

**”Kyllä sinustaki yhen burnoutin jälkeen hyvä opettaja
tulee!”**

**Psyykkisesti oireilevan oppilaan opettajan työhyvinvointi
ja työssä jaksaminen**

Anna Hartikainen & Juulia Kuvaja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hartikainen, Anna & Kuvaja, Juulia. 2022. Kyllä sinustaki yhen burnoutin jälkkeen hyvä opettaja tulee. Psykkisesti oireilevan oppilaan opettajan työhyvinvointi ja työssä jaksaminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 106 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli antaa tietoa luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä ja sen vaikutuksiin liittyen. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia työhyvinvoinnista, työssä jaksamisesta sekä millaista tukea he olisivat tarvinneet työhyvinvointiinsa. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin opettajien ammatillisen osaamisen riittävyttä, kun luokassa oli ollut psyykkisesti oireileva oppilas.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla kuutta opettajaa. Aineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisella menetelmällä.

Tutkimustulokset osoittivat, että psyykkisesti oireilevia oppilaita oli ollut sekä yleis- että erityisopetuksessa. Opettajankoulutuksen antamat opit eivät olleet tuoneet opettajille riittävää ammatillista osaamista. Ammatillinen osaaminen kertyi työkokemuksen myötä ja sitä lisäsivät lisäkoulutukset sekä riittävät resurssit. Työhyvinvointiin vaikuttivat opettaja itse sekä ulkopuoliset tekijät. Muun muassa esihenkilö, erityisopettajat ja kollegiaalisuus tukivat työhyvinvointia.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat tarvitsevat lisää osaamista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen. Tässäkin tutkimuksessa nousi esille, miten työskentely oli haastavaa ja kuormitti jaksamista sekä työhyvinvointia. Opettajan ammattitaidon jatkuva kehittäminen haasteellisten oppilaiden kohtaamisen näkökulmasta olisi tarpeellista.

Asiasanat: psyykkisesti oireileva oppilas, työhyvinvointi, ammatillisen osaamisen riittävyys, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN ASiantuntijuuden RAKENTUMISESTA	8
	2.1 Asiantuntijuuden määrittelyä	8
	2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen noviisista ekspertiksi	12
	2.3 Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen tukemassa asiantuntijuutta.....	14
3	OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTIIN JA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ	17
	3.1 Opettajan työn vaativuudesta ja työssä jaksamisesta.....	18
	3.2 Työyhteisön ja huoltajien merkitys työhyvinvoinnille ja jaksamiselle .	26
4	PSYKKISESTI OIREILEVA OPPILAS LUOKASSA	33
	4.1 Lapsen mielenterveydestä	33
	4.2 Psykkisten oireiden määrittelyä	35
	4.3 Psykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa	38
	4.4 Aikaisempia tutkimuksia aiheeseen liittyen.....	41
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	44
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
	6.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	45
	6.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu	48
	6.3 Aineiston käsittely ja analyysi.....	51
	6.4 Eettiset ratkaisut.....	57
7	TULOKSET	59
	7.1 Opettajien kokemukset ja oman ammatillisuuden riittäminen	60
	7.1.1 Kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista.....	61
	7.1.2 Psyykkisesti oireilevan oppilaan vaikutus opettajan työhön..	63

7.1.3	Ammatillisen osaamisen riittävyys	66
7.2	Opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen	68
7.2.1	Vaativuustekijät	69
7.2.2	Resurssit	70
7.2.3	Oma vaikutus työhyvinvointiin	71
7.3	Työhyvinvoinnin tuki	73
7.3.1	Esihenkilön merkitys	74
7.3.2	Eriyisopettajien merkitys	75
7.3.3	Kollegiaalinen tuki, yhteisopettajuus ja ilmapiiri	76
7.3.4	Työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö	77
8	POHDINTA	80
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	80
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	90
8.3	Jatkotutkimusaiheet	91
9	LOPUKSI	93
	LÄHTEET	95
	LIITTEET	106

1 JOHDANTO

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrä perusopetuksessa on kasvanut vuosien mittaan. Oireilevilla oppilailla voi olla suuri vaikutus luokanopettajan ja erityisluokanopettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Psyykkisesti oireilevan oppilaan opettaminen voi olla opettajalle haastavaa, koska opettajan on otettava suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon esimerkiksi oppilaan tuen ja vireyden taso. Psyykkisesti oireileva oppilas voi vaikuttaa myös luokan ryhmädynamiikkaan merkittävästi. Tämä saattaa osaltaan lisätä luokanopettajan työtaakkaa. Opettaja voi kokea työstressiä työmäärän lisääntyessä. Kansainvälisen opetuksen ja oppimisen TALIS (Teaching and Learning International Survey) -tutkimuksen (OECD, 2018) tuloksissa todetaan, että yksi suomalaisille opettajille työstressiä aiheuttava tekijä oli oppituntien muokkaaminen erityisoppilaiden tarpeita vastaaviksi.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Tutkimme kokemusten vaikutuksia opettajan työhyvinvointiin, työssä jaksamiseen sekä oman ammatillisen osaamisen riittävyteen. Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen vallitsevan COVID-19 pandemian vuoksi. Pandemian on tutkittu vaikuttavan lasten ja nuorten psyykkeeseen ja hyvinvointiin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020, 53) teettämän tutkimuksen mukaan poikkeusolojen luomat muutokset ja paineet voivat näyttäytyä oppilaiden, opiskelijoiden sekä opetushenkilökunnan hyvinvoinnissa. Asetetut rajoitukset ja esimerkiksi etäopetus ovat lisänneet lasten ja nuorten yksinäisyyden tunnetta ja kokemuksia. Tämän lisäksi Salmela-Aron (2020) tutkimuksessa todetaan, että opettajista noin 70% kuului joulukuussa 2020 erilaisiin uupumusryhmiin. Uupumusta aiheutti muun muassa opettajien stressaaminen koronasta ja siitä johtuvasta eriarvoisavasta vaikutuksesta. Uupuneet opettajat kokivat myös, että he eivät tukeneet oppilaitaan tarvittavasti etäopetuksessa. (OAJ 2021).

Kiinnostus aihetta kohtaan on herännyt erityispedagogiikan opintojen sekä työkokemuksemme myötä. Olemme työskennelleet psyykkisesti oireilevien lasten kanssa. Oireilevien oppilaiden vaikutus työhön ja työssä jaksamiseen on ollut merkittävä. Halusimme selvittää kuinka luokanopettajat ja erityisluokanopettajat kokevat psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyn ja ymmärtää heidän kokemuksiaan. Aiheen valintaan vaikutti myös huoli opettajien jaksamisesta.

Haastatteluun osallistunut opettaja totesi erään koulun esihenkilön sanoneen vastavalmistuneelle opettajalle näin: *“Kyllä sinustaki yhen burnoutin jälkeen hyvää opettaja tulee”*. Sitaatti kuvasi mielestämme hyvin psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajien työn haastavuutta ja sitä, kuinka yhä useampi opettaja uupuu työtaakkansa alle. Sitaatti kuvastaa opettajan tämänhetkistä työtä, koska työnkuva muuttuu ja laajenee koko ajan. Tämän lisäksi haasteet opettajan työssä kasvavat. Haasteet osaltaan edesauttaa opettajien uupumista työhönsä. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota opettajien työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin aiempaa enemmän. Opettaja saattaa jäädä kokemusten ja niiden aiheuttamien tunteiden kanssa yksin eikä tukea ole tarjolla riittävästi. Luokanopettaja voi kokea oman ammatillisen osaamisensa riittämättömäksi. Riittämättömyyden tunteella voidaan nähdä olevan vaikutusta työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Opettajan oman ammatillisen osaamisen riittävyyteen vaikuttaa opettajan työvuodet ja pohjakoulutus.

Opettajien ammattijärjestön uutisen (16.2.2022) mukaan opettajien työnmäärän lisääntyminen on pysäytettävä. Työninto laskee ja uupumus kasvaa samalla, kun työnmäärä ja työhön käytetty aika lisääntyy. Opettajien työhyvinvointi on nostettu tapetille. Opettajapula kasvaa ja noin kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alan vaihtoa (OAJ 2022). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, kuinka opettajat työssään jaksavat ja miten heidän työhyvinvointiaan voitaisiin tukea.

Aihetta pohtiessa olemme päätyneet syventymään tutkimuksemme teoriataustassa opettajan ammatillisuuden kehittymiseen, työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen sekä psyykkisesti oireilevan oppilaan käsitteeseen. Tarkoituksena on ymmärtää vaikuttaako opettajan työkokemus ja -uran pituus työssä

jaksamiseen ja työhyvinvointiin, kun luokassa on tai on ollut psyykkisesti oireileva oppilas. Pyrimme myös ymmärtämään niitä tekijöitä, joilla opettajan työssä jaksamista ja työhyvinvointia voisi parantaa. Tässä tutkimuksessa psyykkisesti oireilevalla oppilaalla tarkoitetaan lasta, jolla on masennukseen, ahdistuneisuushäiriöihin, käytösoireisiin tai tunne-elämän haasteisiin liittyviä haasteita.

Tutkimusaiheemme on tärkeä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä ajan-kohtaisuuden vuoksi. Koulumaailma muuttuu jatkuvasti ja tämän vuoksi opettajat ovat uudenlaisien haasteiden edessä. Tutkimuksemme avulla pyrimme selvittämään opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen sekä opettajankoulutuksen kehittymisen tarpeen. Tutkimuksemme myötä voidaan saada näkökulmia myös opettajien työhyvinvoinnin parantamiseksi.

2 OPETTAJAN ASiantuntijuuden Rakentumisesta

Opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä on tutkittu paljon ja erilaisista tutkimussuuntauksista käsin. Yleisin jako tapahtuu kognitiivisen ja situationaalisen suuntauksen kesken. Kognitiivinen suuntaus näkee yksilön oppimisen yksilön mielen sisäisenä tiedon omaksumisena, kun taas situationaalinen suuntaus painottaa oppimisen tilannesidonnaisuutta ja sitä, että se on aina vahvasti osa sosiaalista tilannetta. Näiden lisäksi asiantuntijuutta on tutkittu myös tiedon luomisen näkökulmasta. (Tynjälä, 2006, 99.) Asiantuntijuuden käsittely mahdollisimman monesta suunnasta on tärkeää, koska näin saadaan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä laajempi ja monipuolisempi käsitys.

2.1 Asiantuntijuuden määrittelyä

Suomen kielessä asiantuntijuudella viitataan tietämiseen, arviointiin tai ennakkointiin liittyviin asioihin. Englannin kielessä *“expertise”* käsite viittaa varsinaiseen tekemiseen tai suorittamiseen. Asiantuntijuuden määrittely tapahtuu eri tavoin eri aloilla. Aiemmat tutkimukset tarkastelevat usein osaamista eri vertailuasetelmien kautta. Palonen ja Gruber (2010, 41) toteavat, että taitavaa toimintaa on tutkittu kuvailemalla kehityksen, koulutuksen tai valmennuksen kautta muovautuvaa oman alansa ammattilaista.

Asiantuntijuudessa yleisin jako tapahtuu kognitiivisen ja situationaalisen suuntauksen kesken. Kognitiivinen suuntaus näkee yksilön oppimisen yksilön mielen sisäisenä tiedon omaksumisena. Situationaalinen suuntaus painottaa enemmän oppimisen tilannesidonnaisuutta ja sitä, että se on aina vahvasti osa sosiaalista tilannetta. Näiden lisäksi asiantuntijuutta on tutkittu myös tiedon luomisen näkökulmasta. (Tynjälä, 2006, 99.) Seuraavaksi tarkastelemme edellä mainittuja asiantuntijuuden näkökulmia erikseen.

Kognitiivinen näkökulma

Tynjälän mukaan (2006, 100, 102) kognitiivisella suuntauksella tarkoitetaan sitä, että asiantuntijuus nähdään mielensisäisenä yksilötason ilmiönä. Ilmiössä painottuu asiantuntijuuden kognitiivinen osa. Hakkarainen ja Paavola (2008, 60) tuovat esille, että kognitiivista suuntausta voidaan kutsua myös tiedonhankinnan suuntaukseksi, jossa asiantuntijuuden ajatellaan olevan yksilön mielensisäinen mentaalinen prosessi. Ihmisen mieltä ikään kuin tarkastellaan ”säiliönä”, joka täyttyy asiantuntijuuden kehittyessä erilaisilla tiedoilla ja toimintarakenteilla.

Tiedon rakentumisen prosesseja on tarkasteltu noviisi-ekspertti-näkökulmasta. Tutkimustulokset osoittavat, että ekspertti kykenee toimimaan useimmissa tilanteissa oman intuitiivisen osaamisensa ja kertyneen hiljaisen tiedon avulla, kun taas noviisilta tällaista osaamista ei vastaavasti välttämättä löydy. (Tynjälä, 2006, 102.) Tämän seikan todenmukaisuuden huomaamme oman ammatti-identiteetimme rakentumisesta. Ensimmäiset työvuodet olivat jatkuvaa uuden opettelua. Työvuosien karttuessa alkoi omaan osaamiseen luottaa enemmän.

Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan yksilön tai yhteisön toimintaan vaikuttavaa merkityksellistä tietoa, jota voi olla vaikea kuvata. Tällainen tieto on usein piilevää ja vaikka sen olemassaolon tiedostaisikin, voi sen tarkka nimeäminen olla hankalaa. Kognitiivisen näkökulman mukaan hiljainen tieto ymmärretään yksilöllisten tietoedustusten reunamilla oleviksi tiedoiksi, jotka osaltaan vaikuttavat asioiden käsittelyyn. (Hakkarainen & Paavola, 2008, 60.) Paloniemen, Rasku-Puttosen ja Tynjälän (2010, 13-14) mukaan kognitiivisessa suuntauksessa asiantuntijoilla voidaan nähdä olevan laajemmat, hierarkkisemmat, johdonmukaiset ja syvällisemmät tietorakenteet suhteessa noviisiin.

Situationaalinen näkökulma

Osallistumista painottavan näkökulman pohjimmainen ajatus on, että asiantuntijuus kehittyy täysin käytäntöön osallistumisen kautta. Tutkimuksissa painottuu voimakkaasti ajatus oppipoika-mestari-ajattelusta, jossa ajatellaan aloittelijan

oppivan käytännön taitoja seuraamalla kokeneempaa asiantuntijaa. (Tynjälä, 2006, 109.) Situationaalinen näkökulma painottaa oppimisympäristön merkitystä. Kaikki ihmisen toiminta nivoutuu kulttuuriin, tilanteeseen, paikkaan sekä aikaan, jossa oppiminen tapahtuu. Tynjälä (2005, 167-168) mainitsee, että oppimista tarkastellaan kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä.

Nykyaikana puhtaasti tämänkaltaista toimintaa on olemassa erittäin vähän ja tässä voisikin ajatella vertausta esimerkiksi työssäoppimisesta tai erilaisista työharjoittelujaksoista. Oppimisharjoittelua voi järjestää monin eri tavoin, mutta tärkeää oppimisen kannalta olisi, että harjoittelussa tulisi yhdistyä sopivissa määrin teoria ja käytäntö ja sen tulisi tukea yksilön oma-aloitteisuutta ja itsesäätelyn taitoja. (Tynjälä, 2006, 111.) Verrattuna kognitiiviseen, on osallistumista painottavassa näkökulmassa kyse muustakin kuin vain tiedon siirtymisestä mestarilta oppipojalle. Tärkeää on omaksua yhteisön käytäntöjä, arvoja ja normeja. Vaadittavien taitojen ajatellaan opittavan osallistumalla käytännössä ongelmanratkaisuun itseään kokeneempien kanssa. Tämän näkökulman mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan toimintaympäristöön, työvälineisiin ja käytäntöihin liittyviä opittuja asioita. (Hakkarainen & Paavola, 2008, 61.)

Käytännönyhteisön toimintaan osallistuminen on asiantuntijuuden kehitymisessä keskeistä. Käytäntöyhteisö on ryhmä, tiimi tai yhteisö, jolla on yhtenäinen tavoite, normit, toimintatavat ja välineet. Käytäntöyhteisö toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa. Tällaisella yhteisöllä ei ole kirjoitettuja sääntöjä ja niitä on esimerkiksi työpaikoilla, harrastus- tai ystäväpiireissä. (Paloniemi ym., 2010, 16.)

Tiedonluomisen näkökulma

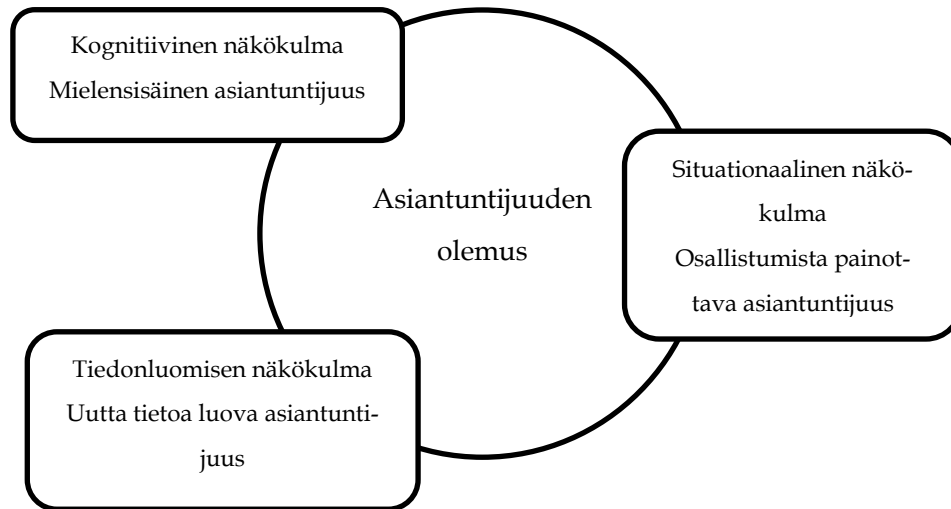
Tiedonluomisen näkökulma korostaa opettajan asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina. Tiedonluomisen näkökulma on opettajankoulutuksen ja opettajan profession kehittämisen kannalta tärkeässä roolissa. Näkökulmassa yhdistyvät kognitiivisen näkökulman yksilöllistä eksperttiyttä korostava ja osallistumisnäkökulman kollektiivisen eksperttiyden sekä yhteisöllisyyden aspektit. Opetuksen alalla tiedonluomisen kulttuuri nousee esille opettajankoulutuksessa, jonka kautta voidaan vaikuttaa tuleviin opettajasukupolviin. Tuleville opettajille voidaan välittää uusinta tutkimustietoa. Ongelmana on, että tieto voi olla sellaista, jota ei välttämättä koeta oman työn kannalta tärkeänä. Tämän vuoksi kokemuksen ja tutkitun tiedon lähentäminen ja yhteisen kulttuurin luominen on ensiarvoisen tärkeää. (Tynjälä, 2004, 175-184, 188-189.)

Tiedonluomisen näkökulma asiantuntijuuteen yhdistää sekä tiedollisen että sosiaalisen tarkastelutavan. Tiedon kehittelyä voidaan tarkastella yhteisöllisenä. Tässä näkökulmassa asiantuntijuus tulee ilmi silloin, kun puhutaan verkostoasiantuntijuudesta. Paloniemi ym. (2010,18) mukaan verkosto korostaa vuorovaikutuksen tärkeyttä, jatkuvaa tietojen vaihtamista sekä dynaamisesti muuttuvia rakenteita.

Kuviossa 1 kuvataan kognitiivisen, situationaalisen sekä tiedonluomisen näkökulmia vuorovaikutuksessa asiantuntijuuden kanssa. Näkökulmat muodostavat ikään kuin kehän asiantuntijuuden ympärille. Tynjälän (2004, 175) mukaan suuntaukset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, jolloin ne muodostavat kuvaa asiantuntijuuden olemuksesta.

Kuvio 1

Asiantuntijuuden kehä (Hartikainen & Kuvaja 2021)



Asiantuntijuus voi rakentua kognitiivisen, situationaalisen tai tiedonluomisen näkökulmien kautta. Toisaalta asiantuntijuuden kehässä näkökulmat voidaan nähdä toisiaan täydentävinä tekijöinä.

2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen noviisista ekspertiksi

Perinteisesti asiantuntijuuden osoittimina on pidetty korkeaa koulutusta sekä pitkää työkokemusta. Asiantuntijatutkimukset osoittavat, että kaikki korkeakoulutetut ja pitkän työkokemuksen omaavat henkilöt eivät toimi samalla tavalla. Osa työntekijöistä pitäytyy opituissa rutiineissa, kun taas toisille ominaista on halu kehittyä jatkuvasti. (Tynjälä, 2005, 160.) Valkeavaaran (2005, 105) mukaan tietyn koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen kokemuksen laatu on merkittävämmässä osassa asiantuntijuuden kehittymisen kannalta kuin kokemuksen määrä.

Wolff, Jarodzka, Boget ja Boshuizen (2016, 243) toteavat, että monien eri tutkimuksien mukaan asiantuntijat (ekspertit) ottavat huomioon opetuksen ja oppi-

misen huolenaiheet analysoidessaan luokan tapahtumia. Aloittelevat eli noviiopettajat tarkastelevat huolenaiheita enemmän pinnallisesti, kuten opettajien ja oppilaiden ominaisuuksia tai käyttäytymistä. Eksperttiopettajilla voidaan katsoa olevan tietoja ja taitoja, jonka avulla he erottavat tehokkaasti olennaisen tiedon epäolennaisesta tiedosta. Näin ollen he voivat keskittyä oleellisiin asioihin. Paloniemen ym. (2010, 14) mukaan asiantuntijat osaavat suunnata tarkkaavaisuutensa tehtävän kannalta oleellisiin asioihin sekä he omaavat hyvät itsesääätelytaidot. Asiantuntijat refleктоivat omaa toimintaansa jatkuvasti.

Asiantuntijuuden kehittymisestä on tehty monia eri malleja. Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat luoneet asiantuntijuuden kehittymisestä viisi vaiheisen mallin. Mallin vaiheet ovat: aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja ja asiantuntija. (Berliner, 2004, 205.) Aloittelija ei pysty huomioimaan tilannetekijöitä, vaan hän ratkaisee ongelmat annettujen toimintaohjeiden ja sääntöjen mukaan. Edistyneellä aloittelijalla tarkoitetaan henkilöä, joka pystyy ottamaan huomioon jonkin verran tilannekohtaisia tekijöitä ja yhdistämään verbaalisia ohjeita omiin näkemyksiin. Pätevä ongelmanratkaisija pystyy suunnittelemaan tehtävät ja toiminnan tavoitteiden mukaisesti. Hän tuntee vastuun toimintansa seurauksista. Taitavan suorittajan perustoiminnot ovat automatisoituneet. Tällä tarkoitetaan, että kyetään toimimaan aiemmin opitun, hiljaisen tiedon sekä intuition mukaan. Asiantuntija ottaa tilannetekijät huomioon, toimii kokemuksiansa ja ymmärryksensä perusteella sekä pystyy intuitiivisesti ennakoimaan tulevaisuuden kehityskulkua. (Paloniemi ym., 2010, 14.)

Tynjälän (2010, 91) mukaan asiantuntijuuden voidaan nähdä kehittyvän osallistumalla käytännön yhteisöjen toimintaan ja yhdistämällä tiedon eri muotoja. Lisäksi asiantuntijuus kehittyy luomalla käytäntöjä, uutta tietoa ja toimintatapoja vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Näiden periaatteiden voidaan nähdä koskevan sekä formaalista koulutusta että osaamisen kehittämistä työelämässä.

2.3 Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen tukemassa asiantuntijuutta

Identiteetin voidaan kuvitella olevan, jotain mitä uskomme olevamme. Stenberg (2011, 27) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen *Kuka minä olen opettajana?*. Vastaus kysymykseen syntyy kokemusten ja niiden tulkin-tojen kautta. Toisaalta taas Heikkinen (2005, 277) toteaa, että opettajan identiteettiä voidaan kuvailla kysymyksellä *Mikä olen?* tai *Millainen olen?*. Tällöin voidaan kuvailla ominaisuuksia, joiden perusteella hänet tunnistetaan samaksi ihmiseksi.

Ammatti-identiteetillä on kirjallisuudessa monia erilaisia määritelmiä. Arvajan ja Sarvan (2021, 319) mukaan opettajan ammatti-identiteetti on jatkuvasti muuttuva prosessi, jossa opettajat ovat aktiivisissa rooleissa. Beijaard, Meijer ja Veerloop (2004, 108) toteavat, että ennen ammatti-identiteetin käsitteen määrittämistä, tutkimuksissa on selvitetty mitä identiteetillä tarkoitetaan. Identiteetillä voidaan nähdä olevan eri merkityksiä. Merkityksille on yhteistä se, että identiteetin ei uskota olevan henkilön kiinteä ominaisuus, vaan se on suhteellinen ilmiö. Identiteetti kehittyy jatkuvassa prosessissa, jolloin ihminen tulkitsee itsensä tietynlaiseksi persoonaksi ja tunnistaa sellaiseksi tietyissä konteksteissa.

Vähäsantasen (2007, 157) mukaan ammatti-identiteetti sisältää ammattia koskevat eettiset ulottuvuudet, arvot sekä tavoitteet. Sosiokulttuuriset olosuhteet, yksilöllinen elämänhistoria ja henkilön näkemykset sekä uskomukset ovat mukana rakentamassa ammatti-identiteettiä. Eteläpelto (2007, 90) tuo esiin, että työidentiteetti rakentuu henkilöhistorian ja sen lisäksi tulevaisuuden työodotusten perusteella. Hökän, Vähäsantasen ja Saarisen (2010, 148) mukaan ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana.

Ammatti-identiteetin käsitettä käytetään eri tavoin koulutuksen ja opetuksen alalla. Ammatti-identiteetin kehittymiselle tärkeitä käsitteitä ovat reflektointi tai itsearviointi. Joissain tutkimuksissa painottuu opettajien rooli suhteessa muihin käsitteisiin. Osassa ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa ammatillinen identiteetti voidaan liittää opettajien käsityksiin tai kuviin itsestään. Lisäksi ammatti-identiteetti voi tarkoittaa sitä, mitä opettajan tulisi tietää ja tehdä

sekä sitä, mitä opettajat itse pitävät tärkeänä ammatillisessa työssään ja elämässään, heidän kokemuksiaan ja henkilökohtaisia taustojaan. (Beijaard ym., 2004, 108.)

Opettaja toimii persoonallisuutensa kautta. Opettamisen voidaan nähdä olevan ammatti, jossa sekä henkilökohtainen että ammatillinen identiteetti ovat tiiviisti linjassa. Opettajat merkityksellisenä pitämät asiat tai mitä hän pyrkii saavuttamaan työssään, on osa henkilökohtaista minää. (Arvaja & Sarva, 2021, 319.). On tärkeää omata ammatti-identiteetti, jonka puitteissa töissä toimii. Oma persoona näkyy aina opetuksessa yhtenä osa-alueena, mutta ammatti-identiteetti suojaa ja auttaa myös selviytymään vaativissa tilanteissa. Teemme tärkeää työtä lasten parissa, joten ammatti-identiteetin kautta luotu varmuus opetuksessa, lasten kohtaamisessa ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää luottamuksen syntymisen kannalta.

Opettajan ammatillinen kehitys nähdään elinikäisenä oppimisprosessina. Toisaalta taas ammatillinen kehitys näyttäytyy erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina. Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on reflektiivinen ammattikäytäntö. Tällä tarkoitetaan opettajan oman havainnoinnin, toiminnan sekä ajattelun jatkuvaa kriittistä reflektiota ja työyhteisön toiminnan reflektointia. Opettajan omien käytäntöjen tai käytännön sosiaalisten kontekstien kehittäminen ja muuttaminen nähdään tavoitteena. (Järvinen, 2005, 258-259.)

Rasehornin (2017, 262) artikkelissa todetaan, että opettajan ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus on kehitellyt 1990-luvulla käsitteen uusprofessionaalisuus. Luukkaisen (2004, 60) mukaan Niemi ja Kohonen (1995) ovat nostaneet uusprofessionalismin käsitteen esille Suomessa. Niemi ja Kohonen (1995) ovat liittäneet uusprofessionalisuuden käsitteeseen ammatillisen identiteetin kehittymisen elementit. Näitä elementtejä ovat ammatillinen sitoutuminen kehittymisen ja oppimisen edistämiseen, ammatillinen autonomia, dynaaminen käsitys oppimisesta sekä vuorovaikutus yhteistyötahojen ja koulun kesken. Rasehorn (2017, 262) tuo esille, että uusprofessionalisuudessa korostetaan opettajan sitoutumista työhönsä ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen, tutkivaa opettajuutta,

eettistä ammatillisuutta sekä jatkuvaa vuorovaikutusta yhteistyötahojen sekä kollegoiden kanssa.

Vähäsantasen ja Hämäläisen (2019, 6) mukaan työn ja ammatillisen identiteetin välinen suhde vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin, työsuoritukseen, organisaatioon sitoutumiseen ja työn emotionaalisiin kokemuksiin. Mahlakaarto (2010, 175) toteaa, että työelämän muutos vaikuttaa muun muassa ammatilliseen identiteettiin. Työntekijän täytyy tietää, kuka hän on, mihin hän kuuluu ja millaiseksi hän haluaa tulla. Nämä kaikki luovat edellytykset hänen hyvinvointilleen ja selviytymiselleen jatkuvan oppimisen, ammatillisten vaatimusten ja muuttuvan toimintaympäristön keskellä.

Opettajan asiantuntijuudella sekä ammatillisella osaamisella on merkitystä oman työn sekä hyvinvoinnin näkökulmista. Opettajan asiantuntijuus ja ammatillinen osaaminen vaikuttavat siihen, millaisia valmiuksia opettajalla on kohdata monenlaisia oppilaita. Kuten aiemmin on todettu, on opettajien työ muuttunut vuosien saatossa. Nykyisin luokissa on enemmän tukea tarvitsevia oppilaita ja tämän myötä opettajan ammatillista osaamista vaaditaan yhä enemmän. Psykkisesti oireilevien oppilaiden opettajilta vaaditaan vahvaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Itseään ammatillisesti kehittäväällä ja asiantuntevalla opettajalla on työkaluja opettaa ja toimia eri kasvatustilanteissa sopivalla tavalla lapsen kasvun sekä oppimisen suhteen.

3 OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTIIN JA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ

Maailma ja yhteiskunta muuttuvat koko ajan ja koulujen oletetaan pysyvän mukana muutoksessa. Yleinen ajatus työelämän muutoksesta on, että ihmiset ovat nykyään enemmän henkisesti rasittuneita. Aiemmin työn kuormittavuus nousi fyysisistä tekijöistä. Ossi Rahkonen (2011) kollegoineen kumooa tämän oletuksen. He ovat sitä mieltä, että miesvaltaiset alat ovat kyllä keventyneet fyysisen kuormituksen osalta, mutta naisvaltaiset alat puolestaan eivät. (Pietikäinen, 2011, 11.) Opettaja ei voi välttää kohtaamasta maailman, yhteiskunnan ja työelämän muutoksia.

Koulumaailmalta vaaditaan uudenlaisia toimintatapoja ja opetustyön luonne muuttuu digitalisoitumisen, työelämän kiintyneen tahdin ja säästöjen myötä (Yrttiaho & Posio, 2021, 35). Tämä kaikki tuo opettajalle lisähaasteita, jotka taas voivat vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen sekä työhyvinvointiin. Tänä päivänä opettajan työ on hyvin vaativaa sen suhteen, mitä opettajalta vaaditaan. Opettajan työ ei ole enää vain opettamista, vaan se vaatii jatkuvaa uusien toimintaympäristöjen haltuun ottamista, itsensä kouluttamista, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja moniammatillisten yhteistyöverkostojen kanssa toimimista, itse opetustyötä unohtamatta.

Suomalaista koulutusta ja opetusta arvostetaan Suomessa sekä maailmalla. Tämä on yksi syy, miksi opetuksen on kehityttävä jatkuvasti. Tästä näkökulmasta opettajien työhyvinvointi on avainasemassa. Työhyvinvoinnin vaikutukset näkyvät suoraan koulun toiminnassa sekä oppilaissa. (Yrttiaho & Posio, 2021, 25.) Lerkkasen, Pakarisen, Messalan, Penttisen, Aulénin ja Jögin (2020, 8) mukaan opettajien kuormittuneisuus on yhteydessä negatiivisesti oppilaiden akateemisiin taitoihin, motivaatioon sekä sosiaalisiin taitoihin.

Työhyvinvointi koostuu työkyvystä, terveydestä, työn tekemisestä, työympäristöstä, työpaikan ihmissuhteista, johtamisesta ja työnantajapolitiikasta. Työlainsäädännössä työhyvinvointi on määritelty turvallisen työn tekemiseksi

asianmukaisissa olosuhteissa. Jokainen opetuslalla työskentelevä voi samaistua ajatukseen siitä, että opettajan työssä tämä määritelmä ei aina toteudu. (Yrttiaho & Posio, 2021, 25.) Juuti ja Salmi (2014, 37–38) hahmottavat työhyvinvoinnin kolmen ulottuvuuden kautta: yksilö ja työ, sosiaaliset suhteet työssä ja identiteetti-työskentely sekä ihmisenä kehittyminen. Teoksessaan he esittävät erilaisen näkökulman työhyvinvointiin. Työhyvinvoinnin määrittelemine on vaikeaa, koska asia jäsentyy jokaisella ihmisellä erilaiseksi. He käsittelevät työhyvinvoinnin käsitettä pohtimalla hyvän työn käsitettä.

Vuonna 2019 Opetusalan ammattijärjestö OAJ teetti opetusalan työolobarometrin, jonka mukaan opettajien työhyvinvointi ja työolot ovat heikentyneet viime vuosien aikana. Opettajien työn kuormittavuus ja työn sisältö ovat muuttuneet ja muuttuvat koko ajan. Työelämää heikentävinä tekijöinä nähdään olevan työn lisääntyminen sekä väkivallan uhka sekä kiire. Lisäksi työn ilon koettiin heikentyneet edellisestä mittauksesta huomattavasti.

3.1 Opettajan työn vaativuudesta ja työssä jaksamisesta

Opettajien työpäivät ovat hyvin vaihtelevia ja usein hektisiä. Eteen tulee tilanteita, joissa täytyy nopeasti muuttaa suunnitelmia ja toimia tilanteissa, joihin ei ennakkoon ole osannut itse varautua. Opettajan työ on vastuullista: vastuu lapsista ja nuorista on yksin opettajalla koulupäivän ajan. Työ voidaan kokea hyvinkin raskaana ja kuormittavana. Fyysiset, psykologiset, sosiaaliset ja organisatoriset tehtävät vaikuttavat työn vaativuuteen. (Yrttiaho & Posio, 2021, 28.)

Yleisesti ajatellen työelämä on muuttunut paljon viime vuosien aikana. Aiemmin työ oli useimmiten ruumiillista työtä, mutta nykyään yhä enemmän työelämä on sosiaalisesti ja henkisesti haastavaa (Juuti & Salmi, 2014, 43). Työn vaativuus voidaan jakaa myös laadullisiin ja määrällisiin tekijöihin. Laadullisilla vaatimuksilla tarkoitetaan erilaisia työssä tarvittavien taitoja ja ponnistuksia. Määrälliset vaatimukset tarkoittavat työn työtahtia ja sen määrää. (Kinnunen, 2017.)

Skaalviikin ja Skaalviikin (2016, 1786) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat kohtaavat työssään monia vaatimuksia, kuten opetuksen mukauttaminen opiskelijoille sopivaksi, aikapaine ja työn suuri määrä. Vaatimusten summa johtaa stressiin sekä sitä kautta terveyden heikkenemiseen. Yrttiahon ja Posion (2021, 28) mukaan opettajan työssä on useita fyysisiä ja psykologisia vaativuustekijöitä. Työpäivä on usein hektinen ja taukoja ei paljon ole. Välillä tilojen melutaso nousee tarpeettoman suureksi ja tämä voi vaikuttaa opettajan fyysiseen kuntoon, mutta myös psyykkiseen jaksamiseen. Useilla koulurakennuksilla on valitettavasti myös kyseenalainen maine huonon sisäilmansa vuoksi, joka osaltaan voi vaikuttaa opettajan fyysiseen suoriutumiskykyyn.

Työn vaativuuden psyykkinen kuormittavuus tulee puolestaan työn vastuullisuudesta, oppilaista huolehtimisesta ja työpäivän aikana erilaisten tunteiden kohtaamisesta (Yrttiaho & Posio, 2021, 28). Myös oppilaiden tilanteet ovat monimutkaisia, ja tilanteiden ratkeamiseen voi mennä pitkiä aikoja. Osa opettajista kuormittuu tilanteista enemmän kuin toiset. Pelkästään kuormittava tilanne ei muodosta kokonaista taakkaa, vaan opettajan mieli vaikuttaa myös taakan ja kuormittumisen muodostumiseen. Tilanteesta tulee kuormittava, kun siihen yhdistyvät opettajan omat tulkinnat ja uskomukset. Tulkintoihin vaikuttavat persoona, temperamentti ja elämänhistoria. Kaikissa tilanteissa on mukana sekä opettajan että psyykkisesti oireilevan oppilaan historia. (Talala, 2019, 217.) Opettajalle asetetut vaatimukset voivat muodostaa hänen hyvinvoinnilleen tai itsetunnon uhan (Kärner & Hölning, 2021). Luukkaisen (2004, 199) mukaan opettajat kokevat riittämättömyyden tunteita, kun entiset keinot eivät enää näytä riittävän.

Työyhteisöllä, sen toimivuudella ja esimiehen positiivisella tuella on suuri merkitys työntekijän työhyvinvointiin. Yrttiaho ja Posio (2021, 28) kertovat, että opettajan työssä on sosiaalisia vaativuustekijöitä, jotka muodostuvat työyhteisön työilmapiiristä ja esimiehen antamasta tuesta tai sen puutteellisuudesta. Jos työilmapiiri on työpaikalla negatiivinen, on sen vaikutus työhyvinvointiin luonnollisesti negatiivinen. Luukkaisen (2004, 198) mukaan opettajan työn jokaiseen het-

keen kuuluu kohtaamiset. Työssään opettaja kohtaa esimerkiksi yhteistyökumppaneita sekä lastensa etenemisestä kiinnostuneita vanhempia. Tämän lisäksi opettajat kohtaavat oppilaiden kasvuympäristön lisääntyneen pahoinvoinnin. Skaalvik ja Skaalvik (2016, 1796) toteavat tutkimuksessaan, että opiskelijoiden häiriökäyttäytyminen on liitoksissa opettajan työhyvinvointiin ja työstressiin.

Esimiehen antama tarvittava tuki, työntekijöiden tasapuolinen kohtelemisen ja työntekijöiden luottamus ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat myös työhyvinvointiin. Organisatoriset vaatimukset muodostuvat opettajan työssä työn järjestämisestä ja rakenteellisiin ratkaisuihin. Näitä ovat työjärjestykseen ja luottamustehtäviin liittyvät tekijät, resurssien jakautuminen työyhteisöissä ja tilasuunnittelu. (Yrttiaho & Posio, 2021, 29.)

Hakasen (2004) mukaan työhyvinvointia on tutkittu työstä johtuvan pahoinvoinnin näkökulmasta. Työstä johtuva pahoinvointi voidaan jakaa työstressiin sekä työuupumukseen. Opettajien työssä jaksaminen ja työstressi ovat olleet uutisoinnin kohteena lisääntyvissä määrin. Tämä johtuu koronapandemian aikana etäopetukseen siirtymisen aiheuttamista haasteista sekä uudistetun opetussuunnitelman tuomista muutoksista koulutyöhön. (Lerikkanen ym., 2020, 9, 56.) Ensimmäisenä pandemiakeväänä (2020) oli itsellämme ja kollegoillamme huomattavissa, että etäopetukseen siirtyminen ja siihen liittyvä uuden opetteleminen aiheutti stressiä. Tämä vaikutti työhyvinvointiin ainakin hetkellisesti. Uudet käytänteet, oppilaiden motivointi etätyöskentelyyn ja huoli oppilaiden jaksamisesta sekä yleisesti koko pandemiatilanteesta vaikuttivat selkeästi omaan jaksamiseen työssä.

Työssä jaksaminen ja viihtyminen heijastuvat opettajan kykyyn tehdä töitä (Luukkainen, 2004, 36). Työssä jaksamisen nähdään olevan osa ammattitaitoa, eikä työlleen pidä antaa kaikkea aikaansa ja energiaansa vaan työtä on rajattava. (Laatikainen, 2011, 195–196.) Kinnunen (2010, 161–162) toteaa, että nykypäivän työelämästä on tullut rajatonta. Hän viittaa tällä siihen, että globaalissa ja aina avoinna olevassa maailmassa työntekijän on oltava valmis reagoimaan työvaatimukseen. Lisäksi työntekijän on sovitettava vapaa-aikansa työn mukaan. Ra-

jattomuutta on, kun aika ja paikka eivät aseta rajoja työnteolle. Työ voidaan hoitaa missä ja milloin tahansa. Rajattomuus vaatii työntekijältä rajojen asettamisen kykyä. Opettajan työssä opettaja on se, joka asettaa työnteolle rajat. Olemme työvuosien mittaan huomanneet, että unelmatyön tekeminenkin muuttuu kuormittavaksi ja raskaaksi, jos työssä jaksaminen alkaa mennä uupumisen tai työstressin puolelle. Työssä jaksamiseen vaikuttavat siis merkittävästi erilaiset vaatimustekijät, jotka ovat työstä johtuva työstressi ja uupumus. Lisäksi tärkeään osaan nousee se, kuinka hyvin opettaja kerkeää palautumaan omasta työstään työpäivän aikana sekä sen jälkeen.

Työstressi

Työstressi ei ole kovin vanha ilmiö. Siitä on alettu puhua vain noin sata vuotta sitten. Stressi tarkoittaa ihmisille eri asioita: Joku ajattelee stressin olevan pieni kiire, toinen pitää stressiä väsymyksenä, kolmannelle stressi on elimistöä raskasti rasittava tila. Stressi ei kuitenkaan ole pelkästään negatiivinen ilmiö. Lyhytaikaisesti koettu stressi voi parantaa ihmisen suorituskykyä, tuo elimistöön energiaa ja auttaa keskittymään annettuun tehtävään. (Juuti & Salmi, 2014, 51.) Työstressi syntyy työympäristön vaatimusten ja työntekijän edellytysten kautta. Työntekijän kokemat työtä koskevat odotukset ja työympäristön vaatimukset vaikuttavat työstressin kehittymiseen. (Luukkainen, 2004, 37.) Kärnerin ja Höllning (2021) mukaan opettajat kokevat työssään herkästi stressiä ja kärsivät stressiin liittyvistä kroonisista sairauksista.

Psykososiaalisen työympäristön haasteet ovat muuttaneet muotoaan vaatien entistä enemmän sopeutumista työntekijöiltä ja työnantajilta. Jos tehty työ on liian stressaavaa, ei se lisää työntekijän työhyvinvointia, vaan ennemminkin heikentää sitä. Työstressi voi aiheuttaa ihmiselle erilaisia hyvinvointiongelmia ja pitkittyessään vaikuttavat työntekijän työhön ja työn laatuun. Työstressiä tutkittaessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mistä työstressi johtuu ja muodostuu. Näin voidaan tukea parhaiten työntekijöiden hyvinvointia. Työstressin ajatellaan nimensä mukaisesti johtuvan työstä. Työstressiteorioissa on keskitytty

työympäristön piirteisiin, jotka voivat mahdollisesti kuormittaa työntekijää. Teoriat perustuvat psyykkisen stressin käsitteeseen, joka tarkoittaa, että yksilön resurssien tai kykyjen ja ympäristön vaatimusten välillä vallitsee ristiriita. (Hintsanen & Hintsanen, 2011, 45–46, 49.)

Yksi tunnettu tieteelliseen tutkimukseen perustuva malli työstressistä on Robert A. Karasekin ja Töres Theorellin (1990) kehittämä työn vaatimukset - työn hallinta -malli. Työn vaatimuksella tarkoitetaan tässä työn aikapaineita, kuormittavuutta sekä työn psyykkistä kuormittavuutta. Työn hallinnalla määritellään se, kuinka työntekijöillä on mahdollisuuksia käyttää työssään työympäristöön ja persoonallisuuteen liittyviä sekä sosiaalisia resursseja. Tämän mallin mukaan työn suurten vaatimusten ja vähäisen hallinnan yhdistelmän oletetaan aiheuttavan työstressiä. (Hintsanen & Hintsanen, 2011, 49.)

Toinen malli on työn ponnisteluihin ja palkitsevuuden epäsuhtaan perustuva. Malli on Johannes Siegristin (1996) käsialaa. Työn ponnistelujen ajatellaan muistuttavan työn vaatimusten käsitettä: kuormittavuus, keskeytykset, häiriöt, työn vaativuus ja aikapaine kuvailevat tätä tekijää. Työn palkitsevuutta ajatellaan olevan siitä saatu rahapalkka, arvostus ja työn varmuus. Näitä työstressimalleja on käytetty työtutkimuksissa. (Hintsanen & Hintsanen, 2011, 49.)

Hintsanen & Hintsanen (2011, 50–51) mukaan työstressin ajatellaan aiheuttavan työstä ja työympäristöstä, joten työikää edeltävät kokemukset ja persoonallisuuden vaikutus työstressiin on ohitettu lähes kokonaan. On kuitenkin myöskin viitteitä siitä, että lapsuuden ja nuoruuden kokemukset, kehitykseen liittyneet tekijät ja esimerkiksi lapsuuden sosioekonominen ympäristö, voivat osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka helposti yksilö kokee stressiä ja kuinka sitä oppii käsittelemään.

Työuupumus

Suomeen työuupumuksen käsitteen on tuonut psykiatrian erikoislääkäri Ilkka Vartiovaara 1980-luvun loppupuolella (Juuti & Salmi, 2014, 51). Hoitamaton työhön liittyvä stressi voi johtaa työuupumukseen. Työuupumus määritellään vakavaksi, krooniseksi stressioireyhtymäksi. Tyypillisiä piirteitä ovat uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen. Nämä tekijät erottavat työuupumuksen muista stressitiloista. (Luukkainen, 2004, 36.) Liisa Uusitalo- Arola (2019) puolestaan kuvaa uupumisen merkkien tulevan hiljalleen elämäämme. Ensimmäinen merkki voi olla se, että työn merkitys unohdetaan ja työ muuttuu suorittamiseksi. Työ ei välttämättä tunnu enää merkitykselliseltä. Toinen merkki on se, että emme tee työtämme enää niin motivoituneena kuin aiemmin, koska voimamme alkavat vähetä. Kolmas varoittava esimerkki on se, että ajatuksemme työstä alkavat olla ristiriidassa keskenään. Saatamme toivoa alan vaihtamista, hengähdystä työstä tai jopa työsuhteen päättymistä. (Yrttiaho & Posio, 2021, 37–38.)

Uupumusasteinen väsymys on pitkittynyttä voimakasta väsymystä, joka ei häviä välttämättä loman aikana. Kyynistyminen voi ilmetä työn ilon katoamisena ja työn merkityksen kyseenalaistamisena. Opettajalla kyynistyminen voi näyttäytyä niin, että hänen suhtautuminen oppilaisiin voi olla kylmää ja etäistä. Ammatillisen itsetunnon voidaan katsoa heikentyneen, kun ihmiselle tulee tunne, että hän ei suoriudu työstään tai että työasiat eivät pysy hallinnassa. (Luukkainen, 2004, 36-37.) Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n työhyvinvointia mittaavan Fiilismittarin mukaan opettajat kokivat syksyllä 2020 olevansa työuupumuksen partaalla (Eronen 2020). Juutin ja Salmen (2014, 55) mukaan merkittävimmit tekijät työuupumuksen muodostumiseen ovat tutkimuksien mukaan liiallinen työmäärä, sosiaalisen tuen puute, työssä esiintyvät pulmakohdat sekä työyhteisön toimintatapojen kuormittavuus.

Pietarisen, Pyhältön, Haverisen, Leskisen ja Soinin (2021) mukaan opettajien työuupumuksella voi olla vakavia seurauksia sekä opettajalle itselleen, että kouluyhteisölle. Opettaja voi sairastua masennukseen, unettomuuteen ja saada muita terveydellisiä ongelmia. Sairastunut opettaja taas voi välillisesti aiheuttaa

työyhteisössä kuormittavuuden epätasaisuutta, hän tarjoaa kenties heikkenevää opetusta ja sairastuminen voi aiheuttaa varhaiseläkkeelle siirtymistä tai uran vaihtamista.

Työuupumusta käsitellään usein yksilöllisen selitysmallin mukaan. Tässä mallissa työuupumukseen johtava prosessi juontaa juurensa yleensä siitä, että työntekijä on liian innostunut työstään ja siten sitoutuu siihen turhan paljon. Henkilöllä ei välttämättä ole täysin realistinen kuva siitä, mitä kyseinen ammatti tai työnkuva pitää sisällään ja siitä on luotu ihannoitu asia. Tämän lisäksi henkilö usein maalaa itselleen kuvan siitä, kuinka hänestä tulee työssään paras ja hän pystyy täten ratkomaan kaikki eteen tulevat ongelmat (Juuti & Salmi, 2014, 56).

Työstä palautuminen

Työstä palautumisesta puhutaan paljon ja se onkin ajankohtainen aihe, sillä työn vaatimuksista palautuminen on yhä useammin uhattuna (Kinnunen, 2017). Työstä palautumista voidaan määritellä eri tavoilla. Palautumisen ajatellaan tapahtuvan, kun kuormittava stressitilanne tai stressitekijä ei ole enää mukana. Työstä palautuminen korjaa työkuormituksen tai työstressin aiheuttamat kielteiset vaikutukset yksilöön ja hänen elimistöönsä. Palautuminen voidaan nähdä prosessina, jolloin työntekijän voimavarat täydentyvät. (Kinnunen, 2010, 162.)

Palautuminen on työntekijän kannalta tärkeää, koska jos työntekijä ei palaudu työkuormituksestaan, saattaa se johtaa hyvinvoinnin vaarantumiseen. Tämä taas voi pidemmällä aikavälillä johtaa sairastumiseen. (Kinnunen, 2010, 162.) On luonnollista, että työpäivän aikana rasittuu ja kuormittuu työn vaatimusten vuoksi. Jos työn kuormituksesta palautuu seuraavaan päivään mennessä, pääsee ihminen menemään töihinsä palautuneena ja virkeänä, jos palautumista taas ei ole tapahtunut, joutuu työntekijä menemään töihin väsyneenä ja kohtaamaan työn haasteet jo valmiiksi kuormittuneena. (Kinnunen, 2017.) Työstä palautumista voidaan edistää sekä ehkäistä vapaa-ajan toiminnalla. Palauttavimpana vapaa-ajan toimintoina ovat fyysinen harjoittelu ja liikunta. Liikunnan voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti mielialaan, rentoutumiseen sekä palautumisen kokemuksiin. (Kinnunen, 2010, 164.)

Brenda Lai-kuen Lo (2014, 2) on tehnyt tutkimusta Hong Kongissa opettajien työstressistä, -uupumuksesta ja joustavuudesta, kun luokassa on tunne-elämän haasteita omaavia oppilaita. Tällaisten oppilaiden opettajien todettiin kokevan enemmän työstressiä ja -uupumusta. Ratkaisuna tähän nähtiin, että kouluille voitaisiin tehdä ohjelmia, jotka edistäisivät opettajien henkilökohtaista kasvua ja kehitystä tarjoamalla koulutusta positiivisen ajattelun taitoihin sekä rakentamalla mentorointijärjestelmä. Lisäksi ratkaisuna nähtiin opettajien osallistumisen salliminen päätöksentekoon. Opettajien ja organisaation auktoriteetin sekä kollegoiden keskeinen viestintä nähtiin tärkeänä keinona.

Opettaja voi vaikuttaa itse omaan palautumiseensa jättämällä työasiat työpaikalle. Myös liikunta ja muut itselle hyvää mieltä tuovat asiat helpottavat työstä palautumista. Tätä näkemystä tukevat myös Aulankoski ja Lundahl (2018, 91-92), jotka kirjoittavat, että jokainen työntekijä voi edistää omaa työssä jaksamistaan huolehtimalla palautumisesta ja oikeista työtavoista. Lepo ja rentoutuminen on tärkeää hyvinvoinnin ja suorituskyvyn kannalta. Työuupumusta voidaan ehkäistä kohdentamalla toimet yksilöön tai olosuhteisiin. Työterveyshuollon kautta voidaan auttaa yksilöihin ja työoloihin vaikuttamalla.

3.2 Työyhteisön ja huoltajien merkitys työhyvinvoinnille ja jaksamiselle

Useat tutkimukset todentavat, että työyhteisö on merkittävä tekijä opettajien työssä jaksamiseen ja työssä kuormittuvuuteen (Aho 2011; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010). Työssä jaksamista edistäviä tekijöitä ovat Ahon (2011) tutkimuksen mukaan esimerkiksi avoin keskustelukulttuuri, yhteiset toimintatavat, erilaisuuden hyväksyminen ja luottamus. Soinin, Pyhältön ja Pietarisen (2010) tutkimuksessa tärkeinä asioina nostettiin kannustava johtajuus, mahdollisuus avoimesti keskustella työhön liittyvistä ongelmista, työyhteisön positiivinen ilmapiiri sekä kollegoiden tuen merkitys. Price (2012, 40) puolestaan on havainnut tutkimuksessaan, että kouluyhteisöjen johtajien ja opettajien välisillä suhteilla on merkitystä työhyvinvointiin ja -tyytyväisyyteen. Tarkastelemme seuraavana kollegiaalisuuden, opettajien välisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden, johtajuuden sekä työyhteisön ilmapiirin merkitystä opettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen tarkemmin. Huomioimme myös vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen.

Kollegiaalisuus, opettajien välinen yhteistyö ja yhteisopettajuus

Yhteistyön ja kollegiaalisuuden käsitteet voivat usein sekoittua keskenään. Yhteistyö voidaan ymmärtää ryhmässä tapahtuvana vuorovaikutuksena, jolla on ennalta määritellyjä tavoitteita. (Vangrieken ym., 2015, 21–26.) Savonmäki (2007, 30–31) määrittelee yhteistyön koskevan ihmisten välistä vuorovaikutusta. Opettajan työssä yhteistyö on tietoista, tavoitteellista ja ennen kaikkea yhteistä toimintaa. Näiden kautta tullaan toisten työstä tietoiseksi. Esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa voi olla suuri merkitys opettajien lyhytkestoisella yhteistyöllä.

Sahlberg (1996, 119) mukaan kollegiaalisuus muodostaa opettajan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kannalta alueen, johon voi liittyä työyhteisöön liittyviä normeja kollegan tukemiseksi sekä auttamiseksi tai velvollisuus yhteisiin päätöksiin sitoutumiseen. Kollegiaalisuus on tärkeää silloin, kun luodaan sosiaalisia normeja. Yksi koulua oppivaksi organisaatioksi kehittävänä tekijänä voidaan nähdä olevan kollegiaalisuuden. Vangrieken ym. (2015, 23) toteavat, että

kollegiaalisuudella ei tarkoiteta tavoitteeseen tähtäävää yhteistä toimintaa, vaan kollegoiden välisiä suhteita.

Harris ja Anthony (2001, 373–374) ovat esittäneet kollegiaalisuuden kaksi muotoa, jotka ovat emotionaalisesti tukeva kollegiaalisuus ja kollegiaalinen vuorovaikutus. Emotionaalisesti tukevalla kollegiaalisuudellaan tarkoitetaan avointa kommunikaatiota, toisen ajatusten kuuntelemista ja työn kunnioittamista. Kollegiaalinen vuorovaikutus puolestaan kannustaa opettajia kehittymään. Tyypillistä on intensiiviset suhteet kollegoiden välillä sekä kollegoiden välinen opetukseen liittyvien arvojen, tavoitteiden ja visioiden jakaminen.

Koulussa työyhteisöön kuuluu monia eri henkilöitä ja ammattiryhmiä, kuten koulupsykologit ja -kuraattorit, terveydenhoitaja, siistijät, keittiöhenkilökunta ja niin edelleen. Oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi opettajat tekevät heidän kaikkien kanssa yhteistyötä mahdollisesti päivittäin. Opettajien keskinäinen yhteistyö lisää ymmärrystä ja tukea, mikä muilta työntekijöiltä voi olla saavuttamattomissa. Tätä keskinäistä ammatillista yhteistyötä kutsutaan kollegiaalisiksi yhteistyöksi. Kollegiaalinen yhteistyö keskittyy ainoastaan opettajien väliseen yhteistyöhön. (Savonmäki, 2007, 33.) Aulankoski ja Lundahl (2018, 44, 48) mukaan työkavereiden kanssa tehtävän yhteistyön voidaan nähdä olevan tärkeintä työnteon arjessa, jolloin sen puute voi altistaa uupumiselle.

Yhteistyötä voidaan tehdä yhteisopettajuuden kautta. Yhteisopettajuus on työtapaa, jossa kaksi tai useampi opettaja tekee tasa-arvoista yhteistyötä. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat ovat yhdessä vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista. Toimintatavan avulla myös erityisen ja tehostetun tuen tarjoaminen onnistuu yleisopetuksen luokassa. (Malinen & Palmu, 2017, 40.) Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) mukaan yhteisopettajuuden avulla voidaan vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Lisäksi opetusta voidaan kehittää inklusiivisempaan suuntaan.

Yhteisopettajuus tarjoaa opettajille tukea sekä oppia kollegoilta. Koulujen välillä on paljon vaihtelua yhteisopettajuuden toteutumisen suhteen. Jokainen koulu ja opettajatiimi rakentaa oman soveltuvan yhteisopettajuusmallin, koska

yhtä oikeaa ei ole. (Malinen & Palmu, 2017, 40.) Yhteisopettajuus voi tukea opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista samalla kun oma ammatillisuus kehittyy. Opettajien yhteistyö mallintaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä. Yhteistyön merkitys korostuu muun muassa oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. (Opetushallitus, 2016, 36.) Tänä päivänä yhteisopettajuus onkin työskentelytapa, jota suositetaan koko ajan yhä kasvavissa määrin. sillä yhteisopettajuudessa sekä jaetaan opetusvastuuta toisen opettajan kanssa ja näin mahdollisesti monipuolistetaan sitä. Parhaimmillaan yhteisopettajuus voi olla yksi opettajan omaa työssä jaksamista tukeva ulottuvuus, kun kollegiaalinen vertaistuki on saatavilla.

Johtajuus koulussa

Johtamisesta ja sen yhteydestä opettajien työhyvinvointiin on kirjoitettu paljon. Johtajuuden lisäksi työhyvinvointiin ajatellaan vaikuttavan työn itsessään, olosuhteet, vallitseva ilmapiiri, ammatillinen osaaminen ja henkilön henkilökohtainen elämä ja elintavat. Johtamisella on edellä oleviin tekijöihin verrattuna siitä erikoinen asema, että johtamisella on mahdollista vaikuttaa kaikkiin näihin tekijöihin. Voidaan ajatella, että johtamiselle on jokseenkin suora yhteys työyhteisön ilmapiiriin, johtamisen kautta jäsentyy myös työn sisältö ja työskentelyolosuhteet. Halutessaan ja tarvittaessa johtaja voi myös käynnistää näihin seikkoihin liittyvää kehitystä. (Juuti & Vuorela, 2015.)

Johtaminen on kenties työn vaikuttavin ihmissuhdetekijä. Johtamistyö on vaikeaa ja moninaista, sillä työelämän muutos näkyy selkeästi myös kouluissa. Johtamisen ja esimiestyön yleisinä piirteinä ovat palvelu, kontrolli ja uudelleen luominen. Johtajien tehtävänä on työntekijöiden varustaminen materiaalisilla ja henkisillä voimavaroilla. Työn tekemistä on valvottava ja puututtava sen epäkohtiin. Johtamista voidaan kuvata transformatiivisella ja autenttisella johtamisella. Transformatiivinen johtaja motivoi työntekijät suuntaamaan kohti organisaation arvoja ja tavoitteita. Hän varustaa työntekijät näitä tukevilla resursseilla, taidoilla ja asenteilla. (Aulankoski & Lundahl, 2018, 48.)

Autenttisella johtajalla tarkoitetaan johtajaa, joka tuntee itsensä, jakaa informaatiota avoimesti, käsittelee tietoa tasapainoisesti ja toimii korkean moraalin mukaisesti. Nämä johtamisen ideaalit ovat toisiaan täydentäviä hyvän johtamisen piirteitä. Johtajien tulee ymmärtää työnsä psykologisen luonteen. Työnantaja on viime kädessä se, joka kantaa vastuun asiallisesta ja arvostavasta työyhteisöstä. Työnantajan veloitteena on huolehtia, että kaikkia työntekijöitä kohdellaan tasapuolisesti. (Aulankoski & Lundahl, 2018, 44.)

Perinteisesti ajatellen tunteet eivät ole kuuluneet työpaikalle, mutta nykypäivänä vuorovaikutustaidot ja tunteiden johtaminen ovat ne seikat, joita painotetaan paljon. Tutkimusten mukaan johtajan tunnetaidot ja työntekijöiden tunnelukeminen ovat yhteydessä työntekijöiden työhyvinvointiin ja vähäiseen stressiin. (Yrttiaho & Posio, 2021, 41.) Myös Juuti ja Salmisen (2014, 151) mukaan esimiehen on mahdollista vaikuttaa työyhteisönsä tunnelmaan ja työntekijöiden tunteisiin moni eri tavoin. Esimiehen on mahdollista vaikuttaa muita enemmän toiminnan päämääriin ja tavoitteisiin. Joillain aloilla esimiehellä on myös mahdollista vaikuttaa työntekijöiden saamiin palkkioihin ja näin ollen esimerkiksi työntekijöiden motivoitumiseen työntekoon. Tämän lisäksi esimies toimii oman vastuualueensa symbolina. Työntekijät ottavat monella tapaa hänestä esimerkkiä siinä, kuinka asiat hoidetaan ja peilaavat hänen toimintatapojaan omiinsa.

Työyhteisön ilmapiiri

Käsitteellä työilmapiiri tarkoitetaan työpaikalla vallitsevaa yleistä tunnelmaa. Nakarin (2003, 33) mukaan haasteita työilmapiiri-käsitteen määrittelylle aiheuttaa sen yhteys ympäristöön. Tämä johtuu siitä, että määritelmät riippuvat aina asiayhteydestä ja tapahtuvasta ympäristöstä. Työilmapiirin, ilmapiirin ja työyhteisön ilmapiirin käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja niillä kuvataan ja tarkoitetaan tilanteesta riippuen jopa täysin samaa asiaa. (Nakari, 2003, 33–34.) Tässä tutkimuksessa käytämme työyhteisön ilmapiirin käsitettä, kun kuvataan koulun henkilöstön välistä vuorovaikutusta sekä yhteisön sisäistä ilmapiiriä.

Työyhteisön ilmapiirillä on merkittävä osuus opettajan työhyvinvoinnin suhteen. Huono yhteishenki voi edesauttaa työssä uupumista. Positiivisen työilmapiirin perustana on monia tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi kollegan luottamus ja kunnioitus, avoin keskusteluilmapiiri, yhteisesti sovitut toimintatavat sekä erilaisuuden arvostaminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen. Jotta työyhteisössä saataisiin syntymään positiivinen ilmapiiri ja jotta se kestäisi, vaatii se johtajalta ja työyhteisöltä paljon yhteisiä ponnistuksia. Työpaikalla vallitseva me-henki tarvitsee syntyäkseen vastoinkäymisiä. Työyhteisön sisäinen luottamus siihen, että puhalletaan samaan hiileen myös vastoinkäymisten edessä, nähdään tärkeänä. (Aho, 2011, 115.)

Juuti ja Vuorela (2015, 151) toteavat, että hyvä ja toimiva työyhteisön ilmapiiri perustuu ihmisten väliselle luottamukselle ja avuliaisuudelle. Tämä on todettu useissa työilmapiiriä mittaavissa tutkimuksissa. Aina ei kuitenkaan onnistuta syystä tai toisesta rakentamaan hyvää ja työhyvinvointia tukevaa ilmapiiriä. Huonosti toimiva työyhteisö ei kuitenkaan läheskään aina ole merkki siitä, että ihmiset haluaisivat toisilleen pahaa tai eivät haluaisi työskennellä yhdessä, vaan usein kyse on ihmisten eroavaisuuksista. Jokainen näkee asiat omalta kantiltaan ja jos asioita ei käsitellä yhdessä, ei yhtenäistä työyhteisöä synny, eikä yhteinen tavoite työyhteisön parhaaksi ole itsestäänselvyys. Työyhteisön toimivuuden ja hyvän työilmapiirin edellytys onkin avoimuus ja se, että asioita opetellaan yhdessä käymään läpi.

Vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö

Vanhemmilla ja huoltajilla voi olla vaikutusta opettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Yleensä koulun ja kodin välinen yhteistyö on positiivinen asia. Yhteistyön ollessa toimivaa pystytään oppilaan koulunkäyntiä, kasvua ja oppimista tukemaan tehokkaasti. Parhaimmillaan sekä kodilla että koululla on yhteinen päämäärä ja ajatus siitä, miten eri tilanteissa toimitaan. (Cantell, 2011, 176.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 (Opetushallitus, 2016, 35) mai-

nitaan, että oppilaan edun turvaamiseksi koti ja koulu tekevät yhteistyötä. Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen, tasavertaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen rakentaminen. Usein yhteistyö ei kuitenkaan toimi toivotulla tavalla.

Kodin ja koulun välillä olevia yhteistyöhaasteita voivat olla muun muassa luottamuksen puute huoltajien ja opettajan välillä, ajanpuute sekä haastavien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Aydin ja Kaya (2016, 187, 193) tutkimuksen mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi aiheuttaa opettajalle stressiä. Vanhempien korkeat vaatimukset ja odotukset, yhteydenotot vapaa-ajalla, opettajien syyttäminen ja erimielisyydet olivat osa tekijöistä, jotka aiheuttivat yhteistyöhön liittyvää stressiä. Räsänen (2019, 31) pro gradu -tutkimuksen tuloksissa todetaan, että yhtenä haasteena kodin ja koulun yhteistyössä on näkemuserot. Useimmiten näkemuserot keskittyivät erityisesti oppilaan tuen tarpeisiin. Opettajan ja huoltajien väliset näkemykset eivät kohtaa juuri ollenkaan. Huoltajalla voi olla lapsestaan todella erilainen näkemys, kuin mitä opettajalla koulun arjesta. Nämä voivat aiheuttaa haasteita yhteistyön välille.

Yhteistyö eri tahojen kanssa

Moniammatillinen yhteistyön (*interprofessional collaboration*) voidaan nähdä olevan ammattikuntien välistä yhteistyötä. Yhteistyö toteutuu organisaatioiden sisällä tai niiden välillä. Isoherranen (2005) toteaa moniammatillisen yhteistyön tarkoittavan työskentelyä, jossa eri ammattiryhmien jäsenet yhdistävät osaamisensa asiakas- ja työlähtöisesti. Päämääränä yhteistyössä on mahdollisimman tasa-arvoinen päätöksenteko. Moniammatillisuuden käsitteeseen liitetään yhteiset tavoitteet, luottamus ja yhteinen toiminta. (Pärnä, 2012, 48–49.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (30.12.2013/1287) 3§ mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus oppilashuoltoon. Oppilashuollolla pyritään oppilaan hyvän oppimisen, hyvän fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen. Koskelan (2009, 20–21) mukaan oppilashuoltoon voidaan liittää yhteisöllinen ja yksilöllinen hyvinvoinnin edistäminen. Yh-

teisöllisyydellä tarkoitetaan moniammatillisuutta, yhteistyötä sekä kouluuyhteisön aikuisten vastuullisuutta. Oppilashuoltoryhmän rooliin voidaan nähdä koulun vaikeuksien ennaltaehkäiseminen ja kouluuyhteisön tukeminen.

Hyvinvoinnin ja jaksamisen lisäämiseen oppilashuollolla on suuri merkitys. Opettaja voi keskittyä perustehtäviinsä, kun haastavan oppilaan oppilashuoltoryhmään liittyy esimerkiksi kuraattori ja psykologi. Heidän tehtävänä on hoitaa oppilaan sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia opettajan sijaan. Saarelan (2019, 41) pro gradu -tutkimuksen tuloksien mukaan moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa hyvän oppilaantuntemuksen, koska eri asiantuntijat näkevät ja tuntevat oppilaan eri tavoilla. Tällöin oppilaan vahvuuksista ja haasteista muodostuu kokonaisuus, joka yksittäisellä opettajalla voisi jäädä huomaamatta.

Moniammatillinen yhteistyö tukee opettajan työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Moniammatillisessa yhteistyöryhmässä vastuu psyykkisesti oireilevan oppilaan asioista jakautuu tasaisesti eri asiantuntijoille. Opettajan työssä jaksamisen kannalta on tärkeää, että hän saa vertaistukea muilta toimijoilta sekä vahvistusta omaan ammatilliseen osaamiseensa. Toimiva moniammatillinen yhteistyö takaa myös oppilaalle kokonaisvaltaisen tuen oppimiselle ja kasvamiselle. Joskus yhteistyö ei kuitenkaan suju ongelmitta. Koskelan (2009,87) mukaan opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden velvollisuus on tukea oppilasta, vaikka tuen tarve ei ole huoltajien mielestä tarpeellista.

4 PSYKKISESTI OIREILEVA OPPILAS LUOKASSA

Viime vuosina on uutisoinnin kohteena ollut ulospäin oireilevien ja hyökkäävästi käyttäytyvien oppilaiden koulunkäynti. Tämän voidaan katsoa olevan kouluille haaste (ks. Pelkonen, 2018). Kaikki oireilu ei kuitenkaan näy ulospäin, kuten masennus tai ahdistuneisuus. Näitä tapauksia voi olla vaikea tunnistaa kouluissa. Covid-19 pandemiolla oletetaan olevan vaikutusta lasten mielenterveyshäiriöihin. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen (2021) mukaan nuorten psyykinen kuormitus ja ahdistuneisuus ovat lisääntyneet pandemian aikana. Myös terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen kouluterveyskysely (2021) osoitti, että nuorten ahdistus- ja masennusoireilu lisääntyi keväällä 2021.

Lempisen (2021, 120–121) mukaan lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat eivät ole neljännesvuosisadan aikana lisääntyneet, vaikka mediassa näiden ongelmien kasvusta on raportoitu. Avun etsiminen ongelmiin on taas moninkertaistunut. Väitöskirjassaan hän toteaa, että opettajien ja vanhempien raportoimat käyttäytymisen ja tunne-elämän sekä hyperaktiivisuuden ongelmat eivät lisääntyneet. Mielenterveydentietämyksen lisääntymisen voidaan nähdä olevan yksi syy mielenterveys palveluiden käytön lisääntymiseen. Avaamme lapsen mielenterveyden sekä psyykkisten oireiden käsitteitä. Lisäksi käsittelemme psyykkisesti oireilevan oppilaan tukea koulupolullaan. Lopuksi esittelemme aiempia tutkimuksia aiheeseen liittyen.

4.1 Lapsen mielenterveydestä

Mielenterveyttä voidaan tarkastella kuuden eri näkökulman avulla. Nämä ovat psykososiaalinen toimintakyky, lahjakkuus, kyvyt ja vahvuudet, persoonallisuuden kypsyys, kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset taidot, tyytyväisyys ja hyvinvoinnin kokeminen sekä joustavuus, suojautumiskyky, muutosvalmius ja optimismi. Näitä kaikkia ulottuvuuksia tarvitaan ihmisen hyvään mielentervey-

teen. (Lönnqvist, 2021, 19-20.) Ihmisen mielenterveyteen vaikuttavat yhteisölliset, rakenteelliset ja kulttuuriset tekijät (Soisalo, 2012, 102). Mielenterveys kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja näin ollen lapsen kehittymiseen vaikuttavat omien piirteidensä lisäksi esimerkiksi kotona ja varhaiskasvatuksessa tai koulussa olevat ihmissuhteet. Myös yhteiskunta vaikuttaa lapseen ja hänen ympäristöönsä. Mielenterveyden kehittymisen kannalta herkkiä vaiheita ovat raskausaika, ensimmäiset elinvuodet ja nuoruusikä. Mielenterveys auttaa lasta selviämään iänmukaisista haasteista, hyväksymään itsensä sellaisena kuin on sekä olemaan positiivisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2021.)

Lapsen mielenterveyshäiriöt ovat usein monien eri tekijöiden yhteisvaikutusta (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2021.) Mielenterveyden häiriöinä pidetään ajattelun, tunteiden, käyttäytymisen tai ihmissuhteiden häiriöitä, jotka johtavat toimintakyvyn vaikeutumiseen yhdellä tai useammalla elämänalueella. Mielenterveyden häiriöiksi ei lueta tavanomaisia psyykkisiä tiloja tai reaktioita, jotka liittyvät arkipäivään. (Lönnqvist, 2021, 25-26.)

Lapsella ja lapsen perheellä on voimavaroja ja selviytymiskeinoja, jotka suojaavat mielenterveyttä. Voimavarat ja selviytymiskeinot auttavat lasta ongelmista ja häiriöistä selviytymisessä. (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2021.) Soisalon (2012, 120-121) mukaan selviytymiskeinot vahvistavat lapsen elämänhallintaa sekä toimintakykyä, kun taas riskitekijät vaarantavat elämän ja toimintojen jatkuvuuden. Lisäksi riskitekijät vaikuttavat negatiivisesti lapsen turvallisuuden tunteeseen. Riskitekijät voivat heikentää terveyttä ja hyvinvointia sekä altistaa eri sairauksille. Suojaavat tekijät ja riskitekijät voidaan jaotella sisäisiin sekä ulkoihin tekijöihin. Sisäisiä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa hyvä terveys, positiiviset varhaiset ihmissuhteet sekä hyvä itsetunto. Sisäisiä haavoittavia tekijöitä ovat esimerkiksi sairaudet, itsetunnon haavoittuvuus sekä seksuaaliset ongelmat.

4.2 Psyykkisten oireiden määrittelyä

Yksilön psyykeen perustana ovat varhainen kiintymyssuhde, ydintarpeet sekä temperamentti- ja persoonallisuustyypit. Ympäristötekijät joko tukevat tai haastavat psyyken perustekijöitä. Ympäristötekijöitä ovat arjen olosuhteet, vuorovaikutussuhteet ja elämäkokemukset. Ympäristön olosuhteiden ollessa yksilölle suotuisat, voivat ne tukea esimerkiksi temperamenttiltaan haastavaa lasta. Lapselle kehittyy positiivisia uskomuksia ja toimintamalleja. Toisaalta ympäristötekijät voivat olla myös riski yksilölle, joka temperamenttiltaan sopeutuvalla ja hyvin kiintymyssuhteessaan kohdatulle. Yksilölle syntyy perusasioiden ja ympäristötekijöiden kautta erilaisia selviytymiskeinoja ja uskomuksia. Nämä kaikki vaikuttavat lapsen psyykkiseen hyvinvointiin tai oireiluun. (Talala, 2019, 13.)

Viimeisten vuosikymmenien aikana lasten ja nuorten psykososiaaliset haasteet ovat olleet suuresti esillä. Kouluterveyskyselyistä käy ilmi, että nuorten mielialapulmat, ahdistuneisuus, kouluhaluttomuus sekä univaikeudet ovat lisääntyneet. Samaa mieltä ovat myös lasten ja nuorten vanhemmat sekä heidän kanssaan työskentelevät opettajat. (Talala, 2019, 7.) Opettajilla on tärkeä rooli lasten ja nuorten psyykkisten haasteiden havaitsemisessa, koska he viettävät suuren osan päivästä oppilaiden kanssa.

Sosiaali- ja terveysministeriön tiedotteen (18.1.2021) mukaan COVID-19 pandemian aiheuttama pitkittynyt kriisi vaikuttaa laajasti jo valmiiksi heikommassa asemassa olevien lasten ja perheiden hyvinvointiin. Kriisin sosiaaliset vaikutuksen voivat olla laajoja ja pitkäaikaisia. Tilanteeseen on koitettu reagoida muodostamalla työryhmiä, jotka pyrkivät takaamaan lasten ja perheiden oikeuksien toteutumisen ja hyvinvoinnin tukemisen.

Psyykkisesti oireileva oppilas voidaan määrittellä monella eri tavalla. Tämän vuoksi määrittely voi olla haastavaa. Usein käsitteet ovat myös negatiivis-sävytteisiä kuten myös Ojala (2017, 33) väitöskirjassaan toteaa. Psyykkisiksi oireiksi voidaan lukea muun muassa masennus, ahdistuneisuus- ja käytöshäiriöt tai haasteet tunne-elämässä. (Talala, 2019, 13–14). Tässä tutkimuksessa psyykkisesti oireilevalla oppilaalla tarkoitetaan lasta, jolla esiintyy edellä mainittuja haasteita koulupäivän aikana.

Masennus

Masennus on kokonaisvaltainen sairaus tai oireiden yhdistelmä. Masennus aiheuttaa lapsissa ja nuorissa tunnemuutoksia. Tunnemuutosten lisäksi masennus voi aiheuttaa lapsilla ajattelun muutoksia, kognitiivisten toimintojen muuttumista, fyysisiä tuntemuksia sekä toiminnan muuttumista. Masennuksen taustalla voi olla esimerkiksi geneettistä alttiutta, persoonallisuustekijöitä, perhetaustan vaikutusta, oppimisvaikeuksia, heikkoja sosiaalisia verkostoja. (Talala, 2019, 45.) Tammisen (2010) mukaan masennuksen nähdään syntyvän monien riski- ja suo- jatekijöiden yhteisvaikutuksesta.

Masennuksen keskeisiä oireita ovat masentunut mieliala, mielenkiinnon menettäminen ja väsymys. Varsinkin nuorten masennuksessa korostuvat reaktiivinen epäsosiaalinen oireilu, ärtyneisyys ja vihaisuus. (Aalto-Setälä & Marttunen, 2007, 210.) Lapsilla ydinoireena voidaan nähdä olevan toistuva tai pitkäkestoinen surullisuus, ilottomuus, alavireisyys tai ärtyneisyys. Näistä tunteista voi olla haittaa lapsen toimintakyvylle. (Tamminen, 2010.) Mielentilat voivat heitellä huomattavasti. Masentuneisuus voidaan huomata oppilaan käytöksestä, oppimiseen ja keskittymiseen liittyvistä muutoksista tai puheesta. (Talala, 2019, 49.)

Kognitiivisella tasolla masentuneisuus voi näkyä uuden oppimisen vaikeutena, opitun asian muistiin palauttamisen hitautena ja loogisen päättelyn vaikeutumisenä. Masennus voi vaikuttaa tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen niin paljon, että voidaan luulla kyseessä olevan tarkkaavuuden pulmia. (Talala, 2019, 49.) Tammisen (2010) mukaan ajattelun kognitiiviset virheet voivat ilmetä mielenkiinnon puutteina, pessimistisyytenä sekä syyllisen tunteina. Lapsen elämässä ensimmäisen masennuksen voi aiheuttaa esimerkiksi kiusaamiskokemus, vanhempien ero tai riita ystävän kanssa. Talala (2019, 46) toteaa, että laukaisevan tekijän taustalla on useimmiten muita kertyneitä syitä tai olosuhteita.

Ahdistuneisuushäiriöt

Ahdistuneisuuden voidaan nähdä olevan fyysinen ja psyykkinen tuntemus. Siihen liittyy kiinteästi toimintaa sekä ajattelua. Tunteet, jotka vaikuttavat ahdistuneisuuden taustalla, ovat yleisimmin pelko, jännitys, stressi tai huolestuneisuus.

Ahdistus on mielen tuottamaa ennakointia uhkaa tai vaaraa vastaan. Ahdistuneisuushäiriössä ei ole kyse todellisista vaaroista, vaan vaaroille ja uhkille yliviirittyneestä mielestä. (Talala, 2019, 83–84.) Lönnqvistin (2021, 117–118) mukaan ahdistuneisuushäiriöihin luetaan muun muassa yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, määritetyt pelot ja fobiat, paniikkihäiriö, julkisten paikkojen pelko, sosiaalisten tilanteiden pelko, eroahdistus, valikoiva puhumattomuus. Oppilailla ahdistuneisuus voi ilmetä edellä mainituissa muodoissa.

Ahdistuneisuushäiriöiden takana on monia vaikuttavia tekijöitä. Yksi vaikuttavista tekijöistä voi olla perinnöllinen alttius. Ahdistuneisuus- ja pelkohäiriöinen tapa voi olla sosiaalisesti opittua. Traumatisoituminen tai muunlaiset huonot kokemukset voivat synnyttää ahdistuneisuuden. Ahdistuneisuushäiriöksi luetaan, kun aletaan pelätä huonoon kokemukseen johtanutta tilannetta tai asiaa. Lapsilla tavallisimpia ahdistuneisuushäiriöitä ovat ahdistuneisuus sosiaalisissa tilanteissa, paniikkioireilu tai ahdistuskohtaukset, pakko-oireisuus ja posttraumaattinen stressioireyhtymä. (Talala, 2019, 84, 104, 115, 125, 135.) Lönnqvist (2021, 117) toteaa, että ahdistuneisuuteen taipuvainen henkilö voi saada ahdistuneisuushäiriön muita ihmisiä suuremmalla todennäköisyydellä.

Käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet

Käyttöoireiden ja tunnesäätelyn vaikeudet liittyvät usein toisiinsa, jolloin niiden erottaminen toisistaan voi olla haastavaa. Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavat temperamentti, ympäristön asettamat haasteet, perheolot, sosiaaliset suhteet, mieliala, mahdolliset muut psyykkiset haasteet, kuten esimerkiksi jännittäminen tai pelot. Lisäksi taustalla vaikuttavat myös lapsen ydintarpeet. Aina tarpeet ei tule täytetyksi tai kohdatuksi niin, kuin lapsi sitä tarvitsisi. Yksi käytöksen takana oleva tekijä on tunne-elämä ja sen haasteet. (Talala, 2019, 188.) Lönnqvistin (2021, 129) mukaan käytöshäiriöille on yhteistä puutteelliset taidot ja kyvyt hallita tunteitaan ja käytöstään.

Huhtanen (2011, 26) jakaa negatiiviset käyttäytymishäiriöt emotionaalisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Emotionaalisilla ongelmilla tarkoitetaan sisänpäin

suuntautunutta negatiivista käyttäytymistä, kun taas sosiaalisissa pulmissa negatiivinen käyttäytyminen suuntautuu ulospäin. Näiden lisäksi käyttäytymishäiriöitä voidaan luokitella pedagogissosiaaliseen ulottuvuuteen. Tunne-elämän haasteet johtuvat usein puutteellisista ja kehittymättömistä taidoista tunnistaa, nimetä tai säädellä tunteita. Oppilas ei pysty tunnistamaan omia tai muiden tunteita. Tunnetaitojen oppimisessa aikuisen esimerkki ja läsnäolo ovat avain oppimiseen. (Talala, 2019, 188–189.) Huhtasen (2011, 27) mukaan tunne-elämään liittyvät vaikeudet voi oppilailla olla normaalien kehitystrendien voimakasta kaantumista, joka saattaa oppilaan varttuessa kadota. Jotkin käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista voi kuitenkin olla pysyviä ja näin ollen voi vaikuttaa lapsen myöhempään hyvinvointiin.

4.3 Psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen koulussa

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tulee saada koulussa tarvitsemansa tuki. Opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti oppilaiden kehitystä sekä kasvua edistäen. Perusopetuslain (628/1998, 30§) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Heti tuen tarpeiden ilmentyessä, on oppilaalle annettava tukea.

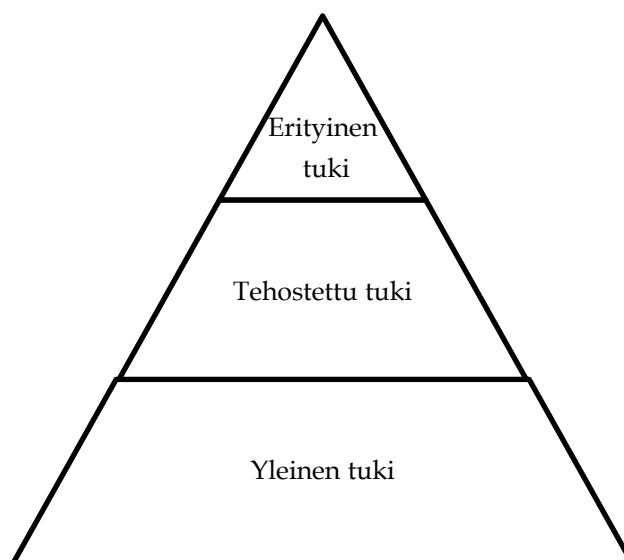
Erityisopetuksen strategia-asiakirjassa (2007) ehdotettiin kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käyttöön ottamista peruskouluissa. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman muutokset otettiin käyttöön elokuussa 2011. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden muutoksen tavoitteena oli riittävän tuen saaminen oppilaille tarpeeksi varhain. Lisäksi kiinnitettiin huomiota ennaltaehkäiseviin toimintamuotoihin. (Laatikainen, 2011, 21–22.) Keskeisimpiä käytännön toiminnan muutoksia olivat muun muassa terminologiset uudistukset (esimerkiksi yleinen, tehostettu ja erityinen tuki), pedagogisen ja oppilashuollollisen näkökulman sekä kirjallisten pedagogisten dokumenttien laatiminen. (Kokko, Pesonen, Polet, ... & Pirttimaa, 2013, 16.)

Kolmiportainen tuki korostaa luokanopettajien ja aineenopettajien roolia oppilaiden ensimmäisen tuen antajana (Laatikainen, 2011, 22). Opettajan tehtävänä on ensisijaisesti ohjata sekä opastaa oppilasta koulunkäynnissä sekä oppiaineiden opiskelussa. Ohjaus liitetään opetustilanteisiin, oppiaineisiin sekä oppilaille annettavaan arviointipalautteeseen (Opetushallitus, 2016, 62). Laatikaisen (2011, 22) mukaan opettajan antaman ohjauksen näkökulma huomioidaan, kun arvioidaan oppilaan tarvetta tehostettuun tai erityiseen tukeen. Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppilaille ominaisiin oppimisen tapoihin, mielenkiinnon kohteisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kuviossa 2 on esitetty, miten kolmiportaisen tuen malli toteutuu perusopetuksessa. Psykkisesti oireileva oppilas voi olla millä tuen tasolla vain, riippuen tuen tarpeesta. Yleisellä tuella tarkoitetaan tukea, joka on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Näillä tarkoitetaan pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen tartutaan mahdollisimman varhain. Yleistä tukea annetaan heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi tutkimuksia tai erityisiä päätöksiä. (Opetushallitus, 2016, 63.)

Kuvio 2

Kolmiportainen tuki perusopetuksessa (Opetushallitus 2016)



Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (Opetushallitus, 2014, 63) mukaan tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja voimakkaampaa kuin yleinen tuki (Laatikainen, 2001, 27). Tehostettu tuki on tarpeen silloin, jos oppilaalla on samanaikaisesti useita tukimuotoja (Opetushallitus, 2014, 63). Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen uusin käsite ja se sijoittuu yleisen ja erityisen tuen väliin (Nykänen, 2021). Tehostettu tuki perustuu oppilaalle tehtävään pedagogiseen arvioon. Pedagoginen arvio tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattilaisten sekä huoltajien kanssa. (Opetushallitus, 2014, 64.)

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten onnistu. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jolloin oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Oppilaalla on käytettävissä kaikki perusopetuslaissa säädetyt tukimuodot. Erityinen tuki voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (Opetushallitus, 2014, 65–66.)

Erityisen tuen piiriin kuuluvalla oppilaalla annetaan erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Erityisen tuen oppilaalla on mahdollista saada myös ohjausta, yksilökohtaista oppilashuoltoa, tulkitsemis- ja avustajapalveluita sekä erityisiä apuvälineitä. Ennen erityiseen tukeen siirtymistä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jossa hyödynnetään aiemmin tehtyä pedagogista arvioita ja oppilaan oppimissuunnitelmaa. (Opetushallitus, 2014, 66.) Kaikilla tuen portailla on käytettävissä useimmat tuen muodot. Esimerkiksi avustavaa henkilökuntaa voidaan käyttää missä opetusryhmässä vain. (Sinkkonen ym., 2018, 18.)

Ruutu (2019, 29) mukaan psyykkisesti oireileva oppilas voi olla yleisen, tehostetun tai erityisen tuen portaalla riippuen tuen tarpeesta. Psyykkisesti oireilevat oppilaat voivat opiskella eri opetusryhmissä. He voivat olla yleisopetuksen tai erityisen tuen opetusryhmissä, erityiskouluissa, sairaalakouluissa, koulukohteissa sekä lastensuojelulaitoksen yhteyteen järjestetyillä opetusjärjestelyillä.

4.4 Aikaisempia tutkimuksia aiheeseen liittyen

Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen useastakin syystä. Opettajien ja kasvatusalalla työskentelevien työhyvinvointia on tutkittu viime vuosina paljon, koska opettajan työ on kohdannut uusia haasteita viime vuosina ja työn kuormittavuus on lisääntynyt. Toisaalta taas psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrä on noussut ja heidän osuutensa oppilaissa kasvaa jatkuvasti. Yksi psyykkistä oireilua lisäävä tekijä on tässä ajassa ehdottomasti pitkittynyt pandemiatilanne ja se, kuinka se on vaikuttanut oppilaisiin eri koulutusympäristöissä.

Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Harju (2020, 5) on väitöskirjassaan tutkinut aloittavien opettajien ammatillisesta kehitymisestä ja siihen liittyvistä tuen tarpeista. Työn vaatimuksien voidaan nähdä edellyttävän jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Ensimmäiset vuodet ovat uransa alussa olevan opettajan ammatillisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta merkittävässä asemassa. Työkokemus ei suoranaisesti tuota asiantuntijuutta. Harjun (2020, 62) mukaan asiantuntijuutta kehitetään yhteistyössä muiden kanssa. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille, että uudet opettajat tarvitsevat tukea integroituakseen työyhteisöön.

Ojala (2017, 22) tutki väitöskirjassaan opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Tutkimuksen tuloksissa todetaan, että oppilaiden psyykinen oireilu näyttäytyi eniten ulospäin suuntautuneena toimintana. Oppilailla näyttäytyi ulospäin suuntautuneen oireilun lisäksi myös sisäänpäin kääntynyttä oireilua. Opettajat kokivat oireilun uuvuttavana ja haastavana. Lisäksi he tunsivat pedagogisen hallinnan tunteensa vähentyneen oireilevien oppilaiden myötä. Tuloksissa todetaan, että opettajat kokivat oireilevien oppilaiden kohtaamisen, oireilun tunnistamisen ja siihen puuttumisen vaikeaksi. Usein opettajat kokivat itsensä osaamattomiksi ja neuvottomiksi, joka taas vaikutti negatiivisesti työssä jaksamiseen.

Ojala (2017, 100) nosti esille sen, että opettajat tarvitsisivat vertaistukea työhönsä. Toisaalta taas tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät huomioineet kollegoidensa näkemyksiä juuri ollenkaan. Vertaistuki koettiin tärkeänä työssäjaksamisen kannalta. Myös työnohjauksen tarve nousi tutkimuksen tuloksissa esille.

Opettajat kokivat, että moniammatillinen yhteistyö ei psyykkisesti oireilevan oppilaan kannalta ollut hedelmällistä. Yhteistyö huoltajien kanssa tuki opettajien työtä rehtorin ohella. Rehtorin rooli yhteisten näkemysten ja käytänteiden luojana, nousi tuloksissa esiin.

Lerkkanen ym. (2020, 29, 33, 38, 44) ovat tutkineet opettajien työhyvinvointia ja sen yhteyttä pedagogisen työn laatuun. Heidän tutkimuksensa mukaan jopa kolmannes opettajista on kokenut työstressiä melko paljon tai paljon. Opettajat kokivat nauttivansa työstään, mutta kertoivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen, opetustehtävien lisäksi tehtävät työtehtävät ja liian suuri työn määrä lisäsi työn kuormittavuutta. Opettajat kokivat, että heidän työssä jaksamiensa vaikuttivat negatiivisesti työpaikan ilmapiiri, johtajuus ja käytettävissä olevat resurssit. Tässä Keski-Suomessa toteutetussa tutkimuksessa opettajat kertoivat käsittelevänsä työstä aiheutuvaa stressiä kollegojen ja läheisten tuen avulla. Lisäksi he organisoivat yötään entistä tarkemmin sekä liikunnan ja heille iloa tuottavien harrastusten kautta.

Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimuksen (TALIS, 2018, 5) tulosten toisessa osassa selvitettiin yläkoulujen opettajien ja rehtoreiden työympäristöön ja työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Opettajien nähtiin olevan tyytyväisiä työhönsä ja ammattiinsa, mutta siitä huolimatta heillä näyttäytyi työstressiä. Stressiä aiheutti muun muassa erityisoppilaiden huomioon ottaminen opetuksessa. Eniten työstressiä kokivat nuoret, enintään 5 vuotta opettajan toimineen naisopettajat. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat koulun yhteisöllisen ilmapiirin vahvaksi. Tiimityön koettiin olevan lisääntymässä. (Opetushallitus, 2018, 5.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n toteuttama työolobarometri (2021) pyrkii selvittämään koulutus-, kasvatus- ja tutkimusalan työntekijöiden työoloja. Työolobarometrilla halutaan selvittää mahdollisimman kattavasti johtamisen, työhyvinvoinnin ja työolojen kokemuksia. Tutkimus toteutetaan kahden vuoden välein ja nyt uusi tutkimus on julkaistu 2021. Viimeisimmän tutkimuksen tuloksista esille nousee se, että vastaajien työmäärä on kasvanut ja kokemukset työstressistä samoin. Vastaajat kokevat, että koulutus, joka auttaisi heitä toimimaan

häirintä- ja konfliktitilanteissa on erittäin vähäistä. Tutkimuksesta nousee huolestuttavana seille myös se, että työnilon määrä on yhä edelleen laskussa ja vain 69% vastaajista ovat tyytyväisiä työhönsä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessamme on tarkoituksena perehtyä luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksiin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelemisestä ja näiden kokemusten vaikutuksesta opettajan oman ammatillisen osaamisen riittämiseen. Tavoitteena on ymmärtää opettajien kokemusten vaikutuksia heidän työhyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseen, kun luokassa on psyykkisesti oireilevia oppilaita. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaista tukea opettajat ovat työhyvinvointiinsa saaneet ja millaista tukea he olisivat toivoneet saavansa. Tutkimuksessamme haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisluokanopettajilla on psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelemisestä ja oman ammatillisuuden riittävydestä?
2. Miten opettajat kokevat työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen, kun luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas?
3. Millaista tukea opettajat ovat saaneet psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskennellessään ja millaista tukea he olisivat kaivanneet?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaiheemme on opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista luokassa ja edellä mainitun vaikutukset opettajien työhyvinvointiin, työssä jaksamiseen ja kokemuksiin ammatillisen osaamisen riittävydestä. Lähestymme aiheitamme laadullisen tutkimuksen keinoin. Koska tutkimuksemme kohteena ovat opettajien kokemukset, niin fenomenologinen ote soveltuu tutkimukseemme hyvin. Haluamme saada myös ymmärrystä tutkimusaiheestamme opettajien kokemusten kautta. Tästä syystä metodologinen otteemme on fenomenologis-hermeneuttinen.

6.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuvata todellista elämää ja kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2012, 161). Tässä tutkimuksessa tutkimme luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta, kun luokassa on tai on ollut psyykkisesti oireileva oppilas. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia. Tapauksia pyritään analysoimaan perusteellisesti ja tarkasti.

Tutkijoiden tehtävänä on sijoittaa tutkimuskohde yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Lisäksi tutkimuskohteesta annetaan historiallisesti yksityiskohtainen ja tarkka kuvaus. (Eskola & Suoranta, 2003, 18.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessamme kerätään tutkittavaa aineistoa lukumääräisesti pieneltä määrältä opettajia (n= 6 opettajaa). Kasvatustieteen osa-alueella tutkimuksemme sijoittuu kasvatopsykologiaan. Erityispedagogiikan osalta näyttäytyvät myös didaktiikka ja pedagogiikka.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, koska tarkoituksena on tutkia luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä ja sen vaikutuksista sekä sitä kautta

pyrkii ymmärtämään niitä. Kokemuksen ja ymmärtämisen voidaan nähdä olevan fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa tärkeitä elementtejä. (Kakkori & Huttunen, 2001, 1.) Fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta soveltuu tutkimukseen, koska tarkastelun kohteena on opettajien kokemusten merkitykset. Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ja siihen liittyvässä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat merkitys, kokemus ja yhteisöllisyys. Esiin nousevat myös tutkijan omien ennako-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine, 2018, 29.)

Fenomenologiassa ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on internaalinen. Internationalisuudella tarkoitetaan sitä, että kokemuksemme merkitsee meille jotain. (Laine, 2018, 31.) Kokemukset rakentuvat merkityksistä. Tutkiesamme kokemuksia, tutkimme kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta. (Laine, 2018, 30–31.) Fenomenologinen tutkija kuvailee ihmisen kokemuksia sillä tavalla, jolla tutkittava itse sen kokee. Tutkija ei kuvaa kokemuksia teoreettisesta näkökulmasta. (Bevan, 2014, 136.) Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan opettajien suhdetta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyn vaikutuksesta omaan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen sekä oman ammatillisen osaamisen riittävyyteen. Tarkastelun kohteena on opettajien kokemukselliset suhteet omiin tuntemuksiinsa työhyvinvoinnista, työssä jaksamisesta ja oman ammatillisen osaamisen riittävyydestä.

Laineen (2018, 33–34) mukaan hermeneuttinen tutkimus tutkii ihmisten välistä kommunikaation maailmaa. Tutkinnan kohteena ovat ihmisten ilmaisut. Ilmaisilla voidaan ymmärtää kielelliset ja keholliset ilmaisut. Kehollisia ilmaisuja ovat olla liikkeitä, ilmeitä tai esimerkiksi eleitä. Nämä ilmaisut sisältävät merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Lähtökohtana merkitysten ymmärtämisessä on siinä, mikä tulkitsijalle ja tulkittavalle on yhteistä ja tuttua. Tässä tutkimuksessa pyrimme löytämään tutkittavien haastatteluiden sisällöistä mahdollisimman aidot tulkinnat heidän tuntemuksistaan ja kokemuksistaan.

Fenomenologiselle ja hermeneuttiselle tutkimukselle yhteistä on kaksitasoinen rakenne. Perustason muodostaa koettu elämä ja toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka taas kohdentuu perustasaan. Tutkittava kuvaa omien ilmaisukeinojen avulla luonnollisesti ja välittömästi omia kokemuksiaan sekä niihin liittyvää ymmärrystään. Toisella tasolla tutkijat pyrkivät tematisoimaan ja käsitteellistämään perustason merkityksiä. Tutkittavan merkitysmaailma on entuudestaan tuttu, koska elämme samassa kulttuuripiirissä. Esituttuus on tutkimuksen merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää jo tunnetun tekemistä tiedetyksi. (Laine, 2018, 34.)

Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista tutkimusaineiston kanssa käytävää dialogia. Haastatteluaineisto on tutkittavien puhetta, jonka kanssa tutkija ryhtyy niin sanottuun vuoropuheluun. Vuoropuhelun tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Aineiston ja oman tulkinnan välinen kehämäinen liike syventää ja korjaa tutkijan ymmärrystä. Kehän avulla tutkija voi vapautua oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. Tämä on kuitenkin ihanne, jota kohti pyritään. (Laine, 2018, 37–38.) Tässä tutkimuksessa hermeneuttisella kehällä kuljetaan varsinkin analyysivaiheessa, jolloin välillä palataan niin sanottu askel taakse päin ja koetetaan nähdä asiat uusin silmin.

Oma esiymmärryksemme aiheesta

Hermeneutiikan keskeisiin käsitteisiin kuuluvat ymmärtämisen ja tulkinnan lisäksi esiymmärrys sekä hermeneuttinen kehä (Laine, 2018, 33–34, 37). Esiymmärryksellä tarkoitetaan arkielämän luontaisen ymmärryksen varassa toimimista. Tutkimuksen aihetta olisi ollut vaikea lähteä tutkimaan ilman esiymmärrystä aiheesta. Molemmilla tutkijoilla oli kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä ja sen vaikutuksista työhyvinvointiin sekä työssä jakamiseen. Näin meillä oli omien kokemustemme kautta rakentunut esiymmärrys tutkimusaiheestamme.

Keskustelimme kokemuksistamme ennen tutkimuksen aloitusta ja pyrimme jättämään ne mahdollisimman etäälle. Tällöin kokemuksemme eivät vai-

kuttaisi aineiston kokemiseen ja ymmärtämiseen. Oma esiyymmärryksemme tutkittavasta aiheesta näyttäytyy varsinkin teoreettisessa viitekehelyssä. Olemme koonneet teoriaosioon ilmiöitä, joita tutkimuksessamme tulee näyttäytymään. Näitä ilmiöitä ovat muun muassa työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Tarkoituksenamme on tuoda aineiston analyysin kautta opettajien omat ajatukset ja työhönsä liittyvät merkitykset mahdollisimman totuudenmukaisina ja aitoina tutkimuksessamme esille. Lähdimme tutkimukseen avoimin mielin, koska emme voineet etukäteen tietää, millaisia asioita tutkittavat tuovat haastatteluissa esille ja millaisia kokemuksia heillä aiheesta todellisuudessa oli. Esiyymmärryksestämme huolimatta meillä ei ollut etukäteistietoa siitä, mitkä asiat nousisivat haastateltaville merkityksellisiksi.

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Kohderyhmän valinta oli harkinnanvarainen. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijat valitsevat kohderyhmänsä huolellisesti. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija rakentaa vahvan teoreettisen perustan. Tämä ohjaa aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta, 2014, 18.) Alun perin haastateltavia oli viisi, mutta halusimme varmuuden vuoksi vielä kuudennen haastateltavan. Haastateltavat olivat koulutukseltaan joko luokan- tai erityisluokanopettajia. Haastateltavia luokanopettajia oli kolme samoin kuin erityisluokanopettajia. Valitsimme haastateltavat kolmesta eri kunnasta. Olimme keskustelleet luokan- ja erityisopettajien kanssa etukäteen heidän työkokemuksestaan, joten tiesimme heillä olevan kokemusta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelemisestä.

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin haastattelulla. Bevanin (2014, 137) mukaan haastattelu on fenomenologisessa tutkimuksessa eniten käytetty aineistonkeruumenetelmä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoksi valitaan ihmisten kokemukset puheen muodossa. Tällöin tutkimusaineisto kerätään haastatteleamalla. (Vilkka, 2021, 122.) Haastattelua tekevä tutkija välittää tietoa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi &

Hurme, 2000, 41.) Haastattelun tarkoituksena on löytää merkityksiä kokemuksista. Tutkittava voidaan nähdä todellisena, aktiivisena sekä tulkitsevana. (Bevan, 2014, 136–137.)

Päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme haastattelun keinoin, koska sen avulla pääsimme lähemmäs haastateltavia ja heidän näkemyksiään, kokemuksiaan sekä ymmärrystään aiheesta. Haastatteluja voidaan tehdä muun muassa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluna, koska haluttiin tutkia yksilön omakohtaisia kokemuksia. (Vilka, 2021, 123.) Halusimme olla myös suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, joka tekee haastattelusta ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän. (Hirsjärvi ym., 2012, 204).

Haastattelun suurin etu oli joustavuus aineistoa kerättäessä sekä haastateltavien tutkimukseen mukaan saaminen. Lisäksi haastateltavat ovat tavoitettavissa myöhemmin, jos aihetta halutaan tutkia jatkossa laajemmin. Haastattelun avulla voitiin selventää ja syventää haastateltavia saatavia tietoja. Pystyimme tekemään lisäkysymyksiä ja perusteluita tarvittaessa. Tässä tutkimuksessa haastattelu valikoitui aineiston keruumenetelmäksi myös siksi, että halusimme tutkia tietyllä tapaa vaikeaa tai arkaa aihetta. (Hirsjärvi ym., 2012, 204–206.) Aiheen voidaan nähdä olevan arka, kun puhutaan psyykkisesti oireilevista oppilaista. Myös opettajien kokemukset omasta työhyvinvoinnistaan ja työssä jaksamisesta voidaan kokea arkana.

Haastatteleamalla pyrimme tutkimaan tutkittavien kokemuksia. Kokemuksia voi olla haastavaa tutkia, koska ne voivat olla ei-kielellisiä eli kokemusten jäsentyminen ei edellytä kielellistä ilmaisua. Kokemukset voidaan tavoittaa vain osittain kielen avulla. Tutkittaessa kokemuksia, tulee aineisto kerätä niin, että se häiritsee niitä mahdollisimman vähän. Tutkijan tulee ymmärtää, että kokemukset ovat hetkellisiä vain osittain kielen avulla ilmaistavissa. (Moilanen & Rähkä, 2018, 58–59.) Kuitenkin Bevanin (2014, 140) mukaan tutkittavan ollessa kokemuksen kuvauksen ytimessä, voidaan hänelle tehdä kuvaavia ja rakenteellisia kysymyksiä, jolloin voidaan saada syvempää tietoa. Tällöin tutkija voi johdatella

haastattelua etenemään kokemukseen, joka on aiheen kannalta kiinnostava. Tutkija ei voi kontrolloida, miten tutkittava kokemuksiaan kuvailee.

Haastateltavia valitessa otimme huomioon heidän asiantuntemuksensa ja kokemukset tutkittavaa aihetta kohtaan (Vilka, 2021, 135). Hankimme tutkittavat kyselemällä etukäteen luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevista oppilaista sekä siitä, suostuvatko he osallistumaan tutkimuksemme. Kerroimme haastateltaville tutkimuksemme aiheen. Sovimme haastatteluiden aikataulut joko sähköpostitse tai puhelimitse. Tutkittaville lähetettiin sähköpostitse eettinen suostumuslomake (Liite 1) ja haastattelukysymysrunko (Liite 2). Tutkittavien esihenkilöitä tiedotettiin sähköpostitse (Liite 3).

Teimme haastattelun tueksi haastattelukysymysrunгон (Liite 2). Haastattelukysymysrunko oli puolistrukturoitu. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös temahaastatteluksi. Temahaastattelussa kysymysten muoto on kaikille haastateltaville sama, mutta haastattelijat voivat vaihdella kysymysten järjestystä. Vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47.) Rakensimme haastattelukysymysrunгон tutkimuskysymyksistä johdettujen teemojen perusteella.

Lähetimme haastattelukysymysrunгон sähköisesti haastateltaville etukäteen. Tällöin he pystyivät tutustumaan kysymyksiin ennen haastattelun. Näin olen haastateltavat ymmärsivät, mitä heiltä tultaisiin kysymään. Kysymysrunko ei heijastellut tutkijoiden omia mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä, vaan ne johdatelivat tutkittavat vastaamaan kysymyksiin omin sanoin. (Patton, 2002, 361.) Tutustuessaan kysymyksiin haastateltavat saivat mahdollisuuden valmistautua paremmin haastattelutilanteeseen miettimällä aihetta ja palauttamalla mieleen mahdollisia esimerkkejä työvuosiltaan. Kysymysrunгон ja sen etukäteen haastateltaville lähettämisen avulla pyrimme saamaan monipuolisesti aineistoa analyysia varten. Vilkan (2021, 134) mukaan haastattelukysymysrungolla voidaan vähentää tutkittavien epävarmuuden tunnetta ja näin halusimme tehdä.

Fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. (Laine, 2018, 39.) Annoimme haastateltaville mahdollisuuden osallistua haastatteluihin joko lähi- tai etäyhteydellä. Jokainen opettaja valitsi haastattelun pidettäväksi etäyhteyden kautta vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi. Haastattelut pidettiin keskustelun omaisina. Ennen varsinaista haastatteluosuutta käytimme aikaa luottamuksen rakentamiseen juttelemalla muista asioista. Juttelun lomassa kerroimme haastateltavalle, että nauhoitamme keskustelun litterointia varten. Haastateltaville kerrottiin myös, että haastattelu ei tule etenemään kysymysten vaan keskusteltavien asioiden mukaan.

Jokainen haastattelu eteni jouhevasti. Keskustelua käytiin haastattelukysymysrunгон (Liite 2) mukaisesti, mutta tutkijat pystyivät tarvittaessa esittämään lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä. Haastateltaville annettiin aikaa vastata kysymyksiin ja täydentää niitä halutessaan. Välillä saatoimme palata aiempiin kysymyksiin, jos keskustelu eteni siihen suuntaan. Haastattelutilanteet pidettiin kiireettöminä. Alun perin haastateltavia oli viisi, mutta haastatteluamme viidennen opettajan päädyimme kysymään vielä yhtä tutkittavaa mukaan haastatteluun. Halusimme varmistaa tällä aineistomme riittävyyden, luotettavuuden ja laadun.

Haastattelut kestivät 26 minuutista 47 minuuttiin. Haastatteluaineistoa alkoi olla mielestämme riittävästi, kun huomasimme haastattelujen alkavan tuottaa samoja tietoja kuin edelliset haastattelut. Tutkimuskysymysten kannalta ei enää uutta tietoa syntynyt. Eskolan ja Suorannan (2014, 62) mukaan aineisto alkaa saavuttaa saturaation eli kylläntymisen, kun uutta tietoa ei enää synny.

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon ja sitä kautta luoda uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 2014, 138). Tutkimuksessa käytimme aineistolähtöistä analyysia. Tutkimuksemme analysointitapa oli fenomenologista eli tulkitsimme haastateltavien ajatuksia ja

kokemuksia. Hermeneuttisuus ilmeni tulkinnan ja ymmärtämisen kautta. Tässä tutkimuksessa se näyttäytyi niin, että tarkastelimme haastattelujen ilmaisuja, joiden kautta tutkittavat toivat kokemuksiaan esiin. Tutkimuksessamme olemme hyödyntäneet sekä Laineen (2018) fenomenologis-hermeneuttisen analyysimenetelmän että Peltomäen (2014) väitöskirjan analyysitapaa. Tutkimuksessamme analyysi alkaa haastatteluiden litterointien sisäistämällä ja kuvauksien tekemisellä. Tämän jälkeen rakennetaan analyysiä merkityskokonaisuuksien kautta. Lopuksi pyrimme ymmärtämään kokonaisuutta merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijoiden omat ennakkokäsitykset ilmiöstä ovat kirjoitettu auki ja niihin suhtaudutaan tietoisesti analyysin aikana. Keskustelimme omasta esiymmärryksestämme ennen aineiston analyysin aloittamista. Pidimme esiymmärryksemme taka-alalla aineiston kuvauksia tehdessämme. Esiymmärryksemme on kuvattu aiemmin kappaleessa 6.1.

Laadullisen analyysin pääpiirteisiin kuuluu, että analyysi voi alkaa jo haastattelutilanteissa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 136). Haastattelujen aikana teimme havaintoja muun muassa esiin tulevista ilmiöistä ja niiden toistuvuudesta. Laadullinen aineisto on tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi eli litteroida (Hirsjärvi ym., 2012, 222). Aineiston tarkastelu eteni vaihe vaiheelta. Haastattelujen jälkeen litteroimme nauhoittamamme haastattelut sana sanalta ylös. Aloitimme aineiston analyysin heti haastattelujen jälkeen, jolloin aineistoa pystyttiin täydentämään ja selventämään tarvittaessa (Hirsjärvi ym., 2012, 224). Kuudesta haastattelusta saimme litteroinnin jälkeen 53 sivua tekstiä. Teksti kirjoitettiin fontilla Book Antiqua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Haastateltavat vastasivat kysymyksiin perusteellisesti ja tarkasti. Aineiston määrään vaikutti se, että opettajat olivat ennalta miettineet esimerkkejään ja vastauksiaan tutkittavaa aihealuetta koskien. Aineistoa läpi käydessämme päätimme haastatella vielä yhtä opettajaa, koska ajattelimme sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi halusimme selvittää toisiko haastateltava vielä lisää

uusia näkökulmia tutkimukseemme vai kylläänntyisikö aineisto entisestään. Kuudes haastattelu tuotti samankaltaista tietoa kuin aiemmatkin. Aineiston purkamisen jälkeen luimme haastattelujen litteroituja tekstejä useaan otteeseen uudelleen läpi ja merkitsimme niihin omasta mielestämme tärkeitä huomioita. Tämän avulla pyrimme hahmottamaan aineiston kokonaisuudessaan.

Siirsimme haastattelujen litteroidut tekstit taulukoihin kuvauksien tekoa varten. Laineen (2018, 42) mukaan tässä vaiheessa tutkijan on kyettävä näkemään tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Teimme kuvauksen ymmärrettyämme tutkittavan ilmaisujen merkityksiä. Tämän vuoksi luimme litteroituja aineistoja useasti, jotta saimme tutkittavien kokemukset esille mahdollisimman alkuperäisinä. Kuvaukset kirjoitimme yleisellä kielellä (Taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki kuvauksen muodostumisesta

Litteroitu teksti (merkitysyksikkö)	Kuvaus
EO1: "...että aina, kun se suunnitelma on, niin se ei ikinä pidä. Muutoksia tulee joka tapauksessa, mutta aina oikeestaan kävi kyllä niin, että jotain yllättävää saattoi tapahtua. Pikkuhiljaa, kun oppilaan alko tuntemaan niitä sitten pysty sitä oppilaantuntemusta käyttämään hyväksi. Ennakointia ja nimenomman ajan myötä se sitten parantu vähän, kun tiesi miten mikäkin toimii, mutta etenki ensimmäiset viikot ja kuukaudet niin aika harsardia toimintaa välillä, että mitenkähän tämä nyt tässä tilanteessa pelittää. Hirmu paljo piti osata ottaa asioita huomioon ja muuttaa lennosta suunnitelmia ja tilanteita..."	Opettajan suunnittelemat oppitunnit eivät toteutuneet niin kuin hän oli suunnitellut. Kun opettaja alkoi tuntemaan psyykkisesti oireilevan oppilaan paremmin, osasi hän huomioida sen opetuksen suunnittelussa. Opettajan piti ennakoida ja ottaa huomioon etukäteen asioita ja muuttaa suunnitelmia yhtäkkiä.

Tutkimuskysymykset ohjailivat haastatteluista esille nostettuja ajatuksia, joita tulkitsimme mahdollisimman vähän. Kuvaukset olivat tiivistys aineiston

merkittävästä aineksesta. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti peilasimme näitä kuvauksia omaan esiymmärrykseemme ja tarkastelimme heijastelevatko ne samoja asioita. Pyrkimyksenämme oli ymmärtää opettajien kokemuksista olennaisia merkityksiä. Näistä merkityksistä muodostuivat alateemat. Taulukossa 2 on esimerkki aineiston kuvauksen ja teemojen rakentumisesta. Ensimmäisessä sarakkeessa on litteroitu aineisto. Aineistossa käsiteltiin psyykkisesti oireilevan oppilaan vaikutusta opettajan työhön. Keskimmaisessä sarakkeessa on litteroidusta aineistosta muodostettu kuvaus ja oikeanpuoleisessa sarakkeessa alateema, joka on johdettu kuvauksesta.

Taulukko 2

Esimerkki alateemojen muodostumisesta

Litteroitu teksti (merkitysyksikkö)	Kuvaus	Alateema
LO2: ” Joo kyllä siitä meillä oli tosi hyvä erkka ja meillä yhteistyö toimi tosi hyvin ja hänen kanssaan on paljon tehty just pedagogisia asiakirjoja, ettei oo yksin onneks tarvinnu niitten kanssa painia ja aina on apua saanu. Kyllä mä muistan, että sen meidän erkan kanssa monta kertaa soiteltiin aina työpäivän jälkeen, että huh huh olipa päivä ja jospa tämä nyt ois tästä, että päästään tästä etteenpäin. Kyllä niitä sitten illallakkii hänen kanssa pohdittiin niitä asioita.”	Opettaja teki tiiviisti erityisopettajan kanssa yhteistyötä, jolloin opettajan ei ole tarvinnut miettiä asioita yksinään.	Erityisopettajan kanssa tehty tiivis yhteistyö

Huomasimme, että alateemoista muodostuvat yläteemat, jolloin otimme vaikutteita Peltomäen (2014, 44–45) väitöskirjassa esitellystä analyysimenetelmästä. Väitöskirjassa on esitelty analyysin vaiheet, joita ovat alustava ymmärtäminen, rakenteellinen analyysi ja kokonaisuuden käsittäminen. Tutkimuksesamme olimme rakentavan analyysin kohdassa, jolloin olimme pelkistäneet merkityksiköt kuvauksiksi, luokitelleet ne alateemoihin ja niputimme samankaltaiset alateemat yhteen yläteemoiksi. Yläteemoista aloimme muodostaa pääteemoja, merkityskokonaisuuksia.

Taulukko 3

Esimerkkejä yläteemojen muodostumisesta

Litteroitu teksti (merkitysyksikkö)	Kuvaus	Alateema	Yläteema
LO2: ” Meillä oli tosi hyvä erkka ja meillä yhteistyö toimi tosi hyvin ja hänen kanssaan on paljon tehty just pedagogisia asiakirjoja, ettei oo yksin onneks tarvinnu niitten kanssa painia ja aina on apua saanu. Kyllä mä muistan, että sen meidän erkan kanssa monta kertaa soiteltiin aina työpäivän jälkeen. Kyllä niitä sitten illallakkii hänen kanssa pohditettiin niitä asioita.”	Opettaja teki tiiviisti erityisopettajan kanssa yhteistyötä, jolloin opettajan ei ole tarvinnut miettiä asioita yksinään.	Erityisopettajan kanssa tehty tiivis yhteistyö	Erityisopettajan merkitys
LO3: ”No erityisopettajan kanssa, että tietysti se ykkösenä, kun on kollega ja tehtiin yhteistyötä koko ajan. Erkalta sai paljon tukea siihen tekemiseen ja olemiseen.”	Opettajan kollegana toimi erityisopettaja, jonka kanssa he tekivät yhteistyötä. Erityisopettaja tuki opettajan työtä.	Erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö ja tuki	

Laine (2018, 45) toteaa, että tutkittavasta ilmiöstä luodaan kokonaiskuvaa liittämällä merkityskokonaisuudet toisiinsa. Taulukossa 4 on esimerkki yläteemojen rakentumisesta pääteemaksi.

Taulukko 4

Esimerkki yläteemojen rakentumisesta pääteemaksi

Yläteemat	Pääteema
Esihenkilön merkitys	
Erityisopettajien merkitys	
Kollegiaalisen tuen merkitys	Työhyvinvoinnin tuki
Yhteisopettajuuden merkitys	
Työnohjauksen merkitys	
Moniammatillisen yhteistyön merkitys	

Kävimme vielä vuoropuhelua aineiston kanssa ennen kuin valitsimme lopulliset pääteemat eli merkityskokonaisuudet. Kuljimme niin sanotusti hermeneuttista kehää. Otimme välillä aineistoon ja omiin tulkintoihimme etäisyyttä. Tällä tavoittelimme uusien tulkintojen löytämistä haastateltavien ilmaisemista merkityksistä. Koetimme nähdä asioita uusin silmin. Laineen (2018, 37-38) mukaan hermeneuttisen kehän kulkemisen tavoitteena on hahmottaa todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä haastateltava on sanomisellaan tarkoittanut.

Analyysivaiheessa hyödynsimme sitä, että tutkimuksella on kaksi tutkijaa. Kävimme aktiivisesti keskustelua ja pohdimme omia tulkintojamme aineistosta. Aineistosta nousi asioita, joita tulkitsimme eri näkökulmista. Opettajat toivat muun muassa esille erityisopettajan roolin oleellisena osana ammatillisen osaamisen riittävyyden tukemista. Pohdimme tätä kahdesta eri näkökulmasta. Toinen tulkitsi asiaa enemmän erityisopettajan kannalta ja toinen taas luokanopettajan näkökulmasta. Keskustelun avulla muodostimme haastateltavien kokemuksista olennaisia merkityksiä.

Yläteemoista muodostui yhteensä kolme pääteemaa: opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista ja ammatillisen osaamisen riittävyys, työhyvinvointi ja työssä jaksaminen sekä työhyvinvoinnin tuki. Tutkimustuloksia

tarkastellaan tieteellisesti ja huomioidaan aikaisempia tuloksia. Tarkastelimme aineistoa teorian näkökulmasta. Etsimme niiden yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia.

6.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimusta tehdessämme noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Näitä käytäntöjä ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimusta tehdessä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (TENK, 2012, 6). Tutkimuksen eettinen pohdinta alkoi aiheen valinnalla. Tutkimuskohteita miettiessä pohdimme, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi haluamme tutkia juuri tätä aihetta (Tuomi & Sajajärvi, 2018, 154). Lähtökohtana tulee kuitenkin olla ihmisarvon kunnioittaminen. Jokaisella ihmisellä on itsemääräämisoikeus ja sitä kunnioitettiin tutkimuksessamme niin, että tutkittavat saivat itse päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, 24–25.) Eskolan ja Suorannan (2014, 93) mukaan haastattelun tulee olla vapaaehtoinen ja sen kerroimme myös haastateltaville.

Haastateltavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta sovittiin ensin suullisesti ja sen jälkeen vielä sähköisellä Eettinen suostumuslomakkeella (liite 3). Haastateltavat tiesivät mistä tutkimuksessa oli kysymys, koska olimme kyselleet kokemuksia aiheeseen liittyen jo etukäteen. Sovimme etukäteen haastateltavien kanssa haastattelun äänittämisestä, jolloin tutkimusaineiston keruuseen ei liittynyt ongelmia. Lisäksi tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetti säilyy. (Eskola & Suoranta, 2014, 53, 57.) Haastateltaville kerrottiin, että tutkimusaineisto hävitetään, kun tutkimus on valmis. Tutkimuksen analysointi- ja tulostavaiheessa haastateltavia merkitään tunnuksilla eli heistä on käytetty pseudonyy-

meja. Tämä lisää tutkittavien anonymiteettia. Tällöin tutkittavien nimiä tai henkilötietoja ei julkaista. Luokanopettajia merkitään tunnuksilla LO1, LO2 ja LO3. Erityisluokanopettajia kuvataan tunnuksilla EO1, EO2 ja EO3.

7 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia. Tulokset koostuvat pää- ja yläteemoista. Pääteemat koostuvat yläteemoista, jotka tuovat erilaisia sisältöjä pääteemoihin. Aineistoa analysoidessamme esiin nousi kolme pääteemaa, jotka on nostettu tutkimuskysymysten pohjalta. Pääteemat ovat *opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista ja ammatillisen osaamisen riittävyys, työhyvinvointi ja työssä jaksaminen sekä työhyvinvoinnin tukeminen*. Taulukossa 5 on esitetty pääteemat sekä niiden yläteemat.

Taulukko 5

Pää- ja yläteemat

Pääteema	Yläteemat
Opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista ja ammatillisen osaamisen riittävyys	Kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista Psyykkisesti oireilevien oppilaiden vaikutus opettajan työhön Ammatillisen osaamisen riittävyys
Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen	Vaativuustekijät Resurssit Oma vaikutus työhyvinvointiin
Työhyvinvoinnin tukeminen	Esihenkilön merkitys Erityisopettajien merkitys Kollegiaalinen tuki ja yhteisopettajuus Työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö

Tarkastelemme tuloksia pääteemoittain seuraavasti. Aluksi kuvaamme pääteemojen yläteemat ja niihin kytköksissä olevat erilaiset alateemat. Yläteemat ovat kirjoitettuna tekstin sekaan kursivoituina väliotsikoina. Tekstissä käytämme suoria lainauksia haastatteluista, jolloin tekstistä saa kuvailevampaa ja tulokset tulevat lähemmäs lukijaa. Tämä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

7.1 Opettajien kokemukset ja oman ammatillisuuden riittäminen

Ensimmäiseksi pääteemaksi nostimme *opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä ja sen vaikutuksista ammatillisen osaamisen riittävyteen*. Pääteeman muodostivat yläteemat *kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista, psyykkisesti oireilevien oppilaiden vaikutus opettajan työhön ja ammatillisen osaamisen riittävyys*. Taulukossa 6 on esitetty pääteeman yläteemat sekä niihin liittyvät alateemat.

Taulukko 6

Opettajien kokemukset psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelystä sekä oman ammatillisen osaamisen riittävydestä

Yläteemat	Alateemat
Kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista	Ahdistuneisuushäiriö Masennus Tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteet
Psyykkisesti oireilevien oppilaiden vaikutus opettajan työhön	Työmäärän lisääntyminen
Ammatillisen osaamisen riittävyys	Lisäkoulutukset Työkokemus Resurssit Moniammatillinen yhteistyö

Opettajien kokemukset ja ammatillinen osaaminen ovat olleet alusta saakka tutkimuksen kannalta oleellisin asia, koska tutkimus pohjautuu näihin aiheisiin. Jokainen opettaja toi esille kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. He kuvasivat oppilaiden oireita ja niiden vaikutuksia opettajan työhön. Opettajat kokivat psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelyn työmäärää lisäävänä. Ammatillinen osaaminen nähtiin riittämättömänä. Sekä luokan- että erityisluokanopettajat kertoivat, että opettajankoulutus tai erityisopettajan pätevyyskoulutus ei ollut antanut heille riittävästi taitoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen.

7.1.1 Kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista

Haastattelemamme opettajat olivat työskennelleet oppilaiden kanssa, joilla esiintyi ahdistushäiriöitä, masennusta sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteita. Nämä voidaan nähdä olevan psyykkisiä oireita. Yleisimpinä oireina kuvattiin tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteet, jotka nousivat esille jokaisen haastattelutavan kokemuksissa. Ojalan (2017, 39) mukaan käytöshäiriöt ovat lapsuusajan yleisimpiä pulmia aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöiden rinnalla. Opettajien vastauksissa nousi esiin, että heillä on ollut psyykkisesti oireilevia oppilailta luokillaan jo useampien vuosien ajan. Tätä näkemystä tukee Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020, 53) teettämä tutkimus. Tutkimuksen tuloksissa osoitettiin, että jo pelkästään COVID-19 pandemia on vaikuttanut oppilaiden hyvinvointiin.

Lisäksi kouluterveyskyselyt ovat osoittaneet, että vuosikymmenien aikana oppilaiden psyykkiset oireet ovat lisääntyneet (Talala, 2019, 7). Opettajien mukaan luokassa saattoi olla useampia kuin vain yksi oireileva oppilas. Ojala (2017, 39) mainitsee, että käyttäytymishäiriöiden rinnalla voi usein näyttäytyä samanaikaisesti myös mielialaan ja sosiaalisen vuorovaikutukseen liittyviä oireita. Käyttäytymisen ongelmiin liitettiin usein myös muuta oireilua, kuten muun muassa vetäytymistä vuorovaikutustilanteista.

”Toinen selkeä tapaus, joka mulla on ollu, niin semmonen, että hänellä varmaan johtu siitä, että hän oli tunne-elämältään jääny tosi paljon jälkeen. Että hän oli 8v, mutta ehkä taitotasoltaan 4v.” (LO 2)

”Myöskin sitten fyysisen väkivallan lisäksi tämmöstä verbaalista puolta. Että puretaan sitä pahaa oloa toisiin sanallisestikin, haukutaan ja huudetaan ja puhutaan rumasti.” (EO 1)

” Ehkä viimesimpinä vuosina nämä käyttäytymishäiriöiset on ollu se psyykkisesti oireilevat. Että ne on se suurin ryhmä kuitenkin.” (EO 3)

Ahdistuneisuushäiriö esiintyi usean opettajan vastauksissa. Lönqvistin (2021, 117) mukaan, ahdistushäiriöihin kuuluvat erilaiset pelot ja fobiat sekä julkisten tilojen ja sosiaalisten tilojen pelko. Ahdistuneisuus näyttäytyi opettajien koke-

muksissa oppilaiden kouluun tulemisen pelkona ja epävarmuutena. Oppilaat haikivat opettajalta hyväksyntää ja huomiota keskivertoa enemmän. Ahdistuneella oppilaalla saattoi olla fyysisiä pahoinvoinnin oireita. Lisäksi oppilaat vetäytyivät sosiaalisista kontakteista ja he alkoivat kieltäytyä luokan yhteisestä toiminnasta ja tarjotusta tuesta. Talala (2019, 104) toteaaakin, että lapsilla tavallinen ahdistuneisuushäiriö liittyy ahdistukseen sosiaalisissa tilanteissa.

”Vähän erilaisia, yks on ollut semmoinen, että on pelännyt tulla kouluun. Semmoinen ahdistunu eli oli pitkään pois eikä suostunut tulla kouluun. Tuli fyysisiä pahoinvoinnin oireita, kun niin jännitti.” (LO 1)

”Ryhmätyötilanteissakin vetäytyi niin kauas muista, että oli kyllä ryhmässä mukana, mutta ei tehny mitään. Luokkakaveritki sitte anto olla.” (EO3)

Osalla opettajista oli kokemusta myös masentuneista oppilaista. Masentunut oppilas oireili usein jättäytymällä luokan vuorovaikutustilanteista ulkopuolelle. Oppilas saattoi alkuun olla koulussa vain opettajien seurassa, mutta kun opettajat alkoivat puuttua tilanteeseen, ei halunnut olla enää edes heidän kanssaan. Talalan (2019, 45) mukaan masentuneilla oppilailla saattaa näkyä toiminnan ja tunteiden muutoksia. Myös mielentilat voivat vaihdella ja tämä näyttäytyi opettajien vastauksissa. Oppilas kieltäytyi tarjotuista tukitoimista ja uhkaili itsensä vahingoittamisella. Masentuneella oppilaalla esiintyi itsetuhoista käyttäytymistä. Tämän vahvistaa myös Talala (2019, 49): masentuneisuus voi näyttäytyä lapsen muuttuneena käyttäytymisenä tai esimerkiksi puheenaiheista.

”Seisoi yksin koulun pihalla välitunnit, nurkkaan veti pulpettinsa, semmoseen nurkkaan, että sinne ei oikein nähny kukkaan tunnilla. Plus rupesi viiltelemään, eikä syöny.”(LO 3)

”Etäopetuksen jälkeen tuli hyvin masentunu oppilas takaisin, joka vetäytyi koko muusta luokasta ja yritti olla mahdollisimman paljon opettajien kanssa tekemisissä. Söi meidän kanssa ja meille jutтели vaan, mutta luokkakavereille ei jutellu.” (LO 3)

Haastattelujen pohjalta voimme havaita, että luokissa esiintyi paljon psyykkisesti oireilevia oppilaita. Oppilaiden oireet ja käyttäytyminen ilmenivät hyvin eri tavoilla. Yhdellä oppilaalla saattoi monenlaisia oireita. Opettajat toivat esille, että

monesti esimerkiksi käyttäytymisen haasteet saattoivat johtua kotiolojen epävaakaasta ilmapiiristä. Onkin tärkeää selvittää mistä oireet johtuvat, jotta tukea pystyttäisiin antamaan mahdollisimman hyvin (Talala, 2019, 13). Ojala (2017, 40) toteaa, että lapsuuden tapahtumilla, kokemuksilla ja psyykkisellä kehityksellä on suuri vaikutus nuoruusiän kehitykseen. Tämän vuoksi psyykkisesti oireilevan oppilaan tuki tulisi olla mahdollisimman varhaista. Oppilaan käyttäytymisen ja oireilun ymmärtäminen on muutenkin opettajan työssä avainasemassa, jotta yhteistyö oppilaan ja vanhempien kanssa olisi mahdollisimman hedelmällistä.

7.1.2 Psyykkisesti oireilevan oppilaan vaikutus opettajan työhön

Jokainen opettaja koki, että psyykkisesti oireileva oppilas luokassa vaikuttaa opettajan työhön merkittävästi. Haastateltavat toivat esille, että esimerkiksi heidän työmääränsä moninkertaistui. Kinnunen (2017) kirjoittaa, että opettajan työn kuormittavuuteen vaikuttavat sekä määrälliset että laadulliset tekijät. Työmäärän lisääntymiseen vaikuttivat psyykkisesti oireilevan oppilaan vaikutus oppituntien suunnitteluun ja toteutukseen, luokan ilmapiiriin sekä huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa tehtävä yhteistyö.

Suurin osa haastateltavista toi eniten esille sitä, kuinka psyykkisesti oireileva oppilas luokassa muuttaa oppituntien suunnittelua haasteelliseksi. Skaalviikin ja Skaalviikin (2016, 1786) tutkimus todentaa, että opettajat kohtaavat monia vaatimuksia, kuten suunnitelmien muuttamista oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Tämä taas vaikuttaa opettajien työmäärän lisääntymiseen. Suunniteltaessa piti huomioida oppilaiden erityispiirteet sekä tehdä varasuunnitelmia, jos alkuperäinen suunnitelma ei toteudukaan. Opettaja suunnitteli, kuinka toimitaan äkillisissä tilanteissa esimerkiksi, jos oppilas muuttui aggressiiviseksi. Opettajien täytyi miettiä valmiiksi, minne oppilas viettäisiin tai kuka hoitaisi muut luokan oppilaat tällaisissa tilanteissa. Osa opettajista taas koki suunnittelun turhauttavana, koska tilanteiden muuttuessa suunnitelmat aina elivät. Opettajat saattoivat kokea suunnittelun olevan ikään kuin turhaa ajan hukkaa.

”Kaikki piti ennakoija ja tietyllä tavalla olla selvillä mitä tulee tapahtumaan, että ei mitään yllättäviä käännteitä.” (LO 1)

”minkälainen on fiilis, että mikä onnistuu ja mikä ei ja sitten just, että miten saa niinku sen koko luokan pois raiteiltaan, että onnistuuko sinä päivänä mikään mitä on suunniteltu vai tehhäänkö niinku plan b tai plan c. Tai sitten vedetään hatusta ihan joku täysin uus suunnitelma koko päiväksi, että sitten vaikutti, ettei koskaan pysty tietämään mitä niinku tapahtuu.” (EO 1)

”Että se on vähän niinku hukkaan heitettyä aikkaa. Varsinki aikasempina vuosina, kun on ollu oppilaita, niin ehkä ne hommat ei oo menny niinku on suunnitellu.” (EO 3)

Opettajien työn määrään vaikutti psyykkisesti oireilevien oppilaiden vaikutus luokan ilmapiiriin. Negatiivinen ilmapiiri työpaikalla vaikuttaa myös opettajan työhön negatiivisesti (Luukkainen 2004, 198). Kouluympäristön tulee olla jokaiselle oppilaalle turvallinen, mutta aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas haastaa tätä oikeutta aiheuttaen opettajalle lisätyötä. Haastateltavat toivat esille, että luokan oppilaat saattoivat pelätä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta. Tämän vuoksi opettajan täytyi panostaa luokan ryhmäytymiseen ja vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Osa opettajista koki, että psyykkisesti oireileva oppilas aiheutti käytöksellään luokkaan negatiivisen ilmapiirin. Joissain tapauksissa muut oppilaat lähtivät epätoivottuun käyttäytymiseen mukaan ja toisissa tilanteissa oppilaat tympääntyivät psyykkisesti oireilevan oppilaan haastavaan käyttäytymiseen.

”Että se muitten oikeusturva sen oppimisen jatkuvuuden ja turvallisen kouluym-
päristön kohalla ei todellakaan toteutunu.” (LO 2)

”Sitähän yritti alkuun tehdä paljonkin juttuja hänen vuokseen. Että oli niitä tilanteita, joissa hänellä oli helpompi mahdollisuus olla kontaktissa muitten kanssa ja sitten yritti ite olla siinä aktiivisena osapuolena, että olisi edes joku jolle pystyisi juttelemaan.” (LO3)

Haastateltavat toivat esille, että lukuvuoden alku on psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajille haastavinta aikaa. Opettajat eivät välttämättä tunteneet oppilaita entuudestaan, jolloin he eivät osanneet ottaa opetusta suunniteltaessa kaikkea oleellista huomioon. Opettajat nostivat oppilaantuntemuksen tärkeänä

asiana. He kertoivat, että oppilaantuntemus vaikuttaa oleellisesti psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelyyn ja työmäärään. Psyykkisesti oireilevien oppilaiden oireita voi olla haastavaa tunnistaa, jolloin oppilaan tunteminen on oleellisen tärkeässä roolissa (Ojala, 2017, 33).

”Pikkuhiljaa, kun oppilaan alko tuntemaan niin toki sitte pysty sitä oppilaantuntemusta käyttämään hyväksi. Että millä tavalla tämä pitää huomioida just hänen kanssaan. Tosi paljon pitiki huomioida, niinku vaikka siirtymät ja miten jotkut tiettyt asiat käsitellään.” (LO2)

”Pitää siinä tilanteessa osata toimia oikein, mutta suunnittelussa kyllä pitää olla sitä matskua...että kun tuntee sen lapsen, että pitäiskö käyttää toiminnallisia juttuja vai onko ne vaan huonoja ne toiminnalliset jutut sitten.” (EO 2)

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajien työmäärän lisääntymiseen vaikuttivat myös vanhempien, huoltajien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa tehtävä yhteistyö. Useimmilla opettajille oli positiivisia kokemuksia vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä psyykkisesti oireilevan oppilaan asioissa. Kantellin (2011, 176) mukaan opettajien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö lisää opettajien työmäärää, mutta onnistuessaan se voi vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin. Kuitenkin enemmän työmäärää kasvattivat vanhemmat ja huoltajat, jotka eivät esimerkiksi halunneet hyväksyä lapsensa haasteita. Tällaiset vanhemmat kuormittivat opettajia ja tuottivat heille lisätöitä. Räsänen (2019, 31) pro gradu -tutkimuksen tulokset vahvistavat, että kodin ja koulun näkemykset eivät aina kohtaa. Tämä voi aiheuttaa opettajalle työmäärän lisääntymistä.

Oppilaan haasteiden ollessa suuria, voi yhteistyötahojen verkosto olla laaja. Tämä aiheuttaa osaltaan opettajalle paljon lisätöitä, esimerkiksi moniammatillisten palavereiden järjestäminen, pedagogisten asiakirjojen täyttäminen sekä asioiden selvittely ja perustelu.

”Oikeestaan yks perhe vaan, että koulu oli siellä se syypää ja opettaja oli syypää.” (LO2)

”Eikä myöskään kuraattorille, psykologille ei lähteny, kieltäyty järjestelmällisesti kaikesta tarjotusta avusta ja vanhemmat tuki sitä kieltäytymistä. Että ne oli sitä mieltä, että mitään ongelmaa ei ole.” (LO 3)

Psyykkisesti oireilevan oppilaan voidaan nähdä lisäävän opettajan työkuormaa monin eri tavoin. Tämä nousi selkeästi esille kaikkien haastateltavien vastauksissa.

7.1.3 Ammatillisen osaamisen riittävyys

Haastatellut opettajat kokivat, että opettajankoulutuksen tuoma osaaminen ei riittänyt työskenneltäessä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Lisäkoulutuksen vaikutus ammatillisen osaamisen riittävyyteen nousi haastateltujen vastauksista esille. Opettajat kokivat erilaisia riittämättömyyden tunteita, kuten esimerkiksi epävarmuutta. Ammatillisen osaamisen riittävyyteen vaikuttivat opettajien työvuodet. Myös resurssit koettiin vaikuttavan ammatillisen osaamisen riittävyyteen. Opettajat kokivat, että omaa ammatillista osaamista lisäsi moniammatilliset yhteistyötahot.

Jokainen haastateltava toi esille, että opettajankoulutuslaitoksen tuoma ammatillinen osaaminen ei ollut riittävää. Sekä luokanopettajat että erityisluokanopettajat toivat esille, että oma koulutus ei antanut riittäviä valmiuksia toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Erityisluokanopettajat olivat sitä mieltä, että erityispedagogiikan opintojen tuottama osaaminen psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyyn ei ollut riittävää. Koulutuksen antaman osaamisen puute näyttäytyi opettajien epävarmuuden kokemisena. Varsinkin lyhyemmän työuran tehneillä opettajilla tämä korostui. Husun ja Toomin (2016, 26) tutkimus tuo esille, että suuria haasteita opettajan työstä selviämiseen voi tuottaa uuden opettajan työhöntulovaiheen riittämätön tuki.

Opettajat olivat saaneet lisäkoulutuksista hieman tukea omaan ammatilliseen osaamiseensa. He toivat esille, että koulutuksiin ei aina ollut helppo päästä tai koulutustarjonta koettiin heikohkoksi. Etenkin pandemian myötä etäkoulutukset olivat lisääntyneet, jonka opettajat kokivat positiivisena asiana. Tämän koettiin lisäävän koulutusten tavoitettavuutta. Husu ja Toom (2016, 16) toteavat, että uusien opetuksen lähestymistapojen, välineiden käyttämisen sekä menetelmien oppiminen vie paljon aikaa ja edellyttää tukea sekä koulutusta. Tällöin opettajan osaamisen kehittyminen vaatii aikaa. Rasehornin (2017, 262) mukaan

uusprofessionalisuuden käsite korosti opettajan sitoutumista työhönsä ja itsensä ammatillista kehittämistä. Opettajat toivatkin esille, että heidän ammatissaan tärkeää on jatkuva kehittyminen. Oma ammatillisuus kehittyy lisäkoulutusten ja työssäoppimisen kautta.

”No tota kun mietin, että jos olisin edelleen pelkkänä luokanopettajana niin hyvinki puutteellisena kokisin, mutta varmaan yks juttu minkä takia aikanaan tälle puolelle lähti.” (EO2)

”...en taho osata olla opiskelematta tai käymättä näitä lyhyt koulutuksia, ainut hyvä asia korona-ajasta on, etton opittu että voi käyä näitä koulutuksia etänä nii minähän oon käyny niitä urakalla... Aina kuitenkin siinä saa semmosta vahvistusta sille omalle, että kyllä mä vissiin sitten teenki oikein ja sille omalle.” (EO2)

”Mää oon tyyppinäkin vähän semmonen, että en varmaan koskaan voi sanoa, että olisin kehityksen siellä huipulla. Että en pystyisi enää kehittymään tai pystyisi enää tulemaan paremmaksi. En varmaan koskaan pysty sanomaan niin itestäni.” (EO 1)

Opettajat olivat sitä mieltä, että työuran pituudella on vaikutusta oman ammatillisen osaamisen riittävyyden kokemiseen. Työvuosien karttuessa opettajat kokivat saaneensa varmuutta työskentelyyn psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Työkokemukset ja -vuodet olivat tuoneet tietoa ja taitoja toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Eksperttiopettajilla ajatellaankin olevan tietoa ja taitoja, joiden avulla he erottelevat olennaisen tiedon epäolennaisesta (Wolff ym. 2016, 243). Lisäksi haastatellut opettajat olivat kerryttäneet tietoa siitä, mistä tukea ja apua oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyyn voi hakea. Paloniemi ym. (2010,14) toteaaakin, että työnsä asiantuntijat osaavat ottaa tilannetekijät huomioon sekä osaa toimia kokemuksensa ja ymmärryksensä perusteella.

”No työkokemus vaikuttaa tosi paljon. Sannoinki kaikille, että kun luokanopeksi opiskelin suoraan ylioppilaana, niin en ollu ollu päivääkään opettajan hommissa, en edes sijaisena. Koulunkäynninohjaajana olin ollu hetken, niin kävin 4 vuotta koulutusta, että pääsin harjottelemaan tätä työtä, että mitä täällä tehdään.” (EO 2)

Yhtenä oman ammatillisen osaamisen riittävyyteen ja sen tukemiseen vaikuttavana tekijänä nähtiin resurssit ja niiden puute. Opettajien työpäivät ovat usein hektisiä sekä vaihtelevia, jonka vuoksi opettajan tulee osata muokata työtään jatkuvasti (Yrttiaho ja Posio 2021, 35). Tärkeimpänä resurssina nähtiin olevan aika.

Osa opettajista koki, että oma ammatillinen osaaminen olisi riittänyt, jos heillä olisi ollut aikaa työskennellä rauhassa psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa. Resurssien määrissä näkyi myös kunnalliset erot. Opettajat toivat esille, että esimerkiksi ohjaajien määrä määrittyi eri tavoin eri kunnissa.

”Ei oo riittänyt. Tai ehkä vaikka oisikin riittänyt jossain määrin, niin aika mitä on käytävissä suhteessa niihin mitä pitäisi tehdä, niin se ei riitä.” (LO2)

”Kyllähän se ammatillisuutta tukkee se ohjaaja. Ainakin nyt meillä on yleisopetuksessa ohjaajaresurssia käytössä kyllä. Edellisessä kunnassa ei siellä ollut todellakaan sitä mahdollisuutta.” (EO 2)

Husu ja Toom (2016, 14) tuovat esille, että opettajan osaaminen on sidoksissa opettajan omaan kehittymiseen, koulun kehittämiseen, kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä oppilaiden kiinnittymiseen ja oppimiseen. Opettajien ammatillinen osaaminen ei ollut riittävää työskennellessään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Opettajat painottivat, että opettajakoulutuksen antamat työkalut ja välineet toimia oireilevien oppilaiden kanssa eivät olleet riittäviä. Ammatillista osaamista tukivat opettajan työkokemus, resurssit sekä lisäkoulutukset.

7.2 Opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen

Toisena pääteemana on *opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen työskennellessä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa*. Pääteeman muodostivat yläteemat *vaativuustekijät, resurssit ja oma vaikutus työhyvinvointiin*. Taulukossa 7 on esitetty pääteeman yläteemat sekä niihin liittyvät alateemat.

Taulukko 7

Opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen

Yläteemat	Alateemat
Vaativuustekijät	Työstressi Työuupumus Työstä palautuminen
Resurssit	Koulunkäyntiavustajan ja -ohjaajan merkitys Aika Erityisopettajien merkitys
Oma vaikutus työhyvinvointiin	Työn rajausta Liikunta Ravinto Uni Perhe

Työhyvinvointi on oleellinen tekijä, kun tarkastellaan työtä ja sen toteuttamista. Työhyvinvoinnista kertoessaan opettajat nostivat esille erilaisia työhyvinvoinnin vaativuustekijöitä. Vaativuustekijät vaikuttivat työhyvinvointiin merkittävästi. Lisäksi työhyvinvointia vähentävänä tekijänä sekä luokan- että erityisluokanopettajat nostivat resurssien vähäisyyttä. Moni opettaja nosti esille myös oman vaikutuksen työhyvinvointiin. Opettajat pystyivät omilla tekemisillään vaikuttamaan jaksamiseen.

7.2.1 Vaativuustekijät

Psyykkisesti oireilevan oppilaan opettaja koki jossain määrin työhyvinvointinsa uhatuksi. Työstressi voi aiheuttaa erilaisia hyvinvointiongelmia (Hintsa & Hintsanen, 2011, 45). Jokainen opettaja olikin kokenut työstressiä, joka näyttäytyi työpäivän jälkeisenä väsymyksenä ja kuormittuneisuutena. Lisäksi opettajilla jäi työasiat ajatuksiin ja osa heistä murehti oppilaiden asioita kotona. Ajoittain työstä palautuminen ei opettajien mukaan onnistunut. Työhön liittyvät ajatukset pyörivät opettajien päässä. Kinnusen (2017) mukaan työn vaatimuksista palautuminen on yhä useammin uhattuna. Jopa puolet opettajista kertoi uupuneensa

työn haasteiden edessä. Uupumus näyttäytyi ahdistuksena ja jopa fyysisinä oireina. Pietarinen ym. (2021) vahvistavat, että työuupumuksella voi olla vakavia seurauksia niin opettajille kuin työyhteisöllekin. Työuupumus johti useammalla opettajalla sairauslomaan tai virkavapaaseen.

”...kyllähän niitä sitten väkisin aina jäi miettimään ja varsinkin semmonen epävarmuus ehkä oli oman toiminnan suhteen, että oonko minä nyt tehnyt väärin...Kotona oli sitten aina tosi väsynyt ja kuormittunut olo.” (LO2)

”Vaikuttaa negatiivisesti, että en ole vielä onnistunut siinä, että saisin suljettua työasiat kokonaan pois mielestä. Tämmönen oppilas vie tosi herkästi paljon aikaa siellä arjessa ja sit se riittämättömyyden tunne siitä omasta työstä on tosi iso. Riittämättömyyden tunne aiheuttaa sitä, että tulee sitä uupumuksen tunnetta ja ei että ei oikein jaksa.” (EO1)

”Olen kokenut uupumusta ja stressiä ja siis olen aikanaan edellisessä työssä erityisopettajana, niin väsähtin ihan totaalaisesti ja se oli yks pointti sillä, että lähti hakemaan uusia kuvioita.” (EO2)

Opettajan työ itsessään on tänä päivänä vaativaa, mutta työn vaativuus korostuu, kun luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas. Jokainen haastattelemamme opettaja oli kokenut stressiä tai uupumusta, jonka he liittivät oleellisesti vaativaan työtilanteeseen. Opettajan tunne työn hallitsemattomuudesta voi johtaa ammatillisen itsetunnon heikkenemiseen (Luukkainen, 2004, 36). Opettajien kokemat riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteet johtivat usein työstressiin.

7.2.2 Resurssit

Resurssit ovat haastattelujen perusteella selkeästi sellainen tekijä, jotka voivat riittävinä tukea opettajien työhyvinvointia, mutta taas riittämättömänä vaikuttaa stressiin ja jopa uupumiseen työssä. Riittävät resurssit tukevat opettajan työssä jaksamista, mutta myös opettajan kokemusta oman ammatillisuutensa riittämisestä. Hyvän avustajaresurssin ja muun monipuolisen ulkopuolisen resurssin riittäminen koettiin työtä rikastuttavana tekijänä ja niin, että se lisää myös oppilaiden samanarvoisuutta, kun kaikille pystytään takamaan aikuisen huomio ja

tuki. Opettajat mainitsivat, että esimerkiksi kouluavustaja- ja ohjaajaresurssin vähyys vaikuttaa työhyvinvointiin erittäin suuresti ja edesauttaa opettajan väsymistä työssään. Yksi työhön vaikuttava resurssi on aika. Opettajien vastauksista selvisi, että aina aika ei riitä tekemään tarvittavia toimenpiteitä ja haastavassa luokkatilanteessa tästä voivat kärsiä niin oppilaat kuin opettajakin.

”Mutta kyllä se resurssien määrä on, että ei pysty keskittymään kunnolla asioihin ja sitä kautta kärsii se laatu ja sitten taas ite uuvahtaa.” (LO 2)

”Eihän sitä resurssia oo ollu tarpeeks. Että tämä yks oppilas vaati välillä sen kolme aikkua, että välillä sitä rehtoria sitten hätyytelttiin sieltä appuun. Mahoton tilanne oli välillä. Vähemmästäki sitä ite stressaantuu.” (EO3)

Resurssien riittämättömyys tai kokonaan puuttuminen vaikuttavat sekä opettajan työssä jaksamiseen. Lisäksi ne vaikuttavat myös oppilaiden samanarvoisuuteen ja jokaisen oppilaan oikeuteen opiskella turvallisessa kouluympäristössä, jossa jokaista oppilasta tuetaan.

7.2.3 Oma vaikutus työhyvinvointiin

Opettajan työ on tänä päivänä haastavaa ja kuormittavaa. Kuitenkin työ on monelle niin sanotusti kutsumusammatti, josta nauttii. Kuitenkin jotta työstä nauttiminen onnistuisi, on opettajan huolehdittava omasta työhyvinvoinnistaan. Täähän opettaja tarvitsee ulkopuolista tukea, mutta myös hän itse voi vaikuttaa oleellisesti omaan työhyvinvointiinsa.

Haastatteluissa opettajat nostivat esille useasti oman vaikutuksensa työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Opettajat kertoivat, että erityisesti työmäärän lisääntyessä, kiinnittävät he erityistä huomiota siihen, että pitävät omasta hyvinvoinnistaan huolta. Kinnusen (2010, 161) mukaan työelämä ylipäättään on nykyisin rajatonta, jolloin opettajan työssä on hänen itse pystyttävä asettamaan rajat työlleen. Opettajat kokivat, että työn kuormittaessa on erittäin tärkeää opetella rajaamaan omaa työmääräänsä. Opettaja voi itse edistää työssä jaksamistaan pitämällä huolta omasta palautumisesta ja esimerkiksi riittävästä levosta (Aulanko

ja Lundahl, 2018, 91). On opeteltava sanomaan ei ja hyväksyttävä tosiasia, että opettaja on vain yksi ihminen ja ei pysty vaikuttamaan kaikkeen yksin.

Haastateltavat ovat aktiivisesti pyrkineet siihen, että työasiat jäisivät työpaikalle, mutta tämä ei kuitenkaan aina onnistu. Selkeästi nousi esille myös fyysisen kunnan vaaliminen. Työstä palauttavimpana tekijänä voidaan nähdä olevan liikunta (Kinnunen, 2010, 164). Tämän voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti mielialaan, rentoutumiseen sekä palautumiseen. Opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että vapaa-ajalla liikkuvat itselleen mieluisella tavalla. Tämän koettiin tyhjentävän ajatuksia ja tukevan omaa jaksamista myös työssä. Hyvän ja terveellisen ravinnon haastateltavat näkivät tukevan hyvinvointia. Myös riittävä uni ja perheen merkitys mainittiin työhyvinvointia ja työssä jaksamista tukevaksi asiaksi.

”Käyn lenkillä nollaamassa ajatukset ja työtä rajaamalla.” (LO 1)

”Ehkä semmonen oman perheen kanssa touhuaminen ja normiarki sitten kuitenkin jonkin verran viepi pois mielestä ja tuopi tavallaan sitä ommaa hyvinvointia siihen.” (EO1)

”Enemmän ne on vapaa-ajan ratkasuja ne työhyvinvoinnin semmoset. Mä nauroinkin, että mää tykkään kulkea luonnossa ja poluilla ja juosten ja näin, mutta välillä pitää ottaa suunnistuskartta, ettei tuu mietittyä työjuttuja siellä poluilla. Polkujuoksussa kun ottaa kartan mukkaan niin et pysty miettimään muuta.” (EO2)

Psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskenteleminen aiheuttaa selkeästi opettajille stressiä ja jopa uupumista. Heidän on välillä haastavaa palautua työstään. Opettajat pyrkivät itse tukemaan työssä jaksamistaan rajaamalla työmäärää ja huolehtimalla hyvästä fyysisestä kunnosta. Huolehtimalla terveellisistä elämän tavoista, opettajat kokivat edistävänsä työssä jaksamistaan. Opettajat nostivat esille resurssien merkityksen työssä jaksamisen kannalta. Koulunkäynninavustajat ja -ohjaajat mainittiin merkittävimpänä resurssina opetustyössä. Jokainen opettaja vaikuttaa itse omaan työhyvinvointiinsa, mutta myös ulkoisilla tekijöillä voidaan työssä jaksamista ja työhyvinvointia tukea.

7.3 Työhyvinvoinnin tuki

Kolmanneksi pääteemaksi nostimme *työhyvinvoinnin tukemisen*. Pääteeman muodostivat yläteemat *esihenkilön merkitys, erityisopettajien merkitys, kollegiaalinen tuki ja yhteisopettajuus* sekä *työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö*. Taulukossa 8 on esitetty pääteeman yläteemat sekä niihin liittyvät alateemat.

Taulukko 8

Työhyvinvoinnin tuki

Yläteemat	Alateemat
Esihenkilön merkitys	Resurssien myöntäminen Kiinnostus ja kuuntelutaidot Selkeät toimintamallit ja -ohjeet Ymmärrys Tuen puuttuminen
Erityisopettajien merkitys	Neuvot ja ohjeet Konsultointiapu Kollegiaalinen tuki Lisäresurssi
Kollegiaalinen tuki ja yhteisopettajuus	Keskustelu kollegoiden kanssa Keskustelu avustajien kanssa Vastuun jakaminen Mentorointi Ilmapiiri Huumori
Työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö	Työnohjauksen puuttuminen Yhteistyö tuen saamiseksi

Työhyvinvointia voidaan tukea monella eri tavalla. Opettajien haastatteluista nousi selkeästi esiin esihenkilön, erityisopettajien ja kollegoiden tuen merkitys. Varsinkin luokanopettajat korostivat erityisopettajan kanssa työskentelyn tärkeyttä. Lisäksi he korostivat työnohjauksen tarpeellisuutta ja sen puutetta. Myös moniammatillisella yhteistyöllä koettiin olevan työhyvinvointia tukeva vaikutus.

7.3.1 Esihenkilön merkitys

Jokainen haastateltava toi esille esimiehen suuren merkityksen työhyvinvoinnin tukemisessa. Vain yksi vastanneista luokanopettajista koki saaneensa tukea esihenkilöltä ohjaajaresurssin muodossa. Opettajien vastauksista nousi esille esihenkilöiden kiinnostuksen puute sekä osaamattomuus tukea opettajia työssään. Osa opettajista kertoi, että esihenkilöillä ei välttämättä ollut ymmärrystä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Esihenkilöt ovat suuressa roolissa, kun mietitään avustaja- ja ohjaajaresurssia. Lisäksi he olisivat kaivanneet esihenkilöiltä selkeitä toimintamalleja ja -raameja vaikeisiin tilanteisiin.

Honkanen, Moilanen, Taanila, Hurtig ja Koivumaa-Honkanen (2010) ovat todenneet, että opettajat tarvitsisivat selkeitä toimintaohjeista sekä joustavaa yhteistyötä lapsen psyykkistä oireilua havaitessaan. Esihenkilön koettiin olevan oikea henkilö kertomaan toimintamallit. Vastauksista korostui myös esihenkilöiden läsnäolon merkitys esimerkiksi psyykkisesti oireilevien oppilaiden yhteistyöpalaverissa. Esimieheltä toivottiin kuuntelutaitoja sekä aitoa kiinnostuneisuutta. Opettajat kokivat, että pelkkä kuulumisten kysyminen olisi tuonut esille esihenkilön kiinnostuksen heidän jaksamistaan ja työhyvinvointiaan kohtaan. Tunnetaidoiltaan taitava johtaja voikin vaikuttaa työntekijöiden työhyvinvointiin myönteisellä tavalla (Yrttiaho ja Posio, 2021, 41). Opettajat olivat vahvasti sitä mieltä, että he tarvitsisivat enemmän esimiehen tukea työssä jaksamiseensa ja työhyvinvointiinsa.

” Kyllähän esimies on yrittänyt tukea niinku vaikka ohjaajaresurssia siihen saaha.” (LO 1)

” Olisin toivonu esimieheltä sitä, että olis vaikka konkreettisesti oikeasti tullut sinne paikan päälle katsomaan, että minkälaista tämä touhu on ja niinku et ei vaan se, että no teidän pitää nyt yrittää pärjätä siellä...Ne ei todellisuudessa tiedä mikä se tarve on.” (LO 2)

” Esimieheltä ois toivonu käytännön vinkkejä, että jos tulee tämmönen tilanne niin tee näin. Eikä vaan silleen, että koita pärjätä. Semmoset käytännön ohjeet ja neuvot, että voisit kokeilla tai tehdä näin. Joskus ois vaan toivonu, että joku ois vaan sanonu, että tee tämmönen ja tämmönen ilmotus, jos on vaikka joku välivaltatilanne.” (EO 1)

Työhyvinvoinnin tukemisen tärkeänä elementtinä nähtiin esihenkilö. Esihenkilöltä toivottiin lisäresursseja työhön, jolloin työhyvinvoinninkin toivottiin paranevan. Esihenkilön kiinnostuneisuus ja esimerkiksi kuulumisten kysyminen vaikutti työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Opettajat kokivat tulleen kohdatuksi ja, että esihenkilöä aidosti kiinnosti mitä heille kuului.

7.3.2 Erityisopettajien merkitys

Haastatellut kertoivat haastatteluissaan, että olivat saaneet tärkeää tukea työhyvinvointiinsa erityisopettajilta. Erityisopettajat osasivat auttaa heitä vaativissa tilanteissa ja antaa neuvoja sekä uusia näkökulmia asioihin. Osa oli kokenut erityisopettajan tuen myös siinä mielessä merkityksellisenä, että sitä kautta he olivat osanneet hakea apua ulkopuolisiltakin tahoilta. Erityisopettajan konsultoiminen tai parhaissa tapauksissa jopa erityisopettajan panoksen saaminen omaan luokkaan, oli ollut opettajille tärkeä asia työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta.

Opettajat kokivat saaneen erityisopettajalta konkreettista tukea tilanteissa toimimisessa, mutta myös kollegiaalisena tukena. Savonmäki (2007, 33) toteaa, että opettajien keskinäinen yhteistyö lisää ymmärrystä sekä tukea työhön. Usea opettaja kertoi, että keskustelut hankalista aiheista ja tilanteista erityisopettajan kanssa olivat toimineet heillä työhyvinvointia tukevana tekijänä. Haastatellut mainitsivat siitä, että erityisopettajien tukea tarvittaisiin vieläkin enemmän. Tuki voisi olla erityisopettajan kanssa keskustelua ja lisäresursseja luokkaan.

”No tietenkin erityisopettajalta jotaki käytännön vinkkiä, että mitä vois kokeilla ja erityisope onki tarjoutunu tulla kaveriksi tunneille, mutta kun neki resurssit on niin rajalliset, että ei sitä hirveitä tehä. (LO 1)

”Mä muistan, että sen meidän erkan kanssa monta kertaa soiteltiin aina työpäivän jälkeen, että huh huh olipa päivä ja jospa tämä nyt ois tästä, että päästään tästä etteenpäin. Kyllä sitten illallakkii hänen kanssa pohdittiin niitä asioita.” (LO 2)

”Oisi kyllä kaivannu semmosta erkan kanssa asioiden puimista ja keskustelua vielä lissää. Toki niitä käytännön työkaluja ei voi koskkaan olla tarppeeks, että hällä varmasti niitä ois ollu enemmän ku mulla.” (EO 2)

Erityisopettajien rooli opettajien työhyvinvoinnin tukena on suuri. Erityisopettajilla on työkaluja ja erilaisia välineitä toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Opettajilla näitä ei välttämättä ole. Erityisopettajat pystyvät vähentämään opettajien työtaakkaa ja kuormitusta keskustelemalla ja tukeaan tarjoamalla.

7.3.3 Kollegiaalinen tuki, yhteisopettajuus ja ilmapiiri

Haastatteluista nousi selkeästi esille työhyvinvointia tukevana tekijänä kollegoiden tuki ja mahdollisuus yhteisopettajuuteen. Kaikki haastateltavat kokivat tärkeäksi, että heillä oli mahdollisuus keskustella haastavista ja kuormittavista tilanteista läheisen kollegan kanssa. Ojalan (2019, 103) tutkimuksen tuloksissa todetaan, että opettajat jäävät haastavissa tilanteissa psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa yksin ilman kollegoiden tukea. Tämä taas vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen.

Useat opettajat kertoivat jäävänsä myös ilman kollegan tukea. Yhteistyön puuttuminen voi altistaa työuupumukselle (Aulankoski ja Lundahl, 2018, 44-48). Opettajat kokivat, että keskustelua oli tärkeää käydä kollegan tai avustajan kanssa, joka on ollut tilanteissa mukana ja tietää, mistä puhutaan. Tämä korostui myös puhuttaessa yhteisopettajuudesta ja sen mahdollisuuksista. Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (Opetushallitus 2016, 36) mukaan yhteisopettajuudella voidaan tukea opettajien työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Parhaimmillaan yhteisopettajuus antoi paljon omaan työssä jaksamiseen, kun sai suunnitella ja toteuttaa opetusta toisen kanssa. Yhteisopettajuus tarjoaa opettajille tukea ja oppia kollegoilta (Malinen & Palmu, 2017, 40). Vastuun jakaminen ja aktiivinen keskustelu toisen samoja asioita läpi käyvän opettajan kanssa nähtiin tärkeänä.

Yhteistyöpalaverit ja niissä vastuun jakaminen kollegan kanssa oli heille työhyvinvointia tukeva asia. Myös työyhteisön hyvä, toimiva ja avoin ilmapiiri nousi esille vastauksista. Koettiin, että työyhteisö, jossa asioista voi keskustella mahdollisimman avoimesti ja ilman pelkoa väärinymmärryksistä, tukee työssä jaksamista. Vastauksista nousi esille myös mentorointi, jossa opettajat saisivat toisiltaan kollegiaalista tukea ja uusia ideoita. Onnismaan (2010, 38) mukaan

mentoroinnin puuttuminen heikentää nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vaikuttaa sitä kautta työhyvinvointiin. Kokeneilla kollegoilla olisi mahdollisuus tukea ja antaa käytännön työkaluja noviisiopettajille.

”Ainoostaan se, että kollegat muut luokanopettajat on ollu hyvä tuki niin se on ollu se tärkein. Niitten kansa kun on saanu asioista läärytä, niin se on kummasti helpottanu.” (LO 2)

”Jossain vaiheessa oli puhetta tämmösestä mentoroinnista tai että just jotain toisen opettajan tunteja vois käydä kattomassa tai tämmöstä. Kaikki tämmöset ois mielenkiintosia ja mitä kannattas kehittää, koska siltä toiselta pystyy ite oppimaan ja toisen open kans kun asioida käy läpi niin se on ihan eri, ku että purat niitä asioita vaikka kotona miehelle, joka ei tiijä niistä yhtään mitään.” (EO 1)

”Hirmu avoin työyhteisöhän meillä on ja vaikka on monen ikästä opettajaa niin tosi on semmonen. Tälleen kokeneena kannattaa kattoa, jos tämmönen nuori opettaja on tullu, että mitä kuuluu ja oikeesti vähän sitten olla siinä kuulolla. Meillä uusille opettajille on tämmönen, että vanhempi vähän kattoo perään ja perehdyttää.” (EO 2)

”Lähimmät kollegat ja koulunkäynninohjaajat niin niiden kanssa purkaa sitä tilannetta. Että ehkä ne on lähimmät eli koulunkäynninohjaaja tai ohjaajat, että niiden kanssa niitä asioita mitkä arjessa on mukana.” (EO3)

Työyhteisön ilmapiirin ollessa avointa, pystyvät opettajat kertomaan kokemuksistaan kollegoille. Opettajat pitivät tärkeänä hyvää huumorintajua. Tämän koettiin vapauttavan ilmapiiriä ja jännittyneisyyttä.

7.3.4 Työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö

Työnohjaus ja sen tarve ilmeni jokaisen opettajan vastauksista. Haastateltavista juuri kukaan ei ollut saanut omaan työhönsä henkilökohtaista työnohjausta työskennellessään koulussa opettajana. Yksi haastateltavista kertoi, että oli saanut ryhmässä tapahtuvaa työnohjausta, mutta hän koki sen suuntautuneen väärään asiaan. Haastateltu olisi kaivannut työnohjauksen tukevan omaa työtään haastavissa tilanteissa. Vastaavasti useampi varhaiskasvatuksessa työskennellyt opettaja kertoi, että on saanut työnohjausta sillä sektorilla työskennellessään. Työnohjaus näyttäytyi jopa hieman mystisenä asiana opettajien keskuudessa.

Onnismaan (2010, 39) mukaan työnohjauksen tavoitteena on opettajien edellytysten lisääminen selviytyäkseen kasvatus- ja opetustyöstä. Lisäksi työnohjaus antaa erilaisia ratkaisumalleja käytettäväksi. Vaikka jokainen toi ilmi, että he olisivat kaivanneet työnohjausta, ei kukaan oikein osannut nimetä yhtään henkilöä, joka sitä olisi opettajana saanut tai mistä sellaista olisi edes voinut lähteä hakemaan. Vastauksista jäikin hyvin selkeä kuva siitä, että tarvetta olisi, mutta ei yhtään tahoja, josta sitä olisi mahdollisuutta saada.

Opettajien vastauksista selvisi, että he ovat kokeneet moniammatillisen yhteistyön työhyvinvointia tukevana asiana. Yhteistyön aloittaminen ja sen onnistuminen ei ole itsestäänselvyys, mutta toimiessaan opettajat ovat saaneet paljon apua ja tukea psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen. Moniammatillinen yhteistyö on tukenut opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista, mutta myös samalla auttanut oppilaita saamaan tukitoimia ja näin tukemaan myös perheitä haastavissa tilanteissa.

”On tarvinnut sitten esimerkiksi täältä sairaalasta psykan sairaanhoitajia ja muitakin yhteistyötahoja avuksi, että onko tää oikea tapa toimia tilanteessa ja, että minikälaista tukkeä vois ajatella sinne kouluun. Sitä kautta se on jeesiny työhyvinvointiaki.” (LO 1)

”Monta kertaa on sanottu, että tarvis. Nyt on ihana, että ohjaajille saatiin työnohjausta, joka on minun mielestä tosi ehoton. Kyllä pitäis olla opettajilleki. Käsittämätöntä, että tämmönen ammattiryhmä jätetään ulkopuolelle.” (EO 2)

”Työnohjausta oli meidän koululla siinä mielessä että siellä haluttiin tätä meidän uutta pedagogiikkaa saadaan läpi. Se oli kohdennettu aivan väärään asiaan.” (LO 2)

Työterveyslaitoksen mukaan henkilöstön työn hallinnan tukeminen ja sen sovittaminen yhteen työn vaatimusten kanssa, edistää työhyvinvointia (Onnismaa, 2010, 5). Opettaja tarvitsee työhyvinvointiinsa tukea. Esihenkilö voi vaikuttaa omalla toiminnallaan työntekijänsä työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Olemalla kiinnostunut, läsnä oleva ja tasa-arvoisuutta edistävä, voi esihenkilö parantaa opettajan työssään jaksamista. Esimiehellä oletetaan myös olevan valmiita toimintamalleja ja työkaluja vaikeisiin tilanteisiin psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa. Esihenkilön lisäksi erityisopettajien ja kollegoiden merkitys on avain

asemassa työhyvinvoinnin tukemisessa. Vertaiskeskustelut ja erityisopettajan osaaminen, resurssit ja neuvot auttavat opettajia haastavissa tilanteissa. Työnohjauksen tarve on suuri, mutta haastateltavamme ei sitä ole perusopetuksen puolella saaneet. Moniammatillinen yhteistyö luo voimavaroja ja keinoja selviytyä arjesta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä ja kokemusten vaikutuksista opettajan oman ammatillisen osaamisen riittävyyteen. Tavoitteenamme oli ymmärtää opettajien kokemusten vaikutuksia heidän työhyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseen. Lisäksi selvitimme, millaista tukea opettajat ovat työhyvinvointiinsa saaneet ja millaista tukea he olisivat toivoneet saavansa. Opettajilla oli työvuosiensa aikana ollut monenlaisia psyykkisesti oireilevia oppilaita. Psyykkisesti oireilevat oppilaat vaikuttivat opettajien työhön merkittävästi. Opettajat kokivat, että oma ammatillinen osaaminen ei ollut riittävää oireilevien oppilaiden kanssa työskenneltäessä.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat toivat esille, että psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentely vaikutti työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen negatiivisella tavalla. Opettajat olivat saaneet jonkin verran tukea työhyvinvointiinsa eri tahoilta. Kuitenkin he kokivat, että ulkopuolelta tuleva työhyvinvoinnin tuki ei ollut riittävää. Oma vaikutus työhyvinvoinnin tukemiseen nousi opettajien vastauksista.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten tarkastelu ja johtopäätökset on

Opettajan ammatillinen osaaminen haasteiden edessä

Tutkimuksemme ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, millaisia opettajien kokemukset olivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelemisestä. Liitimme tähän myös opettajien oman ammatillisen osaamisen riittävyyden kokemukset. Opettajilla oli työvuosiensa aikana ollut monenlaisia psyykkisesti oireilevia oppilaita. Oppilaiden oireet näyttäytyivät ahdistuneisuushäiriöinä, masennuksena, tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteina. Talaan (2019, 7) mukaan psyykkinen oireilu kouluikäisillä on lisääntynyt. Tunne- ja

käyttäytymisen haasteet nousivat opettajien kokemuksissa eniten esille. Luokanopettajat kertoivat, että oireilevia oppilaita oli melkein pä joka lukuvuonna vähintään yksi. Erityisluokanopettajilla kokemuksia psyykkisesti oireilevista oppilaita oli enemmän verrattuna luokanopettajiin. Psyykkisesti oireilevia oppilaita oli erityisluokanopettajien ryhmissä enemmän kuin yleisopetuksessa.

Sekä luokan- että erityisluokanopettajat kokivat, että työn määrä lisääntyi oppilaiden oireilujen myötä. Opettajat suunnittelivat oppitunteihin monia eri vaihtoehtoja, kun vähemmän tukea tarvitsevan oppilaiden kanssa suunnitelmia riittäisi vain yksi. Suunnittelun määrään kerrottiin vaikuttavan oppilaantuntemus. Ojala (2017, 98) vahvistaa tämän väitöskirjassaan kertoen, että oppilaantuntemusta ei koskaan voida korostaa liikaa. Oppilastuntemuksen lisääntyessä opettaja osasi ottaa paremmin huomioon oppilaan tarpeet oppitunteja suunniteltaessa. Opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee huomioida oppilaalle ominaisimmat työskentelytavat ja hänen oppimisen lähtökohtansa (Laatikainen, 2011, 22).

Aiemmat tutkimukset (ks. esimerkiksi OAJ työolobarometri 2022) ovat osoittaneet, että opettajien työmäärä on kasvanut huolestuttavasti. Tutkimuksemme vahvistaa, että luokanopettajien ja erityisluokanopettajien työmäärä on kasvanut varsinkin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyn myötä. Miksi työmäärän vähentämiseksi ei edelleenkään ole tehty tarpeeksi toimenpiteitä? Opettajat tarvitsisivat luokkiinsa lisäresursseja, kuten koulunkäynninohjaajia tai erityisopettajia. Miksi opettajien työn vaativuuteen ei osata vastata tarpeeksi? Opettajat kaipasivat lisäkoulutuksia, joiden kautta oma ammatillinen osaaminen vahvistuisi ja työn vaativuuteen osattaisiin vastata paremmin.

Tutkimuksen mukaan opettajien työmäärän lisääntymiseen vaikutti muun muassa luokan oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet. Opettajat tekivät paljon töitä luokan ryhmäytymisen eteen. Psyykkisesti oireileva oppilaan nähtiin vaikuttavan luokan ryhmähenkeen usein negatiivisesti. Erityisopettajien mukaan pienryhmässä opiskelevat oireilevat oppilaat aiheuttivat omalla toiminnallaan levottomuutta luokan muissa oppilaissa. Yleisopetuksen luokassa olevat psyykkisesti oireilevat oppilaat jäivät usein yksin. Tähän vaikutti se, että muut oppilaat

joko pelkäsivät oppilasta tai olivat oppineet siihen, ettei psyykkisesti oireileva oppilas halua olla kontaktissa muiden kanssa. Erityisopetuksessa luokkakoko on pienempi ja resursseja on käytössä enemmän, jolloin psyykkisesti oireilevien oppilaiden haasteisiin pystytään vastaamaan eri tavalla kuin yleisopetuksessa olevien oppilaiden.

Tutkimuksen tuloksissa näyttäytyi, että erityisluokanopettajilla oli kuitenkin yhtä paljon haasteita psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa kuin luokanopettajilla. Erityisluokanopettajille oli luokassa aina vähintään yksi avustaja, jolloin tukea oli saatavilla jatkuvasti. Avustajia ei kuitenkaan yleisopetuksen luokissa automaattisesti ollut. Luokanopettaja jää tällöin helpommin asioiden kanssa yksin. Miten tähän voitaisiin saada muutos? Olisiko ratkaisuna esimerkiksi avustajaresurssin saaminen luokkiin, joissa on psyykkisesti oireileva oppilas. Myös aktiivinen yhteistyö erityisopettajan kanssa voisi vaikuttaa luokanopettajan työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin.

Moniammatillinen yhteistyö vaikutti opettajien työmäärää kasvattavana tekijänä. Tämän lisäksi työtaakkaa kasvattavana asiana pidettiin huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Audinin ja Kayan (2016, 187) tutkimuksen mukaan yhteistyö huoltajien kanssa voi aiheuttaa vanhempien suurien odotusten vuoksi opettajalle kuormittavuutta. Yhteistyöpalaverit ja eri asiakirjojen täyttäminen olivat luokanopettajien vastauksien perusteella työläitä ja vaati varsinkin ajatustyötä normaalia enemmän. Luokanopettajilla ei ole koulutusta tähän, jolloin he tarvitsivat erityisopettajan rinnalleen. Erityisluokanopettajat taas eivät tuoneet esille asiakirjojen täyttämistä työtä lisäävänä asiana. Heidän mukaansa moniammatillisten palavereiden aikataulutusta nähtiin enemmän haasteellisena.

Toisaalta taas moniammatillinen yhteistyö koettiin ammatillista osaamista tukevana asiana. Opettajat kokivat saavansa toimivia työtapoja omaan toimintaansa sekä vastuunjakamista muiden kanssa. Pärnä (2012, 48-49) toteaa, että moniammatillisuuden käsitteeseen liitetään luottamus, tavoitteet sekä yhteinen toiminta. Tämän vahvistaa myös Saarelan (2019, 39) pro gradu -tutkimuksen tulokset, joiden mukaan opettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön tukevan opettajan työtä. Jos moniammatillinen yhteistyö nähtiin työtaakkaa lisäävänä,

kuinka sen kuitenkin koettiin tukevan ammatillista osaamista ja työssä jaksamista?

Psyykkisesti oireilevan oppilaan opettajien ammatillinen osaaminen ei ollut riittävää, vaan siihen tarvittaisiin opettajien mukaan tukea. Opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että opettajankoulutuksen tuoma ammatillinen osaaminen ei missään nimessä ollut riittävää. Luokanopettajakoulutuksen käyneet opettajat toivat esille, että koulutukseen olisi hyvä sisällyttää enemmän erityispedagogiikan opintoja. Muutama vastanneista opettajista kertoi uupuneensa työuran alkuvaiheessa. Uupumiseen johti epävarmuus omasta toiminnasta, työn suuri määrä, resurssien puute ja tuen puuttuminen. Usein kuitenkin kokeneemmilta opettajilta löytyy taitoa erotella työn kannalta oleelliset asiat ja muodostaa työstä kokonaiskuva, jolloin he ovat myös varmempia omasta tekemisestään (Wolff, Jatozka, Boget ja Boshuizen, 2016, 243). Noviisiopettajilla tietoja ja taitoja ei kuitenkaan ole, jolloin tähän asiaan tulisi kiinnittää huomiota. Noviisiopettajille tulisikin tarjota tukea esimerkiksi tutor -opettajien tai vanhemman kollegan avulla. Toisaalta työhyvinvoinnin tukea voisi olla jatkuvasti tarjolla. Työhyvinvointia voitaisiin tukea esimerkiksi tarjoamalla työnohjausta noviisiopettajille säännöllisesti.

Erityisopettajien koulutuksen ei katsottu antavan riittäviä valmiuksia toimia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Erityisluokanopettajat kertoivat, että koulutuksessa käytiin psyykkisesti oireileviin oppilaisiin liittyviä asioita vain vähän. He olisivat toivoneet saavansa koulutuksesta käytännön työkaluja ja toimintatapoja arkeen. Lisäkoulutukselle nähtiin siis olevan tarvetta. Opettajat olivat päässeet psyykkisesti oireilevia oppilaita koskeviin lisäkoulutuksiin vaihtelevasti. Osa opettajista olisi halunnut osallistua lisäkoulutuksiin tietojen ja taitojen kerryttämisen takia. Osalle opettajista korona-ajan tuoma etäopiskelu antoi mahdollisuuksia osallistua lisäkoulutuksiin.

Lisäkoulutuksia käyneet opettajat kuitenkin kritisoivat koulutusten sopivuutta ja siitä saatua hyötyä. He eivät kokeneet saaneensa lisäkoulutuksistaan työkaluja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa toimimiseen. Luokanopettajat ja erityisopettajat työskentelevät samalla kentällä ja jakavat monessa asiassa

työnteon vastuun ja tekevät aktiivista yhteistyötä. He kuitenkin työskentelevät erilaisien pohjakoulutuksen kautta ja tässä saattaakin välillä ilmetä eroja toimintatavoissa. Oireilevien oppilaiden kanssa olisi ensiarvoisen tärkeää, että heidän oireiluaan pyritään ymmärtämään. On tärkeää pyrkiä ymmärtämään, miksi oppilas oireilee, jotta häntä osattaisiin tukea mahdollisimman oikeanlaisesti. Ymmärtääkseen opettaja tarvitsee tuekseen paljon tietoa, jota ei aina koulutuksesta saa. Tutkimuksestamme ilmenee, että vaikka erityisluokanopettajilla ajatellaan olevan paremmat eväät psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelelyyn, ei näin kuitenkaan aina välttämättä ole.

Luokanopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksista käy ilmi, että he eivät koe saaneensa tarpeeksi valmiuksia koulutuksestaan työskennellessään haastavien oppilaiden kanssa. Psyykkisesti oireilevien nuorten määrä on kuitenkin jatkuvasti nousussa (ks. Kouluterveyskysely 2021). Jotta osaisimme auttaa heitä opettajina ja tukea heidän mielenterveyttään oikein, tarvitsemme opettajina enemmän työkaluja. Yksi ratkaisu tähän voisi olla opettajankoulutuksen sisältöalueiden muuttaminen tähän suuntaan. Ainakin tällaisen sisältöalueen lisääminen opettajankoulutuksen opintotarjottimeen voisi olla paikallaan. Ulkopuolista apua on kyllä mahdollista saada vaikeissa tilanteissa, mutta oppilaiden kehityksen kannalta saattaisi olla otollisempaa, jos koulun henkilökunnalla olisi työkaluja auttaa ja tukea näitä oppilaita entistä paremmin.

Ammatilliseen osaamiseen vaikutti opettajien työuran pituus ja resurssien määrä. Mitä pidempi työkokemus, sitä riittävämpänä opettajat oman osaamisensa näkivät. Harjun (2020, 13) tutkimuksen mukaan uran alkuvaiheessa oleva opettaja tarvitsee ammatillisen oppimisen ja osaamisen kehittämiseen tukea ja ohjausta. Tämän vahvistivat myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat. Varsinkin uransa alkuvaiheessa opettajat olisivat kaivanneet ylimääräistä tukea työhönsä. Koulumaailma muuttuu jatkuvasti, jolloin opettajan on vastattava muutoksen haasteisiin. Tähän avain on jatkuva kehittyminen. Opettajan on koko ajan tarkasteltava omia toimintatapojaan ja muutettava niitä tarvittaessa.

Opettajat kertoivat, että omaan ammatilliseen osaamiseen liittyi vahvasti myös resurssien määrä. Jos heillä olisi ollut aikaa toteuttaa opetusta vain psyykkisesti oireilevalle oppilaalle, olisi ammatillinen osaaminen myös riittänyt. Eräs opettaja koki, että hänellä olisi ollut työkaluja, joilla oppilasta olisi pystynyt tukemaan, mutta aika ja muut luokan oppilaat eivät tätä mahdollistaneet. Riittämättömyyden tunteet vaikuttivat opettajien työssä jaksamiseen merkittävästi.

Opettajat kokivat epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita työskennellessään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Epävarmuuden tunteita aiheutti suurimmaksi osaksi se, että opettajat eivät olleet varmoja omien toimintatapojensa toimivuudesta ja sopivuudesta. Riittämättömyyttä he kokivat silloin, kun oireileva oppilas vaati opettajan kaiken huomion. Tällöin luokan muut oppilaat jäivät liian vähälle huomiolle. Ojalan (2017, 99) tutkimuksessa psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajat kertoivat tunteiden vaihtelevuuden vaikuttavan heidän voimavaroihinsa sekä työssä jaksamiseensa. Samoja kokemuksia oli myös tähän tutkimukseen osallistuvilla opettajilla.

Opettajan työhyvinvointi koetuksella

Toisen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään, millaista tukea työhyvinvointiinsa psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajat ovat saaneet ja millaista tukea he olisivat kaivanneet. Opettajat kertoivat, että työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen liittyy erilaisia vaativuustekijöitä. Näitä tekijöitä olivat työstressi, -uupumus ja työstä palautuminen. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi kokeneensa jonkin asteista työstressiä työskennellessään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa.

Hintsa ja Hintsanen (2011, 49) esittelevät Siegristin (1996) työstressimallin, jossa työstressin nähdään syntyvän työn ponnisteluiden ja siihen liittyvän vähäisen palkitsemattomuuden vuoksi. Opettajat kokivat, että työmäärä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskennellessään lisääntyi, mutta he ei kokeneet työn palkitsevan heitä. Työhön liittyvä stressi näyttäytyi opettajilla muun muassa väsymyksenä, ärtyneisyytenä ja tunteiden vaihtelevaisuutena. Työstä ei keretty palautua ennen seuraavaa työpäivää tai -viikkoa. Haastatteluista nousi

esille myös se, että opettajilla tulisi olla työpäivän aikana mahdollisuus palautumiseen. Ohjaajilla ja avustajilla on laissa määrätyt tauot. Miten opettajille mahdollistetaan työssään palautuminen jo työpäivän aikana?

Luukkaisen (2004, 36) mukaan hoitamaton työhön liittyvä stressi voi johtaa työuupumukseen. Muutamalla opettajalla stressi oli edennyt uupumukseksi, jonka vuoksi opettajat olivat jääneet esimerkiksi sairaus- tai virkavapaalle. Uupumus näyttäytyi fyysisinä oireina ja kokonaisvaltaisena väsymyksenä, joka ei vähentynyt lepäämällä. Opettajat kertoivat myös työn ilon kadonneen. Yrttiahon ja Posio (2021, 37) vahvistavat, että työn merkitys ja siihen motivoituminen vähenevät huomattavasti uupumuksen myötä. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että he ovat kokeneet työstressiä ja -uupumusta. Työstressin ja -uupumuksen syitä voi vain arvailla. Kuitenkin haastatteluiden pohjalta saimme viitteitä siitä, että psyykkisesti oireileva oppilas. Haastatteluiden pohjalta voimme olettaa, että psyykkisesti oireileva oppilas vaikuttaa opettajan työstressiin tai -uupumukseen. Kriittisesti arvioitaessa emme voi vetää johtopäätöksiä, että tämä johtuisi ainoastaan psyykkisesti oireilevista oppilaista.

Resurssien määrä vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Opettajat kertoivat, että kouluavustaja- ja koulunkäynninohjaajaresurssin avulla opettaja saa omaa työtaakkaansa jaettua. Ammattitaitoisen avustajan tai ohjaajan merkitys opettajan työlle koettiin suurena. Kun avustajalla tai ohjaajalla oli ammattitaitoa työskennellä psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa, ei opettajan tarvinnut kohdistaa omaa huomiotaan ainoastaan oireilevaan oppilaaseen. Ammattitaitoisen kouluavustajan tai koulunkäynninohjaajan saaminen luokkaan olisi tärkeää varsinkin silloin, kun luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas. Toinen tärkeä resurssi oli aika. Skaalviikin ja Skaalviikin (2016, 1786) tutkimuksessa yhdeksi työn vaativuustekijäksi nimitettiin aikapaine. Opettajan työssä tärkeää on antaa oppimiselle aikaa. Opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan aika ei riitä työnsä hyvin hoitamiseen.

Opettajat nostivat esille oman vaikutuksensa työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi. He kokivat, että esimerkiksi hyvinvointia tukevat elämäntavat, kuten

liikunta, ravinto ja uni ovat oleellisia työhyvinvoinninkin kannalta. Yhdeksi tärkeimmäksi työhyvinvoinnin tekijäksi opettajat nimittivät työn rajaamiseen. Psykkisesti oireilevan oppilaan opettaja vie usein töitään kotiin ajatusten muodossa. Moni kertoi pyrkivänsä siihen, että työt jäisivät työpaikalle tässä kuitenkaan onnistumatta.

Opettajan työhyvinvointia tukemassa

Kolmas tutkimuskysymys etsi vastausta työhyvinvoinnin tukemiseen. Pyrimme selvittämään, millaista tukea opettajat olivat työhyvinvointiinsa saaneet ja millaista tukea he olisivat toivoneet saavansa. Opettajat painottivat esihenkilön ja erityisopettajien tuen merkitystä. Lisäksi kollegiaalisuus, yhteisopettajuus ja kouluyhteisön ilmapiiri koettiin tärkeänä. Myös työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö nousivat vastauksista esille.

Työhyvinvoinnin tuen kannalta tärkeimmäksi tekijäksi opettajat mainitsivat esihenkilöt ja johtajuuden. Price (2012, 40) toteaa, että johtajuudella olevan merkitystä työhyvinvointiin. Opettajat olivat saaneet esihenkilöltä jonkin verran tukea, esimerkiksi eräs vastaajista oli saanut luokkaansa kouluavustajan. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että esihenkilöllä ei ollut riittävää ymmärrystä psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelystä. Tämän vuoksi opettajat jäivät usein ilman esihenkilön tukea. Erään koulun esihenkilö oli kehityskeskustelussa sanonut: *"Kyllä sinustaki yhen burnoutin jälkkeen vielä hyvä opettaja tullee!"*. Tämä kiteyttää sen, kuinka tutkimuksessa haastatellut opettajat nostivat esille työmäärän ja työn kuormittavuuden lisääntymisen. Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että psyykkisesti oireilevat oppilaat voivat lisätä opettajien työn määrää ja työn kuormittavuutta, joka taas voi johtaa työstressiin ja työssä uupumiseen.

Opettajat kokivat, että esihenkilö ei ollut aidosti kiinnostunut heidän kuulumisistaan eikä esihenkilöllä tuntunut olevan riittävästi aikaa heidän kohtaamisensa. Opettajat olisivat toivoneet, että esihenkilöillä riittäisi aika heidän kohtaamisensa ja kuulumisten kysymiseen. Jo pienellä aidolla kysymyksellä olisi

ollut merkitystä heidän työhyvinvoinnilleen. Lisäksi esihenkilöltä toivottiin erilaisia konkreettisia neuvoja ja ohjeita vaikeisiin tilanteisiin psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa. Osa haastatelluista toivoi, että esihenkilö olisi ollut mukana moniammatillisissa palavereissa. Tällöin he olisivat kokeneet olonsa turvallisemmaksi ja varmemmaksi. Ovatko esihenkilöt tietoisia opettajien näkemyksistä ja siitä, että opettajat eivät koe tulevansa kuulluksi? Yrttiaho ja Posio (2021, 41) kirjoittavat, että johtajien tunne- ja hyvät vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä työntekijöiden työhyvinvointiin. Esihenkilöiden oletetaan osaavan lukea työntekijöidensä tunteita. Tässä yhteydessä on oleellista miettiä, vastaako esihenkilöiden koulutus nykypäivän koulumaailman haasteita.

Opettajat nostivat esihenkilöiden rinnalle erityisopettajien merkityksen työhyvinvoinnin tukena. Jokainen opettaja kertoi, että erityisopettajalta he ovat saaneet välineitä arkeen sekä keskusteluapua. Luokanopettajat kokivat, että erityisopettajan tuki arjessa oli työhyvinvointia parantava tekijä. He olisivat toivoneet erityisopettajan resurssia vielä enemmän. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat toivat esille erilaisen näkökulman. Heidän työhyvinvointiinsa vaikutti kuormittava tekijänä se, että luokanopettajat konsultoivat heitä tilanteessa kuin tilanteessa. Luokanopettajat saattoivat kysyä neuvoa esimerkiksi kesken ruokailun. Erityisopettajat kertoivat tarvitsevansa selkeät rajat työlleen. Näillä he tarkoittivat sitä, että konsultaatiotyölle olisi rajattava oma aika, joka on huomioitu erityisopettajan työn kuvassa ja työajassa.

Työhyvinvointia tukevana tekijöinä nähtiin kollegiaalisuuden, yhteisopettajuuden sekä työyhteisön ilmapiirin. Opettajille tärkeää oli keskustella vaikeista tilanteista vertaisten kanssa. Muutama opettajista nosti esiin mentoroinnin vaikutuksen työhyvinvoinnille. Opettajien ammattijärjestö OAJ (2021) on asettanut opettajan työtä tukevia tavoitteita, joista nousee esille ehdotus kaksivuotisesta mentoroinnista. Mentoroinnin avulla uusi opettaja saisi uran alkuvaiheessa kokenemmalta kollegalta käytännön ohjeita ja tukea myös psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa toimimiseen.

Työnohjaus ja moniammatillinen yhteistyö nähtiin työhyvinvointia parantavina asioina. Tätä tukee myös Saarelan (2019, 39) pro gradu- tutkimuksen tulokset, joiden mukaan moniammatillinen yhteistyö tukee opettajien työssä jaksamista. Yksi haastatelluista opettajista oli saanut ryhmässä tapahtuvaa työnohjausta, mutta muutoin kukaan ei perusopetuksen puolella ollut sitä saanut. Jokaisella olisi ollut tarve. Ojalan (2017, 104) väitöskirjassa suositellaan kouluyhteisöjen ja henkilöstön työhyvinvoinnin tueksi työnohjausta ulkopuolisen toimesta. Tarve on selvästi ollut esillä jo aiemmin, mutta yhä edelleen työnohjaus on syystä tai toisesta vaikeasti saavutettavissa perusopetuksen puolella. Tutkimuksemme on otokseltaan suppea, jolloin emme voi yleistää, että näin olisi kaikkialla Suomessa.

Toimiva moniammatillinen yhteistyö voi vaikuttaa positiivisesti opettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Kuitenkin psyykkisesti oireilevan oppilaan yhteistyöverkostot voivat olla laajoja, joka taas vaatii opettajalta lisätöitä. Opettaja joutuu konsultoimaan yhteistyötahoja ja järjestämään muun muassa palavereita. Tämä taas voi hetkellisesti kuormittaa opettajaa. Osassa Suomen kunnissa luokanopettaja itse kutsuu yhteistyöpalavereihin eri tahot. Tähän menee paljon työaika. Olisiko tarpeen tehdä yleinen linjaus, jonka mukaan moniammatillista yhteistyötä toteutettaessa laaja-alainen erityisopettaja olisi automaattisesti aktiivisesti mukana koordinaattorin roolissa? Laaja-alainen erityisopettaja hoitaisi muun muassa moniammatillisten palavereiden koolle kutsun kaikille tarvittaville tahoille.

Toimiva moniammatillinen yhteistyö tukee sekä opettajan työhyvinvointia että oppilaan kehitystä ja perheitä haastavissa tilanteissa. On hyvä, että opettajien työhyvinvointiin kiinnitetään huomiota ja sitä tutkitaan säännöllisin väliajoin erilaisten barometrien avulla. Tämä on tärkeää muun muassa sen vuoksi, että opettajien työnkuva muuttuu jatkuvasti ja työn vaatavuus lisääntyy. Tärkeää olisi kiinnittää huomiota myös entistä enemmän siihen, kuinka työhyvinvointia tuetaan mahdollisimman tehokkaasti. Nuorten opettajien uran alkuun on jo kiinni-

tetty huomiota, mutta esimerkiksi mentorointi ei ole vielä saavuttanut kouluuyhteisöjä laajalti. Opettajien työ on tärkeää oppilaiden, perheiden sekä koko suomalaisen yhteiskunnan kannalta. Tämän vuoksi opettajista on tärkeää pitää huolta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen keskeinen tutkimusväline on tutkija ja tämän vuoksi hän itse on tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 2014, 211). Tutkimuksen edetessä kiinnitimme huomiota sen luotettavuuteen.

Janesickin (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ydiansioita ovat henkilöiden, tapahtumien sekä paikkojen kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Kuvaamme tutkimuksemme etenemistä mahdollisimman tarkasti. Tämän voidaan nähdä lisäävän luotettavuutta. Hirsjärvi ym. (2012, 232) toteavat, että tutkimusta raportoitaessa tulee tuoda esille totuudenmukaisesti esimerkiksi haastattelupaikat ja olosuhteet, haastattelun kesto ja mahdolliset häiriötekijät, haastateltavien tunnetilat sekä tutkijan itsereflektio haastattelutilanteesta. Tutkimuksessamme perustelemme miksi ja miten olemme haastateltavamme valinneet ja esimerkiksi, kuinka haastattelut ovat edenneet. Tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin parantaa tutkimusotannon kasvattamisella.

Arviointia tehdään suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan, tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tutkimuksessamme kuvaamme ja perustelemme tekemämme valinnat sekä arvioimme ratkaisujemme tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta tavoitteiden kannalta. (Vilkka, 2021, 197.) Hirsjärven ym. (2012, 229) mukaan aineiston keruuvaiheessa tutkijan omalla kielenkäytöllä voi olla vaikutusta saatuihin tuloksiin. Pohdimme tätä haastattelukysymysrunkoa laatiessa ja haastattelua tehdessämme. Muodostimme kysymykset siihen muotoon, että ne eivät olisi johdattelevia.

Luotettavuutta tälle tutkimukselle lisää tutkijatriangulaatio. Tämä tarkoittaa, että tutkimusta ja analyysia on ollut tekemässä kaksi tutkijaa. (Eskola & Suo-

ranta, 2003, 70.) Tutkijatriangulaatiossa kaksi tai useampi tutkijaa osallistuu tulosten analysoimiseen ja tulkitsemiseen. (Hirsjärvi ym. 2012, 233). Tarkastelimme aineistoa sekä itsenäisesti että yhdessä. Huomasimme joitain tulkinnallisia eroja, mutta pohdinnan ja keskustelun kautta pääsimme samoihin lopputuloksiin. Eräästä tulkinnallisesta erosta on esimerkki analyysikappaleessa. Tutkimuksesta tuli keskustelujen ja pohdintojen kautta eheä kokonaisuus. Eskolan ja Suorannan (2014, 70) mukaan tutkimuksesta tulee usein monipuolisempi ja laajempia näkökulmia tarjoava tutkimus, kun käytetään kahta tai useampaa tutkijaa.

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet tulkitsemaan opettajien kokemuksia heidän kertomansa kautta. Jokaisen ihmisen kokemusmaailma on yksilöllinen, jolloin emme tutkijoina voi olla täysin varmoja olemmeko onnistuneet tulkitsemaan opettajien kokemusmaailmaa niin kuin he ovat sen tarkoittaneet. Ihminen kykenee jakamaan kokemuksiaan muille, koska kokemusten merkitykset ovat sosiaalisesti muovautuneita. Tämän vuoksi toinen ihminen kykenee niitä tulkitsemaan. (Laine, 2018, 29–32.) Olemmekin tutkimuksessamme aineistosta tekemiemme tulkintojen kautta päässeet lähelle opettajien kokemuksia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä voidaan pitää uskottavuutta. Given (2008, 3) mukaan tätä voidaan vahvistaa sillä, että tutkija tarkistaa vastaavatko tutkittavien ja tutkijan käsitykset toisiaan. Teimme haastatteluissa tarkentavia kysymyksiä, jolloin varmistimme, että ymmärrämme mitä haastateltava tarkoittaa. Lisäksi olemme tutkijoina keskustelleet tutkimusaineistosta. Tämän kautta olemme voineet olla entistä enemmän samaa mieltä siitä, että olemme tulkinneet ja ymmärtäneet asiat samalla tavalla.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusaiheemme luo mahdollisuuksia monille eri jatkotutkimusaiheille. Tässä tutkimuksessa on otettu huomioon psyykkisesti oireilevien opettajien kokemukset, mutta opettajien lisäksi tutkimukseen voitaisiin ottaa mukaan eri näkökulmia, jotta aiheen tutkiminen muuttuisi laajemmaksi kokonaisuudeksi.

Tutkimuksessamme havaittiin, että opettajankoulutus ei anna riittäviä eväitä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelyyn. Olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta ottamalla huomioon opettajankoulutuksen näkökulma aiheeseen. Vastaavanlaisen tutkimuksen avulla voitaisiin kehittää opettajankoulutusta vastaamaan nykypäivän opettajan työn tarpeita. Tutkimustamme voitaisiin laajentaa tarkastelemaan myös muita eri näkökulmia. Tutkimuksemme tuloksissa esiin nousi esihenkilöiden ja erityisopettajien merkitys opettajien työhyvinvoinnille. Ottamalla esihenkilöiden tai erityisopettajien näkökulma huomioon opettajien työhyvinvoinnille, saataisiin aiheesta syvempää ja tarkempaa tietoa. Ottamalla huomioon esihenkilöiden ja erityisopettajien kokemukset ja näkemykset, voitaisiin opettajien työhyvinvointia kehittää entisestään. Lisäksi muuttamalla aineistokeruumenetelmää, voitaisiin saada aiheesta monipuolisempaa tietoa.

9 LOPUKSI

Tutkimuksemme opetti meille, että psyykkisesti oireilevan oppilaan opettaja ei saa riittävästi tukea työhyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseensa. Lisäksi omat kokemuksemme vahvistuivat oman ammatillisen osaamisen riittämättömyydestä. Tämän päivän luokan- ja erityisluokanopettajat ovat ajoittain liian kuormittuneita ja heidän työmääränsä on suuri. Työmäärän kasvuun täytyisi osata puuttua ajoissa, jotta opettajat eivät uuvu työssään.

Opettajat kokivat, että heidän ammatillinen osaamisensa ei ollut riittävää psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Heidän mukaansa koulutus ei ollut antanut tarpeeksi eväitä toimia haastavissa tilanteissa. Lähes kaikilla opettajilla on luokissaan tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin opettajakoulutuksen tulisi tarjota eväitä vastata tuen tarpeisiin. Lisäkoulutukset tulisi kohdentaa niin, että opettajat saisivat vahvistusta omalle ammatilliselle osaamiselleen. Tutkimuksessamme erityisopettajan rooli ammatillisen osaamisen vahvistamisessa oli merkittävä. Opettajat kokivat saaneensa heiltä eniten työkaluja ja välineitä psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa toimimiseen. Erityisopettajaresurssia lisäämällä taattaisiin tarvittava tuki niin oppilaille kuin opettajillekin.

Ammatillinen osaamisen riittävyys tunne linkittyi vahvasti opettajien kokemuksiin työssä jaksamisesta ja siihen, kuinka hyvin he kokivat suoriutuvansa työstään. Esihenkilön tai erityisopettajan kannustus ja palaute hyvin tehdystä työstä haastavassa tilanteessa, kasvatti opettajan ammatillista itsetuntoa. Sekä luokan- että erityisluokanopettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että opettajien työhyvinvointiin ei saada tarpeeksi tukea ulkopuolisilta tahoilta, kuten esimerkiksi työnohjausta. Työnohjaukselle olisi selkeästi ollut tarvetta jo kauan, mutta sitä ei esihenkilön toimesta ole juurikaan tarjottu. Opettajat kokivat itse pystyvänsä joissain määrin vaikuttamaan omaan työhyvinvointiinsa, mutta siitä huolimatta he olisivat toivoneet enemmän ulkopuolista tukea.

Tutkimuksemme toteuttamisen lähtökohtana oli omat kokemuksemme psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Kokemuksiemme mu-

kaan kuormittava työ vaikutti työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Tutkimuksen edetessä huomasimme, että esiyymmärryksemme kehittyi. Emme olleet esimerkiksi teoreettisessa viitekehyksessä osanneet ottaa huomioon moniammatillisen yhteistyön merkitystä kuormittavana tekijänä työhyvinvointiin nähden. Kokemuksiemme mukaan moniammatillinen yhteistyö on ainoastaan ollut työhyvinvointia tukeva asia. Toinen esiyymmärrystä muuttava asia oli työnohjauksen tarve ja saamattomuus. Suurimpana muuttujana oli erityisopettajien rooli opettajien työhyvinvoinnin tukipilarina ja ammatillisen osaamisen lisääjänä. Oletimme, että erityisopettajilla oli suuri merkitys, mutta varsinkin luokanopettajien näkökulmasta erityisopettajien rooli oli melkeinpä tärkein työhyvinvoinnin ja ammatillisen osaamisen tukija.

Opettajan työ on paikallisesti, valtakunnallisesti sekä yhteiskunnallisesti äärimmäisen tärkeä työ. Opettajan työnkuva muuttuu jatkuvasti ja valloillaan oleva COVID-19-pandemia vaikuttaa siihen merkittävästi. Jotta opettaja voivat jatkossakin tehdä työtään laadukkaasti ja oppilaiden koulunkäyntiä tukien, on heidän työssä jaksamiseensa ja työhyvinvointiin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Opettajan työ mielletään usein kutsumusammattiksi, mutta se ei muuta tosiasiaa siitä, että hekin tarvitsevat tukea ja lisäresursseja työssä jaksamiseensa ja sitä kautta alalla pysymiseen. Opettajan työtä tekevät Suomessa korkeasti koulutetut ja osaavat henkilöt. Takaamalla opettajien hyvinvoinnin työssään, voimme olla varmempia siitä, että näin on tulevaisuudessakin.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykkinen oireilu – häiriö vai normaalia käytöstä? *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 210
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/297745/duo96233.pdf?sequence=1>
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Arvaja, M. & Sarja, A. (2021). Dialogic Tension in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318–330. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Aulankoski, S. & Lundahl, M. (2018). *Voimat takaisin. Tietoa ja dialogia työuupumuksesta*. Helsinki: Duodecim
- Aydin, B. & Kaya, A. (2016). Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 186–195.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education* 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Sage Publications: Bulletin of Science, Technology & Society*. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136–144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Ps-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden riskiallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. (s. 90–142). WSOY.

- Erityisopetuksen strategia. (2007). Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Eronen, M. (2020). Opetusalan henkilöstö on työuupumuksen partaalla 17.12.2020 <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/opetusalan-henkilosto-on-tyouupumuksen-partaalla/>
- Given, L. M. 2008. The Sage encyclopedia of qualitative research methods. *Los Angeles: Sage Publications*
- Goman, J., Huuhko, M., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. (2020). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Osa I: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2020 https://karvi.fi/app/uploads/2021/03/KARVI_2020.pdf
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat käytännöt. Teoksessa A. Kajanto, J. Onnismaa & A. Toom. *Hiljainen tieto*. Gummeruksen kirjapaino.
- Harju, V. (2020). *Beginning teachers' support need for professional development*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/321421/harju_vilhelmiina_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran to novice teachers. *Teacher Development* 5(3), 371–389.
- Hartikainen, A. & Kuvaja, J. (2022). *Asiantuntijuuden kehä*.
- Heikkinen, H. L. T. (2005). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 275–290). WSOY.
- Helin, L. (2016). *Psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen – koulun henkilökunnan näkökulma*. [Pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto] <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49873/4/URN-NBN-fi-jyu-201605212646.pdf>

- Hintsala, T. & Hintsanen, M. (2011). Ovatko työstressin juuret lapsuudessa? Teoksessa P. Pietikäinen. *Työstä, jouta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus.* (s. 45–54). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita.* Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honkalo, H. (2021, 4. joulukuuta). Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta. *OAJ: Ajankohtaista / uutiset ja tiedotteet.* <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eriarvoistavasta-vaikutuksesta/>
- Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T. & Koivumaa-Honkanen, H. (2010). Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 126 (3), 277–282.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi.* Ps-kustannus.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.* [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitte et/okm33.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitte%20et/okm33.pdf)
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2010). Toimijuuden tilat ja tunnot - opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus.* (s. 141–159). WSOY.
- Juuti, P. & Salmi, P. (2014). *Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon.* PS- kustannus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi.* PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/collection>
- Joutsela, T. (2013). *Opiskelijasta opettajaksi. Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen.* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41166/URN%3aNBN%3afi%3ajyu201304091406.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Järvinen, A. (2005). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 258–274). WSOY.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2011). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. 1-20. <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kinnunen, U. (2010). Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 161–174). WSOY.
- Kinnunen, U. (2017). Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Eriytyinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi*. Veturi-hanke. <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraportti04022014.pdf>.
- Koskela, T. (2009) *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111211049>
- Kärner, T & Hölning, J. (2021). Teachers' experienced classroom demands and autonomic stress reactions: results of a pilot study and implications for process-oriented research in vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-021-00113-3#Sec1>
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-kustannus.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29-50). Ps-kustannus.
- Lempinen, L. (2021). *Changes in mental health symptoms, bullying involvement, loneliness and service use among finnishspeaking children aged 8-9 years over a 24-year period. A population-based study*. [Turun yliopisto, Väitöskirja].
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/152821/Annales%20D%201590%20Lempinen%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/1/978-951-39-8324-6.pdf>
- Lo, B. (2014, 4. joulukuuta). Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional behavioural challenges. *SpringerPlus* 2014. 3.
<https://doi:10.1186/2193-1801-3-S1-O4>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lönnqvist, J. (2021). Psykiatria ja mielenterveys. Mielenterveys ja sen häiriintyminen. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen. (toim.) *Psykiatria*. (s. 18–67). Duodecim.
- Lönnqvist, J. (2021). Mielenterveyden häiriöiden diagnostiikka ja luokittelu. Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. (s. 99–147). Duodecim.
- Mahlakaarto, S. (2010). Voimaantuminen identiteettityönä - vahvaksi työssä? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luo- vuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 175–190). WSOY.
- Malinen, O-P & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2017, Vol. 27, No. 3 © Niilo Mäki -säätö 40–50
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>

- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 51–72). PS-kustannus.
- Nakari, M.-L. (2003). *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus.* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13357>
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta perusopetuksen alakoulussa.* [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526229287.pdf>.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia.* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus.
https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus
- Opetusalan ammattijärjestö. (12.1.2021). Opetusalan työolobarometri 2019. OAJ. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Opetushallitus (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.*
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Määräykset ja ohjeet 96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013, 3§ *Opiskeluhuollon kokonaisuus.*
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Viitattu: 1.4.2022

- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 41–56). WSOY.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 13–37). WSOY.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3.painos. *Thousand Oaks: Sage*
- Pelkonen, J. (2018, 5. joulukuuta). Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla. *Yle uutinen*.
<https://yle.fi/uutiset/3-10538926>
- Peltomäki, P. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96167/978-951-44-9524-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 2§: *Opetuksen tavoitteet*.
Viitattu 14.12.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 30 §: *Oikeus saada opetusta*.
Viitattu 14.12.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Leskinen, E. & Soini, T. (2021). Is individual- and school-level teacher burnout reduced by proactive strategies? *International Journal of School & Educational Psychology Vol. 9, NO. 4*, 340–355. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1942344>
- Pietikäinen, P. (2011). *Työstä, joustaa ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Gaudeamus.
- Price, H.E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly* 48 (1), 39–85.

- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rasehorn, K. (2017). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 259–285). Ykkös-Offset Oy, <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opettajuuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf>
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305843/Psykiatr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Räsänen, E. (2004). Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. (s. 218–227). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, S. (2019). *Erietyisluokanopettajien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66101>
- Saarela, E. (2019). *Koulun moniammatillinen yhteistyö luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden näkökulmasta*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto].
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146755/Saarela_Eea_opinnayte.pdf;jsessionid=986FA4B99348800F0D5531DF2F5C3D91?sequence=1
- Sahlberg, P. (1996). Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37746>

- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *NMI-Bulletin* 28(2), 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self. Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, 1785–1799.
- Soini, T. Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" – tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. STM.fi (2021, 18.tammikuuta). Pitkittynyt korona-kriisi vaikuttaa syvästi lasten ja nuorten hyvinvointiin. <https://stm.fi/-/tyoryhma-pitkittyva-koronakriisi-vaikuttaa-syvasti-lasten-ja-nuorten-hyvinvointiin>
- Soisalo, R. (2012). Särkyvä mieli- lasten ja nuorten psyykkinen oireilu. Tallinna: Suomen Psykologinen Instituuttijhdistys
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyöä opettaja*. PS-kustannus.
- Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T. & Stew, G. (2020, 27. elokuuta). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods Volume* 19, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>
- Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamminen, T. (2010). *Lääketieteellinen aikakauslehti Duodecim*. 126(6), 627–633. <https://www.duodecimlehti.fi/duo98700#s2>
- TALIS (2018). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus. <https://ktl.jyu.fi/fi/talis>

- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (15.12.2021). Mielenterveys. <https://www.thl.fi/web/guest>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (16.12.2021) Webinaarisarja koronaepidemiaan liittyvistä tutkimuksista. https://www.slideshare.net/THLfi/koronan-yhteiskunnalliset-vaikutukset-mielenterveys?from_action=save
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 79–95.) WSOY.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190. <https://docplayer.fi/11594194-Asiantuntijuus-ja-tyokulttuurit-opettajan-ammattissa-1.html>
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 160–179). WSOY.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi. *Opettajan työ ja oppiminen*. (s. 99–122). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Valkeavaara, T. (2005). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s. 102–124). WSOY.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (June), 17–40. https://www.researchgate.net/publication/275723807_Teacher_collaboration_A_systematic_review
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen, J. *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 156–176). WSOY.
- Vähäsantanen, K. & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48–66.
<https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>
- Wolff, C., Jarodzka, H., Bogert, N. & Boshuizen, H. (2016, 8. helmikuuta). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science* 44, 243–265
<https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan työhyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS- kustannus.

LIITTEET

Liite 1



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Opettajien kokemuksia oman ammatillisen osaamisen riittämisestä ja työhyötyvoimista, kun luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas. Pro gradu-tutkielma.

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä. Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä.

Tutkittava kertoo kokemuksiaan aiheeseen liittyen ja näitä voidaan käyttää tutkimuksen analysointivaiheessa. Tutkimuksessa selvitetään opettajan kokemuksia oman ammatillisuuden riittävydestä, työhyötyvoimista ja työssä jaksamisesta, ei yksittäisten oppilaiden haasteista.

Ymmärrän, että minuun voidaan olla yhteydessä jatkotutkimusten osalta.

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen tutkittavaksi sekä annan luvan kohtiin, joiden kohdalla olen merkinnyt kohdan "Kyllä". Jos olen johonkin kohtaan merkinnyt "Ei", se tarkoittaa, että *en anna lupaa* henkilötietojeni käyttämiseen kyseiseen tarkoitukseen. Voin silti osallistua tutkimukseen muiden kohtien osalta.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä tai sähköinen osallistuvan ilmoitus

Yhteystiedot:

Anna Hartikainen ja Juulia Kuvaja

anna.h.hartikainen@gmail.com / jukakuva@student.jyu.fi

Liite 2

Haastattelukysymysrunko

Ikä:

Työkokemus:

Koulutus:

1. Kokemukset psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentelystä

Miten oppilaat ovat oireilleet psyykkisesti (esim. masennus, ahdistuneisuus, tunne-elämän tai käyttäytymisen haasteet, koulu-uupumus tai -hulltomuus)?

Miten vaikuttaa luokan ilmapiiriin?

Miten vaikuttaa tuntien suunnitteluun, opetuksen toteutumiseen, eriyttämiseen, resursseihin?

2. Miten koet oman ammatillisen osaamisen riittävyyden psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskennellessäsi?

Minkä asioiden koet vaikuttavan ammatillisen osaamisesi riittävyyteen?

Onko koulutuksessasi osa-alueita, jotka voisivat tukea?

3. Opettajan työhyvinvointi ja työssä jaksaminen

Vaikuttaako psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa työskentely opettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen?

Miten työyhteisössä tuetaan opettajan työhyvinvointia ja työssä jaksamista?

Millaista tukea olet työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen saanut?

Miten itse olet pyrkinyt vaikuttamaan omaan työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin?

4. Millä tavoin toivoisit, että työhyvinvointia ja työssä jaksamista tuettaisiin?

Millaista tukea olisit toivonut saavasi?

Liite 3

Tiedote tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä Rehtori,

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen toimipisteessä luokanopettajaksi. Teemme pro gradu -tutkimusta opettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta ammatillisesta osaamisen riittävydestä ja työhyvinvoinnista, kun luokassa on psyykkisesti oireileva oppilas. Olemme lähestyneet koulusi opettajia aiheen tiimoilta ja muutama heistä on suostunut osallistumaan tutkimukseemme. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla opettajia. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajan henkilöllisyys, paikkakunta ja työpaikka ilmene missään vaiheessa. Kun tutkimus on päättynyt, tutkimusaineisto hävitetään tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Jos sinulla ilmenee kysyttävää aiheesta, niin oletan yhteydessä.

Rauhallista joulun aikaa toivottaen,

Anna Hartikainen ja Juulia Kuvaja

anna.h.hartikainen@gmail.com / jukakuva@student.jyu.fi

puhelinnumerot