

Oppilaiden tuen tarpeiden yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin

Anna Parikka & Aino Savolainen

Erityispedagogiikan ja kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätkausi 2024

Kasvatustieteiden laitos & Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Parikka, Anna & Savolainen, Aino. 2024. Oppilaiden tuen tarpeiden yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin. Erityispedagogiikan ja kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos & Opettajan koulutuslaitos. 56 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeiden yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin. Tuen tarpeita tarkasteltiin tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden määränä, sekä opettajan raportoimien a) oppimiseen tukea tarvitsevien ja b) sosioemotionaalisella tai käytöksen alueella tukea tarvitsevien oppilaiden määrinä. Opettajan työhyvinvointia mitattiin koetun stressin, työuupumuksen ja työn imun kautta.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2019 kyselylomakkeella 49:ltä toisen luokan opettajalta. Tutkimusote oli määrällinen ja aineiston analyysissä käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Tulokset osoittivat, että tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt oppilaiden tehostetun ja erityisen tuen päätösten määrän ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välillä. Samoin yhteyttä ei löytynyt a) oppimiseen tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja työhyvinvoinnin välillä, eikä b) sosioemotionaalisten tai käytöksen pulmien takia tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja työhyvinvoinnin välillä. Tutkimuksen tulokset haastavat yleisessä keskustelussa esillä olevaa käsitystä oppilaiden tuen tarpeiden kuormittavuudesta ja vaikutuksesta opettajan työhyvinvointiin.

Asiasanat: luokanopettajan työhyvinvointi, tukipäätökset, oppimisvaikeudet, sosioemotionaalisen alueen ja käytöksen pulmat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
1.1 Opettajan työhyvinvointi.....	6
1.1.1 Stressi.....	7
1.1.2 Työuupumus	8
1.1.3 Työn imu.....	9
1.2 Tuen tarpeet ja erilaiset oppijat koulussa	10
1.2.1 Lukivaikeus	11
1.2.2 Matemaattiset oppimisvaikeudet.....	12
1.2.3 Käytös- ja sosioemotionaaliset pulmat	14
1.3 Tuen järjestäminen ja tuen muodot.....	16
1.3.1 Inklusio	16
1.3.2 Kolmiportainen tuki.....	17
1.4 Tuen tarpeiden ja tuen muotojen yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin.....	18
1.5 Tutkimuskysymykset	21
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	23
2.1 Tutkimusaineisto.....	23
2.2 Mittarit ja muuttujat	24
2.3 Aineiston analyysi	26
2.4 Eettiset ratkaisut.....	27
3 TULOKSET.....	29

3.1 Erityisen ja tehostetun tuen päätösten määrien yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin.....	29
3.2 Oppilaiden tuen tarpeiden yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin .	31
4 POHDINTA.....	32
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	32
4.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus.....	35
4.3 Jatkotutkimushaasteet.....	40
LÄHTEET	42
LIITTEET.....	53

1 JOHDANTO

Julkisessa keskustelussa on viime aikoina näkynyt huoli opettajien työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta sekä resurssien puutteesta suhteessa erityisen tuen oppilaisiin (mm. Harju, 2018). Otsikoissa on vilahdellut jo usean vuoden ajan opettajien alanvaihtopohdinnat, kritiikki kasvaneita ryhmäkokoja kohtaan ja pohdinta siitä, käytetäänkö inklusiota vain säästökeinona (mm. Hämäläinen, 2016; Mäntymaa, 2019; OAJ, 2021). Lisäksi opettajien työolobarometrin tulokset kertovat huolestuttavasti opettajien työhyvinvoinnin heikentymisestä (Golnick & Ilves, 2022). Opettajien heikentyneellä työhyvinvoinnilla on negatiivisia vaikutuksia heidän oman jaksamisensa lisäksi myös oppilaisiin (ks. Lerkkanen ym., 2020). Opettajien työhyvinvoinnin heikentyminen on ajankohtainen ja laajasti vaikuttava ilmiö, ja siksi aiheetta on tärkeä pitää esillä ja tutkia mahdollisia syitä sen taustalla.

Saloviidan (2006) mukaan vuoteen 2006 asti erityisluokkapaikkojen lisääntymistä pidettiin positiivisena asiana, mutta sen jälkeen tilannetta alettiin pohtia kriittisestä näkökulmasta ja inklusion toteutumista alettiin edistää. Jo vuoden 2007 erityisopetuksen strategiassa mainitaan tavoitteena inklusion kehittäminen useiden eri kansainvälisten sopimusten mukaisesti (Erityisopetuksen strategia, 2007) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) perusopetusta sitoudutaan kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti. Inklusion yhä enenevä sisäänajo suomalaisessa koulussa on tuonut luokanopettajan työhön siis muutoksia, joista merkittävimpänä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan tuleminen luokkahuoneen arkeen. Inklusion myötä luokassa voi esiintyä yhä moninaisempia tuen tarpeita, jotka opettajan tulee huomioida opetuksessa.

Tilastoissa on nähtävissä erityisen ja tehostetun tuen saajien määrän voimakasta kasvua. Vuonna 2011, kun kolmiportainen tuki otettiin käyttöön, tehostetua tai erityistä tukea sai 11,4 % peruskoulun oppilaista, ja vuonna 2022 tehostetua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä oli jo 23,6 % (Tilastokeskus,

2023). Tilastotietojen mukaan määrä on kasvanut tasaisesti tämän reilun kymmenen vuoden aikana, ja erityisesti tehostettua tukea saavien osuus on kasvanut reilusti. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä taas on pysynyt lähes samana (Tilastokeskus, 2023). On siis hyvin ajankohtaista selvittää oppilaiden tuen tarpeiden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin, erityisesti sen takia, että siitä on tehty hyvin vähän tutkimuksia Suomessa. Jonkin verran tieteellistä perustaa huolelle oppilaiden tuen tarpeiden yhteydestä opettajien heikentyneeseen työhyvinvointiin kuitenkin on. Esimerkiksi Lerkkasen ym. (2020) sekä Saloviidan ja Pakarisen (2021) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja opettajan työhyvinvoinnin välillä on yhteyksiä. Rokala ym. (2023) taas havaitsi tutkimuksessaan yhteyden sosioemotionaalisiin ja käytökseen liittyviin pulmiin tukea saavien oppilaiden määrän ja opettajan minäpystyvyyden kokemuksen välillä, joista jälkimmäinen oli yhteydessä työhyvinvointiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, löytyykö yhteyttä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän sekä tuen tarpeiden laadun ja opettajan työhyvinvoinnin välillä. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota yleisessä keskustelussa ja mediassa esillä olevan aiheen ympärille tutkimukseen perustuvaa näkökulmaa.

1.1 Opettajan työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvoinnista löytyy paljon tutkittua tietoa ja vuosikymmenten ajan sen tutkiminen on nähty ajankohtaisena ja tärkeänä (mm. Hakanen, 2004; Hakanen ym., 2006; Lerkkanen ym., 2020; opetusalan työolobarometrit). Tästä syystä työhyvinvoinnin määrittelyyn liittyvä käsitteistö on alkanut vakiintua. Koettuun työhyvinvointiin liittyviä keskeisimpiä käsitteitä ovat työstressi, työuupumus ja työn imu, jotka kaikki ovat yhteydessä työssä jaksamiseen (Hakanen, 2004). Hakanen (2004) toteaa, että eniten työhyvinvointia on tarkasteltu työstressin ja työuupumuksen näkökulmista, eli työhyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden kautta. Kolmas negatiivisesti työhyvinvointiin vaikuttava näkökulma, jonka avulla työhyvinvointia on usein tarkasteltu, on masennusoireet (Ahola & Hakanen, 2007; Soininen, 2023).

Työhyvinvointia voidaan tarkastella useiden eri teoreettisten mallien avulla. Yksi työhyvinvointitutkimuksessa paljon hyödynnetty lähestymistapa on Job Demands-Resources (JD-R) -mallin (suom. Työn vaatimusten - työn voimavarojen malli) käyttäminen. Pohja-ajatuksena JD-R-mallissa on työn jakaminen sen vaatimukseen ja voimavaroihin (Demerouti ym., 2001). Työn vaatimukseen kuuluvat työntekijää kuormittavat tekijät, jotka voivat olla fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai työyhteisöstä johtuvia (Demerouti ym., 2001; Bakker & Demerouti, 2006; Hakanen ym., 2006). Työn voimavaroihin vastaavasti kuuluvat fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja työyhteisöstä johtuvat tekijät, jotka vähentävät työn vaatimuksia, edistävät työn tavoitteiden toteutumista ja vahvistavat työntekijän kasvua, oppimista ja kehitystä (Hakanen ym., 2006). Työn vaatimusten ja voimavarojen tulisi kohdata toisensa. Hakanen ym. (2006) toteavat, että mikäli vaatimukset kasvavat ja voimavarat ovat riittämättömät, on vaarana työn imun heikkeneminen ja työuupumuksen lisääntyminen. Opettajan työssä vaatimuksiksi he tunnistavat esimerkiksi oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen, liian suuren työmäärän ja heikon fyysisen työympäristön. Muun muassa sosiaalinen ympäristö, esimiesten tuki ja innovatiivinen kouluympäristö taas voivat toimia heidän mukaansa opettajan työn voimavaroina.

1.1.1 Stressi

Lazarus ja Folkman (1984) määrittelevät stressin henkilön ja ympäristön väliseksi suhteeksi, jossa henkilö kokee ympäristön vaatimukset liian suuriksi, mikä altistaa henkilön hyvinvoinnin heikentymiselle. Työstressillä viitataan siihen, että stressin aiheuttavat töihin liittyvät tekijät ja työntekijä kokee voimavaransa riittämättömiksi (Feldt ym., 2017). Kyriacou (2001) määrittelee opettajien kokeman stressin kielteisiksi tunteiksi, kuten esimerkiksi vihaksi tai ahdistukseksi, jotka johtuvat opettajan työstä. Näissä stressin määritelmissä korostuu henkilön oma kokemus. Stressi voidaan määritellä kuitenkin myös puhtaasti fysiologisenä tilana.

Fysiologisesti stressiä tarkastellaan usein mitaten stressihormoni kortisolin määrää elimistössä (Khoury ym., 2015). Feldt ym. (2017) mukaan pitkään jatku-

nut työstressi voi altistaa työuupumukselle, terveysongelmille kuten sydänsairauksille, sekä psykologisille ongelmille kuten depressiolle. Lyhytaikainen stressi taas voi hetkellisesti tehostaa henkilön toimintakykyä ja auttaa selviytymään haastavasta tilanteesta (Schneiderman ym., 2005). Pitkäaikaisen stressin haitat ja lyhytaikaisen stressin hyödyt kumpuavat stressin fysiologisesta perustasta. Fysiologisesti mitattu stressi ei kuitenkaan aina ole linjassa henkilön oman kokemuksen kanssa (Katz ym., 2018). Lerkkanen ym. (2020) arvioivat, että tämä voi johtua siitä, että ajan saatossa ihminen tottuu stressiin eikä enää erota sitä normaalista olotilasta. Tässä tutkimuksessa stressin määrän mittaaminen nojaa opettajien omiin kokemuksiin perustuvaan arvioon, eikä fysiologisiin mittauksiin.

Opettajat kokevat työssään stressiä enemmän kuin muut ammattiryhmät keskimäärin (Golnick & Ilves, 2022). Opettajat kokevat työssään kuormittaviksi tekijöiksi liian suuren työmäärän, riittävien resurssien puutteen, töiden kasaantumisen ja opetustyön ohella tulevat muut työtehtävät (Lerkkanen ym., 2020; Feldt ym., 2017). Käytännössä nämä kuormittavat tekijät ja opetustyön ohelle tulevat tehtävät voivat olla palavereita, lomakkeiden täyttämistä, jatkuvaa kurinpitoa ja huonoon käytökseen puuttumista tai liian suuren ja heterogeenisen ryhmän opettamista yksin ilman ohjaajan tai erityisopettajan apua.

Opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2022) mukaan vuonna 2021 vastaajista 42 % koki työn aiheuttamaa stressiä erittäin tai melko usein. Luku näyttää olevan nousussa, kun verrataan aikaisempien vuosien työolobarometreja. Esimerkiksi vuonna 2013 vastanneista opettajista 32 % koki erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä.

1.1.2 Työuupumus

Työuupumuksesta voidaan puhua, kun kokemus työhön liittyvästä voimattomuudesta pitkittyy ja muuttuu itseään ruokkivaksi kehäksi (Hakanen, 2004; Maslach ym., 1997). Työuupumus voidaan määritellä sen kolmen keskeisimmän piirteen avulla. Nämä piirteet ovat kyynistyminen, uupumusasteinen väsymys sekä oman ammatillisen itsetunnon laskeminen (Maslach ym., 1997). Tärkein

erottava tekijä työuupumuksen ja muun työhön liittyvän väsymyksen sekä stressin välillä on se, että työuupumus on pitkäkestoista (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Mäkikangas ym. (2020) tunnistivat kaksi tekijää, työn liian suuret vaatimukset ja heikot työolot, joilla oli voimakas vaikutus työuupumuksen syntyymiseen. Käytännössä liian suuret vaatimukset ja heikot työolot voivat opettajan työssä liittyä esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ilman riittävää tietotaitoa tai tarvittavia resursseja. Työn liian suurten vaatimusten on huomattu olevan yhteydessä erityisesti uupumusasteisen väsymyksen syntyyn, kun taas heikot työolot lisäsivät kyynistymistä ja ammatillisen itsetunnon laskua (Mäkikangas ym., 2020). Myös masennusoireilla näyttää olevan vaikutusta työuupumukseen. Ahola ja Hakanen (2007) havaitsivat että työuupumuksen ja masennusoireiden välillä oli vastavuoroinen yhteys, työuupumus lisäsi masennusoireita ja toisin päin.

Opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2022) mukaan vuonna 2021 vastanneista opettajista 44 % koki itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneeksi, kun vastaava luku vuonna 2019 oli seitsemän prosenttiyksikköä pienempi (Länsikallio & Ilves, 2016). Huomionarvoista on se, että vuosien 2013 ja 2019 välillä luvussa kasvua oli vain yhden prosenttiyksikön verran. Vuosien 2019 ja 2021 välillä tapahtuvaa isoa muutosta selittää todennäköisesti Covid19-pandemiasta johtuvat muutokset opettajien työoloissa. Opetusalalla on kuitenkin huomattu esiintyvän enemmän työuupumusta kuin muilla ihmishuhtetyötä tekevilla tahoilla tai muilla ylempillä toimihenkilöillä (Kalimo & Hakanen, 2000).

1.1.3 Työn imu

Schaufeli ym. (2002) ovat muodostaneet työhyvinvointia positiivisena tilana kuvaavan käsitteen 'work engagement', josta suomennettuna puhutaan termillä työn imu. Heidän määritelmänsä mukaan työn imu on suhteellisen pysyvä, myönteinen tunne- ja motivaatiotila. Työn imusta voidaan löytää kolme erillistä, mutta yhteydessä olevaa ulottuvuutta, jotka ovat tarmokkuus, työlle omistautu-

minen ja työhön uppoutuminen (Schaufeli ym., 2002; Hakanen, 2004). Tarmokkuudella viitataan siihen, että työssä koetaan energisyyttä ja sinnikkyyttä. Työlle omistautuminen taas tarkoittaa, että henkilö kokee työnsä merkitykselliseksi ja on ylpeä siitä. Työhön uppoutuminen puolestaan kuvaa tunnetta, jossa työntekijän on helppo keskittyä työhönsä ja aika tuntuu menevän nopeasti. Työn imun on todettu olevan positiivisessa yhteydessä terveyteen, työtyytyväisyyteen ja -kykyyn (Hakanen, 2004). Negatiivinen yhteys on taas löydettävissä työn imun sekä erityisesti työuupumuksen välillä, mutta myös stressi, eläke- ja eroajatukset olivat negatiivisessa yhteydessä työn imuun (Hakanen, 2004). Työn imua ei pidä kuitenkaan ymmärtää vastakkaisena käsitteenä työuupumukselle, vaan niitä voidaan kokea myös rinnakkain. Esimerkiksi Lerkkanen ym. (2020) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat saattoivat kokea uupumusasteista väsymystä samanaikaisesti työn imun kanssa.

Opettajat kokevat verrattain korkeampaa työn imua työssään kuin muut ammattikunnat (Hakanen ym., 2019). Kuitenkin on tärkeä huomata, että opettajien kokema työn imu on ollut laskusuunnassa viime vuosina. Vuonna 2021 toteutetussa opetusalan työolobarometrissa (Golnick & Ilves, 2022) opettajista 66 % raportoi kokevansa, että työhön on mukava syventyä erittäin tai melko usein. Sama luku oli vuonna 2019 70 % ja vuonna 2013 79 % (Golnick & Ilves, 2022; Länsikallio & Ilves, 2016). Vastaavasti opetusalan työolobarometrin mukaan vuonna 2021 vastaajista 63 % oli erittäin tai melko usein innostuneita työstään, kun vuonna 2019 luku oli 68 % ja vuonna 2013 78 %. Opettajien korkeaa työn imun kokemusta voi selittää useilla tekijöillä, yksi syy voi esimerkiksi olla se, että opettajan työtä arvostetaan ja sitä pidetään merkityksellisenä.

1.2 Tuen tarpeet ja erilaiset oppijat koulussa

Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa tehdään töitä erilaisten oppijoiden kanssa. Luokassa voi olla monenlaisia oppijoita ja erilaisia tuen tarvitsijoita. Erityisesti koulun alkaessa taidot matematiikassa ja äidinkielessä vaihtelevat to-della yksilöllisesti (Ukkola & Metsämuuronen, 2019). Oppimisvaikeudet taas

tuovat siihen vielä lisähuomioitavaa. Tavallisia tuen tarpeita ovat oppimisvaikeudet erityisesti äidinkielessä ja matematiikassa sekä käyttäytymiseen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haasteet (Heikkilä & Aro, 2009).

1.2.1 Lukivaikeus

Kielelliset oppimisvaikeudet koostuvat lukemisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen haasteista. Kielellisten taitojen kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa ja usein haasteet näkyvät jo silloin. Lapsuuden kielelliset vaikeudet voivat ilmetä hyvin eri tavoilla ja niistä myös käytetään vaihtelevia termejä, kuten "kielenkehityksen vaikeudet", "kielihäiriöt" sekä lääketieteen diagnostiikassa käytettävä termi "kehityksellinen kielihäiriö" (Siiskonen ym., 2019). Kouluikäisten oppimisvaikeuksista tutkituin ja tunnetuin on lukemisvaikeus eli dysleksia (Aro ym., 2012). Kirjoittamisen vaikeuksista taas käytetään vähemmän tunnettua käsitettä dysgrafia (Lerkkanen ym., 2019). Tässä tutkielmassa käytämme kuitenkin laajempaa termiä lukivaikeus, sillä se sisältää lukemishaasteiden lisäksi myös kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet.

Lukivaikeus-käsitteen määritelmä ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen, sillä luku- ja kirjoitustaito ovat todella moniulotteisia ja laajoja kokonaisuuksia (Aro ym., 2012). Lukivaikeus kuitenkin kuvaa käsitteistä parhaiten kaikkia niitä oppimisen pulmia, joita koululaisilla on kieleen liittyen. Käytännössä lukivaikeudesta puhutaan koulussa silloin, kun lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on poikkeuksellisen työlästä ja tarkkuus tai sujuvuus huomattavasti heikompaa kuin ikätason perusteella voisi olettaa (Aro & Lerkkanen, 2019 s. 275). Lääketieteessä esiintyvät käsitteet lukemiskyvyn häiriö ja kirjoittamiskyvyn häiriö erikseen, joihin sisältyy mm. kehityksellinen dysleksia, eli lukemishäiriö (ICD-10, F81.2 & F81.2). Suomessa diagnooseja annetaan hyvin harvoin lukemis- tai kirjoittamisvaikeuksista kärsiville, sillä muodollisella diagnoosilla ei ole juuri merkitystä tuen järjestämiselle koulussa tai kuntoutuspalveluille terveydenhuollossa (Aro & Lerkkanen, 2019).

Kielenkehityksen vaikeudet kuuluvat yleisimpiin varhaislapsuuden kehityshäiriöihin ja kieleen liittyvät vaikeudet ovat myös kouluiässä yleisimpiä oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttavia tekijöitä (Siiskonen ym., 2019). Kehityksellisen kielihäiriön esiintyvyydeksi on arvioitu 1–7 %, mutta jopa 19 %:lla lapsista on havaittu viivästyä puheen ja kielen kehityksessä (Siiskonen ym., 2019, s. 224). Lukemisvaikeustutkimusten perusteella Landerl & Moll (2010) esittävät lukemisvaikeuksien esiintyvyyden vaihtelevan 4–9 % välillä. Arvioissa on kuitenkin hyvin paljon vaihtelua ongelman määrittelyssä ja kriteereissä, sillä kriteerit lukutaidon vaikeudelle ovat sopimuksenvaraisia ja vaihtelevat eri tutkimusten välillä (Aro & Lerkkanen, 2019). Kehityksellistä dysgrafiaa, eli pulmia kirjoitustaidoissa arvellaan esiintyvän noin 7–15 % kouluikäisistä lapsista (Döhla & Heim, 2016). Tilastokeskuksen (2010) mukaan laskettuna luku- tai kirjoitushäiriöön osa-aikaista erityisopetusta sai 13,8 % alakouluikäisistä oppilaista. Tähän ei ole laskettu mukaan vaikeamman kielenkehityksen häiriön, eli dysfasian takia erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita. Heidät mukaan laskettuina luku olisi 15,5 %.

Kielelliset pulmat ja lukivaikeus näkyvät alkuopetuksessa hitaana ja työlläänä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisena, ja ylemmillä luokilla taas reaaliaineiden ja vieraiden kielten oppimisessa. Kirjoitustaidossa vaikeudet näkyvät myös oikeinkirjoituksessa tarvittavassa kirjain-äännevastaavuudessa, sanojen kirjoitetun muodon muistamisessa ja oikeiden kirjainmuotojen kirjoittamisessa (McClosley & Rapp, 2017). Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi b- ja d-kirjainten sekoittamisena.

1.2.2 Matemaattiset oppimisvaikeudet

Matemaattiset oppimisvaikeudet -käsitettä käytetään kuvaamaan sitä, että matemaattisten taitojen hallitseminen on selkeästi haastavampaa verrattuna ikätovereihin (Mononen ym., 2017). Käsitettä dyskalkulia eli laskukyvyn häiriö taas käytetään kuvaamaan suuria oppimisvaikeuksia matematiikassa (Koponen ym., 2019; Mononen ym., 2017). Lääketieteellisessä tautiluokituksessa käytetään termiä laskemiskyvyn häiriö, ja dyskalkulia on siinä yksi laskemiskyvyn häiriöiden

alaryhmistä (ICD-10, F81.2). Käytännössä käsitteitä saatetaan kuitenkin käyttää hyvin eri tavoilla ja myös eri tutkimuksissa määritelmät voivat vaihdella, sillä yhtenäistä käsitteistöä ja selkeää määritelmää ei ole vielä olemassa (Koponen ym., 2019). Tässä tutkimuksessa käsitettä matemaattiset oppimisvaikeudet käytetään kuvaamaan matematiikkaan liittyviä haasteita yleisesti, mukaan lukien lievemmat pulmat, ja käsitettä dyskalkulia, kun puhumme vaikeammasta muodosta tai diagnoosista.

Dyskalkuliasta, eli vaikeista matematiikan oppimisvaikeuksista, kärsivillä lapsilla on selkeitä haasteita peruslaskutaidoissa, eli lukumäärien erojen ymmärtämisessä sekä aritmeettisissa perustaidoissa, jolloin esimerkiksi yksinkertaisten yksinnumeroisten lukujen yhteen- ja vähennyslaskujen ratkaiseminen tuottaa vaikeuksia (Mononen ym., 2017). Korkeammassa matematiikassa, kuten trigonometriassa tai algebrassa, esiintyviä pulmia siis ei sisällytetä diagnoosiin (Räsänen, 2012). Dyskalkulian kriteereihin kuuluu myös se, että pulmat eivät selity puutteellisella opetuksella, älyllisellä kehitysvammalla, aistivammalla tai jollakin muulla neurologisella, psykiatrisella tai lääketieteellisellä häiriöllä (Koponen ym., 2019).

Nyky-yhteiskunnassa matemaattisten taitojen hallitseminen on todella tärkeää, sillä matemaattisia perustaitoja käytetään päivittäin mm. kaupassa käydessä, laskujen maksamisessa, aikataulujen suunnittelussa ja ruokareseptien lukemisessa (Mononen ym., 2017). Matematiikan oppimisvaikeudet ovat yhtä yleisiä kuin vaikeudet lukemisessa, mutta ne ovat saaneet huomattavasti vähemmän huomiota tutkimuksissa, lääketieteessä ja koulun antamassa tuessa (Räsänen, 2012). Noin 15–20 %:lla lapsista ja nuorista on vaikeuksia oppia matematiikan taitoja odotetulla tavalla (Mononen ym., 2017) ja 5–7 %:lla oppilaista näiden taitojen oppiminen on erittäin hankalaa, jolloin kyseessä on dyskalkulia (Geary, 2011; Shalev 2004). Tämän perusteella 20:n oppilaan luokasta siis keskimäärin noin neljällä oppilaalla olisi oppimisvaikeuksia matematiikassa. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2010 osa-aikaista erityisopetusta matemaattisten oppimisvaikeuksien takia sai 5,7 % alakouluikäisistä oppilaista.

Matematiikan oppimisvaikeudet näyttäytyvät haasteina erityisesti lukumääräisyyden tajussa, laskemisen taidoissa, aritmeettisissa taidoissa, laskuproseduureissa, lukujen rakenteen ymmärtämisessä (esimerkiksi kymmenjärjestelmä) sekä soveltavissa ja sanallisissa tehtävissä (Mononen ym., 2017). Sekä matematiikan että lukemisen oppimisvaikeudet siis hidastavat ja vaikeuttavat oppimista, ja uusien asioiden sisäistäminen vaatii enemmän aikaa ja tukea opettajalta. Usein matematiikka- ja lukivaikeudet myös päällekkäistyvät, eli molempia esiintyy samoilla oppilailla (Mononen ym., 2017).

1.2.3 Käytös- ja sosioemotionaaliset pulmat

Käytöshaasteet ovat merkittävä osa opettajan kohtaamia koulunkäynnin haasteita ja niiden esiintyvyys on yleistynyt 2000-luvun alusta lähtien (Kirjavainen ym., 2014). Kirjavaisen ym. (2014) mukaan vuonna 2001 tunne-elämän häiriöt tai sosiaalinen sopeutumattomuus olivat syynä reilulla yhdellä prosentilla erityisopetusta saavista oppilaista ja vuoteen 2010 mennessä luku oli kasvanut reiluun kolmeen prosenttiin. Vuonna 2010 erityisopetuksen syykohtainen tilastointi lopetettiin, mutta opettajille tehtyjen kyselyiden ja aihetta käsittelevien uutisten perusteella voidaan olettaa, että sama trendi on jatkunut myös tilastoinnin lopettamisen jälkeen (OAJ, 2024; Sivola ym., 2018; Yle, 2016).

Kouluikäisten käyttäytymiseen liittyviä pedagogisia ongelmia kutsutaan Suomessa nimellä käyttäytymishäiriö (mm. Ruoho ym., 2002; Sivola ym., 2018). Lääketieteessä taas käytetään termiä käytöshäiriö, joka jaetaan neljään alatyypin, jotka ovat perheen sisäinen, epäsosiaalinen ja sosiaalinen käytöshäiriö sekä uhmakkuushäiriö (Ebeling ym. 2004; ICD-10, F94). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä käyttäytymishäiriö, sillä se on yleisemmin käytössä pedagogisissa yhteyksissä, sekä aineistossa käytettyä ilmaisua sosioemotionaalisen alueen tai käytöksen pulmat. Kansainvälisesti käyttäytymishäiriöstä käytetään käsitteitä emotional and behavioural disorders (EBD) tai social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) (mm. Kaufman & Landrum, 2013; Ruoho ym., 2002; Sivola ym., 2018). Käyttäytymishäiriöt ovat yleisimpiä lapsilla ja nuorilla esiintyviä psyykkisiä häiriöitä (Luoma, 2022). Kouluikäisillä on arvioitu esiintyvän niitä 3-

8 %:lla oppilaista, ja pojilla ne ovat kaksi kertaa yleisempiä kuin tytöillä (Luoma, 2022).

Käyttäytymishäiriö näkyy koulussa käytännössä useimmiten vaikeuksina sosiaalisissa suhteissa toisten lasten kanssa toimiessa ja haasteina yhteisiin sääntöihin sopeutumisessa (Sivola ym., 2018). Käyttäytymishäiriöinen lapsi siis tarvitsee todennäköisesti muita enemmän ohjausta ja tukea kaverisuhteissa sekä ennakointia ja sanoittamista paljon itsesäätelyä vaativissa tilanteissa. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi välitunnit tai retkipäivät, jolloin oppituntien tutut rutiinit ja struktuurit eivät toteudu, ja jotka vaativat enemmän sosiaalista ponnistelua. Myös vastoinikäymisten ja epäonnistumisten sietäminen voi olla hankalaa ja pettymyksiin reagointi ikätasoa heikompaa, mikä voi näyttäytyä uhmakkuutena, aggressiivisuutena ja impulsiivisuutena (Sivola ym., 2018). Pettymyksiä kohdatessa oppilas siis tarvitsee usein aikuisen apua tunteiden tunnistamisessa, sanoittamisessa ja ei-vahingollisella tavalla käsittelemisessä. Tällaisiin haasteisiin liittyy usein myös heikko itsetunto ja alisuoriutuminen (Simpson ym., 2011; Sivola ym., 2018). Käyttäytymishäiriöt siis vaativat opettajalta toisenlaista huomioimista ja tukea verrattuna oppimisvaikeuksiin.

Sekä oppimisvaikeuksissa, että käytöshaasteissa on tärkeää löytää yksilölliset tukitoimet, jotka auttavat oppilasta selviytymään koulunkäynnistä ja oppimisesta haasteista huolimatta. Kaikki lapset hyötyvät laadukkaasta ja yksilöllisistä tarpeista huomioivasta opetuksesta, vaikka erityisen tärkeää se on tukea tarvitseville (Siiskonen ym., 2019). Jos opettaja siis osaa taitavasti huomioida tukea tarvitsevat ja käyttää tehokkaita menetelmiä, myös hyvin pärjäävät oppilaat hyötyvät siitä. Tällaiseen hyvään ja laadukkaaseen opetukseen kuuluu sopivassa suhteessa lapsi- ja opettajalähtöisiä opetus- ja ohjauskäytänteitä, hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä, lapsen osallisuuden huomioiminen, toimiva yhteistyö kodin ja koulun sekä eri ammattilaisten välillä ja yksilöllisten tarpeiden huomiointi opetuskäytänteissä (Siiskonen ym., 2019). Yksilöllisten tarpeiden huomiomisella Siiskonen tarkoittaa sopivaa ja esteetöntä oppimisympäristöä, erilaisien oppimisstrategioiden huomioimista ja opettamista, selkeitä ohjeita ja toimin-

tatapoja, ennakointia ja riittävää toistoa ja kertaamista sekä ajankäytön huomioimista. Nämä edellä mainitut ovat asioita, jotka edistävät oppimista, mutta samalla voivat lisätä opettajan työmäärää luokassa.

1.3 Tuen järjestäminen ja tuen muodot

1.3.1 Inklusio

Oppilaiden tuen järjestäminen koulussa pohjautuu inklusioperiaatteeseen. Yksinkertaisesti määriteltynä inklusiolla tarkoitetaan kaikkien lasten mahdollisuutta käydä koulua omassa lähikoulussaan riittävien tukitoimien avulla (Unesco, 1994), mutta laajemmin katsottuna inklusio voidaan nähdä tavoitteena kehittää jokaisen yksilön tietoja, taitoja ja kykyjä riippumatta yksilön vammoista, sukupuolesta, sosiaalisesta asemasta tai kulttuurisesta ja etnisestä taustasta (mm. Hakala & Leivo 2015; Haug 2017; Sirkko ym., 2020). Inklusiossa tärkeää on tarkastella oppilaan ja tämän ympäristön vuorovaikutusta ja pyrkiä poistamaan ympäristöstä oppimisen ja osallistumisen esteitä (Väyrynen, 2000), mikä voi käytännössä konkreettisimmin tarkoittaa ovien leventämistä, jotta sisään mahtuu pyörätuolilla tai luokkaympäristön ja oppituntien rakentamista sellaisiksi, että ADHD-oireileva oppilas pystyy keskittymään.

Naukkarisen (2022) mukaan peruskoulussa toteutettava inklusio tukee kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista yhdessä sekä opettaa toisten ihmisten kohtaamista. Parhaimmillaan ja hyvin toteutettuna inklusio voisikin luoda puitteet tällaiselle tasa-arvoa ja kaikkien osallisuutta luovalle toiminnalle, mutta todellisuudessa käytäntö on usein toinen. Tilanne on saanut huomiota myös mediassa ja Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) on kritisoinut inklusion olevan vain säästökeino (Lievonen, 2022; Mäntymaa, 2019). Inklusion toteuttaminen vaatisi resursseja, mutta kun tarvittavat resurssit, kuten riittävä määrä aikuisia suhteessa oppilaisiin, jäävät puuttumaan, vaikuttaa se opettajien työhyvointiin (esim. Lerkkanen ym., 2020). Kun inklusiota toteutetaan vajailla resursseilla, sen tavoitteet jäävät toteutumatta, ja asiantuntijat ovatkin pohtineet, voidaanko silloin edes puhua inklusiosta (ks. Naukkarinen, 2020).

1.3.2 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen periaatteita kuvataan Opetushallituksen (2014) laatimassa Perusopetuksen perussuunnitelman perusteissa. Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014). Laki perustuslain muuttamisesta astui voimaan vuonna 2011, jolloin kolmiportainen tuki otettiin käyttöön (Perusopetuslaki, 642/2010). Kaikilla tuen tasoilla voidaan käyttää erilaisia tukimuotoja, joita ovat esimerkiksi tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet (Opetushallitus, 2014).

Ensimmäinen keino oppilaan tuen tarpeeseen vastaamisessa on yleinen tuki, jolla pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Opetushallitus, 2014). Se ei vaadi erityistä muodollisuutta tai virallisia asiakirjoja, vaan on tarkoitettu kaikille tarpeen vaatiessa (Ahtiainen ym., 2012). Käytännössä yleinen tuki tarkoittaa useimmiten yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä koulun arjessa toteutettavia ohjaus- ja tukitoimia, eikä sen antaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan sitä voidaan antaa heti tuen tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2014).

Tuen tarpeen kasvaessa siirrytään tehostettuun tukeen, joka on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää tukemista (Opetushallitus, 2014). Ennen kolmiportaisen tuen kehittämistä oli ainoastaan yleisopetus-erityisopetusjaottelu ja tehostettu tuki tuli niiden välille jäävien oppilaiden tukemiseksi (Ahtiainen, ym. 2012). Tehostettuun tukeen siirtyminen ja sen järjestäminen vaatii moniammatillisessa yhteistyössä ja oppilas- huollon ammattihenkilöiden kanssa tehtävän pedagogisen arvion, jonka perusteella laaditaan oppimissuunnitelma (Opetushallitus, 2014). Kuitenkaan se ei vaadi raskasta hallinnollista päätös menettelyä, vaan on kevyempi muoto verrattuna siihen, että ennen kolmiportaista tukea päätökset tukitoimista vaativat lausunnon esimerkiksi lääkäriltä, psykologilta tai sosiaalityöntekijältä (Ahtiainen ym. 2012). Ahtiainen ym. (2012) mukaan nykyään päätöksissä painotetaan enemmän opettajan pedagogista ammattitaitoa.

Mikäli tehostettu tuki ei riitä, tehdään oppilaalle pedagogiseen selvitykseen perustuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös, joiden laatimisessa on tärkeää moniammatillinen yhteistyö sekä oppilaan ja vanhempien kuuleminen (Ahtiainen, ym. 2012; Opetushallitus, 2014). Opetushallituksen (2014) mukaan erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muusta perusopetuslain perusteella annettavasta tuesta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja esimerkiksi oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen on mahdollista. Tukijärjestelyt kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKS:iin, josta tulee käydä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen (Ahtiainen ym. 2012; Opetushallitus, 2014). Myöskään HOJKS ei ole ensisijaisesti hallinnollinen asiakirja, vaan käytännön apuväline tukijärjestelyjen organisointia ja seuranta varten (Ahtiainen ym., 2012).

Oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevien oppilaiden haasteet ja tuen tarpeet ovat hyvin vaihtelevia ja erilaisia. Yleisimpiä tuen tarpeita ovat lukemisvaikeudet, matemaattiset oppimisvaikeudet sekä tarkkaavuuden pulmat (Heikkilä & Aro, 2009). Niin sanottua vaativaa erityistä tukea, joka sisältää moniammatillista tukea oppimiseen ja kuntoutukseen, taas tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa (Kokko ym., 2013). Erityistä tukea saavat oppilaat ovat siis hyvin heterogeeninen joukko tuen tarpeiden moninaisuuden ja vaativuuden sekä intensiteetin näkökulmasta. Yleisopetuksen luokissa tämä kaikista eniten tukea tarvitseva ääripää ei näy, mutta myös tavallisilla luokilla samalle tuen portaalille mahtuu hyvin erilaisia oppijoita ja tuen tarpeita. Nykäsen (2021) mukaan kaikille eri tuen portaille mahtuu hyvin eritasoisia oppijoita ja hän kuvaileekin portaiden rajoja ”veteen piirretyiksi viivoiksi”.

1.4 Tuen tarpeiden ja tuen muotojen yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin

Lerkkasen ym. (2020) mukaan opettajat kokevat kuormittaviksi varsinaisen opettamisen lisäksi tulevat muut työt. Tällaisia lisätöitä voivat olla mm. palaverit, lo-

makkeiden täyttäminen sekä yhteydenpito vanhempien ja eri alojen ammattilaisten kuten psykologin tai sosiaalityöntekijän kanssa. Erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden kohdalla näitä töitä on usein enemmän. Lisäksi lasten, joilla on käytös- ja keskittymisongelmia kanssa myös työrauhan ylläpitämistä ja riitojen selvittelyä voi olla enemmän. Opettaja saattaa myös joutua perehtymään uusiin opetusmenetelmiin sekä tutkimuksiin koskien tukikeinoja, ja koulutuspoliittisia päätöksiä tekevät tahot voivat vaatia näyttöä opetuskeinojen vaikuttavuudesta perusteena lisäresurssien antamiselle (Parrila ym., 2019). Uuden tiedon hankkiminen ja tutkimusten lukeminen voi tuntua kuormittavalta, jos siihen ei ole varattu työaikaa. Jossain määrin nämä kaikki tehtävät tietysti kuuluvat myös luokanopettajan työhön, mutta jos luokalla on useita lisätukea tarvitsevia oppilaita, työmäärä kasvaa helposti niin suureksi, että varsinainen opettajan työ, eli opettaminen, alkaa kärsiä. Usein opettajat ovat myös hyvin tunnollisia työntekijöitä (Bastian, 2017), eivätkä halua jättää mitään tekemättä, joten liian suuri työmäärä voi uuvuttaa opettajan. Liian suuri työmäärä on myös Lerkkasen ym. (2020) mukaan yksi tekijä, joka aiheuttaa opettajille stressiä, mikä taas heikentää opettajien työhyvinvointia.

Lerkkasen ym. (2020) raportti antoi viitteitä siitä, että suurempi eriasteisten tuen tarpeiden määrä luokahuoneessa mahdollisesti lisäisi opettajien kokemaa työn kuormittavuutta, eli heikentäisi opettajien työhyvinvointia. Tapauksissa, joissa luokalla oli paljon eriasteista tukea tarvitsevia oppilaita, opettajat myös raportoivat kokevansa enemmän riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunteita. Kiinnostava löytö oli toisaalta se, että Lerkkasen ym. (2020) tutkimuksen mukaan työmotivaatio tai työn imu eivät kuitenkaan kärsineet, vaikka luokalla olikin enemmän eriasteista tukea tarvitsevia oppilaita. Saloviita ja Pakarinen (2021) löysivät tutkimuksessaan pienen yhteyden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja opettajan työhyvinvoinnin välillä. Kun luokassa oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kolme tai enemmän, alkoi työuupumuksen määrä kasvamaan selkeämmin. Kuitenkin ohjaajien läsnäolo luokassa kompensoi tätä, mikäli eri-

tyistä tukea tarvitsevia oppilaita oli viisi tai vähemmän. Lisäksi Saloviidan ja Pakarisen (2021) mukaan vanhempien oppilaiden opettajat kokivat suurempaa työuupumusta kuin nuorempien oppilaiden opettajat.

Erilaisista oppilaiden tuen tarpeista erityisesti käytöshaasteiden nähdään kuormittavan opettajia. Niillä on todettu olevan yhteys opettajan stressiin ja tyytymättömyyteen (Aloe ym., 2014; OECD, 2014). Cooper (2008) toteaa, että oppilaiden käytökseen liittyvät haasteet aiheuttavat opettajissa eniten turhautumisen, pelon ja syyllisyyden tunteita. Jeon ym. (2018) löysivät tutkimuksessaan yhteyden lasten käytöshaasteiden ja opettajien työstä johtuvan uupumuksen välillä. Samoin Rokala ym. (2023) havaitsivat yhteyden opettajan heikentyneen minäpystyvyyden kokemuksen ja sosioemotionaalisiin tai käytöksen pulmiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrän välillä. Opettajien työhyvinvoinnin kannalta on siis tärkeää, että opettajilla on tarpeeksi resursseja, kuten ohjaajia, apunaan oppilaiden kanssa, mikäli luokassa ilmenee käytöshaasteita (Jeon ym., 2018; Rokala ym., 2023).

Suomalaisessa koulussa on tapahtunut viime vuosina muutoksia, jotka haastavat opettajien työhyvinvointia. Inklusion myötä tukea tarvitsevat oppilaat on yhä useammin sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin ja taloudelliset leikkaukset ovat kasvattaneet luokkien kokoa. Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään miten oppilaiden tuen tarpeen määrä ja laatu ovat yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin. Vaikka opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä oppilaiden tuen tarpeita on tutkittu erikseen paljonkin, niin niiden yhteyttä toisiinsa on tutkittu hyvin vähän. Raportissa (Lerkkanen ym., 2020), joka on tehty tässäkin tutkimuksessa käytetyn TESSI-hankkeen pohjalta, sivutaan yhteyksiä oppilaiden tuen tarpeiden ja opettajan työhyvinvoinnin välillä. Suuntaantavia yhteyksiä on havaittu esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja opettajien kokeman stressin sekä työuupumuksen välillä. Raportin tulokset ovat kuitenkin vain suuntaa antavia ja koskevat ensimmäisen luokan opettajien kokemuksia, joten tämä tutkimus tuottaa täydentävää tietoa alkuopetuksen kontekstissa. Saloviita ja Pakarinen (2021) havaitsivat pienen yhteyden erityisoppi-

laiden määrän ja opettajan työuupumuksen välillä. Tässä tutkimuksessa näkökulma laajentuu ja työuupumuksen lisäksi kartoitetaan tukea tarvitsevien oppilaiden määrän yhteyttä myös opettajan kokemaan stressiin ja työn imuun.

Aloe ym. (2014), Jeon ym. (2018) ja Rokala ym. (2023) ovat havainneet käytöshaasteiden ja sosioemotionaalisen alueen pulmien vaikuttavan opettajien työhyvinvointiin negatiivisesti. Kuitenkaan ei ole tehty vertailua siitä, onko yhteys työhyvinvointiin erilaista käytös- ja sosioemotionaalisen alueen pulmissa tukea tarvitsevien ja oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevien oppilaiden välillä. Ylipäätään koko aiheesta on tehty vähän tutkimusta sekä Suomessa että kansainvälisesti, joten tämä tutkimus tuo täydentävää katsausta tutkimuskentälle. Lisäksi tämän aiheen osalta on tärkeää tutkia nimenomaan suomalaista koulua, vaikka kansainväliset tuloksetkin voivat antaa suuntaa tilanteesta. Koulujärjestelmät ovat eri maissa erilaisia ja tuen järjestäminen on toteutettu hyvin eri tavoin. Esimerkiksi Suomen kolmiportaisen tuen malli ei ole muissa maissa käytössä, mikä vaikuttaa tämän aiheen tutkimiseen hyvin oleellisesti.

1.5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeilla yhteyttä opettajan työhyvinvointiin. Aikaisempien tutkimusten (Aloe ym., 2014; Jeon ym., 2018; Lerkkanen ym., 2020; Rokala ym., 2023; Saloviita & Pakarinen, 2021) perusteella voidaan olettaa, että suurempi tukea tarvitsevien oppilaiden määrä olisi yhteydessä luokanopettajan työhyvinvoinnin heikkenemiseen ja että käyttäytymiseen liittyvät haasteet kuormittavat opettajaa oppimisvaikeuksia enemmän.

Tässä tutkimuksessa työhyvinvointia tarkastellaan kolmesta näkökulmasta, jotka ovat koettu stressin määrä, työuupumus ja työn imu. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oppilaiden tuen tarpeita tarkastellaan tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden kokonaismääränä. Toisessa tutkimuskysymyksessä oppilaat on jaoteltu oppimisvaikeuksissa tukea tarvitseviin ja

sosioemotionaalisen alueen tai käytöksen pulmiin tukea tarvitseviin. Tässä kysymyksessä käytetty tukea tarvitsevien oppilaiden määrä perustuu opettajan arvioon, eikä tukea saavilla oppilailla ole välttämättä tehostetun tai erityisen tuen päätöstä.

Tämän tutkimuksen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Onko oppilailla olevien erityisen tai tehostetun tuen päätösten määrällä yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin?
2. Onko opettajan tunnistamilla oppilaiden a) oppimisvaikeuksilla ja b) käytös- tai sosioemotionaalisilla pulmilla yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin? Onko niiden yhteys työhyvinvointiin erilaista?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus on osa laajempaa Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom -tutkimusta (TESSI; Lerkkanen & Pakarinen, 2016). TESSI-hankkeessa on tutkittu, miten opettajien ja oppilaiden hyvinvointi heijastuu luokan vuorovaikutukseen ja oppimistuloksiin sekä selvitetään myös kotiympäristön merkitystä oppimisen, hyvinvoinnin ja motivaation kannalta. Tutkimusaineisto on kerätty Keski-Suomessa eri kouluilla vuosina 2016–2022, ja tutkimukseen on osallistunut opettajia, oppilaita, rehtoreita ja vanhempia eri puolilta Keski-Suomea. Aineistonkeruussa on käytetty kyselylomakkeita, oppituntien videonauhoituksia, oppilaiden koulutaitojen ja motivaation testiaineistoa, opettajien ja oppilaiden sylkinäyteaineistoa sekä opettajien silmänliikkeiden tallennusta.

Tässä tutkimuksessa on käytetty toisen luokan opettajilta kyselylomakkeella kerättyä aineistoa, joka on kerätty keväällä 2019. Tähän lomakkeeseen vastasi yhteensä 49 opettajaa. Opettajat vastasivat mm. omaa ja luokan taustatietoja koskeviin kysymyksiin sekä työhyvinvointia koskeviin kysymyksiin. Lisäksi opettajat raportoivat oppilaskohtaiset tiedot oppilaiden saamasta tuen tasosta (yleinen, tehostettu, erityinen tuki) ja siitä, mihin tarpeeseen ja millaista tukea annetaan, niiltä oppilailta ($N = 630$), joilla on lupa osallistua tutkimukseen.

Kyselyyn vastanneista opettajista naisia oli 93.9 % ($n = 46$) ja miehiä 6.1 % ($n = 3$). 98.0 % ($n = 48$) ilmoitti olevansa koulutukseltaan luokanopettajia. Opettajista 57.1 % ($n = 28$) ilmoitti luokanopettajan pätevyyden ainoaksi koulutukseksi, 28.6 % ($n = 14$) oli lisäksi aineenopettajia ja 4.0 % ($n = 2$) lisäksi erityisopettajia sekä 12.2 %:lla ($n = 6$) oli lisäksi joku muu koulutus. Koska koulutuksissa oli päällekkäistymistä, tulee kokonaisprosenttiluvuksi yli sata. Kahdella vastaajalla oli erityispedagogiikan perusopinnot tehtynä, eli yhteensä neljällä vastaajalla oli jonkinasteinen erityispedagogiikan koulutus. Työkokemusta koulussa opettajilla oli keskimäärin 18.5 vuotta ($KH = 10.3$, vaihteluväli 0–40). Oppilaita luokilla oli keskimäärin 18.8 ($KH = 4.6$, vaihteluväli 5–26).

2.2 Mittarit ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa luokanopettajan työhyvinvointia mitattiin kolmella eri muuttujalla, jotka olivat stressin määrä, koettu työuupumus ja työn imu. Opettajien kokema stressin määrää mitattiin yhdellä Työstressikyselyyn (Elo ym., 2003) sisältyvällä kysymyksellä: "Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tunnetko sinä nykyisin tällaista stressiä?". Tähän kysymykseen vastattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1 = en lainkaan, 6 = erittäin paljon). Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1. Työhyvinvointia mittaavien muuttujien keskiarvoja tarkastelemalla havaittiin, että opettajat kokivat stressiä keskimäärin jonkin verran. Kuitenkin molemmat ääripäät vastausvaihtoehdoista oli edustettuna (vaihteluväli 1–6), eli osa opettajista koki stressiä merkittävästi.

Työuupumusta mitattiin Bergen Burnout Inventory (BBI) -mittarilla, joka koostuu yhdeksästä väittämästä (Salmela-Aro ym., 2011). Väittämiin vastattiin asteikolla 1–6 (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä) ja niillä mitattiin työuupumuksen kolmea eri ulottuvuutta: uupumusasteista väsymystä (esim. "Nukun usein huonosti erilaisten työasioiden takia."), kyynistyneisyyttä (esim. "Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa työssäni.") ja ammatillisen itsetunnon laskua (esim. "Rehellisesti sanoen, tunsin itseni aikaisemmin arvostetummaksi työssäni."). Työuupumusta kuvaavista väittämistä opettajien keskimääräiset vastaukset sijoituivat "eri mieltä" ja "osittain eri mieltä" -vastausten välille, eli työuupumusta ei keskimäärin koettu merkittävästi. Kutenkin ulottuvuutta mitattiin kolmella väittämällä. Kaikista yhdeksästä väittämästä (liite 1) muodostettiin työuupumusta kuvaava keskiarvosummamuuttuja ($KA = 2.55$, $KH = 0.96$, $\omega = .84$). Hayes ja Coutts (2020) suosittelevat mittarin reliabiliteetin tarkastelua McDonaldin omegan avulla, kun mittari koostuu useista muuttujista. Heidän mukaansa reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä kun omega (ω) ylittää raja-arvon .70.

Työn imun mittaamiseen käytettiin Utrecht Work Engagement Scale (UWES) -mittaria (Hakanen, 2009; Schaufeli & Bakker, 2003). UWES-mittari koostuu yhdeksästä väittämästä, jotka mittaavat työn imun kolmea ulottuvuutta: tarmokkuutta (esim. "Tunnen itseni vahvaksi ja tarmokkaaksi työssäni."), omistautumista (esim. "Työni inspiroi minua.") ja uppoutumista (esim. "Kun työskentele, työ vie minut mukanaan."). Jokainen ulottuvuus koostuu kolmesta eri väittämästä. Väittämiin vastattiin asteikolla 1–7 (1 = ei koskaan, 7 = päivittäin). Työn imua kuvaava keskiarvosummamuuttuja ($KA = 6.18$, $KH = 0.85$, $\omega = .94$) muodostettiin kaikista yhdeksästä väittämästä. Työn imua opettajat kokivat keskimäärin lähes päivittäin.

Oppilaiden tuen tarpeita kartoitettiin kolmen eri muuttujan avulla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käytetty tukipäätösten määrää kuvaava muuttuja muodostettiin opettajien raportoinnin pohjalta, jossa opettaja ilmoitti oppilaskohtaisesti, mikäli oppilaalle oli tehty tehostetun tai erityisen tuen päätös (erityistä tai tehostettua tukea saavat, taulukko 1). Lopullisessa muuttujassa ilmaistaan lukumääräisesti, kuinka monta tehostetun tai erityisen tuen päätöstä luokalla on. Tässä muuttujassa oli mukana vain ne luokan oppilaat, joilla oli lupa osallistua tutkimukseen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä käytettiin muuttujaa, joka perustui opettajan raportoimaan tietoon tukea tarvitsevista oppilaista ja tässä lukumäärässä oli mukana myös niiden oppilaiden tiedot, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Opettajia pyydettiin ilmoittamaan lukumääränä, kuinka monella oppilaalla oli tuen tarpeita jollakin oppimisen alueella (oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat, taulukko 1) ja kuinka monella oppilaalla oli tuen tarpeita sosioemotionaalisella alueella tai käytöksessä (sosioemotionaalisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat, taulukko 1). Näissä muuttujissa oli puuttuvia arvoja. Sekä muuttujan "oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat" puuttuvat arvot (= 1) että "sosioemotionaalisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat" puuttuvat arvot (= 7) koodattiin uudelleen nolliksi. Tähän ratkaisuun päädyttiin sen takia, että oli oletettavaa, että lomakkeen kohdan tyhjäksi jättäminen johtui siitä, että luokalla ei ollut kyseisissä asioissa tukea tarvitsevia oppilaita. Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat -

muuttuja koodattiin myös uudelleen (winsorizing), sillä varsilehtikuvion (liite 2) tulokset osoittivat, että muuttujan sisällä oli poikkeavia arvoja. Nämä kaksi poikkeavaa arvoa siirrettiin uudelleenkodeauksessa. Kaikkia kolmea tuen tarpeita kuvaavaa muuttujaa, eli tehostetun ja erityisen tuen päätösten määrää, oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevien määrää ja käytös- tai sosioemotionaalisiin pulmiin tukea tarvitsevien määrää, tarkasteltiin tutkimuksessa sekä absoluuttisina määrinä, että suhteellisina määrinä suhteutettuna luokan kokonaisoppilasmäärään.

Taulukko 1

Muuttujien kuvailevat tiedot

	<i>n</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>	Min	Max	<i>V</i>	<i>H</i>
1 Stressi	49	3.04	1.21	1	6	0.44	-0.22
2 Työuupumus keskiarvosummamuuttuja	49	2.55	0.96	1	6	0.40	-0.56
3 Työn imu keskiarvosummamuuttuja	49	6.18	0.85	1	7	-1.60	2.70
4 Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat ^a	49	4.57	2.22	0	10	0.58	0.50
5 Sosioemotionaalisisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat ^a	49	2.88	2.03	0	8	0.50	-0.21
6 Erityistä tai tehostettua tukea saavat ^a	43	2.28	1.58	0	6	0.81	0.33
7 Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat ^b	49	0.25	0.11			0.34	0.01
8 Sosioemotionaalisisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat ^b	49	0.15	0.11			0.37	-0.55
9 Erityistä tai tehostettua tukea saavat ^b	43	0.12	0.09			1.21	2.56

Huom. *V* = vinous, *H* = huipukkuus. ^a absoluuttinen määrä, ^b suhteellinen määrä luokassa.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysointiin määrällisiä menetelmiä käyttämällä, sillä oltiin kiinnostuneita eri tekijöiden välisistä yhteyksistä (Tähtinen ym., 2020). Analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistic 28 -ohjelmistoa. Ennen analyysin tekemistä tarkasteltiin puuttuvia ja poikkeavia havaintoja, jotka koodattiin uudelleen, sekä huipukkuutta, vinoutta (ks. taulukko 1) ja normaalijakautuneisuutta. Luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeiden ja erilaisten tuen tarpeiden yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella, sillä muuttujat olivat vähintään järjestysasteikollisia eivätkä ne olleet normaalisti jakautuneita (Nummenmaa, 2009). Korrelaatiotarkastelun lisäksi yhteyksiä tutkit-

tiin myös sirontakuvioilla (liite 3), koska korrelaatiotarkastelun perusteella lineaarisia yhteyksiä ei löytynyt, mutta näidenkään perusteella tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt.

Jos korrelaatiotarkastelussa olisi havaittu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, analyysimenetelmänä olisi käytetty lineaarista regressioanalyysiä. Regressioanalyysiin olisi päädytty sen takia, että tutkimuksessa oli yksi selitettävä ilmiö, luokanopettajan työhyvinvointi, ja useita selittäviä muuttujia, joiden yhteyttä opettajan työhyvinvointiin oli tarkoitus tarkastella. Regressioanalyysin valintaa olisi tukenut myös se, että muuttujien mitta-asteikot olisivat olleet siihen sopivia. Taustaoletusten tarkastelu kuitenkin osoitti, että tilastollisesti merkitseviä lineaarisia yhteyksiä muuttujien välillä ei korrelaatiotarkastelun perusteella ollut ja tästä syystä analyysija ei jatkettu pidemmälle (esim. Tabachnick & Fidell, 2014).

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisten periaatteiden noudattaminen ja huomioiminen on keskeistä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa ja kertoo tutkimuksen luotettavuudesta (Tähtinen, 2020), ja näitä periaatteita tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan. Epärehellisyyttä tulee välttää tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Hirsjärvi, 2016). Jyväskylän yliopisto myös noudattaa hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (ks. TENK, 2023) ja näitä periaatteita on noudatettu läpi koko tutkimusprosessin.

Ihmistieteiden tutkimuksessa eettiset ratkaisut ovat erityisen keskeisessä roolissa, sillä siihen liittyy eettisiä ongelmia (Hirsjärvi, 2009). Hirsjärven (2016) mukaan tutkimuksessa ensiarvoisen tärkeää on ihmisarvon kunnioittaminen, johon kuuluu tutkittavan itsemäärämisoikeus, vahingoittamisen välttäminen sekä tietosuojan ja yksityisyyden turvaaminen (Tähtinen ym., 2020). Hirsjärvi (2016) kuvaa myös, että osallistujille tulee tarjota riittävästi tietoa tutkimusprosessista, tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä tutkimukseen osallistumisen riskeistä, ja nämä seikat on tutkimuksessa huomioitu, sillä Jyväskylän Yliopisto on sitoutunut hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2023) periaatteisiin ja nämä asiat

mainitaan myös siellä. Tutkimukseen osallistuminen on myös aina vapaaehtoista (Hirsjärvi, 2016) ja tutkimukseen osallistumisen voi jättää kesken missä tahansa vaiheessa (Kuula, 2015).

Tutkimuseettisten ratkaisujen pohtiminen lähtee jo aiheen valinnasta (Hirsjärvi, 2016). Tämän tutkimuksen aihe on keskeinen ja yhteiskunnallisesti tärkeä, mikä puoltaa sitä, että aihetta on eettisesti oikein tutkia. Tutkimuksen avulla saadaan opettajien ääni kuuluviin ja yhdessä muiden tutkimusten rinnalla voidaan mahdollisesti tuottaa ratkaisuja stressiä aiheuttaviin ja hyvinvointia vähentäviin asioihin. Kirjoittamisprosessin myöhemmissä vaiheissa taas eettisyys on huomioitu siten, että tiedeyhteisön muiden jäsenten työtä on kunnioitettu viittaamalla asianmukaisesti heidän julkaisuihinsa (ks. TENK, 2023). Lisäksi tutkimuksessa käytettyihin analyysimenetelmiin on perehdytty tarkasti ja käytetyt tutkimusmenetelmät sekä tulokset on raportoitu huolellisesti.

TESSI-hankkeen tutkimusprosessin alussa hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut sekä tehtiin eettinen ennakoarviointi, tietosuojailmoitus (8.11.2018) ja aineistohallintasuunnitelma. Eettiseen tutkimuksen toteuttamiseen kuuluu myös tutkittavilta suostumuksen hankkiminen (Hirsjärvi, 2016). Tässäkin tutkimuksessa osallistujilta tai alaikäisten osallistujien vanhemmilta pyydettiin kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumiseen ja myös lapsilla oli tilanteessa oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka vanhemmilta olisikin lupa saatu.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineiston osa oli kyselytutkimus, jossa vastaukset eivät ole yhdistettävissä tiettyyn henkilöön, sillä vastaajista käytettiin anonyymejä ID-numeroita (ks. Kuula, 2015). Alkuperäiset lomakkeet tuhottiin heti niiden skannaamisen ja numeeriseen muotoon muuttamisen jälkeen. Myös tämän jälkeen aineistoa käsiteltiin huolellisesti ja se tallennettiin ainoastaan yliopiston suojatulle U-asetalle. Ennen aineiston vastaanottamista allekirjoitimme datankäyttösopimuksen, jossa sitoudumme noudattamaan hankkeen ja Jyväskylän Yliopiston eettisiä periaatteita. Lisäksi kävimme aineistohallintakurssin, jossa teimme aineistohallintasuunnitelman. Olemme myös sitoutuneet hävittämään aineiston tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä määrin luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeet ovat yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin ja onko erilaisilla tuen tarpeilla erilainen yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1. Työhyvinvointia mittaavien muuttujien keskiarvoja tarkastelemalla havaittiin, että opettajat kokivat stressiä keskimäärin jonkin verran. Kuitenkin molemmat ääripäät vastausvaihtoehdoista oli edustettuna (vaihteluväli 1–6), eli osa opettajista koki stressiä merkittävästi. Työuupumusta kuvaavista väittämistä opettajien keskimääräiset vastaukset sijoituivat ”eri mieltä” ja ”osittain eri mieltä” -vastausten välille, eli työuupumusta ei keskimäärin koettu merkittävästi. Työn imua opettajat kokivat keskimäärin lähes päivittäin.

3.1 Erityisen ja tehostetun tuen päätösten määrien yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, onko luokassa olevien oppilaiden tehostetun ja erityisen tuen päätösten määrä yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin. Kysymystä lähdettiin tutkimaan korrelaatiotarkastelun kautta. Taulukossa 2 on esitetty luokanopettajan työhyvinvoinnin eri osa-alueiden sekä luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeiden määrien väliset Spearmanin korrelaatiot. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrää tarkasteltiin sekä absoluuttisina että luokan kokoon nähden suhteutettuina määrinä. Työhyvinvoinnin osa-alueet ovat koettu stressi, työuupumus ja työn imu. Korrelaatiotarkastelu osoittaa, että luokassa olevien erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä ei ole tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä luokanopettajan kokemaan stressiin, työuupumukseen tai työn imuun.

Taulukko 2*Muuttujien väliset Spearmanin korrelaatiot*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Stressi	-								
2 Työuupumus keskiarvosummamuuttuja	.45**	-							
3 Työn imu keskiarvosummamuuttuja	-.17	-.51***	-						
4 Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat ^a	-.20	.12	-.03	-					
5 Sosioemotionaalisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat ^a	.08	.20	-.05	.28	-				
6 Erityistä tai tehostettua tukea saavat ^a	.10	.15	.02	.20	.23	-			
7 Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevat ^b	-.15	.11	-.07	.80***	.09	.09	-		
8 Sosioemotionaalisissa/käytöspulmissa tukea tarvitsevat ^b	.10	.13	.00	.18	.94***	.19	.11	-	
9 Erityistä tai tehostettua tukea saavat ^b	.16	.13	.04	.09	.24	.95***	.08	.28	-

Huom. ^a absoluuttinen määrä, ^b suhteellinen määrä luokassa.

***p < .001, **p < .01, *p < .05

3.2 Oppilaiden tuen tarpeiden yhteys luokanopettajan työhyvinvointiin

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, onko luokassa olevilla opettajan tunnistamilla oppilaiden erilaisilla tuen tarpeilla, yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin ja vertailla onko niiden yhteys työhyvinvointiin erilaista. Oppilaiden tuen tarpeet on jaoteltu oppimisessa tukea tarvitseviin ja sosioemotionaalisissa tai käytöksen pulmissa tukea tarvitseviin. Korrelaatiotarkastelu (taulukko 2) osoittaa että, oppimiseen tukea tarvitsevien oppilaiden määrä ei ole tilastollisesti yhteydessä luokanopettajan työhyvinvoinnin osa-alueisiin: stressiin, työuupumukseen tai työn imuun. Samoin sosioemotionaalisen alueen tai käytöksen pulmiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä näihin kolmeen työhyvinvoinnin osa-alueeseen. Koska oppimisvaikeuksien ja käyttäytymis- tai sosioemotionaalisten haasteiden määrän ja työhyvinvoinnin osa-alueiden välillä ei ole tilastollista yhteyttä, näillä erilaisilla tuen tarpeilla ei ole löydettävissä myöskään erilaista yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokassa olevien oppilaiden tuen tarpeiden yhteyttä opettajan työhyvinvointiin. Oppilaiden tuen tarpeita tarkasteltiin tehostetun ja erityisen tuen päätösten määränä sekä opettajan raportoimina tuen tarpeiden määränä kahdella eri tuen tarpeen alueella: a) oppimisvaikeuksissa ja b) sosioemotionaalisen tai käytöksen alueen pulmissa. Opettajan työhyvinvointia taas tarkasteltiin opettajan kokeman stressin, työuupumuksen ja työn imun kautta. Tulokset osoittivat, että tukipäätösten määrä tai opettajan raportoima tuen tarpeiden määrä eivät olleet tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä luokanopettajan työhyvinvointiin.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden määrän yhteyttä luokanopettajan hyvinvointiin. Analyysi osoitti, että tilastollisesti merkitsevää yhteyttä näiden välillä ei ollut tässä aineistossa löydettävissä. Tämä tulos haastaa yleisessä keskustelussa esiintyvän näkemyksen ja tuo uutta tietoa oppilaiden tuen tarpeiden yhteydestä luokanopettajan työhyvinvointiin. Samoin tulos eroaa aiemmista tutkimustuloksista, joissa tukea tarvitsevien oppilaiden suuremmalla määrällä voidaan katsoa olevan yhteys heikentyneeseen työhyvinvointiin (ks. Lerkkanen ym., 2020; Saloviita & Pakarinen, 2021). Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajilla on luultua paremmat valmiudet ja resurssit opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Tässä tutkimuskysymyksessä huomioituilla oppilailla on kaikilla joko tehostetun tai erityisen tuen päätös, joten oletuksena on, että näiden päätösten seurauksena opettajalla saattaisi olla käytössään enemmän resursseja luokassaan. Toisaalta vaikka tukipäätösten mukana saattaa tulla lisää resursseja, tulee niiden mukana myös lisätoita, kuten palavereja ja paperitoita, joiden on todettu kuormittavan opettajia (Lerkkanen ym., 2020).

Toisessa tutkimuskysymyksessä taas tarkasteltiin sitä, onko luokassa olevilla opettajan raportoimilla oppilaiden tuen tarpeilla a) oppimisvaikeuksissa ja b) sosioemotionaalisissa tai käytöksen pulmissa yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin. Lisäksi haluttiin selvittää, eroaako näiden kahden tuen tarpeen yhteys työhyvinvointiin toisistaan. Tässä tutkimuskysymyksessä korostui opettajan oma kokemus luokassa olevista tuen tarpeista ensimmäistä tutkimuskysymystä enemmän. Tämä tarjoaa arvokkaan näkökulman, sillä esimerkiksi eri koulujen ja kuntien välillä voi olla eroja sen suhteen, kuinka herkästi tehostetun tai erityisen tuen päätöksiä annetaan. Opettajan kokemus tuen tarpeiden määrästä voi olla hyvinkin poikkeava tukipäätösten määrän kanssa, mikä näkyy esimerkiksi tässä aineistossa niin, että tukipäätösten määrä ei korreloi opettajan raportoitujen tuen tarpeiden kanssa. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että kummankaan tuen tarpeen määrän ja luokanopettajan työhyvinvoinnin välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Koska yhteyksiä ei löytynyt, ei myöskään voida sanoa, että tukea oppimisvaikeuksiin saavien oppilaiden määrän yhteys työhyvinvointiin olisi erilaista kuin sosioemotionaaliin tai käytöksen pulmiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrän. Tämä tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joissa on todettu erityisesti käytöshaasteiden heikentävän luokanopettajan työhyvinvointia (Aloe ym., 2014; Jeon ym., 2020; OECD, 2014; Rokala ym., 2023). Tämänkin tutkimuskysymyksen tulos haastaa lisäksi myös yleisessä keskustelussa vallalla olevaa näkemystä.

Se, että kummankaan tutkimuskysymyksen tarkastelussa ei löytynyt yhteyttä oppilaiden tuen tarpeiden ja opettajan työhyvinvoinnin välillä, on mielenkiintoinen tulos. Tämä tulos saattaa kertoa siitä, että yleisessä keskustelussa ja uutisissa liioitellaan ongelmaa. Aihetta on tutkittu hyvin vähän, joten käsitykset tukea tarvitsevien oppilaiden tuomasta kuormituksesta perustuvat isolta osin yksittäisten opettajien näkemyksiin, ja koska negatiiviset asiat saavat usein enemmän tilaa mediassa, tämä näkökulma saattaa ylikorostua. Voi siis olla, että luultua useammilla opettajilla on hyvät valmiudet ja resurssit tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, vaikka sitä puolta ei välttämättä julkisessa keskuste-

lussa tuoda niin paljoa esiin. Tämä tutkimus myös puoltaa sitä, että paljon kriittikiä saanut inklusio olisikin mainettaan parempi, ja että useissa kouluissa sen toteuttamisessa on onnistuttu. Toisaalta voi olla, että kaikista eniten tukea tarvitsevat oppilaat, jotka todennäköisesti myös kuormittaisivat opettajaa eniten, ovat erityiskouluissa tai erityisluokilla, ja tässä tutkimuksessa esiintyneet oppilaiden haasteet saattavat olla lievempiä. On myös mahdollista, että opettajat kokevat yhtä paljon stressiä riippumatta siitä, onko luokalla tukea tarvitsevia oppilaita vai ei, ja opettajalla voi olla myös työn ulkoisia stressiä aiheuttavia tekijöitä. Lisäksi opettajan henkilökohtainen ja työyhteisön resilienssi, sekä opettajan voimavarat ylipäättään todennäköisesti vaikuttavat siihen, miten kuormittavana ja stressaavana työ koetaan. On siis mahdotonta erottaa tukea tarvitsevien oppilaiden vaikutus työhyvinvointiin muista siihen vaikuttavista tekijöistä. Pienessä otoksessa jo yksittäisten opettajien erilaiset tilanteet vaikuttavat merkittävästi tutkimustuloksiin, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida varmasti väittää, että yhteyksiä opettajan työhyvinvoinnin ja oppilaiden tuen tarpeiden välillä ei olisi ollenkaan. Aiempien tutkimusten perusteella ainakin Aloe ym. (2014), Jeon ym. (2020) ja Rokala ym. (2023) ovat löytäneet yhteyksiä käytökseen liittyvien haasteiden ja opettajan työhyvinvoinnin välillä. Myös Lerkkasen ym. (2020) raportista löytyy suuntaa-antavia tuloksia siitä, että suuri määrä tukea tarvitsevia oppilaita olisi yhteydessä opettajan kokemaan kuormitukseen. Samoin Saloviita ja Pakarinen (2021) löysivät yhteyden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän ja opettajan työuupumuksen välillä. Yhteyksien mahdollista olemassaoloa puoltavat myös mediassa käytävä keskustelu ja lehtiartikkelit (mm. Iltalehti, 2018), ja niiden perusteella joidenkin opettajien kokemus on hyvin vahvasti se, että tukea tarvitsevat oppilaat kuormittavat heitä. Voi myös olla, että opettajien välillä on niin suurta hajontaa siinä, miten kuormittavaksi he kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen, että vain suurista aineistoista erottuisi myös ne opettajat, joiden työhyvinvointiin tukea tarvitsevat oppilaat merkittävästi vaikuttavat. Tässä tutkimuksessa suurimman haasteen tulosten luotettavuudelle muodostaa-

kin aineiston pieni koko ja se, että se on kerätty vain 2. luokan opettajilta. Saloviita ja Pakarinen (2021) toteavat tutkimuksessaan, että vanhempien oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat kokivat enemmän työuupumusta kuin nuorempien kanssa työskentelevät, joten on mahdollista, että tukea tarvitsevien oppilaiden yhteys opettajan työhyvinvointiin tulisi esiin aineistossa, jossa olisi tutkittu ylempien luokka-asteiden opettajia.

4.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

Tulosten tarkastelussa on tärkeää pohtia tutkimuksen rajoitteita ja luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa suurimpana rajoitteena oli pieni aineisto ($N = 49$), jolloin tuloksia ei voida yleistää koskemaan suurta joukkoa. Pieni otoskoko myösaattoi vaikuttaa siihen, että tilastollisilla analyysimenetelmillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Lisäksi yleistettävyyttä heikentää se, että otos oli kerätty Keski-Suomesta toisen luokan opettajilta, jolloin sitä ei voi yleistää koskemaan tilannetta koko Suomessa ja kaikilla luokka-asteilla.

Tässä tutkimuksessa rajoitteena voidaan pitää sitä, että oppilaiden tuen tarpeiden määrää ja vaativuutta ei voida yksiselitteisesti ottaa huomioon. Toisessa tutkimuskysymyksessä korostui opettajan oma kokemus ja tulkinta siitä, tarvitseeko oppilas tukea vai ei. Voi siis olla, että joiltakin luokilta tukea tarvitseviksi oppilaiksi on raportoitu herkemmin kuin toisilta. Toisessa tutkimuskysymyksessä ei myöskään ole huomioitu eri tuen tarpeiden vaativuusastetta, jolloin esimerkiksi oppilas, jolla on vaativa käytöshäiriö, näkyy aineistossa samalla tavalla, kuin oppilas, jolla on lieviä käyttäytymisen pulmia. Lisäksi on myös muita opettajalta lisähuomiota vaativia tilanteita tai tuen tarpeita, jotka eivät tässä tutkimuksessa näy, sillä siinä huomioitiin vain tehostetun tai erityisen tuen päätökseen saaneet oppilaat ja oppilaat, jotka saavat tukea joko oppimisvaikeuksiin tai käytös- ja sosioemotionaalisiin pulmiin. Esimerkiksi oppilaat, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, voivat tuottaa haastetta ja lisätyötä opettajalle, vaikka varsinaisia oppimisvaikeuksia ei olisikaan.

Validiteetti eli pätevyys tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri, sitä mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, 2009). Käytännössä se voi näkyä esimerkiksi siinä, että lomakkeessa olevat kysymykset ovat sellaisia, että tutkittavat ymmärtävät ne oikein ja samalla tavalla. Tässä tutkimuksessa mahdollisia haasteita huomattiin kysymyksessä, jossa opettajia pyydettiin ilmoittamaan lukumäärät seuraavien ryhmien osalta: oppilaat, joilla on tuen tarpeita jollakin oppimisen alueella; oppilaat, joilla on tuen tarpeita sosioemotionaalisisella alueella tai käyttäytymisessä; oppilaat, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea sekä erityislahjakkaat tai muita selkeästi edellä olevat oppilaat. Tässä kysymyksessä osa opettajista oli jättänyt vastaamatta joihinkin edellä mainituista kohdista. Analyysissä nämä puuttuvat arvot päädyttiin koodaamaan nolliksi, sillä kaikki vastaajat olivat vastanneet kysymyksessä vähintään yhden ryhmän kohdalla jonkin arvon, mikä puoltaa sitä, että puuttuvat arvot tarkoittivat lukua nolla. Todennäköistä siis on, että nämä puuttuvat vastaukset eivät vaikuttaneet analyysiin luotettavuuteen heikentävästi. Toinen haaste tämän kysymyksen kohdalla oli se, että kukin opettaja saa määrittää itse rajanvedon siihen, milloin oppilaalla ajatellaan olevan tuen tarpeita tai milloin oppilas on erityislahjakas. Tutkittavat saattavat siis tästä syystä ymmärtää kysymyksen eri tavalla.

Toinen vaihtoehto selvittää tukea saavien oppilaiden määrää tietyllä tuen osa-alueella, eli oppimisvaikeuksissa ja sosioemotionaalisisella tai käytöksen alueella, olisi ollut ottaa tiedot oppilaskohtaisesta kyselystä. Siinä oli kuitenkin kysytty tuen tarpeita ainoastaan tukipäätösten perusteella ja tuen tarve voi ilmetä myös ilman varsinaista tukipäätöstä. Lisäksi oppilaskohtaisessa kyselyssä oli vain niiden oppilaiden tiedot, joilla oli vanhemmilta saatu lupa osallistua tutkimukseen, eli siitä laskettuna tietoja ei olisi saatu kaikista luokan oppilaista. Myös muutama lapsi itse ilmoitti, ettei halua osallistua, ja myös nämä lapset jäivät tutkimuksesta pois. On mahdollista, että juuri tutkimuksen kannalta kiinnostavat, eli tukea tarvitsevat oppilaat olisivat jääneet otoksesta todennäköisimmin pois. Näistä syistä luotettavampaa tietoa eri tuen tarpeiden määrästä saatiin opettajakyselystä.

Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, eli toisen tutkijan tulisi pystyä tekemään sama tutkimus ja saamaan samat tulokset (Hirsjärvi, 2016). Keskiarvosummamuuttujien reliabiliteetteja tarkasteltiin McDonaldin omega -arvolla, joka saa arvoja välillä 0–1. Molemmissa summamuuttujissa omegan arvoja (.84 ja .94) voidaan pitää hyvinä, sillä ne ylittävät miniminä pidetyn raja-arvon 0.70 selvästi (Hayes & Coutts, 2020). Stressimuuttujan kohdalla on hyvä huomioda, että siinä ei eritelty työstä johtuvaa ja muuta stressiä, joten on mahdollista, että myös työn ulkopuoliset kuormittavat tilanteet vaikuttivat stressin kokemiseen.

Tutkimuksen yleistettävyys heikkenee, mikäli aineisto ei kuvaa hyvin laajempaa joukkoa. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat paljon sekä stressiä että työn imua muihin aloihin verrattuna (Golnick & Ilves, 2022; Hakanen ym., 2019). Tämän tutkimuksen mukaan opettajien stressin määrä oli keskimäärin kohtalaisen suurta, mutta sekä todella vähän että todella paljon stressiä kokevat ääripäät tulivat aineistossa esiin. Työuupumusta kuvaavista väittämistä opettajien keskimääräiset vastaukset sijoituivat ”eri mieltä” ja ”osittain eri mieltä” -vastausten välille, eli työuupumusta ei keskimäärin koettu merkittävästi. Työn imua opettajat kokivat keskimäärin lähes päivittäin. Tässä tutkimuksessa suuri työn imun kokeminen korostui ja stressin ja työuupumuksen kokeminen oli keskivertoa tai hieman keskivertoa alhaisempaa, eli tämän aineiston mukaan opettajat vaikuttavat melko hyvinvoivilta. Voi olla, että hyvinvoivat ja jaksavat opettajat korostuvat tässä aineistossa sen takia, että tämä kysely on ollut osa laajempaa TESSI-hanketta, johon osallistuminen on vaatinut opettajalta vai-vaa ja sitoutumista. On siis mahdollista, että tutkimuksesta on jäänyt pois opettajat, jotka ovat uupuneita, kuormittuneita ja stressaantuneita, sillä heillä ei välttämättä olisi kiinnostusta ja jaksamista sitoutua tällaiseen pitkäkestoiseen tutkimusprosessiin.

Vaikka tässä tutkimuksessa keskityttiin enemmän opettajan työhyvinvointia heikentäviin tekijöihin, on kiinnostavaa ja huomionarvoista, että myös tässä opettajien kokema työn imu nousi hyvin vahvana esiin aineistosta. Sama huomio on tehty myös aiemmissa tutkimuksissa (Hakanen ym., 2019), ja tämä tulos tukee

sitä. Syitä tähän voi olla useita, mutta perinteisesti opettajan ammattia on pidetty kutsumusammattina, johon ei hakeuduta esimerkiksi hyvän palkan takia, vaan halusta tehdä juuri sitä työtä. Opettajan ammattiin myös saattaa hakeutua henkilöitä, joilla on kiinnostusta vaikuttaa yhteiskunnallisesti ja tehdä jotakin merkityksellistä lasten ja nuorten tulevaisuuden kannalta. Myös opettajan työn arvostus ja tärkeänä pitäminen, jotka tosin viime vuosina ovat vähentyneet, voivat vaikuttaa suureen työn imun kokemiseen (Lindén, 2010). Usein opettajat ovat myös hyvin tunnollisia työntekijöitä (Bastian, 2017), mikä on todennäköisesti yhteydessä työn imun kokemiseen.

Myös luokkien rakenteista, ja siitä kuinka paljon tukea tarvitsevia oppilaita näillä luokilla on, voidaan löytää huomionarvoisia tekijöitä, jotka voivat olla yhteydessä opettajan työhyvinvointiin. Tässä aineistossa tehostetun tai erityisen tuen päätöksiä saaneita oppilaita oli keskimäärin kaksi oppilasta luokkaa kohden. Oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevia oppilaita oli luokilla keskimäärin viisi oppilasta ja käytös- tai sosioemotionaalisisissa haasteissa tukea tarvitsevia oppilaita oli keskimäärin kolme. Oppilasmäärissä luokkien välillä oli kuitenkin isoa vaihtelua (5–23 oppilasta), joten absoluuttinen määrä tai prosentuaalinen määrä eivät kuvaa luokkien rakennetta täydellisesti ja pienessä aineistossa yksikin poikkeava luokka vääristää keskiarvoa. Kuitenkin nämä eri tavoin mitatut luvut täydentävät hyvin toisiaan. Prosentuaalisesti nämä luvut tarkoittavat sitä, että tuen päätös on luokan oppilaista keskimäärin 12 %, oppimisvaikeuksiin tukea tarvitsee 25 % sekä käytös- ja sosioemotionaalisiin pulmiin 15 % luokan oppilaista. Yleistä tukea saavien tukea tarvitsevien määrä luokissa on siis melko iso. Tämä voi kertoa siitä, että tukea annetaan matalalla kynnyksellä tai siitä, että päätöksiä ei myönnetä kovin helposti.

Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa oli melko pieni verrattuna siihen, että Tilastokeskuksen (2023) mukaan tehostettua tai erityistä tukea sai 23,6 % oppilaista, eli tämän tutkimuksen luokissa määrä oli noin kymmenen prosenttiyksikköä pienempi. Alhaista määrää voi selittää se, että erityistä tai tehostettua tukea saavat oppilaat ovat jääneet pois tutkimuksesta tai sitten luokilla vain sattuu olemaan

keskimääräistä vähemmän tukipäätöksiä tarvitsevia, mikä vuorostaan voi selittää opettajien suurta työn imua ja melko vähäistä stressin ja uupumuksen kokemusta. Oppimiseen tai sosioemotionaalisiin ja käytöksen pulmiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrää taas on haastavampi verrata yleiseen esiintyvyyteen, sillä kriteerit, ja samalla arviot esiintyvyydestä, vaihtelevat hyvin paljon. Tilastokeskuksen vuoden 2010 tilastojen perusteella laskettuna lukivaikeuksiin tai matemaattisiin oppimisvaikeuksiin osa-aikaista erityisopetusta sai noin 20 % oppilasta, tai hieman vähemmän, sillä tuossa luvussa ei ole huomioitu oppimisvaikeuksien mahdollista päällekkäistymistä. Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksiin tukea tarvitsi noin 25 % oppilasta, eli hieman suurempi määrä oppilaita. Käyttäytymishäiriöiden esiintyvyydeksi kouluikäisillä lapsilla on arvioitu 3–8 % (Luoma, 2022), jolloin myös käytös- ja sosioemotionaalisiin pulmiin tukea saavien osuus tässä aineistossa on keskimääräistä suurempi. On siis hyvin yllättävää, että luokkien profiilit ovat opettajan arvioiden mukaan keskimääräistä enemmän tukea tarvitsevia, mutta taas tuen päätösten perusteella tukea tarvitsevia oppilaita on hyvin vähän. Tämä voisi viitata siihen, että näissä luokissa tukea annettaisiin melko matalalla kynnyksellä myös yleistä tukea saaville oppilaille tai mahdollisesti siihen, että tukea tarvitsevat ovat jättäytyneet pois tutkimuksesta.

Huomionarvoista tulosten tulokinnassa ja aineiston yleistettävyydessä on myös se, että aineisto on kerätty ennen Covid19-pandemiaa. Opetusalan työolobarometrissä (Golnick & Ilves, 2022) näkyy opettajien kokeman väsymyksen kiihtynyt kasvu vuosien 2019 ja 2021 välillä, mitä voisi selittää Covid19-pandemia ja sen tuomat muutokset opettajan työssä. Myös Salmela-Aro ym. (2022) huomasivat, että korona-ajan rajoitukset ja sen tuomat muutokset ja lisätyö opettajille ovat lisänneet opettajien uupumusta ja vähentäneet työn imua. Heidän tutkimuksessaan tosin todettiin, että opettajien hyvinvointi on alkanut parantua pandemia-ajan jälkeen vuonna 2022.

4.3 Jatkotutkimushaasteet

Sama tutkimus voitaisiin toteuttaa isommalla aineistolla, jolloin olisi mahdollista löytää tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ja ylipäätään tutkimuksen yleistettävyys paransi. Aineisto oli myös kerätty ennen Covid19-pandemiaa ja opettajien työhyvinvoinnin nykytilaa paremmin kuvaavaa tieteellistä tietoa voitaisiin saada toteuttamalla tutkimuskysely uudelleen pandemian jälkeisenä aikana. Jatkon kannalta mielekästä olisi myös tutkia ylempien luokka-asteiden opettajia, sillä aiempi tutkimus osoittaa, että vanhempia oppilaita opettavat opettajat kokevat työuupumusta enemmän (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Olisi myös tärkeää jatkossa tutkia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa opettajien koettuun työhyvinvointiin, kun luokalla on tukea tarvitsevia oppilaita. Tällaisia asioita voisi olla esimerkiksi käytössä oleva ohjaajaresurssi tai erityispedagogiikan opinnot. Aiemmissa tutkimuksissa on viitteitä siitä, että resurssien puute lisää kokemusta työn kuormittavuudesta (Lerkkanen ym., 2020), mutta kysymystä voisi tarkastella siitä näkökulmasta, mikä määrä resursseja ja mitkä resurssit erityisesti tukisivat työhyvinvointia. Ainakin Saloviidan ja Pakarisen (2021) tutkimus osoitti, että opettajien työuupumus väheni, kun heillä oli apuna muita aikuisia, kuten ohjaajia. Saloviidan ja Tolvasen (2017) mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat eivät kokeneet saaneensa opettajankoulutuksessa tarpeeksi erityispedagogista osaamista. Heikommat valmiudet erityispedagogiikassa voivat lisätä luokanopettajilla epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita työssään ja näin ollen myös heikentää opettajan työhyvinvointia, kun luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajan käymien erityispedagogiikan opintojen yhteyttä työhyvinvointiin olisi kiinnostavaa tarkastella, jolloin saataisiin tietoa, tulisiko näitä opintoja lisätä koulutukseen. Esimerkiksi katsaus Jyväskylän yliopiston luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutuksen tutkinto-ohjelmien rakenteeseen osoittaa, että varsinaisesti erityispedagogiikkaan keskittyviä kursseja ei ole sisällytetty pakollisiin opintoihin (opinto-opas 2020–2024). Mikäli selviäisi, että käytössä olevalla ohjaajaresurssilla tai opettajan erityispedagogiikan koulu-

tuksella olisi yhteyttä luokanopettajan työhyvinvointiin, se olisi koulutuspoliittisesti merkittävää ja voisi kiinnostaa myös resurssien jakamisesta päättäviä tahoja sekä Opettajankoulutuslaitosta.

Opettajan työhyvinvoinnin ja tukea tarvitsevien oppilaiden välistä yhteyttä olisi mielenkiintoista tutkia myös laadullisesti, jolloin opettajien kokemukset saisivat enemmän tilaa, eivätkä hukkuisi massaan ja keskiarvoihin. Haastatteluilla tai laajoilla avoimilla kysymyksillä voisi saada myös tarkemmin vastauksia siihen, millä tavoin ja mitkä tuen tarpeet erityisesti aiheuttavat kuormitusta ja stressiä, ja mitkä tekijät taas suojaavat kuormitukselta ja stressiltä ja parantavat työhyvinvointia. Aihe on kuitenkin hyvin sensitiivinen, sillä se käsittelee opettajien henkilökohtaisia tuntemuksia hyvinvoinnista, kuormituksesta ja stressistä. Sen takia osallistujien rekrytointi vaatii erityistä huolellisuutta, ja haastattelutilanne on tärkeä rakentaa ilmapiiriltään luottamukselliseksi, jotta haastateltava uskaltaa jakaa henkilökohtaisia kokemuksiaan. Anonyymit lomakkeilla kerätyt avoimet kysymykset voisivat olla haastattelua parempi tapa kerätä tämän luontoista aiheistoa, sillä haastattelijalle ei välttämättä haluta kertoa kaikkia asioita.

Tämän tutkimuksen tulos haastaa yleisen näkemyksen oppilaiden tuen tarpeiden vaikutuksesta opettajan työhyvinvointiin. Tämä osoittaa sen, että aiheen parissa on syytä yhä jatkaa tutkimusta. Tutkimuksen tekeminen on tärkeää, jotta voitaisiin päästä yhä paremmin selville siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien heikentyneen työhyvinvoinnin taustalla, ja näin pystyttäisiin jatkossa ratkaisemaan tehokkaammin näitä asioita.

LÄHTEET

- Ahola, K. & Hakanen, J. (2007). Job Strain, Burnout, and Depressive Symptoms: A Prospective Study Among Dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104: 103–110. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.03.004>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., ... & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. 1799-0343. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8>
- Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A. & Rinker, T. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, Volume 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T., Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino.
- Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen, . . . H. Viholainen (toim.), *Oppimisen vaikeudet (1. painos.)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2006). The job demands-resources model: state of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A temperament for teaching? Associations between personality traits and beginning teacher performance and retention. *Aera Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Cooper, P. (2008). Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 13-22. <https://doi.org/10.1080/02643940701848570>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, 6, 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Ebeling, H., Hokkanen, T., Tuominen, T., Helena, Kataja, H., Henttonen A., Marttunen, M. (2004). Nuorten käytöshäiriöiden arviointi ja hoito. *Duodecim*. 120(1):33-42. <https://www.duodecimlehti.fi/duo94011>
- Elo, A.-L., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29, 444–451. <https://doi.org/10.5271/sjweh.752>
- Erityisopetuksen strategia. (2007). Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä. *Valtioneuvosto*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja. Kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 39–71). Juva: PS-Kustannus.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(3), 250–263. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2022). Opetusalan työolobarometri 2021. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4), 9-23.

- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyönteivointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618153>
- Hakanen, J. (2009). *Työn imun arviointimenetelmä – työn imu -menetelmän (Utrecht Work Engagement Scale) käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43* (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Ropponen, A., Schaufeli, W. B., & De Witte, H. (2019). Who is engaged at work?: A large-scale study in 30 European countries. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 61*(5), 373–381. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001528>
- Harju, E. (2018). Opettajien hätähuuto koulun arjesta: Tukea tarvitsevien opetus yhteisluokissa raskasta - "Täytyy olla yhtä aikaa poliisi, psykologi ja lääkäri". Iltalehden uutinen 28.1.2018. Haettu 9.4.2024 osoitteesta <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/201801272200685962>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research 19* (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures, 14*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Heikkilä, R., & Aro, M. (2009). Nopea sarjallinen nimeäminen ja oppimisvaikeudet: Onko nopealla nimeämisellä erityinen yhteys lukemiseen vai ei. *NMI-bulletin, 19*(2), 35–47. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/heikkila2_2009.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. painos). Helsinki: Tammi.

- Hämäläinen, V-P. (2016). Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. YLE:n uutinen 10.8.2016. Haettu 9.4.2024 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-9082025>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological wellbeing: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Kalimo, R., & Hakanen, J. (2000). Työuupumus. Teoksessa S. Virtanen (toim.), *Työ ja terveys Suomessa v. 2000* (s. 119–126). Helsinki: Työterveyslaitos
- Katz, D. A., Harris, A., Abenavoli, R., Greenberg, M. T., & Jennings, P. A. (2018). Educators' emotion regulation strategies and their physiological indicators of chronic stress over 1 year. *Stress & Health*, 34, 278–285. <https://doi.org/10.1002/smi.2782>
- Khoury, J. E., Gonzalez, A., Levitan, R. D., Pruessner, J. C., Chopra, K., Santo Basile, V., Masellis, M., Goodwill, A., & Atkinson, L. (2015). Summary cortisol reactivity indicators: Interrelations and meaning. *Neurobiology of Stress*, 2, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.04.002>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2014). Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125874/kirjavainen.pdf?sequence=1>
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2013). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma-tai autismin kirjon diagnoosi: VETURI-hankkeen kartoitus. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73663/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Koponen, T., Salminen, J., Sorvo, R. (2019). *Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet*. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H. (2019). *Oppimisen vaikeudet (1. painos.)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (1. painos.)*. Vastapaino. E-kirja.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(3), 287–294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lerkkanen, M-K., Ahonen, T., Ketonen, R. Leppänen, U. (2019). *Kirjoittamisen vaikeudet*. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H. (2019). *Oppimisen vaikeudet (1. painos.)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2016). Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI)(2016–2022). <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jõgi, A. L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Lievonen, H. (2022). Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti. OAJ:n uutinen 22.9.2022. Haettu 9.4.2024 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inkluisio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>

- Lindén, J. (2010). Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66589/978-951-44-8001-0.pdf?sequence=1>
- Luoma, I. (2022). Lasten uhmakkuus- ja käytöshäiriöt. *Lääkärikirja Duodecim*.
<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00382>
- Länsikallio, R. & Ilves, V. (2016). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tyoolobarometri.pdf>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. Teoksessa C. P. Zalaquett & R. J. Wood (toim.), *Evaluating stress: A book of resources* (s. 191–218). Scarecrow Education.
- McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Developmental dysgraphia: An overview and framework for research. *Cognitive neuropsychology*, 34(3–4), 65–82.
<https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>
- Mononen, R., Aunio, P., Korhonen, J., Tapola, A., & Väisänen, E. (2017). *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. PS-kustannus.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103–125). PS-kustannus.
- Mäkikangas, A., Leiter, M., Kinnunen, U. & Feldt, T. (2020). Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 720–731. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
- Mäntymaa, E. (2019). Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”. Yle:n uutinen 18.2.2019. Haettu 9.4.2024 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-10644741>

- Naukkarinen, A. (2022). Perusopetuksen ongelmat ovat merkki inklusion suuresta tarpeesta. *JYUnity*, 7.
https://converis.jyu.fi/converis/portal/detail/Person/4613153?auxfun=&lang=fi_FI
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. p., uud. laitos.)*. Tammi.
- Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva: Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789526229287>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. OAJ:n uutinen 28.9.2021. Haettu 9.4.2024 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opinto-opas luokanopettajakoulutus 2020–2024. (10.1.2024) Jyväskylän yliopisto.
<https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Parrila, R., Gadsden, D., Aro, M. (2020). *Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa*. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H. (2019). *Oppimisen vaikeudet (1. painos.)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. POPS 2014. *Opetushallitus*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 642/2010. *Finlex*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Ruoho, K., Ihatsu, M., Kuorelahti, M. (2002). *Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret*. Jahnukainen, M. (2002). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (11. [i.e. 12.] täydennetty p.)*. Lastensuojelun keskusliitto.

- Rushton, S., Giallo, R. & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 193–209.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12316>
- Rokala, V., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Teachers' perceived self-efficacy and sense of inadequacy across grade 1: Bidirectional associations and related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1166–1181.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>
- Räsänen, P. 2012. Laskemiskyvyn häiriö eli dyskalkulia. *Duodecim*. 128(11):1168-77.
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2012/11/duo10309?keyword=dyskalkulia>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K., & Feldt, T. (2011). Bergen Burnout Inventory: Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84, 635–645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana. *Kasvatus*, 53(5), 498-512. <https://doi.org/10.33348/kvt.125525>
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education* 97:103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

- Schaufeli, W., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schneiderman, N., Ironson G. & Siegel S.D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual review of clinical psychology*, 1(1):607–628.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141>
- Shalev, R. S. (2004). Developmental dyscalculia. *Journal of child neurology*, 19(10), 765–771. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100601>
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K., Savolainen, H. (2019). *Oppimisen tukeminen*. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., . . . Viholainen, H. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Simpson, R. L., Peterson, R. L., & Smith, C. R. (2011). Critical Educational Program Components for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Science, Policy, and Practice. *Remedial and Special Education*, 32(3), 230–242. <https://doi.org/10.1177/0741932510361269>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena.
<https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Sivola, J., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202110265391>
- Soininen, V. (2023). Teacher-child interactions in relation to teachers' stress, work engagement, and children's social competence. *JYU Dissertations*.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/86329/978-951-39-9540-9_vaitos05052023.pdf?sequence=1
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6. painos, Pearson new international edition.). Pearson.

- Tautiluokitus ICD-10. (2011). Suomalainen 3. uudistettu painos. Maailman terveysjärjestön (WHO) luokitukselta. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tilastokeskus (2010a). *Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella vuonna 2010*. Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004.fi.html
- Tilastokeskus (2010b). *Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1)*. Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005.fi.html
- Tilastokeskus (2023). Peruskoulun oppilaista 24 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022. *Tiedote. Oppimisen tuki*.
<https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkin perusteet. *Turun Yliopisto*.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/149687>
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J. (2019). Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskus*.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1719.pdf

Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference Special Needs Education*.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Väyrynen, S. (2000). Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa: P., Murto, A., Naukkarinen, A. & T., Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino.

LIITTEET

Liite 1. Summamuuttujien kaikki väittämät

Summamuuttuja	Summamuuttujan ulottuvuudet/osa-alueet	Alkuperäiset väittämät
Työuupumus	Uupumusasteinen väsymys EXH	1. Tunnen hukkuvani työhön. 2. Nukun usein huonosti erilaisten työasioiden takia 3. Minulla on jatkuvasti huono omatunto, koska joudun työni vuoksi laiminlyömään läheisiäni.
	Kyynistyneisyys CYN	4. Tunnen itseni usein haluttomaksi työssä ja ajattelen usein lopettaa työsuhteeni. 6. Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa työssäni. 8. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni oppilaita, perheitä tai työtovereitani kohtaan.
	Ammatillisen itsetunnon lasku INAD	5. Kyselen alituisen, onko työlläni arvoa. 7. Kun aloitin nykyisen työni, odotin työltäni ja aikaansaannoksiltani enemmän kuin nyt. 9. Rehellisesti sanoen, tunsin itseni aikaisemmin arvostetummaksi työssäni.
Työn imu	Tarmokkuus VI	1. Tunnen olevani täynnä energiaa, kun teen työtäni. 3. Tunnen itseni vahvaksi ja tarmokkaaksi työssäni. 5. Aamulla herättyäni minusta tuntuu hyvältä lähteä töihin.
	Omistautuminen DE	2. Olen innostunut työstäni 4. Työni inspiroi minua 7. Olen ylpeä työstäni.
	Uppoutuminen AB	6. Tunnen tyydytystä, kun olen syventynyt työhöni. 8. Olen täysin uppoutunut työhöni. 9. Kun työskentelen, työ vie minut mukanaan.

Liite 2. Varsilehtikuvio (oppimisvaikeuksissa tukea tarvitsevien oppilaiden määrä)

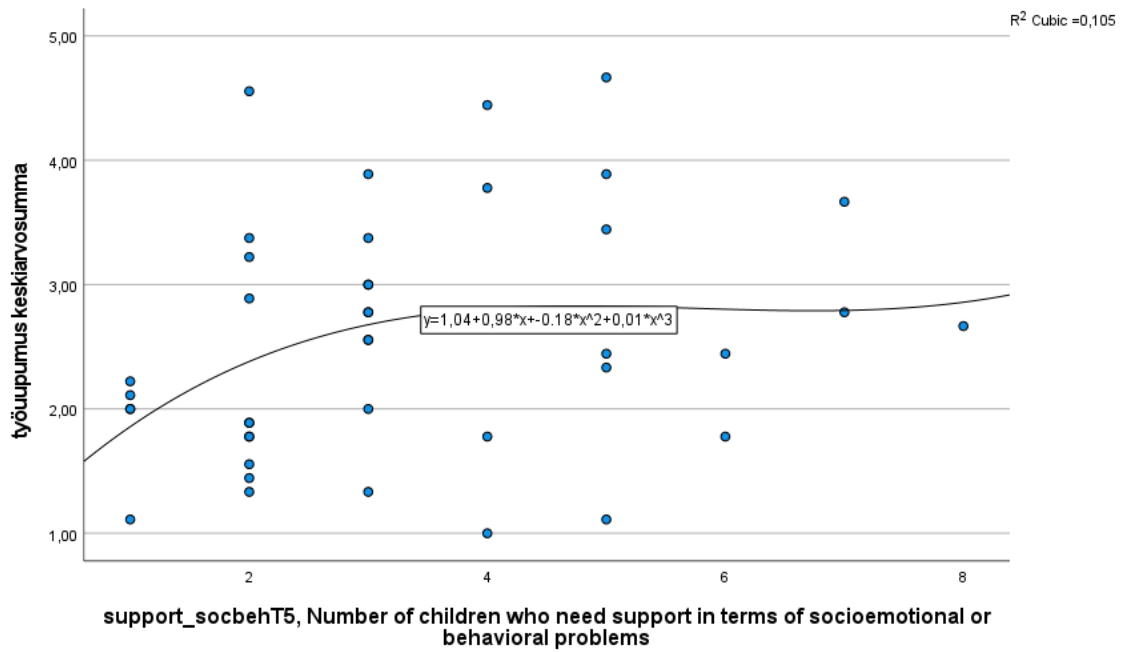
Frequency	Stem & Leaf
2,00	1 . 00
5,00	2 . 00000
6,00	3 . 000000
12,00	4 . 0000000000000
11,00	5 . 000000000000
4,00	6 . 0000
3,00	7 . 000
1,00	8 . 0
2,00	9 . 00
2,00	Extremes ($\geq 10,0$)

Stem width: 1

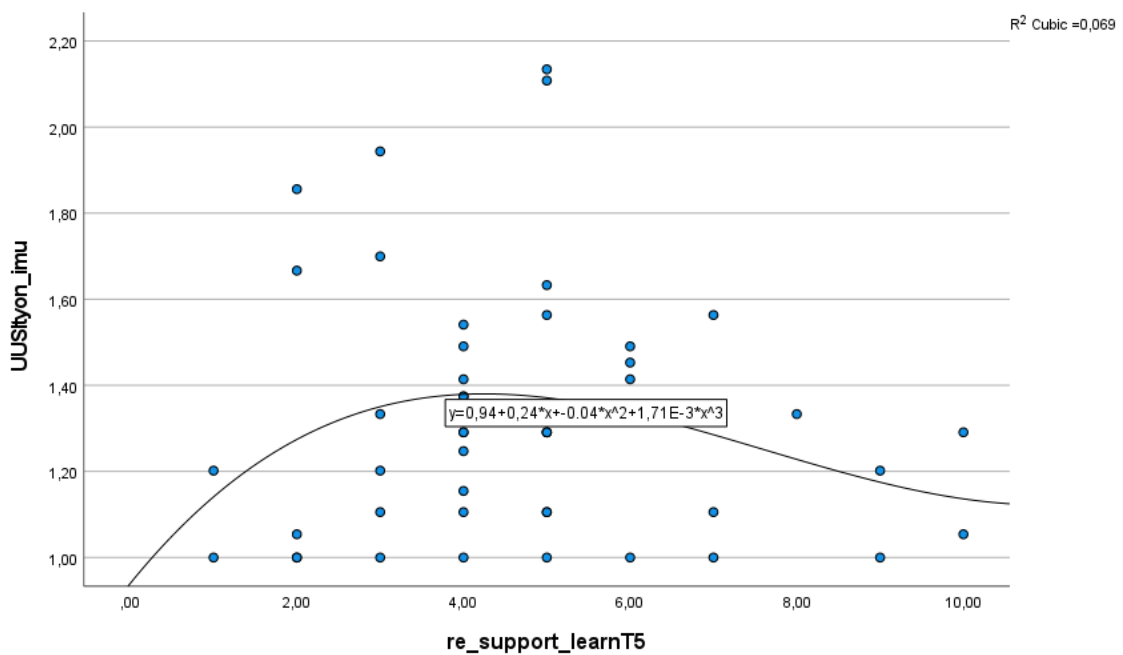
Each leaf: 1 case(s)

Liite 3. Sirontakuviot muuttujista, joiden väliset kubistiset yhteydet suurimpia

Työuupumus ja sosioemotionaalisella tai käytöksen alueella tukea tarvitsevien oppilaiden määrä



Työn imu ja oppimisvaikeuksiin tukea tarvitsevien oppilaiden määrä



Stressi ja oppimiseen tukea tarvitsevien oppilaiden määrä

