

Virpi Salo

ERITYISOPETTAJAN JA AINEENOPETTAJAN
KESKINÄINEN YHTEISTYÖ KOLMIPORTAISEN TUEN ERI
VAIHEISSA

Erityispedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salo, Virpi. ERITYISOPETTAJAN JA AINEENOPETTAJAN KESKINÄINEN YHTEISTYÖ KOLMIPORTAISEN TUEN ERI VAIHEISSA. Teemahaastattelu. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014, 60 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajan ja aineenopettajan keskinäistä yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkimus toteutettiin erään länsi-suomalaisen yhtenäiskoulun kahdelle erityisopettajalle ja viidelle aineenopettajalle huhti-toukokuun 2013 aikana.

Tutkimusmenetelmänä oli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö koettiin tärkeäksi. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä tapahtuu kolmiportaisen tuen eri vaiheissa yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavat heidän asiantuntijuutensa opetettavissa aineissa ja tuntien suunnittelu. Yhteistyötä hankaloittavina tekijöinä pidettiin erityisopettajaresurssien epätasaista jakaantumista opetettavissa aineissa. Yhteistyötä voidaan kehittää toteuttamalla samanaikaisopetusta luokassa ja lisäkouluttamalla opettajia.

Erityisopettajat pitivät kolmiportaisen tuen pääajatuksena varhaista puuttumista ja ennaltaehkäisyä. Aineenopettajat kokivat tarvitsevansa lisää erityisopettajan läsnäoloa luokkaan. Erityisopettajat taas kaipasivat aineenopettajan herkemmin pyytävän erityisopettajaa luokkaan. Erityisopettajat kaipasivat enemmän heidän konsultoivan roolin käyttämistä opetuksessa. Tärkeänä nähtiin toisen opettajan asiantuntijuuden arvostaminen, myös oppilaan tunteminen nähtiin tärkeänä opetuksen asiantuntijuudessa.

Kolmiportaisen tuen malli oli molemmille erityisopettajalle hyvin selkeä ja tuttu. Osalle aineenopettajista kolmiportaisen tuen malli oli vielä sisäanajovaiheessa ja he kaipasivat saavansa siihen lisää koulutusta.

Avainsanat: yhteistyö, kolmiportainen tuki, erityisopettaja, aineenopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	5
1 JOHDANTO.....	4
2 KOLMIPORTAINEN TUKI.....	7
2.1 Yleinen tuki.....	8
2.2 Tehostettu tuki.....	10
2.3 Erityinen tuki.....	12
3 ERITYISOPETTAJAN JA AINEENOPETTAJAN YHTEISTYÖ.....	15
3.1 Yhteistyö osana opettajan työtä.....	15
3.2 Hyvän yhteistyön edellytykset ja haasteet	20
3.3 Kouluissa toteutettavia erilaisia yhdessä opettamisen muotoja.....	22
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TEHTÄVÄT.....	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1 Aineiston keruu	26
5.2 Aineiston analyysi	28
6 TUTKIMUSTULOKSET	31
6.1 Yhteistyö kolmiportaisen tuen eri vaiheissa	31
6.2 Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavat tekijät.....	35
6.2.1 Asiantuntijuus.....	36
6.2.2 Tuntien suunnittelu	37
6.3 Yhteistyötä hankaloittavat tekijät	38
6.4 Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyön kehittäminen	39
6.4.1 Samanaikaisopetuksen toteutuminen luokassa	39
6.4.2 Lisäkoulutus	41
7. POHDINTA.....	43
7.1 Tulosten tarkastelua.....	43
7.2 Jatkotutkimusaiheita	47
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	47
LÄHTEET	50
LIITTEET.....	58
Liite 1: Haastattelurunko	58
Liite 2: Tutkimuslupa	60

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkijana olin kiinnostunut siitä, millaisia odotuksia ja tarpeita erityisopettajilla ja aineenopettajilla oli keskinäisestä yhteistyöstä. Tutkimus toteutettiin huhti- ja toukokuun 2013 aikana teemahaastatteluna yhtenäiskoulun kahdelle erityisopettajalle ja viidelle aineenopettajalle. Tässä tutkimuksessa käsitellään sekä erityisopettajan että aineenopettajan näkökulmista keskinäistä yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa.

Suomessa koulutuspoliittisena huolena nähdään koulutuksesta ja työelämästä syrjäytyvien nuorten kasvava määrä. Syrjäytyminen voi alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että tunnistettaisiin ympäristössä olevat tuen ja tukemisen tarpeet varhaisessa vaiheessa. (Opetusministeriö 2007, 29) Koulutusjärjestelmät olisi hyvä luoda sellaisiksi, jotka tarjoavat erilaisille oppijoille eri tukimuotoja. Opetukseen on lähdetty etsimään uusia keinoja, jotka sisältäisivät myös erityisopetuksen. Tutkimusta on tehty osallistavasta koulutuksesta. Sen mukaan osallisuus liittyy tapoihin, joilla opettaja tukee kaikkia oppilaita ja käyttää asiantuntijuuttaan koko luokan opetuksesta myös erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamisessa. (Florian 2008, 203, 205; Hodginson 2010, 62.)

Suomessa erityisopetukseen osallistuu yhä enemmän peruskoulun oppilaita. Koska erityisopetuksen resursseja ei voida jatkuvasti lisätä, tulisi miettiä erityisopettajien resurssien kohdentamista ja yhteistyön lisäämistä muiden opettajien kanssa. Ahtiainen ym. (2012, 22) mukaan erityisopetuksen määrällistä kasvua selittäisi yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrän kasvu. Samalla ovat kasvaneet myös yleisopetuksen oppimääriä tai osin yksilöllistettyjä oppimääriä opiskelevien erityisoppilaiden määrät. Tilastojen mukaan uudet toimintamallit eivät ole vähentäneet oppilaita olemassa olevien toimintamuotojen piiristä. (Ahtiainen ym. 2012, 22.) Tämä on myös kansainvälinen ilmiö. Fletcher ym. (2009, 21) mukaan Yhdysvalloissa oppimisvaikeuksissa olevien oppilaiden määrä on kasvanut. Tällä hetkellä Yhdysvalloissa noin puolet kaikista oppimisvaikeuksista oppilaista kattaa erityisopetusta saavat oppilaat.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset ovat tulleet voimaan vuonna 2011. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Tällä hetkellä suurin osa erityisopetuksesta toteutetaan osana perusopetusta ja tavallisissa peruskouluissa. Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan peruskoulun oppilaista 13 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2013. Luku on lisääntynyt runsaan prosenttiyksikön vuoden 2012 luvuista. (Tilastokeskus 2013.)

Aikaisemmin erityisopetus toteutettiin muusta perusopetuksesta erillään, mutta peruskoulu-uudistuksen myötä erityisopetus on tullut osaksi muuta opetusta. Erityisopetuksen kasvu on ollut suurinta osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Sen suosioon vaikuttaa se, että oppilaalle voidaan antaa joustavasti vaihtelevaa erityistä tukea. (Savolainen 2009, 126.) Erityisopetuksen laajentumiseen Suomessa ovat vaikuttaneet monet tekijät. Erityisopetuksen kasvuun on vaikuttanut muun muassa diagnoosien lisääntyminen ja tarkentuminen, kuntoutukselliset-hoidolliset ja tilastotekniset tekijät sekä erityispedagogiikassa tutkimuksellinen uusi tieto että opetuslainsäädännön uudistukset. (Opetusministeriö 2007, 43; Saloviita 2006, 331.) Uusina luokituksina erityisopetuksen syiden tilastointiin ovat tulleet muun muassa dysfasia, autismi ja Aspergerin oireyhtymä. Uuden perusopetuslain muutoksen myötä on todennäköistä, ettei erityisopetuksen laajentuminen enää jatku. Suomalaisessa järjestelmässä päätöksenteko tulisi perustua pedagogiseen arvioon, mutta tämä ei aina toteudu. (Jahnukainen 2011, 6-7; Savolainen 2009, 127.)

Oppimisvaikeuksista puhutaan aiempaa avoimemmin. Oppimisvaikeuksien diagnostinen käsite tiedostettiin 1960-1970-luvuilla, jolloin saatiin tietoa siitä, että oppimisvaikeuksia omaavilla nuorilla oli normaali älykkyys. Tämä toi vanhemmille ja opettajille toivoa siitä, että oppimisvaikeudet voitaisiin voittaa kunhan luotaisiin oikeat opetusmenetelmät ja -olosuhteet. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 30-31.)

Opetusministeriön erityisopetusstrategiassa (Opetusministeriö 2007) mainitaan, että oppilaita ei enää luokitella erityisoppilaiksi tai yleisopetuksen oppilaiksi. Sen mukaan jokaisella oppilaalla on yhdenvertainen oikeus tukeen ja se tulee perustua pedagogiseen arvioon. Tällä hetkellä lähes jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa on yksi tai useampi erityisopettaja. Maaseudulla ja pienissä kouluissa on kiertävät erityisopettajat. Kouluissa on oppilashuoltoryhmät, jotka kokoontuvat säännöllisesti. Oppilashuoltoryhmä koostuu moniammatillisesta työryhmästä. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 163.)

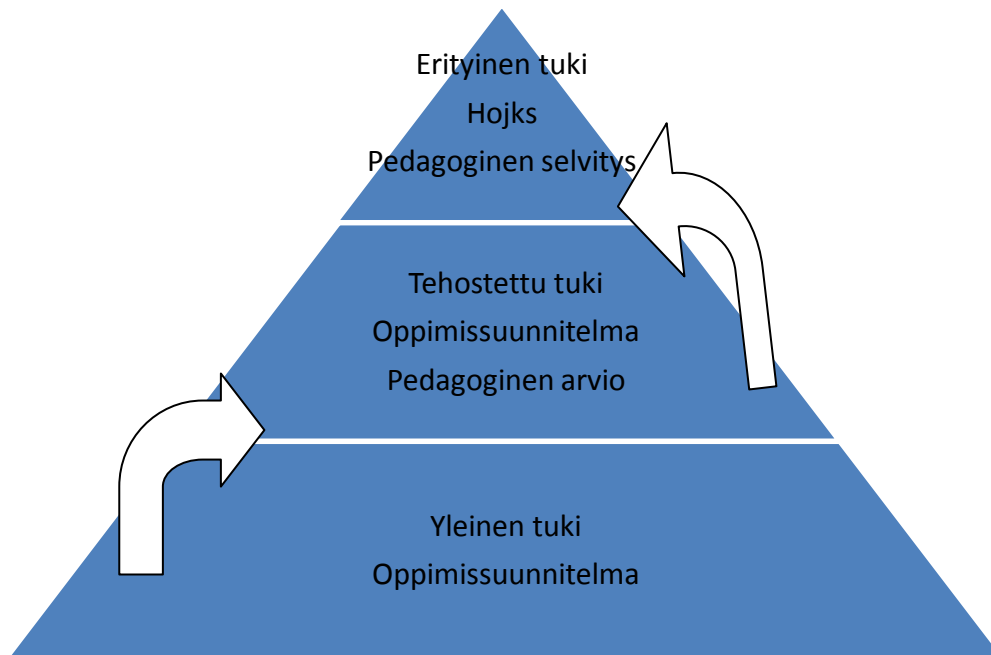
Kiinnostukseni erityisopettajan ja aineenopettajan välistä yhteistyötä kohtaan nousi siitä, että olin erityisopettajan sijaisena yhtenäiskoulussa ja tein myös harjoitteluja yläkouluun. Koin opettajien yhteistyön mielenkiintoisena ja olisin toivonut silloin enemmän aikaa yhteisten tuntien suunnitteluun. Tutkimus on ajankohtainen, sillä kolmiportaisen tuen mallissa korostuu eri tahojen yhteistyö (Finlex 2010.) Malli on vasta muutaman vuoden ollut käytössä peruskouluissa, joten halusin tutkia kuinka erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä.

2 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Kolmiportaisen tuen malli koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tavoitteena on tuen tarpeen huomioiminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja riittävän tuen järjestäminen yleisen tuen tasolla. (Opetusministeriö 2007.) Yhdysvalloissa on käytössä vastaavanlainen kolmikehäinen tuen malli (3-tier model) ja Englannissa vastaavasti kolmen aallon malli (3-wave model). Mallien tavoitteena on tuen kohdistuminen ja mukautuminen oppilaan oppimisen tarpeisiin. Mallien avulla halutaan ehkäistä syrjäytymistä ja niiden syntymiseen ovat vaikuttaneet inklusion ja integraation periaatteet. (LukiMat 2013; Mahdavi & Beebe-Frankenberger 2009, 64-65.) Nämä samat ajatukset ovat mukana myös suomalaisessa kolmiportaisen tuen mallissa. Koulussa annettavista yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta käytetään myös nimitystä oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin näitä nimityksiä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta KELPO käynnistyi 233 kunnassa vuonna 2008. Sen tavoitteena oli jalkauttaa uusi erityisopetuksen strategia paikalliselle tasolle. Sen perusteella opiskelun tuen rakenteet ja toimintamallit tuli vakiinnuttaa ja opetus tuli järjestää lähikoulu periaatteen mukaan. Tärkeää oli ennaltaehkäisevä ja varhainen tuki, joka sisälsi varhaisen tunnistamisen ja tarkoituksenmukaisen tuen sekä yleisten tuen muotojen tehostaminen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina. Lisäksi pyrittiin vahvistamaan tehostettua ja erityistä tukea. (Opetushallitus 2012; Opetushallitus 2010, 13-14.)

Kuviossa 1 on kuvattuna kolmiportaisen tuen malli, jonka mukaan tulisi perusopetuksessa toimia kun oppilaalla havaitaan oppimisen ongelmia. Myös toiseen suuntaan voidaan mennä, mikäli oppilas ei enää tarvitse erityistä tukea. Tällöin tuen lopettamisesta tehdään päätös ja lapsi alkaa saada tehostettua tukea. (Ahtiainen & Beirad & Hautamäki & Hilarvuori & Lintuvuori & Thuneberg & Vainikainen & Österlund 2012, 26; LukiMat 2013.)



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki (mukaellen Ahtiainen ym. 2012, 26)

Opetusministeriö myönsi 233 kunnalle vuonna 2008 tehostetun ja erityisen tuen rakenteiden ja toimintamuotojen suunnitelmiin erityisavustusta, jossa tuli ottaa huomioon moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö. Opiskelun rakenteiden suunnittelussa oli otettava huomioon toimintamuodot ja menetelmät, joilla voitiin taata oppilaille riittävät tukitoimet. Tärkeää oli myös se, että kunnat ja koulut kehittivät opettajien täydennyskoulutusta suunnitelmallisesti. (Opetushallitus 2012.)

2.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki kuuluu jokaiselle oppilaalle. Ahtiaisen ym. (2012, 52) mukaan yleisessä tuessa ei tarvita muodollisia asiakirjoja. Jos oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea, hänelle rakennetaan tuki yksilöllisen tarpeen mukaan, koska hänellä on siihen oikeus. Lain mukaan oppilaalle tulisi antaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti kun sen tarvetta ilmenee. Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta ja oppilaanohjausta. (Finlex 2010.) Tuen painopistettä on pyritty siirtämään varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään tukeen. (Peda-net 2013a.)

Erityisopetuksessa varhaisella puuttumisella on merkittävä rooli. Huhtasen ja Laitisen (2009, 173) mukaan erityiskasvatuksessa riittää haasteita, koska yhä useammilla oppilailta on erilaisia ongelmia. Tämän myötä koulun opetus- ja kasvatustehtävä on yhä vaikeampaa. Kyse ei ole vain erityisen tuen tarpeista, joihin riittävät ainoastaan pedagogiset ratkaisut. Varhaisella puuttumisella voidaan ennaltaehkäistä monia asioita, mutta usein sitä ei koeta myönteisenä, vaan liikaa henkilökohtaisiin asioihin puuttumisena. Tämä näkyy monesti kodin ja koulun yhteistyössä siten, että asiantuntijapalveluiden resurssit ovat riittämättömät ja prosessit tahtovat pitkittyä. (Huhtanen & Laitinen 2009, 173.)

Varhainen puuttuminen on ennalta ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa. Painopiste pyritään kuitenkin pitämään ehkäisevässä toiminnassa. Varhainen puuttuminen koulussa kohdistuu oppilaaseen ja sellaisiin ongelmiin, joita koulussa esiintyy. Varhaisen puuttumisen käsite on mielletty kasvatuksessa erityisesti erityisopetukseen, oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen ongelmiin, kehityksessä tapahtuviin viivästymisiin sekä muihin koulunkäyntiin että oppimiseen liittyviin ongelmiin. (Huhtanen 2011, 41-43.)

Varhainen puuttuminen ja varhainen tuki ovat tärkeitä lapsille, joilla on oppimisen ongelmia (Opetusministeriö 2007). Takalan ym. (2009, 167) tutkimuksen mukaan yleisimmät syyt, joiden vuoksi osallistutaan erityisopetukseen, ovat lukemisen- ja kirjoittamisen ongelmat, haasteet vieraiden kielten ja matematiikan oppimisessa sekä ongelmat käyttäytymisessä.

Oppilaan opetus tulisi järjestää ensisijaisesti yleisopetuksessa jos vain mahdollista. Kun oppilas tarvitsee erityisiä tukitoimia, tulee oppilaan opetuksen järjestäminen arvioida jokaisessa yksittäistapauksessa erikseen. Yleisopetuksessa käytettäviä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, oppilaan psykososiaalinen tukeminen tai avustajan antama tuki. (Opetusministeriö 2007, 23; Opetushallitus 2010, 12-13.) Yleinen tuki sisältää kodin ja koulun välisen yhteistyön, opiskelun ohjaamisen, tukiopetuksen, oppimissuunnitelman, oppilashuollon ja kerhojen toiminnan. Yleisen tuen tarkoituksena on ehkäistä ja poistaa oppimisessa olevia esteitä ja näiden myötä pyrkiä vähentämään oppilaiden erityisen tuen tarvetta. (Opetusministeriö 2007, 23.)

Lait ja asetukset ohjaavat opetustyötä. Perusopetuslakia (Finlex 2010) muutettiin vuonna 2010. Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010 sisältää muun muassa lain tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta. ”*Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan*

lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” (Finlex 2010).

Yleistä tukea voidaan antaa myös osa-aikaisena erityisopetuksena. Tämä voidaan toteuttaa muun opetuksen ohessa. Osa-aikaiseen erityisopetukseen on oppilaalla oikeus jos hänellä on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia.

Opetuksen eriyttäminen kuuluu kaikkeen opetukseen. Se on ensisijainen keino ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus ja ryhmän tarpeet. Huomio tulee kiinnittää oppilaiden erilaisiin oppimistapoihin. Eriyttämisellä pyritään vaikuttamaan oppimismotivaatioon. Opetusta eriyttämällä voidaan oppilaalle luoda sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä tarjotaan mahdollisuudet kehittyä että oppia omien vahvuuksien mukaisesti. Eriyttäminen vaatii opettajalta muun muassa oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. Työtapoja ja oppimisympäristöä voidaan muovata tarpeiden mukaisiksi. (Opetushallitus 2010, 8-9.)

2.2 Tehostettu tuki

Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010 sisältää lain tehostetusta tuesta. Tehostettua tukea annetaan sellaiselle oppilaalle, joka tarvitsee säännöllisesti tukea oppimisessaan. Tehostettu tuki on oppilaalle tarkoitettua henkilökohtaisempaa ohjausta ja tuki on suunnattu yksilöllisemmin. Myös osa-aikainen tehostettu tuki voi vähentää erityisen tuen tarvetta. Tehostettua tukea annettaessa ei tarvita raskaita hallinnollisia päätöksiä. Suurin muutos on tullut siihen, että opettajien pedagogisella asiantuntemuksella on painavampi rooli tukipäätöksiä tehtäessä. Aiemmin erityisopetuspäätöksiin tarvittiin tutkimuksiin perustuvat lausunnot esimerkiksi psykologilta tai lääkäriltä. Näitä lausuntoja tarvitaan vielä joissakin tapauksissa. Kun tehdään tehostetun tuen päätös, se pohjautuu pedagogiseen arvioon. Tämä tapahtuu moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Pedagogisesta arviosta ja oppimissuunnitelman sisällöistä löytyy määräykset esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tukijärjestelyt kirjataan oppimissuunnitelmaan, joka pidetään ajan tasalla tarkistamalla ja päivittämällä. Pedagoginen arvio sisältää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanteen. Se sisältää myös oppilaan saaman yleisen tuen ja

arvion tuen vaikutuksista. Siinä kuvataan myös oppilaan oppimisvaikeudet sekä oppimiseen että koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Lisäksi tulisi olla arvioituna millaisilla pedagogisilla tai muilla järjestelyillä oppilasta tulisi tukea. (Ahtiainen ym. 2012, 52; Finlex 2010; Opetushallitus 2010, 14; LukiMat 2013; Oja 2012, 56; Peda-net 2013c.)

Taulukossa 1 on Suomessa tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat vuosina 2011-2012 (Tilastokeskus 2013.) Taulukon mukaan kaikilla vuosiluokilla tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä on kasvanut, mutta esiopetuksessa ja lisäopetuksessa tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä on laskenut.

TAULUKKO 1. Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat v. 2011-2012 (Tilastokeskus 2013)

Vuosi	2011	2012
Esiopetus (oppilaiden määrä)	240	219
Vuosiluokat 1-2 (oppilaiden määrä)	3 841	5 708
Vuosiluokat 3-6 (oppilaiden määrä)	8 454	13 611
Vuosiluokat 7-9 (oppilaiden määrä)	5 324	7 854
Lisäopetus (oppilaiden määrä)	97	16
Oppilaiden määrä yhteensä	17 956	27 408
Osuus peruskoulun oppilasmäärästä %	3,3	5,1
Peruskoulun oppilasmäärä	541931	539545

Tehostetussa tuessa lapsen oppiminen ja koulunkäynti tulee perustua jatkuvaan arviointiin ja seurantaan. Jos oppilaan tilanteeseen tulee muutoksia, täytyy oppimissuunnitelmaa tarkistaa, että se vastaa oppilaan tuen tarvetta.

Oppimissuunnitelma perustuu pedagogisessa arviossa tuotettuun tietoon ja se on tehty tehostettua tukea varten. Se voidaan tehdä jo yleisen tuen vaiheessa. (LukiMat 2013.)

Ojan (2012, 56) mukaan erityisopettajan antama tuki oppilaalle voi määrällisesti ja laadullisesti lisääntyä. Oppilaan opetusta voidaan eriyttää monella eri tapaa käyttämällä opetuksen erityisiä painoalueita. Tällä tarkoitetaan sitä, että voidaan keskittyä yhden tai useamman oppiaineen ydinsisältöalueiden opiskeluun. Erityisopettaja voi olla luokassa samanaikaisopettajana, oppilas voi olla osan tunneista pienryhmässä tai hän voi saada yksilöopetusta. Samassa pienryhmässä voi opiskella myös muita tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaan saama tuki voi olla myös täsmätukea, jota annetaan hänelle sopivana muotona, esimerkiksi koulunkäynninohjaajan, terapeutin tai oppilashuollon palveluina. (Oja 2012, 56.)

2.3 Erityinen tuki

Erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, joiden kasvu, kehitys ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden takia. Näiden lisäksi erityistä tukea voivat tarvita oppilaat, joilla on psyykkisiä tai sosiaalisia ongelmia tai kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä, joita ovat havainneet huoltaja tai opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijat. Erityistä tukea saavilla oppilaille on oikeus myös yleiseen tukeen. Tällöin yleinen tuki muokataan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kaikki oppilaat pyritään ottamaan huomioon tasavertaisina. (Opetusministeriö 2007, 23-24; Opetushallitus 2010, 15-16.)

Perusopetuslain (Opetushallitus 2014) mukaan erityinen tuki sisältää erityisopetuksen ja muun oppilaan tarvitseman tuen. Erityisopetus koostuu pedagogisista oppimisen tuista, muu oppilaan tarvitsema tuki on koulunkäynnin tukea. Oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan opetusta HOJKS:n (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman) mukaan. Siinä määritellään opiskeluun liittyvät erityiset painoalueet sekä seurataan ja arvioidaan oppilaan edistymistä. Oppilaalla on mahdollisuus tuoda esiin osaamisensa monella eri tapaa, muun muassa itsearviointina. HOJKS sisältää myös pedagogisia ratkaisuja, joita ovat joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, opiskelustrategiat, eri työskentely- ja kommunikointimuodot ja oppimateriaalit. Jos oppilas opiskelee yhdessä

tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, tulee HOJKS:ssa mainita nämä oppiaineet. Niissä määritellään opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä mainitaan kuinka opiskelun edistymistä seurataan ja arvioidaan. (Opetushallitus 2014.)

Jos tukiopeetus ja osa-aikainen erityisopeetus eivät riitä, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopeetukseen. Erityisopeetuksen tarve tulee perustua oppilaan vammaisuuteen, sairauteen, kehityksen viivästy miseen, tunne-elämän häiriöön tai johonkin muuhun vastaavaan syyhyn. Erityisopeetus voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa vastaavassa paikassa. (Opetusministeriö 2007, 22.) Osa-aikainen erityisopeetus voi sisältää erilaisia käytännön toimenpiteitä. Näitä ovat muun muassa samanaikaisopeetus, joustavat ryhmät, lyhyet lukiopetusjaksot, luokkatunnit erityisteemoista, lyhyet tukijaksot oppiaineissa (englanti, matematiikka, äidinkieli jne.) ja keskustelut. (Peda-net 2013b.)

Erityiseen tukeen sisältyy osa-aikainen erityisopeetus sekä erityisopeetukseen otettujen että siirrettyjen oppilaiden opetus. Opetustyössä oleva yleisen ja erityisen tuen raja ei ole kovin tarkka. Oppilas, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, tulee saada osa-aikaista erityisopeetusta. Tätä voidaan antaa muun opetuksen ohessa samanaikaisopeetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti. Se tulee sisältää oppilaan opetuksen tavoitteet sisällytettynä hänen muuhun opetukseensa. (Opetusministeriö 2007, 23-24.)

Ennen erityiseen tukeen siirtymistä tulee tehdä pedagoginen selvitys. Pedagogista selvitystä tehdessä voidaan hyödyntää aiemmin tehtyä pedagogista arviointia ja oppimissuunnitelmaa. Pedagoginen selvitys dokumentoidaan ja se sisältää aiemman toiminnan selvityksen ja arvioinnin. Opettajat tekevät selvityksen oppimisen etenemisestä. (Ahtiainen ym. 2012, 52-53; LukiMat I. 2013.) Tukisuunnitelmat kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) ja sen avulla organisoidaan ja seurataan tukijärjestelyjen toteutumista. Se on myös keino yksilöllistää oppilaan opetusta. Tähän edellytetään opettajien hyvää yhteistoimintaa sekä oppilaan että vanhempien kuulemista. Suunnitelmien aloitusta, järjestelyä ja toteutusta seurataan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. HOJKSia käytetään yhteistyön välineenä, jonka vaikutuksena asiantuntijoiden moniammatillinen yhteistyö korostuu. (Ahtiainen ym. 2012, 52-53; Opetushallitus 2010, 15; Opetusministeriö 2007, 24; Valanne 2002, 12, 43.)

Erityinen tuki on säädetty laissa, jonka mukaan erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta, joka on määritelty laissa. Erityistä tukea varten on tehtävä kirjallinen päätös, joka tulee tarkistaa viimeistään toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen kuin oppilas siirtyy seitsemännelle luokalle. (Finlex, 2010.) Erityisen tuen tarpeellisuus tulee tarkistaa tilanteissa, joissa lapsen tuen tarve muuttuu. (LukiMat 2013.)

Ojan (2012, 56) mukaan tehostettuun ja erityiseen tukeen on pyritty luomaan uusia toimintamalleja sellaisille oppilaille, joilla on erilaisia ongelmia koulussa. Tällaisia ongelmia voi olla tunne-elämässä, sosiaalisessa käyttäytymisessä tai elämänhallintataidoissa. Erityisluokkien ryhmäkokoja säätelevät normit, joten niiden koot ovat pysyneet ennallaan, mutta ne ovat tarkentuneet pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden osalta. Koulunkäynninohjaajien tehtävät ja roolit ovat monipuolistuneet. He kuuluvat yhä useammin pedagogiseen tiimiin. He toteuttavat tiimissä myös yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. (Oja 2012, 56-57; Mahdavi & Beebe-Frankenberger 2009, 64-65.)

3 ERITYISOPETTAJAN JA AINEENOPETTAJAN YHTEISTYÖ

Suomalainen yhteiskunta kehittyy jatkuvasti ja tiedon määrä lisääntyy. Sen myötä vaaditaan uusia opettamisen ja oppimisen menetelmiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37.) Oppimiskäsityksen ja opetuskulttuurin muuttumiseen ovat vaikuttaneet tiedon nopea kasvaminen ja uusiutuminen. (Tynjälä 2004, 182.)

Willmanin (2001, 18, 27) mukaan jatkuva kehitys luo kasvatustoimintaan painetta peruskäsitysten uudelleenarvioimiseksi, missä korostuvat moniarvoisuus, yksilöllisyys, valinnanvapaus ja erityisosaaminen. Valintojen määrä ja verkostoituminen lisääntyy ja päätösvalta hajaantuu. Tämä on johtanut yhteistyö- ja kommunikaatiovalmiuksien korostumiseen. Näiden ilmiöiden lisääntyessä opettajien yhteistyön tarve korostuu. Myös opettajien täydennyskoulutukseen on alettu panostaa. (Willman 2001, 18, 27.)

3.1 Yhteistyö osana opettajan työtä

Tynjälän (2004, 182) mukaan perinteinen oppimiskäsitys oli aiemmin ylhäältä valmiiksi annettu tarkkoine opetussuunnitelmineen. Opettajan tehtävänä oli tämän valmiin mallin pohjalta toteuttaa opetus eikä opettajien välistä yhteistyötä tarvittu. Tämä on selkeästi muuttunut. Suomessa on käytössä opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010) sisältäen opetuksen yleiset tavoitteet. Opettajien tehtävät ovat laajentuneet toimimaan yhdessä kollegoiden kanssa. (Tynjälä 2004, 182.)

Opettajuus ja pedagoginen toiminta on laajentunut uusiin ympäristöihin, sisältäen uusia oppilasryhmiä, jotka haastavat perinteiset ajattelu- ja toimintamallit. Tämä vaatii opettajilta oman työn rajojen uudelleen miettimistä ja se voi tapahtua käsitteiden uudelleen rakentamisen myötä. Yhtenäinen perusopetus luo monenlaisia uusia haasteita kouluyhteisölle muun muassa siksi, että peruskoulun opettaja työskentelee aiempaa enemmän monipuolisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden sekä opettajien että muiden koulutyöhön osallistuvien kanssa. (Pyhälto, Pietarinen, Soini & Huusko 2008, 123-124.)

Yhteistyö tarkoittaa yhdessä tekemistä ja se toteutuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Työelämässä tapahtuva vuorovaikutus on usein tehtäväkeskeistä vuorovaikutusta. (Lewis 2006, 203, Aira 2012, 23, 27; Peterson ym. 2003, 130-134.) Yhteistyötä voidaan tarkastella myös yhteistyöprosessina. Tällöin yhteistyö perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin yhteistyö voidaan halutessa jättää myös toteuttamatta. (Lewis 2006.; Grubert 2011, 26.)

Yhteistyö voidaan nähdä tavoitteellisena ja aktiivisena prosessina. Yhteistyölle voidaan määritellä tavoitteet, joita voivat olla jonkin uuden luominen tai jonkin ongelman ratkaiseminen. Yhteistyö perustuu vapaaehtoisuuteen. Yhteistyörakenteet eivät ole perusedellytys yhteistyölle. Mikä tahansa vuorovaikutus ei ole toimivaa yhteistyötä. (Aira 2012, 45, 50.) Yhteistyö on monimutkainen käsite, jota määritellään usealla eri tavalla. (Aira 2012, 13; Grubert 2011, 26.) Se sisältää tiedon tai materiaalin jakamisen, yhteistyössä toimimisen, yhteisten tavoitteiden toteuttamisen sekä konfliktin- tai ongelmanratkaisutavan että pitempään jatkuvan vuorovaikutuksen. (Lewis 2006, 200; Grubert 2011, 26; Peterson ym. 2003, 130-131.)

Opettajien yhteistyöstä (engl. collaboration) on tehty paljon tutkimusta. (Rautiainen 2008, 18; Pyhäلتö ym. 2008, 122; Hautamäki & Hautamäki 2010.) Myös moniammatillisesta yhteistyöstä on paljon tutkimusta (Aira 2012; Koskela 2013; Isoherranen 2005.) Osalle opettajista yhteistyössä toimiminen on luonnollista, kun taas osa opettajista ei koe sitä yhtä helppona. Opettajien keskinäiset yhteistyötaidot nähdään tärkeinä, koska silloin opettajilla säilyy kokonaiskäsitys paljon pienryhmässä opiskeluvien oppilaiden edistymisestä. Opettajien yhteistyö toisi lisää resursseja jaksamiseen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 134.) Koulussa on myös muita ammattiryhmiä, esimerkiksi koulunkäyntiohjaajat, joiden kanssa opettajat tekevät yhteistyötä. Myös lisääntynyt vuorovaikutus oppilaiden vanhempien kanssa edellyttää opettajalta hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Aineenopettajien ja erityisopettajien välisestä yhteistyöstä ei ole kovin paljon tutkimusta. Willmanin (2001, 31) mukaan opettajien yhteistyö nähdään usein itsestäänselvyytenä, jolloin opettajan työn luonne jää liian vähälle huomiolle. Rautjoki (2012, 4) on tutkinut sitä, kuinka opettajat vakuuttavat asiantuntijuuttaan. Oleellista oli se, kuinka opettajan muodolliseen pätevyys liittyy työelämäprojekteissa kontekstisidonnaista tietoa.

Venemies (2007, 2) on tutkinut erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä erityisopettajan näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan nousi esiin erityisopettajien

mielestä yhteistyön merkitys, joka sisältää opettajien yhteisen suunnitteluajan ja ammatillisen tietouden lisäämisen.

Hattukangas ja Kotimäki (2010) ovat tutkineet yläkoulussa aine- ja erityisopettajan yhteistyötä samanaikaisopetuksessa. Sen mukaan opettajien roolijako näkyi samanaikaisopetuksessa tasa-arvoisena työskentelynä, jossa molempien opettajien asiantuntijuutta hyödynnettiin. Opetuksen suunnittelussa huomioitiin joustavuus ja luottamus yhdessä opettavan opettajan ammattitaitoon muuttuvissa opetustilanteissa, jolloin opettajat täydensivät toisiaan eri opetustilanteissa tarvittaessa. Samanaikaisopetuksen toimivuuteen vaikutti opettajien keskinäinen halukkuus työskennellä yhdessä. Tärkeimpinä yhteistyön mahdollisuuksina nähtiin opettajien ammattitaito ja koulun avoin suhtautuminen yhdessä opettamiseen.

Airan (2012, 28) tutkimuksen lähtökohtana on ollut yhteistyö, jota hän on määritellyt tavoitteelliseksi ja aktiiviseksi prosessiksi. Ne muodostuvat tarpeesta luoda uutta ja mahdollisuudesta löytää jokin ratkaisu ongelmaan. Tutkimuksen mukaan yhteistyötä voidaan tarkastella ihmisten välisten vuorovaikutusten toimivuudella. Sen avulla nähdään kuinka ihmisten välillä toteutetaan työelämän yhteistyötä.

Rytivaaran (2012, 61) mukaan opettajien yhteisopetuksesta on tehty vähän tutkimusta. Hän on tutkinut miten opettajat kokevat yhdessä opettamisen ja millaista se on käytännön luokkatilanteissa. Opettajien yhteistyö on keskeinen tekijä opettajien oppimisessa. (Rytivaara 2012, 61).

Klemolan (2007, 432) mukaan kouluyhteisössä tapahtuva vuorovaikutus on nykyisin opettajan työssä keskeisin haaste. Käsitukset opettajan toiminnasta oppimisen ohjaajana, oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet vaativat opettajilta lisää taitoja hoitaa ihmissuhteita ja ongelmatilanteita. (Klemola 2007, 432.) Monella alalla edellytetään oman erityisasiantuntemuksensa lisäksi yleistä ammatillista pätevyyttä, muun muassa vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksia (Paukkunen, Tossavainen & Turunen 2003, 258; Isoherranen 2005, 89).

Opettajan asiantuntijuus koostuu useasta eri osatekijästä, joita ovat muun muassa opetettavaan aineeseen liittyvä tieto ja kasvatustieteellinen tieto. Kasvatustieteellinen tieto nähdään sisältävän monia eri asioita mitkä opettajan tulee hallita. Näitä ovat viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvä tieto sekä ammattieettisiin ohjeisiin liittyvä tieto. Opettajan asiantuntijuus sisältää oppiaineiden monipuolisen opettamisen, oppilaiden käsitysten lisäämisen ja erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen. Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu teorian tiedon lisäksi käytännöllinen

tieto. Opettajan työhön kuuluu lisäksi opetus- ja oppimisen ohjaamisen taidot. Ne sisältävät sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot sekä käytännön ammattietiikan. Näihin kaikkiin liittyy oman toiminnan ohjaaminen ja reflektointi. (Tynjälä 2004, 177-178.)

Aineenopettajat ja erityisopettajat miettivät usein samanlaisia huolenaiheita tai onnistumisen kokemuksia, vaikka työssä on erilaisia painotuksia. Tällaisia asioita ovat muun muassa opettajien työssä jaksaminen ja oppilaiden yksilöllisyys samanaikaisesti kun koulu yhteisöjen moninaisuus lisääntyy. Opettajat pohtivat myös miten voisivat tukea oppilaan kasvua tai ratkaista sosiaalisia konflikteja, samalla kun tulisi pitää huolta oppiaineen sisältöjen opettamisesta. Tärkeää on opettajien erilaisten asiantuntijuuksien ja vahvuuksien arvostaminen sekä hyödyntäminen. (Pyhälto ym. 2008, 122.)

Opettajien työnkuva on laajentunut viime vuosina. Nykyisin työskennellään moniammatillisissa tiimeissä, joissa pelkkä oman alan asiantuntijuus ei aina riitä. Aineenopettajaksi valmistutaan opiskelemalla pääaineena jotain koulussa opetettavaa ainetta. Lisäksi opintojen aikana suoritetaan sivuaineena opettajan pedagogiset opinnot yhteensä 60 opintopistettä. (Rautiainen 2008, 18-19, 38.)

Erityisopettajan opinnot (60 op) antavat ammatilliset valmiudet ja kelpoisuuden erityisopetuksen tehtäviin varhaiskasvatuksessa ja eri oppilaitoksissa. Koulutuksen tavoitteena on saada vuorovaikutustaitoisia ja monipuolisia asiantuntijoita. Erityisopettajan opintoihin sisältyy laaja kuva erityisopetuksen ja -kasvatuksen kentän laajuudesta. Kaikissa opettajankoulutusyksiköissä on erityisopetukseen perehdyttäviä opintoja, mutta toteutuskäytännöt ja sisällöt vaihtelevat eri yliopistoissa. Tämän vuoksi opettajiksi opiskelevien valmiudet voivat olla erilaisia. (Opetusministeriö 2007, 48.)

Erityisopettajan työnkuva on laaja. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009, 162, 169) tutkimuksen mukaan erityisopettajan työnkuva muodostuu opetus-, konsultaatio- ja taustatyöstä. Merkittävimmiksi ongelmiksi työssään erityisopettajat kokivat ajan puutteen, epäselvän työnkuvan, yhteistyön haasteet sekä työmäärän paljouden. Lisäksi erityisopettajien tulee olla asiantuntijoita omassa työssään, joka koostuu erityisopetuksen hyvästä tuntemuksesta ja hyvistä vuorovaikutustaidoista konsultaatiotilanteissa.

Erityisopettajan tulee olla vuorovaikutuksessa sekä oppilaiden vanhempien että muiden opettajien kanssa. Tärkeimpinä haasteina erityisopettajan työssä nähtiin aikataulut, yhteistyön toteuttaminen, työn suunnitelmallisuus, resurssien puute,

työmäärän vähentäminen ja työnkuvan selkeyttäminen. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 162, 169; Malone & Gallagher 2010, 335.)

Opettajan työtä määrittävät myös ne resurssit, jotka hänellä on käytössään. Opettaja voi kokea oman työnsä yksinäisenä puurtamisena, josta on selvittävä yksin. Resurssien ollessa puutteelliset, opettaja toimii siten, että luokittelee oppilaat normaaleihin ja erityisopetukseen kuuluviin. Toisena vaihtoehtona opettaja voi yrittää vaikuttaa muiden antamiin resursseihin ja pyrkiä kehittämään uusia opettamisen muotoja. Oppilasryhmästä tai luokasta löytyy myös muita oppilaita kuin ”normaaleja” ja ”erityistä tukea tarvitsevia”. Tulisi muistaa myös lahjakkaat oppilaat, jotka edustavat erilaisuutta. Osa oppilaista ajautuukin semmoiselle alueelle, jossa eivät saa minkäänlaista tukea. (Lakkala 2008, 35-36, 46.)

Opettajan ammattitaitoon kuuluu olla ammatillinen aikuinen. (Kontturi 2009, 133.) Koulupäivinä aineenopettaja tapaa yhden ryhmän oppilaita lyhyen aikaa. Usein luokkakoot ovat isoja ja ryhmän hallinta vaatii huomiota. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan erikseen huomioiminen on haastavaa. (Salovaara & Honkonen 2011, 22.) Tällaisissa tilanteissa useampi opettaja luokassa voi antaa oppilaille huomiota tasapuolisemmin, koska murrosikäiset nuoret kaipaavat huomiota.

Rautjoen (2012, 4, 49) tutkimuksessa opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuutta rakensi muun muassa muodollinen pätevyys. Tähän liittyy ammatillinen taitotieto, kontekstin tuntemus, käytännön kokemus, ”hiljainen tieto”, opetus- ja ohjausosaaminen, ammatillis-eettinen osaaminen, arviointiosaaminen, tutkimus- ja kehitysosaaminen, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot, suunnitelmallisuus, organisoitaitaidot, luovuus ja joustavuus, jatkuvuudesta ja sitoutumisesta huolehtiminen. Lisäksi jatkuva oppiminen, joka sisältää opettajan tutkivan otteen, reflektoinnin ja kriittisen ajattelun. Työelämässä ammatillista osaamista kuvaavat muun muassa kompetenssi eli pätevyys, kvalifikaatiovaatimus, työelämätaidot, tieto ja taito.

Opettajan toimenkuva on laajentunut ja ympäristössä tapahtuva vuorovaikutus on muovannut opettajan toimenkuvaa. Ojan (2012, 59) mukaan kolmiportaisen tuen myötä kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt. Se on lisännyt myös yhteistyön määrää ja monipuolisuutta muiden opettajien, koulunkäynninohjaajien, kouluterveydenhuollon, psykologin, kuraattorin, sosiaalitoimen, nuorisotoimen ja muiden oppilaan koulutyöhön osallistuvien kanssa. Opettaja toimii vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenenä ja myös

luokan ulkopuolinen toiminta on lisääntynyt. (Oja 2012, 59; Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus 2013.)

3.2 Hyvän yhteistyön edellytykset ja haasteet

Opettajien professionaalisuutta kuvaa miten hän toimii yhteistyössä muiden kanssa. Opetustyö nähdään älyllisenä, sosiaalisena ja emotionaalisenä vuorovaikutuksena oppilaiden, muiden opettajien ja vanhempien kanssa. (Väljærvi 2006, 21-22.) Oppilaat näkevät päivittäin opettajien keskinäisiä vuorovaikutustilanteita. Tämä ei voi olla vaikuttamatta opetukseen. Klemolan (2009, 13) mukaan vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on opettajan työn keskeisintä antia. Yksintyöskentelyn kulttuuri on väistymässä. (Pyhäntö ym. 2008, 124.) Yhteistyön onnistuminen edellyttää, että työntekijöillä on yhteinen tietämys siitä, mitä on tapahtumassa ja mitä työntekijät aikovat tehdä. (Isoherranen 2004, 101.)

Puro (2011) mainitsee, että parhaiten toimivia osa-alueita koulussa ovat oppilaiden kouluviihtyvyys, oppimistulokset, opetus ja yhteistyö. Tutkimustulosten mukaan erityisopetuksen laatu koetaan pääsääntöisesti hyvälaatuisiksi Suomessa, mutta sen laatu vaihtelee koulujen välillä.

Erityisopetuksen strategia edellyttää moniammatillista yhteistyötä; erityisesti opettajien yhteistoimintaa, tiedon ja vastuun jakamista. Muutoksen tapahtuminen ja kehittyminen edellyttää erityisopetuspäätösten ja -käytäntöjen olevan aiempaa perustellumpia ja systemaattisempia. (Ahtiainen ym. 2012, 24; Peterson & Hittie 2003, 135-136; Sayeski 2009, 42-43.) Yhteistyöhön ja tiimityöhön liittyy toiminnallinen yhteistyö; tulisi työskennellä yhdessä kohti käytännön merkitystä. (Guest 2008, 340.)

Opettajien toiminta vaikuttaa koulutuksen laatuun. Joissakin tutkimuksissa hyvän opettajan vaikutus lasten oppimiseen on erittäin suuri. Koulutuspoliittisesti tulisi ottaa huomioon se, että mahdollisimman oikeat ihmiset pääsisivät opettajakoulutukseen, koska sillä on suuri merkitys koulutuksen laadun kehittämisessä. (Savolainen 2009, 128.) Toimivan yhteistyön kriteereinä pidetään yhteistyön tuloksellisuutta, yhteistyötä edistävää viestintäkäyttämistä, tyytyväisyyttä ja hyvää asennetta yhteistyöhön. Toimivassa yhteistyössä vuorovaikutus rakentuu luottamuksesta. (Aira 2012, 50, 56.)

Yhteistyö voi lähtökohdiltaan johtua eri asioista. Käytännössä yhteistyötä voivat joutua yhdessä tekemään sellaiset ihmiset, jotka eivät arvosta toistensa

mielipiteitä eivätkä ideoita, silti heidän yhteistyönsä voi toimia hyvin. Yhteistyörakenteet voivat mahdollistaa yhteistyön, mutta se ei takaa yhteistyön syntymistä. (Aira 2012, 16-17.) Yhteistyötä tekevien ihmisten tulisi olla tasa-arvoisia keskenään sisältäen jokaisen päätäntävällän. Lisäksi yhteinen tavoite ja vastuunjako tulisi olla kaikkien osapuolten tiedossa. (Grubert 2011, 26.)

Kasvatus on yhteistyötä. Yhteistyössä korostuu turvallinen kasvuilmapiiri, joka luodaan lapselle ja nuorelle. Perusopetuslaissa sanotaan, että koulujen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Virtanen & Onnismaa 2003, 351.) Salovaaran ja Honkosen (2011, 130-131) mukaan turvallisessa luokassa työrauha koostuu motivoituneista oppilaista sekä hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaiden kesken. Työrauhaa voivat rakentaa tai heikentää oppilaiden tunnetilat, taustat, elämäntilanne ja elinympäristö. Hyvä työrauha on edellytys oppimiselle ja auttaa opettajia ja oppilaita jaksamaan. Se näkyy myös molempien voinnissa. Hyvän työrauhan merkinä voidaan pitää myös sitä, että sekä opettaja että oppilaat kokevat, että on kiva tulla kouluun. (Salovaara & Honkonen 2011, 130-131.)

Mielekäs toiminta, kokemus osallisuudesta ja oman työn kehittäminen ovat opettajien työssä jaksamisen edellytyksiä. Kouluissa usein vierastetaan ajatusta, että oman työn kehittäminen tai jäsentäminen vähentäisivät oman työn määrää. (Pyhäلتö 2008, 125.) Rytivaaran (2012, 50, 56-57) mukaan opettajien kokemus yhteistyöstä lisäsi opettajien ammatillista kehitystä. Jaettu ammatti-identiteetti kahden opettajan kesken perustuu luottamukseen. Tältä pohjalta opettajat voivat rakentaa yhteistä ammatillista identiteettiä, mutta se tarvitsee aikaa kehittyäkseen. Uuden asian sisäistäminen on prosessi, jossa opettajan identiteetti, ajattelu ja opetuskäytännöt kietoutuvat toisiinsa. Opettajat tarvitsevat aikaa ja tilaa uusien opetusmenetelmien opetteluun. Yhdessä opettaminen on myös oppimista. Sillä voidaan luoda uusia toiminta- ja ajattelutapoja. (Rytivaara 2012, 50, 56-57.)

Opettajilla on sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia yhdessä opettamisen menetelmistä. Forbesin ja Billetin (2012, 63) mukaan opettajat kokivat myönteisenä sen, että he voivat tukea toisiaan ammatillisesti. Kahden opettajan läsnäolo luokassa vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Kielteisinä kokemuksina opettajat mainitsevat yhteisen ajan puutteen tunteja suunniteltaessa. Opettajilla voi olla myös erilaiset näkemykset opettamisesta, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja. (Forbes & Billet 2012, 63.) Opettajien välinen yhteistyö vähentää opettajan työtaakkaa, koska päätöksenteko ja

oppilaiden arviointi ei ole enää vain yhden opettajan harteilla. (Pfeifer & Holtappels, 2008, 232-238.)

Fenty, McDuffie-Landrum ja Fisherin (2012, 31, 37) mukaan opettajien yhteistyössä korostuu oppituntien hyvä suunnitelmallisuus. Hyvin suunniteltu ja tehokas opetus on selkeää. Se mahdollistaa oppilaiden ja opettajien keskinäistä vuorovaikutusta oppituntin aikana. Tuntien suunnittelussa tulisi ottaa huomioon opettajien roolit, valitut oppimateriaalit ja opetettava aika. (Fenty ym. 2012, 31, 37.)

3.3 Kouluissa toteutettavia erilaisia yhdessä opettamisen muotoja

Kouluissa on otettu käyttöön erilaisia yhdessä opettamisen (co-teaching) muotoja. Näitä ovat muun muassa samanaikaisopetus, resurssiopetus, rinnakkaisopetus, ryhmäopetus, vaihtoehtoinen opetus, asema-/pistetyöskentelyopetus. (Forbes & Billet 2012, 61-62.) Yhdessä opettamisen tavoitteena on kahden tai useamman opettajan ammattitaidon hyödyntäminen samanaikaisesti. Opettajat jakavat vastuuta opetuksen suunnittelusta, opettamisesta ja arvioinnista. (Fazel 2011, 20, Mote 2010, 12; Scruggs & Mastropieri & McDuffie 2007, 392; Sims 2008, 59.)

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja on luokassa ja toimii toisena opettajana. Kahden opettajan läsnäolo luokassa tuo luokkaan paremmat mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen. Kahden opettajan työpanos samaan luokkaan tuo joustoa ja mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen. Opettajien tulisi suunnitella tunnit yhdessä, jotta molemmat tietäisivät mitä osaa tunnista opettaa tai keiden lasten opetuksen tukemiseen erityisesti kiinnitetään huomiota. Erityisopettaja voi ottaa myös eri luokilta tukea tarvitsevat oppilaat samaan luokkaan. Järjestely vaatii toteutuakseen aineenopettajien ja erityisopettajien hyvää yhteistyötä. (LukiMat II 2013; Forbes & Billet 2012, 61; Embury 2010,13.)

Kuorelahden ja Vehkakosken (2009, 67-68, 70) mukaan samanaikaisopetuksesta nousee opettajien keskuudessa kysymyksiä muun muassa työnjaosta, työn suunnittelemisesta ja luokkatilojen riittävydestä. Lisähaasteena opettajat kokevat yhteistyön kollegiaalisuuden. Kun opettajilla on kokemusta samanaikaisopetuksesta, silloin he kokevat onnistuvansa siellä, missä sitä on toteutettu. Lisäksi opettajien yhteinen luokanhallinta nähdään helpottuvan esimerkiksi siinä, että voidaan muodostaa joustavasti pienryhmiä. Näissä opetus on tehokkaampaa,

yksilöllisempää, toiminnallisempaa ja oppilaiden keskittymistä edistävää. Yhteinen ryhmän hallinta voi tarkoittaa myös sitä, että tarvittaessa toinen opettajista voi siirtyä häiritsevän oppilaan luokse huomauttamalla häntä häirinnästä ja toinen opettaja voi sillä aikaa jatkaa opetusta. Tällainen vastuunjakaminen voi olla merkittävä asia opettajien jaksamista ajatellen. Se voi myös vähentää opettajien turhautumista työrauhaongelmissa. Usein myös koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö nähdään samantyyllisenä kuin opettajien keskeinen samanaikaisopetus. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 67-68, 70; Villa, Thousand & Nevin 2004, 20-25.)

Samanaikaisopetuksessa opetuksen sisältö rikastuu sekä opettajien persoonallisilla painotuksilla että tietoisilla ratkaisuilla. Toisen opettajan opettaessa tiettyä ainetta, toinen opettaja voi samanaikaisesti painottaa ilmaisutaitoja ja vuorovaikutusta. Oppimisprosessit lähenyvät arkipäivän ja käytännön tilanteita. Yhteisopettajuus mahdollistaa opetettavan aineen syventämisen opettamalla ainetta koko ryhmälle, pienryhmänä tai yksittäisesti. Ajatteluprosessia voidaan viedä eri tasoilla ja hyödyntää oppilaiden vertaisoppimista paremmin. Oppilaan tarvitsemat tuen eri muodot ovat kuitenkin läsnä ja saatavilla samanaikaisesti. Eriyttäminen toteutuu paremmin, kun luokassa on useampi aikuinen samanaikaisesti opettamassa. Yhteisopettajuusluokassa voidaan paremmin ottaa huomioon myös lahjakkaat oppilaat muiden oppilaiden lisäksi. Pienillä käytännön järjestelyillä, esimerkiksi opetusryhmän valinnalla, voidaan saada oppilaan oppimista kehittymään. Lahjakkaan oppilaan opettaminen tarvitsee rohkeutta kokeilla ja etsiä sopivia haasteita. Yhteisopettajuuden avulla lahjakkaat oppilaat voidaan huomioida aikaisempaa paremmin. Työparityöskentelyssä voidaan jakaa ammatillista osaamista ja hyödyntää molempien vahvuudet. Opettajan ammatillinen osaaminen kasvaa kun voi seurata ammattitaitoista kollegaa. (Dahlgren & Partanen 2012, 235-237; Rytivaara 2012, 59.) Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea kaikkea ja siksi yhteisopettajuudessa toinen voi jatkaa siitä, mihin toinen jäi. Näin molempien ammattitaito tulee hyödynnetyksi.

Kouluissa annetaan samanaikaisopetusta myös *resurssiopetuksen* nimellä. Se on lähinnä pienryhmäopetusta eli osa luokasta opiskelee esimerkiksi resurssiopettajan ohjauksessa muun luokan harjoitellessa oman luokanopettajan kanssa samanaikaisesti. Työmuodot voivat kuitenkin vaihdella opettaja- ja luokkakohtaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö on antanut erityisavustusta perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Toinen yhdessä opettamisen muoto on *rinnakkaisopetus* (parallel teaching). Tällä tarkoitetaan sitä, että kaksi opettajaa jakaa luokan ja he opettavat samasta aiheesta samanaikaisesti, mutta eri luokkahuoneissa. Näin oppilaat voivat saada henkilökohtaisempaa opetusta pienemmissä ryhmissä. (Forbes & Billet 2012, 62; Sileo 2011, 37; Fazel 2011, 22; Embury 2010, 15; Scruggs ym. 2007, 393; Sims 2008, 62.)

Kolmantena opettamisen muotona on *vaihtoehtoinen opetus* (alternative teaching), jossa yksi opettaja opettaa suurta ryhmää ja toinen opettaja (yleensä erityisopettaja) pienempää ryhmää samassa luokkahuoneessa. Tämä menetelmä toimii hyvin oppilailla, joilla on oppimisen vaikeuksia, koska he saavat henkilökohtaisempaa tukea pienemmässä ryhmässä. Tässä opetusmuodossa eriytetään opetusta huomioiden sekä edistyneemmät että oppimisen vaikeuksissa olevat oppilaat. Tärkeää on myös muistaa vaihdella oppilaita pienryhmissä, ettei tule leimautumista erityisoppilaaksi tai oppimisen vaikeuksissa olevaksi oppilaaksi. (Forbes & Billet 2012, 62; Sileo 2011,37; Fazel 2011, 22; Scruggs ym. 2007, 393; Sims 2008, 62.)

Neljäntenä opettamisen muotona on *ryhmäopetus* (team teaching). Tässä opetusmuodossa kaksi opettajaa opettaa samoja asioita samaan aikaan samassa luokkahuoneessa. Toinen opettaja voi olla luokassa oppilaiden takana ja tulee oppilaiden avuksi tarvittaessa. Näin erityisoppilaat eivät koe leimautuvansa, koska toinen opettaja antaa tukea kaikille oppilaille eikä vain erityisoppilaille. Opettajat voivat välillä myös vuorotella siinä, kumpi johtaa luokkaa edessä. (Forbes & Billet 2012, 62-63; Sileo 2011, 37; Fazel 2011, 22-23; Scruggs ym. 2007, 393; Sims 2008, 62.)

Kirjallisuudessa mainitaan myös *asema-/pistetyöskentelyopetus* (station teaching), jossa luokka jaetaan kolmeen yhtä suureen ryhmään ja jokainen ryhmä vuorotellen käy joka pisteellä. Tämä lisää opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta. Opettajat voivat tarjota pisteillä yleistä tai tehostettua tukea. (Sileo 2011, 35; Sims 2008, 62; Scruggs ym. 2007, 393.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TEHTÄVÄT

Pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville millaisia odotuksia ja tarpeita erityisopettajilla ja aineenopettajilla on keskinäisestä yhteistyöstä.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kaksi erityisopettajaa ja viisi aineenopettajaa. Tutkimus suoritettiin teemahaastattelututkimuksena huhti- ja toukokuun 2013 aikana eräässä Länsi-Suomen yhtenäiskoulussa.

Tutkimustehtävät:

1. Miten erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa?
2. Mitkä tekijät edesauttavat erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä?
3. Mitkä tekijät hankaloittavat erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä?
4. Kuinka erityisopettaja ja aineenopettaja haluaisivat kehittää yhteistyötä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna erään länsi-suomalaisen yhtenäiskoulun kahdelle erityisopettajalle ja viidelle aineenopettajalle. Aluksi sain suullisen tutkimusluvan yhtenäiskoulun rehtorilta toteuttaa tutkimus heidän koulun opettajille. Tämän jälkeen lähetin vielä kirjallisen tutkimuslupapyyntöni (liite 2), johon sain hänen allekirjoituksensa. Aineiston keruu ja analyysi osioissa tulee tarkasti esiin tutkimuksen kulku.

5.1 Aineiston keruu

Saatuani tutkimusluvan yhtenäiskoulun rehtorilta, sovin erityisopettajien ja aineenopettajien kanssa teemahaastattelun aikataulusta. Lähetin opettajille sähköpostitse Wilman kautta kyselyn, koska voisin heitä haastatella. Sain opettajilta vastaukset viikon sisällä ja sovin aikataulut haastatteluiden tekemisestä heidän koulullaan. Haastatteluiden tekemiseen meni reilu viikko, koska jokainen opettaja haastateltiin eri päivinä. Annoin heille ennen haastattelua teemahaastattelun kysymysrunгон. Pyysin opettajilta lupaa saada nauhoittaa haastattelut. Kerroin, että haastattelutallenteet tulevat vain minun käyttööni pro gradua varten. Haastatteluihin meni aikaa 30-45 minuuttia/opettaja. Tämän jälkeen litteroin eli puhtaaksi kirjoitin heidän haastattelunsa. Hirsjärvi ym. (2005, 210) mukaan tallenne on hyvä kirjoittaa puhtaaksi sana sanalta. Voidaan tehdä myös valikoituja litterointeja, jolloin litteroidaan vain ne osat, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen raportoinnissa. (Metsämuuronen 2007, 242.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22, 29) mukaan tutkimushaastattelussa haastatteluun osallistuvilla on erilaiset roolit. Haastattelija on tiedon hankkija ja haastateltavalla on tiedon antajan rooli. Haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa haastattelija ja haastateltava toimivat suhteessa toisiinsa. Täten vuorovaikutustilanteen merkitys tulisi myös huomioida haastattelutilanteessa. Tämä voi ilmetä siten, että tutkimuksessa raportoidaan vain osa haastattelijan puheesta. (Ruusuvuori ym. 2005, 29.)

Erityisopettajat olivat toimineet erityisopettajana 4-7 vuotta. Toisella oli ensimmäisenä tutkintona luokanopettajakoulutus, jossa hän oli toiminut 10 vuotta. Toisella erityisopettajalla oli koulunkäyntiavustajantutkinto, jossa hän oli toiminut reilu 10 vuotta. Aineenopettajilla oli työkokemusta opettajuudesta 3-20 vuotta.

Erityisopettajat opettivat koulussa sekä laaja-alaisina erityisopettajina luokissa että omassa erityisluokassa. Pääasialliset opetettavat aineet heillä olivat äidinkieli, matematiikka, englanti ja ruotsi. Aineenopettajat opettivat ruotsia, englantia, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, historiaa, uskontoa, yhteiskuntaoppia ja äidinkieltä. Olen nimennyt Erityisopettajat I-II ja Aineenopettajat I-V, joita käytän suorissa lainauksissa selventämään mistä lainaus on peräisin. Suoria lainauksia on jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 34 sivua. Litteroinnin jälkeen aloitin tutkimuksen analysointivaiheen.

Hirsjärven ja Hurmen (2010, 47, 66) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Siihen sisältyy haastateltavien kokemus jostain tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Tutkija on alustavasti ottanut selvää teemahaastattelua varten ilmiön tärkeitä osia, rakenteita ja kokonaisuuksia. Tutkimuksessa käytettävät peruskäsitteet hahmottuvat kun teoriaan ja tutkimustietoon perehdytään etukäteen. Tämän jälkeen tutkija on sisällönanalyysin avulla tehnyt ratkaisut ja päätenyt tiettyihin oletuksiin, joiden perusteella hän tekee haastattelurungon. Tutkija haastattelee haastattelurungon avulla henkilöiden subjektiivisiä kokemuksia tilanteista, jotka tutkija on etukäteen analysoinut. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47, 66.) Myös Hirsjärvi ym. (2005, 195) ovat todenneet, että teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Sille on ominaista, että haastattelun teema-alueet ovat etukäteen tiedossa. Sitä voidaan käyttää sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2005, 195.) Teemahaastattelussa kysymykset jaotellaan teemoittain ja jokaiselle haastatteluun osallistujalle esitetään samat kysymykset. (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 441.)

Aluksi tein pilottitutkimuksen eräälle erityisopettajalle, että pystyin selvittämään mitkä kysymykset toimivat ja mitkä eivät. Hirsjärvi ym. (2005, 191) mukaan haastattelulomakkeen valmistelussa ja testaamisessa voidaan käyttää apuna esitutkimusta eli pilotointia. Sen avulla voidaan kysymyksiä muotoilla ja korjata tulevaa tutkimusta varten. (Hirsjärvi ym. 2005, 191.) Kysymykset kannattaa tehdä huolellisesti, koska ne luovat perustan tutkimukselle. Lomaketta laatiessa tulee ottaa huomioon sen pituus ja kysymysten lukumäärä. Kysymyksiä laatiessa kannattaa laittaa helpot kysymykset lomakkeen alkuun, joilla voidaan ”lämmittelä” aiheeseen pääsemiseksi. (Valli 2001, 100.) Tutkimukseni alussa kysyin työvuosia ja -kokemusta, joihin pystyi vastaamaan lyhyesti.

5.2 Aineiston analyysi

Tutkimustulokset analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä. Sisällönanalyysi on yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kootaan todellisissa tilanteissa ja usein tutkimuskohteena ovat ihmiset. Tutkija voi havainnoida ja keskustella tutkimukseen osallistuvan henkilön kanssa. Lisäksi aineistoa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 153, 155.)

Sisällönanalyysiä tehdessään tutkijan tulee perehtyä omaan aineistoon tarkasti. Aineisto sisäistetään ja teoretisoidaan. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan ja merkitään keskeisimmät luokat ja teemat. Tutkimustehtävät ja käsitteet täsmennetään. Tämän jälkeen todetaan ilmiöiden esiintymistiheydet ja myös poikkeukset otetaan huomioon. Lopuksi tehdään johtopäätökset ja tulkitaan aineisto. Aineiston sisällön analyysia voidaan helpottaa tekemällä käsitekartta. Sen avulla tutkija voi hahmottaa suuria kokonaisuuksia ja tuoda esiin oleelliset ja epäoleelliset asiat. (Metsämuuronen 2007, 244-245; Åhlberg 2001, 60, 64.)

Tutustuin aineistoon useaan otteeseen lukemalla litteroituja haastatteluja. Eskola ja Suorannan (2008) mukaan aineistoon tulisi tutustua perinpohjaisesti ja lukemalla niitä moneen kertaan.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi noudattaa induktiivista aineiston analyysia kolmessa eri vaiheessa. Ensin tapahtuu aineiston redusointi eli pelkistäminen. Toisessa vaiheessa aineisto kluteroidaan eli ryhmitellään. Kolmas vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ym. 2009, 108.) Tässä tutkimuksessa aineiston pelkistäminen oli auki kirjoitettu haastatteluaineisto eli litterointi.

Aluksi tulostin tietokoneelta jokaisen opettajan litteroidun haastattelun. Tämän jälkeen käytin erivärisiä värikyniä alleviivaten esiin nousseita samoja asioita, esimerkiksi keltaisella värillä jokaisen opettajan työkokemus vuosina. Lisäksi koodasin kirjaimella tai numerolla (esimerkiksi E1a tarkoittaa erityisopettajal sanomaa asiaa a). Analyysiyksikkönä oli samansisältöinen lausuma. Samansisältöisistä alkuperäisilmaisista muodostettiin pelkistetyt ilmaisut, jotka ryhmiteltiin alaluokiksi. Käsitteellistämistä jatkettiin yhdistämällä samansisältöiset alaluokat yläluokiksi. Analyysin tulokseksi saatiin neljä yhdistävää luokkaa: erityisopettajan ja

aineenopettajan yhteistyö kolmiportaisen tuen eri vaiheissa, erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavat tekijät, erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä hankaloittavat tekijät ja erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyön kehittäminen.

Ryhmittelin aineistoa laittamieni koodien ja värien avulla. Etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joita olin merkinnyt eri koodein tai värein. Ryhmittelin ja yhdistelin samaa asiaa tarkoittavat koodit tai värit samaan alaluokkaan. Ryhmittelyn teytyäni, katsoin yhden alaluokan kerrallaan. Alaluokista etsin yhden ydinasian ja niistä muodostin yläluokat. Hirsjärvi ym. (2005, 211-214) mukaan analyysitavat eivät määräydy mekaanisesti yksittäisen säännön perusteella. Aineistoa voidaan analysoida ja kerätä samanaikaisesti. Analysointi tulisi aloittaa mahdollisimman pian aineiston keruun jälkeen, koska sitä voidaan tarvittaessa täydentää ja selventää. Kvalitatiivista eli laadullista analyysia ja päätelmän tekoa käytetään silloin, kun pyritään ymmärtämään asioita. Tulokset tulee analysoinnin jälkeen selittää ja tulkita. Empiirisessä tutkimuksessa nousee usein esiin tutkimuksen validius eli onko tutkimus mitannut sitä mitä sen on ollut tarkoitus mitata. Pelkkä tulosten analysointi ei kerro riittävästi tutkimuksen tuloksia vaan niistä on tehtävä myös synteesiä. Synteeseillä kootaan yhteen pääseikat ja niiden avulla saadaan vastaukset annettuihin kysymystehtäviin. (Hirsjärvi ym. 2005, 211-214.)

Taulukossa 2 on esimerkki tekemästäni aineiston analyysistä. Yhdistäväksi tekijäksi tuli erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavat tekijät. Pääluokiksi muodostuivat asiantuntijuus ja tuntien suunnittelu. Asiantuntijuus muodostui alaluokista, joita ovat ammattitaitoa poimia ydinkohdat, opetettavan aineen tuntemus, oppiaineen karsiminen, oppilasaines, oppilaan tunteminen ja erityisopettajan konsultoiva rooli. Tuntien suunnittelu muodostui alaluokista, joita ovat tuntien suunnittelu-aikaa tulisi olla enemmän sekä tuntien suunnittelua välitunnilla, ennen koulun alkua, koulun jälkeen, ei erikseen merkitty ja tuntien suunnittelu itsestä kiinni.

TAULUKKO 2. Aineiston analysointi / Tutkimuskysymys 2

ALALUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>Ammattitaitoa poimia ydinkohdat</p> <p>Opetettavan aineen tuntemus</p> <p>Oppiaineksen karsiminen</p> <p>Oppilasaines</p> <p>Oppilaan tunteminen</p> <p>Erityisopettajan konsultoiva rooli</p> <p>Tuntien suunnittelu-aikaa tulisi olla enemmän</p> <p>Välitunnilla ennen koulun alkua</p> <p>Koulun jälkeen</p> <p>Ei erikseen merkitty</p> <p>Itsestä kiinni</p>	<p>Asian-tuntijuus</p> <p>Tuntien suunnittelu</p>	<p>Erityisopettajan ja aineen-opettajan yhteistyötä edesauttavat tekijät</p>

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa tarkastelen haastattelemi erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa sekä heidän yhteistyötä edesauttavia että hankaloittavia tekijöitä. Tuloksissa tulee esiin myös se, kuinka erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä voisi kehittää.

6.1 Yhteistyö kolmiportaisen tuen eri vaiheissa

Haastattelemi erityisopettajat ja aineenopettajat kokivat opettajien keskinäisen yhteistyön tärkeäksi. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö muodostui samanaikaisopetuksen toteutumisesta luokassa ja yhteisten tuntien suunnittelusta.

Taulukossa 3 on kuvattuna missä asioissa erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri portailla. Tuen portaat muodostuvat yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Yleisen tuen portaalla erityisopettajat ja aineenopettajat tekevät yhteistyötä oppilaalle annettavassa tukiopetuksessa, erityisopettajan konsultoivan roolin käyttäminen yhteistyössä, oppiaineen eriyttämisessä sisältäen oppiaineen karsimisen ja oppimateriaalin valitsemisen sekä varhaisessa puuttumisessa. Tehostetun tuen portaalla erityisopettajat ja aineenopettajat tekevät yhteistyötä valitsemalla lahjakkaammille oppilaille haasteellisempia tehtäviä, tai kannustavat itsenäisen tiedon hankkimiseen. Yhteistyötä tapahtuu myös pedagogisen arvion tekemisessä. Erityisen tuen portaalla erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä toteutettiin huomioimalla erityisopettajan ammattitaito, oppiaineen karsimisessa tai lisäämisessä, oppiaineen ydinkohtien noukkimisessa sekä ylöspäin eriyttämisessä että erityisoppilaiden oppimissuunnitelmien tekemisessä ja pedagogisen selvityksen tekemisessä.

TAULUKKO 3. Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö tuen eri vaiheissa

TUEN PORRAS	TOTEUTUNUT YHTEISTYÖ
Yleinen tuki	Tukiopetus Erityisopettajan konsultoiva rooli Eriyttäminen; oppiaineksen karsiminen, oppimateriaalin valitseminen Varhainen puuttuminen
Tehostettu tuki	Haasteellisemmat tehtävät Itsenäisen tiedon hankkiminen Pedagoginen arvio
Erityinen tuki	Erityisopettajan ammattitaidon merkitys Oppiaineksen karsiminen tai lisääminen Oppiaineksen ydinkohtien poimiminen Eriyttäminen ylöspäin (lahjakkaat oppilaat) Omat oppimissuunnitelmat Pedagoginen selvitys

Kolmiportaisen tuen **yleisenä tukena** erityis- ja aineenopettajat pitivät yleisopetuksessa käytettäviä tukimuotoja. Näitä tukimuotoja olivat tuntien jälkeen annettava tukiopetus, lisätehtävät (monisteet) muiden läksyjen lisäksi, joustavat ryhmittelyt taitotason mukaan huomioiden lahjakkaat ja edistyneemmät oppilaat, läksykerho sekä tehostetumpi koulun ja kodin välinen yhteistyö. Erityisopettajat toivoivat enemmän yhteistyön muotona heidän konsultoivan roolin käyttämistä yleisessä tuessa. Toinen erityisopettajista kaipasi oppilaan omaa motivoituneisuutta ottamaan vastaan tukiopetusta.

ensin tukiopetus, se on ykkönen ja ehdottomasti siinä rinnalla myöskin karsiminen rohkeesti, ei niin että odotetaan että oppilas on pihalla kaikesta ja sitten tota ruvetaan vaan se että kun ja tässä tulee se erityisopettajan ja aineenopettajan hyvän yhteistyön (erityisopettaja I)

tukiopetuksella pystyttäs ennaltaehkäisemään monia oppimis kärryiltä putoamisia ni sen takia jotenkin toivois et murrosikäisetkin niinku motivoitus ottaa sitä tukiopetusta vastaan (erityisopettaja I)

Kolmiportaisen tuen pääajatuksena pidettiin varhaista puuttumista ja ennaltaehkäisyä. Myös koulunkäynninohjaajan työpanos nähtiin tärkeänä yleisessä tuessa.

Minä erityisopettajana teen ja ja se on myös sitä yleistä tukea että koulunkäynninohjaaja on siellä isossa ryhmässä että pystyttäs pystyttäs ennaltaehkäisemään ja varhaisesti ja se mikä yks mikä on kolmiportaisen tuen mun mielestä se pääajatus se varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy. (erityisopettaja I)

Eriyttäminen koettiin olevan opetuksen yleistä tukea. Oppiaineksen karsimista ja ydinkohtien noukkimista tuli tehdä oppilaille, joilla oli oppimisen tai koulunkäynnin vaikeuksia. Tukiopetus nähtiin myös yhtenä yleisen tuen muotona. Aineenopettajat huomioivat eriyttämisessä myös lahjakkaat ja opetuksessa edistyneemmät oppilaat, joille voidaan antaa haastavampia tehtäviä tai itsenäisiä tiedon hankintamenetelmiä. Osa oppilaista oli nopeampia kuin toiset, joten heille tulisi antaa enemmän haastavia tehtäviä. Myös erilaiset yksilöt tulisi huomioida ryhmässä. Erityisopettaja ja aineenopettaja muokkaavat tai karsivat yhdessä tehtäviä tai kokeita. Aineenopettajat kokivat, että oppilaille tulisi antaa tehtäviä heidän taitotasonsa mukaisesti.

no mä oon nyt esimerkiks oppitunneilla tehny sitä että että osa oppilaista tekee oppikirjan tehtäviä ja osa tekee semmosta työkirjaa, jossa ei tarvi kaikkea tehdä vihkoon, aika paljon tehdään monisteeseen. Siellä on valmiit viivat mihin tehdään mitäkin ja niin se helpottaa sitä sitä oppilaan työtä ja ehkä hän ehtii enemmän paneutua siihen asiaan kun se että tuleeko vihkoon sitten marginaalit mihin kohtaan, no sitä oppiaineksen karsimista tietenkin on että jätetään jotain kokonaisuuksia vähän pois ja keskitytään tärkeämpiin asioihin. Tukiopetus mahdollisuus tietenkin on nyt yhtenä (aineenopettaja II)

on saatettu niinku esimerkiks kokeita muokata yhdessä niin niin erityisopettajan kanssa tai jättää jotain tehtäviä pois tai aineita pois tai (aineenopettaja III)

lahjakkaat ja kenellä on oppimisvaikeuksia tai muuta keskittymishäiriö ja käytösongelmia (erityisopettaja II)

Tehostettu tuki muodostui yleistä tukea tehokkaammista menetelmistä. Näitä olivat lahjakkaille tai edistyneimmille oppilaille annetut haasteellisemmat tehtävät, oppilaiden itsenäinen tiedon hankkiminen ja pedagoginen arvio. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon.

Tehostetussa tuessa aineenopettajat toivoivat jo enemmän erityisopettajan tukea. Aineenopettajat olivat keskustelleet erityisopettajan kanssa oppilaan tarvitsemasta tuesta. Yksi aineenopettajista koki, että hänen antamansa tukiopetus usein riitti, eikä ollut tarvetta tehostettuun tukeen.

tehostetussa tuessa lähetään kävelee tuonne erityisopettajan luokse (aineenopettaja I)

kyllä mä siinä niinkö ehkä kuitenkin sitten tarvisin vähän ehkä erityisopettajan apua tai yhdessä niinkö yhdessä vähän suunnitelmaa ja (aineenopettaja II)

Aineenopettajat kokivat, että tehostetussa tuessa voidaan jättää jokin opetettava asia kokonaan pois. Tässä tarvitaan mukana erityisopettajan ammattitaitoa. Erityisopettajien asiantuntijuus ja osaaminen näkyy juuri tehostetussa tuessa. Erityisopettajien näkökulmasta tehostetussa tuessa oppilasta voidaan jo tukea erityisopetuksessa, esimerkiksi erityisluokassa, mikäli tarvetta ilmenee.

no se on sitten mun mielestä et jos aletaan ihan niinku et se merkataan et joku asia jätetään pois kokonaan sieltä oppisisällöstä tai esimerkiksi että koe on erilainen joillekin oppilaille niin mun mielestä se on sitten jo sitä tavallaan tehostettua ettei se oo ihan enää sitä yleistä tukea (aineenopettaja III)

joo ja kyllä sitten taas on tehty niinkin että erityisopettaja on sitten ottanut niinku oppilaan lähes kokonaan omiin hoiviinsa ja sitten on katottu sieltä vaan tärkeimmät aihepiirit että nämä käydään (aineenopettaja IV)

Erityisopettajien mielestä lukujärjestyksessä tulisi olla merkitty tunti, milloin opetetaan mitään ainetta, esimerkiksi matematiikkaa. Matematiikassa voi olla niin sanotut palkkitunnit, jolloin lukujärjestykseen merkitään kaikkien ryhmien palkkitunnit. Tällöin esimerkiksi kaikkien rinnakkaisluokkien matematiikan tunnit ovat samaan aikaan.

Kiinteä paikka lukujärjestyksessä, esimerkiksi kaikki matikantunnit erityisopetuksessa. (erityisopettaja II)

Erityinen tuki muodostui oppiaineiden eriyttämisestä asiantuntijan avulla. Aineenopettajat kokivat erityisen tuen portaalla tarvitsevansa erityisopettajan osaamista, ammattitaitoa ja asiantuntemusta. Myös erityisopettajat itse kokivat osaamisensa tarpeelliseksi erityisessä tuessa. Yhteistyön tekeminen aineenopettajan ja erityisopettajan välillä huomioitiin. Myös vastuukysymyksiä pohdittiin, nähtiin, että erityisessä tuessa vastuu on enemmän erityisopettajalla kuin aineenopettajalla. Erityisessä tuessa tehdään oppilaalle omat oppimissuunnitelmat ja Hojksit. Oppilaan oppiainesta voitiin karsia tai lisätä, huomioiden myös oppilaan lahjakkuudet. Näin oppiainesta voitiin eriyttää myös ylöspäin. Erityisessä tuessa tehdään pedagoginen selvitys, jota varten aineenopettaja konsultoi erityisopettajaa. Erityisopettaja hankkii oppilaan opetuksesta vastaavilta aineenopettajilta selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä.

se on sitten mun mielestä enemmänkin sitä erityisopettajan kauraa se homma, se on näitä tapauksia että tehdään ihan omat oppimissuunnitelmat (aineenopettaja I)

vastuu on mun mielestä sillä erityisopettajalla jos ne on sillee sillä on HOJKS tai (aineenopettaja V)

Osa aineenopettajista koki, että kolmiportaisen tuen malli oli vasta alussa, joten kaikkea siihen liittyvää ei vielä hallittu. Osa aineenopettajista koki tarvitsevansa lisäkoulutusta kolmiportaisen tuen mallin läpikäymisessä.

no tässä ollaan varmaan nyt kuitenkin aika alussa, mulla on ainakin itellä semmonen tuntu että että tota en vielä ittekään niinku ihan kaikkea siihen liittyvää tiedä tai oo käyttäny tai (aineenopettaja II)

6.2 Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavat tekijät

Tutkimuksessa tuli esiin erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä edesauttavina tekijöinä erityisopettajien ja aineenopettajien asiantuntijuus opetettavissa aineissa sekä samanaikaisopetuksessa toteutuva yhteisten tuntien suunnittelu. Yhteisen ajan löytäminen koettiin tärkeänä.

6.2.1 Asiantuntijuus

Oppilaan tunteminen nähtiin erityisen tärkeänä opetuksen asiantuntijuudessa. Toinen erityisopettaja mainitsi, että oppilasaines voi vaihdella eri vuosina ja olisi tärkeää saada lisäkoulutusta. Aineenopettajan asiantuntijuus korostuu hänen opettamassaan oppiaineessa. Erityisopettajan rooli on olla konsultoivana opettajana ja tärkeää on oppilasaineksen hyvä tunteminen. Opettajan oma ammattitaito korostui siinä, että hänellä oli uskallusta lähteä toteuttamaan oppiaineen karsimista tai eriyttämistä. Tämä korostui opettajan oman oppiaineen asiantuntijuudessa, että hän tietää, mitkä asiat ovat oppiaineen tärkeimpiä ja keskeisimpiä alueita, joita voidaan jättää opetuksesta pois tai erityisesti opetella. Asiantuntijuus koostuu opettajan ammattitaidosta poimia oppiaineiden sisällöistä ydinkohdat. Myös opettavan aineen tuntemus koettiin tärkeänä.

...että aineenopettajalla on sen oman aineensa asiantuntemus ja erityisopettaja taas tietää sitten ehkä sieltä omalta näkövinkkelistänsä näkee asioita... (Aineenopettaja II)

Yksi aineenopettajista mainitsi opettajan pedagogisista opinnoista olleen hyötyä opettajan asiantuntijuudessa.

kyllä se on niinku sitä oman alan osaamista ensinnäkin että osaa sen asiansa mitä opettaa, sitten kyllä niinku tuolla kasvatuspuolella on kans tärke rooli, että kyllä ne opettajan pedagogiset opinnot on tullut tarpeen mutta paljon oppii vasta työssäkin ettei kaikkea yliopistossa että tota kyllä se on sitä niinku mun mielestä se on enemmän sitä ammatin hallintaa sitä niinku oman alan aineenhallintaa että tota kyllä sen kasvattamisen sitten oppii kyllä siinä työssäkin että (aineenopettaja V)

Tässä tutkimuksessa tuli esiin vastuukysymysten määrittely. Yleisesti tuli esiin, että aineenopettajalla on veto- ja suunnitteluvastuu opettamansa aineen opetuksesta ja asiantuntijuudesta. Erityisopettajat toivoivat enemmän heidän konsultoivan roolin tunnustamista ja kaipasivat enemmän oppilashuoltoryhmän tukea.

6.2.2 Tuntien suunnittelu

Erityisopettajien ja aineenopettajien tuntien suunnittelu muodostui ajan käytöstä ja suunnitelmallisuudesta. Tuntien suunnitteluun ei ollut lukujärjestykseen merkittynä erillistä aikaa. Erityisopettajat ja aineenopettajat tekivät tuntisuunnitelmat yleensä välitunneilla, ennen koulun alkamista tai työpäivän päättymisen jälkeen. Pääsääntöisesti tuntien suunnitteluun käytettiin vähän yhteistä aikaa. Aineenopettajien mielestä oli itsestä kiinni kuinka paljon tuntien suunnitteluun halusi kuluttavan aikaa.

ei ainakaan mitään semmoista erityistä aikaa ole varattu, no aika aika minimaalista se suunnittelu yhdessä on että kyllä siinä kuitenkin on varmaan se päävastuu siitä eteenpäin menemisestä sillä aineenopettajalla ja erityisopettaja tulee sitten siihen niinku tueksi (aineenopettaja II)

Se voi olla usein joku välitunti milloin katotaan joku juttu tai sitten koulupäivän jälkeen ihan sovitaan tai ennen koulua että. Se on itsestä kiinni (erityisopettaja II)

se pitää ite sitten löytää eli yleensä välitunneilla, aamuisin, koulun päätteeks (aineenopettaja IV)

Aineenopettajat kokivat olevansa oman aineensa opetuksen suunnittelun päävastuussa, mutta erityisopettaja on myös suunnittelussa mukana. Aineenopettajat kokivat, että erityisopettajalla on kuitenkin vastuu erityisoppilaista. Yksi aineenopettajista koki erityisopettajan konsultoivan roolin tärkeänä.

no kyllä joo vois aatella että päävastuussa on, että yhdessä sitten tietenkin suunnitellaan että yleensä miten sattuu olemaan sitä aikaa että esimerkiksi jos on jossain joku tunti on vapaata tai muuta niin niin sellaisissa tilanteissa sitten (aineenopettaja III)

esimerkiksi nyt se aika sen tukiopetuksen löytämiseen ittellä löytyis tai sitten jos se ei löydy ittellä niin sitten pitäis tehdä yhteistyötä vähän toisen opettajan kans tai erityisopettajan kans että se ajan löytäminen ja ajan käyttäminen (aineenopettaja II)

Yksi aineenopettajista mainitsi olleensa mukana erityisoppilaan HOJKS palaverissa ja erityisoppilaan opetuksen suunnittelussa.

Joissakin Hojks palavereissakin oon ollut mukana, ne on lähtenyt sillä lailla tavallaan alusta asti alan kattomaan miten siinä omassa aineessa kannattais toimia ja sitten on aina on niinku aiheitten mukaan vaihdettu vähän mielipiteitä että et miten kannattaa joku aihe mennä ja mitä jätetään pois ja minkälaisia kokeita miten helpotetaan et vähän niinku tarpeen mukaan sitten siinä matkan varrella (aineenopettaja IV)

6.3 Yhteistyötä hankaloittavat tekijät

Erityisopettajaresurssien jakaantuminen epätasaisesti koulussa nähtiin yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Aineenopettajat kokivat usein, että luokkaan oli vaikea saada erityisopettajan apua, vaikka olisivat sitä tarvinneet. Aineenopettajat kokivat oppiaineiden eriarvoistamisen näkyvän siinä, että kielten ja matematiikan aineiden opettamiseen sai enemmän erityisopettajan resursseja. Erityisopettajan läsnäoloa kaivattiin myös muihin luokkiin kuin perinteisesti niihin, joissa opetettiin kieliä tai matematiikkaa. Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä tapahtuu kolmiportaisen tuen eri vaiheissa, johon erityisesti osa aineenopettajista kaipasi lisäkoulutusta.

hirveen vaikee on semmosta niinku apua saada ja sitten tuntuu siltä, että jos joskus sitä apua tarttis niin niin se erityisopettajaresurssi on niin pieni että sitten se laittaa sen aikansa mitä hänellä on niin niinku mukamas tärkeempiin aineisiin matikkaan, englantiin, äidinkieleen ja sitten niinku pidetään tämä ajattelukehitys mitä nämä mun aineet edustaa niin se on sitten sivuseikka (aineenopettaja I)

Myös yhteistyön kehittämistarpeita nousi esiin, muun muassa yhteisen ajan löytäminen tuntien suunnittelua varten. Opettajan jaksaminen nousi myös yhdeksi teemaksi. Tämä sisältää niin työssä jaksamisen kuin stressin hallinnan.

6.4 Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyön kehittäminen

Erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyön kehittäminen koettiin tärkeänä. Yhteistyötä voidaan kehittää toteuttamalla samanaikaisopetusta luokassa ja lisäkouluttamalla opettajia.

6.4.1 Samanaikaisopetuksen toteutuminen luokassa

Aineenopettajilla oli veto- ja suunnitteluvastuu omassa luokassaan. Erityisopettaja oli siellä tietyissä aineissa työparina. Kalenteriin oli suunniteltu etukäteen, millä tunneilla erityisopettaja on aineenopettajan kanssa luokassa, mutta tunnin sisällön suunnittelu yhdessä jäi usein toteutumatta.

matematiikassa esimerkiksi molemmat kiertelee opettamassa, auttamassa, ohjaamassa tasapuolisesti kaikkia, ei niin että minä istun erityisoppilaan vieressä vaan se että me ollaan kaksi kiertelevää ja se että minä meen luokkaan ja oon aluksi hiljaa kun opettaja opettaa esimerkiksi matematiikassa sen tulevan aiheen.(erityisopettaja II)

no siellä ollaan molemmat yhtä aikaa. yleensä mä opetan sen opetettavan asian mutta sitten yhdessä siellä ollaan oppilaita neuvomassa, jos on isompi ryhmä nii ei siellä yks ihminen ehdi kaikkien luona käymään (aineenopettaja II)

Aineenopettajat kaipasivat erityisopettajaa samanaikaisopetukseen luokkaan. Oppilaiden koettiin myös hyötyvän jos luokassa olisi useampi aikuinen opettamassa. Yksi aineenopettaja koki, että erityisopettajan läsnäolo voisi vaikuttaa ilmapiiriin ja työrauhaan luokassa.

enemmänkin sais olla että tykkäisin kyllä oikein jos jos tunnilla olis joku toinenkin aikuinen siellä kaverina että, kyllä se minusta tuntuu että se minun työtä helpottais, jos on isompi ryhmä nii ei siellä yks ihminen ehdi kaikkien luona käymään, no voi se olla että ilmapiiriin ja työrauhaan vaikuttaa ja että ja voi olla että jotkut oppilaat sitten rohkeammin kysyy joltain toiselta opettajalta asioita ja siinäkin voi olla että sitten erityisopettajalta joku uskaltaa paremmin kysyä (aineenopettaja II)

Tutkimuksessa reaaliaineiden opettajat mainitsivat, etteivät olleet paljon erityisopettajan kanssa tehneet yhteistyötä. Yksi aineenopettaja koki, että hänen opettamansa reaaliaineet eivät saaneet osakseen niin paljon erityisopettajaresursseja kuin esimerkiksi matematiikan ja kielten aineet. Aineenopettajat luottivat omaan asiantuntijuuteensa niissä oppiaineissa mitä opettivat. He olivat myös hyvin kollegiaalisia erityisopettajia kohtaan.

mutta se että kun mulla on siinä omasta aineesta sitten se asiantuntemus mä annan sen sen erityisopettajan käyttöön antamalla vihjeitä vinkkejä ohjeita mutta en niinku pidä koko ajan suitsista kiinni että nyt väännä tuon asian sanomalla noin tai noin tai (aineenopettaja I)

Yksi aineenopettajista mainitsi, että erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä voisi kehittää siten, että vastuu olisi jommallakummalla erityisopettajalla tai aineenopettajalla. Tällöin oppilaan ei tarvitsisi kulkea luokasta toiseen vaan kokonaisvastuu olisi aineenopettajalla tai erityisopettajalla. Aineenopettajat kokivat, että yleensä päävastuu opetettavasta aineesta oli aineenopettajalla.

tavallaan se päävastuu on sen aineen opettajalla joka sitä pitää varsinkin jos se oppilas on kumminkin siellä ihan yleisryhmässä mukana (aineenopettaja III)

Yhteistyö koettiin erityisopettajan ja aineenopettajan välillä välttämättömänä. Osa aineenopettajista olisi kaivannut enemmän yhteistyötä. Toisen erityisopettajan mielestä aineenopettajilla tulisi olla enemmän rohkeutta karsia omaa oppiainetta. Myös ryhmäkokojen kasvu huoletti.

”Jokainen lenkki ja linkki meidän talossa on tärkeä, tää on tiimi, nää on yhteisiä oppilaita.” Lauseeseen kiteytyy yhteistyön tärkeys koulussa. Opettajan ei tarvitse tehdä kaikkea yksin. Lauseen sanoi tutkimuksessa haastateltu erityisopettaja. Opettamiseen liittyvää vastuuta voi jakaa muiden opettajien kanssa. Samanaikaisopetuksen toteutumisen muotoja on vastuiden jakaantuminen ja rohkeus toteuttaa opetusta eri lailla. Molemmat opettajat olisivat samanarvoisia luokassa; kiertelisivät opettamassa ja auttamassa oppilaita.

aineenopettajille tulis enemmän vielä rohkeutta karsia sitä omaa oppiainetta ja ehkä muuttaa sitä omaa ajattelua sillä lailla että nykykoulussa ei voi vaatia että

jokainen oppilas tekee samanlaisen kokeen, käyvät juuri kaikki samat tehtävät (erityisopettaja I)

haluaisin lisää yhteistyötä ehdottomasti, ryhmät tuntuu että kasvaa nykyään ja kyllä se vaan tarkoittaa sitten sitä että siellä on monenmoista oppijaa siinä samassa ryhmässä (aineenopettaja II)

Koulunkäynnin ohjaajan rooli nähtiin tärkeänä useissa sekä aineenopettajien että erityisopettajien haastatteluissa. Koulun oppilaat koettiin yhteisiksi oppilaiksi.

vaikka jotkut käy täällä vaikka viistoista tuntia viikossa mun luokassa niin silti ne on meidän koulun yhteisiä oppilaita ja tässä on älyttömän tärkeä koulunkäynninohjaajat ja heidän työpanos, heidän ohjaaminen ja usein aineenopettajat tekee paljon yhteistyötä koulunkäynnin ohjaajien kanssa. (erityisopettaja I)

6.4.2 Lisäkoulutus

Osa aineenopettajista koki, etteivät vielä aivan kaikkea tienneet kolmiportaisen tuen mallista ja olisivat kaivanneet lisäkoulutusta. Kolmiportaisen tuen mallissa yleisen tuen taso oli monelle aineenopettajalle selkeä, mutta sitten kun siirryttiin tehostettuun ja erityiseen tukeen, aineenopettajat kokivat, että erityisopettajan asiantuntijuutta tarvittiin. Myös muiden opettajien antamia vihjeitä ja kokemuksia kaivattiin.

no tässä ollaan varmaan nyt kuitenkin vasta aika alussa, mulla on ainakin itellä semmonen tuntu että että tota en vielä ittekään niinku ihan kaikkea kaikkea siihen liittyvää tiedä tai oo käyttäny tai... kyllä mä siinä (tehostetussa tuessa) niinkö ehkä kuitenkin sitten tarvisin vähän ehkä erityisopettajan apua yhdessä niinkö yhdessä vähän suunnitelmaa ja... (aineenopettaja II)

Erityisopettajat eivät niinkään kokeneet tarvitsevansa lisäkoulutusta kolmiportaisen tuen mallista, mutta lisäkoulutuksen tarve tulee oppilasaineksen myötä. Myös Erityisopettajat kaipasivat enemmän oppilashuoltoryhmän tukea. Heillä oli kokemusta siitä, että oppilashuoltoryhmässä aika meni ongelmatapausten selvittelyyn ja aikaa ei tuntunut jäävän muuhun.

se tuen tarve tai se lisäkoulutuksen tarve tulee aina siitä omasta oppilasaineksesta että jos mulla on tänä vuonna vaikka asperger oppilas sit usein tuntuu että nyt mä tarvin lisätietoa aspergerista et se on hyvin käytännön läheistä se et se työ tämänhetkinen työ määrittää sitä mistä mä nyt tartten lisätietoa eikä se tartte aina olla pulpettiopetusta et se voi olla että mä hain kirjastosta kirjan ja opiskelen mitäs se nyt tarkoittikaan se mutismi vaikka et mitä kikkoja vois tän mutismityön kanssa tehdä tai näin (erityisopettaja I)

7. POHDINTA

Yhteiskunta muuttuu ja sen myötä myös vaatimukset. Opettajan tulee kyetä yhteistyöhön toisten opettajien, vanhempien ja koulussa olevien muiden ammattiryhmien kanssa. Se vaatii usein oman asenteen muuttumista ja ajatusta pois turvallisesta luokkahuoneesta. Opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja ja kykyä oppia käyttämään viestintävälineinä uutta teknologiaa. ”Kun tiedämme enemmän, voimme tehdä enemmän” Dyson (2001, 24, 26) mainitsee erityisopetuksen tilasta. Voimme oppia menneisyydestä asioita, joita emme halua toistaa. Tässä osiossa tarkastelen tuloksia, jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajan ja aineenopettajan keskinäistä yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Kolmiportaisen tuen parasta antia opettajat kokivat siihen liittyvän oppilaan varhaisen tuen tunnistamisen ja puuttumisen. Myös erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 23, 55) mainitaan opetussuunnitelman perusteiden korostavan välittämisen, huolenpidon ja positiivisen vuorovaikutuksen toimintakulttuurin kouluyhteisössä. Tämä näkyy koulussa varhaisena puuttumisena ja ongelmien ennaltaehkäisyssä. Kaikkien opettajien tulisi ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa ja auttaa oppimaan oppimisen taitoja ja valmiuksia. Tärkeää olisi myös ehkäistä opintoihin liittyviä ongelmien syntymistä. Huhtasen (2011, 110) mukaan varhaisella puuttumisella ehkäistään oppilaiden lisäongelmien syntymistä. Riittämätön tuki ja sen puuttuminen voivat johtaa ongelmien kasaantumiseen.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö koettiin tärkeäksi. Aineenopettajat kokivat tarvitsevänsä enemmän erityisopettajan läsnäoloa luokkaan. Erityisopettajat taas kaipasivat aineenopettajan herkemmin pyytävän erityisopettajaa luokkaan. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyö koostuu samanaikaisopetuksesta luokassa ja tuntien suunnittelusta. Lisäksi yhteistyötä tapahtuu kolmiportaisen tuen eri vaiheissa, johon kaivattiin lisäkoulutusta erityisesti aineenopettajien taholta. Huhtasen (2011, 117) mukaan samanaikaisopetuksessa luokassa toimii kaksi tai useampi opettaja opettaen oppilaita.

Samanaikaisopetusta on usein liitetty erityisopetukseen kuuluvaksi, mutta tällä hetkellä sitä käytetään yhtenä tehostetun tuen työmuotona. Se tukee inklusiivista opetusta ja muuttaa opetuskäytäntöjä. Samanaikaisopetuksessa opettajat tekevät yhteistyötä tuntien suunnittelussa, opetustilanteissa ja arvioinnissa. (Huhtanen 2011, 117.) Tutkimustuloksia voidaan käyttää edistämään erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä. Tärkeänä nähtiin toisen opettajan asiantuntijuuden arvostaminen.

Yhtenä yhteistyön muotona erityisopettajat ja aineenopettajat mainitsivat tukiopetuksen toteuttamisen. Huhtanen (2011, 121) toteaa, että tukiopetus on yksi tehostetun tuen muoto. Tukiopetusmuotoina käytetään yksilöllisiä tehtäviä, ajankäyttöä ja ohjausta. Myös erityisopettajat ja aineenopettajat mainitsivat, että tukiopetusmuotoina he käyttivät yksilöllisiä tehtäviä huomioiden eriyttämisen. Myös Huhtanen (2011, 113) mainitsee eriyttämisen olevan eräs tehostetun tuen muoto. Eriyttämällä voidaan tarkoittaa oppimisen yksilöintiä huomioiden muun muassa oppijan historia, valmiudet, lahjakkuudet, oppimisen tyyli ja kehitystaso. Eriyttäminen on usein ajateltu liittyvän opettajan tekemiin ratkaisuihin liittyen opetustilanteiden suunnitteluun ja toteutukseen. (Huhtanen 2011, 113.)

Eriyisopettajat ja aineenopettajat arvostivat myös toistensa asiantuntijuutta. Aineenopettajien ammattitaito korostuu siinä, että he tietävät, mitkä opetettavassa aineessa on keskeisimpiä opeteltavia asioita ja mitkä aihealueet voidaan karsia tai jättää kokonaan pois. Tässä korostuu aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö, että erityisopettaja tietää, mitä aihealueita hänen tulee painottaa pienryhmässä tai toimiessaan samanaikaisopetuksessa luokassa.

Kolmiportaisen tuen malli oli molemmille erityisopettajalle hyvin selkeä ja tuttu. Osalle aineenopettajista kolmiportaisen tuen malli oli vielä sisärajovaiheessa ja he kaipasivat saavansa siihen lisää koulutusta. Eriyisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007, 55) mukaan opettajien ja koulun muun henkilökunnan tulisi saada tarvitsemaansa koulutusta, tukea ja ohjausta erityisesti silloin kun opetusryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää siten, että suunnitellaan yhdessä oppitunteja ja järjestetään aikaa niiden suunnitteluun. Tärkeää olisi, että lukujärjestykseen voisi merkitä lukukauden alussa ajankohta, milloin voisi yhteisiä tunteja suunnitella. Tutkimuksella on merkitystä, koska kolmiportainen tuki on ollut vasta muutaman vuoden käytössä eikä sen vaikuttavuudesta ole vielä tehty kovin paljon tutkimusta. Myös rehtorin kanssa yhteistyössä toimiminen ja tiedottaminen tarvittavasta

suunnitteluajan merkitsemisestä lukujärjestykseen ennen lukuvuoden alkua voisi olla hyötyä.

Yksi aineenopettajista koki, etteivät hänen opettamansa reaaliaineet saaneet luokkaan yhtä paljon erityisopettajan resursseja kuin matematiikan ja kielten opettajat. Tämä oli tutkimuksessa merkittävä tulos, koska usein ajatellaan, että kielet ja matematiikka ovat ne tärkeimmät aineet, joihin tulisi eniten panostaa. Reaaliaineet tukevat äidinkielen oppimista ja päinvastoin, koska reaaliaineissa on paljon lukemista ja lukemisen kautta oppilaan tietämys lisääntyy. Erityisopettajan tulisi auttaa näissä reaaliaineissa kuinka tulisi lukea eri lukutekniikoin, esimerkiksi mitkä ovat kappaleessa ydinkohdat tai miten kuvat liittyvät teksteihin. Usein erityisoppilailla on lukemisen ymmärtämisen vaikeus ja tämä näkyy myös reaaliaineissa. Suomessa noin 10 % kouluun tulevista oppilaista tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseksi (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88). Opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa ja eri kouluissa on käyty arvokeskusteluja. Näihin arvokeskusteluihin on voinut osallistua kunnan päättäjät, opettajat, oppilaat, oppilaiden vanhemmat sekä muut yhteistyökumppanit. Arvokeskusteluissa on tullut esiin kysymyksiä, esimerkiksi mitä oppiaineita tulisi jatkossa koulun opetussuunnitelmassa olla, miten oppiaineita tulisi opettaa ja mitkä oppiaineet ovat tärkeimpiä. Tämän tutkimuksen tulosta ja pohdintaa siitä, mihin oppiaineisiin erityisopettajan resursseja tulisi painottaa ja mahdollisesti lisätä, on varmasti monessa koulussa ajankohtainen kysymys, varsinkin kun uuteen opetussuunnitelmaan voidaan vielä vaikuttaa.

Uudet opetussuunnitelmat valmistuvat esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen osalta vuoden 2014 loppuun mennessä. Paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla hyväksytyinä niin, että niiden pohjalta opetukseen voidaan siirtyä 1.8.2016 alkavan lukukauden alussa. (OPS 2016.)

Opetuksen laadun parantaminen ja ajan tehokas käyttö edellyttää opettajien välistä tiivistä yhteistyötä. Tämän mahdollistamiseksi koulun toimintaa tulisi organisoida siten, että yhteistoiminnalle varataan oma aikansa. Koulun johdolla on suuri merkitys siinä kuinka se toteutuu. Yhteistyö koulutasolla ja opettajien välillä on tärkeää sekä oppilaiden oppimisen että opettajien jaksamisen kannalta. Vastuun jakaminen yhteisesti vähentää yksittäisen opettajan työtaakkaa ja mahdollistaa sen, että hänellä on mahdollisuus kiinnittää enemmän huomiota opetuksen laatuun. Tiedon ja kokemusten jakaminen ryhmässä lisää opettajien työhön sisältöä tukien samalla heidän ammatillista kasvuaan. Yhteistoiminnan tulisi tulla pysyväksi osaksi suomalaista koulukulttuuria.

Erityisopettajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta aineenopettajat kaipasivat erityisesti erityisen tuen portaalla. Tynjälä (2004, 178) mainitsee opettajan asiantuntijuuden olevan tiedon ja asian tuntemisen lisäksi korkeatasoista osaamista ja oman toiminnan ohjausta. Asiantuntija pystyy toimimaan joustavasti eikä tarvitse jokaisen työtehtävän ääreen jäädä miettimään minkä teorian mukaan tulisi toimia. (Tynjälä 2004, 178.)

Erityisopettajat eivät niinkään kaivanneet lisäkoulutusta kolmiportaisen tuen eri vaiheisiin vaan työssä jaksamiseen ja stressin hallintaan. Tässä voisi auttaa yhteisopettajuuden kehittäminen. Dahlgrenin ja Partasen (2012, 244) mukaan yhteisopettajuutta tulisi kehittää pohtien ja kokeillen. Työskentelyn tulisi olla johdonmukaista, pitkäjänteistä ja tavoitteellista. Tutkimisen kohteena tulisi olla opettajuus, luokan toimintakulttuuri ja koko tiimin työskentely. Samanaikaisopetus ei tule valmiiksi vaan kehittyy ja muuttuu oppilasryhmän ja tiimin vaihtuessa. Tällaisen toiminnan perusedellytyksiä ovat avoimuus ja keskustelu. Epäonnistumisia ei tarvitse pelätä. (Dahlgren & Partanen 2012, 244.)

Tulisi muistaa, että myös lahjakkaiden opetus kuuluu erityisopetuksen piiriin. Opettajat mainitsivat, että oppilaiden tunteminen on tärkeää. Tämä auttaa sekä lahjakkaiden että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Opettajat mainitsivat että lahjakkaiden opetuksessa oppiainesta voidaan eriyttää myös ylöspäin. Usein nämä keinot olivat lisätehtävien antaminen tai monisteet. Tässä heräsi ajatus siitä, että alkaako lahjakas oppilas alisuoriutua jos hän saa lisätehtäviä muiden tehtävien lisäksi. Opettajien tulisi muistaa karsia pois sellaisia tehtäviä, jotka lahjakas oppilas ennestään osaa ja antaa niiden tilalle motivoivia tehtäviä.

Isoherranen (2012) on tutkinut väitöskirjassaan *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä* yhteistyön mahdollisuuksia. Hänen tutkimuksensa keskeisiksi haasteiksi nousivat sovitusti joustavat roolit, vastuukysymysten määrittely, yhteisen tiedon luomisen käytännöt sekä tiimityön että vuorovaikutustaitojen oppiminen. (Isoherranen 2012.) Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin vastuukysymysten määrittely. Yleisesti tuli esiin, että aineenopettajalla on veto- ja suunnitteluvastuu opettamansa aineen opetuksesta ja asiantuntijuudesta. Erityisopettajat toivoivat enemmän heidän konsultoivan roolin tunnustamista ja kaipasivat enemmän oppilashuoltoryhmän tukea. Myös yhteistyön kehittämistarpeita nousi esiin, muun muassa yhteisen ajan löytäminen tuntien suunnittelua varten.

Erityisopettajaa kaivattiin enemmän luokkaan samanaikaisopetukseen. Tästä nähtiin olevan hyötyä sekä oppilaiden opettamisessa että työrauhaan ja ilmapiiriin luokassa. Myös Forbes ja Billes (2012, 63) mainitsevat kahden opettajan läsnäolon luokassa vähentävän oppilaiden häiriökäyttäytymistä.

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa keskityttiin erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöhön kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tärkeää olisi tutkia myös oppilaiden näkemyksiä opettajien keskinäisestä yhteistyöstä. Jatkotutkimusaiheena voisi olla erityisopettajan ja aineenopettajan toteuttaman yhteistyön merkitys oppilaiden motivaatioon. Miten oppilaiden motivaatio näkyy kolmiportaisen tuen eri portailla.

Myös työilmapiirin merkitys erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöhön olisi hyvä tutkimuksen aihe, koska se nousi esiin yhden aineenopettajan mainitsemana. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 70) mainitsivat työrauhaongelmien helpottuvan jos luokassa on kaksi opettajaa. Tämä jatkotutkimusaihe voisi olla ajankohtainen, koska työrauhaongelmat kouluissa ovat lisääntyneet.

Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi olla miten yläkoulun erityisopetusresurssit jakaantuvat oppiaineittain? Tämä nousi esiin tutkimuksessa yhden aineenopettajan kokemana.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota valittujen aineistojen laatuun. Lähteiden tuli olla mahdollisimman tuoreita. Valmiisiin aineistoihin on suhtauduttava kriittisesti ja tarkasteltava niiden luotettavuutta. Tutkimuksessa tulisi välttää virheitä. Tutkimus tulisi olla toistettavissa eli tutkimuksen reliabilisuus, jolloin mittaustulokset voidaan toistaa. Myös tutkimuksen validius käsitettä tulee pohtia eli onko tutkimusmenetelmä tai mittari mitannut juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata. (Hirsjärvi ym. 2005, 178, 216; Metsämuuronen 2006, 64-65.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Mielestäni teemahaastattelu sopii hyvin tähän tutkimukseen,

koska haastattelun avulla saadaan syvällisempää tietoa erityisopettajien ja aineenopettajien toteuttamasta yhteistyöstä kuin pelkän strukturoidun kaavakkeen avulla. Luotettavuutta lisää myös tekemäni mittarin pilotointi. Myös Metsämuuronen (2006, 58) mainitsee, että mittari tulisi aina testata pilottitutkimuksella. Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella tutkittavan ilmiön suhteen. Ilmiön tulee olla ymmärrettävä siinä ympäristössä, jossa se esiintyy. (Rantala 2006, 268.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin seuraavilla kriteereillä: uskottavuus, vahvistettavuus, refleksiivisyys ja siirrettävyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137-139.) Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta vahvistettiin käyttämällä tutkimustuloksissa erityisopettajien ja aineenopettajien haastatteluista suoria lainauksia. Vahvistettavuus toteutettiin kuvaamalla tutkimuksen raportissa selkeästi aineistonkeruu, analyysi ja tulokset.

Refleksiivisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tutkijan omaa mielenkiintoa tutkimusaiheeseen, jonka valintaa ohjasi tutkijan mielenkiinto erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöhön kolmiportaisen tuen eri vaiheissa, joka oli tullut esiin opettajan sijaisuuksien ja harjoitteluiden myötä. Omien kokemusten tai ennakoasenteiden ei katsota vaikuttaneen aineiston analyysiin tai tuloksiin. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltuvuutta vastaaviin tilanteisiin eli jos tutkimus tehtäisiin uudelleen samanlaisen koulutuksen omaaville opettajille.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia myös käytetyn menetelmän näkökulmasta. Teemahaastattelu sopii tutkimukseen, koska erityis- ja aineenopettajat tuovat esiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan yhteistyöstä. Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan teemahaastattelun avulla saadaan tietoa mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksen avulla saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat.

Tutkimukseen liittyy aina eettinen näkökulma. Myös Hirsjärvi ym. (2005, 27-28) ovat pohtineet eettisiä periaatteita esimerkiksi plagioinnin suhteen. Heidän mielestään toisten kirjoittamaa tekstiä ei saa lainata ilman asianmukaisia lähdemerkintöjä. Raportointiosuudessa tulee käytetyt menetelmät selostaa huolellisesti. (Hirsjärvi ym. 2005, 27-28.) Tutkielmassani selostan huolellisesti käytetyt menetelmät ja kuvaan analysointivaiheen eri vaiheet. Tässä auttaa myös tekemäni taulukot.

Tutkimuksen eri vaiheissa tulee miettiä eettisiä kysymyksiä, tällaisia ovat esimerkiksi luottamus, tiedon jakaminen, seuraukset ja tutkimukseen osallistuvien

yksityisyys. Myös laillisuuskysymykset ja tutkimukseen osallistuvien rahoittajien ja sponsoreiden merkitystä tulee pohtia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 20.)

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Viitattu 14.4.2013
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö - Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: Oja, S. 2012 (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-Kustannus. s.227-251.
- Dyson, A. 2001. Special needs in the twenty-first century: where we´re been and where we´re going. *British Journal of Special Education*. 28 (1), 24-29
- Embury, D. C. 2010. Does co-teaching work? A mixed method case study evaluation of co-teaching as an intervention. UMI
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja oletukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus. 24-42
- Fazel, Z. 2011. The development of a training program for secondary level educators and co-teaching. UMI.
- Fenty, N. S. & McDuffie-Landrum, K. & Fisher, G. 2012. Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 44, No. 6, 28-37
- Finlex. 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Naantali.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 21.4.20123

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. 2009. Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon. UNIPress Suomi.
- Florian, L. 2008. Special or Inclusive Education: future trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 203-208
- Forbes, L. & Billet, S. 2012. Successful co-teaching in the science classroom. *Science scope* (9) 2012. 61-64
- Grubert, A. 2011. Collaboration among special and general educators: The voices of teachers. Lesley University. UMI. Dissertation Publishing.
- Guest, A.M. 2008. Reconsidering teamwork: Popular and local meanings for a common ideal associated with positive youth development. *Youth Society* 39, 340-361.
- Hattukangas, J. & Kotimäki, T. 2010. Samanaikaisopetus yläkoulussa – tapaustutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Hautamäki, K. & Hautamäki, T. 2010. Collaboration in practice – a study of language teacher collaboration. University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Erityiskasvatus muutoksessa – Varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakointiin. *Kasvatus* 40 (2), 168-176.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Tammi.
- Hodginson, A. 2010. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education* 37 (2), 61-67
- Isoherranen, K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY.

- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M. 2011. Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. NMI Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti. 2/2011, 4-7.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. Kasvatus 38 (5), 432-443.
- Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni” Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutti. Kuopio.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343-358.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Lewis, L. K. 2006. Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda. Communication Yearbook 30, 197-247.
- LukiMat. 2013. RTI-malli. Viitattu 6.1.2014 <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>
- LukiMat I. 2013. Pedagoginen selvitys. Viitattu 6.1.2014 <http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-sanasto/pedagoginen-selvitys>
- LukiMat II. 2013. Opetuksen yhteistyö. Viitattu 16.1.2014 <http://www.lukimat.fi/matematiikka/tietopalvelu/tukitoimet/oppimisen-tuen-muodot-ja-toimijat/toimijat-moniammatillisessa-yhteistyossa#kasvatushenkil-st-n-yhteistyö>

- Luoma, P. & Karjalainen, T.P. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 415-470.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) 2006. Luki-vaikeudesta luki- taitoon. Helsinki: yliopistopaino. 87-106.
- Mahdavi, J. N. & Beebe-Frankenberger, M. E. 2009. Pioneering RTI systems that work. Social validity, collaboration and context. Teaching Exceptional Children, Vol. 42, No. 2. pp. 64-72.
- Malone, D. M. & Gallagher, P. A. 2010. Special education teacher`s attitudes and perceptions of teamwork. Remedial and Special Education, Vol. 31, No. 5. pp. 330-342.
- Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mote, S. Y. 2010. Does setting affect achievement of students with disabilities: comparing co-teaching to resource. UMI
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. 2012 (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-Kustannus. s. 35-62.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Viitattu 8.9.2013 [http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy._opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_tekemisen_perusteet_ihmistieteissä_Vaajakoski_Gummerus_Kirjapaino_Oy._opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)
- Opetushallitus. 2012. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Viitattu 8.9.2013 <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>
- Opetushallitus. 2014. Erityinen tuki. Viitattu 23.2.2014 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2010 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1 Viitattu 9.2.2014
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienetämiseen. Viitattu 1.3.2014
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/ryhmakoko.html?lang=fi>
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 20.1.2014
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>
- OPS. 2016. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Viitattu 1.3.2014 <http://www.oph.fi/ops2016>
- Paukkunen, L., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2003. Yhteistyöosaamisen rakentuminen sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa. *Kasvatus* 34 (3), 257-273.
- Peda-net. 2013a. Verkkoeräjä. Yleinen tuki. Viitattu 21.4.2013
<http://www.peda.net/veraja/laukaa/oppilaantuki/yleinentuki>
- Peda-net. 2013b. Verkkoeräjä. Kolmiportainen tuki. Viitattu 20.1.2014
http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/kolmiportainen_tuki
- Peda-net. 2013c. Verkkoeräjä. Pedagoginen arvio. Viitattu 23.2.2014
<http://peda.net/veraja/laukaa/oppilaantuki/lakiproessit/pedagoginenarvio>
- Peterson, J. M. & Hittie, M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pfeifer, M. & Holtappels, H. G. 2008. Improving learning in all-day schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 7 (2), 232-242.

- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121-137.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 215-283.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Rautjoki, A. 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa – Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, s. 22-56.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. University of Jyväskylä.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. PS-kustannus. Porvoo.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121-130.
- Sayeski, K. L. 2009. Defining special educators' tools. The building blocks of effective collaboration. *Intervention in School and Clinic*. 45 (1), 38-44
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* Vol. 73, No. 4, 392-416

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Sileo, J. M. 2011. Co-teaching: getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 43, No. 5, pp. 32-38
- Sims, E. 2008. Sharing command of the co-teaching ship: How to play nicely with others. *English Journal*, Vol. 97, No 5, 58-63
- 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), 163-172
- Tilastokeskus 2013. Erityisopetus. Viitattu 9.1.2014
<http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus. 2013. Opettajan pedagoginen asiantuntijuus. Psykologian laitos. Helsinki. Viitattu 2.9.2013
<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/fi/>
- Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas” Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus. 100-112
- Venemies, A. 2007. ”Mä en oo mikään yksityisrittäjä” Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A.I. 2004. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Corwin Press: California.

- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34(4),351-358
- Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljærvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-30.
- Willman, Arto. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. PS-kustannus. 59-68.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELU PRO GRADUA VARTEN

Pro gradu –työni tarkoituksena on selvittää miten erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, millaisia odotuksia ja tarpeita erityisopettajilla ja aineenopettajilla on keskinäisestä yhteistyöstä.

TEEMAHAASTATTELU KYSYMYKSET:

1. OPETTAJAKOULUTUS

- Mikä on koulutustaustasi?
- Mitä oppiaineita opetat koulussa?
- Kuinka kauan olet toiminut aineenopettajana/erityisluokanopettajana?

2. YHTEISTYÖ

- Onko luokissa mahdollisuus toteuttaa samanaikaisopetusta?
- Miten samanaikaisopetus toteutuu luokassa?
- Onko erityisopettajalle ja aineenopettajalle varattu yhteistä aikaa opetuksen suunnitteluun?
- Kuinka opetus, sen suunnittelu ja vastuu ovat jakaantuneet erityisopettajan ja aineenopettajan kanssa?
- Miten toteutate opetuksen suunnittelun?
- Millaisena koet yhteistyön erityisopettajan/aineenopettajan kanssa?
- Miten haluaisit kehittää aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä?

3. ASIANTUNTIJUUS

- Mitä opettajan asiantuntijuus mielestäsi on?
- Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta?

4. KOLMIPORTAINEN TUKEA

- Miten kolmiportaisen tuen malli on vaikuttanut työhösi?
 - Mitä eriyttäminen mielestäsi tarkoittaa?
 - Millaiset oppilaat tarvitsevat eriyttämistä?
 - Miten oppilasta tuetaan yleisessä tuessa?
 - Miten oppilasta tuetaan tehostetussa tuessa?
 - Miten oppilasta tuetaan erityisessä tuessa?
 - Tarvitsetko lisää tukea kolmiportaisen tuen toteuttamiseen? Millaista tukea?
-
- Haluaisitko sanoa vielä jotain?

Kiitos haastattelusta!

Liite 2: Tutkimuslupa

Virpi Salo

ANOMUS

08.04.2013

Yhtenäiskoulun rehtori

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa kasvatustiedettä, pääaineena erityispedagogiikka. Teen pro gradu työtä vuoden 2013 aikana.

Pro gradu –työni tarkoituksena on selvittää miten erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, millaisia odotuksia ja tarpeita erityisopettajilla ja aineenopettajilla on keskinäisestä yhteistyöstä.

Tutkimuksen kohderyhmänä on kaksi erityisopettajaa ja neljä aineenopettajaa. Tutkimus suoritetaan haastattelututkimuksena huhti- ja toukokuun 2013 aikana. Pro gradu –työtäni ohjaa Jyväskylän yliopiston lehtori Anja Rantala. (anja.rantala@jyu.fi)

Pyydän lupaa erityisopettajien ja aineenopettajien haastattelemiseksi ja pro gradu -työni tutkimuksen toteuttamiseksi XXX kunnan yhtenäiskoulussa.

Yhteistyöterveisin

Virpi Salo

Tutkimusluvan antajan allekirjoitus:
