

Voimavarat ja haasteet luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä

Oppilaan tukeminen
kouluarjessa

*" Se ei oo välttämättä sen oppilaan kannalta paras, että tehdään vaan semmosia
laastariratkaisuja."*

Riina Vihriälä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Riina Vihriälä 2019. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö. Voimavarat ja haasteet luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä. Oppilaan tukeminen kouluarjessa. ”Se ei oo välttämättä sen oppilaan kannalta paras, että tehdään vaan semmosia laastariratkaisuja.” Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 103 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön voimavaroja sekä haasteita. Tutkimuksessa pohditaan myös autonomian ja yhteisöllisyyden paradigmaa ja kolmiportaisen tuen toteutumista opettajien yhteistyössä oppilasta osallistavalla tavalla. Tutkimus on laadullinen ja tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tutkittavien joukossa oli yhteensä 8 opettajaa, joista 4 luokanopettajaa ja 4 erityisopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2018 ja analysoitiin teoriaohjaavasti laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan todeta, että opettajien subjektiiviset voimavarat ja hyvinvointi ovat uhattuina riittämättömyyden tunteen, muuttuneen ja osin epäselvän työnkuvan sekä liiallisen työmäärän vuoksi. Henkilökemiat ja eri näkemykset tuen toteuttamisen tavoista, resursoimaton inklusio sekä kiire vievät voimavaroja ja työn iloa. Vuorovaikutukselle ei ole tarpeeksi aikaa. Työn hektisyys ja resurssien puute aiheuttavat laastariratkaisuja, jotka lisäävät jännitteitä yhteistyössä. Erillään työskentely heikentää yhteistyön toimivuutta ja huoli kaventuvasta autonomiasta nousee työn iloa vähentävänä ilmiönä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien työssä on paljon voimavaroja vahvistavia tekijöitä, kuten työn rajaaminen ja palautuminen, yhdessä toimiminen, sosiaalinen tuki ja dialogisuus. Työn sopiva haastavuus, vaihtelevuus ja pedagoginen vapaus tukevat tämän tutkimuksen mukaan opettajan voimavaroja. Oppilaat, heidän oppimisensa ja perustehtävään keskittyminen antavat työn iloa. Kollektiiviset työtavat, henkilöresurssit ja riittävä aika yhteistyölle nousevat keskiöön. Hyvän yhteistyön elementit, kuten joustavuus, luottamus ja esimerkiksi samanaikaisopetuksen mahdollistama yhteisöllisyys, nähdään voimavaratekijöinä. Kollektiiviset työtavat lisäävät tutkimuksen perusteella mahdollisuutta parempaan oppilastuntemukseen, toisen työn havainnointiin sekä vuorovaikutukseen.

Asiasanat: voimavarat, työn imu, autonomia, yhteisöllisyys, dialogi, reflektio, osallisuus, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	YKSILÖLÄHTÖINEN NÄKÖKULMA VOIMAVAROIHIIN JA YHTEISTYÖHÖN	4
2.1	Opettajan ammatti-identiteetti	4
2.2	Opettajan subjektiiviset voimavarat ja kuormitustekijät	5
2.3	Työn imu, voimaantuminen ja pystyvyyden kokemukset	7
3	YHTEISÖLLINEN NÄKÖKULMA VOIMAVAROIHIIN JA YHTEISTYÖHÖN	10
3.1	Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria ja Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria	10
3.2	Yhteistyön työtavoista kouluarjessa	11
3.3	Dialogi, ystävällisyys ja tunnetuki yhteistyön elementteinä	13
3.4	Reflektointi opettajuuden peilinä	16
3.5	Voimaannuttava vuorovaikutus ja ristiriidat kouluyhteisössä	18
3.6	Pedagoginen johtaminen ja muutoksen hallinta	21
4	OPETTAJAN AUTONOMIAN JA YHTEISTYÖN PARADIGMA	25
4.1	Taiteilua autonomian ja yhteisöllisyyden rajapinnalla	25
4.2	Yksilöllinen autonomia	27
4.3	Kollegiaalinen autonomia	28
5	OSALLISTAVA KOULUYHTEISÖ JA KOLMIPORTAINEN TUKI	30
5.1	Kolmiportainen tuki	30
5.2	Opettajien osaaminen kohdata tukea tarvitseva lapsi ja erilaisuus	32
5.3	Pedagoginen ennakointi ja oppilaan osallistaminen	36
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
7.1	Tutkimusote ja lähestymistapa	39
7.2	Tutkittavat	40
7.3	Aineiston keruu	41
7.4	Aineiston analyysi ja eettiset ratkaisut	43
8	TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	46
8.1	Opettajuuden subjektiiviset voimavarat ja haasteet	47
8.1.1	Voimavaroja ja työniloa vahvistavat tekijät yksilölähtöisestä näkökulmasta	47
8.1.2	Voimavaroja ja työniloa heikentävät tekijät yksilölähtöisestä näkökulmasta	54
8.2	Opettajien yhteisölliset voimavarat ja haasteet	64
8.2.1	Voimavaroja ja työniloa vahvistavat tekijät yhteistyön näkökulmasta	64
8.2.2	Voimavaroja ja työniloa heikentävät tekijät yhteistyön näkökulmasta	78

8.3	Autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittaminen.....	84
8.4	Opettajien yhteistyön merkitys oppilaalle.....	88
8.5	Johtopäätökset.....	92
8.6	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	97
9	POHDINTA.....	99
	LÄHTEET	103
	LIITTEET.....	114

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pureutua opettajuuden sekä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön voimavaroihin sekä haasteisiin kouluarjessa. Tutkimus selvittää myös autonomian ja yhteisöllisyyden paradigmaa ja kolmiportaisen tuen toteutumista oppilasta osallistavalla tavalla. Tämä tutkimus pohtii yhteistyön mahdollisuuksia tuen käytänteissä yhtenä opettajan voimavaratekijänä. Aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen moneltakin kannalta. Yhteistyön tekemistä korostetaan aiempaa enemmän, sillä koulun ongelmien ratkaiseminen ja kehittäminen edellyttää työyhteisön kaikkien jäsenten yhteistä toimintaa. (Työministeriö 2002, 8, Huuhtanen 2011,17.) Yhtäältä opettajien jaksaminen, toisaalta työyhteisön kehittäminen ja yhteistyö sekä oppilaiden osallisuus tuntuvat paradoksaalisesti vievän ja samanaikaisesti antavan voimia.

Ferruchi (2016, 242) on todennut *"Elämä tekee yhteistyötä – meidän tulee vain nähdä tilaisuudet ystävällisyyden ilmentämiseen ja kehittämiseen."* Yhteistyö kouluarjessa ei kuitenkaan ole vain ystävällisyyttä ja kehittämisen tilaisuuksien näkemistä. Ystävällinen kohtaaminen ja vuorovaikutus sekä halu yhteistyön ja toimintatapojen kehittämiseen ovat kuitenkin avain moneen. Hyvän yhteistyön elementeiksi Salovaara ja Honkonen (2013, 17) nostavat oman ajattelutavan avaamisen muille. Niin ikään Sahi (2009, 100) korostaa dialogia koulun toiminnan kehittämisessä: Opettajien aito kohtaaminen, dialogi ja reflektointi mahdollistavat tutkivan oppimisen kulttuurin, joka hyväksyy moniäänisyyden perusteluineen. Parhaimmillaan reflektio johtaa toiminnallisten tilanteiden, opettajana toimimisen ja koulun kulttuurin uudelleenlaseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Reflektiivistä suhtautumista työhön ja sitä seuraavaa ammatillista itsetuntemusta pidetään tärkeänä, sillä niihin sisältyvä prosessi estää paikoilleen pysähtymisen sekä auttaa kestävän luovuuden löytymisessä. (Kosunen 2002, 59-60.)

Kouluilla on Haapalan (2009, 29) ja Salmisen (2012, 274) mukaan runsaasti erilaisia kehittämisalueita toimintakäytänteiden, opettajien työnkuvan ja keskinäisen vuorovaikutuksen alueilla. Luokanopettajan ja erityisopettajan työkuviissa on moninaisia käytänteitä. Yhteistyö voisi olla eräs työn kehittämisalue. Professionaaliset yhteisöt, jotka edistävät dialogisuutta ja muutoksen hallintaa, ovat Sahin (2009) mukaan löytöretkellä. Platon (1981,

253) toteaa: "Ilman ymmärtämistä ei ole kohtaamista – ilman kohtaamista ei ole dialogia." Pyrkimys aitoon kohtaamiseen ja sitä kautta maailman ja elämän muuttaminen parempaan suuntaan ovat platonilaisen idealismin ytimessä (Leinonen 2002, 249). Myös oppilaan osallisuuden huomioiminen tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tuo moniäänisyyttä ja parhaimmillaan motivaatiota sekä sitoutumista opettajien väliseen yhteistyöhön.

Opettajien niin kentältä, mediasta kuin tutkimuksistakin nousevat hätähuudot työn lisääntyvien vaatimusten ja jaksamisen suhteen huolestuttavat. Koulutyön hektisyys vaatii Huhtasen (2011, 86) mukaan opettajilta venymistä ja sopeutumista erikokoisiin ja eritasoisiin opetusryhmiin. Opettajien tulee sopeutua vanhempien arviointiin opettajan pätevyydestä, opetuksen tasosta sekä sietää tulevaisuuden epävarmuutta. Syrjäläinen (2002, 94) huomauttaa, että opettajan vaaditaan olevan myös sosiaalityöntekijä, poliisi, tuomari, sairaanhoitaja, psykiatri ja psykologi. Opettajalta on löydyttävä sisäistä auktoriteettia, jolla hän ylläpitää luokassa järjestystä ja luo motivoivan, oppimisympäristönsä ilmapiirin. Opettajan tulee Ahvenniemen mukaan (2013) hallita monenlaisia vuorovaikutustaitoja ja opetusmenetelmiä, joilla hän sekä tukee huippusuoriutujia että motivoi alisuoriutujia (Mikkola 2002; Uusikylä 2006a, 65, 84, 89, 93.) Opettajan tulee lisäksi tietää miten selviytyä hankalista tilanteista ja osata kohdata ammattitaidolla erilaisia vanhempia ja kollegoja. (Niemi & Jakkusihvonen 2005.)

Omien rajojen ja rajallisuuden ymmärtäminen ovat identiteettiä vahvistavia asioita ja tukevat kykyä hallita työtä ja työpaikan ihmissuhteita. (Mahlakaarto 2010, 182.) Hakasen (2004, 252) mukaan useissa kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien stressin ja työuupumuksen taustatekijöiksi ovat osoittautuneet opetustyön emotionaaliset vaatimukset, työn määrä ja kiire sekä työympäristön ongelmat. Myös tärkeät voimavarojen puutteet, kuten huono ilmapiiri ja työkuultuuri sekä työkavereiden ja rehtorin tuen vähäisyys, puutteellinen tiedonkulku ja heikot vaikutusmahdollisuudet työssä ovat työuupumuksen taustatekijöitä. Edellä mainittujen lukuisten vaatimusten lisäksi, opettajat kokevat riittämättömyyttä erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja uuden perusopetussuunnitelman (2014) vaatimukseen liittyen. Myös Oaj:n jäsenilleen tehdyn selvityksen mukaan (2018) opettajat ovat hyvin huolissaan oppilaista, jotka eivät saa tarvitsemaansa tukea. Mistä tarkalleen ottaen he ovat huolissaan? Miten tämän tutkimuksen tutkittavat kokevat voimavarat ja haasteet sekä yhteistyön oppilaan tukemisessa?

Opettajien työn ilo on uusimpaan työolobarometriin (2017) viitaten laskussa. Epärealistiset odotukset sekä oma riittämättömyys kuormittavat. Opettajat ja esimiehet eivät innostu työstään aiempaan tapaan. Työtyytyväisyys on laskenut. Työtehtäviä on liikaa suhteessa työaikaan ja työssä on liian paljon kuormitustekijöitä. Opetusalan johto ja opettajat kokevat työkykynsä aiempaa heikommaksi. Työt jakautuvat epätasaisesti, mikä edellä mainittujen seikkojen lisäksi kuormittaa ja heikentää työkykyä. Opetusalalla koetaan terveydelle haitallista työstressiä muuta työelämää enemmän, ja hallitsemattomat muutokset näyttävät lisäävän stressiä. Opettajat myös kokevat, että yhteistyö ei toimi kuten ennen. Mistä asiassa on kyse? Työbarometriin (2017) vastanneista opettajista vain 8 % oli sitä mieltä, että yhteistyö sujuu ongelmitta. Suurin osa (60 %) oli sitä mieltä, että yhteistyö ja tiedonkulku ei ole riittävää tai perustehtävää palvelevaa. Erityisesti nousivat esille puutteet sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa tehtävässä yhteistyössä ja salassapitomääräysten rajoittavan yhteistyötä. Osasyynä yhteistyön ongelmiin mainittiin tiedon puute eri toimijoiden tehtäväkuvista ja vastuista ja vastuiden epäselvyys. Ongelmaksi koettiin myös kiire ja vaikeus löytää yhteistyöhön aikaa. Yhteistyön parantamiseksi toivottiin parempaa johtamista ja riittävää perehdytystä yhteistyötä vaativiin asioihin. (OAJ:n työbarometri 2017.)

Muutos ja uudet tavat katsoa asioita ovat välttämättömiä. Tutkimuksen keskeisinä teemoina ovat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö sekä opettajuuden voimavarat ja haasteet oppilaan tukemisessa. Kuinka saada kouluarjen ja tuen toteuttamiseen asioita, jotka ennakoivat uutta ja hyvää tulevaisuutta opettajien jaksamiseen ja yhteistyöhön. Kuinka opettajien välinen yhteistyö oppilasta osallistavalla tavalla voisi toimia paremmin? Tutkimuksessa pohditaan aihetta sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Tutkimus tarkastelee yhteisöllisyyttä comenialaisittain opettajuuden kantavana voimana ja etsii yhteistyöstä voimavaroja muuttuvaan opettajuuteen ja tuen käytänteisiin. Toivon voivani herättää ajatuksia laaja-alaisesti, humanista ja inhimillistä ulottuvuutta esiin tuoden kilpailullisessa ja alati muuttuvassa teknologiaa korostavassa yhteiskunnassa.

" Minä haluan kuunnella sinua ja sinä haluat kuunnella minua.

Me toimimme yhdessä." – Salovaara & Honkonen (2013)

2 YKSILÖLÄHTÖINEN NÄKÖKULMA VOIMAVAROIHIIN JA YHTEISTYÖHÖN

2.1 Opettajan ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetti kuvaa ihmisen käsitystä itsestään – sitä, miten hän toimii ammatillisena toimijana suhteessa ympäristöönsä. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 115–121.) Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen määrittelevät (2010, 148) ammatti-identiteetin yksilön elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetin kehittymisen edellytys Salovaara ym. (2013, 27) on tietoinen halu ja pyrkimys kehittyä. Mikäli halua ja pyrkimystä kehittyä ei syystä tai toisesta synny, vaarana on, että ammatti-identiteetti ja käsitys itsestään opettajana heikentyy liian vaativien tehtävien ja muutospaineiden edessä. Työn monet vaatimukset ja monesti tunnollinen sekä itsenäisesti pärjäävä ote työhön nakertavat voimia kehittyä työssä. HUUHTANEN (2011, 45) kuvaa, että opettajat ajattelevat oppilaan etua niissäkin tilanteissa, jotka tuntuvat toivottomilta. Toivoton tilanne on kuitenkin vasta silloin, jos opettaja nostaa kädet pystyyn. Raina (2012) kehottaakin Salovaara ym. mukailleen (2013, 28) keskustelemaan rooli-odotuksista sekä opettajuuden ja kasvattajuuden kaksoisroolista sekä paineista toisten opettajien ja rehtorin kanssa.

Ammatti-identiteetillä ja ammatillisella kehittymisellä on yhteys Salovaara ym. (2013, 29) mukaan työtyytyväisyyteen, työn iloon ja turvallisuuden tunteeseen (Lappalainen 2010; Moisalo 2010). Työn ja identiteetin suhde on vastavuoroinen: molemmat muovaavat toisiaan ((Mahla-kaarto 2010, 178). Tässä rajapinnassa on tärkeää, että yksilö oppii tunnistamaan ja määrittämään rajat työoloilleen ja identiteetilleen. Salovaara ym. (2013, 25) kertovat opettajan ammatti-identiteetin muodostuvan persoonallisesta identiteetistä ja koulun muiden aikuisten kanssa syntyvästä ja hioutuvasta kollektiivisesta identiteetistä. Monipuolinen osaaminen ja koulun moniammatillisuus tulisikin saada yksittäisen opettajan voimavaraksi mahdollisimman hyvin.

2.2 Opettajan subjektiiviset voimavarat ja kuormitustekijät

Salovaara ym. (2013, 53) mukaan ihmiset pyrkivät hankkimaan, ylläpitämään ja suojelemaan iloa ja energiaa tuovia asioita. Niitä kutsutaan voimavaroiksi. Työn voimavarat auttavat kohtaamaan työn vaatimuksia ja auttavat opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden saavuttamisessa. On huomionarvoista, että vuonna 2008 tehdyssä selvityksessä (Forma, Saari, Tuomi & Väänänen 2008, 53-55) opettajat kokivat olevansa arvostettuja ja saavansa tukea sekä rohkaisua työtovereilta. Haasteeksi tuolloin miellettiin työn henkinen raskaus, meluisuus ja rauhattomuus. Tällä hetkellä opettajan voimavaroja vievät ja työhyvinvointia nakertavat monet muut asiat, kuten työn hektisyys, liiallinen työn määrä ja kolmiportaisen tuen toimimattomuus. (OAJ:n työbarometri 2017)

Mauno, Huhtala ja Kinnunen (2017) kertovat työn laadullisista kuormitustekijöistä. Opettajan työssä kognitiiviset vaatimukset liittyvät tiedon vastaanottamisen, käsittelyn ja tuottamisen vaatimukseen ja kognitiiviseen prosessointiin kuten asiakirjojen laadinta, kirjaukset, lausunnot, opetuksen valmistelu ja oman työn suunnittelu. Toiseksi opettajan työssä on paljon intensiivisyyden vaatimuksia, kuten lisääntyneet taitovaatimukset työssä, työtahdin kiristyminen ja monien tehtävien yhtäaikaisuus, lisääntyneet tieto- ja oppimisvaatimukset, laaja sosiaalinen yhteisö ja tietotekninen murros, digitalisaatio ja tehokkuus. Kolmanneksi opettajan työssä tarvitaan voimavaroja eettisiin vaatimukseen. Tällaisia ovat eettiset tilanteet, joita tulee ratkaista nopeasti ja osittain intuitiivisesti ilman tietoista pohdintaa. Niitä ovat myös monimutkaiset työtilanteet, joissa osallisina on useita ihmisiä, erilaisia odotuksia ja ristiriitaisia arvoja. Nämä tilanteet edellyttävät opettajilta voimavaroja tilanteiden seurausten arviointiin, pohdintaan ja seurausten ennakointiin. Eettiseen päätöksentekoon ja tapaan reagoida työn eettisiin vaatimukseen vaikuttavat yksilölliset tekijät. (Mauno ym. 2017, 77-85.)

Tutkimuksissa on havaittu, että eettinen kuormittuneisuus on yhteydessä työuupumuksen kokemiseen (Pihlajasaari ym. 2015; Huhtala ym. 2011) ja että puutteellinen psykologinen irrottautuminen työn eettisistä haasteista (eettinen vatvominen) työajan ulkopuolella on yhteydessä heikkoon hyvinvointiin (Huhtala ym. 2017). Mauno ym. (2017, 85) tosin toteavat, että eettisellä herkkyydellä voi olla myös positiivisia vaikutuksia. Eettisen experttiyden mallin mukaan kokemus erilaisista eettisistä haasteista kehittää yksilön kykyä tiedostaa, arvioida ja ratkaista tulevia eettisiä päätöksentekotilanteita (Dane & Sonenshein

2015). Kokemukset tulisi Mauno ym. (2017) mukaan yhdistää henkilökohtaiseen reflektioon ja laadukkaaseen palautteeseen, jota voi saada esimerkiksi omilta kollegoitaan. Eettisten ongelmatilanteiden pohtiminen yhdessä voi siten tukea yksilön omaa moraalista kehittymistä kohti tiedostetumpia henkilökohtaisia arvoja, joita opettaja voi soveltaa työssään. (Mauno ym. 2017, 85-87.)

Tunnetyön kuormittavuudessa on kyse siitä, että organisaatio tai työ itsessään vaatii työntekijältä hyvää tunteiden hallintaa ja positiivisten tunteiden näyttämistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, vaikka työntekijä todellisuudessa kokisi tilanteissa kielteisiä tunteita (esim. vihaa, inhoa, kiukkua, turhautumista, mielipahaa). Työntekijä saattaa usein kokea ristiriitaa omien todellisten tunteidensa ja näyttämiensä tunteiden välillä (emotional dissonance), koska hänen odotetaan osoittavan tietynlaisia, yleensä myönteisiä tunteita tai myötätuntoa opetus- ja kasvatustyön vuorovaikutustilanteissa. Ammatit, joissa kohteena on ihminen, sisältävät lähtökohtaisesti enemmän tunnetyötä. (Mauno ym. 2017, 86-87.)

Opettajan työssä tarvitaan paljon kognitiivisia, psykologisia, sosiaalisia ja työyhteisöön liittyviä voimavaroja. (Salovaara ym. 2013, 53.) Voimavarat tukevat kehittymistä ja oppimista työssä ja mahdollistavat sen, että opettaja voi tehdä työnsä parhaalla mahdollisella tavalla. (Hakanen 2011, 22.) Työntekijän henkilökohtaiset voimavarat ovat Vartiaisen (2017, 29) mukaan merkittävä asia, sillä ne vaikuttavat yksilön tapaan kohdata toimintaympäristönsä haasteet, muuttuvat vaateet, kehittyä työssä ja saavuttaa henkilökohtaiset ja työn asettamat tavoitteet. Työn sujumista auttaa työn imun kokemus (Bakker 2011). Työn vaatimusten ja työntekijöiden voimavarojen tasapainoa tarvitaan niin työn määrän kuin sen sisällönkin suhteen; sekä ali- että ylikuormitus ovat terveyteen vaikuttavia kuormitustekijöitä. (Aulankoski 2016, 18.)

Korostunut velvollisuudentunto yhdessä työn korkeiden vaatimusten ja epäkohtien kanssa voi muodostaa korostuneen riskin työhyvinvoinnille. (Hakanen 2004, 162.) Kun työssä esiintyvät vaatimukset ovat kohtuullisia, ei huomattavakaan tunnollisuus ja vastuuntuntoisuus altista työntekijää työuupumukselle. Työ voi olla tärkeä hyvinvoinnin voimavara, jota edistää mahdollisuus tuunata työtä itselle sopivaksi. Myös esimiehen ja työyhteisön tuki sekä pystyvyyden tunne on tärkeä opettajan voimavara. (Hakanen 2004, 158-159, 220.) Työn voimavaratekijät, kuten työn itsenäisyys, ammatillinen pystyvyys sekä myönteinen palaute ja toimiminen innovatiivisessa, tulevaisuussuuntautuneessa koulussa

ovat Hakasen mukaan (2004, 254) yhteydessä opettajien sitoutumiseen. Kinnunen kuitenkin varoittaa, että opettajan työllä ei ole rajoja, ellei opettaja itse niitä aseta. Työn liiallinen määrä estää palautumista ja nakertaa voimavaroja. (Kinnunen 2010, 161, 169.)

Salovaara ym. (2013, 55) toteavat Huuhtasen esittämän psykologisen pääoman olevan yksilön voimavaroista tärkein. Psykologinen pääoma on taitoa soveltaa myönteistä ajattelua käytäntöön ja sitä kautta lisätä työniloa ja onnistumista. Puolimatka korostaa (2011, 315), että onnelliset mielialat tukevat parhaiten luovia tehtäviä. Luovissa tehtävissä täytyy ajatella intuitiivisesti ja muodostaa uusia yhteyksiä ajattelua laajentamalla. Hänen mukaansa myönteisten tunnetilojen valossa ihminen pitää myönteisiä seurauksia todennäköisempinä ja tulkitsee erilaisia tunne-elämän ilmiöitä sen mukaan, millainen käsitys meillä on ihmisestä tai siitä mikä on arvokasta. (Puolimatka 2011, 325.) Erilaiset arvot, ihmiskäsitykset sekä temperamentti (Keltikangas-Järvinen & Munnola 2014) liittyvät siihen, miten ihminen kokee ja tulkitsee tilanteita. Täten ne ovat osaltaan muodostamassa yksilön voimavaroja ja työn imun kokemista.

2.3 Työn imu, voimaantuminen ja pystyvyyden kokemukset

Laine määrittelee (2013, 71-72) työhyvinvoinnin subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat työkyky, terveys, työ- ja työympäristö laajasti sekä työpaikan ihmissuhteet ja johtaminen. Työhyvinvointi on Vartiaisen (2017, 13) mukaan systeeminen ilmiö, koska kokemus siitä on herkkä sitä määrittävien tekijöiden muutoksille ja se rakentuu vuorovaikutuksessa muun elämän ja kokonaishyvinvoinnin kanssa. Schaufelin ja Bakkerin (2011) määritelmä "work engagement" eli työn imu tarkoittaa aidosti myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa työssä. Työn imu on käsitteenä suhteellisen pysyvä hyvinvoinnin tunnetila, jossa ihminen syventyy varsin uppoutuneesti toimintaansa ja työn tekeminen tuottaa innostusta, iloa ja ylpeyttä. Schaufeli ym. mukaan työn imussa voidaan tunnistaa kolme ulottuvuutta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus on kokemusta energisyydestä, halua panostaa työhön, sinnikkyyttä ja ponnistelun halua myös vastoinkäymisissä. Omistautuminen on kokemuksia merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiraatiosta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä. Omistautuminen merkitsee syvempää omistautumista työlle kuin ns. mukana olo. Sillä on sekä emotionaalinen että kognitiivinen

sisältö. Työn imussa syntyvät myönteiset tunteet vahvistavat voimavaroja ja taitoja. Täten ne mahdollistavat entistä laadukkaamman työtoiminnan. Työn imuun liittyvän energisyyden ja omistautumisen kokemus tuottaa hyvinvointia ja onnellisuutta. Sen seurauksena työssä viihtyy, vaikka työ olisi vaativaa. (Hakanen 2011, 6-7, 38-42.)

Työn imua edistävät Hakasen (2004, 2009, 2008, 2011) tutkimusten perusteella erilaiset työhön liittyvät voimavarat. Ne auttavat työntekijää onnistumaan ja synnyttävät halua tehdä työ hyvin. *Tehtävään liittyviä voimavaroja* ovat työn palkitsevuus, kehittävyys ja monipuolisuus. *Työn järjestämiseen liittyviä voimavaroja* ovat vaikutusmahdollisuudet omaan työhön, työroolien ja tavoitteiden selkeys sekä työaikojen joustavuus. *Työyhteisön vuorovaikutukseen liittyviä voimavaroja* ovat esimiehen ja työyhteisön tuki, oikeudenmukaisuus ja johtamisen selkeät käytännöt, arkinen huomaavaisuus, ystävällisyys, palaute ja arvostus sekä muiden kokema työn imu. *Organisaatioon liittyviä voimavaroja* ovat työn varmuus, innovatiiviset toimintatavat, työpaikan ilmapiiri, työn ja muun elämän yhteensovittamista tukevat asenteet ja käytännöt. Koulun arjessa työn imuun vaikuttaa Huuhtasen (2011, 92,95) mukaan erityisesti koulun työyhteisö, saatu palaute, mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon sekä tuki ja työn kehittävyys. Työn imussa olevat työntekijät ovat Mäkikankaan ja Hakasen (2017, 119) mukaan proaktiivisia, mikä ilmenee aloitteellisuutena, uudistushakuisuutena ja työtovereiden auttamisena. Työn imu voidaan näistä lähtökohdista katsoen nähdä tärkeänä opettajien voimavaratekijänä.

Voimaantumisella tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee olevansa sisäisesti vahva sekä tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa (Atjonen 2012, 17) ja voimaantuminen on osa yksilön identiteettityötä. (Mahlakaarto 2010, 179.) Voimaantumisen seurauksena voidaan Siitosta mukailen (1999, 88) nähdä kyky asettaa ja saavuttaa päämääriä, tuntea elämänhallintaa ja kokea itsetunnon paranemista sekä toiveikkuuden lisääntymistä tulevaisuuteen nähden. Toimijuuden käsite on Hökän ym. (2010, 143) mukaan sosiaalisen ympäristön ja sen rakenteiden sekä yksilön vastavuoroinen suhde ja se pohjautuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan. (Lehtinen 2016, 73-76) Kumpulaisen ym. (2010, 23) määrittelemänä toimijuus sen sijaan on tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuuteen liittyy Kumpulaisen ym. (2010) mukaan myös osallisuus, aktiivisuus, vapaaehtoisuus, intentionaalisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä voima valita itse toimintatavat (kts. Bandura 1989). Banduran sosio-kognitiivisessa teoriassa esiintyy käsite self-efficacy, joka

tarkoittaa minäpystyvyyttä – tunnetta ja luottamusta suoriutua tehtävästä. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten yksilö ajattelee, motivoituu, tuntee ja käyttäytyy. (Bandura 1997, 19.) Kuten ammatti-identiteetti, myös pystyvyyden tunne on opettajan tärkeä voimavaratekijä.

Miten lisätä opettajan minäpystyvyyttä ja toimijuutta, kun ehtyvät työn voimavarat ovat huolen aiheena? Näen voimaantumisen lisäävän toimijuutta ja kiinnostusta esimerkiksi työn tuunaamiseen ja tätä kautta työn iloon. Työn tuunaaminen on tekijälähtöistä muokkaamista työtoiminnan optimoimiseksi. (Vanbelle 2017.) Työn tuunaaminen (job crafting) lisää työn voimavarojen ja vaatimusten tasapainoa, koska se tekee työstä itselle mielekkäämpää (Bakker & Demerouti 2017) ja lisää työn myönteisiä elementtejä. Työn tuunaaminen voi parhaimmillaan olla paitsi itselle tärkeiden työn voimavarojen lisäämistä myös toisten ihmisten voimavarojen lisäämistä eli hyvän tekemistä toisille: auttamista, kannustamista ja arvostusta. Työn tuunaaminen on työntekijän itsensä alkuun panemaa toimintaa, joka tapahtuu osana nykyistä toimenkuvaa ja työn sallimissa rajoissa. (Seppälä & Hakanen 2017, 155.)

Työn tuunaaminen voi tapahtua myös tiimeissä ja toteutua yhdessä ideoituna ja yhdessä sovitusti. Tällöin puhutaan kollektiivisesta työn tuunaamisesta (collaborative job crafting) (Leana ym. 2009). Työn tuunaamista voivat Seppälän ym. (2017) mukaan mahdollistaa ja motivoida työssä olevat voimavarat ja työn haastevaatimukset (Demerouti 2014). Ne työntekijät, joilla on monipuoliset työtehtävät ja riittävästi itsenäisyyttä (Petrou ym. 2012 ; Vanbelle ym. 2017) sekä kannustava esimies (Petrou ym. 2012; Vanbelley 2017) tuunaavat työtänsä enemmän kuin muut työntekijät. Persoonallisuuden piirteistä ekstroversion, so-vinnollisuuden, tunnollisuuden ja avoimuuden on havaittu olevan myönteisessä yhteydessä työn tuunaamiseen (Rudolph ym. 2017). Työtä tuunaamalla voidaan siis lisätä voimavaroja, kuten hakemalla työkaverin henkistä tukea tai konkreettista apua ja yhteistyötä ja näin vähentää työuupumusta. Motivoivat työtehtävät ja uudenlaisten näkökulmien omaksuminen, vähentävät työuupumusta. (Seppälä ym. 2017, 155-159.)

Opettajat tarvitsevat toimijuuteensa ja minäpystyvyyteensä tukea. Miten pystyvyyttä ja toimijuutta voisi kehittää kohti yhteisöllisempää työniloa? Edellä on mainittu esimerkiksi kollektiivinen työn tuunaaminen, työn sopiva haastavuus ja työstä palautuminen voimavaratekijänä. Löytyykö opettajilla aikaa ja voimia kouluarjessa aitoon kohtaamiseen kollegan kanssa tai työn tuunaamisesta innostumiseen? Estävätkö resurssit, fyysiset tilat ja

oppilaiden kasvava tuen tarve kollegiaalista toimijuutta ja palautumista? Seuraavassa luvussa tarkastelen ilmiökenttää yhteisöllisestä näkökulmasta.

3 YHTEISÖLLINEN NÄKÖKULMA VOIMAVAROIHIN JA YHTEISTYÖHÖN

3.1 Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria ja Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria

Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriassa yksilön oppiminen on kaiken aikaa tapahtuvaa sekä näkyvää että näkymätöntä toimintaa. Yksilön prosessointi on aina jollakin tavalla sidoksissa häntä ympäröiviin yhteisöihin. Siinä korostuu yksilön omat ajatukset oppimisesta se, mitä ajattelemme oppimisesta, vaikuttaa siihen, miten siihen suhtaudumme ja millaisia päätöksiä oppimisen suhteen teemme *yksilöinä, yhteisöinä ja organisaatioina*. (Wenger 1998, 9.) Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian osa-alueista muodostuu yksilöjen kehittelemiä käytännönyhteisöjä. Käytännönyhteisöt muodostuvat joukosta ihmisiä, joilla on yhteinen huolen tai intohimon kohde, jossa halutaan kehittyä. Käytännönyhteisöt voivat kohottaa yhteisöllisen toiminnan kautta opettajan ammatillista identiteettiä. Käytännönyhteisöt ammatillisen identiteetin kohottajina edellyttävät yhteenkuuluvuutta ja Wenger (1998, 3-9) nostaa esiin, että käytännönyhteisöihin kuulumattomat voivat tuntea ulkopuolisuutta. (Palmioniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2013, 16-17.)

Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ensisijaista merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa ja oppimisessa. Vuorovaikutuksellisuuden korostamisella tarkoitetaan sosiokulttuurisessa teoriassa sitä, että yksilön toimijuutta ei määritetä yksilöiden ominaisuutena vaan Wengerin (1998) tapaan yhteisöihin ja niiden toimintaan kiinteästi liittyvänä ilmiönä. Sosiokulttuurinen teoria on saanut osakseen kritiikkiä aktiivisen subjektin unohtamisesta ja sosiaalisten rakenteiden liiallisestakin korostamisesta. Opettajan työnkuvaan ja toimijuuteen liittyy perustehtävän lisäksi paljon mahdollisuuksia sosiaalisessa kontekstissa kollegoiden ja koko organisaation tasolla. (Hökkä ym. 2010, 144). Onkin hyvä ymmärtää ja tehdä näkyväksi sekä opettajuuden yksilöllinen, subjektiivinen että yhteisöllinen näkökulma. Opettajien toimijuuden laaja-alainen

ymmärtäminen edellyttää sitä, että toiminta ja toimintaedellytykset huomioidaan sekä yksilötasolla että lähiyhteisöissä ja organisaatiossa (Hökkä ym. 2009, 154).

3.2 Yhteistyön työtavoista kouluarjessa

Tiimityötä, samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta työtapana käyttävät opettajat muodostavat ja luovat Wengerin käytännönyhteisöjä, joissa he toimivat yhteisen päämäärän ohjaamina, pitkäkestoisesti ja tavoitteellisesti. (Wenger 1998, 6; Malinen & Palmu 2017, 10.) Käytännönyhteisöt, kuten vahvaa keskinäistä vuorovaikutusta (interaction) edustavat kollektiiviset työtavat, tarvitsevat Wengerin mukaan (1998, 173-174) toimiakseen kolmenlaista kuulumisen tunnetta: pitkäkestoista sitoutumista, mielikuvia ja ryhmäytymistä.

Mäntylä (2002) on väitöstutkimuksessaan tutkinut opettajia omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hän toteaa, että vaikka esimerkiksi tiimityö nähdään tärkeänä ja omaa työtä kehittävänä toimintana, kokemus siitä voi olla varsin negatiivinen, mikäli yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintamalleja ei ole kyetty muuttamaan. Johdon aktiivinen rooli suunnannäyttäjänä ja tuntemus kollegoiden kiinnostuksesta ja osaamisesta nousee tärkeään rooliin työtapojen kehittämisessä: *”Pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuva kehittäminen edellyttää myös johdon nykyistä aktiivisempaa roolia suunnan näyttäjänä, olosuhteiden mahdollistajana ja keskustelukumppanina. Yksilön tasolla erityisesti opettajayhteisöissä on ongelmana se, että työntekijöillä ei ole välttämättä tietoa kollegoiden kiinnostuksen kohteista ja osaamisesta. Pelkästään muodollisesta pätevyydestä saatava tieto ei riitä.”* (Mäntylä 2002, 236-237).

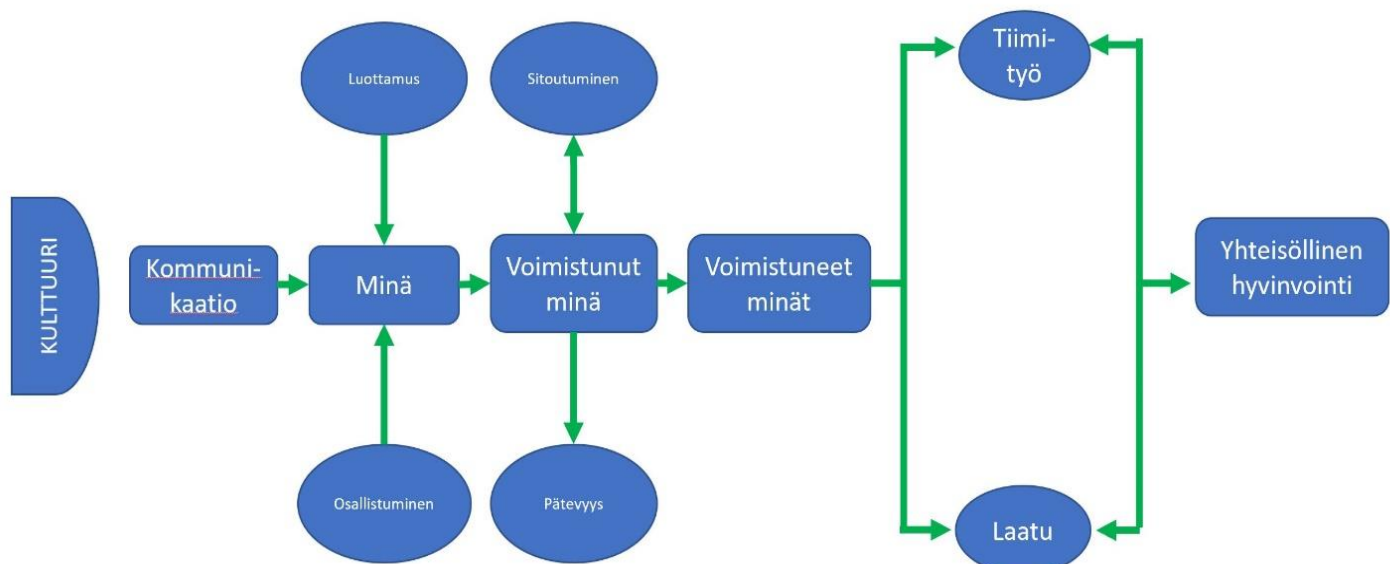
Mäntylä (2002) nostaa esiin, että työtapojen pohdinnassa tulee selvittää työyhteisön näkemyksiä, yhteistyön tarpeen selvittämistä ja henkilöstön yhteistoimintaan liittyviä näkemyksiä, odotuksia ja kehittämisen tarpeita. Mäntylä kehottaa selvittämään, mitä yhteistyön muutos tarkoittaa työn sisällön suhteen, kuka ja ketkä osallistuvat mihin ja miten työ käytännön tasolla organisoidaan. Hekin, jotka kokevat yhteistoiminnan tärkeäksi, turhautuvat helposti. Oppimisen näkökulmasta tilanne on myös haastava, koska yleensä "samanmieliset" hakeutuvat yhteistyöhön keskenään. Yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan pedagogisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä nousi Mäntylän väitöksen keskeisimmäksi ja yllättävimmäksi lopputulokseksi. Tutkimuksen tulokset puoltavat täten vahvasti yksilön näkökulmaa yhteisen oppimisen lähtökohtana. Tiimityö muutti opettajan työn

sisällöllistä rakennetta, mutta ennen kaikkea opettajan käsitystä itsestään ja kollegoistaan. Lisäarvo yhteistyöstä sen toteuttajille on itsetuntemuksen ja ammatillisen osaamisen lisääntymisessä. Tiimin tai yhteistyötä muuten tekevien jäsenten saama hyöty tiimityöstä kana-voitui oman opetustyön kehittämiseen ja tulokset näkyivät uudistuneina työskentelytapoina. (Mäntylä 2002, 236-237.) Ammatillinen kehittyminen lisää täten työssä jaksamista. Hakanen toteaa (2004, 222) väitöskirjassaan, että työssä onnistumisen lisäksi useimmille on tärkeää työyhteisöltä saatu kannustus ja arvostus, ja tässä erityisesti johdon ja esimiesten vastuu on suuri.

Rytivaara (2012) yhdistää väitöskirjassaan kaksi tutkimusaluetta, jotka ovat opettajien oppiminen sekä yhteisopetus työtapanä ja oppimisen kontekstina. Rytivaara toteaa, että yhteisyys ja jakaminen ovat opettajien oppimisen tunnusomaisia piirteitä. Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaan yhteisopettajuus voidaan määritellä kahden tai useamman opettajan tasa-arvoisena yhteistyönä, jossa keskeistä on sitoutuneisuus ja yhteinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa hyvin erilaisin tavoin, ja pieninkin askelin voi aloittaa. Opettajien omalla asenteella, aiemmilla myönteisillä kokemuksilla yhteistyöstä, rehtorin kannustavalla tuella ja koko kouluyhteisön hyväksyvällä kulttuurilla on vaikutusta opettajien päätökseen yhdistää luokkansa ja lähteä opettamaan yhdessä. Opettajien yhteisyyden kokemuksiin liittyvät ideoiden jakaminen ja uusien asioiden kokeileminen luokassa. Yhteisopettajuuteen ryhdyttäessä tarvitaan halu yhteistyöhön. Yhteisopetus voi tukea opettajien työssäoppimisen prosessia ja tarjota hedelmällisen ympäristön opettajien ammatilliselle kehittymiselle. Opettajankoulutuksessa paljon käytettyä toisen opettajan havainnointia tulisi lisätä niin opettajan työn alkuvaiheessa kuin jo työvuosia kerryttäneenä opettajana. Opettajan oppimista auttaa esimerkiksi oman ja toisen opetuksen havainnointi sekä siihen liittyvä reflektointi, keskustelu ja ajatusten jakaminen. Yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden tutkia ja kehittää omia taitoja sekä reflektion kautta tarkastella ja muuttaa omaa opettamista. Sen on todettu lisäävän työtyytyväisyyttä ja työsäjäksamista. (Rytivaara ym. 2017, 20-22).

Vogtin ja Murrelin (1990) yhteisöllisessä Voimistumisen prosessimallissa (kuvio 1) tärkeintä on sitoutuminen, molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen, kommunikatio ja osallistuminen. Kaikilla kolmella osatekijällä on mahdollista kehittää henkilökohtaista arvon tunnetta ja kokemusta olla merkittävä osa yhteisöä. Tässä mallissa yhdistyy

yksilön ja yhteisön näkökulma. Voimistuneessa organisaatiossa sitoutuneet ihmiset ottavat oman erityisosaamisensa käyttöön ja esimerkiksi opettajapareina tai tiimeissä työskennellessään eheyttävät organisaatiotaan ja vaikuttavat sen kehitykseen. Voimistumisen prosessimallissa on johtajalla oltava jokin filosofia, mikä tukee yhteyksien rakentumista. Voimistumisen prosessimallissa arvostetaan avoimuutta, ihmisten välistä myönteisyyttä, kasvokkaista, palautetta sisältävää kommunikaatiota ja vuorovaikutusta sekä persoonallista hyvinvointia. Mallin tavoite on pohtia, miten organisaation kaikilla tasoilla saadaan aikaan sisäisen voiman aktiivista kasvua. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 211-212.)



Kuvio 1: Voimistumisen prosessimalli (Vogt & Murrell 1990)

3.3 Dialogi, ystävällisyys ja tunnetuki yhteistyön elementteinä

Dialogilla on juuret Platonin ajattelussa ja sen merkitys nousee tärkeäksi elementiksi opettajien yhteistyössä. Opettajien kohtaava, aito dialogi kertoo opettajuuden ytimeä ja se on myös näkyvä elementti luokan oppilaille. Ahvenniemi toteaa väitöskirjassaan (2014, 118-123), että hyvät vuorovaikutustaidot ja asioiden ajattelemisen eri näkökulmista sekä uusien vaihtoehtojen huomaaminen lisäävät työssä jaksamista. Värri (2000, 26) puhuu dialogisesta

mielestä. Se syntyy jo lapsena omakohtaisesta, arvostavasta ja kuuntelevasta dialogisesta kasvatuskokemuksesta muuttuen parhaimmillaan dialogiseksi asenteeksi kanssaihmiä, maailmaa ja itseään kohtaan. Dialogisuus on Buberin (1962b, 149, 795) mukaan molemminpuolista yhteyttä ja ihmisen vapaus toteutuu yhteisyydessä. (Värri 2000, 74-81.) Toisten ihmisten ymmärtäminen, myötätunto ja suvaitsevaisuus rikastuttaa Schulman ja Nurmen (2013, 134) mukaan kokemusta maailmasta ja auttaa tuntemaan itsensä vahvemmaksi ja vähemmän yksinäiseksi. Sahlberg (1996, 213) kuvailee dialogin olevan kollektiivisten merkitysten konstruoimisen väline, jonka avulla voidaan muuttaa koulukulttuurin muotoa. Mezirowin (1995, 374) mukaan dialogin avulla pyritään ymmärtämään, mikä toisen esittämissä väittämissä on pätevää. Pätevä-sana kalskahtaa oudolle, mutta myös Pakkasen määrittelyn mukaan (2002, 245) dialogiin pyrkivä keskustelu perustuu siihen, että tunnistetaan erilaisien näkökulmien pätevyys. Hän kuitenkin lisää, että tavoitteena dialogissa on pyrkiä *ymmärtämään* erilaisia näkökulmia ja *oppia* niistä. Myös Heikkilä ym. (2001, 66) korostavat toisen *ajattelun ja tilanteen ymmärtämisen* tärkeyttä, vaikkakaan se ei edellytä samaa mieltä olemista.

Dialogisuus tarkoittaa monesti muutoshalukkuutta työyhteisön vuorovaikutuskulttuuriin. (Pakkanen 2002, 253.) ja on Heikkilä ym. mukaan (2001, 33) oiva keino ja psykologisesti turvallinen paikka kohdata itsensä ja muut yhdessä ajatellen. Heikkilä ym. (2011,33) kertovat dialogikulttuurin ja sen ihmisyyttä kunnioittavien tavoitteiden sisältävän seuraavanlaisia asioita: 1) erilaisuuden sietokyky, 2) ymmärtäminen, 3) ihmisten tasa-arvoisuus, 4) erilaisuus rikkautena, 5) jokainen yhtä arvokkaana tieto- ja taitoresurssina yhteisen tiedon luomisessa, 6) yhdessä ajattelemisen, 7) toisten ja omien kokemusten kunnioittaminen, 8) aito kuuntelu, 9) avoimuus, 10) luottamus, 11) yhteistyö, 12) yhteisöllisyys, 13) autoritaaristen hierarkioiden purkaminen, 14) holistisuus sirpaleisuuden sijaan, 15) eri mieltä olemisen kohtaaminen ilman vastakkainasettelua ja 15) valmius ja halu tutkia näkökantoja, joita ei itse kannata. (Pakkanen 2002, 244.)

Lista on pitkä, mutta sen sisältämät asiat tuntuvat mahdollisilta, jopa erittäin tavoiteltavilta ja voimaannuttavilta työyhteisössä. Ennen kuin aito dialogikulttuuri on mahdollista, on kuitenkin opittava Heikkilä ym. (2001, 62,71) mukaan kuuntelemaan itseään ja toista sekä pohtimaan, miltä maailma näyttää toisen kokemana. Kukin kokee ja ajattelee yksilöllisesti ja hänellä on omat taustansa. Kuuntelussa on tärkeää pyrkimys toisen näkökulman

ymmärtämiseen ja hyväksymiseen, mutta ymmärtäminen ei edellytä samaa mieltä olemista toisen kanssa. (Heikkilä ym. 2001, 31, 69.) Eri mieltä olevien ihmisten kuunteleminen ja ymmärtäminen auttaa ratkaisujen etsimisessä. Kullakin ihmisellä on mentaaliset mallit, joilla haarukoidaan ulkoista todellisuutta ja siinä tapahtuvia muutoksia yrittäen saada kaaosmaiseen maailmaan järjestystä. Kuuntelu ja toisen ymmärtäminen edellyttää tilanteeseen keskittymistä, huomion kohdistamista kuunneltavaan kohteeseen, asiakokonaisuuden muistissa säilyttämistä ja omaa persoonallista tulkintaa. (Heikkilä 2001, 10, 107).

Kuuntelu ja ymmärtäminen kouluarjen hektisissä kohtaamisissa ja tilanteissa on kiintoisa ilmiö. Yleisestihän ajatellaan, että kunkin ihmisen omat merkitysrakenteet ja kokemukset muokkaavat tilanteiden tulkintoja. Kiire ja hektisyys vähentävät mahdollisuutta kuunnella ja ymmärtää toisen näkökulmaa. Kiireessä tullaan helposti väärinymmärretyksi ja tulkitaan toista väärin. Arkikokemuksiin perustuen koulun arjessa aidolle kohtaamiselle ja dialogille ei ole tarpeeksi aikaa eikä aina tilaakaan. Asiat jäävät usein kesken.

Johdannossa todettiin Ferruccin (2016,18-20) puhuvan ystävällisyyden muutosvoimasta. Hänestä ihmisten solidaarisuus tekee mahdolliseksi ihmisten kommunikaation ja yhteistyön. Kertomalla työkaverille epämiellyttävän totuuden tai sanomalla rohkeasti ei, on Ferruccin mielestä mitä ystävällisin teko. Se liittyy aiemmin mainittuihin eri näkökulmien kunnioittamiseen ja ilmentää Ferruccin (27) mukaan omaa eheyttämme. Ystävällisyyden ja myötätunnon voimaan uskoo myös Dalai-lama filosofiassaan. Ystävällisyys ja sen myötä lämpö, rehellisyys ja oikeudenmukainen suhtautuminen toisiin hyödyttävät myös meitä itseämme, vaikka se ei olekaan itsetarkoitus. Ystävällisyys synnyttää lämpöä ja avoimuutta, joka Dalai-laman sanoin (2004, 8) edistää ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Kouluun kuulumisen tunne taas liittyy tapaan tulkita omia tunteita, ihmisten tunneilmaisujen sanotaan muokkaantuvan erilaisiksi eri kulttuureissa. (Puolimatka 2011, 325.) Kouluun kuulumisen tunne tulisi olla pedagogisen asiantuntijuuden ohella tienviitta oppilaan tuen ja yhteistyön suuntaan. Pedagogisessa suhteessa opettajan kyky ja taito tulkita oppilaan ajatuksia ja tilannetta on tärkeää. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara Raami & Vainikainen 2016, 205) Kautto-Knapen (2012, 111, 121) oppilaiden tunteisiin liittyvässä lamaantumisteoriassa negatiivisen aikuisvuorovaikutuksen on todettu lamaannuttavan oppilasta ja heikentävän koulusuoriutumista. Mitä tunteita yhteistyöllä ja osallisuudella voi parhaimmillaan kollegalle ja oppilaalle välittyä? Opettajan vahvalla tunnetuella

ja myönteisellä ilmapiirillä on Lerkkasen ym. (2012, 23) mukaan vaikutusta erityisesti niille lapsille, joilla on oppimisessa ja kehityksessä niin sanottuja riskitekijöitä. (La Pro, Pianta & Schulman 2004, Hamre & Pianta 2005, Muhonen 2016.) Nämä lapset kuuluvat useimmiten kolmiportaisen tuen piiriin ja ovat niitä, joita yhä segregoidaan omasta luokkayhteisöstään toisinaan löyhinkin perustein. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lämmin ja myönteisiä tunteita sisältävä opettaja - oppilassuhde on yhteydessä vahvaan kouluun sitoutumiseen. Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä koostuu läheisyydestä ja avoimesta kommunikaatiosta. Opettajan lämpimyys opettaja - oppilassuhteessa ennustaa oppilaan korkeita tulevaisuuden pyrkimyksiä ja tavoitteita. Emotionaalisesti tukea antava opettaja voi vaikuttaa positiivisesti siihen, miten oppilas mukautuu, sitoutuu ja sopeutuu koulutyöskentelyyn ja asettaa itselleen tavoitteita. (Muhonen ym. 2016, 112-115, Wentzel 2009, 302, Pyhältö, Soini ja Pietarinen 2002.)

Tunnetuella on yhteyttä välittämisen teoriaan (Noddings 1992, 2002, 2003), jota Jännetyinen ja Husu (2012) esittelevät artikkelissaan. Välittämistä, vuorovaikutusta, oppilaiden tarpeiden tunnistamista, läsnäoloa ja oppilaan identiteetin tukemista on tutkittu Jännetyinen ym. (2012, 127) mukaan lukuisissa tutkimuksissa (mm. Larson 2006; Minseong & Shalleet 2011, Shussler & Collins, Webb & Blond 1995). Välittämisen teorian soveltaminen yhteistyöhön näyttäytyisi molempien osapuolien toimimisena yhdessä auttaen edistämään tavoiteltavia asioita. Osapuolina voivat olla kollegat keskenään tai opettajat ja oppilas yhdessä. Näin syntyy yhteistoimintaa, jota Jännetyinen ym. (2012, 128) luonnehtivat kahdella keskeisellä tekijällä: 1) vuorovaikutteisen toiminnan yhteinen suuntaaminen sekä 2) yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen. Syntyy dialoginen prosessi, jonka keskiössä on pohdintaa siitä, mitä tehdään, miksi tehdään ja millaisia vaihtoehtoja yhteistyössä tuen toteuttamiseksi on valittavana.

3.4 Reflektointi opettajuuden peilinä

Puhuttaessa yhteistyöstä ja ammatillisesta dialogista ollaan väistämättä myös reflektoinnin äärellä. Reflektio on Kosusen mukaan (2002, 59) väline, jolla opettaja ymmärtää käytäntöä. Reflektio voidaan nähdä kokemusten uudelleenorganisoinniksi ja rekonstruktioksi, joka johtaa toiminnallisten tilanteiden, opettajana toimimisen ja / tai koulun kulttuurin

uudenlaiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Reflektiivistä suhtautumista työhön ja sitä seuraavaa ammatillista itsetuntemusta pidetään Eteläpellon (1992, 9) ajatuksin tärkeänä, koska reflektointiin sisältyvä prosessi estää paikoilleen pysähtymisen sekä auttaa kestävän luovuuden löytymisessä. (Kosunen 2002, 59-60.) Myös Kohonen mainitsee ammatillisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyden yhdeksi muutosvoimaisen oppimisen sisällöksi. Hän luettelee kouluympäristön kehittämisen seurauksiksi jatkuvan reflektiivisen asenteen kehittymisen sekä omista näkemyksistä oppimisen, joka syntyy juuri kriittisiä tilanteita refleктоimalla. (Kohonen 2007, 197.)

Laursen esittelee (2006, 155) D.A. Schönin (2000) ajatusta reflektiosta. Schönin tärkein sanoma on, että ammatillisen pätevyyden ydin on taito ja halu reflektoida. Ammatillaiset, kuten opettajat tässä yhteydessä, tekevät työtään ”käytännön virrassa” ollen jatkuvasti tietoisia minkälaisia reaktioita heille aiheutuu heidän toimintaympäristössään. Työn virrassa seuraava askel sopeutetaan edellisen askeleen vaikutusten mukaisesti. Mikäli työtä tehdessä tapahtuu jotain yllättävää, esim. oppilaat reagoivat odottamattomalla tavalla, opettaja pohtii tilannetta ja toimintamahdollisuuksiaan tietoisemmin. Analysoidessaan toimintaa tarkemmin jälkikäteen, opettaja pohtii mistä odottamaton käänne oli merkki ja miten hänen tulee siihen reagoida. Reflektio näkyy siis tavassa, jolla opettaja näkee ja käsittää tilanteen. Laursen (2006) summaa, että siinä missä kokemattomat opettajat ehkä näkevät oppilaat kurittomina, kokeneet kykenevät paremmin näkemään oppilaiden reaktiot ilmauksena siitä, että he eivät ymmärtäneet tehtävää tai että toisenlainen opetus olisi tarpeellista. Opettajien yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden observointiin ja katsomaan asiaa etäämmältä, yhdessä ja kahden opettajan ajatuksia jakaen. Niin ikään Kohonen (2007, 206) tähdentää, että muutosvoimainen oppiminen vaatii aikaa reflektioon, kollegoiden kanssa avoimeen keskusteluun, suunnitteluun, havaintojen kokoamiseen, arviointiin sekä näiden pohjalta laadittuun muutospyrkimykseen.

Anttila (2007, 57) toteaa, että reflektointi on henkisemmässä merkityksessään itsekseen ajattelua ja asioiden peilaamista omaan sisäiseen kokemusmaailmaan. Olennaista reflektoinnissa on kääntymisen kohti omia ajatuksia sekä omien tekojen ja niiden seurauksien pohtiminen ja syvempi ymmärtäminen. (Boud, Keogh & Walker 1985, 19.) Reflektio voidaan jakaa kolmeen tasoon riippuen siitä, kuinka syvällisesti asioita pohditaan. Teknisellä tasolla reflektio näyttäytyy ongelman ratkaisuna, tulkinnallisella tasolla se on toimintojen

harkintaa myös moraalisenä kysymyksenä ja kriittisellä tasolla reflektio on ajatteluun painottuvaa arviointia. (Anttila 2007, 59–60.) Kasvatuspsykologi Dewey on todennut viisaasti, että reflektio, josta todella seuraa jotakin, on *”tuskallisten luontumusten uudelleen organisointia ja vaatii älyllistä haastetta sellaisissa tilanteissa, joissa odotukset eivät ole toteutuneet”*. (Kivinen & Ristelä 2001, 59.)

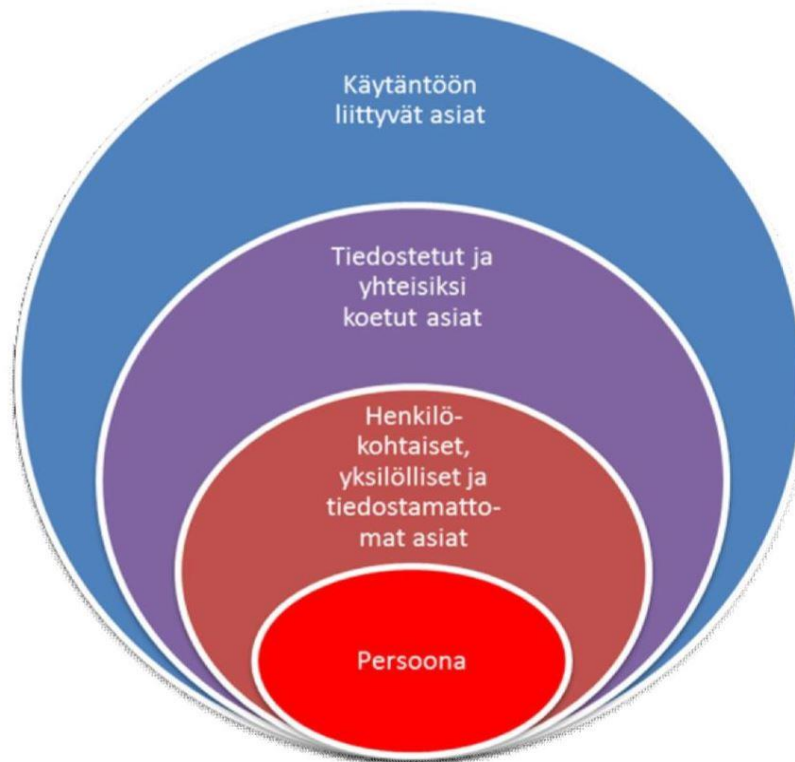
Opettajan työn eettisissä periaatteissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opettajia ohjataan työn kehittämiseen ja oman toiminnan arvioimiseen. Sahlberg (1996, 154) kertoo tutkimuksensa yhteydessä, että on kuitenkin virhearvio olettaa jokaisen opettajan osaavan reflektoida omaa toimintaansa. Tähän viittaa myös Kallioniemi ja Jorukka (2013) tutkimustuloksissaan. Heidän mukaansa opettajat välttävät työhön liittyvien tiedostamattomien asioiden sekä henkilökohtaiseen persoonaan liittyvien asioiden puhumista opettajapariryöskentelyssä. Näin ollen tarvitaan lisää luottamusta ja vuorovaikutusta. Eteen tulevat ristiriidat on tärkeää kyetä keskustelemaan vastavuoroisesti, toista kuunnellen ja eri näkökulmia arvostaen. Onko kouluarjen yhteistyössä ja reflektion vähyydessä kyse tahdosta, taidosta, ajanpuutteesta vai liian henkilökohtaisesta asiasta?

3.5 Voimaannuttava vuorovaikutus ja ristiriidat kouluyhteisössä

Kaikki ihmiset eivät halua kohdata tai kykene kuuntelemaan omista näkökannoista poikkeavia ajatuksia. (Heikkilä ym. 2001, 10). Haluavatko tai ehtivätkö opettajat kuunnella ja kohdata kollegaa tai oppilasta, joilla on opettajan omasta näkökannasta poikkeava ajatus esimerkiksi kolmiportaisen tuen käytänteisiin tai yhteistyökuvioihin liittyen? Kiire ja riittämättömyys sekä jaksamisen pulmat tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa sekä yhteistyön haasteet nousevat esille aiemmin esitellyssä OAJ:n työbarometrissa (2017). Onkin aiheellista pohtia, antaako kollegiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö voimavaroja? Vai tarvitaanko voimavaroja toteuttaa yhteistyötä?

Frimanin mukaan (2016, 117) on tärkeä oppia erottamaan omat ja toisen tunteet: herkkä ihminen ottaa usein toisten kielteiset tunteet vastuulleen ja yrittää toimia työpaikalla ilmanpuntarina. Näin yhteistyön toteuttaminen voi uuvuttaa, vaikka tarkoitus on päinvastainen. Kuten aiemmin todettiin, Kallioniemi ym. ovat tutkineet (2013) opettajaparin keskinäistä vuorovaikutusta yhteisopettajuudessa. Heidän tutkimuksensa tulosten perusteella

mainintoja opettajien kriittisesti refleктоivista keskusteluista, esimerkiksi heidän työtapojaan tai opettajuuttaan koskien on vaikea löytää. He päätyvät toteamaan, että vaikeista asioista on hankala puhua ja niin keskustelun sisältö kuin sen laatuakin voivat estää opettajaparin ja yhteistyön kehitystyötä. Yhteisopetusparit puhuvat asioista yhteisinä eivätkä keskustelleet erikseen toistensa toiminnasta. (Kallioniemi & Jormakka 2013, 80-81.) Yhteisopettajien työn yhteisyys, ”me” on työn rikkaus, mutta toisaalta sen taakse voidaan kehitystyössä myös piiloutua. Kallioniemi ym. (2013ym. 80) ovat havainnollistaneet vuorovaikutuksen haasteita seuraavassa kuviossa.



Kuvio 2: Vuorovaikutuksen haasteet (Kallioniemi & Jormakka 2013)

Kuvion osiot ja niiden värit osoittavat Kallioniemi ym. mukaan, (2013, 80) että mitä lähempänä omaa persoonaa keskustelun asiasisällöt liikkuvat, sitä epämiellyttävämmäksi ne koetaan ja sitä vaikeampi niitä on ottaa puheeksi. Heidän tutkimuksensa aineisto paljasti, että keskustelutuokioissa välteltiin tuomasta esiin niin omia kuin kollegan heikkouksiksi koettuja luonteenpiirteitä, työssä epäonnistumista ja yhteistyötaitoja. Tällä voinee olla yhteyttä siihen, että opettajat tekevät työtä pitkälti persoonallaan. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 109.) Kallioniemen ym. mukaan (2013, 81) esimerkiksi opetusmenetelmien ja

työtapojen valintaan voivat vaikuttaa omat henkilökohtaiset mieltymykset ja siksi valittuja menetelmiä koskeva kritiikki voi loukata opettajaa henkilökohtaisella tasolla. Heikkilä ym. (2001, 37) korostavat kuitenkin, että reflektointiprosessit olisi parasta suorittaa juuri yhteistoiminnassa muiden kanssa ja myös vastakkaisten osapuolten kesken. He nostavat esiin huolen, että valitettavan usein yksilö jää itsekseen selviytymään kokemuksistaan. Näin ollen hyvinkin yhteistyö voi kiireen ja keskeneräisyyden vuoksi viedä voimavaroja.

Jännitteitä ja ristiriitoja voi syntyä myös silloin, jos henkilöä tai ryhmää vaaditaan osallistumaan johonkin sellaiseen toimintaan tai työtapaan, joka on vastoin näiden arvoja. (Collander, Ruoppila & Härkönen (2009, 216.) Aulankoski (2016, 9) määrittää ristiriidan ajatuseroksi; ajatellaan eri tavoin siitä, mikä tietyssä tilanteessa on sopivaa ajatusta, tunnetta tai toimintaa. Hänen mukaansa ristiriidat juontuvat sekä neutraaleista, myönteisistä että kielteisistä lähtökohdista. Ristiriitojen ja luovuuden yhteenliittyminen on kiinnostava näkökulma. Aulankosken (2016,19) mukaan yhteenottojen myötä voi viritä uutta, sillä uuden luominen aiheuttaa jännitteitä haastaessaan vanhan. Törmäysten tarkoituksellinen rakentaminen ei liene siltikään hyväksi, sillä Aulankoski toteaa (2016, 19) konfliktien havaitsemaan toisen kielteisesti ja kanavoivan energiaa työnteosta taisteluun. Opettajakunnan sisäiset ristiriidat, kuten kilpailu, kateus ja naisvaltaisuus, nousivat esille Tirrin (2002) tutkimusaineistosta.

Normit eli käyttäytymissäännöt yhdistävät ja erottavat työyhteisöä. Normien noudattaminen liittyy ryhmään, mutta samalla normit lokeroivat jakamalla ihmisille eri määrin valtaa. Jännitteitä syntyy myös valtaan, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen. (Aulankoski 2016, 20-21.) Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 17) tuovat esille, että valtakonfliktit herättävät emotionaalisia reaktioita, joiden hallinta ja tunnetyö nousevat tärkeään asemaan. Eritoten tilanteet, joissa käytännönyhteisöjen (Wenger 1998) toimintatavat poikkeavat virallisista käytännöistä, omat omiaan herättämään ristiriitoja työyhteisöissä. Ferruchi (2016, 161) näkee kunnioituksen ristiriitojen ratkaisemisen edellytyksenä. Hänen mukaansa ristiriitojen ratkaiseminen voi parantaa suuresti ihmissuhteita ja kohottaa koulujen akateemista tasoa. Tärkeää on, että osapuolet oppivat ilmaisemaan kantansa selvästi sekä tunnistamaan vastapuolen näkökulman ja vaatimukset. Ristiriitojen ratkaiseminen kunnioituksen ja kuuntelemisen kautta on tehokkainta ja lisäksi eleganttia. Vaikka joustamattomuutta ja

riidanhalua on, tulisi työyhteisössä ja elämässä yleensäkin muistaa olla tuomitsematta, painostamatta ja sen sijaan kunnioittaa ja kuunnella toista. Suvaita ja antaa toiselle tilaa.

Tirrin (2002, 212) tutkimustulosten valossa kasvatuksen eettiset ongelmat syntyvät usein tilanteissa, joissa kasvattajat ovat eri mieltä siitä, mikä milloinkin on oppilaan parhaaksi toimimista. Opettajien keskinäiset ristiriidat synnyttävät hänen mukaansa tilanteita, joissa joudutaan pohtimaan kasvatuksen eettistä perustaa. Heikkilä ym. (2001) esittävät kaksi dikotomiaa, joita Pakkanen (2002, 244) kutsuu jatkumoksi. Yhtenäisyyttä edistää dialogisuuteen pyrkivä keskustelu ja estää sovinnainen keskustelu. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ajatellen Heikkilä ym. (2001) näkemystä dialogikulttuurista voidaan edistää pitämällä oman edun ja autonomian sijaan tärkeänä yhteistä luovuutta ja aitoa dialogia. Pakkanen summaa (2002, 245), että asettamalla korkeita moraalisia standardeja, olemme toistemme auttajia ja hyväksymällä toistemme tuen edistämme yhtenäisyyttä. Itseriittoisuus ja toisten yläpuolelle asettuminen ehkäisee hänen mukaansa yhtenäisyyden voimaa.

Tiedon puute on eräs ristiriitoja aiheuttava asia kouluyhteisössä. Se hankaloittaa toimijuutta sekä yhteistyötä oppilaan parhaaksi. Eri ammattiryhmien välinen yhteistyö toimii kouluissa keskimäärin paremmin kuin suomalaisessa työelämässä. Kuitenkin vain alle puolet opettajista (44 %) on sitä mieltä, että eri ammattiryhmien välinen tiedonkulku toimii erittäin tai melko hyvin. Perusopetuksessa joka toinen oli tätä mieltä. (OAJ:n työbarometri 2017.) Huuhtanen (2011, 46) huomauttaa, että tiedon kulkemattomuus johtaa helposti väärinkäsityksiin ja epätietoisuuteen ja suurimpana syyllisenä tähän ilmiöön pidetään lainsäädännön määrittämää salassapitovelvollisuutta. Kaikissa tapauksissa oppilaan vanhemmat eivät ole halukkaita tai valmiita lapsen tuen tarpeen selvittämiseksi ja rakentamiseksi antamaan lupaa tiedonsiirtoon, eivät halua osallistua tai lapsen osallistuvan yksilöllisen oppilashuollon palavereihin tai välittämään tarvittavia tietoja sekä luokan- että erityisopettajalle.

3.6 Pedagoginen johtaminen ja muutoksen hallinta

Ilman hyvää pedagogista johtamista koulun ei ole helppo uudistua. Hökkä ym. (2010, 153) tuovat esiin koulutusorganisaation vastuun opettajien hyvinvoinnista. Tämä suuri työyhteisössä piilevä opettajien energia on saatava toimimaan ystävällisesti, yhteisöllisesti ja

tulevaisuuteen positiivisesti suuntautuen. Johtajuus on jatkuvassa muutoksessa (Heikkilä ym. 2001, 167). Dinhamin mukaan (2018) hyvän johtajan on oltava avoin muutokselle, ja hänellä on oltava positiivinen asenne. Hyvä johtaja kuuntelee, tukee ja ymmärtää työyhteisönsä opettajia. Muutospaineet ja velvoittavat uudistukset väsyttävät, mutta taitavalla johtamisella ja työyhteisön asenteella työn imua voidaan lisätä. Johtajuuden merkitys koulun työyhteisössä on tärkeä ja sillä on vaikutusta opettajan ammatti-identiteettiin ja pärjäämisen kokemuksiin ammatissaan.

Aiemmin todettiin, että rehtorin tuki on tärkeä opettajan voimavara. Esimiehen ja johdon rooli työhyvinvoinnin johtajana on suorastaan korvaamaton. Esimiehen toiminta vaikuttaa merkittävästi lähes kaikkeen: työn hallintaan, työtyytyväisyyteen, työstä innostumiseen, työssä koettu iloon ja työstressin määrään. Hyvä esimies saa työyksiköt toimimaan, yhteistyön sujumaan ja ymmärtää työn määrän ja vaatimusten kohtuullisuuden. Myös ylemmän johdon toiminta vaikuttaa hyvinvointiin. Esimiestyöhön tyytyväisillä työstressin kokeminen on merkittävästi vähäisempää. Hyväksi koetulla esimiestyöllä ja työyhteisöjen toimivuudella sekä kehittämisaktiivisuudella ja työpaikan ilmapiirillä on erittäin merkittävä yhteys. On tärkeää, että rehtori välittää ja on läsnä. (OAJ työbarometri 2017.)

Esimies, joka ymmärtää työntekijän olevan työnsä paras asiantuntija, voi kannustaa työntekijää löytämään juuri hänelle parhaat keinot ja tavat työskennellä ja tuunata työtään. (Seppälä ym. 2017, 157.) Yhteiset arvokeskustelut ja ihmiskäsityksistä keskusteleminen sekä hyvä työilmapiiri voivat virittää työn ilon lähteille ja auttaa ymmärtämään itseä ja toista paremmin. Opettajana kehittyminen on aina henkilökohtainen prosessi. Opettajana kehittymisessä pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttaa tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Ihmiskäsitys on Värriin määrittelemänä (2000, 119) kasvatustiedon looginen lähtökohta, joka heijastuu kaikkeen muuhun – siihen perustuen pohditaan ja asetetaan kasvatuksen ihanteita ja päämääriä sekä valitaan menetelmät, joilla näihin päämääriin pyritään. Ristiriitojen ratkaisemiseksi juuri ihmiskäsityksestä ja opettajan työn eettisistä arvoista olisi tärkeä keskustella, vaikka ne ovatkin Kalli-oniemeen ym. (2013) viitaten asioita, joista ei ole helppo keskustella. Työtapojen taustalla vaikuttavat henkilökohtaiset arvot ja ihmiskäsitys ja niistä keskusteleminen auttavat ymmärtämään toisen näkökulmaa ja synteisiä yhteistyöhön. Kasvattajien ihmiskäsitys on Värriin (2000, 119-120) mukaan perustavin kohtaamisen ehdoista, koska siinä määrittyvät

kasvatussuhteen ontologiset ja eettiset sitoumukset. Kasvatukselliset valinnat juurtuvat siten opettajan ihmiskäsityksestä, tiedostaen tai tiedostamatta.

Rehtori voi pedagogisena johtajana järjestää aikaa arvokeskusteluille ja reflektiolle sekä rohkaista opettajia yhteistyöhön – uskaltautumaan myös epämukavuusalueelle sekä tarttumaan uusiin haasteisiin ja työtapoihin. Hän voi rohkaista ja mahdollistaa uusien käytänteiden kokeiluja ja toteuttamista. Aiemmin mainittua Huuhtasen (2011) psykologista pääomaa kuvataan *mahdollisuuksien ikkunan* kautta: mahdollisuuksien ikkuna auttaa opettajia löytämään omat vahvuutensa ja oman piilevän osaamisensa mahdollisimman monipuolisesti ja täten mahdollistaa työssä onnistumisen. Myös epäonnistumiset ja niistä oppiminen voidaan nähdä oppimiskokemuksina ja psykologista pääomaa myönteisesti kartuttavina tekijöinä. (Salovaara & Honkonen 2013, 55; Palmu & Malinen 2017)

Huusko & Pietarinen (2002, 7) kiteyttävät, että koululle asetetut kasvatustavoitteet yhtäältä velvoittavat ja toisaalta oikeuttavat kouluja kehittämään jatkuvasti omaa toimintaansa. Koulun kehittämistä ja kehittämisen suuntaa määritettäessä on siis keskeistä havaita koulun kehittämisen yhteys koulun kohtaamiin ulkoisiin ja sisäisiin muutoksiin. OAJ:n työbarometrissa (2017) mainittiin osasyynä yhteistyön ongelmiin tiedon puute eri toimijoiden tehtäväkuvista ja vastuista ja vastuiden epäselvyys, mutta ongelmaksi koettiin myös kiire ja vaikeus löytää yhteistyöhön aikaa. Yhteistyön parantamiseksi toivottiin parempaa johtamista ja riittävää perehdytystä yhteistyötä vaativiin asioihin.

Vartiaisen mukaan (2017, 15) työelämän muutosten – hyvien ja huonojen – keskeisenä veturina on teknologiset-innovaatiot, joita nykyisin aktivoi kaikkialle tunkeutuva digitalisaatio. Huusko ym. (2002, 7) näkevät, että koulun tasolla näiden kompleksisten ja yhä tiiviimmällä syklillä ilmenevien muutospaineiden kokijoina ja kehittämistyön toteuttajina ovat käytännössä opettajat. Opettajat kokevat esimerkiksi opetussuunnitelman asettamat muutospaineet ja strategiat ulkoisiksi vaikkakin ne ovat työtä ohjaavia velvoitteita. Heikkilä ym. (2001, 12, 23, 48) mukaan muutospaineita aiheuttavat asioiden kaaosmainen monimutkaistuminen ja asioiden kokonaishallintaan liittyvät riittämättömyyden tunteet. Ratkaisuksi Heikkilä ym. ehdottavat (2001, 23, 48, 54) aiemmin mainittua dialogiin perustuvaa kommunikaatiokulttuuria ja vastavuoroisuutta, riippuvuuksien tajuamista, yhteisöllistä oppimista, luovia resursseja ja yhteistoimintaa toisten kanssa. Muutokseen ei Heikkilä ym. mukaan (2001, 20) mukaan yllätä käskemällä eikä ulkopuolisella voimalla tai vallalla.

Jokaisella opettajalla on oma sisäinen ajatusten ja tunteiden verkosto, jonka varassa käyttäytyminen määräytyy.

Muutosta käsittelevään keskusteluun liittyvät Ahtiainen (2017) väitöskirjan mukaan koulukohtaiset, olemassa olevat käytänteet, joista osasta on voitava luopua. Osa taas voidaan säilyttää. On siis osattava luopua myös toimivista käytänteistä, jos ne eivät tue tavoiteltua muutosta. Ahtiainen (2017) näkee, että muutoksen aikaansaaminen on tässä mielessä valintoja eri tekijöiden välillä ja yhteiseen toiminnan kehittämiseen vaikuttavat myös aiemmat kokemukset vastaavanlaisista koulun toimintaan kohdistuvista uudistuksista. Muutospaineissa tarvitaan Huusko ym. (2002, 7) mukaan joustavuutta ja muutoksen merkityksen ymmärtämistä. Ferruchi (2016, 165-166, 174) nimeää muutoksen hallinnan tärkeäksi elementiksi niin ikään joustavuuden sekä lisäksi sopeutumisen ja periksiantamisen. Periksiantaminen ei ole häntä lainaten (2016, 175) ole aina helppoa, vaikka se olisi toimiva vaihtoehto. Suurten joukkojen, kuten kouluyhteisön, ystävällisyys ja hyväntahtoisuus on kuitenkin Ferruchin (2016, 247) mukaan valtava resurssi; se on energiaa samoin kuin öljy, vesi, tuuli, ydinvoima ja aurinkoenergia. Sitä energiaa kannattaa hyödyntää.

4 OPETTAJAN AUTONOMIAN JA YHTEISTYÖN PARADIGMA

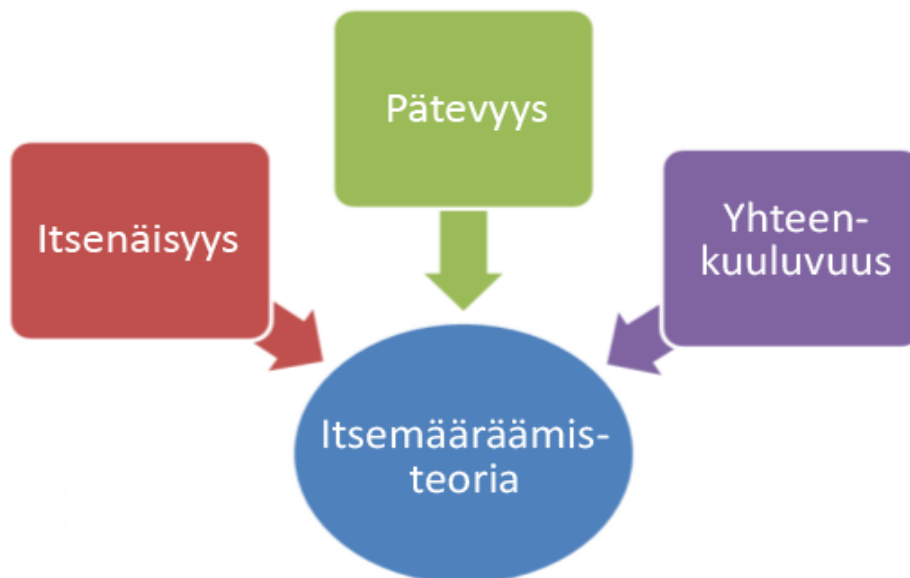
4.1 Taiteilua autonomian ja yhteisöllisyyden rajapinnalla

Edellä on esitelty yksilöllistä ja yhteisöllistä näkökulmaa tutkimuksen tematiikkaan liittyen. Opettajan autonomian ja yhteistyön paradigma näyttäytyy myös monella tapaa opettajuuden voimavarojen ja opettajien yhteistyön kentässä. Opettajien sanotaankin taiteilevan autonomian ja yhteisöllisyyden rajapinnalla. Yhteistyötä toteutetaan yhä moninaisemmissa asioissa kouluarjessa ja sitä vaaditaan myös oppilailta.

Koulutusorganisaatioita on vanhastaan kuvattu väljäkytkentäisinä rakenteina, joissa opettaja on itsenäinen, oman työnsä asiantuntija, jolloin työn ulkoinen kontrollointi ja hallinnointi on vähäistä. Opettajalla on ollut mahdollisuus toteuttaa ammatillisia tavoitteitaan varsin vapaasti ja opettajien autonomian on todettu edistävän (Hargreaves 2000) parhaiten heidän ammatillista kehittymistään. Tämä on tukenut organisaation vakaata ja pitkäjänteistä muutosta. Uudemmassa, tiukkakytkentäisessä julkisjohtamisen mallissa, opettajien työn ulkoista ohjausta, kontrollia ja arviointia on lisätty. Vahva strateginen suunnittelu ja toiminnan tuloksellisuuden arviointi on katsottu tehokkaaksi keinoksi opettajien ammatillisen kehittymisen ja muutosten tukemisessa. Samalla on kyseenalaistettu opettajan autonomian olemista laadukkaan toiminnan tueksi. Toisaalta taas ammatillinen kehittyminen nähdään olevan yhteydessä vahvaan toimijuuteen työssä. (Hökkä ym. 2010, 141-142, 146.) Onko opettajan työn laadukkuuden mittariksi nostettu liiaksikin tehokkuus ja paine tuloksellisuudesta? Tämä heikentänee opettajien riittämättömyyden tunnetta entisestään.

Motivaatiopsykologian tutkijoiden E.L. Decin & R. Ryanin (2000) itsemääräämisteorian ulottuvuudet (kuviokuva 3) tuovat esiin ihmisen tarpeen itsenäisyyteen, yhteenkuuluvuuteen ja pätevyyteen. Opettajan työhön liittyvät kaikki kolme ulottuvuutta. Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian mukaan työn tekemisessä on kyse sisäisestä motivaatiosta silloin, kun ihminen tyydyttää toiminnallaan edellä mainittujen *itsenäisyyden, yhteenkuulumisen ja pärjäämisen* universaaleja perustarpeita. Mikäli nämä tarpeet puuttuvat tai niiden toteutuminen estyy, johtaa se henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin heikentymiseen. (Ryan & Deci 2017, 10-11.) Hyvässä työssä nämä tarpeet tyydyttyvät ja työ on mielekästä. Itsemääräämisteorian (2001) mukaan itsenäisyys tarkoittaa mahdollisuutta tehdä henkilökohtaisia

ratkaisuja työssä, käyttää omia vahvuuksiaan ja oman harkinnan käyttöä parhaan tuloksen saamiseksi. Yhteenliittyminen tarkoittaa toivetta yhteenkuulumisesta ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Yhteenkuulumisen kannalta on tärkeää tuntea kuuluvansa työyhteisöön ja tuntea luottamusta. On tärkeää, että onnistumiset ja ponnistelut tunnustetaan ja saadaan toisilta tukea sekä arvostusta. Työssä pärjääminen liittyy siihen, miten ihminen pystyy kohtaamaan haasteita ja saa aikaan vaikutuksia toiminnallaan. Työhyvinvoinnin ja työssä pärjäämisen kannalta on tärkeä nähdä työn myönteisiä tuloksia, tuntea onnistumista ja sen kautta uskoa uusista haasteista selviytymiseen. Oma innostus ja onnistuminen haasteista selviämässä voi tarttua ja sytyttää toisetkin. Työn imu voi tutkimusten mukaan tarttua. (Hakanen 2011, 30-32.)



Kuvio 3: Ryan & Decin (2000) itsemääräämisteorian ulottuvuudet

Saukkonen ja Rähä (2018, 83-84, 93), Wermke (2015) ja Frostenson (2015, 20-25) pohtivat opettajan autonomian käsitettä tulkinnallisena ja laajasti ymmärrettynä. He muistuttavat, että ihmisen yksilöllisyys ei ole vastakkainen yhteisöllisyydelle; ne edellyttävät toisiaan. He näkevät autonomian osana ihmisyyhteisöissä syntyviä riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteita. Koulut ovat monimutkaisia sosiaalisia järjestelmiä, joissa useat toimijat toimivat eri rooleissa ja joissa toiminta voi vaikuttaa muiden käyttäjien päätöksentekokykyyn. Wermke kysyykin, kuka kouluyhteisössä voi ylipäättään olla itsenäinen? Kouluyhteisön jäsenten autonomian määrä ja laatu vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä koulujen itsenäisyys

merkitsee käytännössä. Myös ymmärrys autonomiasta ja se, miten autonomiaan suhtaudutaan vaihtelee yksilöiden ja työyhteisöjen kesken. (Wermke 2015, 1-3.)

Saukkonen ym. (2018, 93) kritisoivat Lapinojan & Heikkisen (2006) tapaa ymmärtää autonomia kykynä toimia tieteellisen tiedon, oman kokemuksen ja harkinnan varassa ilman, että altistuu pakolle tai painostukselle. Tieteelliseen tietoon ja kollektiiviseen kokemukseen liittyvä harkinta ei tarkoita autonomiaa. Saukkonen ym. (2018, 83-85) ehdottavat, että autonomisuuden sijaan puhuttaisiin itsemääräämisoikeudesta, omatoimisuudesta ja itsenäisestä harkintakyvystä. Frostenson (2015) luokittelee autonomian käsitettä yleiseen ammatilliseen autonomiaan sekä yksilölliseen ja kollegiaaliseen autonomiaan. Nämä kaksi kategoriaa kuvaavat autonomian eri ulottuvuuksia. Seuraavaksi tarkastellaan näitä ulottuvuuksia opettajuuden ilmentäjinä.

4.2 Yksilöllinen autonomia

Opettajan ammatissa professionaalisuus näyttäytyy erityisesti autonomiana eli vapautena toteuttaa ammattiaan hyvin pitkälti itsenäisesti sekä vastuuna ja pyrkimyksenä ylittää mahdollisimman hyvään työskentelyyn (Vanhalakka-Ruoho, 2008, 124). Frostensonin mukaan (2015) ammatillinen autonomia viittaa ammatillisen työn kehyksiin kuten koulujärjestelmään, lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan. Ammatillinen itsemääräämisoikeus tällä tasolla koostuu opettajien työn suunnittelun järjestämiseen esimerkiksi vaikuttaen koulun yleiseen organisaatioon. Yksilöllinen autonomia voidaan ymmärtää yksilön mahdollisuudeksi vaikuttaa opetuskäytännön sisältöihin, kehyksiin ja ohjauksiin. Tähän sisältyy esim. opetusmateriaalin valintoja, pedagogiikkaa, valta päättää jossain määrin ajallisista olosuhteista sekä vaikuttaa opetuskäytäntöön ja arviointijärjestelmiin. Yksilöllisen autonomian keskeinen asema on yksittäisen opettajan ammatilliseen käytäntöön liittyvä toiminta- ja päätöksentekovalta.

Työn itsenäinen luonne ja oikeus tehdä valintoja omassa opetustyössään opetussuunnitelman raameissa on tärkeää opettajille. Monet opettajat kokevat ja mainitsevat itsenäisyyden ja autonomisuuden työssä viihtymisen tärkeäksi seikaksi. (Sääkslahti & Tynjälä 2013, 149; Salminen 2012, 278.) Tirrin mukaan (2002, 207) professionaalisuus merkitsee opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan ja

sitoutumisen aste voidaan nähdä erääksi ammattietiikan tärkeäksi kysymykseksi. Ziehe (1983) huomauttaa sitä vastoin, että opettajan työn voi tehdä raskaaksi juuri *yksilönä* hankittava tunnustus ja kunnioitus. (Larssen 2004, 26.) Tämä on syytä huomioida ajatellen opettajien jaksamiseen liittyviä hätähuutoja ja tutkimuksia.

Handin (2006, 538) mukaan omaan harkintaan perustuva toiminta on vain hyvin harvoin järkevempää kuin muiden ihmisten ohjeiden ja neuvojen kuunteleminen. Myös Comenius filosofiassaan tähdentää jokaisen ihmisen olevan lähimmäisensä opettaja arjen vastavuoroisessa kanssakäymisessä. (Leinonen 2002, 36.) Saukkonen ym. (2018, 83) toteaa kuitenkin, että on tärkeää kyetä erottamaan, koska kannattaa luottaa omaan harkintaan ja koska luottaa toisten neuvoihin. Frimanin (2016, 137) päinvastainen ajatus Handin (2006) näkemyksestä on, että toista ihmistä ei kannata neuvoa, jos hän ei suoranaisesti neuvoja pyydä. Hän näkee ihmisellä itsellään olevan yleensä vastaus siihen ongelmaan, jota hän pohtii. Yksilöllinen autonomia ei kuitenkaan estä kollegiaalisia ponnisteluja opetuskäytännössä. Seuraavaksi tarkastellaan millaisiin yhteisöllisiin toimiin perusopetuslaki, perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja opettajan eettiset periaatteet opettajaa ohjaa?

4.3 Kollegiaalinen autonomia

Opettajan työ on muuttunut ajan kuluessa entistä yhteisöllisemmäksi. Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaavat yhä lisääntyvään yhteistyöhön. Ihminen syntyy yhteisöön ja hän kuuluu erilaisiin yhteisöihin läpi elämänsä. Ihmisen on välttämätöntä huomioida toiset ihmiset mielipiteineen ja ajatuksineen. Tämä koskettaa kouluyhteisössä niin yhteistyötä lähimpien kollegoiden, koko työyhteisön, vanhempien kuin oppilaidenkin kanssa. Kollegiaalinen autonomia voi parhaimmillaan olla merkittävä voimavara opettajan työssä yksilöllisen autonomian lisänä. Kollegiaaliset työn muodot, joissa opettajat työskentelevät tiimeissä tai muutoin kollektiivisesti (esimerkiksi yhteisopettajuus), voivat merkitä rajoitettua itsemääräämisoikeutta yleisestä ammatillisesta näkökulmasta, mutta eivät kollegiaalisesta näkökulmasta. Kollegiaalisissa työn toteuttamisen tavoissa työn sisältöä, työn muotoja ja arviointia koskevat päätökset saavutetaan yhdessä. Frostenson (2015) pohtii kollegiaalista itsenäisyyttä yhteisen päätöksenteon osalta. Jotta kollegiaalinen itsenäisyys

voi toimia hyvin, tulee äänen mukaansa muistaa kollegiaalisessa opetuksessa pohtia mitä tehdään, miten tehdään ja miten arvioidaan.

Tirrin tutkimuksissa (2002, 215) opettajat kokivat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden väliset jännitteet työtavan eettiseksi kysymykseksi. Monet tutkittavat pohtivat, onko opettajan työ itsenäistä vai riippuvaista muista ja onko yksilöllisyys tärkeämpää kuin yhteisöllisyys opettajan työssä. Saukkonen ym. (2018, 80-81) sen sijaan kysyvät, miten yhteistyöhön oppiminen edistää kasvattajan omaa kasvua opettajuuteen? Entä miten yksilöllisyys, yksilöllinen vastuu ja kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä sekä kyky huomioida toiset ja toimia ryhmässä ovat sosiaalisesti rakentuneita ja toisiinsa sidoksissa olevia taitoja?

Tirri (2002, 211) tähdentää, että opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä on mahdotonta erottaa toisistaan. Niin ikään Laursen (2006, 25) huomauttaa, että itsemääräämisoikeus moraalisen ihanteena ei kuitenkaan koskaan voi olla riippumaton muista. Opettajan ammatin eettisissä periaatteissa otetaan kantaa autonomiaan ja yhteistyöhön seuraavasti: *”Opettaja arvostaa tehtäväänsä ja kunnioittaa työtovereitaan. Opettaja pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työtovereiden yksilöllisyyden hyödyntäminen, ymmärtäminen sekä keskinäinen apu ja tuki ovat keskeisiä periaatteita työyhteisössä”*. Opettajan työn eettiset periaatteet korostavat tasapainon löytämistä autonomian ja yhteisöllisyyden kesken. Salovaara ym. (2013, 10) näkevät, että opettajat aikuisina ja ammatillisina voivat tietoisesti valita toisinaan yksin tekemisen ja toisinaan yhdessä työskentelyn, kunhan vuorovaikutus toimii ja yhteiset toimintavavat ovat selkeät.

Seuraavaksi esittelen kolmiportaisen tuen taustaa ja yhteistyötä kolmiportaisen tuen toteuttamisessa luokanopettajan ja erityisopettajan mahdollisena voimavaratekijänä. Esittelen myös erilaisuuteen suhtautumista sekä oppilaan osallisuutta tukevaa, osallistavaa kouluyhteisöä.

5 OSALLISTAVA KOULUYHTEISÖ JA KOLMIPORTAINEN TUKI

5.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen vastataan kouluarjessa kolmiportaisella tuella. Kolmiportaiseen tukeen kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kaikilla tuen portailla voidaan käyttää samoja tuen keinoja. Näitä keinoja ovat mm. eriyttäminen, tukiopetus, osaaikainen erityisopetus, samanaikaisopetus, psykososiaalinen tuki sekä avustajan antama tuki. Eri keinoja tarjotaan oppilaalle henkilökohtaisen tarpeen mukaan. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja oppilaat, joilla on erityisen tuen päätös eli HOJKS. Tukimuotoja tehostamalla tavoitellaan Huuhtasen (2011, 69) mukaan koulua, jossa kaikilla on tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun. Kolmiportainen tuki tavoittelee tärkeitä erityiskasvatuksen periaatteita eli ihmisarvoa, osallisuutta, integriteettiä sekä itsemääräämisoikeutta niin oppilaan kuin koko kouluyhteisönkin arjessa.

Kolmiportaisen tuen taustalla on oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen valmistelu, joka alkoi vuonna 2007 erityisopetuksen strategian laatimisen myötä (Opetusministeriö 2007) ja hallituksen esitys perusopetuslain muuttamiseksi (HE 109/2009). Erityisopetusta alettiin kehittää noin kymmenen vuotta sitten, kun kunnat totesivat tuen tarpeessa olevien määrän lisääntyvän. Kuntien käytännöt tuen tarjoamisessa todettiin kirjaviksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksella (2011) pyrittiin vahvistamaan suuntausta, jossa toteutuu tasa-arvoinen oikeus opetukseen, inklusio- ja lähikouluperiaate. Erityisluokkia purettiin ja erityistä tukea tarvitsevien opetus annettiin pääosin lähikoulussa, yleisopetuksen ryhmässä. Perusopetuslain (2009) 17 §:n 2 momentin mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohta on edelleen erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista. Erityisiä tukitoimia tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestäminen tulee arvioida aina tapauskohtaisesti. Jos integraatio ei ole mahdollinen, oppilaan opetus järjestetään kouluarjessa erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa kolmiportaisen tuen järjestämistä ja tuen arviointia yhdessä, yhteisöllisesti sekä inklusioon ja oppilaan osallisuuteen pyrkien:

”Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuen tarpeen varhaiseksi

havaitsemiseksi koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun". (Pops 2014, 61.)

Saukkonen ym. (2018, 86) toteavat, että peruskoulun kolmiportaista tukea ja toimintaa ohjaavia asiakirjoja ei voi pitää erityisesti yksilöä ja yksilöllisyyttä korostavina. Opetuksen toteuttamisen kuvauksissa yksilökeskeinen näkökulma kuitenkin korostuu. Tästä esimerkkinä mainitaan opetussuunnitelmassa (2014) yksittäisen oppilaan opetusjärjestelyt ja muuttuvat oppimisympäristöt kolmiportaisessa tuessa. Kaikki perusopetuslaissa tarkoitettut tukimuodot (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) on säädetty oppilaan oikeudeksi ja niihin ovat oikeutettuja sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa olevat oppilaat aina, kun laissa mainitut edellytykset niiden järjestämiselle täyttyvät. Tämä edellyttää hallituksen esityksen (2009) ja perusopetuslain mukaan (2009) opettajalta taitoa havaita oppilaidensa tuen tarpeita sekä käyttää opetuksen yhteydessä joustavasti hyväkseen erilaisia tukimuotoja ja moniammatillista yhteistyötä.

Yhteistyötä opettajien ja kodin kesken sekä oppilaan osallistamiseksi tarvitaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, 36) tuen suunnittelussa, toteutuksessa, oppimisen arvioinnissa sekä tuen vaikuttavuuden arvioinnissa: *"Tehostetun tuen oppimissuunnitelma tukee kunkin opettajan oman työn suunnittelua ja opettajien keskinäistä sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Tehostettu tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamista suunnitellaan, sen tarvetta ja vaikutuksia arvioidaan opettajien keskinäisenä yhteistyönä sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa." (Pops 2014, 64.)*

Opetussuunnitelma ottaa kantaa myös oppilaan oikeuteen saada tarvitsemaansa tukea ja mahdollisuuteen vaikuttaa häntä koskevissa tuen toteuttamisen tavoissa: *"Osa-aikaista erityisopetusta pyritään järjestämään yhteisymmärryksessä oppilaan kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan kaikilla tuen tasoilla. Tehostetun tuen aikana osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys tukimuotona yleensä vahvistuu. Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta myös*

erityisen tuen aikana ja opiskellessaan erityisluokassa. ” (Pops 2014,73.) Jokaisen opettajan tehtävänä on perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaan ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Ohjauksen tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taidot sekä kyky suunnitella tulevaisuuttaan vahvistuvat. Näitä taitoja vahvistetaan tarkoituksenmukaisilla ohjauksellisilla toimintatavoilla. Ohjauksella pyritään siihen, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita oppimiselleen ja ottamaan vastuuta opiskelustaan. (Pops 2014, 62.)

5.2 Opettajien osaaminen kohdata tukea tarvitseva lapsi ja erilaisuus

Kolmiportainen tuki erityiskasvatuksen periaatteineen on tuonut mukanaan haasteita kohdata monenlaisia oppijoita. Muuttuneiden käytänteiden lisäksi suuret luokkakoot, riittämättömät resurssit integraatiossa ja inklusiossa sekä pedagogisen johtajuuden puute eivät tue opettajien jaksamista työssään (mm. Saloviita 1999, Huuhtanen 2011). OAJ:n tuoreiden selvitysten mukaan opettajat tuntevat yhä heikosti kolmiportaisen tuen kokonaisuutta: sitä mitä tuki tarkoittaa, miten sitä annetaan ja kuka tukipäätöksen saanutta oppilasta saa opettaa. Erityisasiantuntija Lyhykäinen (2018) OAJ:stä muistuttaa, että kaikkien opettajien kelpoisuuteen ja velvollisuuteen kuuluu kaikkien oppilaiden opetus. Vain henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) kirjattua erityisopetusta voi antaa ainoastaan erityisluokanopettaja tai aineenopettaja, jolla on erityisopettajan kelpoisuus.

Tutkijatohtori Raisa Ahtiainen pureutuu väitöstutkimuksessaan (2017) kolmiportaisen tuen käytänteisiin ja opettajien osaamiseen ja yhteistyöhön kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Erityisopetuksen uudistus ei hänen tutkimuksensa mukaan ole sujunut toivotulla tavalla. Kolmiportaisen tuen käytänteet näyttävät Ahtiaisen (2018) mukaan olevan yhä etsinnässä, vaikka muutosta on harjoiteltu jo seitsemän vuotta. Hän on tutkinut oppimisen ja koulunkäynnin tukiuudistuksen valmistelun eri vaiheita. Väitöstyön tulosten mukaan pelkkä tiedon jakaminen ja koulutus eivät tunnu riittävän koulun muutoksessa, vaan tukea tarvitaan myös sen avaamisessa, mitä uudistus tarkoittaa luokassa. Ahtiaisen (2018) väitöstutkimuksesta ilmenee, että muutosta valmisteltiin hyvin ja muutoksen valmistelussa ja jalkauttamisessa kuultiin asiantuntijoita. Koulutuksen järjestäjät eli kunnat saivat kymmeniä

miljoonia euroja tukea kehittämiseen ja henkilöstön täydennyskoulutukseen. Opettajat olisivat Ahtiaisen tutkimuksen mukaan (2018) tarvinneet lisää tukea käytännön toteuttamiseen ja opettajia olisi voitu kannustaa enemmän muuttamaan vanhoja käytänteitä. Myös opettajien kokemuksia siitä, miten he ja oppilaat kokivat muutoksen, olisi tullut kuulla.

Luokanopettajalla saattaa olla paljonkin erityispedagogista tietotaitoa tukea tarvitsevan oppilaan osalta, mutta vastuu siirtyy helposti erityisopettajalle. Toisaalta voi olla myös toisin. Tietotaito ei riitä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamiseen ja voimavarat työssä kehittymiseen ovat vähäiset. Olosuhteet ja tilat tuovat omat haasteensa. Naukkarinen (2018, 125) muistuttaa, että ellei olosuhteita kehitetä vastaamaan inklusion vaatimuksia, inklusio tuottaa samat ongelmat kuin perinteinen, segregatioon perustuva erityisopetusjärjestelmä. Naukkarisen karuina sanoin (2018, 125) erityisopetuksen asiantuntijuuden uskotaan korjauvan oppilaan patologian tai ainakin tulevan sen kanssa toimeen. Tämä osaltaan estää yleisopetuksen muuttumista joustavammaksi ja osallistavaksi, koska erillinen erityisopetus ottaa huolehtiakseen haastavimmat oppilaat. Usein näin käy jo tehostetun tuen oppilaiden osalta; heidät nimetään tehostetun tuen tarvitsijoiksi ja tukitoimet sekä sijoittelukarsinoiden pohdinta lisääntyvät. Samanaikaisesti hyvää tarkoittavat tukitoimet erkaannuttavat oppilasta omasta luokkayhteisöstään. Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaiden oppimistulokset ovat parempia, kun opetus toteutuu omassa opetusryhmässä. Oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin voidaan vastata aiempaa paremmin esimerkiksi samanaikaisopettajuuden ja yhteisopettajuuden työtavoilla ja onnistuneesti toteutettu yhteisopettajuus voi tukea työssä jaksamista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä. (Palmu & Malinen 2018, 13)

Resurssia uudenlaisiin yhteistyön toimintatapoihin tai täydennyskoulutautumiseen ei kuitenkaan ole useinkaan tarjolla. Esimerkiksi samanaikaisopettajuuden toteutuminen luokan- ja erityisopettajan välillä vaatii laaja-alaisen erityisopettajan resurssin kohdentamisen niin, että yleisopetuksen luokalle on resursoitu omia tunteja mahdollisen klinikkaopetuksen lisäksi. Vain näin resursoimalla samanaikaisopetus voi toteutua. Yhteisopettajuudessa yhdistetään monesti esimerkiksi pienluokka ja yleisopetuksen luokka ja luokanopettaja sekä erityisopettaja työskentelevät työparina. Kallioniemen ym. mukaan (2013,15) yhteisopettajuutta ei voida kehittää paremmin oppilaan oppimista tukevaksi ilman, että ensin paneudutaan niihin tekijöihin, jotka mahdollistavat yhteisopetuksen toteuttamisen

kouluissa. Aikuisten yhteistyö mallintaa tässä koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille.

Luokanopettajakoulutus ei anna edelleenkään riittävästi eväitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja tuen toteuttamiseen (Alanko & Halmesaari 2018, 58-59), vaikka opetussuunnitelma (2014) kaikkia opettajia tähän velvoittaakin. Myös uudenlaiset yhteistyön työtavat tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseksi vaativat monesti täydennyskoulutusta ja opettajien omaa aktiivisuutta. Koen, että erityisopettajakoulutus ohjaa yhä enemmän samanaikaisopetukseen, mutta pitää arvossaan myös yksilöllisempää, kohdennettua intervallityyppistä pienryhmäopetusta. Työtavat tulee valita oppilaan ja luokan tarpeen mukaan, mutta ne eivät saa olla resurssien vuoksi yksipuolisia. Skrtic (1991, 178) toteaa erillisen erityisopetuksen vähentävän yleisopetuksen luokanopettajan mahdollisuuksia joutua epämukavuusalueelle. Mikäli luokanopettaja ei saa kokemusta samanaikaisopetuksesta tai yhteisopetuksesta yhdessä erityisopettajan kanssa ja toisinpäin, ei myöskään voi saada voimavaroja uudesta työtavasta. Uudet rohkeat kokeilut ja työssä kehittyminen epämukavuusalueelle menemisen kautta ovat tärkeitä. On hyvä huomata, että mukavuusalueella toimiminen estää opettajan ammatillisen epävarmuuden kanavoitumista uudellaisiksi toimintatavoiksi. Pohtiiko laaja-alainen erityisopettaja tuen toteuttamisen käytänteitä yhteistyön ja osallistavan kouluyhteisön kannalta, jos hän toimii tunnista toiseen klinikkaopettajana? Entä ellei luokanopettaja halua erityisopettajaa omaa luokkansa? Rakenteellisia muutostarpeita ja vuorovaikutusta on tarpeen tunnistaa ja kehittää.

Erilaisuuden kohtaaminen on keskeinen kysymys kansainvälisessä Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytänteet- yhteenvetoraportissa (2003, 21-22). Oppilaiden erojen huomioon ottaminen edellyttää, että opettaja saa käytännön apua tai lisätukea joko työtovereiltaan ja erityisopettajilta tai muiden ammattiryhmien edustajilta. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön työtapojen muokkaaminen oppilaiden tarpeita vastaavaksi vaatii halua ja resursseja, uskallusta kokeilla uutta ja uskallusta myös epäonnistua. Haasteiksi nousevat joustavuus, suunnitelmallisuus sekä juurikin yhteistyö ja esimerkiksi samanaikaisopetuksen tai yhteisopettajuuden käytänteet. Osallistava opetus ei merkitse yksinomaan luokkayhteisön erilaisuuden kohtaamista. Siihen sisältyy myös luokkatason yhteistoiminnalliseen opetukseen, samanaikaisopetukseen sekä kouluyhteisön opettajien

yhteistyöhön ja muiden tukipalveluiden henkilöstön koordinointiin liittyviä voimavaroja ja haasteita.

Skrtic (1991) peräänkuuluttaakin opettajien ammatillista ongelmanratkaisua ja yhteistyötä. Voisiko avaimet ehtyneisiin voimavaroihin löytyä juuri luokanopettajan ja erityisopettajan uudenaikaisista tavoista tehdä työtä yhdessä? Roeser, Urdan ja Stephens (2009, 381, 400) toteavat, että sillä miten koulun kontekstit on järjestetty ja millä tavalla opettajat opettavat, on vaikutusta siihen, millaisia sosiaalisia, emotionaalisia ja moraalisia viestejä ympäristöstä syntyy ja miten nämä viestit vaikuttavat. Oman toiminnan, kollegan, työyhteisön ja johtajuuden arviointi sekä ammatilliset keskustelut auttavat osallistavan ja inklusiiviseen kasvatukseen pyrkivän kouluyhteisön ja keskustelukulttuurin kehittymistä.

Naukkarisen mukaan (2018, 128-129) juurikin oppimisympäristön muuttaminen tulisi nostaa enemmän esille oppilaan muuttamisen sijaan. Kuten alussa todettiin, opetuksen järjestämisen lähtökohta on erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista. Kolmiportainen tuki perustuu pohjimmiltaan inklusioon. Naukkarinen muistuttaa (2018, 118), että opettajalla on kuitenkin periaatteellinen vapaus valita työtänsä. Naukkarinen pohtii opettajan vastuuta ja sitä, millaisia ristiriitoja opettajan autonomisuuden, eettisyyden ja inklusiivisen kasvatuksen suhteen syntyy. Useat tutkimukset osoittavat Naukkarisen mukaan (2018, 118) että opettajan ja kouluyhteisön toimintatavat heijastavat usein perinteistä, ei-inklusiivista koulukulttuuria, jossa kouluhyvinvointi, oppimisen ilo, oppijälähtöisyys ja yhteistyön kehittämisen halu ovat riittämättömiä (Ahtola & Niemi 2014; Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012, Kämppi ym. 2012; Välijärvi 2015).

Tukea tarvitsevien oppilaiden sijoituspaikkojen jatkumo - ajattelua tulee Naukkarisen mukaan (2018, 118) päivittää, jotta oppilaiden tukitoimet toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla. Lapinoja kehottaa (2006, 161) opettajia olemaan rationaalisia ja moraalisia valinnoissaan. Hän kysyykin: "Voiko opettaja kieltäytyä inklusiivisen kasvatuksen kehittämisvastuusta ilman, että hän samalla kieltäytyy autonomisuuteen liittyvän vastuun ottamisesta?" Rädyn (2018) mukaan Suomessa opettajilla on korkea autonomia suhteessa oppimistavoitteiden yksilöintiin. (Valtioneuvoston asetus 422/2012 koulutuksen kansallisista tavoitteista, jotka mainitaan perusopetuslaissa ja oppituntien jakamisessa 9 §: n 3 mom). Arkikokemukseen peilaten koen, että luokanopettajat ja erityisopettajat omaavat suuren

autonomian myös tuen käytänteiden toteuttamisen osalta. Kuka venettä ohjaa ja mihin suuntaan, riippuu kunkin kouluyhteisön käytänteistä. Kenen ehdoilla ja kenen tarpeet etusijalla kolmiportaista tukea suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan? Miten tuen käytänteitä kouluarjen yhteistyössä toteutetaan ja arvioidaan? Onko oppilaalla sanan sijaa tuen suunnittelussa ja toteutuksessa? Tai osallisuutta kouluyhteisössään, siinä tarkoituksessa, kun se nähdään toimintana, jossa voi itse asettaa tavoitteita, keskustella ja pohtia eri ratkaisuja?

5.3 Pedagoginen ennakointi ja oppilaan osallistaminen

Saukkosen ym. (2018, 86) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) rakentuvat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vastavuoroisuudelle. Mitä tämä tarkoittaa oppilaan osallisuuden osalta? Saukkonen ym. (2018, 86) nostavat esiin kiintoisan seikan. Samaan aikaan kun koulu retoriikassaan edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä, se luokittelee, valikoi, eristää ja erottelee yksilöitä keskenään. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (2014, 34) koulutyö tulisi järjestää siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Tähän velvoittaa myös YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989). Huhtanen (2011, 12) puhuu pedagogisesta ennakoinnista, jolla katsotaan tulevaa. Pedagogisessa ennakoinnissa on aina kyse eteenpäin suuntautuvasta työotteesta (Huuhtanen 2011, 210) ja pedagogista ennakointia olisi hänen mielestään hyvä suorittaa pohtimalla, minkä suhteen tukimuodot ovat myönteisiä tai kielteisiä, mahdollisia tai mahdottomia. (Salo, Gustafsson, Ramanathan 2003.)

Pedagoginen ennakointi on vuorovaikutusprosessi, jossa eri tahot pohtivat rauhassa oppilaan parasta, tulevaisuuden tavoitteita ja tilaa. Pedagoginen ennakointi on valintoja kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen yhteistyötä lisäämällä. On kuitenkin paradoksaalista, että kriittiseksi tekijäksi pedagogisessa ennakoinnissa Huuhtanen (2011, 181) nostaa juuri yhteistyön, vuorovaikutuksen sekä luottamuksen. Koulun arjessa saattaa olla eri näkemyksiä ja käytäntöjä siitä, kuka tekee pedagogista arviointia. Kuka päättää missä ja miten toteutetaan oppilaalle tarjotut tukitoimet perusopetuksen opetussuunnitelman sekä oppilaan oppimissuunnitelman tai HOJK:sin

pohjalta. Luokanopettaja, erityisopettaja, vanhemmat, yksilöllinen oppilashuoltoryhmä vaiko kaikki yhdessä? Onko oppilas osallinen häntä koskevassa päätöksenteossa?

Osallisuus on Asantin (2013, 626) mukaan osallistumista laajempi käsite. Osallisuus tukee omakohtaisen kokemuksen kautta yhteisöön kuulumista ja lisää yksilön voimaantumista, hyvinvointia ja terveyttä. Asanti toteaa (2013, 626), että osallistaminen ei saa olla nimellistä oppilaiden kokemusten tulkintaa aikuisten perspektiivistä tai liian vaikeiden ongelmien ratkaisemista ilman aikuisen tukea. Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Oppilaiden osallisuus ja kuuleminen tuen käytänteiden suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa tulisi nähdä voimavaraksi ja uusien työtapojen mahdollistajaksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen lisäksi myös yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, kuten Naukkarinen (2018, 128-129) esittää. Oppilaiden osallistaminen vaatii Asantin (2013, 627) mukaan opettajien keskinäistä yhteistyötä. Vastavuoroisesti oppilaat ovat mukana kehittämässä ja arvioimassa yhteistyötä. (Pops 2014, 36, 61.) Osallisuuden tunne on yhteisöllinen ja vastavuoroinen. Osallistavassa koulussa kaikki saavat olla mukana miettimässä toimintakeinoja. Osallistavassa kouluyhteisössä ja oppimisympäristössä tarvitaan tahtoa, taitoa ja riittävät resurssit sekä olosuhteet tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. (Salovaara ym. 2013, 39.) Usein on kyse arvovalinnoista – siitä mitä pidetään tärkeänä.

Väljærvi (2018, 122) muistuttaa, että opettajan pedagogisesta ammattitaidosta riippuu, kuinka hyvin hän ja kollegansa yhteistyössä onnistuvat ottamaan huomioon oppilaiden yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhtälön ja vahvistaa tätä kautta oppilaan mielekkyykskokemuksia koulusta. Väljærvi (2018, 122, 178) puhuu yksilöllisestä variaatiosta, jonka näen antavan painoarvoa juuri oppilaan osallisuudelle, aktiivisuudelle ja erilaisille työtavoille kolmiportaisen tuen kentässä. Tuen käytänteet ja yhteistyön muutosehdotukset ovat asioita, joissa oppilaiden ääntä kannattaa hyödyntää. (Saanti 2013, 627.) Koska koulu on ja tulee olemaan yhteinen niin opettajille kuin oppilaille, tarvitaan uusista kulmista katsomista. Kolmiportainen tuki vaatii toimiakseen moniulotteista näkemystä ja pitkäkestoista, yhteiseen hyvään pyrkimistä oppilaan yksilöllisen tuen ja yhteisöllisyyteen pyrkivän päämäärän tavoittelussa. Voisiko vahvempi oppilaan osallistaminen lisätä työn imua yhteistyön kentällä? Vai vaaditaanko työn imua juuri jaksamiseen kokeilla uutta ja kehittää työtä?

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu-tutkimuksen tehtävänä on pureutua luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön, opettajuuden ja yhteistyön voimavaroihin ja haasteisiin kouluarjessa. Tutkimus pohtii opettajan pedagogisen autonomian ja yhteistyön paradigmaa ja selvittää kolmiportaisen tuen toteuttamista oppilaan osallisuutta tukevalla tavalla. Aihetta lähestytään siis laajasti, eri ulottuvuuksista ja näkökulmista katsoen. Tutkimuksessa ääni annetaan luokanopettajille ja erityisopettajille opettajien kokemuksia ja ajatuksia kuullen. Tämä tekee tutkimuksesta yhteistyön ja voimavarojen kannalta merkityksellisen. Tutkimus pyrkii todellisen elämän kuvaamiseen luokanopettajien ja erityisopettajien kokemusten ja ajatusten kautta. Aineistoa on tarkoitus tarkastella huolella ja yksityiskohtaisesti. Tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen ilmiöitä syvällisemmin. Tämä tutkimus on teoriaohjaava, mikä avaa monisäikeisiä tulkintamahdollisuuksia laadulliselle aineistolle. (Eskola ja Suoranta 1998, 82-83.)

TUTKIMUSKYSYMYKSET :

1. MILLAISIA VOIMAVAROJA SEKÄ HAASTEITA LUOKANOPETTAJAT JA ERITYISOPETTAJAT KOKEVAT OMASSA OPETTAJUUDESSAAN?
2. MILLAISIA VOIMAVAROJA SEKÄ HAASTEITA LUOKANOPETTAJAT JA ERITYISOPETTAJAT KOKEVAT YHTEISTYÖSSÄ?
3. MILLAISENA LUOKANOPETTAJAT JA ERITYISOPETTAJAT KOKEVAT AUTONOMIAN JA YHTEISÖLLISYYDEN YHTEENSOVITTAMISEN?
4. MITEN LUOKANOPETTAJAT KOKEVAT YHTEISTYÖN MERKITYKSEN OPPILAALLE?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Tämä pro gradu-tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on moninaisen, todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.) Tässä tutkimuksessa kirjallisuus- ja teoriakatsausta sekä ilmiöiden tarkastelua tehtiin jo aineiston keruuseen lähdetessä avartaen ja syventäen tutkijan kokemustietoa. Teoriakatsaus toimi apuna temahaastattelurunkoa laadittaessa. Tutkimus on teoriaohjaava, jonka voidaan sanoa olevan synteesi teoria- ja aineistolähtöisestä tutkimuksesta. Teoria on ohjannut tutkimuskysymyksiä ja tutkimusotetta. (Hirsjärvi ym. 2015, 137-140.) Esitietolomakkeella on varmistettu kaikkien tutkittavien tehneen luokanopettaja-erityisopettaja -yhteistyötä. Sillä on myös selvitetty tutkittavien sukupuoli, ikäjakausa sekä luokanopettajan ja erityisopettajan keskinäisessä yhteistyössä käytettyjä työtapoja ja opettajakokemusta yleensä sekä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta. Esitietolomakkeessa käytetyt termit on avattu tutkittaville, jotta tutkittavat ymmärtävät ne samanlaisina. Tutkimuksessa on täten ripaus kvantitatiivisen tutkimuksen elementtejä. Voidaankin puhua monimetodisesta lähestymistavasta tai triangulaatiosta. Triangulaatiolla tarkoitetaan Hirsjärvi ym. (2015, 143) mukaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 39.)

Tutkimuksessa on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, sillä se perustuu tutkittavien omien kokemusten merkityksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat sosiaalisia objekteja, joiden merkitykset nousevat yksilön kokemusmaailmasta. (Tuomi ym. 2013, 34, 144.) Fenomenologinen näkökulma on vanhin laadullinen analyysimenetelmä, jossa pyritään ymmärtämään ihmisen subjektiivista kokemusta, kunkin yksilöllistä tapaa nähdä ja kokea jokin asia. Fenomenologisessa näkökulmassa etsitään yksilön henkilökohtaista suhdetta johonkin ilmiöön, jolla on merkitystä siinä, kuinka yksilö kokee asian tai tilanteen. Kokemus on ilmenemisen virrasta tai kokonaiskentästä esiin jäsentyvä rakenne. Kokemus ilmenee menneisyydestä saatujen vaikutelmien tiivistymänä ja täten sillä on ajallinen ulottuvuutensa; yksilö kokee tilanteita oman elämänsä kokemushistorian kautta. (Jokela 2015, 17-20.)

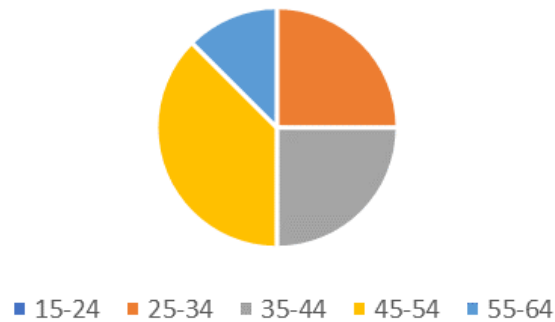
Kokemusten, kuten merkitystenkin tutkimisessa, on Laineen (2013) mukaan tärkeää miettiä, mitä tarkastellaan, mikä piirre ja tematiikka aineistossa kiinnostaa ja mikä sen merkitys on. Merkitysten ja kokemusten ymmärtäminen on tietämistä, joka tapahtuu kielellisen ja kerronnallisen maailman edellytysten ja rajoitusten alueilla. Tutkijan taito havaita sensitiivisesti asioita aineistonkeruuvaiheessa ja herkistyä aineiston tarkasteluun on keskiössä. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2015, 20-21.)

7.2 Tutkittavat

Tutkimuksen otannassa on sekä luokanopettajia että erityisopettajia, jotka kaikki ovat työhönsä muodollisesti päteviä kasvatustieteen maistereita. Kaikilla tutkittavilla on kokemusta yhteistyöstä erityisopettajan ja luokanopettajan kanssa. Tutkittavia on lähestytty sähköpostitse tutkimuspyynnöllä (liite 1). Tutkittavat on valittu harkinnanvaraisella otannalla (Eskola & Suoranta, 1998,1; Hirsjärvi 2015, 180). Tavoitteena oli saada tutkittaviksi opettajia, joilla on monenlaista kokemusta opettajien välisestä yhteistyöstä sekä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. Vaikka haastattelupyynnöä ei kohdennettu tiettyyn sukupuoleen, tutkittaviksi osallistui tutkijasta riippumattomista syistä vain naissukupuolta edustavia henkilöitä. Tutkittavia oli yhteensä 8, joista 4 luokanopettajaa ja 4 erityisopettajaa. Luokanopettajat toimivat luokanopettajan tehtävässä 1-6 -luokilla Pirkanmaan ja Keski-Suomen alueella

Tutkittavat luokanopettajat olivat pääasiassa varsin kokeneita (17-26 työvuotta) yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta (4 vuotta). Erityisopettajien joukossa oli mukana varsin kokeneita (17-34 työvuotta) sekä kokeneita opettajia (8-12 työvuotta). Tutkittavien ikäjakama on esitetty alla olevassa kuviossa 4. Luokanopettajien ikäjakama on esitetty kuviossa 5 ja erityisopettajien ikäjakama kuviossa 6. Erityisopettajien joukossa on sekä laaja-alaista että luokkamuo-toista erityisopetusta antavia opettajia. Kolmella neljästä erityisopettajasta oli kaksoiskelpoisuus eli he olivat sekä luokan- että erityisopettajia. Kolme erityisopettajaa työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana ja yksi erityisopettaja työskenteli luokkamuo-toisessa erityisopetuksessa. Kaikki haastateltavat luokanopettajat toteuttavat tai ovat toteuttaneet yhteistyötä laaja-alaisien erityisopettajien kanssa, osa myös luokkamuo-toista erityisopetusta antavien erityisopettajien kanssa.

Tutkittavien ikäjakauma



Kuvio 4

Luokanopettajien
ikäjakauma

■ 15-24 ■ 25-34 ■ 35-44 ■ 45-54 ■ 55-64

Kuvio 5

Erityisopettajien ikäjakauma



■ 15-24 ■ 25-34 ■ 35-44 ■ 45-54 ■ 55-64

Kuvio 6

7.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen tiedonkeruunmenetelmä on ihmisläheinen, puolistrukturoitu teema-haastattelu, koska se antaa mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymysten muoto on kaikille tutkittaville sama, mutta tutkija voi vaihdella kysymysten järjestystä. (Hirsjärvi ym. 2011, 47.) Tutkimusmenetelmänä käytettiin yksilöhaastattelua aidon kohtaamisen ja joustavuuden vuoksi. Haastattelussa oli mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ja näin varmistua, että tutkimukseen

osallistuva on saanut kokemuksensa ja ajatuksensa asiasta kuuluviin. (Tuomi ym. 2013, 73–74.) Ei-kielelliset vihjeet auttavat Hirsjärven ym. (2001, 34) mukaan tutkijaa ymmärtämään vastauksia. Hirsjärvi ym. (2001, 53) toteavat haastattelumenetelmän olevan taitavasti ja sopivissa olosuhteissa toteutettuna kaikkein joustavin ja paljastavin ihmisen kohtaamistapa. Valitsemalla teemahaastattelu pyritään tekemään oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin muistettava, että havainnot latautuvat aina ihmisen, niin tutkijan kuin tutkittavankin aikaisemmilla kokemuksilla. (Eskola ym. 1998, 19.)

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Haastattelu etenee Hirsjärven ym. (2001, 48) mukaan tiettyjen teemojen varassa. Teemahaastattelun ominaispiirteenä pidetään Hirsjärven ym. mukaan (2001, 41,47) sitä, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja haastattelun keinoin tutkija välittää kuvaa haastateltavan elämismaailmasta: hänen ajatuksistaan, käsityksistään, kokemuksistaan ja tunteistaan. Haastattelun tavoitteena on saada luotettava aineisto määriteltyjen tutkimuskysymysten ja niihin liittyvien ilmiöiden kannalta. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista, samoin sen, että heidän kokemuksensa asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä ja syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että myös haastateltava voi tutkijan ohessa toimia tarkentajana. Tämä tuo edellä mainittua joustavuutta menetelmään. Se, miten jokin ilmiö konkretisoituu tutkittavan maailmassa, hänen ajatuksissaan ja kokemuksissaan, riippuu tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan. (Hirsjärvi ym. 2011, 48,51, 66-67.)

Kukin haastateltava täytti ennen varsinaista haastattelua esitietolomakkeen (liite 2) ja sai noin viikkoa ennen haastattelua nähtäväksi laajat teemakokonaisuudet (liite 3). Alateemat selvisivät vasta haastattelutilanteessa. Teemahaastattelurunko ja mallikysymykset laadittiin kirjallisuuskatsauksen ja tutkijan arjen kokemusten synteessä tutkimuksen aiheeseen liittyviin ilmiöihin pohjaten. Haastattelutilanteessa haastattelurunkoa käytettiin joustavasti tilanteen ja haastateltavan ehdoilla. Haastattelut tallennettiin MP3-tallentimella ja ne suoritettiin haastateltavan työpaikalla eli koululla tai hänen kotonaan. Hirsjärvi ym. (2015, 164) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on hyvä koota luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja tiedonkeruun instrumenttina suositaan ihmistä. Ennalta laaditulla haastattelurungolla pyrittiin varmistamaan, että tutkimuksen aineistolla pystytään vastamaan

tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelurungon avulla oli mahdollista varmistaa, että kaikkien tutkittavien kanssa keskustellaan samoista teemoista, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

7.4 Aineiston analyysi ja eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi kohdistui haastattelutilanteiden kommunikaatioon ja sen sisältöön. Haastatteluaineisto litteroitiin sana sanalta tietokoneelle. Jokainen tutkittava oli litteroidussa muodossa omana värikoodinaan ja lisäksi häntä kuvasi koulutuslyhenne ja haastattelunumero. Koodinumerot ovat satunnaisessa järjestyksessä eivätkä ne kuvaa haastattelujärjestystä. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineiston sisältöön perehdyttiin huolellisesti sitä lukien ja tulkiten. Tämän jälkeen tutkittavien alkuperäisilmaisut ryhmiteltiin sisällönanalyysin keinoin teoriaosuuden, teemahaastattelurungon ja aineiston synteesistä nousseiden kokonaisuuksien alle. Aineisto vietiin alkuperäisilmaisuuksiin kunkin asiakokonaisuuden alle taulukkoon. Tämän jälkeen alkuperäisilmaisuja pelkistettiin eli redusoiittiin tunnistekoodit säilyttäen. Ryhmittelyssä eli kluseroinnissa alkuperäisilmaisuja analysoitiin tarkasti oikean asiakokonaisuuden alle samankaltaisuuksia etsimällä ja poimimalla aineistosta esiin tulevia alaluokkia. Nämä kirjattiin taulukkoon lyhyinä pelkistettyinä ilmauksina. Samaan kategoriaan yhdistettiin saman alaluokan ilmaisuja. Seuraavaksi ryhmitelystä aineistosta muodostettiin yläluokkia, laajempia käsitteitä. Analyysia jatkettiin siis yhdistämällä samansisältöisiä alaluokkia abstrahoiden yläluokkiin ja annettiin niille yläluokkaa kuvaava nimi. Yläluokkia luotiin teoriaosuuteen pohjaten, mutta myös aineistolähtöisesti sisällönanalyysin, oivaltavin keinoin. Analyysiyksiköt valittiin osin teoriaohjaisesti, mutta myös aineistosta esiin tulevien luokkien ja teemahaastattelurungon avulla. Analyysin aikana tarkoituksena oli järjestää aineisto selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää alkuperäisinformaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 93, 101, 108, 117.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimuksen teoriaosuus toimi apuna analyysin etenemisessä eli aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi vahvistusta teoriasta. Analyysissä oli siis piirteitä sekä aineisto- että teoriaohjaavuudesta. Analyysin tarkoitus oli Tuomien sanoin aukoa myös uusia ajatusuria. Tutkijan näkökulmasta sekä aineisto- että teoriaohjaavan analyysin yhdistelmä vastasi tähän parhaiten. Analyysi perustui

sekä deduktiiviseen että induktiiviseen päättelyyn, jolloin teoriaa tuotiin analyysiin sekä alkuvaiheessa että lopullisessa analyysissä. Kaikkiaan analyysissä oli kyse huolellisesta, intuitiivisesta alkuperäisaineistoon perehtymisestä ja pyrkimyksestä oivaltavaan, viisaaseen ja tarkoin harkittuun analyysiin, pääosin yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden merkityksiä etsien. (Tuomi ym. 2008, 97-102)

Hirsjärvi ym. (2011, 189) toteavat perinteisen reliaabeliuden käsitteen lähentyvän aineiston laatua. Tärkeää on tutkijan toiminta; se, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi aineistosta on. Kysymyksiksi nousee esimerkiksi, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja heijastaako analyysi ja tulokset tutkittavien ajatusmaailmaan mahdollisimman hyvin. Tuomi ym. (2013, 96) muistuttavat huomioimaan, että eritoten aineistolähtöisessä analyysissä on syytä olla tietoinen analyysin tapahtuvan aineiston ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on tärkeitä huomioida eettiset ratkaisut, kuten informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi ym. 2001, 20.) Tässä tutkimuksessa tutkittaville lähetetyssä tutkimuspyynnössä (liite 1) kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kyse, jotta he saattoivat ilmaista kantansa tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittaville kerrottiin osallistumispyynnössä, että haastattelu tallennetaan eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen halutessaan tai kieltää aineiston käyttö tutkimuksen edetessä. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkija on pohtinut tutkimuksen aihetta etiikan valossa. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö, opettajuuden voimavarat sekä haasteet ja oppilaan tukeminen tutkimusaiheena nostivat esiin henkilökohtaisia, tutkittavien taustaan, työpaikkaan tai oppilaisiin liittyviä tunnistettavissa olevia kannanottoja ja myös salassa pidettäviä asioita. Osa aineistosta on sen vuoksi jätetty pois analyysistä. Tukea tarvitsevien oppilaiden ottaminen tutkittavien joukkoon olisi ollut tutkimuksen kannalta merkittävän tärkeä, koska tutkimuksen teoriaosassa pohditaan osallistavaa kouluyhteisöä ja oppilaan osallisuutta. Tämän tutkimuksen laajuutta rajatessa oppilaan osallisuus haastateltavina päädyttiin jättämään pois. Opettajilta kysyttiin opettajien yhteistyön merkitystä oppilaan kannalta, mutta on ymmärrettävä se opettajien subjektiiviseksi näkemykseksi ja kokemustiedoksi, ei oppilaan ääneksi.

Tässä tutkimuksessa on pyritty hyvään tieteelliseen käytäntöön. Toimintatapoina on ollut rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus niin aineiston säilyttämisessä kuin tutkimuksen

esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimusta on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla, huomioiden kuitenkin aloittelevan tutkijan kokemus. Tutkimuksessa on pyritty soveltamaan parhaan taidon mukaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä avoimuutta tulosten suhteen. Tutkimuksessa on arvostettu muiden tutkijoita ja heille kuuluvan työn arvoa ja merkitystä huomioiden viitaukset asianmukaisella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 132-133.)

Laineen (2001) mukaan tutkimustulosten kuvauksessa on tarkoitus nostaa tutkimuskysymysten näkökulmasta olennainen esiin aineistosta ja luoda sanallinen selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tulosten esittely pyritään esittämään tutkimustulosten ja aiemmin tiedetyn dialogilla. Alasuutarin mukaan (1993) hyvässä laadullisessa raportissa yhdistyy tiheän, autenttisen aineiston kuvaus tieteelliseen kerrontaan. (Tuomi ym. 2008, 108, 158).

8 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimustulokset perustuvat aineiston sisällönanalyysiin. Tuloksissa pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin kattavasti tuomalla näkyväksi runsaasti alkuperäisilmaisuja selventämään ja vahvistamaan tehtyä analyysia.

Tulososion luvussa 8.1 vastataan tutkimuskysymykseen, millaisia voimavaroja ja haasteita luokanopettajat ja erityisopettajat *kokevat omassa opettajuudessaan*. Luvuissa eritellään voimavaroja vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä niitä tukevin aineistositaatein. Tulososion luvussa 8.2 esitellään tutkimustuloksia vastaamalla tutkimuskysymykseen, millaisia voimavaroja ja haasteita luokanopettajat ja erityisopettajat *kokevat yhteistyössä*. Tuloksia eritellään edellisen luvun tapaan voimavaroja vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin.

Luku 8.3 pureutuu opettajien autonomian ja yhteisöllisyyden paradigmaan vastaten tutkimuskysymykseen, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittamisen. Tulososion viimeinen luku 8.4 esittelee oppilaan osallisuutta ja vuorovaikutusta. Luvussa kuvataan, miten tutkittavat opettajat kokevat heidän keskinäisen yhteistyönsä oppilaan tuen ja osallisuuden kannalta ja millainen rooli oppilaalla on luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä. Tulososion lopuksi luvussa 8.5 kerrotaan, millainen vuorovaikutus tämän tutkimusaineiston perusteella edistää luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä ja oppilaan osallisuutta tuen toteuttamisessa. Tämä tematiikka vastaa tutkimuskysymykseen, millaisena luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat keskinäisen yhteistyön merkityksen ja vuorovaikutuksen oppilaan tuen ja osallisuuden kannalta.

Teoriaosuudessa esitelty Vogtin ja Murrelin (1990) yhteisöllinen voimistumisen prosessimalli kuvaa ilmiötä, jossa tärkeintä on sitoutuminen, molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen, kommunikaatio ja osallistuminen. Kaikilla neljällä osatekijällä on mahdollista kehittää henkilökohtaista arvon tunnetta ja kokemusta olla merkittävä osa yhteisöä. Tässä mallissa yhdistyy yksilön ja yhteisön näkökulma, jonka vuoksi se sopii hyvin kuvaamaan tutkimuksen kenttää. Voimistuneessa organisaatiossa sitoutuneet ihmiset ottavat oman erityisosaamisensa käyttöön ja esimerkiksi opettajapareina tai tiimeissä työskennellessään eheyttävät organisaatiotaan ja vaikuttavat sen kehitykseen. Mallissa arvostetaan avoimuutta, ihmisten välistä myönteisyyttä, kasvokkaista, palautetta sisältävää

kommunikaatiota ja vuorovaikutusta sekä persoonallista hyvinvointia. Mallin tavoite on pohtia, miten organisaation kaikilla tasoilla saadaan aikaan sisäisen voiman aktiivista kasvua. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 211-212.)

8.1 Opettajuuden subjektiiviset voimavarat ja haasteet

8.1.1 Voimavaroja ja työniloa vahvistavat tekijät yksilölähtöisestä näkökulmasta

Halu kehittyä, kouluttautuminen ja pystyvyyden tunne. Koulutusorganisaatioissa ja opettajan työssä tapahtuvat muutokset edellyttävät opettajilta jatkuvaa uudelleen arviointia ja ammatillista identiteettityötä suhteessa uusiin haasteisiin (Kinnunen ym. 2009, 142). Henkilökohtaiset voimavarat vaikuttavat tapaan kohdata haasteita, vaateita sekä työssä kehittymistä. (Vartiainen 2017, 22.) Opettajan kouluttautumiseen ja ajassa mukana pysymiseen liittyviä alkuperäisilmaisuja on tässä tutkimusaineistossa runsaasti. Oheen poimitun aineistositaatin erityisopettaja pohtii voimavaratekijää siltä osin, että uusista näkökulmista katsominen ja kulkassa mukana pysyminen on tärkeä subjektiivinen asia ja työniloa lisäävä seikka.

Mulla itellä on semmonen ajatus siitä, että maailma nyt menee eteenpäin ja pitää pysyä itte mukana ja pohtia niitä asioita ja uusia vinkkeleitä omaan työhönsä ja muuta mutta .. Jos ei oo siinä mukana, siinä "kehityksessä" niin sit voi tuntea olevansa varmaan hyvin vaikeassa tilanteessa. Jos ei halua uusiutua ja halua ottaa selvää asioista ja pohtia niitä uusista näkövinkkeleistä. EO 3

Myös täydennyskoulutus ja kokemusten vaihto muiden opettajien kanssa nostetaan työn iloon vaikuttavaksi tekijäksi. Oheisessa aineistositaatissa eräs luokanopettaja nostaa erityispedagogisen koulutuksen yhdeksi subjektiiviseksi voimavaratekijäkseen tukea tarvitsevien lasten tukemisessa.

Kouluttautuminen vaikuttaa työn iloon, vaikka resurssit on niukat. Luokanopettaja, jolla on erityispedagogista osaamista pystyy auttamaan omassa luokassa. LO 3

No varmaan se on se täydennyskoulutus. Mä oon aina lukuun paljon ja mä oon kouluttautunut paljon ja jotenkin ettiny niitä uusia tapoja toimia. Mä saan valtavasti voimaa niistä koulutuksista ja yleensä koulutusten aikana juttelu ihmisten kanssa on ollut hirveen hedelmällistä. Et näkee, miten muuallakin on ja peilaa niitä ajatuksia niihin muihin. Et ei vaan, miten meillä on. EO 3

Kyllä mä itekin täällä arjessa mietin monta kertaa, että täydennyskoulutus niinku tekisi tervää. Täällä kohtaa niin monenlaisia ilmiöitä .. kouluarjessa .. että tavallaan olis kiva oppia lisää itekin, et osais nähä kaikki vaihtoehdot (tuen antamiselle). LO 2

Koulutukseen pääseminen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistaminen ovat tärkeitä yksilotasolla, sillä Salovaara ym. (2013, 27) mukaan käsitys itsestään opettajana on vaarassa heikentyä liian vaativien tehtävien ja muutospaineiden edessä.

Henkilökohtainen hyvinvointi ja positiivisuus. Kysyttäessä opettajilta subjektiivisia voimavaroja ja työniloa edistäviä tekijöitä, he nostivat esiin oman henkilökohtaisen hyvinvoinnin tärkeyden, positiivisuuden ja hyvän huomaamisen. Työmäärän rajaaminen ja työn sekä vapaa-ajan erottaminen toisistaan näyttäytyy tärkeänä subjektiivisena voimavaranatekijänä. Työstä palautumisen ja itsestä huolen pitämisen nähtiin edistävän merkittävästi omia opettajuuden voimavaroja. Kinnunen (2010, 161) toteaa, että opettajan työstä on tullut yhä useammin rajatonta. Työn rajattomuus merkitsee sitä, että yksilön kyky asettaa rajoja omalle työlleen korostuu. Työn rajaaminen on tärkeää, koska opettajan työssä on mahdollista panostaa aina enemmän ja enemmän työhönsä, ja myös oppilaat voivat oppia enemmän ja paremmin. Tavoitetasoa voi alati nostaa, mikä altistaa työntekijän riittämättömyyden tunteille. (Kinnunen 2010, 161-162.)

Itte mietin sen sitä kautta, et pitäis rajata sitä työmäärää. Huomaan sitä, että on pakko opettajan työssä, että sulla on se työ, mut pitää jäädä vapaa-ajalle ja muulle elämälle aikaa. Et se on ..välillä se helposti keikahtaa, siis open työtä, mäkin voisin tehdä sitä koko illan. LO 4

Opettajan on huolehdittava palautumisestaan. Palautuminen on prosessi, jossa voimavarat kuten vireys, positiivisuus ja energisyys, palautuvat. Palautuminen on merkityksellistä, sillä kasautuva kuormitus saattaa johtaa hyvinvoinnin vaarantumiseen, mikä puolestaan voi aikaa myöten johtaa sairastumisiin (McEwen 1998). (Kinnunen 2010, 161-162). Nykytyöelämässä yksilön on osattava organisoida omia töitään, priorisoida tehtäviään ja pitää oma ydintehtävänsä kirkkaana. Positiivisuus niukoista resursseista huomimatta sekä hyvän huomaaminen nousee tässä tutkimuksessa erääksi voimavaratekijäksi.

Keskittyy siihen mitä on, eikä narinaan. Oppilaan etu on, että opettaja on positiivinen, löydetään hyvää, keskitytään niihin. Resurssiasiat eivät ole lasten asia eikä murhe. Koitetaan panostaa kumminkin, vaikka tilanne on se mikä se on. Uskon, että positiivinen vire vaikuttaa oppimistuloksiinkin. Aina pitää löytää joku kehun aihe oppilaalle. LO 3

Onnelliset mielialat tukevat parhaiten luovuutta ja taito soveltaa myönteistä ajattelua käytäntöön on HUUHTASAN mukaan tärkein yksilön psykologinen voimavara. (Salovaara 2013, 55; Puolimatka 2011, 315.)

Opettajuuden perustehtävään keskittyminen, oppilaat ja oppimisen ilo. Opettajuuden perustehtävän ja fokuksen suuntautuminen oleelliseen nähdään tärkeäksi voimavaratekijäksi kouluarjessa. Perustehtävään, eli lasten hyvinvointiin ja oppimiseen keskittyminen, lisää subjektiivisia voimavaroja opettajan työn tekemiseen. Kirjaamisten ja palaverien lisääntyminen ja työn pirstaleisuus kuormittavat ja vievät voimavaroja. Kyse on Mauno ym. (2017, 77-80) mukaan opettajien työn lisääntyneistä kognitiivisista vaatimuksista, jotka koe-taan vievän liikaa aikaa opettajuuden perustehtävältä.

Että karsittais kaikki se ylimääräinen, mitä nyt tässä on kehitelty - kaikki ylimääräinen kirjaaminen. Tuntuu, että osa näistä asioista on epäoleellistakin, tuntuu et semmoista pikkusälää on niin paljon. On semmoinen tunne, että nää päättäjät ei niinku hoksaa sitä, et kuinka paljon ne kuormittaa ja vaikuttaa tähän työhön. Et karsia sieltä paljon sitä ja että jäis jäljelle se oleellisin. Se lasten hyvinvointi ja oppimisen mahdollistaminen. LO 1

Oppilaiden ilo ja innostus antaa opettajille työn iloa. Tästä on varsin paljon mainintoja niin luokan- kuin erityisopettajienkin osalta. Tämän tutkimusaineiston mukaan oppilaat sinänsä ja oppilaiden kanssa työskentely ovat suuri työn ilon lähde opettajalle.

Se tuottaa iloa, et näkee niitä oppimisen tuloksia ja huomaa, et jes - tää asia onnistukin ja näkee kehitystä luokassa ja oppilaissa. Mä tykkään olla lasten ja nuorten kanssa, ne on erilaisia, yllätyksellisiä ja sillä tavalla ihania. LO 4

Se lasten ilo, jos joku asia niinku kolahtaa heihin täysin ja miten he innostuu ja heittäytyy. Ja sit sitä huomaa ittekin heittäytyvänsä siihen samaan maailmaan tai siihen kokonaisuuteen. Niin se on ihan valtava ilon ja imun lähde. Et se kaikki lähtee siitä vuorovaikutuksesta niitten lasten kanssa. Ne tilanteet, vaikka ne olis pieniä hetkiäkin. LO 1

Ja lapset on todella ihania ja mielenkiintoisia. Heidän kanssa on ihana tehdä yhteistyötä. LO 2

No, kyllä ykkösenä on ne oppilaat ja niitten oppiminen. Ja se, et jos ne jostain innostuu. Tai huomaa, että mennään hurjasti eteenpäin jossain asiassa, jota on tankattu tosi pitkään. EO 1

Kyllä ne on ne ihanat oppilaat, mitä mulla on. Kyllä siitä sen ilon saa ja niiden oppimisen ilosta. EO 4

Salovaaran ym. (2013, 53) mukaan ihmiset pyrkivät ylläpitämään iloa ja energiaa tuottavia asioita. Oppilaiden innostus ja oppimisen työn tulosten näkeminen, kouluarjen pienet, iloa tuottavat hetket, oma innostuminen ja heittäytyminen tuovat työniloa lisäten voimavaroja ja jaksamista opettajan työssä. Kuunnellessa tutkittavien puhetta ja tulkitessa sen sisältöä,

juuri oppilaat ja oppilaiden innostus sekä edistyminen tuottavat opettajalle työn imun kokemusta. Opettajan perustehtävässä on usein kyse omistautumisesta toiveammattiinsa, jolla on sekä emotionaalinen että kognitiivinen merkitys. Oppilaiden innostumisen ja oppimisen huomaaminen aiheuttavat myönteisiä tunteita. Myönteiset tunteet ja omistautumisen kokemus lisäävät työssä viihtymistä, vaikka työ tuntuisi haastavalta. (Hakanen 2011, 6-7, 38-43).

Työn vaihtelevuus, haastavuus, monipuolisuus ja pedagoginen vapaus. Työn voimavarat auttavat yksilöä saavuttamaan työlle asetettuja päämääriä ja edistävät yksilön kasvua, kehitystä ja oppimista työssä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella työn vaihtelevuus ja monipuolisuus sekä yllätyksellisyys ja haastavuus, tuovat työn iloa subjektiiviseen opettajuuteen. Mahdollisuus toteuttaa itseään ja luovuuttaan sekä haastaa oppimaan uutta näyttäytyy tärkeänä opettajan voimavarana tässä tutkimusaineistossa. Etenkin luokanopettajat mainitsevat siitä usein.

Se, että kun ei oo kahta samanlaista päivää. Ja kun on niin moni asia, joka kiinnostaa ittee .. niin siinä pääsee toteuttamaan ja tekemään niin monenlaisia asioita. Täs on niin se monipuolisuus, voi tehdä ja saa tehdä monia asioita. Ja se vaihtelevuus! LO 1

Mä ajattelen, et mä nautin tästä työstä erityisesti siitä syystä, että tässä saa käyttää omaa luovuutta, se on semmonen, mistä mä nautin päivittäin. Ja toki on ihana nähdä oman työn tuloksia. LO 2

Työ, jossa on paljon voimavaroja, on sisäisesti motivoivaa ja myönteisesti haasteellista. Työ on aktivoivaa, mutta ei kuluttavaa. (Kinnunen ym. 2009, 169.) Atjosen (2012, 17) mukaan on tärkeää, että ihminen kokee sisäistä vahvuutta ja tasapainoa itsensä ja ympäristönsä kanssa. Se voimaannuttaa. Opettajien haastatteluissa työn sopiva haastavuus koetaan tärkeäksi, mutta vaikeaksi yhtälöksi.

Ja et innostuu aina jostain uusistakin, et haluaa tehdä jotain uudella tavalla ja saa semmosta haastettakin tarpeeks. Mut ei niinkun liikaa. Se on semmonen vaikee yhtälö. EO 1

Yhtälön tekee vaikeaksi se seikka, että työn haastavuuden tulee tuoda eikä viedä opettajan voimavaroja. Paloniemen ym. (2010, 15) mukaan yksilö usein asettaa itselleen yhä haasteellisempia ongelmia ja tehtäviä. Toimiessaan osaamisensa ylärajoilla, ylittää näitä rajoja ja oppii uutta. Oikeassa suhteessa työn haasteet tuottavat voimavaroja ja lisäävät työssä

jaksamista. Ihanteelliseksi työksi käsitetään sellainen työ, missä voi kehittää ja toteuttaa potentiaaliaan ja kykyjään. (Hökkä ym. 2010, 150)

Että saa toteuttaa semmoisia asioita, jotka innostaa, jotain uusia tapoja ja kokeilen ja huomaan että ne toimii luokassa .. että semmonen pedagoginen vapaus. LO 3

Mä koen sen (autonomian) tärkeeksi myös jaksamisen kannalta. Että saa vaikuttaa. LO 4

Et siinä mielessä mä tykkään siitä autonomiasta, et musta on mielenkiintoista vaikka suunnitella kokonaisuuksia ja miettiä semmosta punaista lankaa luokalle ja ehkä useampiakin punaisia lankoja .. LO 3

Kyllä mä oon aina ajatellu, et mä haluan tehdä semmosta työtä missä pystyy oleen luova ja tekeen jotain uutta ja vaihtelevaa. Ja et siinä on haastetta, et se on se autonomia. Et mulla on mahdollisuus tehdä asioita niin kuin mä itte päätän. EO 1

On se autonomia tärkeätä. Se tuo siihen sellaista, myöskin iloo, että mä pystyn tän asian päättään ite ja tekeen tän näin. EO 4

Kuten aiemmin oppilaiden ilon ja oppimisen kohdalla mainittiin, opettajan työssä koetaan tärkeäksi oman työn tulosten näkeminen ja vaikuttaminen. Itsensä toteuttaminen liittyy pedagogiseen vapauteen ja työn autonomiaan. Opettajan työn autonomisuuden tärkeys saa runsaasti mainintoja kysyttäessä opettajuuden voimavaroista ja työn ilosta. Opettajan autonomialla koetaan olevan yhteyttä mahdollisuuteen vaikuttaa. Tätä kautta autonomisuuden ja opettajan pedagogisen vapauden voidaan nähdä tukevan jaksamista. Opettajien autonomian on katsottu edistävän parhaiten heidän ammatillista kehittymistään (Hargreaves 2000). (Hökkä ym. 2010, 141.)

Yhdessä tekeminen ja voimaannuttava vuorovaikutus. Vaikka työ yleensä kuluttaa yksilön energiavaroja, se voi myös sisältää tekijöitä, jotka vähentävät työn haitallisia tekijöitä. Yksilöltä edellytetään resurssipulan takia yhä enemmän sitoutumista, toimijuutta ja luovuutta, samalla kuin yhteistoiminnan, oppimisen ja pysyvyyden mahdollisuudet ovat organisaatioissa entistä uhatumpia (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007). (Paloniemi ym. 2010, 20.) Sosiaalinen tuki ja luottamus antaa voimavaroja ja tekee työstä motivoivaa sekä oppimista edistävää. (Kinnunen & Feldt 2009, 172, Paloniemi ym. 2010, 28) Myös tämän tutkimuksen aineistossa opettajat kertoivat hyvän ilmapiirin ja työyhteisön sekä kollegiaalisuuden tärkeydestä yksittäiselle opettajalle.

Opettajan ammatti on perinteisesti aika yksinäistä. Musta olisi aivan mahtavaa päästä jotain yhteisjuttuja vetämään enemmän. Se antaa voimia. EO 2

Varmaan semmoinen yhteisöllisyys on tärkeitä kaikille, et kukaan ei jää yksin ongelmiansa kanssa. EO 2

Ja et se on hyvä, semmonen positiivinen ryhmäpaine, et ei tarvii yksin jaksaa. Ja että aina saa tukea, eikä tarvii jättää niitä (oppilaita) pülaan jos on ittellä huono päivä. Ja se työilmapiiri. EO 1

-- ja sitten ihanat kollegat. Että on sellaiset ihmiset, joiden kanssa on hyvä tehdä työtä. Ja jotka luottaa ja pyytää apua sitten kun tarvii ja jotka antaa myöskin apua silloin kun itte tarvii. EO 4

Kiva, mukava työyhteisö antaa kyllä työn iloa. EO 2

Jokaisessa koulussa mulla on aina löytyny ympärille sellaisia ihmisiä, jotka ajattelee samalla tavalla. LO 2

Positiivinen ryhmäpaine, luottamus, vastavuoroisuus ja samanmielisten työkavereiden löytyminen työyhteisöstä nousivat haastatteluissa esille opettajan subjektiivisina voimavara-tekijöinä. Voimaannuttavan ja toisia huomioivan vuorovaikutuksen merkitys on täten tärkeä yksittäisen opettajan ilon ja jaksamisen lähde.

-- ja jakaa ajatuksia ja tuntemuksia, et jos on joku jolleka voi kertoa, onko se työkaveri tai joku muu ystävä. Et lähtee sitä kautta, et jakaa omaa ajatusmaailmaa. LO 4

-- ja puhunu ihmisten kanssa, et miks mä teen näin ja voisinko mä tehdä näin ja .. on kiva pohtia asioita ja miettiä niitä eteenpäin --ja yrittää sillain luovia, et voisi olla mun kanssa sillain hyvä tehdä yhteistyötä. Etten mä niinku jyrää ketään. Se on semmonen mitä mää paljon mietin. EO 3

Ja kun on ollu semmosia vaikeita caseja, niin se on ollu ihan äärimmäisen tärkeitä, että saa kokee, että erityisopettaja on se ihminen, jonka kanssa voi luottamuksellisesti jutella vaikeista asioista ja jonka kanssa voi purkaa semmosia. LO 2

Ajatusten ja tuntemusten jakaminen, pohtiminen sekä ystävällinen, joustava työote nousivat aineistossa yksilölähtöisesti voimavaroja ja työniloa edistäviksi opettajuuden elementeiksi. Voimaannuttavan ja toinen toistaan tukevan vuorovaikutuksen lisäksi yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen koettiin edistävän työn iloa. Näitä seikkoja esitellään tarkemmin luvussa 8.2 opettajan yhteisöllisten voimavarojen yhteydessä.

Rehtorin tuki ja riittävät resurssit. Mankan (2015, 124-125) mukaan johtajien tärkeä tehtävä on ottaa vastuuta, olla läsnä ja luoda hyvää työilmapiiriä tukien ja kannustaen työntekijöitä. Hökkä (2010, 153) kokee rehtorilla olevan vaikutusta opettajan ammatti-identiteettiin ja pärjäämisen kokemukseen. Tämän tutkimuksen valossa rehtorin voi lisätä yksittäisen opettajan subjektiivisia voimavaroja ja voimaantumista ymmärtämällä kohtuullisuuden sekä

oleellisen ja merkityksellisen opettajan työssä. Tähän liittyy myös mahdollisuus tekijälähtöiseen työn tuunaamiseen (Seppälä ym. 2017, 157.)

Et se rehtori ymmärtäis sen kohtuuden ja ymmärtäis sen, että mikä on se oleellisin ja merkityksellisin tässä meidän työssä. Toisaalta se lähtee myös siitä, että hän pitää myös huolen ittestänsä ja omista voimavaroistaan. Ja toisaalta ettei anna semmoista esimerkkiä siitä, että hän uhrautuu ja tekee ympäri vuorokauden töitä. LO 1

Et vaikka tavallaan sanoo, et pitäkää huolta itsestänne mut ei pidä huolta itsestään niin antaa sen esimerkin ihan toisella tavalla kun mitä puhuu LO 1

Kyllä rehtori pystyy paljon vaikuttamaan. Näen oman esimieheni ja rehtorini tärkeänä siinä. Et vaikuttaa paljon siihen olemiseen töissä. Hänellä on iso rooli siinäkin. LO 4

-- et rehtori voi huomioida ja mahdollistaa eri opettajien osaamisen .. LO 4

Tutkittavien opettajien mielestä rehtori voi omalla esimerkillään lisätä voimavaroja pitämällä huolen itsestään ja voimavaroistaan. Rehtori voi myös vaikuttaa opettajan voimavaroihin myönteisellä palautteella ja olemalla yksittäiselle opettajalle ymmärtäväinen, luotettava, kuunteleva ja empaattinen.

En mä osaa muuta sanoo, kun että olla empaattinen johtaja. Et silloin kun ei pysty antaan vaikka resurssillista apua, niin sitten osaa kohdata ihmisenä sen opettajan, joka tuskissaan on siinä. Et osaa kannustaa ja lohduttaa. EO 1

Se on aivan erilaista, kun se oli muutama vuosi sitten kun rehtorilla oli aikaa henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen. On iso muutos uran alkuaikojistani. Kyllä rehtorit oli aikaisemmin välituntisin opettajanhuoneissa. Kansliahommat lisääntyneet niin paljon, välttämättä ei enää hirveesti näy. LO 1

Kyllä varmasti just näillä ratkaisuilla, vaikkapa sillä täydennyskoulutuksella tai .. ja ihan vaikka muutamalla kehusanalla(naurahtaa) ja positiivisella palautteella. Tämmönen vaikuttaa just siihen ilmapiiriin ja hyvinvointiin. LO 3

Rehtori lisää opettajan yksilöllisiä voimavaroja olemalla läsnä fyysisesti ja henkisesti. Kokeneet tutkittavat kertovat rehtorin roolin ja läsnäolon sekä työnkuvan muuttuneen työvuosiensa aikana ja tämän näkyvän kouluarjessa. Resurssikysymys nousee esiin rehtorin mahdollisuudesta vaikuttaa opettajan työn iloon, mm. mahdollistamalla hyvät tilat, pienen ryhmäkoon ja monia muita opettajan työniloon liittyviä tekijöitä. Resurssit nousevat työn iloa ja voimavaroja edistäväksi tekijäksi vain siinä tapauksessa, jos resursseja on koulun arjessa tarpeeksi.

Suuret luokkakoot nyt tulee äkkiseltään mieleen. Tuen tarvetta on aika paljon. Resursseilla voisi vaikuttaa -- pienemmät luokkakoot. EO 2

Ja jos olisi riittävän pieni ryhmäkoko ja hyvät tilat, eikä liian montaa tukea tarvitsevaa. LO 3

Organisaation ja työyhteisön tarjoamat riittävät resurssit ja tilat ovat oleellinen edellytys sille, että opettajalla on mahdollisuus ammatillisen identiteetin uudelleenneuvottelulle työn muutosten yhteydessä. (Hökkä ym. 2010, 153-154.) Resursseista mainitaan työn iloon ja voimavaroihin liittyen tässä aineistossa yllättäen niukasti. Resurssikysymyksen voidaankin sisällönanalyysin kautta päätellä painottuvan työniloa ja voimavaroja heikentäväksi tekijäksi.

8.1.2 Voimavaroja ja työniloa heikentävät tekijät yksilölähtöisestä näkökulmasta

Riittämättömyyden tunne ja muutospaineet. Työn voimavarojen pitäminen yksinomaan motivaatiota ja hyvinvointia ylläpitävinä tekijöinä voidaan katsoa Kinnusen (2009) mukaan yksinkertaistukseksi. Esimerkiksi vaikutusmahdollisuudet työhön liittyviin päätöksiin ja itsenäiseen suunnitteluun voivat heikentää hyvinvointia, jos ne kasvavat liian suuriksi. (Kinnunen 2009, 170) Toivottomuuden ja riittämättömyyden tunteet vähentävät opettajan työn iloa. Riittämättömyyden tunteeseen liittyvät ilmaukset yhdistävät koko tutkittavien joukkoa.

Et sit se tuntuu, et tulee jostain ulkoapäin se paine, et täytyy ryhtyä johonkin projekteihin ja ei riitä, että on jotain .. pajatoimintaa tai mitä on ollu jo 80-luvulta asti, vaan se täytyy olla jotain niinkun hienompaa. Monet ajattelee, et täytyy tehdä jotenkin paremmin mitä tekee nyt. EO 1

Et tulee se, et tuntee olevansa aika yksin ja taisteleen näitten lasten oikeuksien puolesta. Ja samaan aikaan luokkakoot on suurentuneet ja edelleen tulee paine säästöjen kautta .. et kuinka paljon säästöjä tulee saada aikaan ja se tarkoittaa sitä, et luokkakoko suurenee että entistä vähemmän jää taas aikaa.. LO 1

Luokkakokoja pitäis pienentää, että opettajalla olis enemmän aikaa. Tukea tarvitsevat voi olla siinä luokassa, tämmöiset tukea tarvitsevat voi olla yleisopetuksen luokassa mut silloin tarvii se ryhmäkoko olla pienempi tai sit aikuisia enemmän. Nyt tilanne on haastava, koska isot luokat ja paljon tukea tarvitsevia. Ei millään ehdi. LO 4

Ryhmäkoot ja kolmiportaisen tuen resurssit ovat riittämättömät. Tunne ja kokemus siitä, että mikään ei riitä, on tästä aineistosta vahvana nouseva elementti. Muutospaineet kuormittavat. Mahlakaarto (2010, 175) toteaa työelämän muutoksen koskettavan uudella tavalla ammatillista, persoonallista ja sosiaalista identiteettiä.

EO 1 Henkilökohtaisesti se on varmaan semmoista itsensä kanssa kehittymistä. En mä koe olevani vielä mitenkään kauheen kypsä opettaja tai sillä tavalla kokenut. Että vieläkin ajattelee, että tekee monia asioita ekaa kertaa ja enemmän vertaa jonkin toisen osaamiseen. Että enemmän semmoista muutospainetta, että pitäis olla itte jotenkin ..

Sitten tää kaikki mikä liittyy digitalisaatioon ja kaikkiin tälläisiin asioihin, niin ne on varmaan kans semmosia. Et voi kokea että ei oo ihan kelkassa mukana - että voi kokea että pitäis olla

erilainen kun mihin pystyy. Ne on aika vaativia asioita, mitä siellä moni kokee. Että ei riitä tavallaan opettajana. EO 3

Opettajan työn kuva laajenee alati, eivätkä opettajat ehdi tai pysty vastaamaan työn vaatimukseen, pysymään ajassa ja muutoksissa mukana. Rajanveto oman jaksamisen ja työn vaatimusten kesken vie opettajan voimavaroja ja vähentää työn iloa. Aika ei riitä kaikkeen opettajan työhön liittyvään. Laajentunut työnkuva on etenkin ahkeralle ja tunnolliselle opettajapersoonalle asia, joka heikentää voimavaroja. Vaikka Hakasen (2011, 38-42) tutkimuksen perusteella työn tuunaaminen ja haasteiden lisääminen voi myös lisätä työn imua ja muodostua voimavaratekijäksi, tulee kuitenkin muistaa, että opettajan minäpystyvyyden (Bandura 1989) tunne laskee, jos tunne ja luottamus suoriutua tehtävistä liiallisen työkuorman ja riittämättömien resurssien vuoksi kasvaa.

Muuttunut, epäselvä työnkuva. Opettajat ovat sitoutuneempia organisaatioon tilanteessa, jossa heillä on riittävästi mahdollisuuksia harjoittaa omaa ammatillista orientaatiotaan. Toimijuuden tunto työssä on Vähäsantasen ym. (2008) mukaan vahvaa ellei työhön kohdistu ulkoapäin ohjattuja suuria muutoksia (Vähäsantanen ym.2008) (Hökkä ym. 2010, 150.) Tässä aineistossa neljällä opettajalla kahdeksasta on yli 17 vuoden työkokemus opettajana. Heidän kokemustansa peilata muuttunutta työnkuvaa ja yhteiskunnan muutosta voidaan pitää merkittävänä. On huomionarvoista, että myös vähemmän työkokemusta omaavat opettajat mainitsevat viimeisten 4-10 vuoden aikana tapahtuneen työkuvan muuttumista, joka vähentää opettajuuden voimavaroja. Muuttuneita kognitiivisia ja intensiivisyyden (Mauno ym. 2017, 77-85) työnkuvan elementtejä ovat esimerkiksi lisääntynyt moninainen yhteistyö, kokousten ja palaverien lisääntyminen, laajentuneet, osin epäselvät työnkuvat sekä aiemmin mainitut kirjaamisten ja asiakirjojen laadinnan määrä sekä työn hektisyys ja pirstaleisuus.

Semmoset muut asiat on varmastikin lisääntyny -- et pitää kirjata tosi paljon tarkemmin ylös ja se et kannustetaan siihen yhteistyöhön, niin se vaatii kuitenkin sitä suunnittelua. Ja se suunnittelu vaatii sit taas aikaa. EO 1

Monesti paljon syö kaikki se muu työ, vaikka asiakirjojen täyttäminen ja nää syö sitä voimavaraa, vaikka sä tykkäisitkin siitä opettamisesta ja kasvattamisesta LO 4

Et se kun on ensin ollu 6 tuntii, intensiivisesti opettanu .. niin sen jälkeen alkaa kaikki suunnittelut ja kokoukset ja .. Sit jos on erilaisii tiimijuttuja, mitä tiimissä on sovittu, et pitää valmistella vaikka joku tapahtuma tai ..jotain tehdä lukuvuosisuunnitelmaan jotain asioita mitä pitää laittaa.. EO 1

Myös epäselvyys työnantajan taholta siitä, mikä kuuluu opettajan YS-aikaan nousi kuormittavana asiana. YS-ajan riittämättömyys yhteistyön tekemiseen pohditutti.

Ja täytyis muistaa aina Wilmaankin päivittää niitä tuen lomakkeita ja ylipäättänsä muistaa kirjata kaikki tuki mitä sää annat. Mä oletan, et ne pitäis kuulua siihen YS-aikaan, mutta voin sanoa et ei mulla se viikoittainen YS-aika riitä kaikkeen siihen, et mitä mä miellän mitä siihen kuuluu. -et ei esimiestasollakaan tiedetä, kuuluko esim. Wilma-viestintä tähän YS-aikaan. Siis niihin omiin tunteihin mitä meiän piti laittaa. Se oli aika hämmentävää. LO 2

Digitalisaatio ja opettajan työtä ohjaava opetussuunnitelma eivät nouse tässä aineistossa voimavaroja heikentävinä tekijöinä kovin suuresti esille, tosin kuin opettajien työbarometrissa (2017). Ehkäpä muutospaine uusimman opetussuunnitelman suhteen on laantunut sen ollessa käytössä jo useita vuosia. Hökän ym. (2009, 153-154) tutkimusten perusteella opettajien jaksaminen ja hyvinvointi ovat yhä enemmän uhattuina työn ja organisaatioiden muutosten vuoksi. Erityisesti tilanne, jossa opettajan työhön kohdistuu uusia vaatimuksia ilman, että niistä selviytymiseen on osoitettu riittäviä resursseja, on uhka jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Uusista haasteista selviäminen edellyttää riittävää tukea ammatillisen identiteetin kutomiseksi ja kokoamiseksi. Ne vaativat työntekijältä henkisiä tai fyysisiä ponnisteluja ja kuluttavat. Työn sisältämät vaatimukset ovat kuormitustekijöitä, jotka lisäävät riskiä kokea palautumisen vaikeuksia. Etenkin sellaiset työn vaatimukset, joihin vastaaminen vaatii paljon ponnisteluja, ovat Kinnusen (2009, 50) mukaan todennäköisesti sellaisia, joista työntekijä ei kykene riittävästi palautumaan. Työn vaatimustekijöihin liittyy riski, että niistä kehittyy riittämättömän palautumisen vuoksi myös stressitekijöitä, jotka ovat vakava uhka hyvinvoinnille.

Liiallinen työn määrä. Liiallista työn määrää pidetään tämän tutkimuksen valossa yhtenä tärkeimmistä palautumista ehkäisevistä tekijöistä, sillä se rajoittaa monella tapaa palautumismahdollisuuksia. Opettajat taitelevat oman jaksamisen ja eettisten kysymysten rajapinnalla.

Se, että työmäärä on lisääntynyt ihan valtavasti. Ja että se varsinainen perustyö .. tuntuu että se on siellä jo hyvinkin pienessä roolissa et siihen päälle on kuormattu ja laitettu niin paljon lisää. Eli on vaan ilmoitettu et nämä kuuluu ja kuuluu tehdä ja siitä ei keskustella eikä neuvotella. LO 1

Kyllä mä nään sitä ympärilläni paljon ja tunnistan itsessäniikin, että kyllä se .. jotenkin tuntuu, että sitä työtä tulee lisää ja se tulee sellaisessa muodossa että mistä ei niin kuin kauheesti pidetä. EO 4

Mut mä tiän, et tätä työtä voi tehdä niin monella tavalla. Mä voisin valita, et mä katson läpi sormien asioita, mut se ei kuulu niinku omaan työmoraaliin. Välillä mä mietin, et mä oon ehkä liiankin herkkä tarttumaan asioihin ja .. niin .. tiän et se lisää mun työmäärää. Mutta mä koen, että se on kuitenkin mun tehtävä. LO 2

Liiallinen työn määrä lisää todennäköisyyttä, että työntekijä vie töistä kotiin ja työskentelee kotona, jolloin ei luonnollisesti irrottaudu työasioista. Toiseksi on mahdollista, että työntekijän tietoisuus siitä, ettei hän saanut kaikkia työtehtäviä tehdyksi työpäivän aikana, voi vaikeuttaa hänen psykologista irrottautumistaan työstä, vaikkei hän veisikään töitään kotiin. Kolmanneksi jos työpaikalla on jatkuvasti liikaa töitä, työntekijä alkaa ennakoida tilannetta, mikä puolestaan voi saada hänet huolestumaan siitä, kuinka hän selviytyy seuraavan päivän tehtävistä. (Kinnunen ym 2009, 50.) Erityisesti työn liialliseen määrään liittyvää kokemusta on aineistossa luokanopettajilla, jotka kokevat työnkuvan laajenneen ja työtehtävien lisääntyneen aiemmasta. Tämä selittyy suurella opetusryhmän koolla ja kokonaisvastuulla oman luokan oppilaista, heidän oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan. Myös laajentunut työnkuva kuormittaa ja lisää erityisesti luokanopettajien työmäärää.

Ja me luokanopettajat tehdään ja teetetään kaikki erityisopettajan, nää sanelut ja testit ja korjataan ne myöskin. Siinä päästään kans siihen työmäärään. Et mitä mää aikaisemmin muistelen, et ei me tehty näitä, ei me pidetty näitä. Sanelut, laskusujuvuudet, no lukunopeuden tekee sentään erityisopettaja. Ja esimerkiks Allut teetetään ja tarkistetaan myös itte. LO 1

Yhteistyö on lisääntynyt, uutta tulee paljon, aikaa yhteistyölle on vaikea löytää aikaa, kun yhteistyötahjoja on paljon LO 3

Toisaalta siitä (monipuolisuudesta ja vaihtelevuudesta) tulee se sirpaleisuus, kun tuntuu ettet ehdi mitään tekeen kunnolla .. LO 1

Työn määrästä tulee kuitenkin haitallinen stressitekijä vasta silloin, kun sen vaatimasta ponnistelusta ei kyetä riittävästi palautumaan. Palautuminen on puolestaan yksilöllistä, joten voidaan sanoa, että sama työn määrä voi olla yhdelle työntekijälle hyvinvointia uhkaava vaatimus, mutta toiselle ei. (Kinnunen ym. 2009, 170.) Kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta, että tämän tutkimuksen tutkittavat kokevat työn määrän ja vaatimusten lisääntyneen. Lisääntynyt työn määrä, vaatimukset sekä laajentunut työnkuva on vähentämässä työn iloa ja voimavaroja tehdä opettajan työtä.

Muuttunut yhteiskunta, oppilasaines ja vanhemmuus. Opettajat kuvaavat yhteiskunnan, oppilasaineksen ja vanhemmuuden muuttuneen. Myös tästä kokemuksesta puhuvat eniten

pitkään työssä olleet luokan- ja erityisopettajat. Nämä muutokset opettajat kokevat yhdistyvän voimavaroja heikentäviksi tekijöiksi.

No ehkä itse eniten kokee sitä, että yhteiskunta on muuttunut niin paljon että .. on huoli perheiden hyvinvoinnista ja se ehkä tuo enemmän itellä sitä muutospainetta. Miettii, et mikä se minun rooli perheiden tukijana on. Et tuleeko sieltä paineita ja kuka niitä luo. Luonko mä niitä itse vai fämä maailman murros ja muutos mikä niitä luo .. LO 2

Kyllähän se oppilasaineskin tässä on muuttunut. Se trendi on, että ei oo niin paljon erityisluokkapaikkoja kuin ennen, ne oppilaat tulee yleisopetuksen luokkiin ja tukea taas ei oo niin paljon kun pitäis. Se tottakai aiheuttaa sekä sellaista vastustusta suoraan, että sitten sitä kautta että uuvutaan. Ja väsyttään, eikä pystytä tekeen. EO 4

-- nää prosessit tuen saamiseksi on verrattoman hitaita, yhä. Et jos mä käynnistän, huomaan vaikka ekaluokalla et hänellä ja koko perheellä on tuen tarve -- ne on todella hitaita ne prosessit ja se niinku harmittaa. Se ensimmäinen puoli vuotta menee siihen, et toimitaan protokollan mukaan ennenkö päästään sinne oikeeseen asiaan. LO 2

Huoli perheiden ja oppilaiden hyvinvoinnista nousee aineistosta vahvasti esille. Opettajat kertovat vaikeista ja monimutkaisista perhetilanteista, joissa opettajan rooli on moninainen ja vaatii eri ammattiryhmien taitoja, kuten Syrjäläinen (2002, 94) summaa. Opettajan työhön sisältyvät eettiset kuormitustekijät työtehtävien laajentuessa sosiaali- ja terveydenhuollon sekä lastensuojelun moniammatilliseen piiriin, lisäävät eettisiä kuormitustekijöitä. Esimerkiksi eräs erityisopettaja kertoo, että opettajilla ei ole voimavaroja jaksaa, kun oppilaiden ja perheiden asioissa, ja omassa elämässäkin voi olla monenlaisia ja moniulotteisia pulmia.

-- voi olla sen tyyppistä että jo ennalta koetaan, että.. ja sitten voi olla jotain omaan elämään liittyvää juttua. Että ei vaan jaksaa. Tuntuu, että ei vaan oo niin paljon voimavaroja kohdata niitä, kun on niin monenmoista ja paljon lapsia ja monenmoista siinä kouluarjessa. EO 3

Oppilasaines on ollut erilainen 20 vuotta sitten, samoin perheiden tilanne. Kyllä oppilasaineksessä on merkittäviä, omia tuntemuksia, miten vanhemmuus on, miten se näyttäytyy kotona, kuinka paljon lapset saa tukea vanhemmilata, vanhemmillä on omat pulmansa omassa elämässään ja toisaalta rajattomuus. Ja ne näkyy varmasti kaikki .. LO 1

Ja vanhemmat on varmaan aika tietoisia siitä, et kuinka heidän lastaan tulisi opettaa ja muuta. Semmoset paineet on varmaan. EO 3

Osa vanhemmista on valveutuneita ja osaa vaatia. Osaavat sitten vaatia sitä heidän-- myös kolmiportaisessa tuessa, esimerkiksi, että entäs tämä asia ja tämä asia, että mites se on järjestetty ja niin. LO 1

Vanhemmuuden ja perheiden tilanteessa on havaittavissa myös rajattomuutta ja vaikeita elämäntilanteita. Myös vaativuutta ja tietoisuutta koulunkäynnin toteuttamista kohtaan ja esimerkiksi lapsen tuen toteutumiseen liittyen, on vanhempien kohtaamisessa aiempaa enemmän. Tämä voi olla opettajan voimavaroja heikentävä tekijä - opettaja on puun ja kuoren välissä esimerkiksi huonojen henkilöstö-, tukiovetus ja tilaresurssien vuoksi.

Opettaja voi kokea, että hän ole riittämätön vastaamaan oppilaiden ja vanhemmuuden kasahtuviin haasteisiin ja vaatimuksiin. Myös tuen ja perheiden saaman avun ja byrokratian prosessien hitaus vähentää voimavaroja.

Koulutusmahdollisuuksien puute. Etenkin eräs luokanopettaja kokee koulutusmahdollisuuksien puutteen vähentävän voimavarojaan toimia opettajana. Koulutusta koetaan tarvittavan tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen ja myös yhteistyöhön, etenkin sen kollektiivisiin työtapoihin ja ratkaisuihin.

Kyllä mä itekin täällä arjessa mietin monta kertaa, että täydennyskoulutus niinku tekisi terää. Täällä kohtaa niin monenlaisia ilmiöitä .. kouluarjessa .. että tavallaan olis kiva oppia lisää itekin. LO 2

Ja viime viikolla mietin sitä, et meidän erityisopettaja on ollu koulutuksien takia pois, todella todella monta päivää, varmasti 6-8 päivää ainakin. Ja mä en ollu yhtään päivää. Mä mietin jopa, että onko hän jo peräti ihan ylikoulutettu ja mää en saa. Mää tarviisin ehkä ja ihan mielelläni osallistuisin johonkin semmoseen ja saisin tukea esim. yhden erityiscasen kohtaamiseen .. et jos mää keksisin yhdenkin uuden toimintatavan yhden koulutuspäivän aikana. Se olis kiva piristysruiske! LO 2

Syvällisen osaamisen kehittymisessä on tärkeää asiantuntijuuden keskeisten elementtien eli teoreettisen tiedon, kokemuksellisen tiedon ja itsesäätelytiedon yhdistyminen toisiinsa. Pedagogisten ratkaisujen olisi hyvä kytkeytyä näiden tiedon muotojen kytkeytymiseen (Tynjälä 2007; 2008b). (Paloniemi ym. 2010, 15.) Kyseinen luokanopettaja kertoo harmillisena jäävänsä paitsi koulutuksista ja tuntevansa epäreiluksi sen, että erityisopettajat pääsevät helpommin koulutuksiin.

Heidät (eo:t) on helppo lähettää koulutuksiin, kun sijaista ei tuu. Mut miksei voisikin olla niinkin, että minut lähetettäisiin koulutukseen ja hän oliskin minun sijaiseni sen koulutuspäivän, jolloin ei myöskään tarvittais sijaista. Ja sitte, hänelle vois olla ihan hyvä nähdä se koko ryhmä aina välillä. LO 2

Laaja-alaiset erityisopettajat ovat aineiston perusteella helpompi lähettää koulutuksiin, koska heille ei tarvita välttämättä sijaista. Luokanopettaja esittää kiintoisan ehdotuksen koulutukseen pääsemiseksi. Erityisopettajan toimiessa luokanopettajan sijaisena koulutuspäivänä mahdollistuu kokemus olla koko luokan kanssa ja näin lisätä erityisopettajan oppilas- ja ryhmätuntemusta. Yllättävää on, että koulutusmahdollisuuksien puutteesta puhutaan kaikkiaan varsin vähän aineistossa. Tämä selittynee sillä, että koulutusta on tarjolla, mutta voimavaroja niihin lähtemiseen ei ole. Haastatteluaineistossa kerrotaan esimerkiksi

siitä, että koulutusten vuoksi aina ei saa sijaista luokkaan, työt odottavat edessä tai koulutusten ajankohdat ovat hankalia.

Inklusio ilman tarvittavia resursseja. Kuten edellä on useasti mainittu, opettajien subjektiivisia voimavaroja ja työniloa vähentävät moninaisten resurssien puute. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman (2014) mukaan jokaisen opettajan velvollisuuteen kuuluu ohjata ja tukea kaikkia oppilaita koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin ja oppiaineisiin. Kolmiportainen tuki ja inklusio vaatii opettajille tukea käytännön toteuttamiseen. (Ahtiainen 2017.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousee vahvasti opettajan voimavaroja vähentävänä tekijänä inklusio ilman siihen tarvittavia resursseja. Tilanteesta tekee kuormittavan se, että inklusion periaate ja osallisuuden tavoittelu nähdään monesti tavoittelemisen arvoisena, mutta vaikeana, ellei mahdottomana toteuttaa. Seuraavassa aineistositaatissa luokanopettaja kokee painokkaasti pienluokkien purkamisen erityisopetuksen lakkauttamisena, sillä resursseja inklusion toteuttamiseen ei ole tarpeeksi.

Mä oon aina ollu inklusion kannalla. Mut pikkuhiljaa käy niin, kun tarpeeks kauan teet sitä liian pienillä resursseilla niin .. LO 3

Mä oon nyt sitä mieltä suoraan sanottuna, et ei tää (pienluokkien purkaminen) oo mikään inklusio, vaan tää on erityisopetuksen lakkauttaminen! LO 3

Mutta realiteetti on se, et jos on liian suuret ryhmät ja liian vähän tukea ja apua niille lapsille, niin eihän se inklusio käytännössä kuitenkaan toimi niin kuin sen pitäis toimia. EO 3

Inklusio ilman sille osoitettuja resursseja kuormittaa opettajia henkisesti ja eettisesti. Opettajat haluavat yrittää parhaansa, mutta joutuvat taistelemaan sen tosiasian kanssa, että eivät pysty toimimaan arvojaan ja opettajan työn etiikkan perustuvalla tavalla oppilaita auttaakseen.

Mä melkein kohtaan joka päivä ja suren sitä, että mä en kerkee auttaa niitä kaikkia. Mulla on niin paljon siinä luokassa niitä tukea tarvitsevia, et kyl mä suren niitten oppilaitten puolesta. Ne ei kyl saa sitä mitä niille pitäis kuulua ja se on siitä, et meillä ei oo resursseja tällä hetkellä. Ohjaajat ja erkkäopen tunnrit on vähissä. Ei niitä meinaa saada. Enemmän aikuisia tarvittais sinne luokkaan. LO 2

Kun sais sitä resurssia. Että se resursointi (tuki) ei jäis vaan paperiksi. Se on sitä priorisointia, kenelle sä sen sen avun annat ja mimmoseen. Se on sitä valintaa. Siinä kohtaa tullaan voimavaroihin. Mun jaksamisen kannalta, mä en voi ottaa sitä omille harteilleni. Mä en vaan voi ottaa siitä vastuuta enkä tavallaan ottaa omille niskoille. LO 3 --

Luokkakokoja pitäis pienentää, että opettajalla olis enemmän aikaa. Tukea tarvitsevat voi olla siinä luokassa, tämmöiset tukea tarvitsevat voi olla yleisopetuksen luokassa, mut silloin tarvii

se ryhmäkoko olla pienempi tai sit aikuisia enemmän. Nyt tilanne on haastava, koska isot luokat ja paljon tukea tarvitsevia. Ei millään ehdi. LO 4

Oppilaan tarvitsema tuki ei siirry oppilaan mukana esimerkiksi pienluokkia purettaessa tai pienluokalta yleisopetukseen siirryttäessä. Luokissa ei ole tarpeeksi aikuisia ja myös opettajan kokemasta yksinäisyydestä luokassa ja vaikeista valinnoista kouluarjessa on aineistossa mainintoja. Ohessa eräs niistä.

Luokassa joutuu olemaan aika paljon yksin. Kun ei ole sitä kumppania, jonka kanssa pitäis niitä tunteja, semmoista kaipais. LO 4

Mä en sen takia uuvuttais itseäni, et mä ajattelin, et nyt ne lapset jää. Siihen on ollu pakko tehdä rajanveto, tää ei oo mun käsissäni. Se et mä poltan itteni sen takia loppuun ja valvon yöni ei auta sitä oppilasta yhtään. Ja sittenhän tulis sijaisopettaja, joka ei pystyis senkään vertaa kun mä pystyn tuttua ihmisenä. Et semmosta jatkuvaa valintaa tää on .. LO 3

Inkluusio ilman tarvittavia resursseja uuvuttaa. Inklusion edellytyksenä koetaan oppilaan maailman ja tilanteen ymmärtäminen sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Inklusioajatus pitäisi usean opettajan mielestä pohtia oppilaan etu edellä. Opettajien ajatus siitä, mikä on oppilaan etu vaihtelee ja tapaukset ovat aina yksilöllisiä. Inklusion ilman tarvittavia resursseja ei koeta monestikaan olevan lapsen etu ja pahimmassa tapauksessa siitä voi kärsiä koko ryhmä.

-- et jos on joku semmonen paljon tukee tarvitseva siellä ryhmässä -- että heihinhan sitä varsinkin rakastuu vuosien myötä kun ollaan kädet savessa -- mutta se kuormittaa sitä koko ryhmää ja se luo paljon paineita myös siihen ryhmän ryhmäytymiseen ja ryhmän henkeen. LO 4

Inkluusio .. mä en oo sitä mieltä, et se on aina mahdollista. Et jos nähdään, että se ei toimi, et se ei oo sen lapsen etu, eikä se oo myöskään toisaalta sen koko luokan etu, niin silloin siitä kärsii kaikki. Siitä kärsii sekä se lapsi, jota ollaan integroimassa siihen luokkaan plus sitten se siellä oleva, iso ryhmä. LO 1

Toimimaton ja vähäisillä resursseilla toteutettu inkluusio nähdään voimavaroja vievänä ratkaisuna. Inklusiota hankaloittaa ja opettajien voimavaroja kuluttaa käytöspulmaiset ja aggressiiviset lapset yleisopetuksen suurissa ryhmissä ilman tarvittavaa tukea.

-- kun ei oo niin paljon erityisluokkapaikkoja kuin ennen, ne oppilaat tulee yleisopetuksen luokkiin ja tukea taas ei oo niin paljon kun pitäis. Se tottakai aiheuttaa sekä sellaista vastustusta suoraan että sitten sitä kautta, että uuvutaan. Ja väsyttään, eikä pystytäkään tekemään. EO 4

Et jos on kokoajan tai jaksoittain aggressiivista käyttäytymistä tai käytöksen kanssa paljon kansaa paljon pulmia niin se on just se hankala, et jos on käytöksen kanssa isoja pulmia, niin se on kyllä sen ison ryhmän kanssa tosi hankalaa ja vaikuttaa ihan jokaiseen.. et jos siellä on pelko, et joku heittää vaikka pulpetin tai .. joku pitää koko aika kauheeta huutoa tai .. Et kyllä se on tosi rankkaa ihan kaikille. EO 1

Aineistossa nousee kuitenkin tarve ymmärtää lasta ja hänen käytöksensä tai pulmiensa syytä. Opettajat yrittävät parhaansa ja haluavat auttaa, mutta tilanne vaikuttaa kestävämmältä. Arjen todellisuus ja työn vaatimukset opetussuunnitelman ja perusopetuslain puitteissa eivät kohtaa. Jotkut opettajat eivät myöskään aineiston mukaan halua kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia, tai kokevat tilanteen vaikeaksi. Tästä puhuvat etenkin erityisopettajat.

Joittenkin lasten kohdalla aggressiivinen käytös voi johtua ihan jostain muusta asiasta, et ei ne halua mitään pahaa, mutta niin kuin ei siedä jotain ääntä tai on epävarmuutta siitä että ei osaa lukee ja kaikki muut osaa.. Et pitäis selvittää et mikä johtuu mistäkin. EO 1

Se käyttäytymisen pulma tekee tilanteesta (inkluusiosta) kyllä haastavamman. EO 3

Kai se inkluusion lähtökohta pitäis olla se oppilaan maailma ja jotenkin sen ymmärtäminen. Ja se, että paljon enemmän pitäis olla sen kodin kanssa yhteistyössä sieltä yleisopetuksestakin. EO 4

--voi olla hyvinkin kaavamainen ja työntää pois sen lapsen luotaan. Sekä fyysisesti että henkisesti. Eikä sitten .. ja ehkä kokee, että se on hankala, niin sulkee sen piiristään täysin eikä yritäkään löytää niitä lankoja et miten mää pääsisin sen lapsen luo ja pystyisin sitä auttamaan. Ehä se johtuu koulutuksen puutteesta tai että ei oo pelisilmää niitten lasten kanssa. Et voi joutua hyvinkin hankaukseen jonkun lapsen kanssa, joka vaan niinkun pyytää apua. Et jotenkin näkemään sitä lasten tarvetta sen kaiken riehuminen ja sellasen takana ... EO 3

No mä kääntäisin sen tavallaan niin, että luokanopettajan pitäis olla kiinnostunut erityisopetuksesta sillain, että hän selvittäis itse myöskin. Et kaikki ei voi olla erityisopettajia, mutta luokanopettaja voi omalla halullaan kehittyä omassa työssään ja löytää niitä elementtejä vaikkei oookkaan erityisopettaja. Etteis sitä voi sysätä aina, et kun toi on tommonen niin hoida sää se! ..EO 3

Kolmiportaisen tuen toteutumattomuus. Kolmiportainen tuki tavoittelee (Huuhtanen 2011, 29) mukaan erityiskasvatuksen periaatteita eli ihmisarvoa, osallisuutta, integriteettiä sekä itsemääräämisoikeutta niin oppilaan kuin koko kouluyhteisönkin arjessa. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat, että tukea tarvitsevat eivät saa tarvitsemaansa tukea ja erityisopetuksen resurssia on liian vähän. Myös kolmiportaiselle tuelle, kuten inkluusiollekin ilman resursseja, asetetut tavoitteet koetaan epärealistisiksi. Tulee muistaa, että kolmiportainen tuki perustuu inkluusioajatukseen . (Huuhtanen 2011, 69) eikä se voi resurseitta toimia vaan tuottaa samoja ongelmia kuin perinteinen, segregaatioon perustuva erityisopetus. (Naukkarinen 2018, 125.) Tutkittavat kertovat, että opettajien aika kuluu liikaa byrokraatiaan oppilaan kohtaamisen sijaan. Monesti oppilaiden tuen toteutuminen koetaan jäävän asiakirjojen täyttämiseksi.

Ja se, että sitä tukee sitten järjestetään ja järjestyy, että ei käytä sitä YT-aikaa vaan asioiden kirjaamiseen vaan sitten mieluummin tekee .. ne järjestelyt .. mahdollistaa sen tuen toteutumisen. EO 1

No kun siihen tulee pykälät, se on niin muodollista, se kaatuu tähän muodollisuuteen. Se hukuttaa tavallaan jotain siitä arjen kohtaamista. Et menee aika niissä Wilma-merkintöjen tekemisessä, kun vois pohtia miten mä kohtaan tän lapsen. Et se on se. EO 3

Eräs erityisopettaja nostaa huomion, että tukea tarvitsevien opetus ei ole ainoastaan erityisopettajan tehtävä vaan ennalatehkäiseviä yleisopetuksen keinoja tulee etsiä ja toteuttaa aktiivisesti myös luokanopettajien osalta. Tutkittavia kuunnelleena koen, että halusta auttaa ja toimia on harvoin kyse. Resurssien puute ja suuren oppilasryhmän tarpeiden huomioiminen ovat tuen käytänteiden toteuttamisen esteenä. Esimerkiksi luokanopettajien antamaan tukiopeutuksen resurssit ovat tiukentuneet.

No osin kyllä ja ehkä taas palaan siihen, että tää aika ei riitä siihen ja resurssi ei riitä. EO 2

..et menee just sen ikätason alalaidalla, niin semmoiset on kyllä huolestuttavia tapauksia. Ja sitten kun tietää, että koululla ei oo resursseja antaa semmosta tukea mitä se lapsi tarvitsee. EO 1

Oon huolissani resursseista ja siitä että kolmiportainen tuki ei toteudu tarvittavalla tavalla. Meille annetaan niukka resurssi, mikä annetaan. Mä välillä mietin, et pitäiskö käydä useammin sanon et ei toimi, ei toimi, ei toimi .. mut, kun mä pedagogiset asiakirjat tehny ja tietyissä tilanteissa sen tuon esille, että tää resurssi on riittämätön. Mä koen et se sit syö mun omaa työniloo, sitä mun omaa jaksamista se jatkuva negatiivinen, et ei tästä tuu mitään.. LO 3

Sitä tukea tarvitsisi yleisopetuksen puolella enemmän ja sitten pitäis olla erityisluokkapaikkoja enemmän. Moni jää pienryhmää vaille. Sellainen oppilas, joka selkeesti sellaista tarvitsee. Eikä laaja-alaisen resurssia oo tarpeeksi, niin paljon kuin sitä saisi olla, koska siellä on paljon sellaisia rajatapauksia, siellä yleisopetuksen luokissa .. mitkä tarvitsee tosi paljon. EO 4

Mä teen sen minkä mä pystyn, teen parhaani. En voi ottaa sitä (tuen toteutumattomuutta) omille niskoilleni. Teen parhaani ja oon tiedon vieny ja teen sitä säännöllisesti (tiedon vientiä, tuen tarpeesta). LO 3

Tukea tarvitsevia lapsia on liikaa yleisopetuksen luokissa. Erityisluokilla opiskelevien oppilaiden tilanne koetaan paremmaksi ja HOJKS-oppilaat saavat resurssia riittävämmiin. Suurena huolena tutkimusaineistosta nousevat esiin yleisen ja erityisesti tehostetun tuen lapset, joilla on paljon haasteita oppimisessa, käyttäytymisessä tai/ja tunne-elämän puolella.

Ne, joilla on erityisen tuen päätös heillä on jo lähtökohtaisesti parempi se tukimahdollisuus.. että heillä on vaikka mahdollisuus siihen pienluokkapaikkaan. Mutta sitten tämmöiset, joilla ei oo välttämättä selkeää diagnoosia, että olis oikeutettu erityiseen tukeen, mutta on kuitenkin paljon haasteita. EO 1

Kollegiaalista ja moniammatillista tukea toivotaan enemmän. Erityisopettajan työnkuvan muuttuminen aiempaa enemmän konsultatiiviseksi, jotkut aiemmin erityisopettajan hoitamat työtehtävät kaatuvat osin luokanopettajan tehtäviksi (esim. testit ja testien tarkistukset, palaverien koollekutsumiset, tiivis yhteydenpito tuen oppilaiden koteihin ja yhteistyötahoihin). Tästä seikasta mainittiin esiteltäessä tutkimustuloksia muuttuneen ja laajentuneen työnkuvan osalta. Asiassa on koulu- ja kuntakohtaisia ja erityisopettajaresurssi vaikuttaa paljon yksittäisen erityisopettajan työnkuvaan.

8.2 Opettajien yhteisölliset voimavarat ja haasteet

8.2.1 Voimavaroja ja työniloa vahvistavat tekijät yhteistyön näkökulmasta

Yhteen hiileen puhaltaminen, yhdessä tekeminen - yhteisöllisyys. Haastatteluaineistosta nousee yhteistyön voimavaroja ja työniloa edistäviksi tekijöiksi yhdessä tekeminen ja yhteen hiileen puhaltaminen – yhteisöllisyys. Opettajat kokevat, että yhteistyötä on nykyään enemmän kuin ennen ja kynnys jakaa asioita on madaltunut. Kukaan tutkittavista opettajista ei yhdy OAJ:n työbarometrin (2017) väitteeseen, että yhteistyö ei suju niin hyvin kuin ennen. Tutkittavat kokevat pikemminkin päinvastoin. Tulee kuitenkin muistaa, että työbarometrissa yhteistyön toimimattomuus koski etenkin yhteistyötä ja tiedonsiirtoa sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Tässä aineistossa yhteistyötä pohdittiin luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä.

-- pikemminkin koen, että sitä yhteistyötä on paljon enemmän kuin ennen. Ja on mahdollisuuksia ja se kynnys on madaltunut mennä jakamaan, ottaan yhteyttä ja kannustetaan siihen enemmän. Mun mielestä se on pikemminkin päinvastoin, et se kynnys on madaltunut. LO 1

On paljon sellaisia asioita, et se toimii paremmin, kun ennen. Kun mä vertaan, kun mä olin 20 vuotta sitten koulussa ja must tuntuu et kukaan ei ollu yhtään kiinnostunu, et mitä mä siellä luokassa teen ja kukaan ei niinku auttanu mua .. Ja sitten, että koita nyt pärjätä siellä luokassa. EO 3

Sosiokulttuurinen teoria korostaa vuorovaikutuksen ensisijaista merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa ja oppimisessa. Opettajien toimijuus kiinnittyy tiettyyn koulutuskontekstiin ja rakentuu siihen liittyvien välittävien tekijöiden (esim. opetussuunnitelma, kulttuuriset normit, työskentelyn välineet ja resurssit) avulla. Toimijuus voi ilmetä esimerkiksi niinä tekoina, joilla opettaja pyrkii vaikuttamaan työyhteisöön hyödyntäen saatavilla resursseja. (Hökkä ym. 2010, 144) Yhdessä kehittymisen keskeisenä piirteenä pidetään

osallistumista käytännönyhteisöjen (Wenger 1998) toimintaan. Käytännönyhteisöissä on yhteinen tavoite, toimintatavat ja ne toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Paloniemi ym. 2010. 16.)

Yhteisöllisyys ja yhteistyö on ehdottomasti voimavara. Mua se ei sillä tavalla kuormita. Vaikka työmäärä kasvaa, niin kyl mä koen et se työpari, et sulla on joku joka on siinä rinnalla tekemässä ja jakamassa ajatuksia ja jolle voi kertoa huolia ja murheita niin ...Kyl se on äärettömän tärkeä! Ja juuri kokonaisilmapiiri, työyhteisö. Ja se yhteistyö se on voimavara, sitä haluan tehdä jatkossakin. LO 4

Tämän aineiston opettajat kokevat, että aikaa vuorovaikutukselle ja yhteiselle suunnittelulle tarvitaan enemmän. Myös vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä opettajien keskinäisen ja yhteisön voimavaratekijänä. Wenger (1998) näkee yksilön prosessoinnin olevan yhteydessä häntä ympäröiviin yhteisöihin ja käytännönyhteisöjen avulla voidaan kehittyä ammatillisesti. Opettajien voimavaroja vahvistaa yhteenkuuluvuus ja Hökän (2010, 144) mukaan opettajien toimijuuteen liittyy paljon mahdollisuuksia kollegoiden ja koko organisaation tasolla. Tutkittavat kokevat yhteisen suunnitteluajan tärkeänä.

Aikaa yhteistyölle ja yhteiselle suunnittelulle vois olla avain siihen, että oppilas sais sen parhaan mahdollisen tuen. Että jos sitä pystyttäis yhdessä luokanopettajan kanssa suunnitteleen, että tällä tunnilla näin ja sit taas tällä tunnilla näin. EO 4

No .. keskustelemalla vaikka siitä roolituksesta. Et on avoin sille, että voi tehdä asioita eri tavalla. EO 1

Suunnittelu, ihan kyl ehdottomasti. Ja jonkinlainen yhteinen päämäärä, tai semmonen punainen lanka että mihin .. mitä kohti ollaan menossa ja sen myötä et mitä asioita painottaa milloinkin EO 1

Et kyllä sitä aikaa tarvis olla enemmän ja olis hyvä, että kun sitä olis mutta .. en tiedä minkälainen se käytäntö se olis, joka sit olis toimiva, et miten järjestäis sitä yhteistä aikaa. EO 4

Aika ja paikka yhteistyölle, suunnittelulle sekä arjen lentävät keskustelutilanteet. Opettajat kokevat tärkeäksi yhteisen suunnittelun lisäksi ajan ja paikan järjestymisen yhteistyölle. Suurelle osalle haastatelluista opettajista on tärkeää, että työtä tehdään *oikeasti yhdessä*, jaetaan vastuuta tukea tarvitsevista ja toimitaan vastavuoroisesti. Puhalletaan yhteen hiileen. Yhteistyölle tarvitaan ajan lisäksi yhteinen punainen lanka ja halu toimia yhdessä.

Ja riittävä aika, et on mahdollisuus suunnitella ja tehdä niitä yhteisajatuksia, et miten toimitaan jonkun lapsen eteen. LO 1

Kyllä sille keskustelulle pitäis olla se aika ja paikkakin tavallaan. Et sinä ja sinä päivänä. Et kun se lukee jossakin, et tänä päivänä voi tulla jutteleen ja sovitaan vaikka aika, et sun kanssa silloin ja tän kanssa tällöin. Mutta tietysti sitä lentävääkin tavallaan, mutta ettei se aina olis sitä et siinä monistuskoneen vieressä muutama sana vaan että sille keskustelulle olis aika ja paikka. EO 3

Yhteistä suunnittelu-aikaa kaivataan, mutta sen löytäminen ja sille ajan ottaminen on hankalaa. Toisaalta myös arjen spontaani, tehokas ajatusten vaihto ja yhteistyö tuo työn iloa osalle opettajista, kun taas toisten mielestä se kuormittaa, kun ei ole aikaa keskittyä asiaan kunnolla.

Aikaa ei oo tarpeeks, sekin on tärkeä elementti, että sitä aikaa olis .. Varmaan 1-2 krt/kk kunnolla ehditään istumaan alas. LO 4

En tiedä minkälainen se käytäntö se olis, joka sit olis toimiva, et miten järjestäis sitä yhteistä aikaa. Että se vaan on tää koulun arki tämmöistä .. ja se sanotaan silloin kun sitä asiaa on, eikä sitten joskus .. EO 4

--niin sitten puhuttiin siinä, et tolla ja tolla sujui hyvin, et pitäiskö ens viikkoa kattoo, et jos nää jäiskin omaan luokkaan ja otettaiskin sieltä joku toinen. Et se on sellaista, et ei meidän tartte mitään palaveria järjestää sitä varten, et se tuli niinku siinä sovittua .. Et hyvä juttu, et tottakai. Ja siihen ei menny montaa minuuttia tosiaan. EO 2

Lentävissä tilanteissa sä et myös saa sanottua ja avattua sitä mitä haluat sanoa, kun ei voi puhua .. kun sit taas jos ollaan suljetussa tilassa ihan sitä varten. LO 1

Työtapojen pohdinnassa on hyvä selvittää yhteistyön mahdollisuuksia ja kollegojen yhteistoimintaan liittyviä näkemyksiä, odotuksia ja kehittämisen tarpeita. Tätä kautta ammatillinen kehittyminen vahvistaa työssä jaksamista. (Mäntylä 2002, 236-237.)

Voimaannuttava vuorovaikutus ja positiivinen työote. Hyvät vuorovaikutustaidot ja asioiden ajattelemisen eri näkökulmista lisäävät työssä jaksamista. (Ahvenniemi 2014, 118-123.) Vuorovaikutuksen merkitys yhteistyön toimivuudelle ja iloa tuottavuudelle on valtaisa. Vuorovaikutus ja ajan ottaminen sille voimaannuttavana elementtinä nousee eittämättä suurimmaksi osa-alueeksi, josta opettajat tämän tutkimuksen aineistossa puhuvat ja jakavat kokemuksiaan. Vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä. Niin myös ajatusten jakamisen mahdollisuudella ja erilaisten ratkaisujen pohtimisella yhdessä, etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden osalta.

Mua ainakin henkilökohtaisesti auttaa, kun mulla on joku siinä rinnalla. Joka pohtii mun kanssa erilaisia ratkaisuja. Hän monesti, kun hän opettaa niitä, just se ajatusten vaihto, mikä toimii mikä ei.. mitä lähetään kokeilemaan.. LO 4

Ehkä vois käyttää aikaa enemmän siihen keskusteluun, et olis enemmän.. et olis semmonen keskusteleva kulttuuri. Kun herkästi siinä käy niin, että mä otan ne kolme lasta ja me tehhään näin ja näin ilman, et on ollenkaan aikaa puhua niitä asioita. Mä koen, et sitä pitäis olla enemmän. Et luokanopettaja ja erityisopettaja pohtii yhdessä, vaikka kun on uusi ryhmä niin istutaan alas ja pohditaan mikä tähän ryhmään sopis, minkälainen tapa toimia. Et sitä sais olla paljon enemmän. EO 3

--keskustella ja avata et niinku.. miten olis pitänyt tehdä toisin ja et miten voi sitä yhteistyötä parantaa. Et semmonen avoin keskusteluyhteys on, mitä mä ajattelin .. EO 1

Myös positiivisuus on tärkeää yhteistyössä. Yhteisöllisen luovuuden keskeisin tekijä on Eteläpelton ym. tutkimusten (2008) mukaan positiivinen ilmapiiri, jossa kyetään käsittelemään esille tulevat jännitteet, mutta samalla kunnioittamaan toisten mielipiteitä. Kriittinenkin vuoropuhelu rikastaa, ja sen pohjalta voi luoda uutta. (Paloniemi ym. 2010, 26, 29.)

Jos itse muistaa vuorovaikutuksessa olla positiivinen. Lähtee positiivisella tavalla niin kuin viemään sitä asiaa eteenpäin LO 1

Tärkeää on varmaan semmoinen niin kuin avoin mieli ja positiivinen mieli - ja tavoitteellinen ajatus, että mihin me pyritään. Et pysytään siinä fokuksessa. Ollaan avoimia ja valmiita keskustelemaan ja ollaan pohdittu asioita. EO 3

Vastavuoroisuus on ykkösjuttu. Mä koen, että molemmat on antavana ja saavana osapuolena. Että siinä ei mennä vaan toisen voimavaroilla ja ideoilla, vaan että tehään oikeesti yhdessä työtä. Et se on tärkeä. Viime vuonna me suunniteltiinkin yhdessä, et ideoita tuli molemmilta ja sit valittiin parhaat. Yhdessä innostuttiin! LO 2

--että semmoista avointa, välitöntä ja et voi sanoa vastaankin, et ei tarte olla aina samaa mieltä EO 2

Et se kaikki ei oo sen luokanopettajan harteilla, vaan että se osavastuu on sillä erityisopettajalla. EO 4

Eteläpelto ym. (2008) ovat todenneet, että vastavuoroisessa keskustelussa rakennetaan kollektiivisesti uusia käsityksiä asioista. (Paloniemi 2010, 26). Tämän tutkimuksen opettajat puhuvat tärkeänä yhteistyön elementtinä keskustelelevasta kulttuurista, mutta paradoksaalisesti pohdinta ja asioiden reflektointi on asia, jolle ei tunnu järjestyvän riittävästi aikaa.

No semmoinen avoimuus ja semmoinen, etä pohditaan yhdessä niitä asioita ja mietitään positiivisen kautta, että miten voitais auttaa niitä lapsia. Mitkä olis semmoset tavat toimia.. EO 3

Et olis aikaa pohtia ja sanoo ääneen niitä asioita, et mun mielestä olis näin ja mun mielestä näin .. ja semmoinen luottamuksen ilmapiiri siinä. Että silloinhan se niinku parhaan hedelmän kantaa, että jos ollaan siinä. Että jos on aikaa. Että valitettavasti se aika on .. et ei oteta sitä aikaa sellaseen pohtimiseen. EO 3

Mun mielestä on ihana se ajatusten vaihto ja jakaminen. Huolen jakaminen just tukea tartevien kanssa mua ainakin henkilökohtaisesti auttaa, kun mulla on joku siinä rinnalla. Joka pohtii mun kanssa erilaisia ratkaisuja. LO 4

No yhteistyötä edistää .. avoin ja mutkaton ja sellainen, arkipäivässä helppo. Et on luottamusta niin paljon, että pystyy arjessa niinku vaihtaan niitä ajatuksia ja sanomaan ääneen, et mä en tiedä miten tämän kanssa ja .. et se olis vastavuoroista. Et eihän se näyttäydä niinkään, että erityisopettaja kaataa ja sanoo, et tee näin niin kaikki toimii. Kun ei sellaisia vastauksia oo. EO 2

Pedagogisessa ennakkoinnissa (Huuhtanen 2011, 181) tehdään valintoja kohtaamiseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen yhteistyötä lisäämällä. Kollektiivisessa reflektiossa pyritään löytämään ratkaisuja erilaisten näkemysten yhdistämiseksi ja

kokemusten käsittelemiseksi. Yhteisöllinen prosessi voi sisältää vaihtoehtoisia näkemyksiä ja kokemuksia, mutta perinpohjaisella keskustelulla on mahdollista päätyä aiempaa laajempaan ja syvälliseen ymmärtämiseen. (Paloniemi ym. 2010, 27.)

Et on avoin sille, että voi tehdä asioita eri tavalla. Et luokanopettaja päästää sinne omaan luokkaansa ja antaa tilaa sillä omalla estraadilla. Ja sit myös erityisopettajalla, et se on myös on tosi erilaisempaa opettaa isossa ryhmää kun sitten taas yhden tai maksimissaan vaikka viiden oppilaan pienryhmää. Että myös sallii itellensä luvan tehdä asioita eri tavalla ja myös epäonnistua. Ja se, että jos tulee niitä epäonnistumisia, niin että olis aikaa myös keskustella ja avata et niinku.. miten olis pitänyt tehdä toisin ja et miten voi sitä yhteistyötä parantaa. EO 1

Reflektoinnin tärkeys nousee aineistosta esille pohdittaessa yhteistyötä edistäviä asioita. Mikäli kyseessä on ns. vakavanpi aikuisten välinen tilanne, on tutkittavien mukaan asian äärelle pakko pysähtyä.

Et jos on jotain isompaa, niin kyllä niille sitten reflektoinnille järjestetään aikaa. Et jos on jotain sellaisia asioita, et on pakko pysähtyä. Olis tosi kiva jos olis enemmän aikaa reflektoinnille ja tietotaidon vaihdolle. EO 2

Ei varmaan ihan kauheesti oo aikaa, jossain välitunnin rakosessa sitten .. Kyllä kai sitten jos joku semmonen "vakavampi" aikuisten välinen tilanne olis, niin kyllähän sille sitten täytyis aikaa järjestää. EO 4

Ei meillä oo aikaa reflektoida, koska tuntuu et aina tulee jotakin muuta. Aina tulee jotakin uutta, mitä täytyy jo ruveta käsitteleen. Kyllä se olis tärkeää. LO 1

No ei varmaan oo koskaan tarpeeks aikaa reflektointiin , mutta nimenomaan sitä me tehdään todella paljon, että mitä oltais voitu tehdä .. EO 1

Kriittisten tilanteiden reflektointi ja refleктоiva työote auttaa koulun tilanteiden ja opettajana toimimisen uudelleenlaiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen sekä estää paikalleen pysähtymistä. (Kosunen 2002, 59; Kohonen 2007, 197.)

Joustavuus ja muuntautumiskyky. Kuten aiemmin on mainittu, keskustelevalle yhteistyöllä ja työtapojen pohdinnalla koetaan olevan työn iloa ja voimavaroja edistävä vaikutus. Paloniemi ym. (2010, 28) muistuttavat, että kun yhteisön toimintakulttuuri on rakentunut, sitä ei pysty kovin helposti muuttamaan. Tämä voi haitata luovaa yhteistoimintaa. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvaavat hyvää yhteistyötä ja tuen toteuttamisen käytänteitä joustavana ja muuntautumiskykyisenä.

Kun on vuosien myötä rakentanut niitä tiettyjä tapoja, et toimitaan näin ja näin .. ja jos se on hyvin käynnissä, se soljahtaa hyvin. Ja on hyvä, kun tulee uusia ihmisiä ja huomataan, että on esim. aina tehty näin niin voidaan huomata, et voisikin tehdä vaikka näin .. EO 3

Se, että se lapsi saa sen tarvitsemansa tuen riippumatta siitä, missä vaiheessa se siellä portailla menis. Et se olis joustavaa suuntaan ja toiseen. Et se ei oo kiveen hakattu, et vaikka se saa sitä tukea, ja sit se ei tarviikkaan enää, niin se puretaan. Semmonen, et se palvelee sitä lasta, eikä byrokratiaa. EO 4

Et kaikkiin asioihin ei voi panostaa samaan aikaan. Että sitten pitää joustaa jostain toisesta asiasta .. EO 1

Tuntuu et tukea on enemmän kuin ennen, mut onko sitä tarpeeksi ja kohdentuuko se oikein. Sitä mää aina välillä mietin, että jaetaanko resurssit tasan kaikkien luokkien kesken vai autetaanko siten vai keskitetäänkö tukea sit enemmän sinne luokalle, jossa on enemmän tuen tarvetta. Et kuinka joustava se koulu on ja ihmiset siellä ja rehtori ja kaikki. EO 3

Et miten se ilmapiiri antaa myöden sille, että ne saa enemmän tukea, jotka enemmän tarvii eikä niin, että kaikki luokanopettajat vaatii vaikkei niiden luokassa olis tarvetta niin .. Et eihän siellä erityisopetustakaan tarvita, jos siellä ei oo ..kun jotkut luokat nyt vaan on sellaisia, et niillä menee paremmin kuin toisilla. EO 3

Joustavat ja oikein kohdennetut tukijärjestelyt ja toimintatavat vahvistavat tämän tutkimuksen mukaan voimavaroja yhteistyön näkökulmasta. Keskustelua siitä, mitä yhdessä tavoitellaan, ja miten tavoitteeseen päästään ja mihin panostetaan, pidetään tärkeänä. Niin ikään halu reflektoida (Laurson 2006,155), halua kehittyä yhteistyössä ja luottaminen toisen ammattitaitoon nousee ammatillisen pätevyyden ja kehittymisen ytimeen.

Halu kehittyä ja luottamus. Opettajan työtä koskevat sosiaaliset vaatimukset muuttuvat jatkuvien muutosten keskellä nopeasti ja radikaalisti. Näissä tilanteissa opettajat haastetaan miettimään tulevaisuuttaan, sitoutumistaan ja urasuunnitelmiaan. Ihanteelliseksi työksi käsitetään sellainen, missä voi toteuttaa ja kehittää itseään, potentiaaliaan ja kykyjään (Julkuinen 2008) (Hökkä ym. 2010, 150). Eräs tutkittavien kokemus yhteistyötä edistävästä ja voimavaroja kartuttavista seikoista on opettajan halu kehittyä yhteisönä ja kollektiivisissa työtavoissa. Halu kehittyä liittyy koko organisaatiotason kehittämisenäkökulmaan laajemminkin.

Mut kyl se vaatii, että on kehittämishalu. Et jos halua tehdä asiat samalla tavalla kun on aina tehny, niin silloin on varmaan vähän vaikeempi saada muutosta ja tottua siihen. Se on jatkuvaa muutosta -- ja keskeneräisyys .. että se yhteistyö ei oo koskaan valmis tai täydellistä. EO 1

Ja myös se on ollu tärkeätä, että on ollu sitoutunut siihen yhteistyöhön ja keskeneräisyys. Ollaan ollu ehkä samantyyppisiä ihmisiä, että ollaan haluttu tehdä se mahdollisimman hyvin ja kehittää sitä -- on ollu halu yrittää saada se toimimaan! EO 1

Opettajien keskinäisen yhteistyön tärkeänä elementtinä ja työn iloa tuottavana on toisen työn, ammattitaidon ja persoonan arvostaminen. Opettajat nostavat esille myös

tasavertaisuuden ja työn jakamisen sekä sitoutumisen yhteistyön voimavaroja vahvistavia elementteinä.

Keskinäinen luottamus siihen, että yhteistyö toimii. EO 3

Se varmaan, että arvostaa toista ja toisen ammattitaitoa ja persoonaa. EO 4

Mun mielestä semmonen tasavertainen, että molemmat tekee periaatteessa samaa työtä., Et se ei oo sillä tavalla .. että meillä on nyt tässä tämmönen matikan tunti, et tehdään tälleen, tälleen ja tälleen .. se erityisopettaja voi olla se .. ei siis tarvii olla se, joka sanelee mitä tehdään, mut silleen, et se on niin kuin molempien .. et molemmat on niin kuin tasavertaisia. EO 1

Jotenkin, et kumpikin sitten arvostaa sitä toisen ammattitaitoa-- EO 2

Että semmosta luottamusta, että kyllä sä osaat hoitaa tän, että mä voin ehkä konsultoida jotain ehkä, tai voi palata asiaan .. EO 2

Luottamus on oleellista yhteistyössä. Yhteistyön kannalta uskallus epäonnistua ja olla keskenäinen nousee tämän tutkimuksen aineistosta esille. Yhteinen vastuu tukea tarvitsevien auttamisesta nähdään oppilaan parhaaksi.

-- kyl siitä ihan varmasti yhteisopettajuudesta olis hyötyä .. kaikki arvioinnit ja oppimissuunnitelmat ja kaikki .. et sulla olis se kaveri, jonka kans voi miettiä et mitä nyt tehdään ja .. molemmat on nähny ne tilanteet ja havainnoinu ja sit yhittää .. Et tosi mielenkiintoinen juttu, kyllä varmasti jossain vaiheessa olis kiva kokeilla.. LO 4

Kun on sitä luottamusta ja avoimuutta. Ja että molemmat on valmiit tuleen vastaan ja ottaan toisen vinkit vastaan ja .. Sellanen tottakai edistää sitä. . ja vaikeuttaa, että jos ei yhtään ymmärrä sitä, että yhdessä ollaan tässä, niinku oppilaiden puolella niin .. ja yhdessä pitää tehdä töitä, niin silloin se on kyllä hankalaa. EO 4

Et pitää vähän nöyryäkin sitten siinä., et ihmisiähän me vain ollaan. Todeta se oma rajallisuutensa, et tää nyt ei toimi. Et keksitäänkö jotain muuta. EO 3

”Ihmisiähän me vain ollaan” – lausahdus kuvaa erään erityisopettajan ajatusta siitä, että ei erityisopettajakaan voi ratkaista kaikkia ongelmia ja tulee olla nöyrä ja armollinen itselle.

Pitkäaikainen yhteistyö ja sitoutuminen. Tärkeänä yhteistyön ja kollaboraation resurssina toimii muun muassa yhteinen historia (Vygotski 1978; Mercel 2010): Pitkäaikainen oppimisyhteisön historia synnyttää toimintakulttuurin eli totutun tavan tehdä asioita ja toimia yhteistyössä. (Paloniemi ym. 2010, 28).

Että mitä enemmän sitä yhteistyötä tekee, sitä helpompaa se on ja sujuvampaa. Et varsinkin yhteisopettajuudessa tommosen tiimiparin kanssa, jonka kanssa on tehny pitkään töitä, niin sitten pystyy kokoajan kehittään sitä ja joka meillä on ollu suhteellisen samat oppilaat pysyny, niin meillä on tosi pitkä historiakin sitten siinä .. EO 1

No mun mielestä yks ainakin kiva asia on, et se sama erityisopettaja, mulla on sama luokka kolme vuotta, niin mä saan tehdä sen kolme vuotta pääsääntöisesti sen saman erityisopettajan kanssa myös yhteistyötä. Tavallaan sitä tiedonsiirtoa ei tarvita niin usein sitten henkilöltä toiselle. LO 2

Luokanopettajan ja erkan kesken pitäis sopia niistä toimintatavoista, ettei tuu sitä, että yks sanoo toista ja toinen toista. Kyllähän sitä tapahtuu väistämättä. Mutta jos joku oppilas tarvii -- et vaikka sovitaan, et mä käyn vaikka neuvomassa sen. Ja kun on tehny pitkään samojen ihmisten kanssa, melkein jo semmosesta kulmien kohautuksesta tietää, että nyt tarvii apuu tonne. EO 1

Pidempiaikainen kokemus yhdessä tekemisestä kantaa parhaimmassa tapauksessa hedelmää, jonka kokemuksesta soisi yhä useamman opettajan saavan poimia satoa. Yhteisellä kokemuksella voidaan saavuttaa mm. parempaa oppilastuntemusta ja jakaa työtä tavoitteellisesti ja voimaannuttavasti.

Yhteinen oppilastuntemus ja hyvät, toimivat yhteistyökäytäneet. Koulutusorganisaatioissa ja opettajan työssä tapahtuvat muutokset edellyttävät opettajilta jatkuvaa uudelleen arviointia ja ammatillista identiteettityötä suhteessa uusiin haasteisiin (Kinnunen 2009, 142). Hökkä kuvaa (2010, 145) opettajien toimijuudella sosiaalisen ympäristön ja organisaation tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden sekä työhön liittyvien yksilöllisten tavoitteiden ja orientaatioiden tiedostamista. Näiden yhteen kietoutuneen ymmärryksen pohjalta opettajat voivat rakentaa tavoitteellista toimintaa työssä ja työyhteisöissä.

Kun tunnetaan oppilaat, niin pystyy yhdessä työskentelemään. EO 1

Että erityisopettaja olis enemmän arjessa sillain että tuntis luokan toimintatavat .. nyt yhtäkkiä tulee opettaan siihen tunniks, ei oo yhtään suunniteltu yhdessä, ei mietitty yhdessä eikä oo edes ehditty kertomaan mitä me aiotaan tehdä et sen kertoo siinä ovensuussa.. et nyt meillä on tämmöinen juttu ..toimintaa kaiken kaikkiaan suunniteltais yhdessä. Kaikki tuntis ne systeemit ja erityisopettaja pystyis luontevasti siitä oman osuutensa hoitamaan ja ottamaan LO 3

Voidaan puhua Wengerin (1998) käytännönyhteisöistä, joissa vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen sitoutuneesti antavat mahdollisuuksia parempaan oppilastuntemukseen ja hyviin toimintatapoihin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä. Tietyt toimintakäytäneet, mm. samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus, mahdollistavat toisen opettajan työn havainnoinnin ja siitä oppimisen sekä tietotaidon jakamisen. Työelämässä pidetään Paloniemen ym. (2010, 24) mukaan tärkeänä kykyä toimia muiden kanssa ja ryhmä- sekä tiimityöskentely on lisääntynyt eri tehtävissä. Työ vaatii entistä paremmat valmiudet kommunikoida, neuvotella ja suunnitella tulevia työtehtäviä yhdessä kollegoiden kanssa (Iedema & Scheeres 2003). Sosiaalisesti jaettu osaaminen on katsottu tärkeäksi asiantuntijuuden

kehittymisessä, mutta myös yhteisöllisenä voimavaratekijänä. Tutkimusaineistosta nousi esiin useita toimintakäytänteitä, joiden kautta voidaan edistää opettajien voimavaroja ja työn iloa yhteistyössä. Toimivat käytänteet tukevat parhaimmillaan myös oppilaan osallisuutta ja edistävät myönteisiä koulukokemuksia. Esittelen näitä seuraavaksi.

Samanaikaisopetus, yhteisopetus, solumalli. Tämän tutkimuksen aineistosta voidaan todeta havainto, että mikäli jokaiselle luokka-asteelle saataisiin oma laaja-alainen erityisopettaja, se mahdollistaisi paremmin samanaikaisopetuksen. Samanaikaisopetus tuo opettajien mielestä lisää mahdollisuuksia toisen työn havainnointiin, yhdessä tekemiseen, parempaan oppilastuntemukseen ja yhteisiin toimintatapoihin. Samanaikaisopetus mahdollistaa enemmän opettajien keskinäistä kohtaamista ja vuorovaikutusta, koska siinä luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelevät samanaikaisesti, saman tavoitteen suuntaisesti ja fyysisesti lähekkäin.

Et siinä on niin kuin parhaimmillaan jatkanu toisen virkettä jossakin asiassa ja niin kuin vuorotellen ollaan viety sitä asiaa eteenpäin. Me oltiin fyysisesti lähekkäin. Siinä oli se erityisopettajan halu tulla sinne isoon luokkaan, halu kohdata ne lapset isona ryhmänä. LO 1

Se tuki pitää tulla sinne luokkaan ja olla siellä luokan sisällä. Mut se vaatii yhteistyötaitoja ja sen näkemistä, että kuinka sitä hommaa hoidetaan. EO 3

Mää mieltäisin et kyl siitä ihan varmasti siitä yhteisopettajuudesta olis hyötyä .. kaikki arvioinnit ja oppimissuunnitelmat ja kaikki .. et sulla olis se kaveri, jonka kans voi miettiä et mitä nyt tehdään ja .. molemmat on nähny ne tilanteet ja havainnoinu ja sit yhittää .. LO 4

-- se antoi mulle kokemuksen samanaikaisopettajajuudesta, mä sain kokemuksen siitä, että voi tehdä luokassa yhdessä työtä. LO 3

Hänellä oli silloin useampi oma tunti mun luokalle viikossa, ei jaettu useammalle rinnakkaiselle luokalle viikossa. Oli sekä samanaikaisopetusta että tunteja pienryhmässä. Nimenomaan se, että oma tunti tai omat tunnit plus sitten että toki resursseista johtuen luokkatasotunnit kanssa. Ja halu!! LO 1

Mun työuran alkuaikoina ei puhuttu integraatiosta, et semmoset niin sanotusti hankalammat tapaukset eivät olleet yleisopetuksessa vaan olivat muualla. *Mut mun mielestä on menty oikeaan suuntaan. Kun silloin ei ollu tämmöistä systeemiä, että erityisopettaja jalkautuis sinne koko porukan hyödyksi* vaan oli enemmän klinikkamuotoista se opetus. LO 2

Yhteisopettajuus on Palmun ja Malisen (2017, 10) mukaan sitoutunutta ja huomattavasti samanaikaisopetusta laajempaa, pitkäkestoista, usein juuri luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä. Monesti siinä yhdistetään kaksi luokkaa kahden opettajan yhteiseksi luokaksi. Yhteisopettajuus vaatii Malisen ym. (2017) ja Rytivaaran (2017) mukaan vahvaa sitoutumista ja halua toimia yhdessä.

Että siinä ei mennä vaan toisen voimavaroilla ja ideoilla vaan että tehään oikeesti yhdessä työtä. Et se on tärkeä. Viime vuonna me suunniteltiin yhdessä, et ideoita tuli molemmilta ja sit valittiin parhaat. Yhdessä innostuttiin! LO 2

Solumallityöskentely, jossa yleisopetuksen luokanopettajat ja erityisopettaja muodostavat tiiviin soluyhteistyön tiettyjen luokkien kanssa nousee esille toimivana työtapana.

Ideaali olis solusysteemi, jossa olis tietty porukka ja se erityisopettaja kuuluis tiimiin ja eläis sitä arkeen sen porukan kanssa ja se suunnittelukin olis aika semmoista yhteistä. Siitä hyötyis kaikki! LO 3

Solumalliyhteistyö toimiakseen edellyttää, että koulussa on useampia erityisopettajia. Jokaiseen soluun on tarkoituksenmukaista riittää oma erityisopettaja.

Avoin pienluokka ja yhteisopettajuus. Avointa pienluokkaa ja yhteisopettajuutta työtapana käyttänyt opettaja kertoo voimavaroja antavasta tiiviistä yhteisestä opettajuudesta, jolloin kaksi luokkaa tekee tiivistä yhteistyötä. Aineistosta nousee vahvasti erityisopettajan matala kynnys tulla yleisopettajan luokkaan. Kynnys on matala niin luokanopettajan kuin erityisopettajankin puolelta. Tässä esimerkissä oli käytössä ns. avoin pienluokka, jonka ovet olivat auki ja haitariliikettä yleisopetuksen ja pienluokan välillä tehtiin hyvin joustavasti luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä.

Muistan sen tunteen, et me ei ymmärretty, että miten tää voi toimia, et se oli niin uutta. Se oli niin uus ajatus, kun oltiin toimittu niin eri tavalla. Mut kun pääsi itte kokeen sen hyödyn sekä oman työn kannalta että lasten, ihan koko luokkatasolla eikä pelkästään niitten, jotka on siinä tuen piirissä. Se liittyi kaikkeen oppimisen tukeen. Et oli vaikka oman luokan tunti .. ja sit hei .. ketkä nyt tuntis, et olis tarve päästä vähän pienempään ryhmään. Kättiä ylös ja sit oli mahdollista kenen tahansa päästä, ehkä satunnaisesti myös ylöspäin eriyttämiseen. Meillä oli mahdollisuus tehdä sitä monella tasolla. LO 1

Siinä oli niin tiivis vuorovaikutus mun ja erkan välillä. Ja oli myös niitä oman luokan erityisopetustunteja. Se anto mahdollisuuden. Oli pienluokkatila ja nimellisesti pienluokkaoppilaat ja sitten oli näitä avoimia tunteja, joita pystyttiin suunnittelemaan lasten edun ja tarpeen mukaan. Se oli niin joustava ja toimiva! Ne oli huippuvuodet sen yhteistyön kannalta! Kun oli niin luotettavia aikuisia, useampia. Arviointi ja kaikki tuen paperit me tehtiin tiiviisti yhdessä. Ja se palaute, joka saatiin vanhemmilta! Todistuksetkin allekirjoitettiin molemmat, minä ja se erkka. LO 1

Tässä mallissa tutkittava kertoo hyvänä ratkaisuna, että myös käytöspulmaisten lasten tuki mahdollistui joustavalla ja lasta osallistavalla tavalla, ilman selkeää segregatiota. Mallissa korostui myös jaettu vastuu yhteydenpidosta kotiin.

Se oli joustava pienluokkarakenne, eli meillä oli sopimus, että jos on käytöspulmaa tai joku muu haaste, joka ei liity oppimisen pulmaan niin aina oli ovi auki sinne. Että sinne pysty lähettämään lapsen. LO 1

Ja sit se oli upea asia, me käytiin läpi se toimintatapa lapsen kanssa ja lapset tiesi, että niissä tilanteissa se erityisopettaja soittaa samana päivänä kotiin ja hän hoiti sen asian loppuun saakka. Sen yhteydenpidon ja se ei kasautunu sitten mulle enää, että se oli mun mielestä semmoista yhteistyötä parhaimmillaan. Silloin oli oppimiseen liittyvä tuki, mutta myös näihin muihin haasteisiin .. mä pystyin aina luottamaan, että sinne mahtu aina. LO 1

Kuten aiemmin todettiin, luokanopettajat toivovat samanaikaisopetusta nykyistä enemmän. Erityisopettajista osa haluaa pitää kiinni klinikkamuotoisesta opetuksesta sen kohdennettavuuden ja tehokkuuden vuoksi, osa erityisopettajista taas haluaa siirtyä miltei kokonaan samanaikais- tai yhteisopettajuusmalliin. Klinikamuotoisesta opetusta ja tutkittavien ajatuksia siitä esitellään luvussa 8.2.2

Henkilöstöressurssien lisääminen ja työnkuvien selkiyttäminen. Tämän tutkimuksen opettajat nostavat esiin erityisopettajien määrän lisäämisen voimavaratekijänä. Aineistossa ehdotetaan monia malleja, joilla yhteistyötä voisi parantaa, mikäli henkilöstöressurssia olisi enemmän. Niin luokan- kuin erityisopettajakin kokevat, että oppilasmäärä laaja-alaista erityisopettajaa kohden/koulu on aivan liian suuri. Erääksi ratkaisuksi useampi opettaja ehdottaa laaja-alaisen erityisopettajien määrän lisäämistä, jotta yksi laaja-alainen erityisopettaja vastaisi esimerkiksi 1-2 tai 1-3 -luokista ja toinen erityisopettaja 5-6-luokista. Tällä mallilla soluyhteistyö mahdollistuu, vaikkakin usein solut muodostetaan 1-3-5 ja 2-4-6 -luokkien kesken. Mikäli erityisopettajia olisi enemmän / luokka-aste, inklusiokin voisi toimia paremmin.

Meidän koulun kohdalta ottaisın lisää erityisopetuksen resursseja, nimenomaan tätä laaja-alaista EO 2

Ollaan ilmaistu se, et lisää resurssia tarvittas ja et myös hallintotaso .. Jos he sais erityisopettajia monistettua kolme kappaletta. Et se olis hirmu hyvä. Ollaan siitä sanottu. LO 4

Et jos olis vaikka mahdollista, ettei tarviis niin monen luokan kanssa töitä niin sit vois sen saman opettajan kanssa pitää vaikka viikoittain jonkun .. kun eihän siinä tarvii kauheesti käyttää aikaa, mutta että olis jonkunlainen kuva siitä, että mitä on tulossa. Niin sit pystyis paremmin sitä omaa työtäkin .. Jos sitä pystyis jotenkin, et jos on vaikka vaan yksi laaja-alainen koulussa, ettei vaikka koko vuotta tekis samalla lukkarilla vaan olis jotain jaksoja, et vaikka syyslomaan asti olis enemmän vaikka 1-3 -luokkien kanssa ja miten ikinäänkin .. EO 1

Tiloja ja ihmisiä. Jokaiselle luokka-asteelle oma erityisopettaja. Se auttais yhteistyötä. EO 4

-- jos mulla (laaja-alainen erityisopettaja) olis vaan 1-3 -luokat, se olis paljon selkeempi. Et kyllä mä koko ajan ajattelen, et vaikka mä en niitä 5-6 -luokkalaisia ehdi opettaa juuri yhtään niin .. se on silti se kokonaisvastuu .. et mun pitäis silti tietää et mitä siellä tehdään. Et se helpottais ihan täysin, jos joku muu pitäs siitä huolen .. EO 2

Yleisopetuksessa sais olla paljon enemmän laaja-alaisen tukea. Ja jos olis hyvin laaja-alaisen tukea, niin sitten ne rajatapauksetkin vois siellä yleisopetuksessa paremmin olla. EO 4

Työnkuvien selkeyttäminen ja erityisopettajan suurempi vastuu tukea tarvitsevista nousi esiin aineistosta opettajan voimavaroja edistävänä tekijänä yhteistyön näkökulmasta.

-- ja että erityisopettaja ottaa vastuun niistä heikoimmista. Että ei jätä sitä kaikkee sille luokanopettajalle. Ja sitten, että yhdessä mietitään niitä ratkaisuja. EO 4

-- yhdellä ekaluokalla oli, että erityisopettaja ilmoitti, että ekaluokan alku aina rauhoitetaan. Että luokanopettaja saa rauhassa tutustua luokkaan .. et jos sitten vaikka joulun jälkeen. Et hän (eo) aloittais sitä yhteistyötä ekaluokkalaisten kanssa vasta joulun jälkeen. Se oli kyllä erittäin erikoinen tapa toimia. Noo, määhän tietenkään sitten tein itte kaikkia lähtötasokartoituksia ja muita ..et siinä oli vielä .. oikeen isojakin pulmia eikä sitten auttanu muu kun tehdä itte sitä erityisopettajan työtä. Hän ilmoitti, että näin on täällä toimittu että .. Vaikka olis ollu ihan erityinen tarve aloittaa se erityinen tuki ihan heti. LO 2

Kuunnellessa tutkittavia opettajia, kunta- ja koulukohtaisesti on eroja siinä, mitkä tehtävät kuuluvat luokanopettajalle, mitkä taas erityisopettajalle. Asiasta on eri näkökulmia ja ohjeistuksia mm. oppimissuunnitelmien teon ja palaverieihin osallistumisen suhteen. Myös resurssiasiat vaikuttavat tähän oleellisesti, esimerkiksi siten, kuinka paljon oppilaita/laaja-alainen erityisopettaja koulussa on.

Me on jaettu, että jotkut testit on semmoisia, jotka luokanopettaja tekee ja jotkut tekee sitten erityisopettaja. Koonnitkin vähän vaihtelee, alkusyksystä erkka teki lukusujuvuuden ja mä tein ite matikan lähtötasomittauksen ja ..äidinkielestäkin semmosen karkeemman lähtötasomittauksen. LukiMatit ja Allut on erkan vastuulla. Joo ja hän tekee niistä koonnit. EO 2

Oppimissuunnitelmien teossa, ekalla luokalla erityisopettaja on ollu enemmän mukana. Tarjoittaa sitä, että yhdessä ollaan mietittyä sitä asiakirjaa, haasteita, pulmia, et ollaan ollu ihan oikeesti yhdessä tekemässä sitä. Et se on tehty alusta loppuun yhdessä. Mutta nyt sitten päivitysten osalta, tai sitten jos on nyt sitten (2-lk) tullu uusia, se on jäänyt luokanopettajan vastuulle. LO 1

Luokanopettajat kokevat suurena voimavarana sen, että erityisopettaja voi toimia heidän tukena ja jakaa vastuuta. Aloitteellisuus huolen ja tuen pyytämiseen nähdään toisinaan erityisopettajan osalta luokanopettajan tehtäväksi, kun taas luokanopettajat toivovat erityisopettajan olevan enemmän läsnä luokassa ja ottavan osaa koko luokan toimintaan ja sitä kautta oppilaiden tukemiseen.

Et sieltä (luokanopettajien suunnasta) oikeasti tuodaan mulle se huoli. Et se on tosi tärkeä juttu ja mä tiedän et opettajilla on hirveästi henkilökohtaisia tapoja siinä, kuinka helpolla he tuovat sen huolensa esille. EO 2

Et jos me ei ehditä istua näin (kasvokkain) niin sit just Wilman kautta tai soittaa tai -- et kyllä mut siinä täytyy olla itte aktiivinen et ei ne erityisopet tuu välttämättä koputteleen oveen, et tarviiko mitään. Vaan itse olla tosi aktiivinen ja kysyä. Kyllä sitä apua sit saa. LO 4

Mut mä oon pyytäny, et koska sulle sopisi, koska ehditään nähdä. Ja se on aina löytyny, onneks, mut se vaatii oman aktiivisuuden. LO 1

Hyvässä yhteistyössä toimiva tiedonkulku ja yhteydenpito koteihin auttaa jakamaan vastuuta ja jaksamaan opettajan vaativassa työssä. Sähköiset, tietoturvalliset yhteistyökanavat on koettu myös hyväksi tiimiyhteistyössä ja moniammatillisessa yhteistyössä.

On tärkeää, että avoimesti kerrotaan tunteista ja että mitä siellä (klinikkaopetuksessa) on tapahtunut. Ja säännöllinen tiedonkulku, et säännöllisesti vaihdetaan tietoja ja havaintoja. Opetuksen kannalta tarvittavat tiedot kulkee koulun sisällä hyvin et mun mielestä se tieto on kyllä hyvin kulkenut. (ei tule papereita, ei saa tietoa) LO 4

-- me käytetään Wilmaa sen takia, että se koetaan turvalliseksi. Ja siellä pystyy jakamaan tietoa turvallisessa ympäristössä. Sitä käytetään paljon semmoisessa tiimiviestinnässä. Et jos on vaikka koulupsykologi ja erityisopettaja ja pitää jakaa asioita niin .. tai koulukuraatori. Et siinä voi olla useampia ihmisiä siinä ringissä. Kyllä aika hyvin se info on liikkunu. LO 2

-- sit uusien opettajien kanssa, he kun hakee sitä uraansa vielä ja se on ihan luonnollistakin vielä, et ei oo väraa kauheesti pomppia ja kun ei tunnetakkaan kauheesti vielä. He haluaa aika tarkkaan tietää, et kun mä tuun tolle tunnille niin mitä mä oon ajatellu, ja se on ihan oookoo. EO 3

Et se kaikki ei oo sen luokanopettajan harteilla, vaan että se osavastuu on sillä erityisopettajalla. Myöskin niihin vanhempiin päin. Ettei saa mennä koskaan sinne luokanopettajan selän taakse, silloin kun ollaan vanhempiin yhteydessä vaan ollaan niissäkin tilanteissa sitten apuna ja tukena. Ja olla myös aktiivisesti itse yhteydessä sinne koteihin niitten oppilaiden osalta, jotka sitä tukee eniten tarvii. Että olla sinnekin sitten toisena aikuisena täältä koululta yhteydessä. EO 4

Hyvää tiedonkulkua tarvitaan myös aloitettaessa yhteistyötä uuden opettajakollegan kanssa. Vastuun jakaminen kodin kanssa yhteistyöstä antaa voimavaroja, mutta vain yksi erityisopettaja mainitsi tästä tämän tutkimuksen aineistossa

Johdon tuki yhteistyölle ja yhteisöllisyydelle. Tämän tutkimuksen opettajat kokevat rehtorin merkityksen tärkeänä voimavarana myös yhteisöllisestä näkökulmasta. Rehtori voi mahdollistaa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä resursoimalla aikaa yhteistyöhön ja keskusteluihin lukujärjestysteknisesti. Hakanen toteaa väitöksessään (2004, 222) johdon kannustuksen ja arvostuksen olevan suuri voimavaratekijä. Mäntylä (2002, 236-237) nostaa esiin yksittäisen opettajan ja opettajien pedagogisen ja ammatillisen kehittymisen yhteistyössä. Tutkittavat kokevat tämän tutkimusaineiston perusteella, että rehtori voi joko torpata tai auttaa yhteistyöhön ryhtymistä ja siinä toimimista eteenpäin.

Yhteisopettajuus on vaatinu, että meillä on se johdon tuki. Ja että meillä on resurssi siihen ja tilat toimia. EO 1

Rehtori tekee sen palapelin, millä me pelataan se vuosi. Kyllähän hänellä on iso merkitys just tässä tuntien sijoittamisessa ja resurssien jakamisessa. Et minkälaiset kortit meille jaetaan tehdä sitä työtä LO 4

Rehtori voi omilla toimillaan sitä torpata tai sitten auttaa eteenpäin. Sillä rehtorilla pitää olla pelisilmää ja näkemystä siihen asiaan, että se kannattelee, auttaa ja tukee siinä. Tietysti rehtorilla on niin monta rautaa tulessa, että se voi jäädä taka-alalle. EO 3

Rehtori voi järjestää lukujärjestykseen tilaa tavallaan kohtaamisille et siellä on sovittu aikoja milloin yhteistyötä voi tehdä. ..Ja sit tää resurssikysymys.. se et minkä verran sitä tuntikehystä sitten riittää ja muuta. EO 3

Rehtorin asenteella, koulutuksella sekä pedagogisella johtajuudella on merkitystä. Hänen tukensa ja apunsa sekä kannustus yhteistyön taustalla on tärkeää. Yhteisistä arvoista ja toimintatavoista keskusteleminen auttavat ymmärtämään ja tuovat synteisiä yhteistyöhön.

Ja että miten hän on perillä niistä tuen asioista ja miten hän haluaa kehittää omaa työtään ja näkee sen kehittämistarpeen ja tuen esim. koulutukseen siellä työyhteisön sisällä. EO 3

Siellä missä yhteistyö toimi hyvin, rehtori oli itte erityisopettajataustainen. Hän oli tehnyt pitkän uran erityisopettajana. Ja hän oli hyvin vahva pedagoginen johtaja. Niin varma siitä asiasta (avoimesta pienluokkamallista). Ja se välittyi sitte meille kun me alkuhämmennyksestä toivuttiin. Ja hän oli siinä vahvasti mukana ja hän tuki sitä. Että tämä on hyvä ratkaisu näin. Oli tosi vahvat näkemykset ja semmonen kehittäjä! . LO 1

Resursointi koulutukseen pääsemiseen ja rehtorin merkitys koulutusjärjestelyissä koetaan myös merkittävänä. Rehtorin oma innostus ja onnistuminen haasteista selviämässä voi sytyttää koko kouluyhteisöä. Hyvän työilmapiirin luominen on tärkeää ja työn imu voi parhaimmillaan Hakasen (2011, 30-32) tutkimusten mukaan tarttua.

Rehtori, joka kannustaa siihen yhteistyöhön niin .. et miettikää asioita yhdessä, niin varmasti semmoisessa työyhteisössä se (erkkaopen ja luokanopen yhteistyö) toimiikin paremmin. et myös se hänen oma asenne ja suhtautuminen, niin kyl se vaikuttaa ja se tarttuu. .. Tarttuu sit työntekijöihinkin LO 3

No kyllä mun mielestä sillain, että .. tietysti rehtori on hirveen hankalassa tilanteessa, kun tulee niin monenlaista joka tuutista. Hyvää ja pahaa ja milloin mitään. Kyllähän rehtorin asenne ratkaisee siihen ilmapiiriin ja semmoseen, et miten hän kohtaa opettajat ja oppilaatkin. Se minkälainen asenne hänellä on, vaikuttaa hyvin paljon siihen ilmapiiriin ja muuhun. EO 3

Sitten tää koulutukseen päästäminen, et vaikka miten erityisopettaja ja luokanopettaja vois päästä sinne samanaikaisopetuksen koulutukseen yhtä aikaa, et miten se järjestyis. Jos erityisopettajia olis enemmän, se mahdollistais sen samanaikaisopetuksen. EO 3

Kyl mä nään, et se on ainakin paljon sen asenteen .. ja ajatusmaailma mitä me viljellään siinä työyhteisössä.. ainakin omassa työpaikassa, kun se on se positiivisuus ja yhdessä tekeminen. Niin mun mielestä rehtori vaikuttaa kyllä paljon. LO 4

Kyllä hän on semmonen esimerkki ja luo sen ilmapiirin sinne. Ja sit toinen juttu on et kuinka hän jakaa just resurssia. Et pystyy siinä jonkun verran tekemään kuitenkin ratkaisuja.. LO 4

Et silleen ja olettaisin, et jos tulis joku isompi ristiriitatilanne (luokanopettajan ja erityisopettajan välillä), niin kyllä mä lähtisin sitä purkamaan johdon kanssa. Ja jos jonkun kodin kanssa olis isoja ongelmia suhteessa erityisopetukseen ja esim. tän eriyttämisen suhteen, niin siinä vois olla sitten jo pomokin mukana. LO 1

Kyllä mä viime vuonna törmäsin uuteen opettajaan, joka sanoi ensimmäisenä että hän ei halua. Että hän opettaa ite. Mutta, siinä esimies ohjasi mua, että kuinka mun kannattaa suhtautua ja sanoa, että näillä oppilailla on oikeus mun tukeen ja .. mulla on sitten taas velvollisuus antaa sitä tukea, kun mä tiedän että siellä on tarvetta. Ja kyllä se sitten siitä lutviutui. Mä luulen, että hän on niin uusi opettaja, että hän ei ehkä tajunnu että on olemassa laaja-alainen, joka myös kantaa vastuuta näiden oppilaiden oppimisesta. EO 3

Rehtori on esimerkki, ilmapiirin luoja sekä kannattelijä. Useampi tutkittavista mainitsi rehtorin olevan tärkeä elementti myös silloin, jos syntyy ristiriitoja opettajien tai muun koulun henkilöstön tai kodin ja koulun kesken. Heikkilän ym. (2001, 10) kaikkien ihmisten ei ole helppo kohdata omista näkökannoistaan poikkeavia ajatuksia ja rehtori voi toimia kouluarjen vedenjakajana auttaen ristiriitatilanteessa eteenpäin.

8.2.2 Voimavaroja ja työniloa heikentävät tekijät yhteistyön näkökulmasta

Henkilökemioiden toimimattomuus ja kiire. Negatiivisuus vähentää opettajan työn iloa. Epätoivon tunteet ja se, ettei kollega halua tai koe osaavansa auttaa, kohdata ja ymmärtää tukea tarvitsevaa lasta vie voimavaroja. Opettajilla voi olla erilaiset tyyliä opettaa oppilasta ja erilaisia näkökulmia tuen toteuttamisen tavoista. Ehdottomuus tuen toteuttamisen tavoissa vie voimavaroja yhteistyöltä.

Et se oma tyyli (samanaikaisopetus) .. joku voi kokee, et mä en halua sua mun luokkaan, et se ei vaan niinku toimi niin hyvin, kun taas jonkun toisen kanssa. Ja voi olla, että luokanopettaja ei halua paljastaa sitä omaa epävarmuuttaan, ja ehkä ei oo voimavarojakaan siihen, että antaa sen toisen aikuisen tulla ja tehdä omalla tavallaan. EO 3

Vaikeuttaa .. vaikka se, että henkilökemiat ei jotenkin kohtaa. Et puhutaan niinku toisen ohi. Ihmiset on vaan niin erilaisia. EO 3

Et jos luokanopettajalla on kauheen vahva autonomia, et mä haluan, et nää asiat on näin ja näin ja näin .. niin silloin erityisopettaja tulee sorkkemaan sitä. Et jos kysyy, mitäs jos tehtäisikin näin? EO 3

Se riippuu ihmisistäkin tosi paljon, et miten se kemia toimii. Ja ihmistyypeistäkin, opettajissa on ainakin perinteisesti on ollu semmosia, et ne halua ite päättää. EO 3

Meillä on natsannu ja ollaan toistemme kulmia hiottu (yhteisopettajuudessa), mutta on sillä tosi iso merkitys, et ei kaikkien kanssa se yhteistyö oo niin helppoo.. EO 1

Eri näkemykset yhteistyön toteuttamisen tavoista saattavat aiheuttaa jännitteitä yhteistyöhön, kuten myös henkilökemiat. Kiire ja ajanpuute yhteistyölle sekä kiireinen kohtaaminen heikentävät yhteistyön voimavaroja. Aineistossa puhutaan asioiden viivästymisen vaikeuttavan yhteistyötä ja siitä, ettei pidetä kiinni sovituista aikatauluista.

Toki monesti ne saattaa jäädä tämmöiseks käytäväkeskusteluiks tai välitunti tai siinä ohimennen kohdatessa, mikä tietysti ei palvele sitä, kun siin on niin montakin asiaa mielessä ja yrität muistaa, et mitä pitikään sanoa .. LO 1

Vaikeuttaa se, juurikin jos on kauhee kiire tai jotenkaan, että ei oo semmoinen mentaliteetti että äkkiä nyt tän .. et pääsen seuraaviin. Et ei näillä nyt niin oo väliä. Ei malteta keskittyä .. kiireentuntu. LO 4

Mää nään sen ehkä sitä kautta, että kun on niin paljon mitä pitää tehdä, niin sitten ei ehdi tekeen sitä yhteistyötä, mikä olis erityisen tärkeätä kuitenkin. Sillain mä ainakin täällä koen. EO 4

Mä oon sanonu kaikille, että mä kyllä autan ja otan jokaisen asian, jos mulle tuodaan se, mut mä en ehdi kiertään tuolla luokissa kysymään, et miten teillä menee. Et en pysty havainnoimaan kaikkea mitä siellä tehdään, et jofenkin semmoinen luottamus puolin ja toisin. EO 2

Vähäinen vuorovaikutus, eri näkökulmat ja jännitteet. Vuorovaikutuksen vähäisyyden voidaan todeta heikentävän yhteistyötä ja opettajan voimavaroja. Vuorovaikutus tarvitsee aikaa, kohtaamista ja tahtoa kuunnella ja olla läsnä. Mikäli vuorovaikutus ei ole vastavuoroista, se heikentää voimavaroja ja voi jopa muuttua taakaksi vaikka tarkoitus on päinvastainen. (friman 2016, 117). Aikapula vaikeuttaa vuorovaikutusta eikä pohtivalle yhteistyölle tai yhteissuunnittelulle löydy aina halua.

Vaikeuttaa se, juurikin jos on kauhee kiire tai jotenkaan että on semmoinen mentaliteetti, että äkkiä nyt tän .. et pääsen seuraaviin.. Et ei näillä nyt niin oo väliä. Ei malteta keskittyä .. kiireentuntu. LO 4

Käytäväkeskustelut ei edistä yhteistyötä, kun jää se muistikuorma, et mitä me nyt puhuttiinkaan .. koska sit siinä tulee, saattaa tulla seuraavassa hetkessä jotakin muuta asiaa. Ja sitten ..hämärtyy et mitä me nyt puhuttiinkaan. Asit voi jäädä kesken, koska niitä ei ehdi työstään loppuun. LO 1

Monesti saattaa jäädä niin, et tää yhteissuunnitteluaika jää kaiken sen arjen jalkoihin. Sille (yhteissuunnittelulle ja keskustelulle) ei kertakaikkiaan oo aikaa, sit se pitää löytää jostakin omasta. Ja siinä tullaan myöskin näihin arvoihin, että kuka haluaa käyttää sitä omaa aikaansa siihen. Ei oo .. ei oo kaikki valmiit siihen. Todellakaan. LO 1

-- kokeilin sellaista välkkäkahvilaa, jossa oli rinnakkaisluokkien opettajat ja minä. Mutta siinä oli aika vaiva haeskella niitä, opeja, haeskella tuolta .. kun ei ne muistanu ja se kaatu sitten vähän siihen että ei .. Ehkä ei ollu sitten heillä kaikilla niin suurta tarvetta, että olisivat sen niin asiakseen, että olisivat muistaneet tulla. EO 4

--ei erkalla oo aikaa. Eikä hän varmasti muistakaan kaikkee. LO 1

-- et mun mielestä olis näin ja mun mielestä näin .. et olis aikaa pohtia ja semmoinen luottamuksen ilmapiiri siinä. Että silloinhan se niinku parhaan hedelmän kantaa, että jos ollaan siinä. Että jos on aikaa. Että valitettavasti se aika on .. et ei oteta sitä aikaa sellaseen pohtimiseen. EO 3

Voimavaroja heikentäviksi tekijöiksi nousevat eri näkökulmat, arvot ja jännitteet luokanopettajan ja erityisopettajan kesken. Kuka saa keskeyttää puheen tai onko sopivaa tulla

ennalta sopimatta tai ylipäätään samanaikaisopettajaksi yleisopetuksen luokkaan? Myös se, jos haluaa olla itsenäisesti pärjäävä opettaja eikä näe yhteistyötä oppilaiden edun mukaisena, voi mutkistaa yhdessä toimimista ja nakertaa opettajien työn iloa. Erilaiset tavat toimia luovat jännitteitä. Esittelen näitä otteita laajasti, koska aineistositaatit avaavat arjen todellisuutta varsin todenmukaisina ja auttavat lukijaa hahmottamaan yhteistyön jännitteitä.

Kun mä olin laaja-alaisena töissä, niin saatoin edellisellä välillä saada tiedon, että mitäs asioita pitäis nyt näitten oppilaiden kanssa fysiikassa käydä ja sitten .. oli niinkun viisi minuuttia saada se asia haltuun et .. selittää se rautalankaversioina jollekin. Et luokanopettaja tai aineenopettaja kertoo erkalle, et missä mennään ja mitä tehdään. Et varmasti on vielä tänäkin päivänä paljon semmoista, et ennen tuntia kerrotaan, et mitä tehdään. EO 1

Ja jonkun opettajan kanssa, kun ollaan siinä yhtä aikaa, niin toinen heittää sinne väliin, että tääkin asia tähän vielä kuuluis ja toinen taas kokee sen, että mää vedän nyt tän että älä nyt sää niinkun sano. Vaikkei sitä niinku ääneen sanota niin toisen opettajan kanssa on mieluummin hiljaa, kun kokee että se haluaa ehkä itte viedä sen .. ja sillä menee pasmat sekaisin jos sinne heittääkin ihan jotain muuta sinne väliin. EO 3

On sellaisiakin luokanopettajia, jotka kokee, että ei osaa sitä apua ottaa, esim. uusia opettajia, jotka ei tajua sitä, että tässä tehdään yhdessä tätä työtä. EO 4

--kun taas toinen opettaja voi olla hyvinkin kaavamainen ja työntää pois sen lapsen luotaan. Sekä fyysisesti että henkisesti. Eikä sitten .. ja ehkä kokee, että se on hankala, niin sulkee sen piiristään täysin eikä yritäkään löytää niitä lankoja et miten mää pääsisin sen lapsen luo ja pystyisin sitä auttamaan. Ehkä se johtuu koulutuksen puutteesta tai että ei oo pelisilmää niitten lasten kanssa. EO 3

-- niin mä sitten saatan antaa neuvoja, et tee tällä tavalla tai tällä tavalla siellä tunnilla sen kanssa. Niin näen siitä opettajasta, että ei hän ajattele että hän pystyis tekeen .. Mutta tottakai se on hänen oma päätöksensä sitten ja --i ehdotinjonkin välineen käyttämistä yhdelle opettajalle, et ota ne, ne auttaisi, mutta näin ilmeestä, että ehkä hän ei ota niitä. EO 4.

Erityisopettaja näkee yhteisopettajuudessa asiat enemmän yksilön näkökulmasta ja luokanopettajalla on enemmän se iso porukka. Ja ajankäytöstä. Alkuaikoina mä ajattelin esim, että kuvistunnin siivoukseen menee ainakin 15 min, koska erityisen tuen oppilaat ei ne toimi niin, aina sillä sekunnilla. Ja luokanopettaja oli taas, että onhan tässä vielä 15 minuuttia aikaa, et eihän siihen mee kun 2 minuuttia. Kun ennakko-oletukset on erilailla niin siinä on voinu tulla .. ristiriita tai semmonen. Ei oo vaan ymmärtäny sitä toisen näkökulmaa. Ja semmosistakin oppii. EO 1

Toinen on tottunut tekeen toisella tapaa eikä koe sitä tärkeeksi sitä tapaa mitä mää ehdotan. Niin onhan tällaisia tilanteita. Että ne ideat sitten ei vaan toteudu, vaikka tietäis ite että sille oppilaalle siitä olis hyötyä. EO 4

Kuten voidaan todeta, jännitteitä voi syntyä myös tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja autonomiaan liittyen. Koska jännitteiden taustalla on vuorovaikutuksen vähyys, yhteisten toimintatapojen puuttuminen, ehkä henkilökemiatkin, ristiriitoja syntyy eittämättä. Aineistosta nousee vallan vaikutelmia, joista Aulankoski puhuu. Positiivisesti ajateltuna

ristiriitojen ja yhteenottojen myötä voi viritä uutta. (Aulankoski 2016, 19-21.) Eri näkökulmista tulisi voida keskustella ja ratkaista niitä kuuntamisen ja toisen kunnioituksen kautta.

Laastariratkaisut. Laastariratkaisuina opettajat kuvaavat osin riittämättömiä resursseja, esimerkiksi sitä, että tukea tarvitsevien opetus on osin tulipalojen sammuttelua eikä ennaltaehkäisevää tukea, kuten ihannetilanteessa voisi olla.

Että erityisopettaja olis enemmän arjessa sillain, että tuntis luokan toimintatavat .. nyt yhtäkkiä tulee opettaan siihen tunniks, ei oo yhtään suunniteltu yhdessä, ei mietitty yhdessä eikä oo edes ehditty kertomaan mitä me aiotaan tehdä et sen kertoo siinä ovensuussa.. et nyt meillä on tämmöinen juttu ..toimintaa kaiken kaikkiaan suunniteltais yhdessä. Kaikki tuntis ne systeemit - LO 3

Mulla on niin sanotusti vakikävijät, ne on käytännössä niitä tehostetun tuen ja muutamia yleisopetuksen erityisen tuen oppilaita .. niin ne on ne, jotka mulla käy. Et yleisopetuksen oppilaita hyvin vähän, mikä on ihan väärin. Sehän pitäis olla nimenomaan sitä ennaltaehkäisevää .. tää on enemmän tämmöistä tulipalon sammuttamista tässä kohti. EO 2.

Varmasti siinä on ihan käytännönkin haasteena se, että vaikka laaja-alaisella erityisopettajalla on niin paljon niitä oppilaita, että ei hän pysty kaikkien asioita etukäteen suunnitteleen. Ja sitten voi olla käytännöllisempääkin, että jos siellä on luokalla meneillään joku juttu, niin sit keskittyy tähdenneysti siihen mitä se luokanopettaja haluaa. Mutta se ei oo välttämättä sen oppilaan kannalta paras, että tehdään vaan semmosia laastariratkaisuja. Kun pitäis ennakoida ja ..tavallaan erityisopettajan pitäis olla askeleen edempänä. Jotta tavoitteet sen lapsen kohdalta täytyis. EO 1

Kun oppilaita menee erityisopettajan kanssa niin siinä pikaisesti vaihetaan, että tässä ollaan menossa ja näitä ollaan menossa ja näitä ollaan harjoiteltu, mitä olis syytä harjoitella ja mitä tunnilla tehdään. Aikaa sais olla enemmän. LO 4

Laastariratkaisujen syyksi nousee riittämätön erityisopettajien resurssi, joka nähtiin myös yksilöllisen näkökulman voimavaroja ja työniloa heikentävänä tekijänä. Ajan puute yhteissuunnitteluajalle ja arvo- ja näkemuserot heikentävät voimavaroja yhteistyöhön. Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää rohkeutta tuoda esiin erilaisia näkemyksiä niin, että erilaiset merkitykset ja vastakohtaisuudet tuodaan esille. (Paloniemi ym. 2010, 27.) Laastariratkaisuina voidaan pitää myös ennakoimattomuutta ja suunnitteleamattomuutta tuen ja yhteistyön toimintavoissa.

Erillään työskentely. Erillään työskentelyllä nähdään tämän tutkimuksen aineistossa olevan yhteys yhteistyötä heikentäviin tekijöihin. Kliinikaopetuksen pulmana opettajat kokevat vuorovaikutuksen vähäisyyden ja sen, että he eivät voi havainnoida toisen työtä ja oppilaiden työskentelyä. Ns. tilivelvollisena olemisen nousee yhteistyön pulmana. On epäselvää, kuka on velvollinen suunnittelemaan ja kertomaan kollegalle, mitä opetuksessa

tulisi tehdä, kuinka tieto menestä oppitunnista siirtyy esim. erityisopettajalta luokanopettajalle jne. Myös luottamus pulaa koetaan, jos kysellään liikaa. Mikäli luokanopettaja ja erityisopettaja eivät tunne toistensa työtapoja eivätkä näe toistensa työtä, yhteistyö voi olla haastavaa. Eräs luokanopettajista ottaa voimakkaasti kantaa kiinteisiin palkituksiin, jotka hänen mielestään pitäisi jättää unholaan

Mut jos nyt jos mulle tulis joku, joka tulis sanoon ja olis ehdottomasti sitä mieltä et hän ottaa aina tonne koppiin ja ..ilmais sen sillain hyvin jyrkästi eikä olis halukas keskusteleen, niin varmaan olis väikeeta. Et semmonen keskusteleva, se ehdottomasti edistää. LO 3

Kiinteät palkitukset isoissa kouluissa- sen mä haluisin räjäyttää, jos mää saan jotain räjäyttää ja heti. Se ei voi mennä niin. Kun se lapsi on sen luokkayhteisönsä jäsen. Ja se palkitus saattaa aiheuttaa sen, että se lapsi ei koekkaan kuuluvansa .. ja kokee olevansa huonompi kuin muut kun hän joutuu aina pois joistakin jutuista ja häneltä saattaa jäädä se kesken, esim. joku projekti. --se ei oo tätä päivää, vaikka kuinka on se kolmiportainen tuki. Et tää järjestelmä ruokki itse itseään, et se lapsi pitää tunkee jonnekin .. Et se ei näe sitä lasta, jonka kuitenkin pitäisi olla keskiössä. Kun musta tuntuu välillä, että sen takia niitä ryhmiä tehdään, että me saadaan Wilmaan laittaa ja kirjata, että se on saanut nyt sitä erityisopetusta kun se on siellä kopissa käynyt joka viikko kerran. Mutta musta se ei oo sen tarkoitus! EO 3

Et jos se lapsi on vaikka aina oman luokan äidinkielen tunnit pois, niin kyllä sillä lapsella jää paljon kokemuksesta tuntea olevansa sen ryhmän jäsen. Sen isomman ryhmän jäsen -- niin kyllähän sen itsetunto siitäkin jo rapistuu.. Et se. EO 3

Nyt tämän vuotinen erityisopettaja tykkää enemmän siitä semmosesta klinikkamuotoisesta ja tottakai jotkut lapset hyötyy siitä. Että se on enemmän niin päin nytte, että mä kerron mitä siellä klinikkaopetuksessa olis hyvä tehdä. Tän vuoden mallissa mulla on vähän semmoinen olo, että mää oon tilivelvollinen siitä, että mitä me tehdään mut mä en välttämättä tiedä mitä siellä tapahtuu. Ei oo ollu sellaista mahdollisuutta, että mä pääsisin sinne seuraan mitä siellä tapahtuu. Kyl mä välillä käyn sit siä kysymässä ja joskus oon ollu muun ryhmän kanssa siellä fyysisesti lähempänä niin -- silloin mä oon kyllä tehny niin, et oon laittanu muut tekemään itsenäistä työtä ja sitten päässy kattomaan mitä siellä tapahtuu. LO 3

Niin ei mun mielestä sais toimia. Toisaalta ymmärrän se, että pitää laittaa ylös, että tiedetään et se kolmiportainen tuki toteutuu mutta on nekin puolensa, mutta .. et jos se merkintä on tärkeempi kuin se tuki sille lapselle, niin se ei vois mun mielestä olla. Ja valitettavasti on monessa paikassa. EO 3

Se tuki pitää tulla sinne luokkaan ja olla siellä luokan sisällä. Mut se vaatii yhteistyötaitoja ja sen näkemistä, että kuinka sitä hommaa hoidetaan. EO 3

Lapsen luokkayhteisön osallisuus ja ryhmän jäsenyys on mahdollista toteuttaa inklusio-ajatusta kunnioittaen samanaikaisopetuksen keinoin. Ratkaisuna oppijaminäkuvan vahvistamiseen aineistossa ehdotetaan niin ikään samanaikaisopetuksen mallia. Samanaikaisopetus nähdään voimavaratekijänä opettajuudelle ja yhteistyölle, mutta myös klinikkamuotoisen opetus saa kannatusta pedagogisin ja tuen kohdentamisen perustein kuten aiemmin on todettu.

Työn hektisyys, ei aikaa tauoille. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyössä ajan puutteen lisäksi voimavaroja heikentää se, ettei mahdollisuutta taukoihin ole työpäivän aikana tarpeeksi. Opettajat kertovat työn hektisyydestä karulla tavalla. Erityisesti erityisopettajat puhuvat ”kävelevästä konsultioijasta”, jolloin taukojenkin aikana esimerkiksi oppilaiden tuen asiat menevät pienenkin hengähdystauon ohi. Näin toimiessa saadaan pieni apu mieltä painavaan asiaan, mutta asiat jäävät kuitenkin kesken ja kuormittavat täten helposti lisää. Toisaalta asialle ei ole hyvää ratkaisua, kun kouluarki on hektistä ja asiat tulee saada eteenpäin kollegojen kohdatessa. Toisinaan voi olla, että luokanopettaja ei näe erityisopettajaa kuin harvoin ja silloin on ”pakko vetäistä hihasta”. Erityisopettaja voi ratkaista asian pitämällä huoneensa ovea auki apua tarvitseville oppituntien jälkeen.

Ja melkein aina, kun mä meen tonne opehuoneeseen, niin kyllä siellä joku tulee jostain tuki-asiasta. Ja joskus tulee tänne sit iltapäivällä koputteleen mun huoneeseenkin ja Wilma-viestiä sitten tulee. Ja kyllä, näitä tulee päivittäin paljon EO 2 .

Musta tuntuu, että jossain kohti mä yritin sitä vähän rajatakin ; mä en halunnu mennä syömään eväitä tonne (opettajanhuoneeseen) et mä halusin syödä täällä (oma työskentelytila) et mä saan olla omassa rauhassa. Kun musta tuntuu, et kun mä astun luokasta pois, niin kaikilla on mulle asiaa. EO 2

Joo, näkyy se mun päivässä tosi paljon. Ihan senkin takia mun pitäis ehtiä tonne välitunneille tai sitten pitää tässä ovea auki. Iltapäivisin mulla usein onkin ovi auki ja sitten mä istun täällä. Et kyllä ne on siihenkin sitten oppinu, että tänne voi tulla tuntein jälkeen. Sen asiansa, kyllä tosi monesti tossa käytävällä ja kahvihuoneessa. Mut tottakai se on ookoo, ei se oikein vois muuten mennä. EO 4

Parhaimmillaan palautumista voisi tapahtua tauoilla työpäivän aikana. Sonnentag ja Geurts (2009) ovat palautumistutkimuksissaan osoittaneet, että sillä, mitä työntekijä tekee tauoillaan, vaikuttaa hänen työpäivän aikaiset tauot, jotka vietettiin työhön liittymättömissä toimissa (esim. muihin aiheisiin kuin työhön liittyvät keskustelut työyhteisössä), todettiin palauttaviksi. Useimmiten kuitenkin palautuminen tapahtuu vasta iltaisin, viikonloppuisin ja lomien aikana. Lomien palauttavat vaikutukset on todettu lyhytaikaisiksi : ne katoavat muutamassa viikossa. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää päivittäinen palautuminen työpäivän jälkeen. (Kinnunen 2010, 163.) Työssä pidettävät tauot ovat siten tärkeitä voimavarojen ylläpitämiseksi. Tauot jäävät opettajan työssä usein pitämättä, koska välitunnit täyttyvät monesti oppilasasioista puhumisella, asioiden selvittelyllä ja tuntiin valmistautumisella. Tästä puhuvat kaikki tutkittavat.

Ei pidetä kiinni sovituista asioista ja aikatauluista. Opettajien voimavaroja heikentää se, että ei pidetä kiinni yhdessä sovituista aikatauluista ja asioista. Asia on tärkeä, sillä erityisopettajien resurssia toivotaan lisää ja erityisopetustuntien unohtaminen tai tiedonkatkokset vievät pois aikaa tärkeästä erityisopettajan työstä, ja etenkin oppilailta. Tästä ohessa aineistositaatti erityisopettajan ajatuksin.

Vuorovaikutusta ja yhteistyötä vaikeuttaa .. Ainakin asioiden viivästyminen, välillä vaikka oppimisuunnitelmien viivästyminen, et paljon helpompi olis tehdä ne itse, mutta mä en viitti lähtee sille linjalle, koska se ei oo mun hommani. Jostain syystä se vaan kestää, et se luokanopettaja tekis ne, tyyliin ei ikinä. Niin se on tosi ärsyttävää sanoa vaikka kaheksan kertaa samasta asiasta eikä homma silti oikeen etene .. EO 2

Se on vähän ärsyttävää just, kun saattaa olla tosi vähän näitä mun eo-tunteja, ja sit opettaja ei vaikka muista, et sanoo vaikka aamulla et me ollaankin retkellä. Kun mä tiedän, et täällä olis miljoona muutakin paikkaa missä mä voisin olla, mutta kun mä oon nyt suunniteltu tän tunnin niin ja oon hakemassa näitä oppilaita. Se aina harmittaa, se on ehkä sellanen. Kyllä ne sitten aina sanoo, et sori, me unohdettiin ilmoittaa, mutta tai jotain tämmöistä näin. Et en mä niistä kaunaa kannan, mut .. siinä tilanteessa toki toivon, että näin ei olis päässy käymään. EO 2

Jotta sovituista asioista ja aikatauluista voitaisiin paremmin pitää kiinni, tarvitaan sitoutumusta ja luottamusta sekä aitoa kohtaamista. Kohtaamselle opettajat mainitsivat aiemmin todetusti tarvittavan lisää aikaa ja paikkakin. Sähköiset viestintävälineet voivat auttaa edellä mainittujen taustan tiedonkulussa, mutta kouluarjen hektisyydessä koneelle ei välttämättä ehdi työpäivän aikana lainkaan.

8.3 Autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittaminen

Yhteistyö kaksipäisenä miekkana. Luvussa 3.5 pohdittiin, antaako kollegiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö voimavaroja? Vai tarvitaanko voimavaroja yhteistyön toteuttamiseen? Tämän tutkimusaineiston opettajilla on kokemuksia molempiin suuntiin. Opettajat kokevat asian kaksipäisenä miekkana eli he todella taiteilevat autonomian ja yhteisöllisyyden rajapinnalla. Ryan ja Decin itsemääräämisteorian (2000) perustarpeet itsenäisyys, yhteenkuuluminen ja pärjääminen välittyvät kouluarjessa kirkaana ilmiönä.

No musta se yhteistyö tuo voimavaroja ja kyllähän siihen tarvitaankin .. Mutta kyllä mä koen sen niinpäin, että se enemmän tuo. Kun voi jakaa ja on semmonen luottamuksen ilmapiiri. Mutta sitä yhteistyötä pitää tehdä herkällä korvalla luokanopettajienkin kanssa, et mikä kellekin sopii. Joku opettaja ei oo edelleenkään valmis ottamaan sinne luokkaansa, että vedetään yhdessä tää homma. Et sitä pitää haistella, mikä kellekin on luontevaa. Kaikki opettajat ei oo samanlaisia siinäkään. EO 3

Yhteisöllisyys tuo voimavaroja, mutta voi myös toimimattomana väsyttää ja lisätä opettajien työtaakkaa. Joskus henkilökemiat eivät toimi, vastuunkantajat uupuvat ja joidenkin koetaan siipeilevän yhteistyössä. Oleellista asiassa on johdon taito sitouttaa yhteistyöhön ja tilanteen seuraaminen. Yhteistyössä on tärkeää olla herkkä, sensitiivinen ja joustava, kuten eräs erityisopettaja sitaatissaan lausuu.

Riippuu yhteistyön toimivuudesta, miten se jakautuu. Ja siitä miten sitoutuneet ihmiset siihen on ja miten kantaa oman vastuunsa. Jotkut näkee sen ehkä vaan mahdollisuutena hypätä siivelle ja sitten on vaan jotkut, jotka tekee. Se sit syö henkee ja uuvuttaa ne tekijät ja vastuunkantajat. Et on siinä vaaransa, mut siinä on varmaan se johdon kohta. Miten se osaa sitouttaa kaikki siihen. Miten johto näkee ja seuraa -- mutta kokeeko he, ettei oo keinoja puuttua. LO 3

Se riippuu kunkin elämän tilanteesta. Mulla on kokemuksia kumpaankin suuntaan. Edellisessä koulussa se on ollu se, et se yhteistyö antaa voimavaroja ja se on ollu valtava tuki siihen omaan työhön ja opettajuuteen. Sitten taas täällä on ollu vähä toisinpäin .. LO 1

-- että se on semmonen tosi iso rasite. Ja lisänny sitä työtaakkaa aika lailla. Et kun on kokenu aiemmin sen voimavarana ja niin hyvänä ja vahvana yhteistyönä, niin se on ollu .. nyt vähän hämmentävää .. LO 1

Opettajat esittävät tämän tutkimuksen aineistossa huolen yhteistyön kaventavan pedagogista vapautta eli autonomiaa. Tätä kautta kaventuneen autonomian koetaan heikentävän voimavaroja ja työn iloa.

Kyllä mun mielestä saa olla autonominen. Uusissa kouluissa on aika erilainen ajatusmalli siitä, miten tehdään yhteistyötä. On siinä haasteensa... on varmaan paine siihen yhteistyöhön ja sit voi kokee miten mä voin olla autonominen, jos mä olisin sen tyyppinen et mä haluaisin olla autonominen. Et voinko mä olla enää, et on siinä haasteensa. EO 3

Et jos on sen tyyppinen opettaja, et haluaa tehdä hyvin itsenäisesti työtä, niin voi olla aika rankkaakin ottaa sinne luokkaan muita aikuisia ja tehdä sitä yhteistyötä. Varsinkin, kun eihän kaikkien kemiat sovi yhteen. EO 3

Yhteisopettajuus tarvii varmasti tietynlaisen mentaliteetin ja ajatusmaailman.. et pystyy sitten. Mieltii ittekin, kun onkin toinen kokoajan, niin miten sitten sille autonomialle käy.. LO 4

Autonomia antaa mahdollisuuden säädellä omaa jaksamista. Autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittaminen ja rajapinnalla taiteileminen on tutkimusaineiston perusteella todellista, kaikki opettajat yhtyvät tähän ajatukseen. Jaksamisen ja pärjäämisen esiintymisen aineistossa on kiinnostava ilmiö, samoin autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittaminen on vaikea yhtälö. Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksia jaksamisen ja pärjäämisen kautta, autonomian ja yhteisöllisyyden eri kulmista.

Autonomia on äärimmäisen tärkeä, se on musta yks se ihan perusasia jaksaa tässä työssä. LO 1

Yhteisistä asioista voidaan sopia ja näin, mutta mä koen että se, että kaikki tekis samalla tavalla niin ..mä koen sen (autonomian) tärkeeksi myös jaksamisen kannalta. Että saa vaikuttaa. LO 4

Siitä ei välttämättä tuu mitään, jos tekee toisten ajatusten mukaan vaan mä koen, että mä teen sitä työtä persoonalla .. et mun täytyy saada opettaa niinku omalla tyyllillä. LO 4

Kyllä mä tunnistan sen autonomian sillain. Aikaisemmin piti pärjätä yksin. Se ovi oli kiinni silloin, niin siihen liittyen .. Huomasin luokanopettajan työssä kyllä ittekin, että halusin viedä sitä laivaa ja tehdä niin kuin mä itte koin. Ja sittä kun tuli ohjaajat, piti taas uudestaan miettiä, että mites me nää työt tehdään -- Tunnistan sitä taiteilua kyllä. EO 3

Opettavat mainitsevat autonomian olevan työn perusasia, joka edellä mainitusti edistää voimavaroja ja työn iloa. Autonomisena opettajana voi säädellä omaa innostumista, pärjäämistä ja jaksamista, koska se mahdollistaa työn tekemisen omalla tavalla ja omalla persoonalla. Hökkä ym. (2009) korostaa, että opettajilla tulee olla riittävät mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä ja toteuttaa itseään ammatillisesti omien päätösten ja valintojen kautta. Nämä päätökset tehdään sosiokulttuuristen tuottamien ehtojen, resurssien ja rajoitusten puitteissa. (Hökkä ym. 2010, 150-151)

Erilaiset työtavat voivat vahvistaa tai heikentää autonomian kokemusta. Opettajan työtä koskevat sosiaaliset vaatimukset ja organisaation hallinnollis-rakenteelliset ehdot muuttuvat jatkuvien muutosten keskellä nopeasti ja radikaalisti. Ihanteelliseksi työksi käsitetään juuri sellainen, missä voi itsenäisesti toteuttaa ja kehittää itseään. (Julkunen 2008). (Hökkä ym. 2010, 150). Autonomian ja yhteisöllisyyden paradoksissa on kiintoisa ilmiö se, että jotkut tämän tutkimuksen opettajista mainitsevat, että esimerkiksi tiimi- ja soluajattelu voi olla uhkana opettajan autonomian kokemukselle. Tiimiin ja solumalliin sitoutuminen mietityttää ja se saatetaan kokea jollain tapaa kahlitsevanakin.

Tiimijattelua en koe missään tapauksessa koe rajoittavana autonomialle, et se on valtava voimavara, iso voimavara. Oman luokkatason tiimi, jotka elää sitä samaa arkee ja miettii samoja asioita. Mä oon aina kaivannu sitä, se on ollu mulla hyvin vahva. Ja nyt kun se on edellytys ja oletamuskin, et tiimit tekee yhteistyötä. Nimenomaan silloin, kun se pysyy siinä oleellisessa eli siinä ihan meidän perustyössä. LO 1

Kyl mä sen koen sillä tavalla tärkeeksi et .. mä aattelen, et täytyy saada opettaa omalla tavalla ja tehdä omat ratkaisut, koska sit jos monesti vaikka sovitaan tiimissäkin, et tehdään näitä asioita tällä tavalla, niin mä koen sen välillä niin kuin kahlitsevana. Siitä ei välttämättä tuu mitään, jos tekee toisten ajatusten mukaan vaan mä koen, että mä teen sitä työtä persoonalla et mun täytyy saada opettaa niinku omalla tyyllillä. LO 4

Toki entistä enemmän on yhteisöllisyyttä nykyään. Se määrittelee myös sitä, että missä määrin sitä omaa autonomiaa voi pitää yllä. LO 1

On siinä haasteensa... on varmaan paine siihen yhteistyöhön ja sit voi kokee miten mä voin olla autonominen, jos mä olisin sen tyyppinen et mä haluaisin olla autonominen. Et voinko mä olla enää, et on siinä haasteensa. EO 3

Yhteisöllisyys voi luoda sosiaalista painetta kouluarjessa etenkin jos yhteisöllisyys menee opettajan tahtomatta autonomian edelle. Tähän voi olla vaikuttamassa työyhteisön tiedonkulun ongelmat.

Et se riippuu ihmisistäkin tosi paljon, et miten se kemia toimii. Ja ihmistyypeistäkin, opettajissa on ainakin perinteisesti on ollu semmosia, et ne halua ite päättää. Mut kyl se varmaan uuden koulutuksen myötäkin on se ohjaa enemmän sinne yhteistyön suuntaan. Et paremmin varmaan tuoret opettajat pystyykin siihen yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. EO 3

Kyl mun mielestä pystyy itte vaan perustellen tekeen ne päätökset. Kyllä on mahdollisuus siihen autonomiaan, enemmän se yhteisöllisyys on sitä sosiaalista painetta. EO 1

Mut sitten taas, jos olis vaikka itte suunnitellu, et nyt haluan keskittyä vaikka metsään tässä jaksossa niin ja sitten tuleekin sieltä yhteisöstä et meillä onkin kyllä nyt vaikka liikenneviikko tässä .. Et tulee semmosia kun ei kaikkee tiedäkkään, mitä yhdessä sovitaan .. EO 1

Työyhteisöissä opettajien kesken, mut on kyllä kokemus siitäkin, että se tulee ylhäältä aika vahvasti, et täällä talossa tehdään näin ja se on aika tiukoissa raameissa . LO 3.

Et jos .. mä en halua sellaiseen työyhteisöön, jossa sanotaan, et näin pitää tehdä. Ja jos se ei olis ollenkaan mun oma tapa, niin se olis todella vaikeeta. LO 3

Opettajat haastetaan miettimään työtapojaan, sitoutumistaan ja kohtaamaan haasteita. Työn ilon ja pärjäämisen kannalta on tärkeä nähdä työssä myönteisiä puolia ja uskoa haasteista selviämiseen. (Hakanen 2011, 30-32.)

Erilaisuus ja omat valinnat mahdollisia. Autonomian ja yhteisöllisyyden paradoksiin liittyy erilaisuuden suvaitseminen ja ymmärrys siitä, että kukin opettaja on oma persoonansa ja hän toimii omalla tavallaan. Yhteenkuulumisen kannalta on kuitenkin Hakasen mukaan (2011, 32) tärkeä tuntea arvostusta ja kunnioitusta työyhteisössä.

Et kyllä kouluyhteisö antaa musta hyvin tilaa myös opettajien erilaisuudelle. Et ei kaikkien tarvii osallistua kaikkeen, et jos se tuntuu pahalta. Sit on jotain tiettyjä juttuja, joiden päämäärä on se yhteisöllisyyden parantaminen tai kehittäminen niin .. silloin on tärkeitä että kaikki on mukana. Et silloin se yhteisöllisyys menee sen autonomisuuden edelle. EO 1

Et se riippuu ihmisistäkin, et miten kemiat toimii. Ja ihmistyypeistäkin. Opettajissa on ainakin perinteisesti ollu semmosia, et ne halu ite päättää. Mut kyl se varmaan uuden koulutuksen myötäkin ohjaa enemmän sinne yhteistyön suuntaan. Et paremmin varmaan tuoret opettajat pystyykin yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. EO 3

Uusi opettajankoulutus ja opetussuunnitelma ohjaa sekä yksilölliseen autonomiaan että kollegiaaliseen autonomiaan ja aiempaa enemmän myös yhteisöllisyyteen. Myös tämän

tutkimuksen aineistosta nousee huomio siitä, että uuden opetussuunnitelman mukainen opettajan koulutus ohjaa opettajia enemmän yhteisölliseen työskentelyyn ja yhteiseen opettajuuteen.

8.4 Opettajien yhteistyön merkitys oppilaalle

Pedagoginen ennakointi ja tiedon siirtyminen. Pedagoginen ennakointi on vuorovaikutusprosessi ja tulevaan katsova työote. (Huuhtanen 2011, 12, 210.) Pedagogisessa ennakoinnissa eri tahot pohtivat oppilaan parasta ja se on valintoja kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen yhteistyötä lisäämällä. Kriittiseksi tekijäksi pedagogisessa ennakoinnissa Huuhtanen (2011, 181) nostaa vuorovaikutuksen sekä luottamuksen. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokevat vuorovaikutuksen ja luottamuksen tärkeäksi subjektiiviseksi ja yhteisölliseksi voimavaraksi. Vuorovaikutus ja opettajien välinen yhteistyö koetaan myös tärkeäksi oppilaan tuen ja osallisuuden kannalta. Opettajien välisen keskustelun ja yhteistyön koetaan välittyvän oppilaille turvallisuuden tunteena ja ennakoitavuutena, etenkin pienillä oppilailla.

On silläkin iso merkitys, koska se lapsi vaistoo sen (lo-eo) vuorovaikutuksen, et minkälainen se on. Puhalletaanko me samaan hiileen ja et onko meillä on samanlaiset ajatukset asioista. Vai onko erityisopettaja vaan joku irrallinen aikuinen. LO 1

Kyllähän sen lapsen näkökulmasta niitten (eo+lo) pitäis puhaltaa yhteen hiileen. Tavallaan olla keskustellu keskenään ja että lapsi kokee, että noi tukee häntä tässä oppimisen polussa. Ja auttaa siinä. EO 3

Oppilaat ei välttämättä tiedä aina, että me yhdessä toimitaan heidän parhaaks -- jotta se tulis oppilaille näkyväks, niin meidän täytyis yhdessä olla heidän kanssaan. Et se olis niinkun ehdoton. LO 1

Opettajien yhteistyöstä on tärkeä välittyä oppilaalle kokemus siitä, että aikuiset tukevat ja auttavat lasta oppimisen polulla yhdessä. Vuorovaikutus, joka edistää opettajien mielestä yhteistyötä ja oppilaan osallisuutta kolmiportaisen tuen käytänteissä, on toisen ammattitaitoa kunnioittava ja luottamuksellinen. Tutkittavien mielestä, on tärkeitä oppilaan kannalta, miten opettaja puhuu kollegastaan ja tuen työtavoista.

--kyllähän se oppilas on fiksu ja näkee, että noi molemmat tietää, mitä toi toinen tekee. Tai molemmat tietää, mitä kumpikin tekee. Ja molemmat on sen takana. EO 4

Et mä oon kokenu sen vähän hankalana, et jos erityisopettaja vetäytyy irralliseksi aikuiseks ja tulee oven suusta nappamaan vaan, huhuilee jonkun lapsen mukaansa. Vaan, että siinäkin

korostuis just se, että hän olis siellä arjessa, et löytyis se aika, et hän olis läsnä niillä tunneilla. LO 1

Mä huomaan, et sillä on hirveen iso merkitys, miten ite luo semmosta kulttuuria ja henkee luokkaan. Et tää on hieno juttu, et meillä on täällä useampia opettajia. Et se on semmonen positiivinen juttu. Ja et sinne pääsee, sinne ei jouduta.. et pääsee erityisopettajan tunneille tai mukaan, niin se on hieno juttu. Et yrittää semmosta kulttuuria olla ite kylvämässä LO 4

Aika paljon kyl must tuntuu, et kun mä sanon, et mulle käy kyllä kaikki, niin yleensä luokanopettajat kyllä toivoo, et tänne tulis se ryhmä. No, onhan täällä ihan konkreettisesti tilat ja työrauha .. Mut se täytyy miettiä oppilaskohtaisesti, oppilas edellä. Et ei se pidä olla vaan sillä lailla, et opettaja saa siften pienemmän ryhmän., kun tänne tulee joitain. Työtävät pitäis valita aina lapsi edellä. EO 2

Myös oppilaan, kuten opettajienkin yhteistyön kannalta, tiedon siirtyminen erityisopettajalta luokanopettajalle ja toisinpäin on tärkeää. Myönteisen palautteen saaminen ja antaminen tuo myös iloa arjen koulutyöhön niin opettajan kuin oppilaankin osalta.

Ja se tiedonsiirto on mun mielestä kanssa tärkeätä. Et mä huomaan, et jos mä saan kuulla jonkun lapsen löydöstä erityisopetuksen klinikalla, niin on tärkeätä että mä annan sille lapselle palautetta että: ” Ai että, mä kuulin että sulla oli ollu upee päivä tänään siellä..” Et tavallaan se, että lapsetkin tietää, että me jutellaan keskenään niin se on mun mielestä aika tärkeä. LO 4

Oppilas keskiössä, oppilan osallisuus. Oppilaan mielipidettä kuullaan tämän aineiston perusteella melko vähän opetusjärjestelyjä ja tuen toteuttamisen tapoja suunniteltaessa. Opettajat kertovat tämän tutkimuksen mukaan perusteluja oppimisjärjestelyille ja jakavat vastuuta oppilaiden opettamisesta ja auttamisesta. Oppilaan osallisuutta ei mainita voimavaroja voimistavana tekijänä. Eräs erityisopettaja kokee vahvasti tukea tarvitsevien oppilaiden olevan pelinappuloita, joilla ei ole roolia omissa tuen järjestelyissään.

Ei mikään, ei mitään roolia. Hän on se pelinappula, ihan selkeesti. Et tuskin häneltä kysytään yhtään mitään, vaikka se olis tän uuden ops:in mukaista. Et se lapsi otettais mukaan siihen. Et hän sais itte ees sanoa ääneen sen, että mitä hän aattelee näistä tukitoimista .. Ei luokanopettajat ja erityisopettajat niitten lasten kanssa keskustele, et miten sää koet, että mikä tuki sulle olis tarpeen ja minkä tyyppinen ja missä paikassa ja muuta .. Miten sä hyötyisit siitä ja että olisko susta mukavampi olla täällä luokassa. Vai miten sä koet sen, et kun sä meet tonne.. EO 3..

Et lapsi on semmonen nappula, miten on suunniteltu sen siirtyvän.. Et miten se lukee siellä palkissa menevän .. Mä oon sitä mieltä, että se näyttäytyy tosi vahvasti varsinkin isompien oppilaiden kohdalla. Ehkä alkuopetuksen puolella se ei oo niin selkee .. EO 3

Ei me olla sillä tavalla kysytty oppilailta, en tiedä minkä takia ei oo kysytty .. jotenkin ehkä kaarrellen. EO 1

Salovaara ym. (2013, 39) muistuttavat osallistavassa oppimisympäristössä myös oppilaiden voivan olla mukana miettimässä toimintatapoja. Oppimisympäristöä tulisi muuttaa oppilaan muuttamisen sijaan. (Naukkarinen 2018, 128-129.) Vaikka oppilaita voisi tämän tutkimuksen aineiston perusteella kuulla enemmän, oppilailta koetaan kuitenkin opettajien mielestä olevan halua ja ymmärrystä

sanoa omia ajatuksiaan. Tutkittavat näkevät oppilailla olevan taitoa eritellä, millainen tuki häntä parhaiten auttaisi ja miten sitä voisi toteuttaa. Nuorempien oppilaiden osalta tästä ollaan kahta mieltä, kuten seuraavista aineistositaateista voi huomata.

Kyllä oppilaat haluavat vaikuttaa, vaikkei antaiskaan mahdollisuutta! Kyllähän heitä on tärkeä kuunnella ja sitten .. jos saa luotua sen semmoisen positiivisen imun siihen erityiseen tukeen, niin sitten lapset saattaa ite tulla kysymäänkin et pääsiskö hekin. LO 4

He osaa aika hyvin esim. itsearviointeja tehdä .. ja hämmästyttävää miten he osaa miettiä ja eritellä. Saattaa tulla vapaaehtoiseen tukiopetukseen ja osaa analysoida tosi tarkasti, mikä tässä auttaisi. Musta tosi pieni pystyisi arvioimaan, missä oppisi ja miten oppisi parhaiten. Se on ehkä vähän harhaluulo, et ei pystyis. Sitä ei vaan halua aina kysyä, kun tietää ettei pysty sitä toteuttaan. LO 3

--pienille (1-2 lk) se ei aukene , et miks toiset meni tonne ja me jäätiin tänne, et minäkin haluan mennä erityisopen mukaan .. et se on positiivisesti koettu. Et voisinko minäkin tulla joskus sinne ja ne kysyy, miksen minäkin opettaja pääse koskaan? Ja ne kyselee, et miks ne lähti? Niin sit mä monesti sanon, et meitä on niin paljon, tässä et erityisopettaja jakaa mun kanssa tätä luokkaa. Et mä pystyn paremmin auttamaan teitä kun me vähän jaetaan porukkaa. LO 4

Onhan siinä sillain joo, et kyllä mä sitä aina joskus kysyn, et kenellä olis sellainen olo, et kenellä olis halu oppia pienemmässä porukassa. LO 3

Mut jos ekaluokkalaista ajattelellaan - tuen suunnittelu , niin ei se .. EO 4

Opettajat kertovat, että pedagogisella asiantuntemuksella voidaan päättää oppilaan puolesta tuen järjestelyjä. Opettajat kertovat joutuvansa perustelevaan oppilaille tuen järjestelyjä. Aineistosta nousee esiin myös aiemmin esitelty seikka, ettei opettaja ei aina halua kysyä oppilaan mieleipidettä, koska tietää, että resurssit eivät anna myöden toimia oppilasta parhaiten auttavalla tavalla tai oppilaan toiveen mukaisesti.

Kyllä mä varmaan joka päivä juttelen jonkun kanssa siitä, että miks mä nyt käyn täällä ja toi ei. Ja mä sitten sanon, että me ollaan ajateltu, et sä oot täällä pienemmässä ryhmässä et sä saisit paremmin keskittyä että .. Et se on arjessa, se on hyvinki jokapäiväistä kyllä. Se on juuri, että jotkut oppilaat ei halua, ja jotkut oppilaat haluais, jotka ei koskaan pääse. Et se on hyvin vaihtelevaa. EO 2

Kyllä aikuiset päättää, koska aikuisilla on se ymmärrys miten pedagogisesti edetään ja mitkä on ne tavoitteet on. Mutta sitten niissä asioissa, missä lapsi voi vaikuttaa, niin mun mielestä on kyl hyvä kysyä. Se olis niin kuin se .. lapsenkin ajatuksia EO 1 .

Mä oon huomannu, et näille lapsille se on kauheen tärkeä, että se tukiopetus tai erityisopetus voiskin luoda sellaisia tilanteita että hei, nyt kun opetellaan sitä uutta asiaa, niin mä niinkun tiedänkin jo! Ja vois olla aktiivisena siellä tunnilla, et sais semmosta olo et siitä on oikeesti, konkreettisesti apua. LO 4

Oppilaat ei välttämättä tiedä aina, että me yhdessä toimitaan heidän parhaaks -- jotta se tulis oppilaille näkyväksi, niin meidän täytyis yhdessä olla heidän kanssaan. Et se olis niinkun ehdoton .. LO 1

Oppilasta osallistamalla voi vaikuttaa oppilaan heikkoon oppijaminäkuvaan. Aineistosta nousee esiin oppijaminäkuvaltaan heikkojen oppilaiden asema ja heidän osallisuutensa.

Sen huomaa, että jotkut lapset, joilla ongelma on etenkin itsetunnon puolella, niin he saattaa olla hyvin herkkänä siitä, että miksi minä joudun tai miksi minun pitää taas lähteä. Et sitä pitää kyllä lapsille perustella ja aika ajoin kysyä, et hei, tuntuuks se süsta niin kuin ikävältä, et haluaisitko sä olla .. et joskus jotkut oppilaat on sanonu, et he haluais olla enemmän täällä omassa luokassa ja sit on ehkä sovittukin, että rauhoitetaan vähäks aikaa tilanne. Et ei niin, et sun nyt vaan täytyy mennä. LO 4

-- voi kokee sen hyvinkin rangaistuksena, et taas mun täytyy sinne mennä ja muuta. 5-6 -luokilla olis varmasti paljon sanottavaa,, he voisivat hyvinkin olla mukana siinä miettimässä. EO 3

On tosi useestikin tullu tilanteita, ettei joku haluis lähtee toiseen tilaan laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. En mä haluais vastentahtoisesti laittaa, mut se pitää kattoo se kokonaisuus. On tosi useestikin tullu tilanteita, että joku ei haluis lähtee toiseen tilaan laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. En mä haluais vastentahtoisesti laittaa, mut se pitää kattoo se kokonaisuus. LO 3

Ja sitten esim. tukiopetuksessa mä oon pyrkiny siihen, et se olis ennakoivaa, et käytäis niitä asioita läpi, joita vasta seuraavalla viikolla opetellaan matikassa. Et käytäis niitä edellisellä viikolla tukiopetuksessa. Ja välillä oon sanonu erityisopettajallekin, et jos on kysymys lapsesta, jolla on selvästi semmonen oppimisminäkuvaongelma, että ei esim. uskalla luokassa tuoda itseensä esille kun opetellaan uutta asiaa sen takia et on epävarma. LO 4

Opettajan voimavaroja ja työniloa vahvistaa aiemmin todetusti oppilaiden oppimisen kokemukset ja edistyminen, joten tämän seikan huomioiminen kouluarjen yhteistyössä tulisi ottaa vakavasti. Tämän tutkimuksen valossa, oppilasta osallistamalla ja kuuntelemalla voi vaikuttaa oppilaan oppijakuvaan. Myönteisellä oppijaminäkuvalla ja lämpimällä opettajaoppilasvuorovaikutuksella voidaan saavuttaa myönteisiä oppimistuloksia ja vahvistaa kouluun kuulumisen tunnetta. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, 112-124.)

Ja sitten esim. tukiopetuksessa mä oon pyrkiny siihen, et se olis ennakoivaa, et käytäis niitä asioita läpi, joita vasta seuraavalla viikolla opetellaan matikassa. Et käytäis niitä edellisellä viikolla tukiopetuksessa. Ja välillä oon sanonu erityisopettajallekin, et jos on kysymys lapsesta, jolla on selvästi semmonen oppimisminäkuvaongelma, että ei esim. uskalla luokassa tuoda itseensä esille kun opetellaan uutta asiaa sen takia et on epävarma. LO 4

Mä oon huomannu, et näille lapsille se on kauheen tärkeä, että se tukiopetus tai erityisopetus voisikin luoda sellaisia tilanteita että hei, nyt kun opetellaan sitä uutta asiaa, niin mä niinkun tiedänkin jo! Ja vois olla aktiivisena siellä funnilla, et sais semmosta oloa et siitä on oikeesti, konkreettisesti apua. LO 4

Toimivilla yhteistyökäytänteillä voi osallistaa oppilasta. Tämän tutkimuksen aineiston mukaan samanaikaisopettajuudella voidaan vaikuttaa siihen, että oppilaat eivät tunne tulelevansa segregoiduksi. Samanaikaisopetus ja sen keinot vahvistavat myös opettajan

subjektiivisia ja yhteisöllisiä voimavaroja toimiessaan hyvin. Myös avoimen pienluokkakäytännön merkitys oppilaalle opettajien yhteistyön muotona on huomionarvoinen, kuten seuraavasta sitaatista voi päätellä.

Et siinä aiemmassa mallissa, avoimessa pienluokassa, oppilas oli osallinen. Hän saattoi sanoa, että nyt mää tarvisin, ja siellä oli aina kaksi aikuista. Se oli mahdollista, joo. Ja sit me saatettiin lapsilla, jotka oli tuen eri tasoilla, jotka oli oikeutettuja sille tuelle, mutta sitten sinne pääsi muitakin kyllä. Se oli hyvin joustavaa ja keskustelevaa. LO 1

No, yritän sitä oppilasta sillä tavalla .. tartun siihen, kun ne sanoo, että voidaanko tehdä näin tai näin, et ne on sillä tavalla aktiivisia. Mut jos se palvelee sitä oppimista. Mahdollisimman paljon niin, ja sitten niiden ehdotuksia, ja jos ei se sellaisenaan onnistu niin sitten jotenkin muokata, et se jotenkin saatais onnistumaan jollain muulla keinolla että. Tosi paljon yritän niiden ideoihin kyllä tarttua. EO 4

Kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta, että tämän tutkimuksen perusteella oppilaan mahdollisuus vaikuttaa on rajallinen. Helposti saatetaan ajatella, että oppilas ei itse voi tai kykene päättämään tuen toteuttamisen tavoista.

-- et jos ollaan mietitty yksittäisen oppilaan asioita ja ollaan sit sen oppilaan kanssa keskusteltu, niin silloin kyl ollaan kysytty, et minkälaista tukea sää haluaisit ja mitä mieltä sää oot et onk sun helpompi opiskella isossa ryhmässä matikkaa vai mitä jos sä olisit mieltä tässä pienemmästä ryhmästä? Mutta vaan muutaman kohdalla ... EO 1

Et laaja-alaisen työssä ei .. Silloin kyllä ajateltiin, että ei oppilas sitä itte päätä. EO 1

Oppilas nähdään kuitenkin perusopetusta ohjaavan opetussuunnitelman ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaan hyvinkin aktiivisena omassa oppimisessaan. (Pops 2014, 17). Oppilaan osallisuutta ja mahdollisuutta tulla kuulluksi tullee siis tämän tutkimuksen tulosten perusteella hioa paremmaksi kouluarjessa. Toimivan kokonaisuuden kannalta oppilas on tärkeä pala tuen käytänteiden ja yhteistyön palapelissä. Opetussuunnitelmaan (2014) peilaten hänen tulisi olla varsin osallinen ja hänen kuuntelulle pitäisi taata aikaa ja kohtaamista. Opettajien yhteistyön merkitys on tärkeää oppilaan kannalta ja myös keino osallistaa oppilasta paremmin.

8.5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että opettajien subjektiiviset voimavarat ja hyvinvointi on uhattuina riittämättömyyden tunteen, muuttuneen ja osin epäselvän työnkuvan sekä liiallisen työmäärän vuoksi. Jos työssä on paljon vaatimuksia ja vähän voimavaroja, se uhkaa Kinnusen (2009, 169) mukaan palautumista. Inklusio ilman tarvittavia resursseja sekä kolmiportaisen tuen toteutumattomuuden monet pulmat tuovat riittämättömyyden

tunnetta. Myös muuttuneen yhteiskunnan ja oppilaiden sekä perheiden huolet sekä byrokratian portaiden hitaus kuormittavat. Koulutusmahdollisuuksia tarvittaisiin enemmän, tai niihin pääseminen tulisi olla paremmin organisoitua.

Yhteistyön näkökulmasta henkilökemiat ja eri näkemykset tuen toteuttamisen tavoista sekä kiire ja ajan puute yhteistyölle vievät voimavaroja ja työn iloa. Pohtivalle vuorovaikutukselle ei ole tarpeeksi aikaa eikä aina paikkaakaan. Suunnittelemattomuus ja ennakoimattomuus yhteistyön toimintavoissa sekä yhteisistä asioista kiinni pitämättömyys harmittaa. Työn hektisyys ja riittämättömät resurssit aiheuttavat osin laastariratkaisuja, jotka lisäävät jännitteitä yhteistyössä. Erillään työskentely heikentää tämän tutkimuksen perusteella opettajuuden yhteistyön toimivuutta, koska opettajat eivät näe toistensa työtä, tietotaidon jakaminen, tieto toisen toimintatavoista ja oppilastuntemus eivät mahdollistu näin parhaalla mahdollisella tavalla. Huoli kaventuvasta autonomiasta nousee työn iloa vähentävänä, huolestuttavana ilmiönä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat opettajan työssä olevan kuitenkin ilahduttavan paljon tekijöitä, joilla voi vahvistavia subjektiivisia voimavaroja. Näitä ovat henkilökohtaisesta hyvinvoinnista huolen pitäminen työtä rajaamalla ja työstä palautumalla. Työn rajaaminen ja palautumisesta huolehtiminen ei ole työn vaativuudesta johtuen helppoa, mutta se lisää jaksamista tehdä työtä myös jatkossa. On hyväksi välillä irrottautua työstä, vaikka työnteko tuntuisi nautinnolliselta ja kokisi työn imua. Kinnusen (2009) ja Hakasen (2011, 6-7, 38-42) mukaan työn imun ja palautuminen tasapaino mahdollistaa työnteosta nauttimisen tulevaisuudessakin. Sellaiset työntekijät, jotka palautuvat työnsä rasituksista, myös nauttivat työstään, mikä edelleen edistää heidän palautumistaan. Kaikkiaan se, millaiseksi yksilö työnsä kokee, vaikuttaa suuresti palautumiseen ja hyvinvoinnin ylläpitoon. (Kinnunen ym. 2009, 172)

Yhteisöllisyys, yhdessä ajattelu ja yhdessä toimiminen nousevat tässä tutkimuksessa suureen arvoon. Salovaaran ym. (2013) ja Sahin (2009) korostava ajattelutavan avaaminen muille sekä Heikkilä & Heikkilän (2011) dialogisuus koetaan voimavarana. Mahdollisuus pohtivaan, kiireettömään keskusteluun ja reflektioon johtaa Kosusta lainaten (2002, 59-60) opettajana toimimisen ja koulun kulttuurin uudenlaiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen, jonka vuoksi siihen tulisi kouluarjessa löytää aikaa. Reflektiivistä suhtautumista työhön ja ammatillista itsetuntemusta pidetään tärkeänä, sillä niihin sisältyvä prosessi estää

paikoilleen pysähtymisen ja auttaa kestäväen luovuuden löytymisessä. Työn sopiva haastavuus, autonomia ja pedagoginen vapaus sekä yhteisöllisyys tukevat tämän tutkimuksen mukaan opettajan myönteisiä työn voimavaroja. Ryan & Decin (2000) itsemääräämisteorian ulottuvuudet (itsenäisyys, pätevyys ja yhteenkuuluminen) tulevat siis esiin varsin selkeästi aineistosta. Työn vaihtelevuus, monipuolisuus ja luova, itsensä toteuttaminen sekä mahdollisuus opettajuuden perustehtävään keskittymiseen ovat tärkeitä huomioita. Opettajan autonomiaa ei tule kahlita liikaa. Vaikka opettajat kokevat vaihtelevuuden ja monipuolisuuden voimavarana, laajentunutta työnkuvaa tulisi pohtia opettajien jaksamisella ja työn määrää olisi maltillistettava. Oppilaat ja heidän oppimisensa antavat opettajille valtavasti voimavaroja ja työniloa ja tälle perustehtävälle tulee taata riittävästi aikaa.

Yhteistyön näkökulmasta sosiaalinen tuki ja yhteen hiileen puhaltaminen voimistavat opettajien voimavaroja. Yhteistyölle tulee olla aika ja paikka arjen spontaanin yhteistyön lisäksi. Kiireetön, läsnä oleva keskustelu ja mm. yhteisistä toimintavoista keskustelu on tärkeä voimavaratekijä. Vogtin ja Murrelin voimistumisen prosessimallin (1990) mukaisesti kommunikaatiolla voimistetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä minää molemminpuolisen kommunikation, osallistumisen, luottamuksen, pätevyyden ja sitoutumisen kautta. Voimistuneet minät mahdollistavat laadukkaan yhteistyön ja tätä kautta yhteisöllistä hyvinvointia. Myös tässä tutkimuksessa voimistumisen prosessi näyttyy selkeästi. Tutkittavat korostavat henkilökohtaista arvonn tunnetta ja kokemusta olla merkittävä osa yhteisöä. Voimistuneessa organisaatiossa sitoutuneet ihmiset pyrkivät ottamaan rehtorin tukemana oman erityisosaamisensa käyttöön ja esimerkiksi opettajapareina tai tiimeissä työskennellessään eheyttämään organisaatiotaan ja vaikuttamaan sen kehitykseen. Mallissa arvostetaan avoimuutta, ihmisten välistä myönteisyyttä, kasvokkaista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta sekä persoonallista hyvinvointia, mikä näyttyy vahvana myös tämän tutkimuksen tuloksissa. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 211-212.)

Tämän tutkimuksen valossa yksilölähtöisen sekä yhteisöllisen näkökulman mukaan voimaannuttava vuorovaikutus ja positiivisuus on oleellista. Hyvän yhteistyön voimaannuttaviksi elementeiksi tutkittavat opettajat nostavat luottamuksen, vastavuoroisuuden, avoimuuden, yhteisen reflektion sekä toisen työn ja ammattitaidon arvostamisen. Luottamus yhteistyöhön on tärkeä yhteistyötä vahvistava voimavara, samoin joustavuus ja muuntautumiskyky niin ihmisten kuin asioidenkin kesken. Osa tämän tutkimuksen opettajista

näkee yhteisöllisten voimavarojen edellytyksenä Skrticin tavoin halun kehittyä ja mennä epämukavuusalueelle. Skrtic (1991, 178) toteaa erillisen erityisopetuksen vähentävän yleisopetuksen luokanopettajan mahdollisuuksia joutua epämukavuusalueelle. Tämän tutkimuksen perusteella toisen työn havainnointi, yhteinen oppilastuntemus ja toimivat yhteistyökäytänteet ovat opettajien mielestä tärkeitä työn iloa ja työssä kehittymistä tuottavia tekijöitä. Erityisesti samanaikaisopetus, yhteisopetus ja solumalli sekä joustavat pienluokat nousevat ehdotuksiksi luoda uudenlaisia yhteistyön muotoja kuormitusta vähentämään ja työn iloa lisäämään. Kollektiivisten työtapojen mahdollistaminen resurssein nousevat keskiöön. Niinpä henkilöstöresurssit, erityisesti erityisopettajien määrän lisääminen ja pitkäkestoinen keskinäinen yhteistyö ja selkeämmät työnkuvat edistäisivät tämän tutkimuksen perusteella yhteistyötä kouluarjessa.

Opettajuuden autonomian ja yhteisöllisyyden paradoksi näyttäytyy tässä tutkimuksessa kaksipäisenä miekkana, jonka kanssa opettaja tulee taistelemaan kouluarjessa tulevaisuudessakin. Autonomialla on tämän tutkimuksen tulosten mukaan tärkeä merkitys työssä viihtymiselle ja opettajuudelle, kuten aiemmissa tutkimuksissakin todetaan (Sääkslahti ym. 2013; Salminen 2012; Tirri 2002). Tutkimusaineiston perusteella autonomian avulla opettaja voi säädellä jaksamistaan. Tiimi- ja soluajattelu, samanaikais- ja yhteisopettajuus lisäävät kollegiaalista autonomiaa, mutta vaarana on opettajan kokeman yksilöllisen autonomian kaventuminen (Frostenson 2015). Uuden opettajankoulutuksen uskotaan ja koetaan ohjaavan enemmän yhteisöllisyyteen, mutta kuten edellä on mainittu, autonomisuus tulee pysymään merkittävänä opettajan subjektiivisen voimavaran elementtinä. Kouluarjessa mahdollisuus omiin ratkaisuihin tulisi ottaakin huomioon paremmin. Opettajia haastateltaessa vaistoa sen, että kouluarki rullaa liian kovilla kierroksilla ja jarrua olisi voitava pystyä painamaan syylistymättä. ”Kaikkien ei tarvitse osallistua kaikkeen”, mainitsee eräs tutkittavista opettajista. Opettajan perustehtävään keskittyminen ja oppilaiden oppiminen sekä hyvinvointi tulisi määrittää työtä opettajien mielestä. Yhteisöllisyyttä tuodaan toisinaan turhankin ylhäältä annettuna, jolloin se voidaan kokea organisatorisena muutos-paineena lisäten riittämättömyyden tunnetta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien yhteistyön merkitystä oppilaan osallisuudelle ja oppilaan roolia tuen käytänteissä. Yhteistyössä, hyvässä hengessä toteutetun tuen merkitys nähtiin tärkeänä oppilaalle. Oppilaan mahdollisuus tulla kuulluksi on

tärkeää. Oppilaan osallisuudella on yhteyttä opettajan voimavaroihin, koska oppilaan hyvinvointi ja oppimistulosten näkeminen antaa työniloa ja voimavaroja opettajalle. Mikäli opettaja kokee itse koulun arjessa mahdollisuuden vaikuttaa, hänen on helpompi toimia osallistavasti niin kollegan kuin myös oppilaiden kanssa. Myönteinen osallisuuden kehä ja oppilaiden sekä opettajien kokemukset vahvistavat toinen toisiaan. (Salovaara ym. 2013, 40-41.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tiedonsiirron sujuvuus koettiin tärkeäksi voimavaratekijäksi ja yhteistyötä edistäväksi asiaksi oppilaan osallistamisen kulmasta katsottuna. Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä ja toimivilla tuen käytänteillä koettiin olevan mahdollisuus vaikuttaa oppilaan oppijaminäkuvaan ja osallisuuden kokemuksiin. Paloniemi ym. (2010, 26) muistuttavat sosiokulttuurisen teorian ymmärtävän oppimisen yhteisölliseksi merkitysten muodostamiseksi ja yhteisen tiedon rakentumiseksi. Ihmiset voidaan nähdä osaksi sosiaalista kontekstia ja siten myös resurssiksi toinen toiselleen. Tässä asiassa on paljon kehittämisen mahdollisuuksia ja tarvitaankin voimistuvaa yhteistyötä ja halua kehittyä osallistavan koulukulttuurin hengessä oppilaan parhaaksi. Stenberg (2011, 102) kehottaa rakentamaan merkityksiä yhdessä oppilaiden kanssa, arvostamaan oppilaita tietäjinä ja ottamaan heidän kokemuksensa opetuksen lähtökohdaksi. Se tapahtuu yhteisessä kohtaamisessa, jossa oppilas saa ilmaista omia ajatuksiaan. Opettajien yhteistyö voi mahdollistaa enemmän kuuntelua ja oppilaan ajatusten huomioimista tuen käytänteissä.

Kouluarkeen tarvitaan lisää resursseja ja johdon tukea. Paloniemen ym. (2010, 23) mukaan ammatillisen toimijuuden näkökulmasta toimijuutta harjoitetaan työpaikan ja työyhteisön tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden mukaan. Työntekijöiden ammatillisella identiteetillä ja toimijuudella on vaikutusta siihen, millaisiksi yksilöt näkevät mahdollisuutensa työssä tapahtuvaan oppimiseen ja työyhteisön osallisuuteen. (Billet, Harteis & Eteläpelto 2008; Brown, Kirpal & Rauner 2007; Fenwick & Somerville 2006.) Paloniemen ym. (2010, 21) mukaan tällä on merkitystä yleiselle työhyvinvoinnille. Muutos voi lähteä liikkeelle yhteisön ohella myös yksilöistä itsestään. On hyvä huomata, että olemassa olevin resurssein ja työn järjestelyin on mahdollista kehitellä yhteistyökuvioita ja osallistaa oppilasta paremmin tuen järjestelyissä. Oppilaan mahdollisuus vaikuttaa näyttäytyy tässä tutkimuksessa rajallisena ja sen mahdollistaminen vaatii yhteistä tahtotilaa, suunnittelua sekä vuorovaikutusta.

8.6 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Suomalainen peruskoulu tarjoaa erinomaisen pohjan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön ja opettajuuden sekä oppilaan tukemisen tutkimukselle, sillä yhtenäinen opettajan koulutus ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat tuovat yhdenmukaisuutta, joka monen muun maan koulujärjestelmästä puuttuu. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska koulukulttuurin arki ja koulun merkitysrakenteen tuntemus on opettajilla melko yhteneväinen. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 8.) Tutkittavien koulutustausta ja sen sisältö riippuu toki opettajankoulutuslaitoksesta ja sen opetussuunnitelmasta, koulutuksen tarjoamista sivuainemahdollisuuksista, henkilön omasta lisäkoulutuksesta ja koulutuksen ajankohdasta. Luokanopettajien koulutustausta on kuitenkin melko samankaltainen, vaikkakin opetussuunnitelmat eroavat eri aikakausina valmistuneiden sekä eri yliopistojen kesken.

Tutkittavien erityisopettajien ryhmässä oli erityisluokanopettajia, jotka ovat lisäkouluttautuneet erityisopettajiksi antamaan sekä laaja-alaista että luokkamuotoista erityisopetusta. Erityisopettajissa on myös laaja-alaisia erityisopettajia, joiden pääaineena on erityispedagogiikka kasvatustieteen sijaan ja he ovat kelpoisia laaja-alaiseen erityisopetukseen, mutta eivät luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Edellä mainitut seikat tekevät tutkimuksen tutkittavien joukosta heterogeenisemmän kuin vain kaksi eri ammattiryhmää. Tämän vuoksi luokanopettajia ja erityisopettajia ei ole jaoteltu koulutustaustansa vuoksi kahteen eri kategoriaan tutkimuksen analyysivaiheessa, vaan opettajien kokemuksia ja ajatuksia analysoidaan yksilöllisen, oman opettajuuden sekä yhteisöllisen näkökulman tasolla. On selvää, että tutkijan oma koulutustausta ja työkokemus vaikuttavat laadullisessa tutkimuksessa siihen, mitä hän kuulee ja miten tulkitsee aineistoa. Tätä näkökulmaa on työstyetty koko tutkimuksen ajan pitämällä mielessä puolueettomuusnäkökulma ja huomioimalla tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat seikat tiedonkeruu- ja analyysivaiheessa.

Toisaalta tutkijan itse toteuttamat haastattelut, oma koulutustausta ja pitkä työkokemus kouluarjessa antavat mahdollisuuden olla herkkä keräämälleen tutkimusaineistolle, kuten laadullisen tutkimuksen analyysissa pidetään hyvänä. Tutkija on kyennyt ymmärtämään koulua koskevia merkitysrakenteita ja yhteistä ammattikieltä. Tutkija on pyrkinyt parhaan kykynsä mukaan olemaan sensitiivinen ja objektiivinen aineistolle sekä aihetta koskevan teorian ja aineiston synteeseille. Tutkija on sitoutunut aiheeseen pitkäaikaisesti työkennellen, täsmällisyyteen ja johdonmukaisuuteen pyrkien. Tutkimus on pysynyt

tutkimussuunnitelman mukaisessa aikataulussa, mutta tutkimusaihetta ja tutkimuskysymyksiä on rajattu ja tarkennettu tutkimuksen edetessä. Täsmällisyyteen on pyritty aineiston keruun ja analyysin kokonaisvaltaisuudella sekä saturaatiopisteen huomioimisella. Tutkimusaiheen ja aineiston laajuuden sekä tutkittavien heterogeenisyyden vuoksi, aineistonkeruu on lopetettu joiltain osin saturaatiopisteen vielä toteutumatta. Tutkimuksen eri vaiheet on pyritty raportoimaan läpinäkyvästi ja johdonmukaisesti avaten omaa tulkinnan prosessia aiheen todellisuudesta ja tutkimuksen ilmiöistä. (Hakanen 2004, 217-218.)

Jatkotutkimusmahdollisuutena tutkimusta voisi laajentaa antamalla ääni erityistä tukea tarvitseville oppilaille aiemmin jo todetusti. Tähän liittyen tutkittavien valinta ja tutkimusmenetelmä tulisi harkita tarkoin eettisin ratkaisuin. Hirsjärvi ym. (2015, 23) muistuttaa tutkimuseettisistä periaatteista, jotka oppilaita haastateltaessa tulee ottaa huomioon. On hyvä tiedostaa, että eettiset sekä salassapitoon liittyvät asiat voisivat hankaloittaa erityistä tukea saavien oppilaiden valikointia ja haastattelua. Tutkimuksen luonteen ja osallistavan kouluyhteisön ja yhteistyönäkökulman vuoksi oppilaiden ottaminen tutkittaviksi olisi ollut tarkoituksenmukaista, mutta rajauksia oli tehtävä. Tutkimus olisi voitu suunnata kohdenetusti vain oppilaan näkökulmaan tai opettaja-oppilassuhteeseen. Niin ikään rehtoreiden ja ylemmän opetustoimen henkilöstön haastattelemisen tämän tutkimuksen tematiikkaan liittyen toisi tutkimukseen uuden, laajan organisatorisen kulman. Tämä syventäisi esimerkiksi pedagogisen johtamisen ja muutoksen hallinnan teoriaosuuden tarkastelua ja antaisi johdon näkemystä opettajien voimavaroihin ja haasteisiin sekä yhteistyöhön kouluarjessa.

9 POHDINTA

Kasvattajan työn tekee kiintoisaksi sen tulevaisuus- ja menneisyysperspektiivi. Kuten Atjonen (2012, 16) kirjoittaa ” kasvatuksessa on aina läsnä menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus, mikä tekee siitä sekä vaikeaa että mielenkiintoista. Tulevaa on vaikea ennustaa, mutta on hyvä ymmärtää, että tämän päivän ratkaisuilla on merkitystä tulevaisuuteen. Värri (2000, 23) toteaa, että hyvän elämän ideaali on kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen edistämistä tässä ja nyt. Toiminnan ja päätösten suunta ovat Rubinin (2012) mukaan tulevaisuuden seuraamuksia ja menneisyydessä tehtyjen päätösten summa. Patrikainen (2009, 52) näkee, että tämän päivän valinnat opetusjärjestelyistä heijastelevat pitkälle tulevaisuuteen niin opettajan pääomana, oppilaiden koulukokemuksina sekä tulevaisuuden koulun ratkaisuina. (Atjonen 2012, 16.)

Mitä tämä tarkoittaa opettajien voimavaroille, yhteistyölle ja oppilaan saamalle tuelle? Entä voimaannuttavan vuorovaikutuksen merkitykselle? Tavoitteiden tulevaisuussuuntaisen asettaminen, työtapojen pohdinta ja vaihtoehtojen punnitseminen sekä toimintamallien analysointi voi avata väyliä uusille tavoille toimia yhteistyössä ja tuen toteuttamisen käytänteissä. Yhdessä toimiminen lisää voimavaroja ja yhdessä ajattelemisen lisää luovuutta työn tuunaamiseen. Jos opettajat näkevät ammattinsa sekä tämän hetken että tulevaisuuden näkökulmasta, se tarkoittaa kasvatukseen liittyvien arvojen ja ihmiskäsitysten esiintuontia ja pohdintaa siitä mitä ja miten on järkevää opiskella ja opettaa. Avainasemassa on ihmiskäsitys, joka suuntaa tiedostamattomanakin kasvatustoimia. (Värri 2000, 35.) Rubin kertoo tutkimuksesta, jossa voimakkaammin menneisyysorientoituneet osoittautuivat pessimistisemmiksi ja traditionaalisemmiksi kuin tulevaisuusorientoituneet, jotka puolestaan olivat optimisteja ja modernisteja. Menneisyysorientoituneet toivoivat estää ahdistavaksi näkemänsä kehityksen, ja nykyisyysihmisiä tulevaisuus ei puhutellut siksi, ettei siitä voi saada varmaa tietoa. Tulevaisuuteen kallistuneet puolestaan uskoivat, että tulevaisuus on yleensä parempi kuin nykyhetki, ongelmat ovat ratkaistavissa ja muutos mielenkiintoinen haaste (Atjonen 2012, 17).

Huhtanen (2011, 12) puhuu aiemmin mainitusta pedagogisesta ennakoinnista, jolla katsotaan tulevaa. Hän näkee ennakoinnin vuorovaikutusprosessina, jossa eri tahot pohtivat oppilaan parasta, tulevaisuuden tavoitteita ja tilaa. Tämän vuoksi oppilaan

osallistaminen ja ajatukset tästä hetkestä ja omasta tulevaisuudestaan ovat tärkeitä. Huuh-tanen (2011, 12) kirjoittaa seuraavasti.” *Asiantuntijat eivät tiedä mitä ihminen haluaa, ellei hän sitä heille kerro ja ellei hän paljasta omia unelmiaan ja visioitaan.*” Kuunnellessa oppilasta ja toi-miessa yhteistyössä opettajien kesken päästäneen parhaisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Op-pilaiden hyvinvointi ja yhteisöllisyyden vahvistaminen nähdään tulevaisuuden koulun kes-keisenä tehtävänä, johon tarvitaan avautumista ja syvenevää yhteistyötä lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtivien kesken. (Välijärvi 2018, 177.) Mäntylää lainaten (2002): ”Peda-gogiseen asiantuntijuuteen perustuva kehittäminen edellyttää myös johdon nykyistä aktii-visempaa roolia suunnan näyttäjänä, olosuhteiden mahdollistajana ja keskustelukumppa-nina. Kollegojen kiinnostuksen kohteista, osaamisesta ja yhteistyömahdollisuuksista kan-nattaa keskustella.

Shotterin ajatuksin (1993, 39) syntyy ennakoimattomia tilanteita, joissa yhteistoimin-taan osallistuvat kokevat haastavia eettis-moraalisia kysymyksiä. Tällaiset tilanteet ovat siemeniä kylvettäessä lisääntyvää dialogia työyhteisöön niin aikuisten kuin oppilaidenkin osalta. Yhteistyö voi parhaimmillaan olla rehellisyyttä, avoimuutta, ystävällisyyttä ja tun-netukeavaaliva leveä polku, jossa jokaisella on tilaa kulkea ja pysähtyä. Pysähtymistä tar-vitaan etenkin silloin, kun on reflektion aika yksin ja yhdessä. Keskustelun lisäksi näen reflektion toimivan opettajuuden peilinä itselle ja toisille. Reflektio toimii myös parhaim-millaan itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen tukena sekä yhteistyön kehittäjänä.

Rakentava työskentely toisten kanssa on kautta aikojen ollut merkittävä avu (Heikkilä ym. 2001, 10). Näen sitä tarvittavan nykyään yhä enemmän, sillä koulussa kohdattavat on-gelmat ovat moni-ilmeisiä ja niiden ratkaisemiseksi tarvitaan ihmisten yhteistyötä. Ristirii-tatilanteet vaikuttavat työilmapiiriin ja osapuolten yhteistyöhön (Colliander, Ruoppila & Härkönen (2009, 216). Frimanin (2016, 66) mukaan stressaava tilanne voi aiheuttaa ristirii-toja, mutta se saattaa myös lujittaa yhteisöä. Ristiriitojen lähtökohta työyhteisöissä on ih-misten erilaisuus ja moninaisuus; myös yksilön ja työyhteisön moninaisuusosaaminen jou-tuu koetteille erityisesti ristiriitatilanteissa. Arvot, asenteet, taidot ja temperamentit poik-keavat toisistaan ja ihmiset toimivat eri tavalla. Ihmiset kokevat muutoksen omassa per-soonassaan eivätkä kykene irrottamaan kyseessä olevaa asiaa itsestään neutraaliin ja erilli-seen tarkasteluun. Ristiriitatilanteissa syntyy vastakkainasettelutilanteita, jossa osapuolet pahimmillaan etäännyvät toisistaan. (Heikkilä ym. 2001, 37.)

Opettajan pedagogisen autonomian ja yhteistyön paradigma tullee olemaan koulun arjessa mukana aina. Opettajat taiteilevat tämän paradigman rajapinnalla päivittäin ja on mahdollista, että tällä on yhteyttä myös opettajien työssäjaksamiseen. Yhteistyö antaa voimavaroja (Larssen 2004, 29) ja opettajat pitävät yhteistyötä tärkeänä elementtinä työssään. Rytivaaran mukaan (2012) yhteisyys ja jakaminen ovat opettajien oppimisen tunnusomaisia piirteitä. Ajattelun ja työn tulee olla muuntautuvaa. Yhteistyöhön tarvitaan halua kokeilla ja uskallusta epäonnistuaakin. Opettajien välistä ja opettaja-oppilassuhdetta tulee puntaroida tuen käytänteiden, yhteistyön ja oppilaan osallisuuden kulmista katsoen. Haring, Havu-Nuutinen Ja Mäkihonko (2009, 68-71) näkee, että tietoisella omien ajatusten reflektoinnilla, tavoitteiden asettelulla ja uusilla käytänteillä se on mahdollista. Toimivia yhteistyökäytänteitä tulee siis etsiä, tehdä näkyväksi ja pitää yllä. Heikkilän ym. (2001) mukaan erityisesti avoimet dialogit tarjoavat uusia mahdollisuuksia tutkia ajattelu- ja toimintakehiään yhdessä toisten kanssa. Huuhtasen mukaan (2011, 167) esimerkiksi uuden tukitoiminnan konseptin syntyminen voi vastata kasvavaan tuen tarpeeseen.

Opettajuuden ihmiskäsityksen eettinen ulottuvuus ja kollegiaalinen reflektio ovat yhteydessä opettajuuden ammatilliseen minäkäsitykseen ja itsearvostukseen - ihmiskäsitys kehittyy reflektion ja kollegiaalisuuden avulla. Opettajat ovat eri vaiheissa omassa professionaalisessa kehityksessään, joka voi osaltaan selittää halukkuutta esimerkiksi yhteisopettajuuteen sekä uusien työtapojen kokeilemiseen. Patrikaisen tutkimusten (2009) mukaan, kollegiaalinen yhteistyö on helpompaa silloin, kun opettajan ihmiskäsitys on humanistis - konstruktivistinen. Yhteisopettajuutta ajatellen tavoitteena tulisi häntä mukaillen olla kompleksinen ja moniulotteinen ammatillisuus, jossa eettisyys ja kollegiaalisuus ovat keskeisessä asemassa. (Patrikainen 2009, 40-43). Yhteisopettajuus parantaa kouluyhteisön yhteisöllisyyttä, josta hyötyvät kaikki yhteisön jäsenet. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hiltavuori & Thuneberg 2011, 52-53).

Henkilöstön tiiviin yhteistyön, yhdessä toimimisen ja työn jakamisen nähdään opetus suunnitelman (2014, 36) valossa vahvistavan myös koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Konu (2002, 31) viittaa väitöskirjassaan Opdenakkerin ja van Dammen (2000) tutkimustuloksiin. Tuloksissa todetaan, että opetushenkilökunnan yhteistyö opetustavoissa ja oppilaiden ohjauksessa vaikuttaa positiivisesti oppilaiden saavutuksiin ja hyvinvointiin. Kollaboratiivisessa yhteistyössä on siis voimaa, monella tapaa. Kuten alun johdannossa

todettiin, kouluilla on Haapalan (2002, 29) ja Salmisen (2012, 274) mukaan runsaasti kehittämisalueita toimintikäytänteiden, opettajien työnkuvan ja keskinäisen vuorovaikutuksen alueilla. Kehittämisalueita opettajuuden ja yhteistyön voimavarojen ja haasteiden kulmista katsoen on pyritty tässä tutkimuksessa tuomaan esiin. Sekä yksilön aktiivisuus, ammatillinen identiteetti että ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ovat vaikuttamassa siihen, millaista osallisuutta, oppimista ja kollektiivista identiteettiä työyhteisössä syntyy. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 21.) Tämän pro gradu - tutkimuksen humaania ihmisyyttä, kohtaamista ja yhteisöllisyyden turvaamista toivova johtoaajatus kiteytyy Leinosta lainaten (2002, 43) näin:

"Kun ihmisten välisestä kohtaamisesta häviää herkkyys, syvyys ja moniulotteisuus, se koskee opetusta ja kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta ja vaikuttaa köyhdyttävästi kaikilla elämänaloilla.

Aito vuorovaikutus kirvoittaa luovuutta, jonka väheneminen on kohtalokasta niin tieteen, teknologian kuin talouden kuin sosiaalisen yhteiselämän ja taiteenkin piirissä. Ihmisyyden resurssien väheneminen heijastuu ennen pitkää väistämättä myös työelämään ja taloudellisiin lähtökohtiin. "

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2017. Näkökulmia erityisopetuksen uudistukseen : Kurkistus kymmenen vuoden takaiseen aikaan ' eErika : Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia , Vuosikerta 2017 , Nro 2. 5-9. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235297/2017_Ahtiainen_N_k_kulmia_erityisopetuksen_uudistukseen.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 6.8.2018.
- Ahtiainen, R. 2017. Erityisopetuksen strategia esitteli oppimisen ja koulunkäynnin tuen 10 vuotta sitten : Mistä muusta silloin puhuttiin? Mistä puhumme nyt? Erityiskasvatus. Vuosikerta. 2017, Nro: Marraskuu. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235295/2017_Ahtiainen_Erityisopetuksen_strategia_esitteli_oppimisen_koulunk_ynnin_tuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 6.8.2018.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of Change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki studies in education 13. Helsinki: Unigrafia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltunen, T. & Thuneberg, H. 2011. Saman- aikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Ahvenniemi, R. 2014. Mentaalinen management, NLP ja relaksaatio opettajien jaksamisen edistäjinä. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1887. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9307-2> Viitattu 19.8.2018.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.
- Atjonen, P. 2012. Oppimisesta kasvatukseen, nykyhetkestä tulevaisuuteen. Teoksessa Atjonen, P. (toim.). 2012. Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaan esitelmät artikkeleina. FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Aulankoski, Sanna. 2016. Törmäyksistä työniloon. Riika: Duodecim.
- Bakker, A.B. 2011. An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Bandura, A. 1997. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184. Viitattu 27.7.2018.
- Billet, S., Harteis, C. Eteläpelto, A. 2008. (toim.) Emerging Perspectives on Workplace Learning. Rotterdam: Sense. <https://www.sensepublishers.com/media/357-emerging-perspectives-of-workplace-learning.pdf> Viitattu 17.12.2018.

- Beijaard, D., Meijer P. & Verloop N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. Leiden University. *Teaching and Teacher Education* 20 issue 2, 107-128.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What Is Reflection in Learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 7-17.
- Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. 2007. (toim.) *Identities at work*. Dordrecht: Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9781402049880> Viitattu 1.1.2019.
- Cuttance, P. & Stokes, S. A. (2000) *Reporting on student and school achievement* (Canberra, Department of Education, Training & Youth Affairs).
- Colliander, A., Ruoppila, I. & Härkönen, L-K. 2009. *Yksilöllisyys sallittu. Moninaisuus voimaksi työpaikalla*. Helsinki: PS-kustannus.
- Dalai-lama. 2004. *Esipuhe*. Teoksessa Ferrucci, P. 2016. *Ystävällisyys. Hyväntahtoisuuden voima*. Suomentanut Lauri Porceddu. Viisas Elämä Oy: Helsinki, 7-8.
- Dinham, S. Opettaja on oppimistulosten tärkein lenkki. 24.4.2018. Teksti Mari Peltonen. Pedagogisen johtamisen iltapäivä 24.4.2018. Koulutuksen arviointikeskus, kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus/opettaja-on-oppimistulosten-tarkein-lenkki>. Viitattu 4.8.2018
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fenwick, T. & Somerwille, M. 2006. *Work, subjectivity and learning: Prospects and issues*. Teoksessa Billett, S., Fenwick, T. & Somerwille, M. (toim.) *Work, subjectivity and Learning. Understanding learning through working life*. Unesco-Unevoc Book Series. Dordrecht: Springer, 21-36.
- Ferrucci, P. 2016. *Ystävällisyys. Hyväntahtoisuuden voima*. Suomentanut Lauri Porceddu. Viisas Elämä Oy: Helsinki.
- Forma, P., Saari, P., Tuomi, T. & Väänänen, J. (toim) 2008. *Jaksaako jatkaa? Artikkeleita kuntatyön muutoksesta ja työssä jatkamisen tukemisesta kunta-alalla*. Kuntien eläkevakuutus.
- Friman, T. 2016. *Hyvä työpäivä*. Viisas Elämä Oy: Helsinki.
- Frostenson, M. 2015. Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, 28464, DOI: 10.3402/nstep.v1.28464
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.3402/nstep.v1.28464>
Viitattu 15.8.2018

- Haapala, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma koulun kehittämisessä. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 18-33.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Työterveyslaitos. Tammerprint: Tampere.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Väitöskirja. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. & Perhoniemi, R. 2012. Työn imun ja työuupumuksen kehityskulut ja tarttuminen työtoverista toiseen. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Hand, M. 2006. Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, 32(4), pp, 535-550. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/03054980600884250?needAccess=true> Viitattu 9.8.2018.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*, 15-34. Turku: Painosalama.
- Haring, M., Havu-Nuutinen S. & Mäkihonko, M. 2009. Establishing Pedagogical Wellbeing? Teachers' and their work with school beginners. Paper presentation. Earli Conference. Amsterdam, 24.-29. 8.2009.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. WSOY: Juva.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109> Viitattu 2.8.2018.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Tammi: Porvoo.
- Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A-M., Mauno, S., Kinnunen, U. 2011. Does the ethical culture of organisations promote managers occupational wellbeing? Investigating indirect links via ethical strain. *Journal of Business Ethics*, 101, 231-247.
- Huuhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS-kustannus.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 69-80.

- Huusko, J & Pietarinen, J. Koulun kehittämisen suunta. 2002. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 7-8.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 141-159.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. 2010. Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 845-853.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja. Helsingin yliopisto. [https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/publications/uudenlaisia-maister\(4a95cb9b-be4a-4a5b-a831-bf210bb62cd6\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/publications/uudenlaisia-maister(4a95cb9b-be4a-4a5b-a831-bf210bb62cd6).html)
- Jokela, T. 2015. Ontologia ja pedagogiikka. Kasvatus inhimillisen olemassaolon perustana. Helsinki: BoD-Books on Demand.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaanuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1> Viitattu 2.12.2018.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, U. 2010. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 161-173.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2009. Työkuormituksesta palautuminen: psykologinen näkökulma. Teoksessa Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Yliopistopaino, 2-28.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2007. Towards Transformative Foreign Language Teacher Education: The Subject Teacher as a Professional Social Actor. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Education as a Societal Contributor. Frankfurt am Main: Peter Lang, 181-206.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. 887. Tampereen yliopisto.

- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 52-68.
- Dalai-lama. Esipuhe. 2004. Teoksessa Ferrucci, P. 2016. Ystävällisyys. Hyväntahtoisuuden voima. Suomentanut Lauri Porceddu. Viisas Elämä Oy: Helsinki, 7-8.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimaan. Turun yliopiston julkaisuja, sarja-ser.C Osa-Tom.372. Turku: Turun yliopisto. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1445253> Viitattu 26.7.2018.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20t100642> Viitattu 28.8.2018
- Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lapinoja, K-P. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. 2009. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-59.
- Laursen, P.F. Aito opettaja. 2006. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Juva: PS-kustannus.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Helsinki.
- Lerkkanen, M-K., Poikkeus A-M. & Kiuru, N. 2012. Opettajan tuen yhteys riskilasten lukutaidon kehitykseen. Teoksessa Atjonen, P. (toim.). 2012. Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaan esitelmät artikkeleina. FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mahlakaarto, S. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 394. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24957/9789513939922.pdf?seq>
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. 2017. Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauni, S. & Feldt, T. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus, 73-99.

- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-38.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112- 124.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Huhtala, M. & Hyvönen, K. Persoonallisuuden merkitys työhyvinvoinnissa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. 2017. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Ps-kustannus: Juva, 169-191.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. 2017. Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Teoksessa Mäkikangas, A., Mauni, S. & Feldt, T. (toim.) Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus, 103-125.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työt ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Sähköinen väitöskirja. Acta. Electronica Universitatis Tamperensis 206. <http://tampuSähköinen.b.uta.fi/bitstream/handle/10024/67243/951-44-5459-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 7.8.2018.
- Naukkarinen, A. 2018. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 115-134.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Opettaja-lehti / Riitta Korkeakivi. 2018. Miten kävi erkkarempaan? Opettaja 4/ 2018. 23.2.2018. <https://www.opettaja.fi/ajassa/miten-kavi-erkkarempaan/>. Viitattu 3.8.2018.
- Opettaja-lehti / Tiina Tikkanen. Työn ilo hupenee. Opettaja 10 / 2018. 18.5.2018.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opettajan eettiset periaatteet. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet#Opettajaty> Viitattu 31.7.2018.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opetusalan työbarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Tekijät Riina Länsikallio, Kari Kinnunen ja Vesa Ilves <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoobarometri%202017> Viitattu 27.7.2018.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2017. "Toteutuuko Kolmiportainen Tuki?" http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=oajucm2oajloca032057&RevisionSelectionMethod=LatestReleased .

- Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt. Yhteenvetoraportti. 2003. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Opetushallitus (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki Viitattu 31.7.2018.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki
- Opetusministeriö. Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 6.8.2018
- Palmu, I. & Kontinen, J. Erityistä tukea yleisopetuksen luokassa – keinoina yhteisopettajuus ja joustava opetusryhmäkoko. Koulutustilaisuus ja materiaali 31.10.2018. Tampere. Niilo Mäki Instituutti.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. -- Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 13-37.
- Pakkanen, M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Helsinki, 241-263.
- Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-48.
- Patrikainen, R. 2002. Opettaja – maailman tärkein eettinen ammatti. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 9-17.
- Patrikainen, R. 2009. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-25.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu näkyväksi. Teoksessa Teoksessa Blomberg, S. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 33-38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Helsinki.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 31.7.2018.
- Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 34-49.

- Pietilä, I. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. 2017. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, 207-225.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Platon 1981. Teokset. Neljäs osa. Valtio. Suomentanut M. Itkonen-Kaila- Otava: Helsinki.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Hämeenlinna: Suuntakirjat.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C. & Stephens, J. M. 2009. School as a Context of Student Motivation and Achievement. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) Handbook of motivation at school. New York, NY: Routledge, 381–410.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimavarat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>. Viitattu 1.11.2018
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. 2017 *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-49273.pdf?sequence=1>. Viitattu 30.7.2018.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-Teaching As A Context For Teachers' Professional Learning And Joint Knowledge Construction. *Teaching And Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*, 28 (7), pp. 999 - 1008.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I & Kontinen, J. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. 2017. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. Tavoitteena yhteisopettajuus. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 16-23.
- Räty, L. 2018. Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, pp. 1-15. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Sahi, S. Opettajaksi kouluyhteisöön. 2009. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus.,

- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja. Juva: PS-kustannus.
- Saukkonen, S. & Räihä, P. 2018. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 79-95.
- Seppälä, P. & Hakanen, J. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. 2017. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Ps-kustannus: Juva, 149-167.
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa Nurmi, P. (toim) 2013. Lapsen ja nuoren viha. Juva: PS-kustannus, 133-161.
- Shotter, J. 1993. Conversational realities: Constructing life through language. London: Sage.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. E 37.
- Skrtic, T. 1991. Behind special education. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. 1991. The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. Harvard Educational Review: July 1991, Vol. 61, No. 2, pp. 148-207. <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617> Viitattu 8.8.2018.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25, 93-129.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. 2013. Kipinöitä pinnan alla. Teoksessa Jääskelä, P.; Klemola, U.; ym. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. British Journal of Special Education 36:3, 162-173.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. 2002. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Helsinki, 203-224.
- Tynjälä, P. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. 2010 Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79-117.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työministeriö. Työvoiman kehittäminen ja ohjaus – tiimi. 2002. Opetusala. Edita Prima.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. 2012.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä?. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen identiteetti. Vantaa: Kansanvalistusseura, 124-143.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta oppimisen kehittämisen työkaluksi. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Kohti yhteistä kehittämistä. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 7-30.
- Vartiainen, M. 2017. Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Ps-kustannus: Juva, 11-35.
- Vulkko, E. 2002. Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa Huusko, J & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino: Joensuu, 81-88.
- Väljjarvi, J. Kohden yksilöllisempiä opintopolkuja. 2018. Teoksessa Väljjarvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O. & Koskelo. W. Maailma muuttuu – muuttuuko koulukin? Docendo: Jyväskylä, 122-125.
- Väljjarvi, J. Rohkeutta luoda tulevaisuuden koulu. 2018. Teoksessa Väljjarvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O. & Koskelo. W. Maailma muuttuu – muuttuuko koulukin? Docendo: Jyväskylä, 173-180.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään. Väitöskirja. Tampere University Press: Tampere.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. 2009. Introduction. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) 2009. Handbook of motivation at school. New York, NY: Routledge, 1-8.
- Wentzel, K. R. 2009. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) 2009. Handbook of motivation at school. New York, NY: Routledge, 301-322.
- Wermke, W. & Salokangas, M. 2015. Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. Nordic Journal of Studies in Educational Policy 2015:2.
- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.28841> Viitattu 13.8.2018.

YK:n lasten oikeuksien julistus 1989. Viitattu 4.6.2018. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/lasten-oikeudet-sopimuksessa/>

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160557/TEM-
rap_3_2018_Tyoolobarometri.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160557/TEM-
rap_3_2018_Tyoolobarometri.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvointi.pdf

<https://www.saba.com/blog/from-burnout-to-work-engagement-an-interview-with-dr-wilmar-schaufeli>

<https://www.ttl.fi/tyontekija/tyon-imu/>

https://en.wikipedia.org/wiki/Self-determination_theory

LIITTEET

Liite 1: Haastattelupyyntö

Hei arvoisa erityisopettaja / luokanopettaja!

Olen aloittamassa kahden tieteenalan Pro gradu-tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan opettajakoulutuslaitokselle. Tutkielmaani ohjaa Hely Innanen (PsT, YTM, KM). Tutkin erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöhön liittyviä ilmiöitä / kokemuksia / ajatuksia kouluarjen ja tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Kerään tutkimusaineistoa elo-lokakuussa 2018.

Haluaisitko antaa äänesi tutkimukseeni?

Mikäli vastaat kyllä

- toivotko haastatteluajankohdan elokuussa vai hieman myöhemmin syksyllä?
- oletko kiinnostunut yksilöllisestä haastattelusta, Pedakahvila -tyyppisestä ryhmäkeskustelusta tai kummasta vain?

Mikäli et halua osallistua, pyydän että vastaat kuitenkin viestiini. Kiitos!

Aurinkoisin terveisin ja hyvää kesälomaa toivotellen,

Riina Vihriälä
 Luokanopettajan ja erityisopettajan maisteriohjelma
 Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
 Opettajankoulutuslaitos
 Jyväskylän yliopisto



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
 UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Liite 2: Esitietolomake

TAUSTATIEDOT

Ole ystävällinen ja ympyröi mihin ikäjakaumaan kuulut ja rastita sukupuolesi.

Ikä 15-24 v 25-34v 35-44v 45-54v 55-64v

Sukupuoli nainen ___ mies ___ muu ___

1) Mikä koulutus sinulla on? _____

2) Mikä ammattinimike sinulla on tällä hetkellä? _____

3) Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana nykyisessä koulussasi? _____

4) Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana yhteensä? _____

5) Onko sinulla kokemusta yhteistyöstä: luokanopettajan, laaja-alaisen erityisopettajan, erityisluokanopettajan kanssa? Alleviivaa kaikki sinuun sopivat vaihtoehdot, kiitos!

6) Onko sinulla kokemusta yleistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta?

kyllä ___ ei ___ Kuinka paljon? _____

7) Onko sinulla kokemusta tehostettua tukea tarvitsevien opettamisesta?

kyllä ___ ei ___ Kuinka paljon? _____

8) Onko sinulla kokemusta erityistä tukea tarvitsevien opettamisesta?

kyllä ___ ei ___ Kuinka paljon? _____

9) Millaista kokemusta sinulla on luokanopettaja – erityisopettaja yhteistyöstä?

Merkitse rastilla kaikki kokemukseesi sopivat vaihtoehdot, kiitos!

___ RINNAKKAISOPETTAJUUS (samanaikaisesti, pääsääntöisesti eri tilassa, eriyttäen, vähän tai ei lainkaan yhteistä suunnittelua)

___ SAMANAIKAISOPETTAJUUS (samanaikaisesti, samassa tilassa toimien ja / tai eriyttäen, vähän tai keski-vertoisesti yhteistä suunnittelua)

___ YHTEISOPETTAJUUS (pitkäkestoisesti, koko lukuvuoden jatkuvana toimintatapana, eriyttäen tai samassa tilassa, vastuu yhteisesti koko oppilasjoukosta, paljon yhteistä suunnittelua)

Yhteisopettajuus tarkoittaa kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa keskeistä on yhteinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Malinen & Palmu 2017, 10)

___ TIIMIYHTEISTYÖ ___ OPPILASHUOLTORYHMÄ

___ JOKIN MUU, mikä? _____

Liite 3: Teemahaastattelurunko tutkittaville

Ohessa ennakkotiedoksi laajat teema-alueet, joiden kautta tutkimusaihetta haastattelutilanteessa lähestytään. Teema-alueisiin liittyy alateemoja. Nämä alateemat selviävät haastattelun aikana eikä niitä lähetetä haastateltaville etukäteen.

1. OMAAN OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT VOIMAVARAT
2. KOLMIPORTAINEN TUKI JA SEN KÄYTÄNTEET
3. KOULUYHTEISÖ ja VUOROVAIKUTUS YHTEISTYÖN MAHDOLLIS-
TAJANA

Riina Vihriälä

riina.m.vihriala@student.jyu.fi

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos



Liite 4: Teemahaastattelurunko

1. OMAAN OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT VOIMAVARAT

Ammatti-identiteetti ; Voimavarat opettajan työssä ja työn imu

Kertoisitko lyhyesti, miksi haluat olla juuri luokanopettaja / erityisopettaja?

Opettajat ovat OAJ:n työbarometrissa ilmaisseet jaksamiseen liittyvän huolensa, että yhteistyö ei toimi samalla tavalla kuin ennen.

Millaisia ajatuksia sinulle tulee tästä?

Mistä opettajien jaksamisen pulmissa liittyen yhteistyöhön on mielestäsi kyse?

Opettajien on sanottu olevan huolissaan oppilaista, jotka eivät saa tarvitsemaansa tukea.

Miten sinä koet tämän asian, oletko huolissasi tukea tarvitsevien lasten puolesta?

Mikä huolta aiheuttaa?

Mitkä asiat lisäävät sinun työn iloasi ja työn imuasi?

Miten opettajien voimavaroja voisi lisätä ?

Luokanopettajan ja erityisopettajan työnkuvat

Mitä sinä ajattelet luokanopettajan ja erityisopettajan työnkuvista?

Mitä ovat sinun mielestäsi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön tärkeät elementit?

Miten työnkuvia ja yhteistyötä tulisi kehittää?

Voimaantumisen ja toimijuus

Millainen yhteistyö ja kohtaaminen on parasta luokanopettajan ja erityisopettajan välillä?

Autonomia ja yhteisöllisyys

Opettajien sanotaan taiteilevan autonomian ja yhteisöllisyyden rajapinnalla.

Kuinka tärkeää sinulle on omassa työssäsi autonomia? Mitä se merkitsee sinulle? Tukeeko työympäristö autonomian kokemusta (vastuussa tekemisestään ja voivansa vaikuttaa työhön)

Entä yhteisöllisyys ja yhteistyö? Mitä ajattelet opettajan työn autonomian ja yhteisöllisyyden yhteensovittamisesta?

2.KOLMIPORTAINEN TUKI JA SEN KÄYTÄNTEET

Kolmiportainen tuki ja järjestelyt yhteistyön kentässä

Kolmiportainen tuki järjestelyineen kuuluu koulun arkeen.

Miten sinä koet tuntevasti kolmiportaisen tuen kokonaisuuden?

Mikä asia sinusta on tärkeintä kolmiportaisessa tuessa?

Miten koet sen, että kaikkien opettajien velvollisuuteen kuuluu kaikkien oppilaiden tukeminen ja opetus (kts. alla hallituksen esitys 2009)?

Perusopetuslain 17 §:n 2 momentin mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohta on erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina kun se on mahdollista. Mitä sinä ajattelet tästä asiasta?

Mitä asioita on mielestäsi tärkeä pohtia koulun arjessa tähän peilaten?

Tuen käytänteet ja työtavat yhteistyön kentässä (kts . ESITIETOLOMAKE)

Miten sinä toteutat kolmiportaista tukea yhteistyössä erityisopettajan / luokanopettajan kanssa?

Millaista yhteistyötä sinulla on eo:n / lo:n kanssa?

Millä tavalla haluaisit lisätä yhteistyötä lo:n tai eo:n kanssa?

Mihin asioihin koet muutoksen tarvetta?

Mistä asioista eo:n ja lo:n on tarpeen keskustella tuen toteuttamisessa?

Miten luokanopettaja ja erityisopettaja valitsevat työtavat tuen toteuttamiseksi?

Onko sinun kokemuksestasi selvää kuka ja ketkä osallistuvat mihin, ja miten yhteistyö käytännön tasolla organisoidaan?

Kuka päättää lentävissä tilanteissa tuen käytänteistä ja työtavoista kolmiportaisessa tuessa?

Miten sinun kokemuksestasi tukitoimien arviointi ja vaikuttavuus toteutetaan?

Miten se tulisi toteuttaa?

Entä jos tukitoimet eivät vastaa toivottuja tavoitteita tai muutosta?

3. VUOROVAIKUTUS ja KOULUYHTEISÖ YHTEISTYÖN MAHDOLLISTAJANA

Millainen keskustelukulttuuri teillä on eo:n / lo:n kanssa?

Millaisen vuorovaikutuksen koet edistävän / vaikeuttavan yhteistyötä?

Keskusteletteko työstä ja sen toteuttamisesta?

Keskusteletteko eri näkökulmista?

Pohditteko tilanteita jälkikäteen? Miten hyödynnätte toistenne tietotaitoa?

Onko sinulla tapana antaa eo:lle / lo:lle palautetta työstään? Saatko itse palautetta? Miten koet palautteen merkityksen?

Oppilaiden osallistaminen ja rooli tuen käytänteissä

Kertoisitko, millainen rooli oppilaalla sinun ja kollegasi yhteistyössä?

Miten koet opettajien yhteistyön merkityksen oppilaan kannalta?

Entä millainen rooli oppilaalla on tuen suunnittelussa, käytännössä ja tuen arvioinnissa?

Millainen yhteistyö tukee sinusta parhaiten tukea tarvitsevaa oppilaista ja miten sitä tulisi toteuttaa?

Tuleeko oppilas kuulluksi tuen suunnittelussa ja käytänteissä koulun arjessa?

Mikäli ei, tulisiko mielestäsi olla ja millä tavoin?

Osallistava kouluyhteisö, vuorovaikutus ja pedagoginen ennakointi

Kouluyhteisön merkitys yhteistyön mahdollistajana?

Mihin tulisi kiinnittää huomiota kouluyhteisön ja organisaation kannalta, jotta yhteistyö sujuisi hyvin?

Ristiriidat ja tiedonkulku työyhteisössä

Millaisia jännitteitä olet kokenut yhteistyössä / tuen toteuttamisen käytänteissä?

Hyvä tiedonkulku on oleellinen osa yhteistyötä. Millainen tiedonkulku on tärkeää oppilaan tuen toteutumisen näkökulmasta? Millainen merkitys oppilaan tukeen liittyvällä tiedonkululla on eo: ja lo:n yhteistyössä? Mikä tiedonkulkua hankaloittaa? Miten tiedonkulkua voisi / pitäisi kehittää?

Pedagoginen johtaminen

Miten koet rehtorin roolin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä? Entä, miten koet rehtorin roolin kolmiportaisen tuen järjestelyissä oppilaan osallisuutta tukien?

Liite 5: Esimerkkitaulukko alkuperäisaineiston pelkistämisestä alaluokkiin ja abstrahoinnista yläluokkiin

VOIMAVAROJA EDISTÄVÄT TEKIJÄT LUOKANOPETTAJAN JA ERITYISOPETTAJAN YHTEISTYÖSSÄ, YHTEISÖLLINEN NÄKÖKULMA

Litteroidut, alkuperäisilmaisut,	Pelkistetyt ilmaukset, ala-luokat	Abstrahoidut ilmaukset, yläluokat
<p><i>EO 1 Et kun tunnetaan oppilaat, niin pystyy yhdessä työskentelemään.</i></p> <p><i>LO 3 Ideaali olis joku tämmöinen solusysteemi, jossa olis tietty porukka ja se erityisopettaja kuuluis tuihin ja eläis sitä arkee sen porukan kanssa ja se suunnittelukin olis aika semmoista yhteistä ..</i></p>	Yhteinen oppilastuntemus	YHTEINEN OPPI-LASTUNTEMUS
<p><i>LO 3 Että erityisopettaja olis enemmän arjessa sillain että tuntis luokan toimintatavat .. nyt yhtäkkiä tulee opettaan siihen tunniks, ei oo yhtään suunniteltu yhdessä, ei mietitty yhdessä eikä oo edes ehditty kertomaan mitä me aiotaan tehdä et sen kertoo siinä ovensuussa.. et nyt meillä on tämmöinen juttu ..toimintaa kaiken kaikkiaan suunniteltais yhdessä. Kaikki tuntis ne systeemit ja erityisopettaja pystyis luontevasti siitä oman osuutensa hoitamaan ja ottamaan.</i></p> <p><i>EO 1 Luokanopettajan ja erkan kesken niistä toimintatavoista, ettei tuu sitä että yks sanoo toista ja toinen toista. Kyllähän sitä tapahtuu väistämättä. Mutta jos joku oppilas tarvii esim - - et vaikka sovitaan, et mää käyn vaikka neuvomassa sen. Jos meillä on aikaa ollu miettiä, se usein onnistuu. Ja kun on tehny pitkään samojen ihmisten kanssa, melkein jo semmosesta kulumien kohautuksesta tietää, että nyt tarvii apuu tonne.</i></p>	Yhteinen tieto luokan toimintatavoista Puhutaan auki	YHTEINEN TIETÄMYS JA VASTUU LUOKAN TOIMINTATAVOISTA
<p><i>EO 4 Aikaa yhteistyölle ja yhteiselle suunnittelulle vois olla avain siihen, että oppilas sais sen parhaan mahdollisen tuen. Että jos sitä pystyttäis yhdessä luokanopettajan kanssa suunnitteleen, että tällä tunnilla näin ja sitten taas tällä tunnilla näin.</i></p>	Riittävästi aikaa yhteistyölle, Riittävästi aikaa yhteiselle suunnittelulle	AIKAA YHTEISTYÖLLE JA TYÖTAPOJEN SUUNNITTELULLE

<p>LO 3 -- nyt yhtäkkiä tulee (eo) opettaan siihen tunniks, ei oo yhtään suunniteltu yhdessä, ei mietitty yhdessä eikä oo edes ehditty kertomaan mitä me aiotaan tehdä et sen kertoo siinä oven-suussa.. et nyt meillä on tällöinen juttu ..toimintaa kaiken kaikkiaan suunniteltais yhdessä. Kaikki tuntis ne systeemit ja erityisopettaja pysyis luontevasti siitä oman osuutensa hoitamaan ja ottamaan.</p> <p><i>EO 1 No .. keskustelemalla vaikka siitä roolituksesta. Et on avoin sille, että voi tehdä asioita eri tavalla.</i></p> <p><i>LO 1 Ja riittävä aika, et on mahdollisuus suunnitella ja tehdä niitä yhteisajatuksia, et miten toimitaan jonkun lapsen eteen.</i></p> <p>LO 3 Ideaali olis joku tällöinen solusysteemi, jossa olis tietty porukka ja se erityisopettaja kuuluis tiimiin ja eläis sitä arkee sen porukan kanssa ja se suunnittelukin olis aika semmoista yhteistä ..</p> <p><i>EO 1 Suunnittelu, ihan kyl ehdottomasti. Ja jonkinlainen yhteinen päämäärä, tai semmonen punainen lanka että mihin .. mitä kohti ollaan menossa ja sen myötä et mitä asioita painottaa milloinkin. Et kaikkiin asioihin ei voi panostaa samaan aikaan. Että sitten pitää joustaa jostain toisesta asiasta ..</i></p>	<p>Keskustelu työn tekemisen rooleista</p> <p>Joustavuus, yhteinen päämäärä</p>	<p>JOUSTAVUUS, MUUNTAUTUMISKYKYISYYS</p>
<p>LO 4 Yhteisöllisyys ja yhteistyö on ehdottomasti voimavara. Mua se ei sillä tavalla kuormita. Se on ihana, mut sitten että saa tehdä ne omat päätökset luokassa. Vaikka työmäärä kasvaa niin kyl mä koen et se työpari, et sulla on joku joka on siinä rinnalla tekemässä ja jakamassa ajatusta ja jolle voi kertoa huolia ja murheita niin .. Kyl se on äärettömän tärkeä! Ja juuri kokonaisilmapiiri, työyhteisö. Ja se yhteistyö se on voimavara, sitä haluan tehdä jatkossakin.</p> <p>EO 3 Ehkä vois käyttää aikaa enemmän siihen keskusteluun, et olis enemmän.. et olis semmonen keskusteleva kulttuuri. Kun herkästi siinä käy niin, että mä otan ne kolme lasta ja me tehdään näin ja näin ilman et on ollenkaan aikaa puhua niitä asioita. Mä koen, et sitä pitäis olla enemmän. Et luokanopettaja ja erityisopettaja pohtii yhdessä, vaikka kun on uusi ryhmä niin istutaan alas ja pohditaan mikä tähän ryhmään</p>	<p>Ajatusten jakaminen</p> <p>Erialaisten ratkaisujen pohtiminen yhdessä</p> <p>Aikaa reflektoida</p> <p>Ideoiden jakaminen</p> <p>Tietotaidon jakaminen</p> <p>Toinen toiselta oppiminen</p> <p>Ajan ottaminen keskustelulle</p> <p>Vastavuoroisuus</p>	<p>VOIMAANNUTTAVA VUOROVAIKUTUS</p>

<p><i>sopis, minkälainen tapa toimia. Et sitä sais olla paljon enemmän.</i></p> <p><i>LO 2 Eipä kyllä oo keskusteltu (eri työtapojen perusteluista, miksi-kysymyksistä ..) mut se olis kyllä ihan hyvä. Varmaan sen takia se viime vuonna (samanaikaisopettajuuden mallissa) toi toimikin, kun silloin me käytiin just tommosia keskusteluja yhdessä. Se aika oli meidän omaa aikaa. Se oli semmoinen yhteinen tahtotila. Siitä siinä oli silloin varmaan kysymys. Ja kyllä tänä vuonnakin on keskusteltu, mutta huomattavasti vähemmän.</i></p> <p><i>EO 1 --keskustella ja avata et niinku.. miten olis pitänyt tehdä toisin ja et miten voi sitä yhteistyötä parantaa. Et semmonen avoin keskusteluyhteys on, mitä mää ajattelis in ..</i></p> <p><i>EO 3 Kyllä välillä puhutaan eri näkökulmista, mutta siihen on niin vähän aikaa. Kyllä mää pyrin, että järjestetään sitä aikaa, että pohditaan yhdessä. Koska se on tärkeitä, etenkin uusien opettajien kanssa. Opettajien kanssa, joiden kans on tehty vuosia yhteistyötä, se on loksah- tanu siihen muottiin, et me tehdään näin tätä yhteistyötä, mut toki sitä vois muuttaa. Et ei se välttämättä aina se paras tapa oo.</i></p> <p><i>EO 2 Et jos on jotain isompaa, niin kyllä niille sitten (reflektoinnille) järjestetään aikaa. Et jos on jotain sellaisia asioita, et on pakko pysähtyä. Sitten vaikka perutaan eo-oppitunteja niin kuin meillä oli yksi väkivaltainen tilanne ja kiinnipito- tilanne.. Mut näitä nyt ei kovin usein luoja- n kiitos oo. Et tottakai se vaatii ihan oikeesti sem- monen purkamisen</i></p> <p><i>EO Sille(reflektiolle) ei oikeen oo aikaa.</i></p> <p><i>EO 4 Ei varmaan ihna kauheesti oo aikaa, jos- sain välitunnin rakosessa sitten .. Kyllä kai sitten jos joku semmonen ”vakavampi” aikuisten välinen tilanne olis, niin kyllähän sille sitten täytyis aikaa järjestää.</i></p> <p><i>LO 1 Ei meillä oo aikaa reflektoida, koska tun- tuu et aina tulee jotakin muuta. Aina tulee jota- kin uutta, mitä täytyy jo ruveta käsitteleen. Kyllä se olis tärkeää.</i></p> <p><i>EO 1 No ei varmaan oo koskaan tarpeeks aikaa (reflektointiin) , mutta nimenomaan sitä me teh- dään todella paljon että mitä oltais voitu tehdä ..</i></p>	<p>Palautteen saaminen ja anta- minen</p> <p>Luottamus</p> <p>Keskusteleva kulttuuri</p> <p>Läsnäolo</p> <p>Keskittyminen</p> <p>Säännöllisyys</p> <p>Avoin puhe myös ongelmista</p> <p>Eri näkökulmien kunnioittami- nen</p> <p>erilaisten näkemysten kunni- oittaminen</p> <p>Avoin positiivinen mieli</p> <p>Mutkattomuus</p> <p>Tavoitteellisuus</p> <p>Toisen arvostaminen</p> <p>Hyvien työtapojen ja ideoiden jakaminen</p> <p>Huolien jakaminen</p> <p>Luottamuksen ilmapiiri</p>	<p>VOIMAANNUT- TAVA VUOROVAI- KUTUS</p> <p>POSITIIVISUUS</p> <p>ERI NÄKÖKULMAT</p> <p>TOISEN ARVOSTA- MINEN</p> <p>LUOTTAMUS</p> <p>VASTAVUOROI- SUUS</p> <p>SOSIAALINEN TUKI</p>
--	---	---

<p><i>mutta ei me sillain jäädä jumittaan .. mutta seuraavaa kertaa varten, että ens kerralla me tiedetään .. ja ihan kirjoitetaan muistiin</i></p> <p><i>EO 1 Kyl varmaan molemmat on saanu toisil-tansa. On oppinu sitä. Mä oon oppinu sitä ison luokan hallintaa ja vaikka jotain ihan teknisii-kin juttuja. Ja sitten taas luokanopettaja on oppinu sitä erityispedagogiikan näkökulmaa ja yksilön kohtaamista.</i></p> <p><i>LO 2 Et siinäkin mielessä se keskusteluaika erityisopettajan kanssa on kivaa , et jos erityisope-tustunnilla on löytynytkin joku toimiva ratkaisu oppilaan kanssa johonkin kinkkisen asian oppi-miseen ja opettelemiseen .. niin se jakaminenhan on senkin takia kauheen tärkeä, et siitähän vois hyötyä koko luokka. Et koko luokka ottais käyt-töön sen saman systeemin, mitä joku lapsi on opetellu käyttään siellä erkan puolella.</i></p> <p><i>EO No meillä on ollu kehityskeskusteluissa sem-moinen, että on sitten saanu kehua vaikka työto-vereita. Välillä se tulee siinä arjessa ihan spon-taanisti. Enemmän se on sitä positiivista, että sää osait kyllä tosi hienosti ton asian selittää ja .. Ehkä aika iso kynnyks on kritisoida toisen työskentelyä. Ne on ollu tosi kivoja ne kehitys-keskustelut, kun siinä on ollu myös ohjaaja mu-kana. Kun siinä saa monelta ihmiseltä pa-lautetta.</i></p> <p><i>EO 2 Palaute ja reflektointi .. Se olis ihan mah-tavaa, jos sitä pystyttäis enemmänkin. Mää tyk-käisin ihan hirveesti, et yritän tuoda aina sitä et hyvät ideat kiertoan, kun täällä tehään paljon it-tekseen. Mut kyl mä koitan muistaa -- et meillä on muuten tämmönen tapa, hei et mikäs se on ..? Olis tosi kiva jos olis enemmän aikaa (reflektoin-nille ja tietotaidon vaihdolle)</i></p> <p><i>EO Säännöllisyys on tärkeää, et sille on aikaa. Tai sille otetaan aikaa. Ja sit jotain muuta jäte-tään pois. Ja se, että -- ongelmista puhutaan ja jos tulee aikuisten välillä joku ristiriita tai jostain syystä on vaikka hermot kireellä ja tiuskaisee toi-selle jotain, niin ne asiat sitten selvitetään aika nopeesti ettei ne jää sitten painaan. Se, että ol-laan hyvässä hengessä on tosi tärkeä sille, että asiat toimii. Ja et se on mielekästä ja motivoivaa.</i></p> <p><i>LO 1 Jos itse muistaa olla positiivinen. Lähtee positiivisella tavalla niin kuin viemään sitä asiaa eteenpäin. Se, että ei olis pää täynnä kaikkee muuta, et sille (vuorovaikutukselle) olis se aika</i></p>		
---	--	--

<p><i>ja paikka. Ja voit ihan oikeesti keskittyä siihen asiaan. Mutta ne on aika harvassa ne hetket.</i></p> <p><i>EO 2 Vuorovaikutusta edistää – no semmoista avointa, välitöntä ja et voi sanoa vastaankin, et ei tartte olla aina samaa mieltä</i></p> <p><i>EO 3 Tärkeää on varmaan se semmonen niin kuin avoin mieli ja positiivinen mieli ja tavoitteellinen ajatus, että mihin me pyritään. Et pysytään siinä fokuksessa. Ollaan avoimia ja valmiita keskustelemaan ja ollaan pohdittu asioita. EO Edistää .. avoin ja mutkaton ja sellainen, arkipäivässä helppo. Et on luottamusta niin paljon, että pystyy arjessa niinku vaihtaan niitä ajatuksia ja sanomaan ääneen, et mä en tiedä miten tämän kanssa ja .. et se olis vastavuoroista. Et eihän se näyttäydy niinkään, että erityisopettaja kaataa ja sanoo, et tee näin niin kaikki toimii. Kun ei sellaisia vastauksia oo.</i></p> <p><i>EO 4 --ja sitten ihanat kollegat. Tässä on kyllä hyvä tuuri käyny kollegoiden kanssa tässä talossa. Että on sellaiset ihmiset, joiden kanssa on hyvä tehdä työtä. ja jotka luottaa ja pyytää apua sitten kun tarvii, ja jotka antaa myöskin apua silloin kun itte tarvii.</i></p>		
---	--	--