiin olisi opettajien mukaan pitänyt puuttua jo ala-asteella mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

> *Oppilaat, jotka eivät osaa lukujärjestelmää yli kymmeneen. (...) ... se on sillon selvä ettei ne yläasteen matikasta selviä. Hyvä jos ala-asteen.* (Mn2, 1, 6 - 16)

Yhden opettajan mielestä matemaattisesti lahjakkaat turhautuivat, sillä opetusryhmissä oli liikaa "vitoslinjan oppilaita". Heikkojen oppilaiden kohdalla kaikki opettajat olivat tehneet jonkin verran erilaisia poikkeuksia sovitusta matematiikan opetussuunnitelmasta. He eivät nähneet tarpeelliseksi vaatia kaikilta oppilailta samaa osaamistasoa, sillä kokemus oli osoittanut ettei se ollut mahdollista.

> *Kyllä mä oon silleen antanut periks. Ei kaikki voi ymmärtää niitä se on ihan selvä. Kun jotkut funktiot on ihan utopiaa osalle, puolelle ainakin. (...) Mä oon yrittänyt selittää niille että opettele tää ulkoo että sä oivallat sen puolen vuoden kuluttua sitten kun tätä on jauhettu. Näinkin on joskus tehtävä.* (Mn2, 3, 21 - 27)

> *Yleensä tavoitteena on että asiat ymmärrettäs, ei vain opittais ulkoo. Mutta... kyllä sitten heikoille niin niille yrittää opettaa vaan sen perusrutiinin. Että ne osaa jonkun perusyhtälön pyöritellä vaikka unissaan vaikkeivät tajuaisikaan mitä siinä tapahtuu kun yhtälö ratkaistaan. Onko se sitten lopulta järkevää vai ei...* (Mm1, 3, 18 - 23)

> *Aikaa ei oo kaikille riittävästi, ei ne kerkee siinä muitten kanssa samassa kaikkee omaksumaan. Ei ees aina sillä helpoimmallakaan tasolla. Se perusteoriakin voi olla joillekin liian vaikeaa. Joskus on suosiolla sanottava että jotain voit jättää tekemättä.* (Mm2, 1, 23 - 27)

Kolme matematiikanopettajaa sanoi kannustavan, mutta rehellisen ja realistisen suhtautumisen oppilaan kykyihin olevan ensisijaisen tärke-

ää. Kaikkien oppilaiden oppimistavoitteita ei voinut asettaa kovin korkealle, sillä se saattoi aiheuttaa oppilaalle vain masennusta ja turhautumista ja tästä syystä opiskelumotivaation alenemista entisestäänkin. Yhden matematiikanopettajan mielestä matematiikan oppimistavoitteet kuitenkin olivat realistisia kaikkien oppilaiden kohdalla.

> *Minusta ne ovat kyllä realistisia... jos ottaa ihan sen perustason niin en pidä sitä ollenkaan ylimitoitettuna. (...) Jos minulla ei tunnilla riitä aika niin meillä on sitten erityisopettaja joka korjaa näitä... puutteita.* (Mn1, 1, 6 - 15)

Äidinkielenopettajat. Kaikki äidinkielenopettajat ilmoittivat, että oli oppilaita joiden kohdalla äidinkielen opetustavoitteet olivat kertakaikkiaan epärealistiset. Kaikilla oppilailla ei ollut oppimisvaikeuksia, mutta he pitivät äidinkielen opiskelua täysin tarpeettomana, koska oman äidinkielen osaaminen oli heistä itsestäänselvää eikä sitä näin ollen tarvinnut enää erikseen opiskella.

Jokainen äidinkielenopettaja kuitenkin mainitsi joko opettavansa tällä hetkellä tai opettaneensa aiemmin useita sellaisia oppilaita, joilla ei ollut riittävää luku- ja kirjoitustaitoa, luetunymmärtämistaitoa, sanaluokkien hahmottamiskykyä tai joilla oli suoranainen lukihäiriö. Nämä oppilaat eivät kyenneet ilmaisemaan itseään kirjallisesti ymmärrettävällä tavalla kirjoitusvirheiden ja sanavaraston suppeuden vuoksi. He eivät ymmärtäneet lukemansa tekstin sisältöä eivätkä löytäneet siitä keskeistä ajatusta mikä taas vaikeutti huomattavasti myös reaaliaineiden oppimista. Lisäksi kieliopilliset asiat olivat jääneet heille melkoisen hämäriksi mikä puolestaan tuo hankaluuksia vieraiden kielten oppimiseen. Näin ollen, kun oppilaan perustaidot ja -tiedot olivat vain vähän olematonta paremmat ja lisäksi motivaatio oli alhainen, tavoitteisiin ei pystytty yltämään.

> *Jos oppilaalla on ollut jo ala-asteella vaikeuksia kieliopin kanssa niin ne vaikeudet vaan suurenee kaiken aikaa täällä yläasteella.*

> *Ongelmat kasautuu sitten niille samoilla oppilaille.* (Än4,1, 5 - 7)

Äidinkielenopettajia häiritsi matematiikanopettajia enemmän oppilaiden motivaation vähyys, joka joidenkin oppilaiden kohdalla johti häiritsevään käyttäytymiseen. Yksi äidinkielenopettaja pohti äidinkielen suosiota oppilaiden keskuudessa ja uskoi sen olevan vähäisen - etenkin poikien keskuudessa. Syiksi hän löysi mm. kieliopin liian painottamisen ja yleiset asenteet. Äidinkieli on hänen mielestään helppo kokea enemmän tyttöjen aineena. Yhden opettajan mielestä oppilaat taas olivat "yllättävän" motivoituneita äidinkielen opiskeluun kunhan kielioppia ei jauhettu tunnista toiseen.

> *...Kokeen jälkeen oppilas sanoi että ai sä tarkoitit tällä sitä äidinkieltä, no sehän on hirmu tärkee muttä hän oli ymmärtänyt että se kysymys tarkotti vaan tätä oppiainetta ja että tää oppiainehan on ihan tarpeeton... että ysillä oppilaat aattelee näin, niin musta se on kuvaavaa kyllä.* (Än2, 1, 19 - 22)

> *Mua häiritsee eniten tämmöset jotka ei oo mitenkään motivoituneita koulunkäyntiin. Joista oikein huokuu ettei heille oo lapsena luettu eivätkä ne itse lue ollenkaan. Huutavat että mihin tätä tarvitaan, on vaikee keskittyä mihinkään ja aivan poskettoman vaikeaa lukea yksi kirja. Nää on lähes poikkeuksetta poikia.* (Än3, 4, 7 - 11)

Äidinkielenopettajien tavoitteena oli se, että kaikki oppilaat oppisivat opetettavat ainesisällöt, vaikkakin sitten osa toisia hitaammin. Heikoimpien oppilaiden kohdalla he olivat kuitenkin törmänneet todellisuuteen ja joutuneet luopumaan tavoitteistaan. Kaikki äidinkielenopettajat myönsivät, että oppimisvaikeuksista kärsivät ja hataramman tietopohjan omaavat oppilaat eivät yksinkertaisesti omaksuneet kaikkia asioita. Se yrittäminenkin oli aivan epärealistista. Yksi opettaja kuvaili, että näitä heikoimpia oli konkreettisesti opastettava armovitosenkin saavuttamiseen.

Kauhee käyttää sanaa heikkolahjaiset mutta niitäkin valitettavasti on...jotka pääsec sillä vitoslihjalla läpi. Niin nehän ei yllä mihinkään virallisiin tavoitteisiin. (Än1, 1, 14 - 16)

Kyllä jos vaaditaan kaikilta oppilailta samaa tiedollista ja taidollista tasoa niin onhan se oppilaan ja opettajankin kiusaamista. Jollain ei kertakaikkiaan ole resursseja ees siihen keskitasoon. (Än2, 3, 7 - 9)

3.1.4.2 Ne uhmakkaat ja rehvakkaat

Eniten opettajien voimia ja sietokykyä rasittivat käytöshäiriöiset oppilaat. Jokainen oli aikoinaan töihin pyrkiessään valmistautunut siihen, että yläasteen tai aiemman oppikoulun opettajana käytöshäiriöitä joutuisi jonkin verran käsittelemään, mutta kahdelle opettajalle ensimmäinen vuosi yläasteen opettajana oli silti ollut järkyttävä.

... kun siirryin sitten yläasteelle totaalisesti niin se oli mulle shokki. (...) Semmonen rauhattomuus kyllä oli järkytys siinä alussa. (Än4, 4, 38 - 44)

Jokainen opettaja siis joutui tekemisiin käytöshäiriöiden kanssa, mutta eri opettajien työtä vaikeuttivat varsin erilaiset käytöshäiriöksi luokiteltavat asiat. Kuusi opettajaa mainitsi, ettei luokassa kuuluva pieni puheensorina vaivannut lainkaan, mikäli töitä kuitenkin tehtiin samaan aikaan. Kaksi opettajaa taas edellytti luokalta hiljaisuutta, täyttä työrauhaa ja keskittymistä tehtäviin ja opetukseen.

Ei mua jos joku vähän enemmän juttelee niin ei se ärsytä millään lailla jos se tekee töitä kuitenkin. (...) Jokainenhan tekee töitä omalla tavallaan. (Mm1, 5, 13 - 16)

Yhtä opettajaa häiritsivät eniten oppilaat, jotka oli joka tunti ikäänkuin "käynnistettävä" uudelleen; motivoitava tekemään töitä puolustamalla opetettavan aineen tärkeyttä ja hyödyllisyyttä, kehotettava erikseen ottamaan kirja ja vihko esille, kaiken kaikkiaan huolehdittava oppilaan kadoksissa olevista perustyöskentelyrutiineista. Hänen mielestään yksi

kaiken kyseenalaistava ja hitaasti käyntiin lähtevä oppilas loi huonoa ilmapiiriä ja asennetta koko luokkaan. Toinen opettaja kertoi, että hänen hermoilleen käyvät kaikkein eniten huomionkipeät ja äänekkäät oppilaat, joiden asiaankuulumaton huutelu katkaisi opetuksen ja vei pahimmillaan toisten oppilaiden huomion.

> *Eniten mua siis häiritsee tyypit jotka huutaa kesken kaiken että mun kynästä katkes terä. Kesken kaiken huutavat jotain älytöntä aivan asiaan liittymätöntä ja jos mä oon just selittämässä jotain ja se keskeytys tulee niin se häiritsee mua ihan valtavasti. Se tosiaan sieppaa.* (Mn2, 5, 14 - 18)

Opettajien mielestä oppilaitten häiriökäyttäytymistä pystyi melko pitkälle selittämään murrosiällä ja sen aiheuttamilla tunnemyrskyillä. Kaikki kuitenkin totesivat, että jossain vaiheessa joidenkin oppilaitten käytöksen ollessa jo lähes sairaalloista, oli pakko ajatella muitakin syitä kuin pelkkää murrosiän kuohuntaa. Yhden opettajan mielestä murrosiän purkaukset erottuivat selvästi vakavammista syistä johtuvista, usein hyvin äkillisistä raivonpuuskista.

> *Osahan niistä on kuin kasvatustieteen kirjasta suoraan. Mutta sitten välillä huomaa että tää ei niissä rajoissa enää pysy vaan tässä on nyt jotain muutakin.* (Än2, 5, 20 - 22)

> *Kyllähän se monasti on murrosiän toilailuja mutta kyllä viime vuosina tää lama ja perheitten hajoaminen ja kotiolojen muutokset ja kaikki taloudelliset ongelmat niin nehän heijastuu suoraan koulunkäyntiin.Näkyy kaikki se kotona oleva pahoinvointi ja työttömyys ja toivottomuus, enemmän on kireitä ja ahdistuneita oppilaita. Ja nytten meillä on yläasteella oppilaita jotka olisi alaasteella tarvinnut erityishuomiota. Ne ei oo sitä saanut kun ei oo ollut resursseja ja ne on mennyt normiryhmän mukana ja nyt alkaa tilanne olemaan aika vaikee kaikille osapuolille.* (Mm1, 6, 13 - 23)

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen oli paitsi hyvinkin äänekästä ja aggressiivista uhittelua, kiroilua ja haistattelua, myös passiivista, ääne-

töntä vastarintaa ja mielenosoituksellisen ylimielistä uhmaa koulun sääntöjä ja opettajaa esittämiä vaatimuksia kohtaan.

> *No kolistellaan ja maataan lattialla jo tunnin alussa eikä voida nousta ylös tuolille. Se voi olla siis ihan semmosta fyysistä häiriöö, ei aina puhetta ja mekkalointia. Ja sitten just että ei tehdä tehtäviä, selitellään ja siirrellään ja aina jää tehtävät tekemättä. Se niinku hermostuttaa kyllä eniten.* (Än2, 4, 25 - 29)

> *Pahin tilanne on tietysti jos oppilaalta menee täysin kontrolli. Huutaminen, se on hyvin yleistä. Pinna palaa ja joskus lentää tavarat, joku paiskaa nyrkillä pulpettia tai seinää, lähtee luokasta livohkaan suunnilleen oven raamit kaulassa. (...) Eli tämmöinen hyvin äkillinen ja purkautuva tilanne. Sen mä koen vaikeimpana ja se tapahtuu usein niin äkkiä. Vai eikö niitä vinkkejä sitten nää?* (Mm2, 6, 7 - 13)

Käytöshäiriöiset oppilaat häiritsivät kaikkien opettajien työtä eniten. Näiden oppilaiden kanssa viisi opettajaa tunsi kaikesta huolimatta olevansa vahvemmalla pohjalla kuin oppimisvaikeuksisten oppilaiden kanssa. Mikäli oppilaalla oli ongelmia ainoastaan käytöksessä ja sopeutumisessa, häntä oli helpompi lähestyä, yrittää auttaa ja ymmärtää kuin oppimisen kanssa tuskailevaa vierustoveriaan. Vaikeista oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat jokainen opettaja toimitti mielellään erityisopettajalle mutta käytöshäiriöt olivat heistä enemmänkin koko yhteisön asia ja ongelma.

> *Enimmäkseen mä koen ne hankalatkin tapauksetkin positiivisina että ehkä meillä on kemiat sattuneet olemaan kohdallaan.* (Mm2, 22, 3 - 4)

> *Käytöshäiriöt on kyllä semmonen juttu että ei voi sanoa onko se erityisopettajan vai meidän jokaisen asia. Jos joku vaan käyttäytyy huonosti koko ajan. Tuntuu että minun on taisteltava myöskin.* (Än4, 15, 28 - 30)

3.2 Opettajien käyttämät keinot

3.2.1 Oppilaantuntemus

Oppilaiden tuntemisen merkitys persoonina eikä vain kasvoina tuntiosaamisen ja koenumeroiden takana jakoi aineenopettajat kolmeen leiriin. Kolmen äidinkielenopettajan mielestä oli tärkeää tuntea omat oppilaansa; tietää edes keskeiset asiat heidän taustastaan, kotioloistaan, harrastuksistaan. Tieto auttaisi heidän mukaansa ottamaan huomioon oppilaiden yksilölliset piirteet opetusta suunniteltaessa ja opetusmenetelmiä valitessa. Yksi opettaja mainitsi myös vaaran toimia tietämättömyyden vuoksi oppilaan parasta vastaan.

> *...Opetusta vois kohdentaa paremmin. Eri oppilaita pitää samaan tulokseen päästäkseen kohdella eri lailla.* (Än2, 4, 1 - 3)

> *Ois kertakaikkisen tärkeetä tietää enemmän oppilaistaan. Siinä voi tehdä melkoista myyräntyötä tunnilla jos ei tiedä enempää siitä oppilaasta ja sen elämästä.* (Än1, 5, 27 - 28)
> *Tää vuorovaikutus kyllä rakentuu siihen että me tunnetaan toinen toisemme.* (Än3, 3, 28 - 29)

Kolmen opettajan mielestä oppilaiden taustojen tunteminen oli aiheellista vain siinä tapauksessa, että oppilaan kotioloissa, terveydessä tai vapaa-aikana tapahtuu jotain erityistä ja vakavaa. Heidän mukaansa kaikkien oppilaiden kotioloja ja taustoja ei voi millään tuntea sillä oppilaita on siihen nähden aivan liian paljon. Kaikkein ongelmallisimmat tapaukset taas ovat pienillä paikkakunnilla joka tapauksessa asukkaiden tiedossa ja ongelmaoppilaiden nuorempiin sisaruksiin osaa jopa etukäteen varautua.

> *Onhan ne kotiolot ja muut tavallaan aika erillinen asia... en minä...no kyllä niitten pahimpien ongelmaoppilaiden kotioloista jos siellä jotain poikkeavaa tapahtuu niin niistä on kyllä hyvä tietää. ...ymmärtäis sitten niitä oppilaita paremmin.* (Mm1, 4, 28 - 31)

> *Sitten jälkeenpäin kun on tapahtunut jotain niin aattelee että ai hyvä ihme kun ois tiennyt. (...) Ettei vaadi väärältä henkilöltä kun ei osaa olettaakaan eikä oo tulkinnut oikein...* (Mn2, 5, 1 - 7)

Kaksi matematiikanopettajaa oli sitä mieltä, ettei oppilaan taustan tuntemiseen ollut mitään mielekästä perustetta. Toisen opettajan mielestä olisi liian raskasta ottaa kaikkien taakat kannettavakseen. Ainoastaan luokanvalvojan roolissa hän oli valmis ottamaan selvää ongelmia aiheuttavien oppilaidensa taustoista.

> *Minä otan oppilaan ihan oppilaana...siinä luokassa ja koulussa että en minä pyri siihen taustan tuntemiseen. Väkisin tietää vähän kun on kauan ollut paikkakunnalla mutta mulla on oma tuttavapiiri...enkä minä silleen pyrikkään heitä tuntemaan. En minä pidä sitä hirveen tärkeenä.* (Mn1, 3, 29 - 32)

> *En mä tiedä vaikuttaisko se niitten asioista tietäminen niin hirveesti. Ehkä se vois auttaa ymmärtämään mutta ei sen kummosempaa.* (Mm2, 5, 21 - 22)

Kaikki opettajat myönsivät, että äänekkäät ja meluavat oppilaat oppii ainakin ulkoisesti tuntemaan hiljaisia ja vetäytyviä paremmin. Heidän käyttäytymismallinsa ja tapansa reagoida tulevat nopeasti tutuiksi. Oppilaan sisäinen maailma voi kuitenkin jäädä aivan vieraaksi.

> *Kyllä niitten ulkoiset tavat oppii tuntemaan mutta ei noitten oikein pahojen häiriköiden sielunelämään pääse kyllä millään.* (Än1, 5, 13 - 15)

> *Niillä* [häiriökäyttäytyjillä] *kun on korkeampi profiili niin siinä joutuu eri tavalla koettelemaan millaisia ne on. Mutta eipähän niiden koko persoona siinä tule esille että onhan ne muutakin kuin se häiritsevä käytös. Sehän saattaa olla opittuakin käyttäytymistä.* (Mm2,5, 25 - 28)

Äidinkielenopettajat mainitsivat oppilaiden kirjoittamat aineet ja erilaiset puhumistaitoa kehittävät harjoitukset mahtavana väylänä tutustua oppilaisiin ja heidän ajatusmaailmaansa. Vaikka oppilaat yleensä kirjoittivat aineensa jonkun toisen ihmisen näkökulmasta tai hyvin yleisen otsikon alla, he kuitenkin kertoivat itsestään ja omasta elämästään.

> *...tää ilmaisutaidon jakso ja sitten keskustelujakso, mennään paneelikeskustelua, väittelyä, mielipidekirjoituksia niin sen aikana pääsee aika lähelle. Kun istutaankin eri lailla eikä olla niinku koulussa niin kyllä oppii valtavan hyvin tuntemaan. (...) Ja tietysti ainekirjoitus, sehän kertoo paljon oppilaasta.* (Än1, 5, 4 - 10)

> *Kyllä kun on nähnyt oppilasta tunnilla ja lukenut muutaman tekstin häneltä niin kyllä siihen ajatusmaailmaan aika hyvin pääsee. Oppii tuntemaan. Se on kyllä äidinkielenopettajan näköalapaikka nuo aineet.* (Än3, 4, 1 - 3)

3.2.2 Keppi ja porkkana

Oppilaan motivointi opiskeluun ja kiinnostuksen herättäminen opetettavaan aineeseen oli opettajien mielestä keskeinen asia juuri yläasteella. Siellä murrosikää elävien oppilaiden mielenkiinto ja energia saattoi kohdistua kaikkeen muuhun kuin lauseenjäsennykseen tai polynomeihin. He käyttivät hyvin erilaisia tapoja oppilaidensa innostamiseen ja jokainen kertoi oppineensa oman tyylinsä kokemuksen myötä. Viisi opettajaa painotti erityisesti yksilöllisen suhtautumisen ensisijaisuutta eli että kaikkia oppilaita ei voinut motivoida tuloksekkaasti samoilla keinoilla. Heidän mielestään opettajan ammattitaito joutui suureen koetukseen juuri murrosikäisen ja kouluvastaisen oppilaan myönteisessä kohtaamisessa.

> *Kyllä mä sillä tavalla yksilöllisesti...yritän ainakin...että asetan tavoitteita alemmas aina sen oppilaan mukaan. Tulen vastaan niin pitkälle kuin tarvitaan. Että jollekin voin sanoa että jos sivun kirjoitat siistillä käsialalla niin se riittää ja on ihan hyvä sille oppilaalle.* (Än4, 3, 14 - 18)

Äidinkielenopettajat korostivat sitä, että jokaisella on jokin osaamisen alue, jokainen oppilas on hyvä jossakin. Jos kielioppi ei kaikin osin luonnistukaan, voi oppilaan huomion kiinnittää vaikkapa tämän sujuvaan ja ilmeikkääseen puhetaitoon. Yksi opettaja kertoi oppilaastaan, joka oli taitava puutöissä. Hän oli vedonnut pojan ilmiselvään kätevyyteen ja taiteellisuuteen ja saanut näin motivoitua tätä myös äidinkielen

opiskeluun. Eli kun poika osasi jotain jo noinkin hyvin, niin eikö tämäkin nyt onnistuisi.

> *No siellä oli yksi poika joka ei ollut ollenkaan kiinnostunut äidin kielen opiskelusta, mutta tiesin, että hän oli kätevä käsistään ja todella hyvä puutöissä. Opettajainhuoneessa oli ollut siitä puhetta... Mä aloin sitten hänelle puhumaan tunti toisensa jälkeen, että sä olet kuulemma lahjakas teknisissä töissä niin eihän tää nyt sen ihmeellisempää ole, eri työvälineet vaan...että jos sä siellä osaat niin ihan yhtä hyvin sä osaat täälläkin. Ja se tepsi! Hän alkoi yrittämään ihan eri tavalla!* (Än3, 7, 18 - 24)

Yläasteen oppilaille peruskoulun päästötodistus ja jatkokoulutukseen pyrkiminen alkavat olla ajankohtaisia asioita. Viisi opettajaa käytti niitä omina motivointikeinoinaan, mutta yksi matematiikanopettaja tyrmäsi päästötodistukseen vetoamisen motivointikeinona kokonaan.

> *No kyllä ne on ilman muuta noi jatko-opinnot millä yrittää...ne vanhat klassiset että jatko-opintopaikkaan pääsee jos on hyvät numerot ja näin...* (Mm1, 8, 11 - 13)

> *Päästötodistus on semmonen porkkana että se aiheuttaa heille ahdistusta, se ei ole missään tapauksessa hyvä. Se on etenkin yseille mahdottoman suuri peikko. (...) Ne laskee numeroitaan ja niitä stressataan jo ihan riittävästi lukioiden keskiarvoilla, että mihin pääsee milläkin.* (Mn2, 7, 6 - 17)

Kaikki opettajat suosivat "pieninä askelilla etenemistä" ja tavoitteiden pilkkomista pieniin osasiin. Näin iso asiakokonaisuus ei kerralla tullut oppilaan eteen vaan hän sai omaksua sen hitaammin ja itselleen sopivina paloina. Seuraava koe ja siinä pärjääminen oli riittävän lähellä oleva tavoite eikä aiheuttanut oppilaissa ahdistusta päästötodistuksen numeroiden lailla. Vetoamalla kokeessa onnistumiseen opettajat useimmiten saivat oppilaat edes yrittämään. Eräät oppilaat eivät kuitenkaan pystyneet tekemään yhtään mitään saatuaan koepaperin eteensä ja heidän kohdallaan oli kiinnitettävä huomio pelkästään tuntityöskentelyyn.

> *...että laske nyt tää ja opettele tää lasku niin jos sen osaat sä saat jo vitosen kokeesta. Mutta siis äärimmäisen pieninä annoksina ja pienillä askelilla eteenpäin.* (Mn2, 7, 11 - 13)

> *On tämmösiäkin oppilaita jotka eivät saa siellä kokeessa paperille kertakaikkiaan mitään...niin sit on katottava miten ne on tunnilla, ymmärtääks ne, tekeeks ne mitään. Ja sen on sitten niitten kohdalla riitettävä.* (Än1, 4, 8 - 11)

Matematiikanopettajien mielestä matematiikka sinällään on oppilaita ja heidän vanhempiaan vahvasti motivoiva aine; sitä pidetään tärkeänä jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta ja matemaattista osaamista arvostetaan yhteiskunnassa.

> *Kyllä sitä nähtävästi kuitenkin tiedotusvälineissä puhutaan että insinööreistä ja tämmösistä on pulaa ja sitä kautta arvostetaan matematiikkaa. (...) Kyllä oppilaat on huomanneet tämmösen yleisen mielipiteen.* (Mm1, 4, 2 - 6)

Matematiikanopettajat pyrkivät liittämään matematiikan opetuksen mahdollisimman suurelta osin käytännön elämän tarpeisiin, jotta oppilaat kokisivat sen mielekkääksi ja tärkeäksi ja motivoituisivat opiskeluun. Lahjakkaat laskivat joka tapauksessa innostuneesti mutta heikommat tarvitsivat vahvistusta vaivannäkönsä mielekkyydelle. Heitä opettajat lupasivatkin palkita jo kovasta yrittämisestä.

> *Tietysti sitä aina yrittää sitoo matikkaa käytäntöön että missä siitä on hyötyä. Millaisissa tilanteissa sitä tarvitsee. Että se ei tuntuis oppilaasta ihan irralliselta. (...) Ja tottakai jos oppilas on tunneilla ja yrittää parhaansa niin siitä yrittämisestäkin pitää palkita.* (Mm1, 8, 15 - 23)

Kolme matematiikanopettajaa oli painottanut omassa opetuksessaan jonkun verran käytännönläheisiä matematiikan osa-alueita, kuten prosenttilaskuja. Yksi opettaja toivoi matematiikan ja fysiikan kohdalla oppiaineiden rajojen häivyttämistä, jolloin päästäisiin todelliseen käytännönläheisyyteen. Samalla hän kuitenkin korosti yläasteen asemaa

"lukioon valmistavana kouluna" jossa teoriaa on välttämätöntä painottaa käytännönläheisyyden kustannuksella.

> *Kyllä meidän koulussa on yritetty mennä matikan opetuksessa siihen että käytännön asioita painotettais... (...) Mutta kun yläaste on monelle semmonen lukioon valmistava koulu niin...sit se ehkä tämmönen käytännönläheisyys häviää. (...) Mutta kyllä jo pelkästään matematiikan ja fysiikan rajoja häivyttämällä päästäs monta kertaa käytännönläheisyyteen.* (Mm1, 2, 1 - 15)

Myös äidinkielenopettajat olivat karsineet tiettyjä kohtia nimenomaan kieliopista ja tarjonneet sen tilalla muun muassa ilmaisuharjoituksia, kirjallisuuteen tutustumista tai kirjoittamista.

> *Kyllä jotkut kielioppiasiat...semmoset joita ne ei mun mielestä todellakaan tarvii. Jotkut ihmeen partisiipit...ei niitä varmaan kukaan tarvii kun lähtee... siis peruskoulussa. Sit se on eri asia jos lukiossa tarvii niin mun mielestä se on niitten asia sit opettaa.* (Än1, 2, 11 - 14)

Yksi opettaja oli löytänyt kahdelle äidinkielen opiskeluun motivoitumattomalle oppilaalleen omasta mielestään onnistuneen ratkaisun pitää kaikesta huolimatta työrauhaa yllä ja oppilaat luokassa.

> *... kaks kaveria jotka ei oo kiinnostuneita millään lailla (...) ...mä en oo tuputtanut millään tavalla. (...) Kun ne tulee tunnille ne ottaa Aku Ankkoja tai Tekniikan Maailman, mulla on niitä siellä luokassa valmiina. Mä oon tullut siihen tulokseen että jos mä nään ettei ne nyt pysty millään olemaan mukana niin musta on jo aika paljon jos ne lukee vaikka sitä Tekniikan Maailmaa ja keskittyy siihen. Se kiinnostaa niitä kun ne yleensä valitettavasti ovat poikia.* (Än1, 3, 11 - 20)

Kahden äidinkielenopettajan mielestä äidinkieli oli yksi yläasteen epäsuosituimmista aineista, mikä puolestaan lisäsi oppilaiden välinpitämättömyyttä ja käytöshäiriöitä äidinkielentunneilla. Äidinkielellä ei heidän mielestään ollut matematiikan tapaan arvostettua asemaa tie-

dotusvälineissä eikä sen tärkeyttä jatko-opintojen kannalta korostettu samalla tavoin. Yksi opettaja syytti asiasta myös äidinkielenopettajia.

> *Aika moni samaistaa sen kielioppiin...siihen on kyllä äidinkielenopettajat itsekin syyllisiä. Se kielioppi on vähän semmonen painolasti äidinkielelle. Ja sit tää että jokainen tosiaankin pitää itsestäänselvyytenä että kaikkihan nyt osaa suomea puhua ja käyttää.* (Än2, 3, 22 - 26)

3.2.3 Kuri ja järjestys

Järjestyksen ja työrauhan saavuttaminen ja säilyttäminen oli erään opettajan mielestä "varsinainen taitolaji". Joidenkin oppilaiden levottomuus, äänekkyys ja äkilliset tunteenpurkaukset häiritsivät paitsi heidän omaa oppimistaan, myös luokkakavereiden ja opettajan työtä. Kunnollista ja jokaista oppilasta hyödyttävää opetusta ei voinut tarjota ilman riittävää keskittymis- ja työskentelyrauhaa. Lähes kaikki opettajat puhuivat järjestyksen- ja kurinpidosta tarkoittaessaan omaa tilannetta rauhoittavaa toimintaansa levottomassa oppilasryhmässä. Vain yksi opettaja ilmoitti, ettei edes halua käyttää sanoja "kuri", "työrauha" tai "järjestys".

> *Hirveetä...kuri. Siinä on semmonen sana jota mä en halua käyttää. Siis yhdessä eläminen siellä luokassa. Se on se...ei järjestys, eikä työrauha eikä mikään kuri vaan se semmonen yhdessä tekeminen ja eläminen. Kuri pitäs sananakin unohtaa kokonaan. Eihän omiakaan lapsia kuriteta vaan sinne mennään sekaan ja ruvetaan tekemään töitä. (...) On oltava samalla tasolla kuin oppilaat ja silti samalla...vähän ylempänä. Tiukka ote mutta samalla hellä.* (Än1, 8, 6 - 25)

3.2.3.1 Omat järjestyksenpitokeinot

Haastatellut opettajat käyttivät opetustilannetta häiritseviin oppilaisiin pääasiassa kolmea erilaista suhtautumistapaa. Ensisijainen tapa oli aina oppilaiden mahdollisimman nopea ja jatkuva työllistäminen, jolloin heille ei jäänyt tunnin aikana tyhjiä hetkiä aloittaa metelöintiä.

Kaksi opettajaa kieltäytyi aloittamasta opetusta lainkaan mikäli luokassa oli tarpeetonta hälinää ja levottomuutta.

Toinen pääasiallinen keino oli tilanteiden ennakointi. Tämä tapahtui muun muassa oppilaiden istumajärjestyksen muuttamisella, ottamalla heti tunnin alussa suora kontakti levottomaan oppilaaseen tai jättämällä ilmeisen huomionkipeä ja äänekäs oppilas täysin huomiotta. Ennakointia oli myös opettajan asenne ja johdonmukainen käyttäyminen. Lupaukset ja uhkaukset oli pidettävä tai seuraavalla kerralla opettajan sanoilla ei ollut enää mitään painoarvoa.

> *Kyllä siinä täytyy mennä sen lapsen luo ja jollain tavalla saada tietää että mikä sillä on. Kysyä että haluuks se olla siin vai haluuks se lähtee. (...) Ei sitä tuntia voi alottaa vaan ja kattoo että mihin suuntaan se lähtee. Kyllä se on heti siinä alkutilanteessa selvitettävä että miks se mekkaloi.* (Än1, 7, 14 - 21)

> *Yleensä mä ekana tunnin alussa odotan että tulee hiljasta ja alotan vasta sitten. Joskus sanon että pidetäänkö tunti vasta kahden jälkeen ja kun ne tietää että olen pitänyt tunteja silloin niin sekin auttaa ja luokka rauhoittuu.* (Än3, 5, 26 - 29)
> *Mulla on semmoinen tyyli että mä jätän häiritsijän oman onnensa nojaan, minä en sitten huomioi häntä...jos nyt ei ala ihan paikat särkymään.* (Mn1, 5, 32 - 33)

Neljä opettajaa luotti huumorin voimaan hankalien tilanteiden laukaisijana. Sen avulla saattoi päästä tyydyttävään ratkaisuun niin että molemmat, niin opettaja kuin oppilaskin, saivat säilyttää kasvonsa. Huumorin käyttäminen ei kuitenkaan sopinut jokaiseen tilanteeseen eikä jokaisen oppilaan kohdalla mutta parhaimmillaan sillä oli kireäksi muuttunutta ilmapiiriä vapauttava vaikutus. Ikävätkin tilanteet pystyi muuttamaan nauruksi.

> *Huumori on hyvä keino elikkä niinku semmonen rentous siinä luokkatilanteessa säilyis. Tietty jämäkkyys tottakai mutta ei se tiukan kurin pito oo välttämättä hyvä juttu.* (Mm2, 8, 17 - 21)

> *Mulla on semmonen omanlainen huumori ja tapa jutella...että joskus seiskat on tuntuneet vaikeilta kun ne ei tunne mun huumoria. Eli on pitänyt terästäytyä ettei tule väärin ymmärretyksi ja loukkaa ketään huomaamattaan.* (Mn2, 14, 4 - 8)

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että vaikeistakin tilanteista olisi selvittävä rauhallisesti puhumalla. He tähdensivät opettajan oman mielenmaltin säilymisen tärkeyttä kaikissa tilanteissa. Edes ulkoisen rauhallisuuden oli kestettävä. Opettaja ei saanut menettää hermojaan oppilaidensa edessä vaan mieluummin vaikka vasta opettajainhuoneessa.

> *Puheella ihan, puhumalla pitää yrittää. Pitää vaan teeskennellä semmosta napakkuutta ja jämäkkyyttä...se on minusta se paras keino.* (Än4, 4, 2 - 4)

> *No tottakai se on aina tapauskohtaista mutta yleensä mä pistän muut töihin ja meen sen häiriköivän oppilaan kanssa käytävään keskustelemaan asiasta ihan kahden kesken.* (Mm1, 6, 27 - 29)

Maltin säilyminen ja ulkoinen rauhallisuus kuitenkin merkitsivät eri opettajille eri asioita. Siinä missä yksi opettaja piti kunnia-asianaan ettei koskaan korota ääntään, kertoi toinen opettaja karjaisevansa jos tilanne sitä vaati. Kolmas opettaja toi esille ajatuksensa, että tarvittaessa opettajan pitäisi tiettyyn rajaan asti näyttää oppilailleen aitoa suuttumustaan.

> *Joskus ehkä pitääkin suuttua mun mielestä, ihan kunnolla. Näyttää oppilaille että hei, te tosiaan olette raivostuttavia kun metelöitte tuolla tavoin ja sotkette koko ryhmän työntekoa.* (Än3, 6, 7- 10)

> *Niin minä olen kyllä oma persoonani että en korota ääntäni kuin ihan äärimmäisessä tapauksessa. Hyvin harvoin, että kyllä se peli on menetetty jos pitää ruveta huutamaan.* (Mn1, 5, 29-31)

3.2.3.2 Perinteiset järjestyksenpitokeinot

Perinteisistä keinoista opettajat olivat käyttäneet lähinnä häirikön luokasta poistamista ja siinäkin eri opettajilla oli erilaisia käytäntöjä. Jälkiistunnot olivat kaikkien mielestä täysin merkityksettömiä, niillä ei oppilaan käytökseen voinut vaikuttaa. Rehtoriin tai erityisopettajaan he olivat turvautuneet tässä asiassa vain hyvin harvoin.

Kolme opettajaa kertoi, että heidän koulussaan ei häiritsevää oppilasta laitettu tunnilta pois harhailemaan yksin käytävään. Eräs opettaja epäili, että joillekin oppilaille oppitunnilta pois pääsy motivoi käyttäytymään häiritsevästi. Jos tilanne kävi aivan sietämättömäksi, oppilas siirrettiin kirjoineen ja reppuineen naapuriluokkaan tekemään töitä, mikäli se suinkin oli mahdollista. Toisinaan se ei ollut ja tällöin oppilas sijoitettiin ruokalan nurkkapöytään tai johonkin pieneen ryhmähuoneeseen työskentelemään. Hyppytunnilla olevia opettajia voitiin pyytää pitämään oppilasta silmällä.

> *Jos on ongelmia niin laitetaan oppilas johonkin pienempään tilaan tekeen yksin töitä ja käydään kattomassa välillä. Joskus vien oppilaan naapuriluokkaan tekeen töitä eli että ei päästetä niitä oppitunnilta pois. (...) Joittenkin kohdalla se hyvinkin auttaa. On ko siinä tämmönen julkinen häpeä mikä tepsii, en tiedä. (...) Eli häiriköinti ei ole keino päästä olemaan laiskana käytävässä.* (Mm1, 7, 3 - 25)

Yksi opettaja saattoi laittaa häiritsevän oppilaan istumaan käytävään. Luokan ovi oli auki ja oppilas kuuli opetuksen, mutta oli kuitenkin pois luokasta ja opettajan silmistä.

> *Joskus teen niin että nostan tuolin käytävään ja sanon että istu siellä ja kuuntele mitä jaksat. Onhan se oppilaalle ehkä aika raju tapa mutta kyllä se toimii. Ja tunnin jälkeen sitten jutellaan asiasta.* (Mn2, 7, 1 - 4)

Kaksi opettajaa myönsi, että jos he laittoivat oppilaan luokasta ulos kesken tunnin, he olivat samalla luovuttaneet, antaneet periksi. Yksi opettaja ei ajatellut näin vaan hän piti sitä tietyissä tilanteissa pakon sanelemana toimenpiteenä. Jokainen opettaja totesi oppilaan luokasta poistamisen olevan lähes poikkeuksetta hetkellinen apu, joka rauhoitti tilanteen vain siksi tunniksi ja siirsi ongelmaa eteenpäin. Seuraavalla tunnilla oppilas osasikin sitten ärsyttää opettajan nopeasti siihen pisteeseen, että pääsi varmasti pois oppitunnilta.

> *Kyllä se ulosheittäminen tuntuu luovuttamiselta. Se on paha juttu. Ja kun se on vaan sen hetken helpotus eikä muuta. Mutta joskus ei keksi muuta ratkaisua jos on semmoisia oppilaita jotka haluaa vaan rettelöidä.* (Än4, 7, 1 - 4

> *En mä koe sitä luovuttamisena koska täytyy ottaa huomioon että jos joltain kerta kaikkiaan pinna palaa niin se pitää laittaa jäähtymään ja se on mun mielestä siinä tilanteessa ainut järkevä keino.* (Än3, 8, 25 - 27)

Yhden opettajan mielestä oppilaan poistaminen luokasta oli melkeinpä heitteillejättö, mikäli tälle ei voitu osoittaa mitään tiettyä paikkaa tai järkevää tekemistä.

> *Jos sä heität oppilaan luokasta pois niin se on sitten tuuliajolla jossakin. Linja-autoasemalla...käytävässä. Että hyvin tarkkaan on harkittava laittaako oppilaan pois...ei kuulu minun systeemeihin yleensä. Kun tietää ne vaarat.* (Än1, 11, 10 -13)

Yksi opettaja myönsi, että kyllästyttyään oppilaan loppumattomaan mekkalointiin, hän suorastaan kehotti tätä lähtemään linja-autoasemalle. Hän sanoin tekevänsä sen turvatakseen edes lopuille oppilaille kunnollisen työrauhan.

3.3 Ammatillinen tuki

3.3.1 Erityisopettajan antama tuki

Kaikki haastatellut opettajat pitivät erityisopettajan oppilaalle tarjoamaa tukea hyödyllisenä ja useimmissa tapauksissa ratkaisevan tärkeänä oppilaan koulunkäynnin kannalta. Erityisopetuksen piti kuitenkin olla etukäteen suunniteltu pitkäaikaisratkaisu; satunnainen ja spontaani klinikkaan passittaminen ei opettajien mukaan hyödyttänyt ketään osapuolta. Aiemmin oppilaan oli voinut lähettää klinikkaan vaikka kesken tunnin. Kolmen opettajan mukaan oppilaat olivat tällöin käyttäneet häiriköintiä hyväkseen päästäkseen tylsiltä tunneilta leppoisampaan klinikkaopetukseen.

> *Jos se on jatkuvaa ja semmosta pitkäkestosta se erityisopettajalla käynti niin sillon tulee huomattavasti parempi tulos kuin luokassa olis tullut.* (Mm2, 12, 7 - 9)

> *Kun yhteistyö on tiivistynyt erityisopettajan kanssa niin sen selkeemmin on mennyt nää tunnit eikä oo ollut lintsaamistakaan.* (Än2, 8, 24 - 26)

Seitsemän opettajan mielestä erityisopettajan osaamista tuli käyttää pääasiassa oppimisvaikeuksisten oppilaiden avuksi. Häiritsevää oppilasta ei passitettu erityisopettajan luo kesken tunnin, ellei asiaa oltu erikseen suunniteltu ja sovittu. Yhden opettajan mielestä erityisopettajan ajan ja ammattitaidon käyttäminen häiriköiden paimentamiseen oppimisvaikeuksisten oppilaiden auttamisen sijaan oli yhteiskunnan varojen haaskausta. Yksi opettaja taas toivoi, että häiritsevän oppilaan voisi edelleen laittaa kesken tunnin erityisopettajan luo, eikä vain käytäviin harhailemaan.

> *Kyllä erityisopettajan rooli on muu kuin ulosheitetyn oppilaan hoitaja. Etukäteen kun suunnitellaan yhdessä niin voi olettaa että se työ on tuloksekasta. Siihenhän se on aivan mahtava. Että ei se pelkkä kurinpidollinen juttu saa olla.* (Mn2, 8, 27 - 30)

Opettajat pitivät yksimielisesti klinikkaopetusta ja pienryhmäopetusta myönteisinä asioina. Heikko ja hitaammin asioita omaksuva oppilas sai

kaipaamaansa yksilöopetusta ja pärjäsi useimmissa tapauksissa hyvin myös kokeissa erityisopetusta saatuaan. Pienryhmäopetus taas koettiin luokkatilannetta rauhoittavana. Kun yksikin kovaääninen ja rauhaton oppilas siirtyi pienryhmäopetukseen, koko muun ryhmän ilmapiiri koheni.

> *Ne heikommat menee kyllä siinä matkassa jos ei oo hirveen suuri älyllinen vajavuus...etenkin pienessä ryhmässä...mutta sitten nämä jotka terrorisoi niin opettajan kuin oppilaitten työtä. Kyllä mua on ainakin hirveesti helpottanut se että meidän koulussa alkoi tuo pienryhmä toimia.* (Än3, 9, 8 - 12)

> *Tää pienluokka mikä meidän koulussa on niin synty ihan käytännön pakosta. Kaverit eivät enää hallinneet itseään eikä käytöstään. Ja kyllä se on auttanut...varmasti kaikkia osapuolia.* (Än1, 12, 6 - 8)

Samanaikaisopetus taas jakoi opettajien mielipiteet. Kaksi opettajaa kannatti sitä lämpimästi ja piti ideaa loistavana. Kaksi opettajaa ei osannut sanoa asiasta mitään, sillä heillä ei ollut mitään kokemusta samanaikaisopetuksesta. Neljä opettajaa taas piti sitä huonona, omaa työtä ja koko luokan toimintaa häiritsevänä asiana.

> *Se on poskettoman hieno juttu. Mulla on hyviä kokemuksia. Se ois hienoo työntekoo.* (Mn2, 9, 4 - 6)

> *Minä en kyllä tykkää siitä että mieluummin minä vedän tunnit ite. Siis mieluiten niin että erityisopettaja opettaa sitten ihan eri paikassa. Joskus on ollut ihan kuukausia näitä kouluavustajia... ...niin ne ovat ihan hyviä mutta...en oo oikein tämän samanai kaisopetuksen kannalla.* (Mn1, 9, 1 - 5)

> *Mun mielestä se häiritsee sitä luokan vuorovaikutusta että mä en niinku mielellään ota...en koe sitä silleen mielekkääksi.* (Än3, 9, 2 - 4)

3.3.2 Rehtorin antama tuki

Rehtorin tarjoaman avun ja tuen merkitys opettajien ratkaistessa ongelmaoppilaiden aiheuttamia ongelmia jakoi opettajien mielipiteet. Viisi opettajaa kertoi saaneensa rehtorilta tukea ja asiallista suhtautumista omiin ongelmiinsa. Heidän mielestään rehtori teki asian hyväksi riittävästi töitä. Hän ei kuitenkaan ollut ensisijainen tuen lähde vaan hänen puoleensa käännyttiin vaikeimmissa tapauksissa. Tällöin luokanvalvoja, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja olivat jo yrittäneet puuttua asioihin. Kaksi opettajaa kertoi kynnyksen rehtorin luokse olevan melko korkean. Häntä pidettiin etäisenä, liian paljon hallintoon suuntautuvana, käytännön opetustyöstä sittenkin liian etäällä olevana henkilönä. He toivoivat rehtorin olevan lähempänä opettajien arkipäivää ja arjen ongelmia.

> *Joo...hän kantaa suurinta vastuuta ja on tehnyt eniten tän homman eteen. On järjestänyt palaveria ja keskusteluja ja kutsunut oppilaitten vanhempia juttelemaan että...on pyrkinyt toimimaan niinku välittäjänä. Varsinkin tämmösin ristiriitatilanteisiin ja ylilyönteihin hän on puuttunut. (...) Että ei voi ihmiseltä enemmän vaatia...ainakaan rehtorin toimenkuvan puitteissa.* (Mm2, 16, 18 - 29)

> *Kyllä hän asiallisesti suhtautuu mutta ei hän hirveen halukas oo ...ongelmaoppilaiden kanssa...ja harvoinhan ne rehtorille asti meneekään nää jutut. Mutta se kynnys vois olla matalampi. (...) Mutta kyllä mä kaipaisin rehtoria enemmän esille, hän on kuitenkin mun mielestä yhteishengen luoja ja semmosten suurten linjojen vetäjä.* (Än2, 11, 18 - 25)

Yksi opettaja totesi saaneensa rehtorilta jo parin vuosikymmenen ajan niin vähättelevää ja vaikeuksiaan mitätöivää kohtelua, ettei hän enää halunnut tätä ongelmillaan vaivata. Hänestä tuntui että rehtorin mielestä opettajan toimenkuvaan kuuluivat hyvät kurinpito-ominaisuudet ja ettei rehtori näin ollen ymmärtänyt niitä opettajia, joiden tyyliin ei

sopinut vahvan auktoriteetin rakentaminen rangaistuksilla ja voimakkaalla äänenkäytöllä.

> *Jos kääntyy rehtorin puoleen niin ongelmia vähätellään. Että ei hän tuo nyt mitään, pistä pihalle...ja se keskustelu ei koskaan etene siihen, että mitä ruvetaan tekemään. Minun kohdallani aikoinaan tilanne oli tämä ja nykysin mä en enää kysykään koska mä katson pärjääväni ilmankin.* (Än1, 15, 13 - 18)

Yksi opettaja kertoi yrityksensä hakea apua rehtorilta olleen "pettymys". Hän sanoi rehtorin asettuvan liikaa opettajien yläpuolelle ja totesi rehtorin olevan "viimeinen keino", jota hän ongelmissaan apuun pyytäisi. Yhden opettajan mukaan rehtori oli melko näkymätön, mutta että ongelmatilanteissa hän puolusti opettajia ja oli tukeva "selkäranka". Kolme opettajaa myönsi, että joskus henkilökohtaiset antipatiat heikensivät liiaksi yhteistyön laatua. Kahden opettajan mielestä etenkin isoilla yläasteilla olisi käytännöllistä olla hallintoon suuntautuva rehtori ja käytäntöön suuntautuva apulaisrehtori.

3.3.3 Kollegiaaliset pitkospuut

Haastatellut aineenopettajat painottivat läheisten opettajakollegoiden merkitystä omalle jaksamiselle. Kolmelle äidinkielenopettajalle erityisesti saman aineen opettajat olivat tarjonneet paljon apua ja tukea. Avun ei aina tarvinnut olla konkreettisia neuvoja ja menettelyohjeita. Parhaimmillaan keskustelut olivat kuin sielunhoitoa ja terapiaa, tapahtumien purkamista ja samanlaisten kokemusten jakamista. Kaksi opettajaa kertoi kollegoiden välisen paineita purkavan keskustelun olevan paljon tehokkaampaa ja hyödyllisempää, kuin varta vasten järjestetyn työnohjauksen.

> *Minulla on onneksi muutama läheisempi työtoveri joille saa purettua ja joiden suhtautuminen on aina ymmärtäväistä. (...) Kun täähän on hirveen yksinäistä työtä loppujen lopuksi että on hir-*

veen tärkeetä kun voi puhua ja saa huomata että toisilla on ihan samanlaisia ongelmia. (Än3, 12, 2 - 8)

Kyllä ne keskustelut on enemmän terapeuttisia, ihan todella. Jos et sä mihinkään pura sitä seittemän tunnin jatkuvaa tapahtumista, niin sä pimahdat sitten kotona. Sä oot ihan kuin pommi muuten. (Mn2, 11, 8 - 10)

Kuusi opettajaa korosti, miten tärkeää on huomata, ettei ole ainoa, jolla on ongelmia ja vaikeuksia tiettyjen oppilaiden tai oppilasryhmien kanssa. Omat syyllisyydentunteet ja väsymys tuntuvat kevyemmiltä kun tietää ettei ole aivan yksin ongelmiensa kanssa. Kolme opettajaa on kuitenkin huomannut, ettei omien ongelmien julkituonti opettajainhuoneessa ole aina viisas tapa pyytää neuvoja ja apua. He ovat kokeneet, että ongelmia vähätellään, pimitetään ja suorastaan kielletään. Asioista ei ole aina helppo puhua suoraan. Yksi opettaja ilmoitti, että hän on suorastaan oppinut varomaan tiettyjen työtovereiden suhtautumista. Kolme opettajaa kertoi, että heidän koulunsa opettajainhuoneen ilmapiiri oli avoin kaikille kommenteille, he eivät olleet tunteneet että pitäisi harkita voiko puhua ongelmaoppilaista vai eikö.

Tämän koulun perinteisiin ei kuulu puhua ongelmista mitä tuolla luokkahuoneessa on. Se on vähän niin että jos tuolla opettajainhuoneessa kovin suureen ääneen kertoo asiansa niin ruvetaan pitämään opettajana joka ei oikein hallitse työtään. Ja kun ei kollegojaan aina tiedä niin hirvittää että millainen kommentti sieltä tulee. Tuntuu hullulta että eikö meillä ole näitä ongelma- ja häirikköoppilaita kun ei niistä kovin paljoa puhuta. Kellään ei tunnu olevan ongelmia kenenkään kanssa. Eikä meillä oo lupa tulla opettajainhuoneeseen ja huutaa heti ovelta että voi perhana sentään... (Än1, 13, 22 - 31)
Kyllä se [keskusteluilmapiiri] *on suhteellisen vapaa, onneksi. Kyllä jos on ollut vaikee tunti ja jonkun oppilaan kanssa niin sanotusti hihat palanut niin kyllä sen voi tuolla opettajainhuoneessa ihan vapaasti sanoa. Ei kukaan sano että voi, ei mulla oo sen kanssa mitään ongelmia.* (Mm1, 14, 10 - 15)

Se suun avaamisen helppous riippuu vähän siitä, että keitä siellä opettajainhuoneessa on. Jossain tilanteessa varmaan jos ois ite ihan kypsä niin sitten ei varmaan välittäisikään että keitä siinä on kuuntelemassa. (Än2, 10, 13 - 16)

Kaksi opettajaa epäili, että nimenomaan opettajien oli vaikeaa myöntää oma jaksamisensa riittämättömäksi ja omat keinonsa tehottomiksi. Heidän odotettiin olevan loistavia kurinpitäjiä ja tehokkaita opettajia. He olivat esimerkkeinä oppilailleen ja siksi heidän oli oltava kaikin puolin mallikelpoisia. Oman epäonnistumisen myöntäminen apua pyytämällä tuntui todella vaikealta, mieluummin he yrittivät pärjätä yksin.

> *Niitä ongelmia jotenkin pimitetään...onko se joku opettajan haavoittuvuus vai mikä...onko se niin että opettajan on siellä luokassa pärjättävä yksin. Ja jokainen meistä haluaisi pärjätä yksin.* (Än1,13, 19 - 21)

Seitsemän opettajaa oli sitä mieltä, että opettajien välinen tiivis ja toista tukeva yhteistyö olisi erittäin hyödyllistä. Yhteinen, avoin asioiden selvittely ja miettiminen ongelmien oikeita nimiä käyttäen palvelisi koko koulua ja auttaisi opettajia jaksamaan työssään paremmin. Kyräily, asioiden mitätöinti ja maton alle lakaisu taas edesauttavat ongelmien kasautumista ja huonon ilmapiirin kehittymistä opettajainhuoneeseen.

> *Mä luulen että sellanen nykystä paljon tiiviimpi yhteistyö auttais ihan jo oppilaan asemaa. Kun nyt saattaa olla semmosta että joku tulee tunnilta ja sanoo että voi kun se oli taas kauhee... niin eikö joku toinen sano että hyvänen aika kun se minun tunnilla on ihan ihmisiksi. Siis...tämmönen asenne pitäs saada ensiks kokonaan pois. Että reagoitas toisella tavalla. Kysyttäs että mitä se on tehnyt ja ruvettais sitä pohtimaan...yhdessä.* (Än1, 15, 8 - 13)

> *Ehkä se jossain määrin auttas sitten tilannetta. Mutta...minkä verran sitä nyt saakaan oppilaista puhua...salaseks luokiteltuja asioita. Se on vähän vaikee lähtee syvälliseen keskusteluun. (...) Ja...en mä tiedä tarviiko sitä yhteistyötä sitten kovin paljoo olla ...no vähän enemmän kuin nyt muttei missään nimessä nyt hirveitä. Kun...kun tavallaan sitä pyrkii ite selviytymään kans kun siinähän sitten itekkin kehittyy samalla.* (Mm2, 16, 3 - 15)

3.3.4 Oppilashuoltoryhmän antama tuki

Oppilashuoltoryhmän toiminta ja tavoitteet olivat selviä vain kolmelle opettajalle. He olivat myös käyttäneet sen tarjoamaa apua. Opettajista kaksi eivät olleet aivan varmoja, toimiiko ryhmä heidän koulussaan ollenkaan ja jos toimiikin, niin keitä ryhmään kuuluu. Kolme opettajaa tiesi ryhmän olemassaolon, mutta sen toiminta-ajatus oli jäänyt heille vieraaksi.

> *Oppilashuoltoryhmä...tuota...kai nuo opot on siinä sitten. Erityisopettaja. En oikein tiedä käytetäänkö sitä miten paljon, siis käyt tääkö opettajat. (...) Mutta kuvittelisin ettei siitä oo haittaakaan kellekkään osapuolelle.* (Än2, 9, 8 - 18)

> *Joo, mä oon käyttänyt sitä lähinnä luokanvalvojan tehtävissä että kun on joku oppilas omalla valvontaluokalla jolla on ongelmia niin mä oon sillon vienyt sen asian sinne. (...) Ja kyllä siitä on ollut hyötyä. Että sillä tavalla se homma menee niinku eteenpäin kun esim psykologi voi tarttua asiaan. Vanhemmatkin voivat herätä huomaamaan lapsensa ongelmia paremmin. Mutta tietysti totuuden nimissä on sanottava että joskus sen ryhmän toiminta tuntuu vaan puhumiselta.* (Än3, 10, 22 - 31)

Kaksi opettajaa pitivät oppilashuoltoryhmää etäisenä ja jopa eräänlaisena "raatina", jonka eteen oppilas työnnettiin tekojaan selittämään. Yhden opettajan mukaan ryhmä ei ollut kovin tarpeellinen ja toinen opettaja kertoi, että ongelmien vieminen ryhmään vaatii tiettyä rajojen rikkomista ja kynnyksen ylittämistä.

> *Aika vähän nää opettajat sitä käyttää, että...se ei kai tuu sit ees mieleen. Ja sit nää ongelmat, kun ei näille mitään mahda. Siis ei koulu niille mitään mahda. Että se on...ajanhukkaa ehkä. Ja se kokemus mikä mulla on vuosien takaa...niin on se oppilaallekin liian rankka paikka.* (Mn1, 9, 28 - 33)

> *...tota noin...voi olla että sitä kun on tässä omassa hommassaan niin sitä omissa ympyröissään vaan pyörii ja semmonen...ympyränkehän laajentaminen niin siinä on tietty kynnys kyllä olemassa. Mä en oo ikinä käyttänyt vaikka ehkä ois ollut aihettakin. Sitä*

pyrkii itte näpertelemään niitten asioitten kanssa. (Mm2, 13 25 - 31)

4 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

4.1 Työtyytyväisyys

Työssä pysyminen liittyy suoraan työtyytyväisyyteen. Opettajan työn jättäjät vetoavat usein työoloihin ja taloudellisiin syihin lähtiessään muualle. (Watson, Hatton, Squires & Soliman 1991, 75.) Ne, jotka jaksavat jatkaa opetustyössä, pitävät työtä tyydyttävänä ja he ovat sitoutuneita työhönsä (Fresko, Kfir & Nasser 1997, 430). Coladarcin (1992, 333) mukaan työhön sitoutuminen ja työtyytyväisyys liittyvät kiinteästi toisiinsa. Haastatelluista opettajista tyytyväisimmiltä vaikuttivat ne, joille opettajan työ oli ollut selkeä valinta nimenomaan työn sisällön eikä esimerkiksi hyvän työtilanteen vuoksi. He myös toivat esille opettajan työn kasvatuksellisen puolen; se ei merkinnyt heille pelkkää tietojen siirtämistä. Näille opettajille nimenomaan vuorovaikutus oppilaiden kanssa antoi voimia. Tuntemus, että voi omalla työllään vaikuttaa oppilaisiin, on hyvin tyydyttävää ja antaa voimia kohdata myös opetustyön väistämättä mukanaan tuomat vaikeudet ja vastoinkäymiset. Useimmiten opettajat kokevat opetustilanteessa tapahtuvan kanssakäymisen oppilaan kanssa sekä oppilaan onnistumisen tärkeimpänä tyydytyksen ja työtyytyväisyyden lähteenä (Fullan & Stiegelbauer 1991, 118.)

Ihmiset tuovat aina työhön omia odotuksiaan ja arvojaan. Erityisesti tämä pätee kun kyseessä on ihmistyö, johon liitetään paitsi suuri vastuu, myös korkeita moraalisia ja eettisiä arvoja. Jos työn realiteetit kohtaavat nuo valmiit arvot ja odotukset, ihminen on työhönsä yleensä tyytyväinen. Opettajan työ on sikäli erikoinen, että jokainen on lapsena ja nuorena päässyt tarkkailemaan saman alan ihmisiä työnsä äärellä.

Tästä syystä voi noviisiopettajalla olla omasta mielestään hyvinkin realistinen ja selkeä käsitys siitä, mitä edessä on. Kaganin (1992, 142) mukaan ihmisillä on opettajankoulutukseen tullessaan henkilökohtaisia mielikuvia ja uskomuksia itsestään opettajana. Nämä uskomukset säilyvät hyvin vahvoina ja muuttumattomina koulutuksenkin jälkeen ja seuraavat työelämään. Ammatillinen kehitys edellyttää näiden ennakkokäsitysten muuttamista. Kagan (1992, 145) lisää, että noviisiopettajan opettajaminäkuva on voimakkaasti yhtäläinen hänen oppijaminäkuvansa kanssa eli he käyttävät tiedostamattaan omia oppijakokemuksiaan opettaessaan.

Eräs haastateltu opettaja kertoi olleensa lähes shokissa tultuaan töihin yläasteelle. Ilmiselvästi hänen odotuksensa olivat olleet epärealistiset. (Fresko, Kfir & Nasser 1997, 430 - 431.) Niemen (1993, 33) mukaan opettajankoulutuksen tulisikin painottaa opetusta enemmän epävarmuuden kohtaamiseen, jatkuvaan ongelmanratkaisuun ja kriittisyyteen, koska ne ovat opettajan työn arkipäivää johtuen opetustyön tilannekohtaisuudesta. Opetustilanne luokassa on aina ennakoimaton, kompleksinen ja nopeasti muuttuva. Opettajankoulutukseen kuuluva opetusharjoittelu antaa valmiuksia työhön mutta sekin on parhaimillaankin vain opettajaksi kasvun prosessin käynnistäjä. (Eloranta 1997, 93.)

Menestyvän opettajan ominaispiirteitä ovat hyvä ammattitaito ja korkea työmotivaatio. Suonperä (1989, 3 - 8) korostaa, että opettajan työpanos ei merkittävästi parane, jos ainoastaan ammatillista valmiutta kohennetaan. Motivaatiolla on ratkaiseva merkitys opetustyön tuloksia ajatellen siksi, että korkea motivaatio edesauttaa opetusvalmiuksien oppimista. Ruohotie (1985, 13) tähdentää, että opettajan toiminnan määrä ja laatu riippuvat hyvin pitkälti motivaatiosta. Hän sanoo opettajan motivaatiolla ja opetusteknologien asianmukaisella soveltamisella olevan selvän yhteyden oppilaiden oppimismotivaatioon,

-asenteisiin, persoonallisuuden kehittymiseen ja sitä kautta heidän oppimistuloksiinsa. Haastatelluilla opettajilla oli melkoisen kirjava motivaatiovalikoima. Osa jaksoi tulla töihin kivojen työkavereiden vuoksi, yhdelle maksamattomat lainat olivat tärkein voimanantaja, yksi taas totesi omaavansa riittävän voimakkaan vastuuntunteen jaksaakseen työssä. Toki joukossa oli niitäkin, joille oppilaat ja opettaminen sinänsä olivat riittävän haastava ja toisaalta palkitseva syy jaksaa ja jatkaa.

Opettajan käsitykset omasta itsestään ja työstään vaikuttavat siihen, millaiseksi hänen työnsä muodostuu ja millaisia ovat sen tulokset (Yrjönsuuri 1990b, 9). Samaa asiaa korostaa myös Ojanen 1985, 20 - 21) toteamalla, että opettajan asenteet itseään, toisia ihmisiä ja työtään kohtaan merkitsevät enemmän kuin käytetyt opetusmetodit. Hänen mukaansa opettajan psyykkinen hyvinvointi on koulun arvokkain inhimillinen resurssitekijä. Tätä tosiasiaa ei liene liiemmin ajateltu, kun taloudellisiin syihin vedoten on opettajien työoloja kiristetty ja vaikeutettu. Salo (1994, 26) korostaa opetustyön kuormittavuuden olevan pääasiassa psyykkistä. Opetustyölle ominainen, pitkäkestoinen vuorovaikutus oppilaan kanssa on kuormittavaa. Salo viittaa opettajan ja niinsanotun helpon, tavallisen oppilaan suhteeseen. Uuvuttavuus on moninkertaista, jos kaikki vuorovaikutus oppilaan kanssa on kielteisesti sävyttynyttä eikä tunnu yleensä johtavan mihinkään. Toisaalta Salo (1994, 33) jatkaa, ettei ahdistavaakaan työhön väsymistä pidä nähdä ainoastaan ongelmallisena asiana. Se vain yksinkertaisesti on piirre, joka ajoittain kuuluu ihmissuhdetyön luonteeseen. Opettajan on kuitenkin jaksettava ponnistella paitsi lintsaavien, haistattelevien ja opetuksesta autuaan välinpitämättömien oppilaiden, myös suurten luokkien, koululle sysätyn kasvatusvastuun ja yhteiskunnan jatkuvan vaatimusten kasvun kanssa.

4.2 Pedagoginen kirjopyykki

Olen luokitellut haastatellut aineenopettajat neljän erilaisen opettajuutta kuvaavan tekijän perusteella. Näitä tekijöitä ovat ammatillinen motivaatio, näkemys oman ammattitaidon riittävyydestä, asenne ammatillista yhteistyötä kohtaan ja asenne erilaisia oppilaita kohtaan.

4.2.1 Ammatillinen motivaatio

Ammatillinen motivaatio jakaa opettajat *kutsumusopettajiin* ja *palkkatyöläisiin*.

4.2.1.1 Kutsumusopettajat

Kutsumusopettajat vaikuttivat sitoutuneemmilta työhönsä. Heille opettajan työ ei ollut sattuman tai ajautumisen tulos vaan he olivat alusta alkaen tietoisesti tähdänneet opettajiksi nimenomaan opetustyön sisällön vuoksi. He suhtautuivat oppilaihin pitkälti persoonina, eivät kasvottomana oppilasmassana, ja he tunsivat huolta näiden koulun jälkeisestä ja ulkopuolisesta selviytymistä. Lisäksi he myönsivät tuntevansa toisinaan syyllisyyttä siitä, etteivät aina jaksaneet kiinnittää kaikkiin oppilaisiin riittävästi huomiota vaikka selvästi näkivät näiden sitä kaipaavan.

Kutsumusopettajat arvostivat suuresti omaa työtään ja tiesivät itse sen olevan hyvin merkityksellistä. Mielestäni tämä oma arvonanto omaa työtä kohtaan tekee joistakin ammateista ns. kutsumusammatteja. Ulkopuolisen arvostuksen tarve vähenee silloin, kun työntekijä itse arvostaa riittävästi omaa työtään ja hänellä on sisäinen motivaatio tehdä sitä. Kutsumusopettajat ovat aina vahvasti omalla persoonallaan työhönsä paneutuvia.

Opettajan ammattia pidetään yleisessä keskustelussa usein lääkärin, sairaanhoitajan ja papin ammatin tapaan eräänlaisena kutsumusammattina. Työnä, johon nuorena halutaan ehdottomasti päästä, jolle omistaudutaan ja jota tehdään hamaan eläkeikään asti. Kutsumusammattiin liitetään tietynlainen ihanteiden puolustaminen ja toteuttaminen. Kutsumusammatti-ajattelulla annetaan mielestäni ymmärtää, että vasta voimakas kutsumus takaa työn arvokkuuden ja tärkeyden. Epäilemättä vahva motivaatio onkin erittäin tarpeellinen voimavara niinkin haastavassa työssä kuin opetustyö on, mutta nähdäkseni se ei vielä sinällään takaa opetuksen laatua, ammatillista uusiutumista ja tehokkuutta. Opettajan työssä - kuten kaikessa työssä - on tarpeen, että ammatillinen valmius vastaa työn asettamia vaatimuksia niin, että työmotivaatio ja työn tulokset maksimoituisivat (Suonperä 1989, 11).

Epäilemättä myös vahvankin kutsumuksen omaava opettaja voi palaa työssään loppuun ja kadottaa aikaisemmin niin voimakkaan työmotivaationsa. Näin erityisesti silloin, jos hänen opetustyöhön kohdistuvat tavoitteensa ja ihanteensa ovat olleet pitkälti epärealistisella pohjalla ja työn todelliset vaatimukset yllättävät (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 226 - 228). Pelkällä vahvalla kutsumuksella ei myöskään päästä oppilaan kannalta hyvään lopputulokseen, elleivät opettajan pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot ole ajan tasalla ja ellei opettaja ole halukas jatkuvasti kehittämään itseään. Nykyinen yhteiskunnan kiivas ja lähes loppumattomalta tuntuva kehitys asettaa opettajille vaatimuksia, joita pelkän ammatillisen kutsumuksen avulla ei pysty täyttämään.

Aineenopettajan uravalinta on usein monien eri tekijöiden summa. Läheiset ihmiset tai henkilökohtaiset elämäntilanteet vaikuttavat monasti tehtyihin ratkaisuihin. Opettaja voi kuitenkin olla ammatissaan varsin tyytyväinen, vaikka olisikin valinnut sen lähes sattumalta. Näkisin myös, ettei pelkkä kutsumus voi missään tapauksessa olla varma tae

työssä pärjäämisestä tai viihtymisestä, sillä arkisen työn realiteetit voi vat olla odottamattomia ja hyvin rasittavia.

4.2.1.2 Palkkatyöläiset

Ne opettajat, jotka olivat tulleet puolittain sattumalta opetustyöhön, eivät osoittaneet niin voimakasta sitoutuneisuutta ammattinsa vaatimuksiin. He miettivät kohdalleen myös muita työvaihtoehtoja, sillä heille opetustyö ei ollut missään tapauksessa lopullinen ja ainoa valinta. Niemi (1998, 39) korostaa, että sitoutuneisuus ja aito kiinnostus ovat hyvin merkittäviä tekijöitä opettajan kehittymisessä työssään. Hän painottaa sitoutumisen merkitsevän arvostusta omaa työtä kohtaan mikä puolestaan on edellytys korkeatasoiselle opetukselle ja opettamaan oppimiselle. Niemen mukaan sitoutumisen ongelma koskee erityisesti aineenopettajia.

Osa 'palkkatyöläisistä' koki ettei opetustyötä erityisesti arvosteta yhteiskunnassa ja ettei työn ongelmia aina edes haluttu ottaa todesta. Opettajien tyytymättömyys kohdistuu puutteelliseen yhteistyöhön ja omien vaikutusnahdollisuuksien vähyyteen (Räty, Snellman, Kontio & Kähkönen 1997, 431). Kaksi vahvimmin opetustyöstä ainakin ajatuksissaan pois haikailevaa olivat miehiä. Yksi miesopettaja toi esille sen, että alan naisistuessa myös ulkopuolisen arvostuksen määrä laskee eikä palkkakehitys ole suotuisaa. Tällöin vähäisesti tai vain ulkoisesti työhönsä motivoituneet lähtevätkin tilaisuuden tullen työhön muualle. Suonperän (1989, 6) mielestä opettajan työn eräs ongelma on ammatin vaihtamismahdollisuuksien rajallisuus. Tällöin vain vaivoin työssään jaksavat opettajat ovat vaarassa ajautua toivottomuuden tilaan. Suonperän mukaan tämä tosiasia asettaa opettajankoulutukselle uusia haasteita.

4.2.2 Ammattitaidon riittävyys

4.2.2.1 'Hyvän opettajan' tuntomerkit

Hyvän opettajan ja hyvän opetustaidon ulottuvuuksia on eritelty ja luokiteltu monin tavoin. Yhden määritelmän (Yrjönsuuri 1990a, 174 - 175) mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluvat aineenhallinta, aineen didaktinen käsittelytaito, kasvatustieto, opetusmenetelmien hallinta, koulutyön tuntemus ja hyvät vuorovaikutustaidot. Shulman (1987, 17) taas jäsentää opettajan työtä siten, että opettajalla tulee olla yleistä pedagogista tietoutta, opetussuunnitelmaa koskevaa tietoutta, pedagogista sisältötietoutta, tietoa oppilaista ja tietoa kasvatuksen päämääristä. Day ja Pennington (1993, 251) jakavat opettajan työn ja roolin tiedolliseen, affektiiviseen ja moraaliseen puoleen. Heidän mukaansa opetus ei voi koskaan olla neutraalia vaan arvot liittyvät aina kaikkeen siihen mitä koulussa opetetaan. Fullanin (1993, 12 - 16) mukaan työn eettisen luonteen sisäistänyt opettaja omaa pohtivan perusasenteen, halun uudistaa omaa ajatteluaan, halun jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen, taidon ottaa haasteita vastaan sekä kyvyn vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Niemi (1989, 73 - 74) tuo myös esille opettajan työhön liittyvän eettisten valintojen teon.

Opettajia on arvioitu myös luettelemalla ominaisuuksia, jotka liittyvät opettajan persoonaan. Ahon (1986, 30) mukaan opettajan persoonalle on asetettu seuraavia vaatimuksia: sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys, itsevarmuus, avoimuus, tasavertaisuus, innostuneisuus ja vahva minäkuva. Elliot (1989, 145 - 147) puolestaan toteaa opettajankoulutukseen tulevilta edellytettävän monia erilaisia ominaisuuksia. Näitä ovat aloitekyky, joustavuus, luovuus, oppilaista välittäminen, tasapuolisuus ja kyky tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Opettajan persoonan merkitystä opettajan ammatillisessa kehityksessä korostavat Raymond, Butt & Townsend (1992, 143 - 155). Heidän mukaansa opetta-

jien tulisi olla enemmän tietoisia arvoistaan, asenteistaan ja omasta kehityksestään persoonana ja ihmisenä. Opettajan persoonallisuuden kehitystä ja kasvua korostava suuntaus nojautuu fenomenologiaan ja humanistiseen psykologiaan. Tältä pohjalta nouseva opettajankoulutus korostaa opettajan persoonaa, joka ymmärretään opettajan tärkeimmäksi työvälineeksi (Aho 1994, 84 - 85).

4.2.2.2 Aineenopettajien erityispiirteet

Perinteisesti yläasteen eri aineiden opettajien ammattitaidossa on korostettu nimenomaan opetettavan aineen hyvää hallintaa (Kari 1996, 49 - 50.) Opetusaineiden ja niiden taustatieteiden opinnot kattavat valtaosan tutkinnon opintoviikoista. Pedagogiset opinnot koostuvat kasvatustieteestä, ainedidaktiikasta ja opetusharjoittelusta. Niiden laajuus on 35 opintoviikkoa, joka antaa muodollisen pedagogisen pätevyyden. Tästä määrästä erityispedagogisia opintoja on 0 -3 opintoviikkoa.

Lehtovaara (1994, 35) tiivistää aineenopettajan työn haasteeksi kasvatustieteellisen tiedon soveltamisen oman oppiaineen rakenteeseen ja sen oppimista koskevaan tiedon. Opetuskäytännön perustaminen tapahtuu näin muodostuvan teoriapohjan avulla. Hän lisää opettajaksi kasvua tukevan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman olevan mahdollisimman avoin kuvaus niistä periaatteista ja rakenteista, joiden toteuttaminen luo edellytykset tasapainoisen inhimillisen kasvun tukemiseen. (Lehtovaara 1994, 33.)

Jokainen aineenopettaja on ensisijaisesti lähtenyt opiskelemaan tiettyä tieteenalaa (Mäkelä 1994, 28) ja vasta sitten suorittanut aineenopettajan pedagogiset opinnot. Haastattelemistani opettajistakin vain osa tähtäsi opiskelemaan lähtiessään suoraan opettajan työhön. Jonkinlainen ajautuminen on ollut usean aineenopettajan ammatinvalinnan taustalla. Tästä syystä läheskään kaikki aineenopettajat eivät suinkaan

ole erityisen motivoituneita ja innostuneita tekemään opetustyötä. Eräänlainen "ammatillisen motivaation epävarmuus" ja "työstä innostumaton virkamiesopettajuus" vaivaa näitä aineenopettajia (Mäkelä 1994, 13).

Aineenopettajalta edellytetään hyvää opetettavan aineen sisällöllistä ja pedagogista hallintaa. Hän tekee kasvatus- ja opetustyötään kodin, ympäristön ja koko yhteiskunnan murroksessa yrittäen samalla täyttää nopeasti kehittyvän teknologian ja tasokkaamman koulutuksen vaatimukset. Työn vaatimusten laadulliset ja määrälliset muutokset edellyttävät yksilöltä entistä parempia voimavaroja, joustavuutta ja jatkuvaa uuden oppimista (Kinnunen 1994, 222). Opettajan tulisikin ammattitaitoonsa nojaten pystyä tarkastelemaan toimenpiteitään ja muuttamaan opetustaan oppilaiden vaatimusten ja tarpeiden mukaan. Johnsonin (1997, 820) mielestä opettajan on mietittävä jokaista toimenpidettään ja kommenttiaan tarkasti ja harkittava etenemistään joka tilanteessa aina oppilaan yksilöllisyys huomioiden.

Nykyaikana opettajalta edellytetään opetettavan aineen hallinnan lisäksi melko itsenäistä ja luovaa otetta työhön. Hänellä tulee olla jäsentynyt näkemys oman oppiaineensa luonteesta ja aktiivisesta oppimisesta. (Kaartinen 1995, 252; Niemi 1998, 32.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 10) todetaan, että opettajan rooli muuttuu entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaan rooli aktivoituu. Hänestä tulee aktiivinen ja kriittinen tiedon etsijä ja prosessoija. Opettaja ei enää kaada tietoa oppilaan päähän vaan hän on enemmänkin taustalla ohjaten tarvittaessa oikeaan suuntaan. Haastatellut opettajat olivat tietoisia näistä uusista tuulista, mutta eivät olleet lähteneet radikaalisti muuttamaan omia toimintatapojaan. Kaikki eivät olleet valmiita luovuttamaan vastuuta oppimisesta oppilaalle itselleen

vaan olivat sitä mieltä, että opettaja on lopultakin se, joka uudet tiedot ja taidot opettaa.

Opettajan käsitykset omaa työtään ja itseään kohtaan vaikuttavat Yrjönsuuren (1990b, 11) mukaan siihen, millaiseksi hänen työnsä muodostuu ja millaisia ovat tulokset. Peruskoulun opettajan työ ei voi olla korkeatasoista, jos he eivät itse arvosta työtään ja itseään opettajina (Yrjönsuuri 1990b, 75). Cothran ja Ennis (1997, 541) toteavat, että opettajan tärkein tehtävä on saavuttaa ja ylläpitää yhteistyötä oppilaitten kanssa. Ilman tätä yhteistyötä ei mikään luokkahuoneessa toimi eikä oppimistavoitteita saavuteta. Toisaalta Evans (1997, 842) korostaa, että opettajalla on tärkeää olla realistiset odotukset työnsä kontekstista ja opetustilanteesta. Vaikkeivat ne olisikaan hänen alkuperäisten ihanteidensa mukaiset, hän tietää pystyvänsä nuo odotukset täyttämään.

Niemen ja Tirrin (1997, 43) tutkimuksen mukaan aineenopettajat ovat omasta mielestään saaneet koulutuksestaan hyvät eväät opetustyön suunnitteluun ja oman työn arviointiin. Koulutuksen tarjoamat valmiudet oppilashuoltoon, kriisitilanteisiin, yhteistyöhön vanhempien kanssa ja kouluyhteisössä toimimiseen ovat kuitenkin olleet heikot. Niemi ja Tirri arvelevatkin, että opettajankoulutus ei ole pysynyt yhteiskunnan huimassa muutosvauhdissa mukana. Opettajia koulutetaan edelleen luokkahuoneessa tapahtuvaan työhön. Opettajien lisääntynyt vastuu ja hyvin erilaisista yksilöistä muodostuvat oppilasryhmät kuitenkin edellyttävät opettajilta myös muuta tietoutta. Lisäksi koulutukseen liittyvä opetusharjoittelu on tapahtunut yleensä hyvin suojatuissa olosuhteissa. Tällöin omaa aitoa vastuuta oppilaiden kanssa pärjäämisestä ei ole voinut harjoitella. Todelliset ongelmat nousevat esiin vasta aidoissa vuorovaikutustilanteissa. (Niemi & Tirri 1997, 53)

Haastatellut opettajat myönsivät avoimesti, että heidän erityispedagogisissa taidoissaan ja tiedoissaan oli aukkoja. Erityisesti puutteellinen taito tukea oppimisvaikeuksista oppilasta tuntui heistä hyvin valitettavalta.

4.2.2.3 Aineenopettajakoulutuksen kehittämistarve

Tällä hetkellä varsin "muodikas" ja yleisesti kasvatuskeskustelussa ja opettajankoulutuksessa käsitelty aihe on itsereflektointi. Se liitetään paitsi oppilaisiin, myös opettajiin ja etenkin heidän työnsä uudistamiseen ja omaehtoiseen ajattelun muuttamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994, 9) puhutaan koulukohtaisesta opetussuunnitelma-ajattelusta, johon sisältyy ajatus opettajasta oman työnsä kehittäjänä, eikä minkään keskusjohtoisen mallin toteuttajana.

Reflektointi on opetuksen kehittämisen työväline (Oksanen 1998, 233). Raivola (1993, 21) kuvailee reflektiota aktiiviseksi ja intensiiviseksi omien uskomusten ja toimintatapojen pohdinnaksi, perustelujen etsinnäksi omille ratkaisuilleen. Reflektio on oman toiminnan tarkkailemista ulkopuolisen silmin. Alasuutarin (1996, 31) mukaan se ei kuitenkaan ole pelkkää itsensä ja toimintatapojensa tarkkailua, vaan siihen sisältyy myös ympäristön ja käsitysmaailman tarkkailua, tietoisuus omasta kontekstista ja itsestään selvinä pidetyistä sosiaalisista ja ideologisista tekijöistä. Itsestään selvinä pidettyihin asioihin osataan kiinnittää huomio vasta silloin, kun tarkastellaan kriittisesti omaa esitietoa ja yhdistellään sitä uusiin havaintoihin (Alasuutari 1996, 31). Ainscow (1994, 28 - 29) toteaa, että opettajan on omaksuttava reflektiivinen ote omiin opetustapoihinsa. Hänen on arvioitava omien menetelmiensä tehokkuutta ja oikeutusta aina, eikä sortua käyttämään kerran onnistunutta menetelmää kritiikittömästi. Hänen mukaansa kokemus opettaa mikäli siitä halutaan ottaa oppia.

Niemi (1992) painottaa opettajien koulutusta kriittiseen reflektioon yhtenä tärkeimmistä asioista myös kansainvälisessä opettajankoulutustutkimuksessa. Hän korostaa opettajan merkitystä yhteiskunnallisena vaikuttajana ja pitää opettajan kykyä itse kehittää työtään ratkaisevana koko koulun kehittymisen kannalta (Niemi 1996, 252). Kohonen (1994, 45) puolestaan toteaa ammatillisen kasvun edellyttävän itsenäistä ja vastuullista otetta työhönsä. Opetustyön eettisen luonteen sisäistänyt opettaja pystyy kehittämään työtään omaehtoisesti pohtien, havainnoiden ja tutkien mutta myös yhteistyössä toisten kanssa. Näin varmasti onkin; opetustyötä tekevät ihmiset ovat epäilemättä oikeita ihmisiä sitä kehittämäänkin. Nykyinen suuntaus eli kasvavat luokkakoot, ongelmaoppilaiden lisääntyvä määrä luokissa ja yhteiskunnan lisääntyvät ja monimutkaistuvat vaatimukset eivät kuitenkaan lisää opettajien resursseja paneutua päivittäisen työn lisäksi myös kehittämishaasteisiin.

Sindelar (1995, 238) tuo esille, että vain aniharvat noviisiopettajat tajuavat, että suuri osa heidän työtään on opettaa niitä, joilla on vaikeuksia pysyä mukana opetuksessa ja omaksua uutta tietoa. Tai kasvattaa niitä, joiden käyttäytyminen ei vastaa yleisiä normeja. Hänen mukaansa opettajankoulutuksella on suuri työ ylittää uskomusten vaikutus ja tuoda esiin tosielämän realiteetit. Sindelarin (1995, 239) mielestä olisi erittäin tärkeää, että luokan-, aineen- ja erityisopettajat voisivat työskennellä yhdessä jo opettajankoulutuksessa ollessaan. Tämä varmasti edesauttaisi opettajien yhteistyöhalukkuutta ja -kykyä myöhemmin työelämässä.

4.2.2.4 Peruskoulun opetussuunnitelma

Uudet peruskoulun opetusuunnitelman perusteet esiteltiin vuoden 1994 alussa. Niiden pohjalta kunnat ja koulut rakensivat omat opetussuunnitelmansa. Peruskoulun opetusuunnitelman perusteista (1994,

9) ilmenee, että opetussuunnitelma on ympäristön muutoksiin ja arviointituloksiin jatkuvasti reagoiva dynaaminen prosessi. Ympäröivän yhteiskunnan nopeat muutokset, kuten kansainvälistyminen, teknologinen kehitys ja työelämän uudet vaatimukset vaikuttivat omalta osaltaan opetussuunnitelmien muotoutumiseen. Uudistuksen myötä päätösvalta kouluasioista siirtyi entistä enemmän kunnille ja kouluille. Opetustyön kannalta tämä on merkinnyt lisääntynyttä itsemääräämisoikeutta ja itseohjautuvuutta. Koulut saavat nykyään päättää varsin itsenäisesti opetuksesta, opetuksen tavoitteista ja arvioinnista. (Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Peruskoulu on oppivelvollisuuskoulu, jonka tehtävänä on tarjota monipuolisia sivistäviä opintomahdollisuuksia, edistää oppilaiden kaikkinaista kehittymistä, tukea jatko-opintojen kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset oppilaan suotuisalle sosiaaliselle kasvulle huomioimalla oppilaiden yksilölliset erot. (Peruskoulun opintosuunnitelman perusteet 1994, 11.)

Peruskoulun nykyinen opetussuunnitelma lähtee konstruktivismin pohjalta. Konstruktivismiin pohjautuva oppimiskäsitys painottaa oppimista ja oppilaan aktiivisuutta, oppimisen vuorovaikutteista rakennetta ja uuden oppiaineksen rakentumista aikaisemmin opitun ja koetun perustalle (Olkinuora 1994, 65 - 68). Opettaja ymmärretään aikaisempaa enemmän opetuksen suunnittelijaksi, organisoijaksi ja oppimisen ohjaajaksi. Opettajan työssä korostuvat vuorovaikutustilanteiden ohjaaminen, vastuu omasta työstä ja itsearviointi.

4.2.3 Ammatillinen yhteistyö

4.2.3.1 Yhteistyö rehtorin kanssa

Rehtorilta aineenopettajat toivoivat ennenkaikkea selkeää johtajuutta ja opettajien tukemista. Heidän mielestään rehtorin toimenkuvaan kuului paljon muutakin kuin käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kurinpalautus. Rehtori on opettajien johtaja. Hänelle kuuluu vastuu koulun yleisestä ilmapiiristä sekä kaikkien opettajien tasapuolisen kohtelun toteutumisesta ja siitä, että jokaisen mielipide otetaan huomioon. Hänellä on myös asemansa vuoksi arvovaltaa ongelmaoppilaiden vanhempiin ja muihin tahoihin.

Mielestäni rehtori ei saa piiloutua hallintoasioihin ja jättää vastuuta opetuksesta pelkästään yksittäisille opettajille. Koulun suurten kehityslinjojen vetäjänä rehtori on avainasemassa myös moniammatillisen yhteistyön toimeenpanijana ja tukijana. Rehtorin tehtäväkenttä on nähty koulun johtamisen ohella myös toiminnan suunnittelussa, hallinnoimisessa ja organisoimisessa. Erityisesti rehtoria pidetään yhteishengen luojana, joka toteutetaan huolehtimalla koulun ihmissuhteista ja yleisestä ilmapiiristä. (Karjalainen 1991, 86 - 90; Isosomppi 1996, 154 - 158)

Perinteinen koulukulttuuri on antanut rehtorin yksin määrätä koulun johtamisesta ja yleisistä suuntalinjoista. Kullekin opettajalle on jäänyt vastuu omien tehtäviensä hoitamisesta. Tämä asetelma ei ole mitenkään rohkaissut opettajia syvälliseen pedagogiseen keskusteluun omasta asemastaan ja omista mahdollisuuksistaan. (Alenius & Pynnönen 1992, 32)

Henkilökohtaiset suhteet rehtoriin vaikuttivat varsin paljon siihen, miten tärkeänä tämän panosta opettajien työn tukijana pidettiin. Saman koulun rehtori sai haastatelluilta opettajilta aivan erilaiset arviot sen mukaan, millaiset suhteet heillä oli tai millaisia kokemukset aikaisemmasta yhteistyöstä olivat. Miesopettajat olivat hyvinkin tyytyväisiä (mies)rehtoreihinsa, naisilta tuli enemmän kielteisiä kommentteja.

Myös matematiikanopettajat vaikuttivat äidinkielenopettajia tyytyväisimmiltä rehtoreihinsa. Osa opettajista kertoi rehtorin olevan liian etäällä käytännön opetustyöstä, jotta häneltä saisi asiallista tukea. Mielestäni pahinta oli joidenkin opettajien kokema vähättely heidän kertoessa opettamisen ongelmistaan. Sellainen suhtautuminen osoittaa mielestäni suurta piittaamattomuutta. Opettajan työtä tehdään vahvasti omaan persoonaan nojautuen eikä kukaan tule kevyin perustein kertomaan työssään ilmenneistä ongelmista ja omasta epäonnistumisen tunteestaan. Syyt siihen ovat varmasti vakavat ja aiheellisesti huomiota vaativat. Pahinta mitä rehtori voi tehdä on vähättely; kynnys hakea apua muualta on vähättelyn jälkeen yhä vaikeampaa ja opettaja voi tuntea itsensä entistä avuttomammaksi ja yksinäisemmäksi. Eikä oppilaan asemakaan kohene millään laila.

4.2.3.2 Muut aineenopettajan työn tukijat

Myös suhtautuminen koulunkäyntiavustajiin ja erityisopettajan antamaan samanaikaisopetukseen vaihteli melkoisesti opettajien välillä. Osa opettajista koki etenkin avustajat todella myönteisiksi ja tärkeiksi. Heitä pidettiin huomattavana apuna. Kaikille opettajille ne eivät olleet yhtä itsestäänselvästi myönteinen asia mutta varsinkin samanaikaisopetus tuntui monelle vieraalta ajatukselta. Osa koki avustajien ja samanaikaisopetuksen käytön luokan sisäistä vuorovaikutusta häiritsevänä tai omaa opetusta selkeästi hankaloittavana asiana. Erityisoppilaita normaaliopetukseen integroitaessa samanaikaisopetus ja avustajien käyttö tulee kuitenkin olemaan arkipäiväistä ja erittäin tarpeellinen apu käytännön koulutyön sujumisen turvaamiseksi.

Opettajien olisi myös mielestäni erittäin tärkeää tiedostaa koulunkäyntiavustajan rooli koulun työyhteisössä. Kuten heidän nimensäkin jo kertoo, he avustavat koulunkäyntiä eli oppilasta, eivät niinkään opettajan työtä. Koulunkäyntiavustajan käyttö luokassa ei merkitse sitä, että

opettaja ei pärjäisi yksin luokassaan; se merkitsee sitä, että hän haluaa oppilaansa saavan yksilöllistä huomiota ja tukea oppimiseensa.

Samaten toisen aikuisen, ammattitoverin, tunkeutuminen omaan luokkaan, omalle alueelle voi joistain opettajista tuntua hyvinkin vaikealta asialta. Oma epävarmuus ja piilossakin kytevä riittämättömättömyyden tunne voi vaikeuttaa yhteistyötä huomattavasti - tehdä siitä jopa täysin mahdottoman. Kun opettaja sanoo, että samanaikaisopetus tai avustajan läsnäolo häiritsee luokan vuorovaikutusta, hän tarkoittanee lähinnä omalta puoleltaan lähtevää sanallista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Oppilaihin toisen aikuisen läsnäolo vaikuttaa kokemukseni mukaan useimmiten rauhoittavasti; se ei häiritse heidän puoleltaan lähtevää vuorovaikutusta opettajan kanssa. Opettaja on siis pohjimmiltaan huolestunut siitä, mitä toinen aikuinen ajattelee hänen sanomisistaan, opetusmetodeistaan, maneereistaan ja kyvystä käsitellä oppilasryhmää. Mitä epävarmempi opettaja ammatillisesti on, sitä vaivalloisemmaksi tasaveroinen yhteistyö toisen alan ammattilaisen kanssa muodostuu. Ja sitä huonommaksi muodostuu myös erityistä tukea tarvitsevan, integroidun oppilaan opetus. Opettajien tulisikin tiedostaa yhä selvemmin, että koulunkäyntiavustaja tai samanaikaisopetusta antava erityisopettaja ovat luokassa ensisijaisesti oppilasta varten.

4.2.3.3 Sooloilijat

Näiden yksintekijöiden mielestä opettajan pitää pärjätä omilla kyvyillään ja taidoillaan oppilaittensa edessä, myös vaikeissa ongelmatilanteissa. He eivät pitäneet opettajien välistä yhteistyötä niin tehokkaana, että siihen kannattaisi liiemmälti uhrata aikaa ja voimavaroja. Se oli heistä useimmiten pelkkää puhetta, vaikeuksista valittamista, joka ei käytännössä johtanut asioiden kohentumiseen. Myöskään oppilashuoltoryhmän apu ei ollut heistä useinkaan siihen uppoavan ajan ja vaivan arvoista. Eräs opettaja piti oppilashuoltoryhmää eräänlaisena

raatina, jonka eteen oppilas ongelmineen passitettiin. Nämä opettajat näkivät oppilaitten vaikeudet niin suurina ja niiden syyt niin syvällä olevina, ettei koulun tekemillä toimenpiteillä ja interventioilla ollut lopulta mahdollisuutta hyödyttää ketään. Tai ainakin niihin olisi pitänyt puuttua jo ala-asteella..

Vaikeissa kurinpidollisissa tapauksissa rehtori ja oppimisvaikeuksisten oppilaiden kohdalla erityisopettaja olivat heidän mukaansa useimmiten tarpeelliset, mutta muuten he näkivät parhaaksi toimia yksinään. Suhtautuminen erityisopettajaan käytöshäiriöisten oppilaiden auttajana jakoi haastatellut aineenopettajat kahteen leiriin. Toisten mielestä oli rahan ja ajan haaskausta, jos häiriköt lähetettiin kesken tunnin erityisopettajan luokse. Heidän mielestään erityisopettaja oli koulussa nimenomaan oppimisvaikeuksisia oppilaita auttamassa ja erityisopetuksen onnistumisen takasi suunnitelmallinen ja perusteltu erityisopetus. Osa taas toivoi, että heidän koulussaan olisi vielä mahdollisuus lähettää ongelmaoppilas "klinikkaan" heti kun aihetta ilmeni. Heidän mukaansa edes loput oppilaat saisivat tällöin työrauhan.

4.2.3.4 Ryhmätyöläiset

Ryhmätyöläiset sitä vastoin korostivat koko opettajakunnan vastuuta yksittäisen oppilaan koulunkäynnin sujumisesta. Se ei ollut heidän mukaansa vain luokanvalvojan tai tietyn aineenopettajan vastuulla. Osa venytti tuon vastuun myös oppilaan yleiseen hyvinvointiin. He pitivät ammatillista yhteistyötä itsestäänselvyytenä, ainakin sitä piti ongelmatilanteissa yrittää käyttää yhtenä tärkeänä ratkaisuvaihtoehtona. He myös kaipasivat enemmän työyhteisön sisäisiä keskusteluja työn vaikeuksista ja ongelmatilanteista sekä avointa ja suoraa keskusteluilmastoa koko koulun henkilökunnan välille.

Zigarelli (1996) toteaa, ettei kollegiaalisutta ja yhteistoimintaa opettajien välille saada aikaan hallinnollisin ja organisatorisin toimenpitein, vaan tärkeintä on yhteistyön tietynasteinen spontaanisuus ja ennenkaikkea vapaaehtoisuus. Hän lisää myös, ettei opettajien yhteistyön lisäys välttämättä kohenna työn tehokkuutta sinällään. Osa opettajista totesi, ettei yhteistyön tarvinnut olla virallista, etukäteen järjestettyä, vaan jo aivan spontaani ja avoin asioista puhuminen kollegoiden kanssa auttoi. Eräs äidinkielenopettaja kertoi, että häntä auttoivat eniten vapaamuotoiset keskustelut saman aineen opettajien kanssa. Vaikkei keskustelujen apu ollutkaan yleensä konkreettista, jo pelkkä kuulluksi ja ymmäretyksi tuleminen kohensi mielialaa ja antoi voimia. Näille opettajille myös moniammatillinen yhteistyö oli itsestäänselvyys. Erityisopettajan, rehtorin, terveydenhoitajan, koulupsykologin ja sosiaalitoimen välinen yhteistyö opettajien kanssa oli heidän mielestään tärkeää, omaa työtä tukevaa ja lopulta oppilaan eduksi muodostuvaa. He eivät kuvitelleetkaan selviytyvänsä kaikista eteen tulevista ongelmista yksikseen, oman ammattitaitonsa varassa.

Showers (1985, 45 - 46) tuo esille, että muuttuvassa koulukulttuurissa työtoverit voivat kehittyä tukemaan toisiaan. Näin saataisiin uusia, olennaisia näkökulmia oppilaisiin. Showers korostaa, että vaikka opettajat ilman muuta ovatkin ammattilaisia, he eivät kuitenkaan ole eivätkä voi olla kaikkitietäviä eivätkä täydellisiä. Avoin, luottamuksellinen ja myönteinen ilmapiiri estää sen, ettei opetuksen ongelmien avoimesta käsittelystä tule keskinäiseen kilpailuun ja toisten arvosteluun perustuvaa keskustelua, muttei myöskään pelkkää humoristissävytteistä seurustelua ja juoruilua, jonka ammatillinen anti on olematon (Showers 1985, 48).

Eräs opettaja toivoi, että huonosti menneen tunnin jälkeen voisi mennä opettajanhuoneeseen ja jo ovella huutaa tunteensa julki. Sama opettaja ihmetteli sitä, että eikö ongelmaoppilaita ja opetuksen ongelmia muka

ole heidän koulussaan, kun niistä ei koskaan puhuta eikä vaikeuksia myönnetä vaan ongelmia enemmänkin pimitetään ja vähätellään. Kainanin (1992, 447) tutkimuksen mukaan opettajat tuntevat ammatissaan jatkuvaa epävarmuutta, pelkoa hallinnan menetyksestä luokassa ja yleistä epäonnistumisen pelkoa. Asetetut odotukset, sekä sisäiset että ulkoiset, ovat mittavat. Voisi kuvitella, että jos tilanne tosiaankin on tämä, yhteistyön ja keskinäisen avunannon voimaa käytettäisiin enemmänkin hyväksi kouluyhteisössä. Jokin koulukulttuurissa sen kuitenkin estää. Aineenopettajien vastauksista kävi selvästi ilmi, että joidenkin työtovereiden kuullen ongelmista ei haluttu puhua ollenkaan, koska pelättiin toisen suhtautumista. Asioiden jakaminen oli opettajista kuitenkin tärkeää; oma syyllisyydentunne ja väsymys tuntuivat kevyemmiltä kun tiesi, ettei ole ainoa.

Kyriacou (1987, 148) tähdentää opettajien olevan ammattiryhmä, joka tekee työtään stressiä aiheuttavissa olosuhteissa. Mikäli stressi jatkuu ja syvenee ilman että siihen puututaan, se voi vahingoittaa opettajan ja oppilaan suhdetta ja opetuksen laatua. Tästä syystä avoin vuorovaikutus ja vapaa keskusteluilmapiiri opettajien kesken auttaa paitsi opettajaa, myös oppilasta.

4.2.3.5 Aineenopettajan työn itsenäisyys

Aineenopettajat ovat tottuneet tekemään työtään itsenäisesti ja omalla tyylillään. Heillä on huomattava itsenäisyys tehdä työtään, hallita yksin luokassa tapahtuvaa toimintaa ja valita opetusmenetelmiä. Itsenäisyyttä rajoittaa vastuu opetussuunnitelman asettamista asiasisällöistä ja mahdollinen kouluviranomaisten kontrollointi. Varsinaisessa työtilanteessa, luokassa oppilaittensa edessä, opettaja on useimmiten yksin ja hän saa itsenäisesti valita, miten opetettavat aiheet käsitellään ja opetetaan. (Kari 1988, 12.) Charltonin ja Jonesin mielestä (1996, 37 - 48)

tätä itsenäisyyttä suorastaan edellytetään opettajilta vanhempien, oppilaiden ja koko yhteiskunnan toimesta.

Paitsi että opetustyö on itsenäistä, se voi tuntua yksinäiseltä. Vartiovaaran (1987, 66 - 67) mukaan itsenäisyyden tunne on tärkeää aikuiselle ihmiselle. Se syntyy hänen mukaansa siitä tietämyksestä ja tunteesta, että tilanne on hallinnassa; osaamista on riittävästi ja tukea on tarvittaessa saatavilla. Jos tällainen tunne puuttuu opettajalta oppilaan edessä, se luo syvää epävarmuutta kaikkiin opettajan tekemiin valintoihin ja koko työviihtyvyyteen.

Opettajan työn yksinäisyyteen ja itsenäisyyteen liittyy monia rasitustekijöitä. Näitä ovat Kohosen ja Leppilammen (1994, 65) mukaan ihmistyön yleinen kuluttavuus, vastuun kantaminen oppilaista, arvosteluvastuu ja epäilykset tehtyjen ratkaisujen perusteltavuudesta. Haastatteluista käy ilmi, että opettajat eivät luota omaan ammattitaitoonsa nimenomaan ongelmaoppilaiden kohdalla. Heillä ei ole riittävästi tietoa tehdä perusteltuja valintoja opetusmenetelmien ja -materiaalin välillä. Pidemmän päälle tällainen tilanne aiheuttaa paitsi henkilökohtaista turhautuneisuuden, epäonnistumisen ja väsymyksen tunnetta, myös taloudellisten ja inhimillisten resurssien tuhlausta. Kukaan ei jaksa tehdä täysipainoisesti vastuullista työtä jatkuvan epävarmuuden vallassa puhumattakaan niiden oppilaiden tulevaisuudesta, joihin ei ole tiedon ja taidon puutteen vuoksi voitu panostaa täysillä.

Mielestäni opettajan työn itsenäisyyttä ja yksinäisyyttä ei kuitenkaan pitäisi liikaa korostaa eikä pyrkiä olemaan sen varjolla liian itseriittoinen. Ammattien erikoistuessa yhä suppeammille alueille ja ongelmien laajetessa ja monimutkaistuessa tarvitaan kipeästi yhteistyötä ja vuorovaikutusta yli keinotekoisten ammattirajojen. Opettajan, joka on tottunut kymmenien vuosien aikana toimimaan täysin omaehtoisesti ja vain itseensä luottaen, voi olla varsin vaikeaa pyytää apua opetuksen ja

kasvatuksen ongelmiin muilta asiantuntijoilta. Syynä voivat olla oman riittämättömyyden julkisen myöntämisen ja kollegoiden kommenttien pelko. Opettajaa voi pelottaa se, että jos hän haluaa luokkaansa avustajan, muut luulevat ettei hän pärjää yksin.

4.2.3.6 Yhteistyöhön opettelu

Sindelarin (1995, 246) mielestä opettajat tarvitsevat integraation yleistyessä ohjausta myös eriasteiseen yhteisopetukseen ja yhteistyöhön toisten ammattilaisten kanssa. Nykyisestä opettajankoulutuksesta ei näitä sisältöjä juuri löydy. Myös Niemi (1993, 39) toteaa toimivan koulun edellytyksenä olevan opettajien yhteistyön ja kokemusten - myös kielteisten - jakamisen. Ongelmia tulee voida käsitellä siten, että niihin etsitään ratkaisua yhdessä, kaikkien ammattitaitoa ja henkilökohtaisia ominaisuuksia hyväksi käyttäen.

Niemen mielestä opettajankoulutuksen olisi murrettava esiin uusia uria tämänkaltaiselle yhteistoiminnalle. Jo työssä toimivia opettajia tulisi ohjata täydennyskoulutuksen kautta yhteistoiminnallisuuteen. Alenius & Pynnönen (1992, 29) kritisoivat opettajien täydennyskoulutusta toteamalla sen olevan yhä monipuolisempaa mutta hajanaisempaa. Heidän mukaansa opettajien yhteistyötaidot eivät kehity irrallisella ja hajanaisella täydennyskoulutuksella. Kaikki kunnia täydennyskoulutuksen annille, mutta ajattelisin varsinaisen muutoksen lähtevän koulun henkilökunnasta itsestään, ei puolueettomasta lisäkoulutuksesta. Opettajat itse tietävät parhaiten - jos haluavat sen myöntää - mikä heidän koulussaan on suurin ongelma, miksi opettajainhuoneessa ei sallita avointa keskustelua ja miksi ilmapiiri on tunkkainen.

Ainscow'n 1994, 28 - 29) mielestä opettajien on varsin vaikeaa sopeutua ajatukseen ryhmätyöstä. Ongelmanratkaisua ei koeta yhteiseksi tehtäväksi vaan kaikki keskittyvät ainoastaan häntä itseään koskeviin

asioihin. Tämä saattaa johtua siitä, että kouluissa työskentelevillä on melko hajanainen käsitys koulutyön merkityksestä ja tarkoituksesta; heillä on erilaiset arvot ja uskomukset. Ainscow toteaa koulun olevan ryhmän erilaisia ihmisiä, jotka ovat itsenäisesti toimivia ja hyvin löyhästi yhdistyneitä. Tämän saman ajatuksen löysin haastatteluaineistostani. Työtä tehdään kukin omalla tavallaan, ratkaisuista ei keskustella yhdessä, sitoutuminen työhön vaihtelee ja asennoituminen muihin samaan aineen opettajiin tuntuu riippuvan henkilökemian yhteensopivuudesta. Clark (1995, 21 - 22) myöntää yksikköopetuskulttuuriin kuuluvan oppilaan ja opettajan välisen tiiviin vuorovaikutuksen olevan sinällään hyvän asian mutta hän kysyy, onko yksi opettaja paras mahdollinen auktoriteetti kaikissa opetettavissa asioissa. Oppilaiden erilaisuus asettaa valtavia haasteita, joihin ei yhden ja saman luokkahuoneen sisällä välttämättä pystytä vastaamaan. Clark perääkin näkökulman laajennusta yksilökeskeisyydestä yhteistyöhön.

Hargreaves (1996, 267 - 268) toteaa, että omiin luokkiin ja omiin rutiineihinsa eristäytyneet opettajat saavat hyvin vähän palautetta omista arvoistaan, opetusmetodeistaan ja ammatillisesta pätevyydestään. Opettajat opettavat yksin, eristyksissä suljettujen ovien takana. Kun työskentelyilmapiiri on tällainen, opettajat arvioivat toisiaan Hargreavesin mukaan lähinnä luokasta kuuluvan melun tai opettajan ohjaamien juhlaesitysten perusteella.

Jokaisen opettajan eteen tulee ongelmaoppilaita ja hetkiä, jolloin oikean ratkaisun löytäminen on hyvin vaikeaa tai jokin oppilas hiertää kivenä kengässä pitkän aikaa. Mikäli näitä tilanteita ei pystytä purkamaan lähimpien työtovereiden kesken pelottomasti ja avoimesti, jäävät sekä oppilas että opettaja apua vaille. Toistuessaan tämä tilanne aiheuttaa opettajan väsymistä ja ammatillisen itsetunnon murenemista, puhumattakaan mitä apua vaille jääminen saattaa aiheuttaa oppilaalle.

4.2.4 Asenne poikkeavien oppilaiden opetusta kohtaan

Neljännen ryhmän muodostivat *myötämieliset* ja *epäilijät.*

4.2.4.1 Myötämieliset

Myötämielisten opettajien näkemyksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuleminen normaaliopetuksen piiriin on myönteinen asia, mikäli kaikille pystytään järjestämään sopivaa opetusta. Heidän mielestään näiden oppilaiden opetus voisi tapahtua ainakin tietyissä aineissa omissa, erillisissä pienryhmissä tai käyttäytymishäiriöiden kyseessä ollessa pienluokassa. Integraatiota vastaan heillä ei sinällään ollut mitään, edellyttäen että tilat ja opetusjärjestelyt muutoin ovat kunnossa.

Carey (1997, 54) painottaa opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteistyön ja jaetun vastuun merkitystä integraation onnistumisessa. Hänen mukaansa useat integraation tavoitteet voidaan saavuttaa tekemällä suunnitelmallista yhteistyötä.

Opettajilla oli kenties hieman utopistinen ja liiankin ihanteellinen kuva asiasta; he arvelivat, että kyvyiltään ja osin ulkomuodoltaankin erilaiset oppilaat toisivat tullessaan myös lisää suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden sietokykyyn kasvattavia näkökulmia. Toisaalta näen, että se on normaalin ihmisten välisen vuorovaikutuksen kautta mahdollista, mutta se ei missään tapauksessa saa olla mikään syy osittaiseenkaan integraatioon. Integroitavien oppilaiden erityistarpeiden täytyy olla heitä koskevissa päätöksissä ensisijaiset, ei minkään suvaitsevaisuuskasvatuksen.

4.2.4.2 Epäilijät

Epäilijät sitä vastoin näkivät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulemisen normaaliopetuksen yhteyteen enimmäkseen kielteisenä ja ainakin hyvin vaivalloisena asiana. Heidän mielestään jo pelkkä fyysinen integraatio oli liian vaikea asia toteutettavaksi. Näitä epäileviä oli haastateltujen aineenopettajien joukossa kaksi.

Opettajat, joille integraatio merkitsee konkreettista oppilaiden kasvatuksellisten erityistarpeiden huomioimista, arvioivat sitä ennemmin opetuksellisesta kuin yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Arjen opetustyön tekijöitä huolettaa paitsi oppilaiden erilaisten edellytysten ja tarpeiden huomiointi, myös se, kuinka heidän oma ammattitaitonsa ja yleisopetuksen resurssit riittävät erilaisissa vaihtoehtoisissa ratkaisuissa. (Moberg 1998, 139; Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. 1996, 154.) Oppilaat, joilla on hyvin monenlaisia vaikeuksia ja ongelmia, tarvitsevat ohjausta ja valmennusta muunmuassa vuorovaikutustaitoihin ja yhteiskuntaan sopeutumiseen. Tämä kaikki laajentaa opettajan roolia, jonka on otettava suurempi vastuu oppilaan sosiaalisesta, moraalisesta ja emotionaalisesta kehityksestä. Opettajankoulutuksessa asiaan ei kuitenkaan ole reagoitu. (Adalbjarnadottir 1994, 414.)

Integraatioajatuksen taustalla on pyrkimys toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että kaikki saman ikäluokan oppilaat käyvät oppivelvollisuuskoulua. Tällöin yksi, yhteinen koulujärjestelmä kykenisi ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset ja näin palvelemaan hyvin kaikkia koulutettavia. Integraatioajattelun perimmäinen tavoite on ollut luoda kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa myös laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1998, 137.)

Integraatio on laajimmassa muodossaan koko yhteiskuntaa koskeva käsite. Sen kehittynein muoto on yhteiskunnallinen integraatio, jota edeltävät fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio. Integraatiota ajateltaessa on muistettava erottaa integraatio keinona ja toisaalta päämääränä. Kouluympäristössä ja kouluaikana todellinen tavoite on sosiaalinen integraatio jonka jälkeen tavoitteena on yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1984; 1993; 1998) Daniel & King (1997, 68) toteavat integraation olevan edellytys sille, että kaikki voivat sosiaalistua samaan yhteiskuntaan. Se luo kaikkia oppilaita tukevan, inhimillisen ilmapiirin.

Integraation taustalla oleva ajatus kaikille yhteisestä, tasa-arvoisesta yhteiskunnasta on eräänlainen ihanne, toivottu tila, jota kohti sekä yhteiskunnan että koululaitoksen tulisi pyrkiä (Moberg 1998, 139). Booth & Ainscow (1998, 114) painottavat, että mikäli yhteiskunta aikoo milloinkaan muuttua suvaitsevaiseksi, kaikille tasapuoliseksi ja yhteiseksi, on erilaisten lasten oltava yhdessä, toimittava yhdessä ja opittava tuntemaan toinen toisensa

Tällä hetkellä varsin harvat opettajat pitävät kaikkien oppilaiden täysiaikaista mukaanottoa yleisopetuksen luokkiin järkevänä ratkaisuna (Moberg 1998, 155). Häiritsevästi käyttäytyvä tai kehitysvammainen oppilas on opettajille tehtyjen kyselyjen (Moberg 1984; Häkkinen & Vanhatalo 1997; Ainscow & Booth 1998) mukaan vaikempaa ottaa luokkaan kuin oppimisvaikeuksinen, samaten opettajat ovat suostuvaisempia ottamaan luokkaansa erityislahjakkaan, luki- tai puhehäiriöisen oppilaan.

Opettajien osuus integraatiokehityksessä onkin ratkaisevan tärkeä, sillä heidän käsityksensä ja odotuksensa oppilaista vaikuttaa opetukseen ja sitä kautta oppilaiden kehitykseen. Jos nämä käsitykset ja odotukset ovat jo valmiiksi kielteisiä, ei oppilaan sijoittaminen tavalliseen

luokkaan ole millään tavoin perusteltua. Päinvastaisissa tapauksissa opettajat luovat jo omalla myönteisellä ja innostuneella asenteellaan asianmukaisia edellytyksiä hyvälle opetukselle ja integroidun oppilaan kehittymiselle. (Moberg 1998, 156.) Charlton & Jones (1996, 127) painottavat opettajan olevan oppilaan tärkein tuen ja avun lähde. Opettajan kyky tarjota mahdollisimman hyvää opetusta juuri tietyn oppilaan tarpeisiin, halu oppia ja käyttää uusia opetusmenetelmiä ja halu pyytää apua kollegoilta ratkaisevat sen, mitä oppilas opetuksesta hyötyy.

Pelkkä myönteinen asenne integraatioon ei kuitenkaan riitä. Suomen Erityiskasvatuksen liiton integraatiokannanotto (Erityiskasvatus 4/1995) luettelee erilaisia ehtoja, joita integraation toteutuminen vaatii. Näitä ovat mm. riittävä osa-aikainen erityisopetus, riittävät oppilashuoltopalvelut, pätevät ja pystyvät avustajat, panostaminen opettajan ja muun henkilöstön valmiuksiin ja apuvälineet sekä opetusmateriaalit. Moberg (1996, 134) toteaa lisäksi, ettei integraatio merkitse kaikille pelkästään moraalista asiaa, eivätkä moraaliset perustelut ole riittäviä. Erityisesti tarvitaan lisää tutkimustietoa integraation toimivuudesta erilaisissa olosuhteissa.

Koulun merkittävin työ tehdään aina opettajan ja oppilaan välillä. Kaiken koulun uudistumisen ja kehittymisen olisi ensisijaisesti tähdättävä siihen, että opettaja pystyy omaan ammattitaitoonsa nojaten antamaan oppilaalle yhä tehokkaammin ja taitavammin juuri tämän tarvitsemaa opetusta ja ohjausta. Tämä edellyttää opettajien jatkuvaa ja monipuolista täydennyskoulutusta, moniammatillisen yhteistyön hyväksikäyttöä sekä mahdollisuutta avoimeen ja suvaitsevaan keskusteluun. Kenties opettajien olisi korkea aika päästää vapaaehtoisesti irti kansankynttilä-ajattelusta ja myöntää omien kykyjensä, taitojensa ja voimiensa rajallisuus monenkirjavan oppilasjoukon edessä. Yhteistyö toisten ammattilaisten kanssa oppilaan parhaaksi ei vähennä heidän oman työnsä arvoa ja tärkeyttä lainkaan, päinvastoin. Jokaisen oman

alansa ammattilaisen antama työpanos on äärimmäisen tärkeä siinä tukiverkossa, joka ongelmaoppilaan avuksi yhteistoimin rakennetaan.

5 POHDINTA

Tutkimuksen alkuperäisenä ajatuksena oli yksinkertaisesti selvittää se, miten ja millä keinoilla aineenopettajat selviytyvät ongelmaoppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta. Tutkimuksen aihe kuitenkin laajeni kohti tällä hetkellä varsin ajankohtaista integraatiota ja sen opetustyölle asettamia uusia ammatillisia ja kasvatuksellisia haasteita.

Tutkimuksen löydöt kertovat omaa tarinaansa yläasteen luokkahuoneiden todellisuudesta tällä hetkellä. Oman ammattitaidon riittävyyttä ongelmaoppilaiden kohtaamiseen ei opettajien keskuudessa pidetty lainkaan itsestäänselvänä asiana. Aineenopettajien erityispedagoginen koulutus on aivan liian vähäistä täyttämään oppilaiden jo nykyisetkin, saati sitten alati kasvavat tarpeet saada asianmukaista ja yksilöllistä opetusta ja ohjausta. Pelkkä aineenopettajien koulutuksen uudistus ei vielä kuitenkaan riitä. Lisäksi tarvitaan tehokasta täydennyskoulutusta, jotta kouluissa jo tällä hetkellä olevat opettajat saadaan kehittämään työtään. Tulevaisuus ei kuitenkaan näytä kovin hyvältä tässä suhteessa. Kuntien taloutta on kiristetty myös koulutoimen osalta niin tiukasti, ettei minkäänlaiseen täydennyskoulutukseen ole liiemmälti varoja.

Erityispedagogisen aineksen vähyys tai sen täysi puuttuminen aineenopettajien kasvatustieteellisistä opinnoista näkyy ja kuuluu opettajien kokemana epävarmuutena, valittujen ratkaisukeinojen sattumanvaraisuutena ja tätä kautta oppilaan epäjohdonmukaisena ja suorastaan huonona opetuksena. Opettajat kokevat tämän takia myös syyllisyyden- ja riittämättömyydentunteita. Ne aiheuttavat väsymystä ja turhautumista, joilla on suora yhteys työuupumiseen ja työmotivaatioon alenemiseen. Ihmisten parissa tehty työ on luonteeltaan uuvuttavaa

kaikkien parhaimmassakin tapauksessa. Syyllisyydentunteet ja väsymys voivat tehdä siitä sietämättömän raskaan. Mielestäni parhaita tapoja tukea ihmistyön tekijää, on tarjota hänelle mahdollisimmat hyvät välineet tehdä työtään. Tässä tapauksessa siitä hyötyy myös se heikoin lenkki, eli yksilöllistä ohjausta ja opetusta kaipaava oppilas.

Opettajankoulutusta suunniteltaessa ja kehitettäessä on erityisen tärkeää huomioida opettajien yhteistyötaitojen kehittäminen jotta paitsi taidolliset, myös asenteelliset valmiudet kohenisivat ja nykyaikaistuisivat. Mikäli luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat tekisivät yhteistyötä vaikkapa opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun aikana, he olisivat työelämään astuessaan jo omaksuneet moniammatillisuuden luontevana osana opetus- ja kasvatustyötä. Nykyään opettajat koulutetaan varsin erillisissä saarekkeissa kaukana toisistaan. Se ei voi olla otollinen lähtökohta myöhemmälle yhteistyölle vaan se karsinoi eri opettajat yhä tiukemmin eroon toisistaan jo opiskeluaikana.

Toisaalta löydöistä kävi mielestäni selkeästi ilmi se, että opettajat turvautuvat mielellään erityisopettajan ammattitaitoon. Se on tietenkin myönteinen asia. Onko kuitenkin niin, että aineenopettajien oma ammatillinen - eritoten erityispedagoginen - tietämys ei voi kehittyä niin kauan kuin he voivat aina luottaa ensisijaisesti erityisopettajaan. Heidän ei tarvitse hankkia lisätietoa ja -taitoa, sillä vastuun voi ongelmatilanteessa siirtää muualle. Mietin myös sitä, syyllistyvätkö erityisopettajat tietynlaiseen erityispedagogisen "salatieteen" harjoittamiseen. Haluavatko he pitää kiinni omasta asemastaan ja omista käytännöistään niin tiukasti, että jarru yhteistyöhön tuleekin siltä suunnalta?

Mielestäni on hyvä muistaa, että oman työn kehittäminen ei aina vaadi mitään erillisiä koulutustilaisuuksia. Myös mielipiteiden ja kokemusten vaihtaminen, toisilta oppiminen ja uusien ajatusten pohtiminen tuo

uutta sisältöä opettajien ajatteluun ja heidän ongelmanratkaisukeinoihinsa. Opettajien merkityksellisen keskustelun vähyys on mielestäni yllättävää. Opettajainhuoneesta kuuluu taukoamaton puheensorina, mutta sanotaanko siellä ääneen todellisia ongelmia ja vaikeuksia? Miksi opettajat pelkäävät oman epäonnistumisen myöntämistä kollegoille? Koko ammattikunnan tulisi ottaa aivan erilainen asenne ja aloittaa avoin keskustelu työn vaikeuksista. Uskon, että moni työuupumistapaus jäisi väliin, jos asioista puhuminen niiden oikeilla nimillä ilman leimatuksi tulemisen pelkoa olisi mahdollista.

Tutkimusta tehdessäni jäin miettimään usein esiintullutta sanaa 'työrauha'. Opettajat pitivät työrauhan säilymistä luokassa jonkinlaisena hyvän opettajan mittarina. Kun luokassa on hiljaisuus, opettaja on tehnyt työnsä kunnolla ja oppilaat oppivat optimaalisesti. Onko tuo työrauha - siis hiljaisuus - tärkeämpi opettajalle kuin oppilaille? Pitävätkö kollegat hiljaisuuden aikaansaavaa opettajaa tehokkaana? Onko opettaja, jonka luokasta kuuluu silloin tällöin meluakin, huono kurinpitäjä ja muutenkin tehottomasti toimiva? Kaikenkaikkiaan; onko hiljaisuudella jotain erityistä opetuksellista arvoa vai onko se jäänyt hyvän opettajan mittariksi niiltä vuosilta, jolloin tärkeintä olivat viivasuorat pulpettirivit ja puhtaat kynnenaluset? Tällainen hieman ulkokohtainen asioiden painottaminen on nähdäkseni aivan hedelmätöntä ja liittyy tiukasti vallalla olevaan mielikuvaan ihanneopettajasta.

Usean opettajan mielipiteistä kävi ilmi, että mikäli ala-asteella ei oltu paneuduttu ongelmaoppilaaseen riittävästi, yläasteella peli oli jo monesti menetetty. Tämä voi olla raaka totuus muutamassa tapauksessa mutta se ei mielestäni saa olla luovuttamisen syy. Yläasteen aineenopettajien on aivan liian helppoa vain todeta vahinko tapahtuneeksi ja jättää asia silleen. Koska kysymys on kehittyvistä nuorista ihmisistä - käytännössä lapsista - ei toivoa saisi menettää. Uusien, vaihtoehtoisten

lähestymistapojen etsimiseen ja löytämiseen moniammatillinen yhteistyö antaa uutta voimaa.

Tutkimusaiheen muotoutumisen vuoksi koin haastatteluaineiston olevan joiltain osin kapean. Tarkka lisätieto opettajien asenteista integraatiota kohtaan olisi ollut paikallaan; nyt se välittyi muihin kysymyksiin annettujen vastausten kautta. Tällä voi toki olla myönteisiäkin vaikutuksia opettajien vastauksiin ja avoimuuteen. Integraatiotahan pidetään ns. hyvänä ja kannatettavana asiana siihen liittyvien eettismoraalisten näkökulmien vuoksi. Tällöin opettajat voivat haastattelussa tuntea kiusausta vastata yleisen ja "hyvän" näkemyksen mukaan, vaikka se poikkeaisikin täysin heidän omasta näkemyksestään. Tässä haastattelussa tätä vastauksen kaunistelun tarvetta ei nähdäkseni suuremmalti ollut.

Myös uusintahaastattelut ensimmäisen haastattelukerran "aukkojen" paikkaamiseksi ja aiheiden syventämiseksi olisivat olleet paikallaan. Vielä enemmän asiaa olisivat valaisseet useammat haastateltavat. Eritoten miesopettajien vähyys hieman vaivaa, vaikken asiasta tällä kertaa mitään sukupuolikysymystä haluakaan tehdä.

Asiassa riittää paljolti jatkotutkimuksen aihetta. Ensiksikin opettajankoulutuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien on aivan välttämätöntä kiinnittää huomiota luokan- ja aineenopettajien erityispedagogiseen osaamiseen. Integraatiosta tulee heitteillejätön synonyymi, mikäli opettajien ammattitaitoon ja asenteisiin ei asianmukaisella ja tehokkaalla koulutuksella vaikuteta. Toiseksi opettajien yhteistyön vaikeuksien ja esteiden tutkimus on paikallaan, jotta ne voitaisiin tunnistaa ja nimetä sekä mahdollisuuksien mukaan poistaa.

LÄHTEET

Adalbjarnadottir, S. 1994. Understanding children and ourselves: Teachers' reflections on social development in the classroom. Teacher and Teaching Education 10 (4), 409 - 421.

Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana: Opettajan koulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 112.

Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 74 - 89.

Ainscow,M. 1994. Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide. Paris:UNESCO.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Tammer-Paino.

Alasuutari, P. 1996. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskunta tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino.

Alenius, R. & Pynnönen M-L. 1992. Opettajat yhteistyössä. Raportti koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta yläasteilla vuosina 1989 - 1992. Tampereen Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu A 15.

Bidwell, C.E., Frank, K.A. & Quiroz, P.A. 1997. Teachertypes, workplace controls and organisation of schools. Sociology of Education 70 (4), 285 - 307.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Booth, T. & Ainscow, M. (toim.) 1998. From them to us. An international study of inclusion in education. London:Routledge.

Charlton, T. & Jones, K. (toim.) 1996. Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnership with pupils. New York: Routledge.

Clark, C. 1995. Thoughtful teaching. New York:Teacher College Press.

Coladarci, T. 1992. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education. 60 (3), 323 - 337.

Cothran, D.J. & Ennis, C.D. 1997. Students' and teachers' perceptions of conflict and power. Teaching and Teacher Education 13 (5), 541 - 553.

Daniel, L.G. & King, D. A. 1997. Impact of inclusion education on academic achievement, student behaviour and self-esteem and parental attitudes. Journal of Educational Research 91(2), 67 - 80.

Day, C. & Pennington, A. 1993. Conceptualising professonal development planning: a multidimensional model. Teoksessa Gilroy, P. & Smith, M. (toim.) International analyses of teacher education. Carlfax.

Elliot, R. 1989. Selecting better teachers: some possibilities. Teoksessa Wilson, J.D., Thomson, G.O.B., Millward, R.E. & Keenan, T. (toim.) Assesment for teacher development. London: The Falmer Press.

Eloranta, V. 1997. Aineenopettajaksi opiskelevan tavoitteet opiskeluvuodelleen. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita n:o 64. Joensuun Yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki. Painatuskeskus Oy.

Erityiskasvatus 1995. Integraatiokannanotto. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. Erityiskasvatus 4/95.

Evans, L. 1997. Understanding teacher morale and job satisfaction. Teaching and Teacher Education 13 (8), 831 - 845.

Fresko, B., Kfir, D. & Nasser, F. 1997. Predicting teacher commitment. Teaching and Teacher Education 13 (4), 429-438.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. 1991. The new meaning of educational change. London: Cassell Educational.

Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents? Educational Leadership 50 (6), 12 - 17.

Hargreaves, A. 1996. Contrived collegiality and the culture of teaching. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmet, P.P. (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. University of Tampere & Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 514.

Johnson, G. 1997. Reframing teacher education and teaching from personalism to post-personalism. Teaching and Teacher Education 13 (8),815 - 829.

Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. Kasvatus 23 (13), 247 - 255.

Kaartinen, V. Portfolio opettajankoulutuksen kompassina. Kirjassa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Julkaisusarja B:48. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku 1995: 251 - 268.

Kagan, D. 1992. Professional growth among pre-service and beginning teachers. Review of educational research 62 (2), 129 - 169.

Kainan, A. 1992. Themes of individualism, competition and cooperati. on on teachers' stories. Teaching and Teacher Education 8 (5 - 6), 441 - 450.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki:Otava.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki:Otava.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstrategioiden ongelmatiikkaa Kajaanin kouluilla. Oulun Yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 79.

Kinnunen, U. 1994. Työn henkiset ja sosiaaliset vaatimukset ja ikääntyvän työntekijän hyvinvointi. Teoksessa Kuusinen, J., Heikkinen, E., Huuhtanen, P., Ilmarinen, J., Kirjonen, J., Ruoppila, I., Vaherva, T., Mustapää, O. & Rautoja, S. (toim.). Ikääntyminen ja työ. Työterveyslaitos. Juva: WSOY.

Kohonen, V. 1994. Ajatuksia aineenopettajakoulutuksen kehityksestä Tampereen Yliopistossa. Teoksessa Kaikkonen, P. & Pihlainen, P. (toim.) Aineenopettajakoulutus ja koulun kehittämisen suuntaviittoja Tampereen Opettajankoulutuslaitoksella. Tampereen Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu A 19.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Kyriacou, C. 1987. Teacher sterss and burnout: An international review. Journal of Educational Research 29 (2), 146 - 152.

LeCompte, M. D., Millroy W.L. & Preissle, J. (1992.) The Handbook of Qualitative Research in Education. California: Academic Press Inc.

Lehtovaara, J. 1994. Opettajankoulutuksen filosofiset perusteet. Teoksessa Kaikkonen, P. & Pihlainen, P. (toim. Aineenopettaja koulutus ja koulun kehittämisen suuntaviittoja Tampereen Opettajankoulutuslaitoksella. Tampereen Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu A 19.

Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park: Sage.

Miech, R.A. & Elder, G.H. 1996. The service ethic of teaching. Sociology of Education 69 (3), 237 - 253.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. 1996. Teachers experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. The Journal of special education 30 (2), 152 - 186.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako erityisluokille. Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.

Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagogiikka 1. Porvoo: WSOY.

Moberg, S. 1996. Integraation kehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H. Laukkanen, R.,Lindström, A., Saresma, U. & Virta nen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

Mäkelä, K. 1994. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajakoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. Joensuun Yliopiston Kasvatustieteellisiä Julkaisuja 17.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammtillinen kehitys? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.

Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun Yliopistossa? Oulun Yliopiston Kasvatustieteellisen Tiedekunnan Opetusmonisteita ja Selosteita 44.

Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen,O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY.

Niemi, H. 1996. Do teachers have a future? Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmet, P.P. (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. University of Tampere & Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset oy.

Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin Yliopisto. Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajankouluttajien arvioimana. Tampereen Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu A 10.

Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita 17.

Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksenlinjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 54 - 73.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park. Sage.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki 1994.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY.

Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. 1992. Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 143 - 161.

Ruohotie, P. 1985. Motivation training in perspective. Some theoretical and practical issues. Tampereen Yliopisto. Hämeenlinnan Opettajan-oulutuslaitos. Julkaisu n:o 13.

Räty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. Kasvatus 28 (5), 429 - 438.

Saari, H. & Kupari, P. Missä peruskoulu säästi? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa -arvoa? 2. tarkistettu painos. Arvi-

ointi 1/96. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki 1996: 100 - 118.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.

Salo, K. 1994. Opettajan stressi ja sen hallinta syyslukukaudella. Psykologia 29 (1), 26 - 34.

Showers, B. 1985. Teacher coaching teachers. Educational Leadership 42, 43 - 48.

Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching. Foundation of a new reform. Harward Education Review 57 (1), 1 - 22.

Sindelar, P. T. 1995. Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. The Journal of Special Education 29, 234 - 244.

Suonperä, M. 1989. Opetusvaikeustutkimus. Peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä. Tampereen Yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

Syrjälä, L. & Numminen, K. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun Yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 51.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.

Vartiovaara, I. 1987. Burnout - henkinen pahoinvointi. Juva: WSOY.

Watson, A.J., Hatton, N.G., Squires, D.S. & Soliman, I.K. 1991. School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. Teaching and Teacher Education 7 (1), 63 - 77.

Wolcott, H.F. 1990. Writing up qualitative research. Newbury Park: Sage.

Yrjönsuuri, Y. 1990a. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävyydestä. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.

Yrjönsuuri, Y. 1990b. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 28. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Zigarelli, M. A. 1996. An empirical test of conclusions from effective school research. The Journal of Educational Research 90 (2), 103 - 109.

Painamattomat lähteet

Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. Opettajien käsitykset erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiosta. Pro gradu- tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän Yliopisto.

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

ongelmaoppilas = käytöshäiriöinen, oppimisvaikeuksinen, keskittymisvaikeuksinen, sos. sopeutumaton

Ovatko oman aineesi tavoitteet realistisia kaikkien oppilaittesi kohdalla?
- millaisten oppilaiden kohdalla ne ovat epärealistisia? miksi?
- onko oppitunteja riittävästi hitaimpia ja heikompia oppilaita ajatellen?
- riittääkö aineenopettajalla aikaa kaikkien oppilaiden yksilölliseen huomiointiin?

Painotetaanko opetussisällöissä mielestäsi oikeita asioita?
- mitä itse painottaisit eniten? mitä taas vähiten?
- mikä olisi mielestäsi tärkeintä käytännön elämän kannalta?

Meneekö opetettava aine ja sen tärkeys yksilön ongelmien edelle?
- onko äidinkielen / matematiikantaito "ihmisyyden mitta"?
- onko korkean tiedollisen ja taidollisen tason vaatiminen kaikilta opettajan ja oppilaan kiusaamista?
-riittääkö välttävä ulkoaoppiminen kokeeseen asti vai onko tavoitteena kaikkien kohdalla asian todellinen ymmärtäminen?
-pitävätkö oppilaat äidinkielen/ matematiikan opiskelua tärkeänä?
-miksi?

Miten hyvin tunnet oppilaasi?
- miksi tunnet hyvin ne jotka tunnet ja päinvastoin?
- oppiiko häiritsevät oppilaat tuntemaan paremmin kuin ns. helpot ja hiljaiset?
- miten hyvin tunnet ongelmaoppilaiden koulun ulkopuolista elämää?
- onko se tärkeää?
- mitä sinulle merkitsee oppilaan tuntemus? onko se tärkeää?

Miten kuvailisit niitä oppilaita jotka aiheuttavat eniten ongelmia opetustilanteessa?
- oletko luokitellut oppilaasi tietyn ominaisuuden mukaan?
- missä määrin tunnet oppimisvaikeuksien syitä?
- entä sosiaalisen sopeutumattomuuden?
- oletko kohdannut työssäsi odottamaasi enemmän ongelmaoppilaita?
- onko mielestäsi taustalla murrosikä vai syvemmät ongelmat?
- onko lama lisännyt opetuksen ongelmia?

Miten toimit jos näät oppilaan olevan tunnillasi siinä mielentilassa että opetus on juuri sillä hetkellä turhaa?

- jos oppilas on häiritsevä?
- jos oppilas on keskittymiskyvytön?
- jos opetus ei millään tunnu menevän perille?

Millaisia motivointikeinoja käytät ongelmaoppilaiden kohdalla?
- esimerkkejä?

Millä keinoilla aineenopettaja voi auttaa ongelmaoppilasta?
- esimerkkejä omista keinoista?
- ovatko keinot koulutuksen vai kokemuksen tuomia?
- käytätkö aina samoja hyväksi havaittuja keinoja oppilaan erityispiirteistä huolimatta?

Tunnetko itsesi joskus neuvottomaksi, jos oppilaallasi on selviä ongelmia selviytyä koulunkäynnistä ja elämästä yleensä?
- kenen puoleen silloin käännyt?
- haetko tietoa jostain?

Millaiset oppilaat koet haasteellisimmiksi?
- arat, syrjäänvetäytyneet?
- häiritsevät, auktoriteettia uhkaavat?
- selvästi älykkäät, mutta motivoitumattomat ja laiskat?
- oppimisvaikeuksiset?

Onko opettajankoulutuksestasi ollut hyötyä ongelmaoppilaan kohtaamisessa?
- entä täydennyskoulutuksesta?
- kaipaisitko enemmän tietoa ongelmaoppilaista?

Onko sinulla kokemuksia HOPSeista?
- oppilaat mukana? - vanhemmat? - tietoisuus tavoitteista?

Oletko käyttänyt koulusi erityisopettajaa?
- millaisen oppilaan kohdalla, esimerkkejä?
- millaisin tuloksin, esimerkkejä?
- turvaudutko usein erityisopettajaan, miksi / miksi et?

Oletko joskus poistanut luokastasi häiritsevän oppilaan erityisopetukseen jotta edes lopuilla olisi opiskelurauha?
- millainen tilanne?
- onko toimenpiteellä pitkäaikaista vaikutusta?
- oletko luovuttanut jos heität oppilaan luokasta?

Pitäisikö erityisopetusta olla enemmän tukemassa aineenopettajan työtä ja heikoimpien oppimista vai onko eo tarpeellisempi paikkana, jonne häiritsevän oppilaan voi passittaa?

Onko sinulla kokemuksia samanaikaisopetuksesta vaiko ainoastaan klinikkaopetuksesta?
- hyviä puolia? - huonoja puolia?

Luuletko että ongelmaoppilaat pitäisi sijoittaa omille luokilleen eli emu- ja esyopetukseen?
- miksi?
- integraatio-/ segregaatiomyönteisyys?

Tiedätkö toimiiko koulussasi oppilashuoltoryhmä?

Keitä siihen kuuluu?

Käyttävätkö opettajat sitä hyväkseen?
- oletko itse käyttänyt sitä ongelmatilanteissa?
- jos sitä ei käytetä, mikä on syy?
- miten oppilashuoltoryhmä tukee oppilaan koulunkäyntiä? esimerkkejä?
- miten hyvin se mielestäsi toimii?

Miten paljon koulussasi on mahdollista joustaa ongelmaoppilaan kohdalla?
- miten joustot käytännössä sinun tunneillasi tapahtuvat?
- suunnitellaanko joustoja vai tapahtuvatko ne ex tempore-pohjalta?
- mitä mieltä olet, onko näistä joustoista ollut konkreettista hyötyä pitkällä aikavälillä vai ovatko ne olleet vain hetkellinen helpotus?

Millainen ilmapiiri koulussasi on ongelmaoppilaita kohtaan?
- kannustava, tukeva, huomiotta jättävä, kyllästynyt?

Esiintyykö koulussanne kiusaamista?
- ovatko ongelmaoppilaat kiusaajina vai kiusattavina?
- miten kiusaamiseen suhtaudutaan? - miten itse suhtaudut?

Onko koulussanne vapaa keskusteluilmapiiri myös opettamisen ongelmista ja epäonnistumisista?
- jos ei, mistä arvelet sen johtuvan?

Tuntuuko keskustelun aloittaminen ko. aiheesta vaikealta?
- onko neuvon kysyminen vaikeaa? - entä neuvon saaminen?
- suhtaudutaanko kysymyksiin asiallisesti? - esimerkkejä?

Kuinka paljon keskustelette ongelmaoppilaiden ongelmista opettajakollegoiden kesken?
(todellisia keskusteluja, ei välituntijuoruiluja)

Onko näistä keskusteluista ollut hyötyä sinulle?
- sopivia ratkaisumalleja? - esimerkkejä?

Mietitäänkö opettajien kesken pedagogisia ratkaisuja?

Auttaisiko opettajien tiiviimpi yhteistyö myös ongelmaoppilaan asemaa?
- jos, millä tavoin?
- mikä estää tätä yhteistyötä?

Miten koulusi rehtori toimii opettajan ja ongelmaoppilaan hyväksi?
- esimerkkejä?

Kaipaisitko rehtorilta enemmän tukea?
- millaista tukea?

Luuletko rehtorillanne olevan tähän halua ja taitoa?
- entä aikaa?

Kenen vastuulla on yhteistyö kotien kanssa sinun koulussasi?
- onko asiasta päätetty vai onko toimintamalli muotoutunut itsekseen?
- kenellä vastuun pitäisi mielestäsi olla?

Missä määrin olet ollut yhteydessä ongelmaoppilaiden koteihin?
- millaisissa tilanteissa?
- vanhempien suhtautuminen? - esimerkkejä?

Voisivatko kodit mielestäsi tehdä enemmän ongelmaoppilaan koulunkäynnin tukemiseksi?
- millaisin keinoin?

Kummalla on suurempi vastuu ongelmaoppilaan koulunkäynnin sujumisesta, kodilla vai koululla?
- miksi näin?

Kenellä mielestäsi pitäisi olla kokonaisvastuu ongelmaoppilaan hyvinvoinnista ja koulunkäynnin mahd. hyvästä sujumisesta?
- miksi?

Mikä on mielestäsi oppilaan oma vastuu?

- jos oppilaalla paljon ongelmia, voiko hän kantaa oman vastuunsa täysillä?

Kertoisitko, millainen olet itse opettajana?
- ammatillinen tausta? - ikä?
- kutsumus vai leipäpappeus?
- miten olet päätynyt tähän kouluun?
- kauanko olet ollut täällä töissä?

Millaisena opettajana luulet oppilaiden sinua pitävän?

Miksi aikoinaan halusit juuri äidinkielen-/ matematiikanopeksi?
- tekisitkö toisen valinnan jos saisit valita uudelleen?

Haluatko olla oppilaillesi ennemmin hyvä kaveri vai turvallinen aikuinen?
- miksi?

Millainen oppimiskäsitys sinulla on?
- miten se näkyy työssäsi?
- mihin se perustuu?

Oletko joutunut luopumaan työkokemuksesi myötä aikaisemmista ihanteista "hyvästä opettajasta" ja "hyvästä opetuksesta"?
- mikä on muuttanut ajatukset?

Oletko yleensä tyytyväinen työhösi ja sen tuloksiin?
- mikä erityisesti aiheuttaa tyytyväisyyttä?
- entä mikä tyytymättömyyttä?
- tunnetko koskaan syyllisyyttä, kun et jaksanutkaan?
- tunnetko joskus neuvottomuutta?
- jäävätkö jotkut oppilaat ja heidän tekemisensä vaivaamaan mieltä?
- suututko joskus kunnolla oppilaalle?

Miten motivoit itsesi tekemään välillä epäkiitollistakin työtä?
- mistä ammennat voimaa ja jaksamista?

Onko luokkaan meneminen joskus vastenmielistä?
- onko tiettyjen oppilaiden kohtaaminen joskus vaikeaa?

Koetko että yhteiskunnassa arvostetaan opettajan työtä?
- näkyykö se käytännössä?
- motivoiko mahd. ulkopuolinen arvostus?

Entä koetko itse tekeväsi tärkeää työtä?

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA

Hyvä Yläasteen Rehtori!

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella erityisopettajaksi. Tutkintooni kuuluu pro gradu-tutkielma, jonka teen aiheesta "Yläasteen aineenopettaja ja ongelmaoppilas".

Tarkoitukseni on haastatella koulunne äidinkielen ja matematiikan aineenopettajia. Haastattelussa on tarkoitus selvittää opettajien ajatuksia ja kokemuksia oman aineensa opettamisesta luokissa, joiden oppilasaines on kirjavaa ja vaatii aineenopettajalta erityishuomiota.

Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen. Haastattelijaa sitoo vaitiolovelvollisuus.
Koulun ja tutkimukseen osallistuvien opettajien tunnistamiseen liittyvät tiedot eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa ilmi. Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan pro gradu-tutkielmaan. Vastaamme mielellämme kysymyksiin, mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta.

Pyydän saada käyttää kouluanne tutkimuskouluna.

Jyväskylässä 17. marraskuuta 1997.

Carolina Silvola	Markku Leskinen
kasv. yo	KT, ohjaaja
p. 050 -	014 -

TUTKIMUSLUPA

_____ (koulun nimi) osallistuu Carolina Silvolan erityispedagogiikan pro gradu-tutkimukseen joka toteutetaan Jyväskylän Yliopistossa. Tutkimustulosten esittämisessä ja raportoinnissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, ettei ketään tutkimukseen osallistujaa tai tutkimuskoulua voida missään tapauksessa tunnistaa.

_____ __/__ _____

_____ _____

LIITE 3: TUTKIMUSSOPIMUS

ARVOISA YLÄASTEEN AINEENOPETTAJA!

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella erityisopettajaksi. Tutkintooni kuuluu pro gradu-tutkimus, jonka teen aiheesta "Aineenopettaja ja ongelmaoppilas". Tutkimusta varten haastattelen äidinkielen ja matematiikan aineenopettajia.

Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen ja haastattelijaa sitoo vaitiolovelvollisuus. Haastateltavien henkilötiedot eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa ilmi. Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan pro gradu-tutkimukseen.

TUTKIMUSSOPIMUS

_____ (aineenopettajan nimi) osallistuu Carolina Silvolan erityispedagogiikan pro gradu-tutkimukseen joka toteutetaan Jyväskylän Yliopistossa. Tutkimustulosten esittämisessä ja raportoinnissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, ettei ketään tutkimukseen osallistujaa voida missään tapauksessa tunnistaa.

_____ ___ / ___ _____

_____ _____