

**“Siinä rajapinnan keskiössä on se lapsi ja sen paras”:
luokanopettajien kokemuksia toimivasta yhteistyöstä
erityisopettajan kanssa**

Ilona Raittila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kevät 2021

TIIVISTELMÄ

Raittila, Ilona 2021. "Siinä rajapinnan keskiössä on se lapsi ja sen paras": luokanopettajien kokemuksia toimivasta yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua + 4 liitesivua.

Inklusiiokehityksen myötä yhä useammat tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat perusopetuksessa yleisopetuksen luokissa, jolloin luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelevät yhteistyössä oppilaiden tarvitseman tuen toteuttamiseksi. Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä ja erityisesti yhteistyön toimiviksi koettuja toteutusmuotoja. Kyseessä on laadullinen tutkimus. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisen erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön luokanopettajat ovat kokeneet toimivaksi; millaista yhteistyötä luokanopettajat ovat tehneet erityisopettajan kanssa ja minkälaisesta erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä luokanopettajilla on hyviä kokemuksia. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia yhteistyön muotoja erityisopettajan kanssa luokanopettajat toivoisivat jatkossa.

Tutkimus on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Aineisto koostuu kuuden opettajan yksilöhaastatteluilta, jotka toteutettiin toukokuussa 2019. Tutkimusaineiston analyysi on toteutettu käyttäen aineistolähtöistä merkitysanalyysia.

Tyypillisiä luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön ja erityisopetuksen toteutusmuotoja olivat erityisopettajan pienelle oppilasryhmälle erillisessä tilassa antama opetus sekä luokanopettajan ja erityisopettajan luokkahuoneessa yhdessä toteuttama samanaikaisopetus. Intensiivinen jaksottainen erityisopettajan luona tapahtuva osa-aikainen erityisopetus oli käytössä joissain kouluissa. Lisäksi opettajien välinen jatkuva keskustelu oli keskeinen yhteistyömuoto. Luokanopettajat olivat yleisesti tyytyväisiä erityisopettajan kanssa tehtyyn yhteistyöhön ja toteutettuihin yhteistyömuotoihin. Tiivis keskusteluyhteys ja yhteinen opetuksen suunnittelu erityisopettajan kanssa koettiin tärkeiksi. Luokanopettajat arvostivat yhteistyökumppaneinaan toimivien erityisopettajien ammattitaitoa ja kokemusta. Luokanopettajat toivoivat lisää erityisopetusresurssia sekä nykyistä tiiviimpää yhteistyötä erityisopettajan kanssa, elleivät opetustoimen taloudelliset resurssit rajoittaisi toiveiden toteutumista. Luokanopettajat korostivat vahvasti lapsen edun ensisijaisuutta opetusratkaisuja tehtäessä, mikä kertoo luokanopettajien eettisesti korkeatasoisesta työotteesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisiä raja-aitoja tulisi madaltaa. Inklusiivisen koulun toimintamallien kehittäminen edelleen on tärkeää, ja siinä opettajat ovat avainasemassa: inklusion toteutumista edesauttavat opettajien tekemä yhteistyö ja osaamisen jakaminen.

Asiasanat: moniammatillinen yhteistyö, luokanopettaja, erityisopettaja, inklusiivinen koulu, oppimisen ja koulunkäynnin tuki

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KAIKKIEN YHTEINEN KOULU	8
2.1 Inklusiivinen koulu tasa-arvoa lisäämässä.....	8
2.2 Yhteiset portaat; oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	12
3 OPETTAJINA RINNAKKAIN	17
3.1 Osa-aikainen erityisopetus ja moniammatillinen yhteistyö.....	17
3.2 Yksin puurtamisesta yhdessä työskentelyyn.....	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä.....	28
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	34
5.3 Aineiston keruu.....	35
5.4 Aineiston analyysi.....	37
5.5 Eettiset ratkaisut.....	40
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
6.1 Luokanopettajan ja erityisopettajan toimiva yhteistyö.....	43
6.1.1 Luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttamat yhteistyömuodot.....	43
6.1.2 Toimiviksi koetut yhteistyömuodot.....	54
6.2 Luokanopettajien jatkossa erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön kohdistamat toiveet.....	63
6.3 Tutkimustulosten yhteenvedo.....	68

7 POHDINTA.....	73
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	73
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	76
7.3 Jatkotutkimushaasteet.....	80
LÄHTEET.....	82
LIITTEET.....	91
LIITE 1 Teemahaastattelun kysymysrunko.....	91
LIITE 2 Esimerkki yksittäisen haastattelun luokanopettajan haastattelusta tiivistetystä kertomuksesta.....	92
TAULUKOT	
TAULUKKO 1. Haastatteluiden kesto minuutteina.....	37

1 JOHDANTO

Inklusion toteutuminen ja toteuttaminen suomalaisessa peruskoulussa on ollut yksi kuluneen kevään 2021 puheenaiheista julkisessa keskustelussa. Muun muassa tiede- ja kulttuuriministeri Annika Saarikko totesi 6.2.2021 Keskustan vaalipöytäkirjassa inklusion epäonnistuneen, jonka jälkeen Helsingin Sanomat käsitteli aihetta pääkirjoituksessaan 13.2.2021 otsikolla ”Inklusio ottaa kaikki mukaan”, ja arvioi aiheen nousevan myös yhdeksi kuntavaalien teemoista (HS 13.2.2021). Perusopetuksen kentällä haetaan edelleen toimivia käytänteitä tukea tarvitsevien lasten opettamiseen yleisopetuksessa, kun luokkamuotoista erityisopetusta on vähennetty ja tukea tarvitsevat lapset opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa. Inklusio on jo vuosia, jopa vuosikymmeniä, ollut virallinen, yhteisiin kansainvälisiin sopimuksiin perustuva päämäärä kansallisessa ja globaalissa koulutuspolitiikassa. Inklusion toteutuminen tarkoitetulla tavalla Suomessa kuntatasolla perusopetuksessa on kuitenkin hyvistä pyrkimyksistä ja julkilausumista huolimatta ollut käytännössä hidasta. Suomessa on pitkät perinteet toisistaan erillään toteutetuista erityisopetuksesta ja yleisopetuksesta (Hakala & Leivo 2015, 12).

Viime vuosina suomalainen perusopetus on muutenkin näyttäytynyt mediassa usein erilaisten huolten varjostamana. Otsikoihin ovat nousseet muun muassa huolet koulujen suurista ryhmäkoosta (Kupianen & Hienonen 2016, 75-77), tukea tarvitsevien koululaisten määrän jatkuva kasvu (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. 8.6.2021), työrauhan puute kouluissa ja opetustuntiresurssien supistaminen kuntien taloudellisena säästökeinona. Tilannetta eivät helpota myöskään uutiset opettajien kuormittumisesta ja uupumisesta erilaisten paineiden keskellä, tai huoli opettajan ammatin vetovoiman hiipumisesta (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 81, 89). Hakijamäärä opettajankoulutukseen on viime vuosina notkahdellut (OKM 2020, 47) ja mielikuvat opettajien työolojen heikentymisestä vaikuttavat heikentävästi nuorten halukkuuteen hakeutua opettajankoulutukseen (OKM 2020, 52). Näistä lähtökohdista tarkastellen haasteet koulun arjessa ovat moninaiset ja toimivien

käytänteiden luomiselle inklusion toteuttamiseksi on varmasti edelleen tarvetta.

Erityisopettajien ja luokan- ja aineenopettajien välisellä yhteistyöllä on todettu olevan tärkeä merkitys inklusiivisen koulun kehittämisessä (Sundqvist, Aarnos, Ström 2020, 159-160; Pöyhtäri 2010, 73). Opettajien välisten yhteistyömallien kehittäminen on tarpeen, jotta opettajien taidot kohdata nykykoulun erilaisuutta vahvistuvat (Saarenketo 2016, 315). Jotta kaikki yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat saavat tarvitsemaansa tuen, tulee koulussa käytössä olevia resursseja myös käyttää mahdollisimman tehokkaalla tavalla, ja erityisopetusresurssia tulee kohdentaa riittävästi yleisopetukseen. Inklusio ei tarkoita sitä, ettei erityisopetusta olisi ollenkaan. Toisaalta inklusion toteutuminen ja toteuttaminen vaatii inklusioideologiaan sitoutumisen lisäksi koulun henkilöstöltä myös joustavaa koulun käytänteiden uusiksi ajattelemista (Mitchell 2018, 387).

Koulun muuttuneet haasteet vaativat myös opettajilta uuden oppimista, verkostoitumista ja uudenlaista asiantuntijuutta (Mikola 2011, 37-38); luokanopettajan työn luonne on laajentunut yhä enemmän luokan kanssa yksin puurtamisesta joustavaan samanaikaisopettajuuteen ja jäsenyyteen erilaisissa moniammatillisissa verkostoissa. Myös erityisopettajien työ on laajentunut konsultatiiviseen suuntaan ja mahdollisesti myös samanaikaisopettajuuteen (yhteisopettajuuteen), kun luokkamuotoista erityisopetusta on vähennetty ja osa-aikainen erityisopetus puolestaan on lisääntynyt tukea tarvitsevien oppilaiden opiskellessa aikaisempaa useammin yleisopetuksen luokissa. Koulumaailman muuttuneiden haasteiden edessä selvittää vain tekemällä yhteistyötä. Luokanopettajan ja erityisopettajan tekemä yhteistyö on välttämätöntä oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin vastaamisessa ja hyödyttää niin oppilaita kuin opettajia itseäänkin.

Tässä opinnäytetyössäni olen selvittänyt luokanopettajien kokemuksia erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä. Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan aikakauden hengen mukaisesti olen halunnut keskittyä nimenomaan toimiviksi koettuihin yhteistyön muotoihin, koska ne

voivat olla hyödyksi muillekin ja niistä on mahdollista oppia jotain ja päästä eteenpäin. Lisäksi olen halunnut selvittää, millaista yhteistyötä kokeneet luokanopettajat haluaisivat jatkossa tehdä erityisopettajan kanssa. Usein juurevin näkemys asioiden järkevästä toteuttamistavasta syntyy nimenomaan siellä, missä työtä tehdään.

2 KAIKKIEN YHTEINEN KOULU

2.1 Inklusiivinen koulu tasa-arvoa lisäämässä

Opetuksesta puhuttaessa inklusio on yksinkertaistetusti ilmaistuna sitä, että kaikki oppilaat - myös tukea tarvitsevat - opiskelevat omassa lähikoulussaan, eli kotiaan lähinnä olevassa koulussa, ja heidän yksilöllisesti tarvitsemansa tuki tuodaan lähikouluun (Saloviita 2006, 339-340). Ketään ei torjuta eikä jätetä ulkopuolelle, vaan kaikki lapset pääsevät yhteiseen kouluun ilman fyysisiä ja henkisiä rajoitteita (Lakkala 2008, 25). Oppilaan tarvitsema tuki rakennetaan oppilaan ympärille hänen omassa ympäristössään yleisopetuksen luokassa. Tukea tarvitsevaa oppilasta ei siis siirretä toisaalle tukea saamaan, eikä liitetä mihinkään toiseen opetusryhmään tuen tarpeensa vuoksi, vaan hän voi käydä koulua saaden tukea luonnollisessa lähiympäristössään.

Inklusiivisen koulun opetuksessa keskitytään oppimisen esteiden poistamiseen, ja ongelmatilanteet määritellään oppimisympäristöstä eikä yksilöstä käsin (Lakkala 2008, 25). Inklusiivinen pedagogiikka tähdentää mahdollisuutta muokata oppimisympäristö kaikille oppilaille sopivaksi (Mikola 2011, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61; viitataan kyseiseen asiakirjaan myöhemmin tässä tutkimuksessa vain "OPS 2014") määrittelee koulunkäynnin ja oppimisen tukea seuraavasti: "Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun". Inklusioon viitattaessa käytetäänkin usein käsitettä lähikouluperiaate, joka tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä, että kaikki oppilaat tuen tarpeistaan riippumatta voivat saada perusopetusta lähikoulussa. Lähikoulu on kunnan oppilaalle osoittama koulu, joka useimmiten määräytyy oppilaan asuinpaikan perusteella (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 107-108).

Inklusioajattelu on lähtökohtaisesti koulunkäyntiä laajempi ideologia, eikä sisällä ainoastaan koulunkäyntiin liittyviä pyrkimyksiä, vaan laajemminkin ajatuksen siitä, että vammaiset henkilöt voivat elää ja vaikuttaa omassa elinympäristössään, eikä heitä suljeta vammansa vuoksi pois yhteisöstä (Pöyhtäri 2010, 24). Inklusio parantaa kansalaisten välistä tasa-arvoa. Pöyhtäri (2010, 70) kirjoittaa, että inklusiota ja inklusiivista kasvatusta ei voida määritellä yksiselitteisesti, koska se on aina sidoksissa kontekstiinsa ja sen toteuttamista ohjaavat muun muassa kulttuuri, oppilaiden tarpeet, koulun henkilökunta ja resurssit. Inklusiivisesta kasvatuksesta on käytetty myös synonyymia osallistava kasvatus (Moberg & Savolainen 2015, 88), joka painottaa inklusiivisen kasvatuksen ydinajatusta, osallisuutta. Lakkalan (2008, 38) sanoin: “Kun ihminen tulee hyväksytyksi omista lähtökohdistaan käsin, se antaa hänelle tunteen osallisuudesta ja auttaa häntä pysymään toimintakykyisenä omassa yhteisössään”.

Suomi on omalta osaltaan sitoutunut kansainvälisellä tasolla tehtyihin inklusiivista opetusta edellyttäviin sopimukseen, kuten Salamancan sopimukseen (UNESCO 1994) ja vammaisten oikeuksien sopimukseen (YK 2014). Myös nykyinen perusopetuslakimme noudattelee inklusiivista ajatusmallia: oppilaita ei enää “oteta tai siirretä erityisopetukseen” kuten aiemmin, vaan perusopetuslain mukaan heille on annettava tukea heidän tarpeidensa mukaan, silloin kun he sitä tarvitsevat (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21). Inklusiivisen ajattelumallin mukaan kaikki oppijat ovat erilaisia, ja heillä on erilaiset tarpeet. Kuka tahansa oppilas voi tarvita tukea, ja on oikeutettu sitä tarpeensa mukaisesti saamaan. Tämä myös merkitsee, että vastuu oppilaan oikeuksien toteutumisesta kuuluu kaikille opettajille, ei ainoastaan erityisopettajille (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 22; Sirkko, Takala, Muukkonen 2020, 27). Tämän vuoksi keskeisessä osassa inklusiivisen koulun arjessa onkin opettajien tekemä yhteistyö ja kyky jatkuvaan oman työn arviointiin ja oman opetuksen ja toimintatapojen mukauttamiseen (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 27).

Inklusioajattelu ohjaa myös erilaisia yhteiskunnan tekemiä virallisia suunnitelmia ja toimintalinjauksia. Inklusion toteutuminen käytännön tasolla kuitenkin vaihtelee kunnissa, ja on toteutunut yllättävän hitaasti. Suomessa on edelleen kaksoisjärjestelmä; osassa Suomen kunnista on yhä erityisluokkia ja erityiskouluja, joihin on keskitetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. (Hakala & Leivo 2015, 10.) Inklusioon siirtymisen hitautta selittänee osaltaan se, että inklusion eduista ei myöskään olla täysin yksimielisiä; inklusion kritisoijat kyselevät jatkuvasti muun muassa suomalaisessa mediassa, voidaanko kaikille oppilaille turvata riittävä tuki yleisopetuksessa, vai olisiko opiskelu erityisluokalla pienemmässä ryhmässä tarkoituksenmukaisempaa. Liekö tämän kritiikin taustalla se, että vanhemmat ja opettajakuntakin on vahvasti omaksuneet kaksoisjärjestelmän osaksi koulukulttuuria (Hakala & Leivo 2015, 13). Lakkalan (2008, 99) mukaan inklusiivisen koulutuspolitiikan toteutuminen käytännössä riippuu sitä toteuttavien opettajien tietotaidosta, asenteista ja uskomuksista.

Vainikainen, Thuneberg ja Mäkelä (2015, 108) esittävät, että oppimisen tuen järjestelmän riittävä resursointi ja toimintakyky sekä varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallit ovat perusedellytyksiä lähikouluperiaatteen toimivuudelle ja vähintään ryhmätasolla toteutuvalle inklusiolle. Saarenketo (2016, 314) toteaa, että inklusiivisen koulun rakentuminen edellyttää, että koulukulttuurissa ensin hyväksytään nykyisen oppilasaineksen heterogeenisyys ja että myös opettajien taidot kohdata erilaisuutta vahvistuvat. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan Saarenkedon mukaan opettajien yhteisiä yhteistyömalleja. Mitchell (2018, 386) puolestaan laajentaa ajattelua koulun ulkopuolelle; hänen mukaansa inklusion onnistumisen kannalta on keskeistä, toteutuuko inklusio myös koulun ulkopuolella muussa yhteiskunnassa.

Inklusiivisen opetuksen toteutumiseen ei riitä ainoastaan se, että tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan opiskelemaan yleisopetuksen luokkaan, eikä se ole myöskään järjestyksessä ensimmäinen asia, kun inklusiivista opetusta ryhdytään toteuttamaan. Mitchell (2018, 386-392) kirjoittaa inklusion osatekijöistä. Ensimmäiseksi inklusion osatekijäksi hän nimeää näkemyksen: Mitchellin

mukaan inklusiivinen opetus vaatii aivan ensimmäiseksi, että opettajat ovat sitoutuneet järjestelmän kaikilla tasoilla inklusion perustavaan filosofiaan, ja että heillä on halua sen soveltamiseen (Mitchell 2018, 387). Vasta seuraava osatekijä on oppilaan sijoittaminen luokkaan. Tämän jälkeisiä inklusion osatekijöitä Mitchellin mukaan ovat mukautettu opetussuunnitelma, mukautettu arviointi, mukautettu opetus, hyväksyntä, esteettömyys, tuki, resurssit ja johtajuus.

Osallisuuden toteutumista arvioitaessa on tärkeä kysyä inklusion kohteena olevilta lapsilta ja nuorilta, millaisena he kokevat asemansa ja tilanteensa yhteisössä. Kivirauma (2016, 151) kirjoittaa vammaisten oppilaiden koulukokemuksista useilla eri vuosikymmenillä, ja toteaa, että vammaiset oppilaat kokevat hyvin yleisesti kiusaamista koulussa. Vammaisen oppilas on erilainen, hänen on vaikea täyttää tavallisuuden normia ja sen vuoksi vaikea päästä kaveriporukoihin. Jonkinlaisia merkkejä asian kehittymisestä parempaan suuntaan on kuitenkin havaittavissa (Kivirauma 2016, 152).

Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2015, 277) kirjoittavat sosiaalisesta kompetenssista tärkeänä tekijänä, joka auttaa oppilasta pääsemään paremmin sisälle yhteisöön. Sosiaalista kompetenssia voidaan vahvistaa kehittämällä lasten ja nuorten sosiaalisia, emotionaalisia ja vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Sosiaalinen kompetenssi auttaa osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden saavuttamisessa ja vahvistaa yksilön hyvinvointia. Lasten ja nuorten osallisuutta voidaan koulumaailmassa vahvistaa aikuisten taholta aidon dialogisen kuulemisen avulla; on tärkeää, että tukea tarvitsevat oppilaatkin tulevat aidosti kuulluiksi ja saavat olla tekemässä päätöksiä heitä itseään koskevissa asioissa. Sosiaalisella osallisuudella sen sijaan tarkoitetaan lasten tai nuorten keskinäisiä suhteita, joissa lapsilla tai nuorilla on positiivista vuorovaikutusta toistensa kanssa. Ystävyyssuhteet ilmentävät sosiaalista osallisuutta. Sosioemotionaalinen kompetenssi on kuitenkin laajempi käsite kuin vain sosiaaliset taidot, ja se muokkautuu lapsen ja nuoren koko elämänhistorian ajan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2015, 280-285.)

Saloviita (2013, 38) kirjoittaa, että tutkimusten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat oppivat paremmin yleisopetuksen luokalla kuin erityisluokalla, millä on heijastusta kouluaineiden lisäksi myös sosiaaliseen sopeutumiseen ja menestykseen myöhemmässä elämässä. Saattaisiko tässä ilmiössä olla kyse siitä, että opiskelu yleisopetuksen luokalla tarjoaa tuen tarpeiselle oppijalle paljon hyviä esimerkkejä ja mahdollisuuksia spontaaniin lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan oppimiseen. Erityisluokkaopetuksen tehottomuuden syyksi Saloviita (2006, 330) arvioikin vaatimustason putoamisen ja positiivisten roolimallien puuttumisen. Saloviidan (2013, 37) mukaan erityisluokkaopetus myös leimaa sinne päätyneitä oppilaita, mistä ovat seurauksena oppimistuloksia koskevat alentuneet odotukset. Tärkeää kuitenkin olisi, että opettajalla olisi korkeat odotukset jokaisen oppilaan oppimisen suhteen (Saloviita 2013, 43).

2.2 Yhteiset portaat; oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 61) määrittelemästä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta käytetään koulumaailman arkikielessä usein nimitystä kolmiportainen tuki. Tuen järjestelmä on samansisältöisenä otettu käyttöön jo vuoden 2011 alusta voimaan astuneen lain myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Lain taustalla oli muun muassa opetusministeriön laatima erityisopetuksen strategia vuodelta 2007 (Opetusministeriö 2007). Suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin on myös luonnehdittu ainakin pintapuolisesti muistuttavan kansainvälisiä portaitaisia tuen malleja, kuten yhdysvaltalaista RTI-mallia (Response To Intervention) (Aro 2015, 64).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Oppilas voi liikkua joustavasti tuen eri tasoilla. Hän voi kuitenkin kerrallaan saada vain yhden tasoista tukea. (OPS 2014, 61) Mikäli

yleinen tuki ei riitä, oppilas voidaan pedagogisen arvion perusteella siirtää tehostettuun tukeen ja laatia hänelle tehostetun tuen oppimissuunnitelma (OPS 2014, 63-65). Mikäli tehostettu tukikaan ei riitä, oppilas voidaan pedagogisen selvityksen perusteella ja vastaavan viranhaltijan tekemällä erityisopetuspäätöksellä siirtää erityiseen tukeen, jolloin hänelle laaditaan HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) (OPS 2014 65-69). Tarvittaessa erityistä tukea saavan oppilaan oppimäärä yksittäisessä oppiaineessa voidaan yksilöllistää, mikä merkitsee oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetason määrittelemistä hänen edellytystensä mukaiseksi (OPS 2014, 69). Mikäli oppilaan tuen tarve muuttuu, eikä hän tarvitse enää yhtä vahvaa tukea kuin aiemmin, hänet voidaan siirtää aiempaa alemmalle tuen portaalle. Oppilaan edistymistä, koulunkäynnin tilannetta ja tuen tarvetta tuleekin tarkastella jatkuvasti (OPS 2014, 61).

Oppilaalle tarjottavan tuen luonteesta opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2014, 61) on kirjattu: "Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa." Lisäksi tukea tulee antaa oppilaalle niin pitkään ja sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista. Oppilas voi saada samanaikaisesti useita tuen muotoja, kuten esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, tulkitsemis- ja avustajapalveluita sekä erityisiä apuvälineitä (OPS 2014, 61). Oppilaan osaamisen jatkuvan arvioinnin jäsennellyn dokumentoinnin tulisi olla pohjana tukitoimien kohdentamiselle ja oppilaalle annettavan tuen tulisi olla tutkimusperustaista. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 47-60.) Holopainen ja Savolainen (2008, 105) toteavat, että myös pedagogisen hyvinvoinnin esteiden tasoittamiseksi on tärkeää, että ongelmiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarjoten oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea. Mäki-Havulinnan (2018, 127) mukaan erityisopettaja on usein aloitteen tekijä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessissa.

Oppilaskohtaisten oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjojen laatiminen tapahtuu yhteistyössä huoltajien ja mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa yleensä sähköisille lomakkeille Wilmassa tai muussa

vastaavassa koulujen käyttämässä sähköisessä järjestelmässä. Koska oppilaiden tuen tarpeet ovat luonteeltaan muuttuvia, myös tuen asiakirjat ovat eläviä ja muuttuvia dokumentteja, joita päivitetään pitkin lukuvuotta, ja joissa asetettujen tavoitteiden toteutumista arvioidaan viimeistään keväällä lukuvuoden lähestyessä loppuaan (OPS 2014, 64-69). Tuen asiakirjojen kirjaaminen ja päivittäminen on yksi osa opettajien työtä. Erityisopettajat ovat usein melko harjaantuneita tässä tehtävässä, ja voivat näin ollen auttaa ja neuvoa luokan- ja aineenopettajia tuen asiakirjojen käytänteissä ja tuen prosesseissa. Joskus tämä tehtävä ulkoistetaan erityisopettajille, jos opettajat eivät koe hallitsevansa asioita käytännössä, mutta tässä opettajien välinen yhteistyö on hyvin tärkeää (Mäki-Havulinna 2018, 127).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2014) on julkaissut vuonna 2014 selvityksen kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Selvityksen mukaan tuolloin muun muassa tukeen paikallisesti osoitetut resurssit koettiin riittämättömäksi tarpeeseen nähden, erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen resursointia pidettiin riittämättömänä (OKM 2014, 46). Suurimpana syynä resursoinnin riittämättömyyteen vastaajat pitivät kunnan perusopetuksen taloudellisten resurssien vähäisyyttä, ja seuraavaksi suurimpana syynä pidettiin erityispalvelujen ja henkilöstön riittämättömyyttä (OKM 2014, 47).

Suomen virallisen tilaston, 8.6.2021, mukaan syksyllä 2020 perusopetuksen oppilaista yhteensä 21,3 prosenttia sai joko tehostettua tai erityistä tukea. 12,2 prosenttia perusopetuksen oppilaista sai tehostettua tukea, ja 9,0 prosenttia perusopetuksen oppilaista sai erityistä tukea. Tukea saavien oppilaiden määrä kasvoi edellisvuodesta tehostetun tuen osalta 0,7 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen osalta 0,5 prosenttiyksikköä. Kokonaan erityisryhmissä opiskelevien määrä kuitenkin pienenee. 34 prosenttia erityistä tukea saaneista oppilaista opiskeli kokonaan erityisryhmässä ja 32 prosentilla erityistä tukea saavista oppilaista 80-100 prosenttia opetuksesta oli järjestetty yleisopetuksen ryhmässä. Loput 34 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä. Kaikista peruskoulun oppilaista 21 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta, sisältäen erityisen tuen ja

tehostetun tuen tukimuotona annetun erityisopetuksen. Osa-aikaista erityisopetusta saaneista oppilaista 43 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. 8.6.2021.)

Se, että tilastoidusti yli viidesosa peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea, ei kuitenkaan kerro vielä mitään oppilaiden saaman tuen sisällöstä tai laadusta käytännössä, sillä kirjaamis- ja opetuskäytänteet kunnissa ja kouluissa ovat tilastojen mukaan kirjavia. Esimerkiksi pienissä kunnissa tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä saattaa näyttytyä tilastoissa pienenä, jos oppilaita on vähäisen määrän takia mahdollista tukea muilla keinoin. Toisaalta jo muutama tukea saava lapsi pienessä kunnassa saattaa nostaa tukea saavien lasten osuuden suureksi (Lintuvuori 2019, 88). Lintuvuori (2019, 89) myös toteaa, että lapsen tuen tarpeen ollessa vähäinen voidaan tukea tarjota jo yleisen tuen tasolla yksittäisten tukikeinojen avulla, koska kolmiportaisessa tuessa tukimuodot ovat tuen eri tasoilla miltei samat, mutta tuen tarpeen kasvaessa intensiteettiä ja käytettäviä tuen muotoja lisätään. Toisaalta oppilaan muodollinen siirtäminen seuraavalle tuen portaalille, eli oppimisen ja koulunkäynnin tuen kirjaaminen lomakkeelle ei aina takaa tuen siirtymistä opetukseen (Mäki-Havulinna 2018, 127). Mutta voipa olla niinkin, kuten Mäki-Havulinna (2018, 127) toteaa, että opettaja saattaa tukea oppilasta joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti luokkahuoneessa, vaikka suhtautuukin huvittuneesti tuen asiakirjojen kirjaamiseen.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat kartoittaneet, kuinka lain periaatteet konkretisoituvat pedagogisissa tukidokumenteissa. Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 137) mukaan pedagogisen tuen asiakirjat kertovat kuinka koulut tulkitsevat lakia oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, ja toisaalta kuinka tukidokumenttien on ajateltu vaikuttavan oppilaan tukeen. Tukidokumentit eivät kuitenkaan kerro, millaisena oppilaan saama tuki näyttytyy käytännössä (Thuneberg & Vainikainen 2015, 137). Thuneberg ja Vainikainen analysoivat 514 todellista oppilaan tukidokumenttia, jotka olivat sekä helsinkiläiskouluista että maaseutukouluista. Tukidokumenteissa ilmeni puutteellisuutta tuen tarpeen perusteluiden osalta; tuen tarvetta ja oppimisen ja edistymisen tarkastelua ei

usein oltu perusteltu riittävän täsmällisesti. Tuen tarpeet oli sen sijaan kuvattu osaavasti ja monipuolisesti. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 141.) Intensiivisintä tukea oli suunnattu asiakirjojen mukaan sitä eniten tarvitseville (Thuneberg & Vainikainen 2015, 143). Hieman yli puolessa tapauksista oppilas sai tai oli saanut osa-aikaista erityisopetusta (Thuneberg & Vainikainen 2015, 148).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (OPS 2014,61). Tämä edellyttää koululta nopeita toimenpiteitä ja olemassa olevia edellytyksiä tuen antamiseen, mutta toisaalta aiheuttaa myös sen, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrä vaihtelee jatkuvasti. Erityispedagogisessa ajattelutavassa onkin tapahtunut vähittäinen muutos: oppilasta ei tulisi enää tarkastella diagnoosikeskeisesti, vaan hänen hänen tarvitsemansa tuen ja hänen vahvuuksiensa näkökulmasta. Uusitalon ja Vuorisen (2020, 187) mukaan vahvuuskasvatuksen ajatuksena on jokaisen oppijan osaamisen esiin tuominen ja hyödyntäminen: mitä taitoja ja ominaisuuksia hänellä on.

Koska kaikki oppilaat tarvitsevat ainakin jonkinlaista tukea, on keinotekoisista ja huonosti perusteltua jakaa oppilaita erityisoppilaisiin ja "tavallisiin" oppilaisiin (Uusitalo & Vuorinen 2020, 189). Luokanopettajan työ ja erityisopettajan työ lähenevät tämän vuoksi toisiaan; luokanopettajilta vaaditaan laaja-alaisia taitoja ja inklusiivisen kasvatuksen osaamista, vaikka suomalaisen luokanopettajakoulutuksen inklusiivisen kasvatuksen sisällöt vaihtelevat tutkimuksen mukaan runsaasti (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 97). On myös hyvä huomata, että yleisopetuksen luokkaan tuodut tukea tarvitseville oppilaille suunnatut opetusmenetelmät ovat usein sellaisia, että kaikki luokan oppilaat voivat hyötyä niistä (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 88; Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 24)). Esimerkkinä tällaisista kaikkia oppilaita hyödyttävistä käytänteistä ovat muun muassa strukturoitu opetus ja kuvatuki. Erityisopetuksen muutoksen myötä yleisen ja erityisen raja on vähitellen hälvenemässä.

3 OPETTAJINA RINNAKKAIN

3.1 Osa-aikainen erityisopetus ja moniammatillinen yhteistyö

Aikaisemmin, ennen peruskoulua Suomessa erityisopetusta annettiin yleisesti erillisissä laitoksissa, ja painotus oli erityisesti aistivammaisten opetuksessa (Majoinen 2019, 18). Kaikki erityisopetus suomalaisissa kouluissa oli luokkamuotoista, kunnes 1940-luvulla kehitettiin tuen muodoksi myös osa-aikainen erityisopetus, joskin erityisopettajia alettiin järjestelmällisesti kouluttaa vasta 1960-luvulla (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2015, 33). Tätä aiemmin oli koulutettu erityisopettajia aistivammaisten oppilaiden opetukseen, tai kansakoulunopettajat olivat hankkineet pienimuotoisesti lisäpätevyyttä erityisopetukseen tietyillä lisäopinnoilla, mutta vasta syksyllä 1959 Jyväskylän Kasvatusopillisessa korkeakoulussa käynnistettiin erityisopettajakoulutus professori Niilo Mäen johdolla (Kivirauma 2010). Erityisopettajien ammattijärjestön ja kouluhallituksen kerrotaan käyneen 1960-luvun puolivälistä alkaen tiukkaa keskustelua osa-aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen puolesta ja vastaan, osa-aikaisen erityisopetuksen edustaessa uutta ajattelua, jolla vastustettiin erityisluokkien eristävää vaikutusta (Lakkala 2008, 22).

Saloviidan (2009, 49) mukaan luokattomien tai laaja-alaisten erityisopettajien ammattikunta alkoikin Suomessa kehittyä 1980-luvulla kuntien ryhdyttyä perustamaan näitä virkoja. Osa-aikaisen erityisopetuksen tulo koulun kentälle oli peruskoulun tasa-arvotavoitteeseen liittyvä ylhäältä alas toteutettu uudistus, johon erityisopettajat suhtautuivat aluksi kielteisesti (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 8). Vähitellen kuitenkin osa-aikainen erityisopetus on mielletty tärkeäksi osaksi perusopetusta. Björnin (2015, 357) mukaan osa-aikaista erityisopetusta antavan erityisopettajan työnkuva on nykyään keskittynyt aiempaa selkeämmin oppimisvaikeuksia lievittävään

opetukseen; tyypillisimmin osa-aikaisen erityisopetuksen antamisen perusteena ovat oppilaiden lukivaikeudet ja matemaattiset vaikeudet.

Kaikilla perusopetuksen oppilailla on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta yhtenä tuen muotona sekä yleisessä, tehostetussa että erityisessä tuessa (OPS 2014, 61). Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat opiskelevat pääosin omassa luokassaan luokanopettajan johdolla, mutta saavat osa-aikaisesti erityisopettajan tukea. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta voidaan arvioida muun muassa erilaisin yksilö- ja ryhmätestein, joilla pyritään löytämään oppilasjoukosta erityisopettajan tukea tarvitsevat oppilaat (Laatikainen 2011, 38). Viisasta on toki myös kuunnella luokanopettajaa, joka tuntee oppilaansa yleensä erityisopettajaa paremmin, ja on muodostanut käsityksen oppilaidensa tuen tarpeista.

Laatikaisen (2011, 42) mukaan yksilöllinen opettaminen, pienryhmäopettaminen ja samanaikaisopettaminen ovat nykyään yleisimmät osa-aikaisen erityisopetuksen työmuodot. Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, 335) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisessä yleinen tapa toiminnan alkuvaiheissa oli se, että erityisopettaja opetti pientä ryhmää erityisopettajan huoneessa. Mielenkiintoista on, että Rytivaaran ym. (2012, 336) mukaan tilanne ei ole merkittävästi muuttunut; yhä 2000-luvulla osa-aikainen erityisopetus on yleisimmin järjestetty niin, että kolmesta kuuteen oppilaan ryhmä opiskelee erityisopettajan opettamana tämän työtilassa.

Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 335) toteavat, että osa-aikainen erityisopetus on melko inklusiivinen tukimuoto, joka ei leimaa oppilasta kuten erityisluokalle siirtyminen leimaisi. Tuen antaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa on joustavaa ja nopeaa, ja se tapahtuu oppilaan omassa luokassa tai koulussa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 335). Luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttaman samanaikaisopetuksen soisi yleistyvän tulevana vuosikymmeninä, kun samanaikaisopetus on yhä yleisempi työskentelytapa tuoreimpien luokanopettajien keskuudessa ja erityisopettajissakin tapahtuu vähittäin sukupolvenvaihdos. Björn (2015, 360) kirjoittaa, että erityisopettajan työssä niin konsultoiva työote kuin

samanaikaisopetuskin ovat vahvassa nosteessa opettajien ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa.

Eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden keskinäistä päämäärätietoista työskentelyä ja yhteistyötä nimitetään moniammatilliseksi yhteistyöksi. Moniammatillisuudella tarkoitetaan käytettävissä olevan tiedon ja osaamisen yhdistämistä erilaisten ryhmän toimintamallien avulla, jotta asiasta saataisiin kokonaisvaltainen käsitys (Kontio 2013, 19). Koulussa moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy etenkin oppilaiden tuen tarpeisiin vastaavan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työskentelyssä, jossa koulun opettajat työskentelevät yhdessä muiden alojen asiantuntijoiden kanssa. Suholan (2017, 24) mukaan oppilashuollon perustavoitteena on ”yhteisen tilannenäkymän ja kokonaisuuteen liittyvän yhteisesti jaetun ymmärryksen sekä päämäärän aikaansaaminen”. Oppilashuoltotyön toiminnan keskiössä, yhteisesti jaettuna tahtotilana on lapsen etu (Suhola 2017, 208). Tyypillisesti perusopetuksessa moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluvat kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja koulukuraattori ja koulupsykologi ja lisäksi opettajakunnan valitsema edustaja, kuten rehtori (Kontio 2013, 25). Joissain kunnissa on palkattu koulujen oppilashuoltoon työskentelemään myös psykiatrisia sairaanhoitajia tai sosionomeja. Kulloinkin harkitaan tapauskohtaisesti, ketkä ammattilaiset osallistuvat yksittäisen oppilaan asioiden käsittelyyn (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 95). Koulutuksen järjestäjän (yleensä kunta tai kaupunki) vastuulla on järjestää puitteet sellaisiksi, että moniammatilliset oppilashuoltopalvelut toimivat tarkoituksenmukaisesti (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä (2015, 110).

Luokanopettajat ja erityisopettajat edustavat moniammatillisissa työryhmissä pedagogista asiantuntijuutta. Myös erityisopettajan luokanopettajalle tai aineenopettajalle antama konsultaatioapu on yksi moniammatillisen yhteistyön muoto (Sundqvist, Aarnos, Ström 2020, 160). Erityispedagogisen konsultaation avulla on mahdollista tukea opettajia, jotka opettavat erityispedagogisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Erityisen antoisaksi ja palkitsevaksi konsultaatiomuodoksi on opettajien keskuudessa koettu

yhteistyölähtöinen keskustelu, jossa molemmat osapuolet ovat tasavertaisia huolimatta siitä, että heillä on eri osaamisalueet. (Sundqvist, Aarnos, Ström 2020, 172.)

Opettajien yhteistyökumppaneina saattavat oppilasasioissa työskennellä myös tilanteesta riippuen muun muassa erikoissairaanhoidon ja kuntoutuksen ammattilaiset. Etenkin nuorimpia tuen tarpeisia oppilaita kuntouttavat usein puheterapeutit, toimintaterapeutit ja fysioterapeutit, jotka näkyvät usein myös koulun arjessa, sillä terapioita järjestetään usein koulun tiloissa koulupäivän jälkeen. Moniammatillisessa yhteistyössä jaetun asiantuntijuuden merkitys korostuu; yhdessä keskustellen saadaan asiaan useita erilaisia näkökulmia, mikä auttaa rakentamaan tarkasteltavana olevasta asiasta laajempaa kokonaiskuvaa (Kontio, 2010). Kontion (2010) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä onnistumisen kannalta keskeistä on, että kaikilla ryhmän jäsenillä on tiedossaan selkeät tavoitteet, joihin yhteistyöllä pyritään, vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä toimii, ilmapiiri on positiivinen ja ryhmän jäsenet saavat tukea toisiltaan. Toimiva moniammatillinen yhteistyö onkin laji, johon harjaannutaan yhteisen työskentelyn ja kokemuksen kautta.

3.2 Yksin puurtamisesta yhdessä työskentelyyn

Nykyisiä luokanopettajia edeltäneet kansakoulunopettajat olivat 1900 -luvun alkuvuosikymmeninä opettajan toimensa lisäksi myös monipuolisia sivistysvaikuttajia yhteisöissään, joissa heidän asemansa ja auktoriteettinsa oli vakaa ja arvostettu niin oppilaiden kuin koko yhteisön taholta (Anttila 2014). Peruskoulu-uudistuksen myötä ja yhteiskunnan muuttuessa koulu on muuttunut demokraattisempaan ja oppilaskeskeisempään suuntaan (Anttila 2014, 144), ja myös opettajan työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet: opettajalta odotetaan pehmeämpää ja neuvottelevampaa lähestymistapaa, jotka

ilmentävät tunnetyötä (Anttila 2014, 147). Anttila (2014, 53) toteaaakin opettajan työn olevan nykyään tunnevalmentajan työtä.

Opettajan tulee olla myös taitava oppija. Opettajan työ on vaativa ihmissuhdeammatti, jonka ytimessä on taitava oppiminen (Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhälto 2016, 54). Muuttuvassa koulumaailmassa toimiminen edellyttää opettajalta oppimisosaaamista ja oppimiseen suuntautuvaa orientaatiota sekä jatkuvaa ammatillista uudistumista (Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhälto 2016, 58). Koska oppiminen on nykykäsityksen mukaan yhä enemmän yhteistä tiedon rakentelua, jossa tutustaan yhdessä opittaviin asioihin, pitäisi oppilaita ja opettajia Longan ja Vaaran mukaan (2016, 41) rohkaista yhteiseen ongelmanratkaisuun sekä oman asiantuntijuutensa jakamiseen. Yhteisöllinen asiantuntijuus ja oman osaamisen jakaminen ei ole mahdollista, jos opettajat eivät tee yhteistyötä keskenään (Lonka & Vaara 2016, 41). Lonka ja Vaara (2016, 49) kirjoittavat opettajatyöyhteisöistä muuttuvan toimintakulttuurin keskellä ja tekevät merkittävät havainnon, että työpaikoilla valitsee usein vahva ja vakiintunut toimintakulttuuri, ja opettajat uupuvat, mikäli yrittävät tehdä asiat kuten ennenkin, ja vielä sen lisäksi kehittää uutta yhdessä toimimisen kulttuuria. Vanhasta on luovuttava, jotta uudelle tulisi tilaa (Lonka & Vaara 2016, 49).

Ympärillämme tapahtuvat muutokset pakottavat kuitenkin myös koulun ja opettajuuden muutokseen (Niemi 2016, 20.) Niemen (2016, 26) mukaan opettajan pitäisi tulevaisuudessa kyetä tekemään enemmän yhteistyötä sekä koulun sisällä että myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Jaettu asiantuntijuus eli yhteinen ongelmanratkaisu on yhä keskeisemmällä sijalla opettajan työssä (Niemi 2016, 26). Eri-ikäiset ja osaamistaustoiltaan erilaiset ihmiset voivat oppia toisiltaan rakentaa tietoa yhteistyössä (Niemi 2016,26). Muutoksen myötä myös perinteiset opettajan ja oppilaan roolit uudistuvat.

Niemen (2016, 27) mukaan opettajalle tärkeitä taitoja tulevaisuudessa ovat myös syvempi ymmärrys oppilaiden oppimisprosessista sekä uudenlaisen pedagogiikan haltuunotto muuttuvien oppimisympäristöjen ja oppimismateriaalien keskellä. Opettajat tarvitsevat lisäksi enemmän kulttuurista osaamista ja valmiutta rakentaa yhteisöllisyyttä, johon kaikki oppilaat pääsevät

mukaan (Niemi 2016, 28). Niemen (2016, 33) mukaan opetuslalle tulisi myös luoda jatkumo opettajien jatkuvan ammatillisen kehittymisen turvaamiseksi, ja opetusammattaja tulisi yhteiskunnassa pitää korkeatasoisten ammattien johdossa, jottei hyvää ja motivoitunutta opettajakuntaa menetettäisi.

Samanaikaisopettajuus eri muotoineen on yksi keino vahvistaa opettajia ja opetusta inklusiivisessa koulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin (OPS 2014, 36) kehottavat henkilöstöä tiiviiseen yhteistyöhön kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamisessa. Yhdessä toimiminen ja töiden jakaminen nähdään tarkoituksenmukaisina toimintatapoina, ja opettajien yhteistyö - kuten samanaikaisopettajuus - mallintaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä (OPS 2014, 36). Saloviidan (2016, 7) mukaan samanaikaisopettajuuden juuret juontavat 1950-luvulle ja Yhdysvaltoihin, jossa kiinnostuttiin yhdessä opettamisesta. Aluksi kehitettiin tiimiopetuksen malli (team teaching) ja myöhemmin muita opettajien yhteistyön malleja. 1990-luvulla alkoi kehittyä käsite co-teaching eli yhdessä opettaminen. Sen havaittiin sopivan erityisen hyvin opettajien ja erityisopettajien väliseen yhteistyöhön. Yhdysvalloissa yleisimmäksi malliksi toteuttaa samanaikaisopetusta on kohonnut avustava opetus. Siinä toinen opettaja vastaa opetuksesta toisen kierrellessä luokassa, vastatessa työrauhasta ja antaessa yksilöllistä ohjausta sitä tarvitseville. (Saloviita 2016,7.)

Suomessa siirryttäessä 1970-luvulla kansa- ja kansalaiskoulujärjestelmästä peruskouluun Opetushallitus markkinoi osa-aikaisille erityisopettajille yhteistyötä yleisopettajien kanssa, jonka opetushallitus nimesi samanaikaisopetuksiksi. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 puhuu samanaikaisopettajuudesta (OPS 2014, 36). Samanaikaisopetuksen ja samanaikaisopettajuuden kanssa rinnakkaisia, opettajien yhdessä suunnittelemaa ja toteuttamaa ja arvioimaa opetustoimintaa kuvaavia, käytössä olevia käsitteitä ovat muun muassa yhteisopetus, yhteistoiminnallinen opettaminen ja yhteisopettajuus. (Saloviita 2016.) Havaintojeni mukaan vaikuttaisi siltä, että tuoreimmassa suomalaisessa pedagogisessa ja tutkimuskirjallisuudessa yhteisopetus ja yhteisopettajuus -termit olisivat

yleistymässä samanaikaisopettajuus -termin sijaan. Muun muassa Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020) ja Takala, Sirkko ja Kokko (2020) käyttävät tuoreissa artikkeleissaan termiä yhteisopetus. Takalan, Sirkon ja Kokon (2020, 140) mukaan termi yhteisopetus kuvaa paremmin työtavan laatua. He toteavat, että tavallisin yleisopettajuuden muoto on, että luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja opettavat samassa tilassa. Muita yleisiä yhteisopetuksen muotoja Takalan, Sirkon ja Kokon mukaan kahden luokanopettajan toteuttama yhteisopetus sekä luokanopettajan ja erityisluokanopettajan yhteisopetus (Takala, Sirkko ja Kokko 2020, 141). Käytän kuitenkin tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti samanaikaisopetus -termiä, koska haastattelemani luokanopettajat käyttivät sitä. Myös muiden kirjoittajien kohdalla olen kunnioittanut heidän käyttämiään termejä, enkä ole lähtenyt niitä muuttamaan.

Alkujaan samanaikaisopetusta on pidetty keinona tukea heikkoja oppilaita, mutta on huomattu, että samanaikaisopetus voi auttaa opettajia jaksamaan työssään ja voi olla hyödyttävää myös oppimisen kannalta (Saloviita 2016, 9). Suomessa on jälleen 2000-luvulla alettu kiinnostua samanaikaisopetuksesta; herättelijänä on jälleen toiminut Opetushallitus. Myös opettajankoulutuslaitokset ovat osaltaan vaikuttaneet samanaikaisopetuksen pinnalle nostamiseen. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi voimakkaasti vuosituhannen vaihteessa, ja samanaikaisopetus haluttiin nyt yhtenä keinona ottaa avuksi, jotta voitaisiin vastata erityisoppilaiden tarpeisiin (Saloviita, 2016, 10).

Helsingin kaupunki alkoi kehittää samanaikaisopetusta kouluttamalla henkilöstöään ja jakamalla tulospalkkioita kouluille ja opettajille, jotka toteuttavat samanaikaisopetusta. (Saloviita 2016, 9-11.) Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2011) ovat kartoittaneet Helsingissä samanaikaisopetusta kehitettäessä saatuja kokemuksia. Samanaikaisopetuksen toimintakulttuuria rakennettaessa on hallinnosta saatava tuki ja koulun johdon myönteisyys on erittäin tärkeää työtään kehittäville opettajille (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 19). Suunnitelmallinen samanaikaisopettajuuden käyttöönotto edellyttää myös sopimista opettajien

keskinäisistä rooleista ja keskustelua oppimisenäkemyksistä, jonka perusteella voidaan sopia luokkahuonekäytännöistä. Sopimalla yhteisistä päämääristä ja menettelytavoista ennakkoon voidaan turvata opettajien keskinäinen tasa-arvoisuus. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 20.) Helsinkiläiset opettajat kokivat samanaikaisopetuksen etuna, että luokanopettajan tai aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan työskennellessä työparina, voidaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tukea heidän omassa luokassaan. Opiskeltaessa yhdessä, samassa ryhmässä, tukea tarvitsevat oppilaat saavat samaa opetusta kuin muutkin oppilaat, eivätkä syrjäydy ryhmästä. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 37.) Haasteena helsinkiläisopettajat sen sijaan kokivat yhteisen suunnitteluajan puutteen tai riittämättömyyden (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 38).

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopetus madaltaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä rajaa ja joustavoittaa erityisopetuksen järjestämistä (Rytivaara, Pulkkinen, Takala 2015, 247). Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2015, 337) kirjoittavat yhteisopetuksen voivan aiheuttaa opettajissa pelkoja oman työn arvostelusta. Sen vuoksi heidän mukaansa yhteisopettajuudessa tarvitaankin uskallusta, hyväksyvää ilmapiiriä ja avoimuuden kulttuuria. Jotta erityisopettajan erityispedagoginen osaaminen ja työpanos saataisiin parhaiten käyttöön yhteisopettajuudessa, tarvitaan sopimuksia opettajien rooleista ja pedagogisen vastuun jakamisesta, sekä riittävästi opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2015, 338). Rytivaaran ym. (2015, 350) mukaan yhteisopettajuudessa tavoiteltavia ovat sellaiset työtavat, jotka hyödyntävät monipuolisesti molempien opettajien ammattiosaamista. Onnistuneeseen yhteisopettajuuteen pääseminen edellyttää opettajilta joustavuutta ja valmiutta tehdä työtä yhteistyön onnistumisen eteen (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2015, 338). Mitchellin mukaan opettajan on kehitettävä myös ryhmätyötaitojaan, kun hän työskentelee inklusiivisessa luokassa (Mitchell 2018, 392). Näillä ryhmätyötaitoilla Mitchell tarkoittaa toisten ihmisten tuoman

panoksen kunnioittamista sekä avoimuutta uusille tavoille opettaa oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea.

Saarenketo (2016, 38) mainitsee samanaikaisopettajuuden hyödyiksi muun muassa oppilaan varhaisemman tuen saamisen, paremmat mahdollisuudet eriyttää opetusta ja erityistä tukea saavien oppilaiden varmemman mahdollisuuden opiskella oman ryhmänsä mukana hyötyen ikätoverioppimisesta ja parantaen sosiaalisia taitojaan. Saarenkedon mukaan samanaikaisopetuksen myötä myös opettajien ammattitaito heterogeenisten ryhmien opettamisessa paranee, ja samoin oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen päästään puuttumaan varhaisemmassa vaiheessa. Opetuksesta tulee myös rikkaampaa kahden opettajan toteuttamana (Saarenketo 2016, 95).

Eskelä-Haapasen (2013, 159) mukaan asiantuntijuuden jakaminen työyhteisössä mahdollistuu samanaikaisopetuksen myötä. Eskelä-Haapanen on tutkinut luokanopettajan ja erityisopettajan työparina toteuttamaa samanaikaisopetusta, ja väitellyt aiheesta vuonna 2012 (Eskelä-Haapanen 2012). Eskelä-Haapasen (2013, 164) mukaan samanaikaisopettamisen etuja ovat mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistukeen työparien kesken. Parhaimmillaan samanaikaisopetus voi toimia jatkuvana työnohjauksen menetelmänä, jossa työparista molemmat ovat samanaikaisesti antavana ja saavana osapuolena (Eskelä-Haapanen 2013, 165). Samanaikaisopetus vaatii riittävää opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa ja sitoutumista toimintaan.

Myös Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 32) yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa yhteinen opetuksen suunnittelu nousi keskeiseksi osaksi yhteisopettajuutta. Jotta opettajien yhteinen opetuksen suunnittelu olisi mahdollista, tarvitaan lisää aikaresurssia tai aikaresurssin uudelleen määrittelyä. (Eskelä-Haapanen 2013, 165.) Mikäli luokanopettajalla ja erityisopettajalla ei ole riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, voi vaarana olla, että erityisopettaja ajautuu avustavaan tai luokanopettajan työtä täydentävään rooliin sen sijaan, että yhteistyö olisi tasavertaista. Samanaikaisopetus edellyttää tekijöiltään hyviä ihmissuhde- ja kommunikointitaitoja työparin kesken; luottamuksen ja arvostuksen lisäksi tarvitaan toisen mielipiteen huomioimista, sekä toisinaan

omasta mielipiteestä luopumista. Sitoutuminen yhteiseen toimintatapaan ja asetettuihin tavoitteisiin on samanaikaisopetuksessa keskeistä. (Eskelä-Haapanen, 2013, 166.)

Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 33) tutkimuksessa opettajien samankaltainen käsitys opettajuudesta oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan tärkeä osa onnistunutta yhteisopettajuutta. Samankaltainen käsitys opettajuudesta merkitsi tutkimuksen mukaan opettajien välistä yhteistä näkemystä opetuksesta ja oppilaista, opettajien välistä sujuvaa yhteistyötä ja yhdessä sovittua roolien vaihtamista. Myös Saloviita (2009, 54) toteaa, että samanaikaisopetusta aloitettaessa opettajilla tulee olla jokseenkin samanlaiset käsitykset opettamisesta ja muista työhön liittyvistä asioista, kuten järjestyksenpidosta, ja heidän on neuvoteltava ja päätettävä yhdessä luokan käytänteistä.

Kuitenkin on luonnollista, että samanaikaisopetusta toteuttava työpari tutustuu paremmin toisiinsa ja toistensa työtapaan yhdessä yhteistä työtä tehdessään. Mikäli vaatimuksena on työparin perinpohjainen tunteminen aloitusvaiheessa, nousee samanaikaisopetuksen aloittamisen kynnyks helposti liian korkeaksi. Kun samanaikaisopetusta toteuttavat osapuolet ovat sitoutuneet yhteiseen toimintatapaan, on yhteistyö sujuvaa ja opetuksen vaatimaan suunnitteluun ja neuvonpitoon löytyy yhteinen aika. (Eskelä-Haapanen 2013, 166.)

Eskelä-Haapasen mukaan (2013, 166) kriittinen toiminnan reflektio ja kokemusten sanallistaminen ovat tärkeitä samanaikaisopetuksen osatekijöitä, jotka auttavat suuntaamaan opetusta jatkossa. Samanaikaisopettajuus on tukimuoto, ei vain oppilaille vaan myös sitä toteuttaville opettajille (Eskelä-Haapanen 2013, 167). Samanaikaisopetuksen edut ovat moninaiset. Samanaikaisopetus lisää opettajien työskentelymotivaatiota ja sitoutumista sekä parantaa opettajien työssä jaksamista ja lisää työssä kehittymistä (Eskelä-Haapanen 2013, 167). Samanaikaisopetus lisää myös opettajien hyvinvointia ja työn iloa sekä parantaa luokan työrauhaa (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 30).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä opinnäytetyössäni tutkin luokanopettajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä luokanopettajien kokemana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia; millaisia yhteistyön muotoja luokanopettajat pitävät onnistuneina ja toimivina erityisopettajan kanssa tekemässään yhteistyössä. Tutkimuksessani tarkastelen myös sitä, millaisia luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön muotoja luokanopettajat toivoisivat ja visioivat. Olen rajannut tutkittavaa ilmiötä näkökulman kohdentamiseksi kahdella tutkimustehtävällä.

1. Millaisen erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön luokanopettajat ovat kokeneet toimivaksi?
 - 1.1. Millaista yhteistyötä luokanopettajat ovat tehneet erityisopettajan kanssa?
 - 1.2. Minkälaisesta erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä luokanopettajilla on hyviä kokemuksia?
2. Millaisia yhteistyön muotoja erityisopettajan kanssa luokanopettajat toivoisivat jatkossa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyöni edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Kasvatustieteissä laadulliset tutkimusmenetelmät alkoivat yleistyä 1980-luvulla (Eskola & Suoranta 2014, 26). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekijän haasteena on riittävän tieteellinen, refleктоiva teoreettinen ajattelu, joka eroaa arki ajattelusta. Tutkimustulosten tulkintaan ei ole oikotietä; se ei tarkoita vain haastateltavien sanomien asioiden toistelu (Eskola & Suoranta 2014, 149). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa edetään usein induktiivisesti, aineistolähtöisesti yksittäisestä yleiseen, ja rakennetaan aineistosta induktiivisesti teoriaa, jolloin yksittäisistä havainnoista rakentuu yleisempiä väitteitä (Eskola & Suoranta 2014, 83). Erityisesti fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa ajatellaan yksityistapauksen olevan esimerkki yleisestä (Eskola & Suoranta 2014, 147). Tässä opinnäytetyössäni olen soveltanut fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta.

Fenomenologian ja hermeneutiikan juuret ovat filosofiassa ja psykologiassa. Fenomenologia ja hermeneutiikka sekä fenomenologinen hermeneutiikka kuuluvat ymmärtävän psykologian tieteenfilosofiseen traditioon (Niskanen 2009, 89). Näiden tutkimussuuntien kehittäjiä on monia, ja tutkimussuuntaukset ovat kehittyneet pitkän aikavälin kuluessa. Modernia hermeneutiikkaa ovat kehittäneet Friedrich Daniel Schleiermacher ja Wilhelm Dilthey, fenomenologiaa ovat kehittäneet Franz Brentano ja Edmund Husserl. Fenomenologista hermeneutiikkaa on kehittänyt Martin Heidegger ja eksistentiaalista fenomenologiaa on kehittänyt Lauri Rauhala (Niskanen 2009, 90-11). Hans-Georg Gadamer puolestaan on filosofisen hermeneutiikan perustaja ja Max van Manen on kehittänyt hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen (Kakkori & Huttunen 2014, 368).

Hermeneutiikka on vanhempaa alkuperää kuin fenomenologia, ja hermeneutiikka on antanut vaikutteita fenomenologiaan. Alun perin hermeneutiikka on tarkoittanut pyhien tekstien tulkintaa (Judén-Tupakka 2008, 64). Kirkkoisät Origenes ja Augustinus ovat hermeneutiikan varhaisia kehittäjiä (Oesch 2005, 14). Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, ja hermeneuttinen tutkimus keskittyy ihmisten väliseen kommunikaatioon, tutkien ihmisten ilmaisuja (Laine 2018, 33). Judén-Tupakka (2008, 64) kuvaa, että hermeneutiikka on merkitysten etsimistä ja sen keskeisiä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Hermeneutiikassa ajatellaan, että ymmärrys muodostuu esiyymmärryksen pohjalle, ja etenee spiraalinomaisesti, jonka vuoksi puhutaankin hermeneuttisesta kehästä (Judén-Tupakka 2008, 64.)

Niskasen (2009, 91) mukaan Shleiermacher esitti, että hermeneuttinen ymmärtäminen on kehämäistä; kehä määrittelee yksittäisiä osia, jotka yhdessä muodostavat kehän. Tästä seuraa Shleiermacherin ajattelussa, että yksittäisiä ilmauksia ymmärretään aina kontekstissaan. Laine (2018, 37-38) luonnehtii hermeneuttista kehää tutkimukselliseksi dialogiksi tutkimusaineiston kanssa. Tutkijan suhde tutkimusaineistoon tulisi Laineen mukaan olla vuorovaikutteinen, jossa tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen.

Hermeneuttisessa kirjallisuudessa ihmisen luontaista ymmärrystä nimitetään esiyymmärrykseksi. Tutkimuksessa tällä tarkoitetaan tutkijan käsitystä, joka hänellä on tutkittavasta asiasta ennen tutkimusta. Esiyymmärrys myös auttaa tutkijaa ymmärtämään paremmin tutkittavan merkitysmaailmaa, vaikka toisaalta vaarana voivat olla taustalla vaikuttavat yhteisön stereotyyppiset, vääristyneet vaikutelmat, jotka tutkijan on syytä tiedostaa. (Laine 2018, 34-35.)

Laine (2018, 38) kuvaa, että hermeneutiikassa ajatellaan, että tieto syntyy dialogissa, ja hermeneuttisen kehän kulkemisessa on tarkoitus irtautua omasta subjektiivisesta perspektiivistä käsittämään tutkittavan kokemusta. Tutkijan oma esiyymmärrys saattaakin estää tutkijaa havaitsemasta ensin joitain asioita, tai hän saattaa pitää niitä epäolennaisina. Kehämäisesti uudelleen ja uudelleen aineistoon perehtymällä tutkija pyrkii vapautumaan ensimmäisistä, välittömistä

tulkinnostaan, jotta hän voi havaita kaikki aineistosta löytyvät asiat, ja ymmärtää, mitä tutkittava on tarkoittanut (Laine 2018, 38).

Entäpä kuinka hermeneutiikka ja fenomenologia suhteutuvat toisiinsa. Hermeneutiikassa ja fenomenologiassa on yhtymäkohtia, mutta myös eroavaisuuksia; niillä on omat perinteensä ja lähtökohtansa (Kakkori & Huttunen 2014, 367). Kakkorin ja Huttusen (2014, 367) mukaan hermeneutiikka on tulkinnan oppi, kun taas fenomenologia on tutkimusta ilmiöiden olemuksista. Fenomenologisessa menetelmässä tutkittava ilmiö pyritään näkemään mahdollisimman pelkistetyksi, vailla etukäteisolettamuksia, ja yksittäisten ilmiöiden havainnoinnista edetään useiden tutkimusvaiheiden kautta ilmiön syvempien merkitysten ymmärtämiseen (Eskola & Suoranta, 2104, 147).

Tökkäri (2018, 65) luonnehtii, että fenomenologinen tutkimus on kokemuksen tutkimusta. Fenomenologia ei kuitenkaan ole mikään tarkkarajainen metodi, vaan siinä on useita suuntauksia. Fenomenologia on läheisessä suhteessa hermeneuttiseen ihmiskäsitykseen. Fenomenologia ja hermeneutiikka eivät kuitenkaan muodosta yhtenäistä suuntausta, eikä niiden määrittely onnistu yhdellä yhtenäisellä tavalla (Tökkäri, 2018, 65).

Pulkkinen (2010, 25-26) kuvaa Husserlin olleen fenomenologian syntyaikoina 1900-luvun alussa tilanteessa, jossa filosofia oli hajaantunut useiksi eri suuntauksiksi, ja luonnontiede oli ottamassa tieteessä enemmän jalansijaa. Husserlin mukaan todellisuutta ei kuitenkaan voitu tutkia luonnontieteen menetelmin. Husserlin mielestä todellisuutta pystyttiin ymmärtämään vain kääntymällä objektiivisen todellisuuden sijasta subjektiivisesti annettuun elämismaailmaan (Pulkkinen 2010, 26). Fenomenologia pyrki Husserlin mukaan tarkastelemaan kokemuksen subjektiivista prosessia ja siinä hahmottuvaa elämismaailmaa. Fenomenologiaa Husserl kuvasi ennen kaikkea menetelmäksi ja ajattelutavaksi (Pulkkinen 2010, 28).

Todellisuuden tutkiminen edellytti Husserlin mukaan reduktiota, eli sulkeistamista. Reduktio tarkoitti Husserlin mukaan naivin ja jokapäiväisen asenteen vaihtamista filosofiseen asenteeseen ja ajattelutapaan (Pulkkinen 2010, 28). Husserlin mukaan ihminen tarkastelee maailmaa lähtökohtaisesti

luonnollisen asenteen kautta, mutta tällainen tällainen luonnollinen ajattelu ei voi olla perustana filosofiselle ajattelulle, ja että fenomenologia merkitsee todellisen maailman esiin kaivamista itsestäänselvyyksien alta (Pulkkinen 2010, 30-31).

Fenomenologinen filosofinen tutkimussuuntaus hahmottaa ihmisen erityisesti siitä näkökulmasta, mikä on ihmisen kokemus eri asioista, ja sitä kautta määrittyy ihmisen suhde ympäröivään maailmaan. Fenomenologia tutkii siis ihmisen kokemuksia ja ilmiöitä ihmisyksilöstä itsestään käsin. Fenomenologian mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen muoto. Ihmisen toiminnan nähdään olevan intentionaalista, "aikomuksellista" (Tuomi & Sarajärvi 2018, 34). Ihmistä ohjaavat hänen toiminnassaan hänen kokemuksensa. Kokemukset rakentuvat merkityksistä. Kokemusta tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöä ja rakennetta. Kokemuksiin liittyvät merkitykset ovat sidoksissa yhteisöön, jossa ihminen elää; ne ovat intersubjektivisia, yhteisöllisiä ja jaettuja. (Laine 2018, 29-32.)

Perttula (2009, 149) määrittelee, että "kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa". Tästä todellisuudesta Perttula käyttää nimitystä elämäntilanne. Elämäntilanne rakentuu kullekin yksilölle sen mukaan, mihin asioihin hän on suhteessa. Ihmisellä voi olla kokemuksia vain niistä asioista, joihin hän on suhteessa. (Perttula 2009,149). Perttulan mukaan (2009, 138) fenomenologiassa luonnollisella asenteella tarkoitetaan ihmisen arkipäiväistä tapaa kokea elämäntilannettaan. Tämä luonnollinen asenne on tavoitetila, kun tutkittavan ihmisen kokemusta tutkitaan (Perttula 2009, 138). Sitä vastoin tutkijan olisi osattava siirtää syrjään oma luonnollinen asenteensa, kun hän syventyy tutkimaan tutkittavan kokemuksia.

Perttulan (2009, 137) mukaan tutkija ei voi olettaa ymmärtävänsä toisten elävästä kokemuksesta sisällöllisesti mitään. Hän tutustuu tutkittavien elämäntilanteisiin, ja etsii tutkittaviksi ihmisiä, joiden elämäntilanteisiin tutkijaa kiinnostava aihe sisältyy. Tutkijalta vaaditaan kuitenkin malttia edetä rauhallisesti ja olla "ryntäämättä toisten tajuntaan, heidän päänsä sisälle"

(Perttula 2009, 137). Perttula (2009, 156) myös korostaa fenomenologista tutkimusta tehtäessä haastattelijan rakastavaa ja kiinnostunutta asennoitumista haastateltavaa kohtaan, ja että haastattelutilanteessa haastattelijan osoitettava haastateltavalle, että pitää hänen kokemuksiaan tosina ja todellisina.

Fenomenologiaan sisältyy ajatus, että tutkimus etenee hermeneuttisen kehämäisesti askeleittain eli vaiheittain. Fenomenologian kehittäjillä on hieman toisistaan poikkeavia ajattelumalleja näistä askelista, ja myös askelten lukumäärä poikkeaa toisistaan eri malleissa (Judén-Tupakka, 2008, 65). Reduktion eli sulkeistamisen avulla fenomenologiassa pyritään siihen, että työnnetään sivuun aiempi tieto asiasta, jotta ilmiön kannalta merkittävä tieto pääsisi tulemaan esiin (Judén-Tupakka 2008, 68).

Judén-Tupakan (2008, 84) mukaan fenomenologisen menetelmän soveltamisessa empiirisessä tutkimuksessa haastavinta on tutkimuksen toteuttaminen vapaana ennakko-olettamuksista, mutta kuitenkin seuraten tieteellisesti pätevää menetelmällistä lähestymistapaa. Fenomenologinen tutkimus edellyttää metodista systemaattisuutta (Judén-Tupakka 2008, 84). Perttulan (2009, 144) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ei päästä objektiivisuuteen, koska tutkijan tutkimuksellinen ymmärrys rakentuu tutkijan tajunnallisessa suhteessa tutkimusaineistoon, ja tutkimustyö on tutkijan tulkintaa, eli subjektiivista.

Lehtomaa (2009) nostaa esille hyviä periaatteita fenomenologiseen haastattelututkimuksen toteuttamiseen liittyen. Aineiston hankinta on tehtävä niin, että tutkittavat voivat kertoa kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti ja moniulotteisesti. Tutkittaviksi valitaan ihmisiä, joilla ajatellaan olevan runsaasti kokemuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen. On tärkeää, että tutkittavat ovat vapaaehtoisia ja suostuvaisia haastatteluun. Tämä muodostaa paremman perustan vuorovaikutuksessa tapahtuvaan haastatteluun ja kokemusten jakamiseen. Lehtomaan mukaan tärkeintä fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole haastateltavien määrä, eikä se määritä tutkimuksen tieteellistä arvoa. Haastattelutilanteessa edetään haastateltavan ehdoilla, mutta haastattelija voi myös suunnata haastattelua aiheisiin, joista hän tutkijana on kiinnostunut.

Haastattelijan tulee olla varautunut kaikkeen ja varata haastatteluun riittävästi aikaa. Aineistoa läpikäydessä auttaa, jos haastattelut on myös videoitu, jolloin voi tarkkailla myös haastateltavan ei-kielellistä viestintää; eleitä, jne. On myös tärkeää, että haastattelija on haastattelutilanteessa aidosti läsnä. Keskeistä on tutkijan herkkyys. (Lehtomaa 2009, 167-178.)

No entäpä sitten fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 39) asemoivat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen osaksi laajempaa hermeneuttista perinnettä. Eskolan ja Suorannan (2014, 27) mukaan nykyinen fenomenologis-hermeneuttinen ajattelu poikkeaa aikaisemmasta filosofispainotteisesta pohdinnasta siten, että nykyään siinä pyritään yhdistelemään filosofisluonteista ajattelua ja tulkinnallista empiiristä tutkimusta. Tuomen ja Sarajärven (2018,40) mukaan sekä hermeneuttisessa että fenomenologisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä tutkimuksen teon kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena tutkittavan ilmiön eli kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen, eli toisin sanoen nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä on jo olemassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 41).

Gardamerin mukaan hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä yksittäistapauksia yleistämällä löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia. Hermeneuttiseen tutkimukseen ei siis päde se, että se etenisi induktiivisesti yksittäisestä yleiseen. Ihmiset ovat erilaisia ja ainutkertaisia eikä heitä voi "säännönmukaistaa". Sen sijaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus keskittyy rajattuun kohteeseensa perusteellisesti ja pyrkii ymmärtämään rajatun tutkimusjoukon sen hetkistä merkitysmailmaa (Laine 2018, 32). Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta käyttävä tutkija tarvitsee kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä sekä totuttujen ajatuskulkujensa kyseenalaistamista voidakseen tavoittaa tutkittavan ihmisen kokemusmailman (Laine 2018, 36). Van Manen on kehittänyt hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen, joka on erittäin kunnianhimoinen ja sisältää sisäisiä jännitteitä. Kakkori ja Huttunen (2014, 368) kehottavatkin suhtautumaan hyvin

varauksellisesti kasvatustieteen parissa käytettyyn ilmaisuun hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote. (Kakkori & Huttunen 2014, 368).

5.2 Tutkimuksen osallistajat

Tutkin luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä luokanopettajien kokemana. Olen haastatellut tutkimustani varten kuutta länsisuomalaisessa kaupungissa työskentelevää luokanopettajaa. Haastatteluiden avulla olen pyrkinyt kartoittamaan luokanopettajien kokemuksia, millaista yhteistyötä (minkälaisia yhteistyömuotoja) luokanopettajat ovat tehneet erityisopettajan kanssa, ja minkälaisen erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön luokanopettajat ovat kokeneet onnistuneeksi, ja minkälaista yhteistyötä he toivoisivat jatkossa.

Lehtomaan (2009, 167) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa valitaan haastateltaviksi sellaisia henkilöitä, joilla ajatellaan olevan omakohtaista kokemusta asioista, joihin tutkijan mielenkiinto kohdistuu. Pysin löytämään haastateltaviksi luokanopettajia, joilla on kertynyt melko paljon työkokemusta, mielellään vähintään viidestä kymmeneen vuotta, jotta heillä niin toivoakseni on kokemusta myös usean eri erityisopettajan kanssa työskentelystä. Eri erityisopettajilla saattaa olla erilainen työskentelyote ja työskentelytapa, joten arvioin, että useampien erityisopettajien kanssa työskennelleillä luokanopettajilla on monenlaisia kokemuksia ja laajempi näkemys yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Olen etsinyt haastateltavia luokanopettajia useasta eri koulusta ja huomioinut sen, että koulut ovat erilaisia: joukossa on sekä pienempiä että suurempia kouluja ja ne toimivat kaupunkirakenteensa puolesta erilaisilla asuinalueilla.

Tutkimukseen haastatteleman eri-ikäiset luokanopettajat olivat kaikki luokanopettajan koulutuksen saaneita ja olivat työskennelleet haastattelujen toteuttamisen aikaan luokanopettajana 5-32 vuotta. Sen lisäksi, että haastateltavat olivat työskennelleet luokanopettajana, kertoi osa haastatelluista

työskennelleensä myös jossain vaiheessa työuraansa lyhyitä aikoja aineenopettajana, erityisluokanopettajana tai erityisopettajana. Tämä oli tapahtunut tyypillisesti työuran alkuvaiheessa. Kaikki haastatellut olivat koko luokanopettajana toimimisensa ajan tehneet yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Haastatellut luokanopettajat olivat yleisopetuksessa opettaessaan opettaneet yleisen tuen oppilaiden lisäksi myös tehostetun tuen oppilaita ja osa luokanopettajista oli opettanut yleisopetuksessa myös erityistä tukea saavia oppilaita, mutta eivät kuitenkaan yleensä jokaisena lukuvuonna.

5.3 Aineiston keruu

Päättelin, että haastatteleamalla saan parhaiten tietoa luokanopettajilta, jotka tyypillisesti ovat kiireisiä ja monitoimisia. Kyselylomakkeet jäivät opettajilta helposti täyttämättä ja saattaa olla vaarana, että niiden kautta saatava tieto saattaa olla niukkaa tai yleisluontoista. Lisäksi ajattelin, että kokemukset välittyvät paremmin haastattelun avulla. Vuorovaikutustilanteessa minun on tutkijana myös mahdollista pyytää haastateltavia täsmentämään tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita. Graduni tutkimushaastattelut toteutin teemahaastatteluina, kysymysrunkoa mukaillen (liite 1). Haastatteluni olivat kysymysrunkoon perustuvia, mutta kysymysten aihepiirit ja aihepiirien käsittelyn laajuus ja käsiteltävien aiheiden järjestys painottuivat haasteltavien kokemusten mukaan. Erona strukturoituun haastatteluun teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Eskola & Suoranta 2014, 87).

Hankin tutkimusluvan haastatteluihin sivistystoimen johdolta. Tavoitin haastattelemani opettajat sekä lähestyen koulujen rehtoreita, että ottaen yhteyttä luokanopettajiin myös suoraan. Opettajien etsiminen rehtorien kautta ei kaikissa tapauksissa tuottanut tulosta, joten olin myös suoraan sähköpostitse yhteydessä eri koulujen opettajiin, kysyen toki luvan haastatteluun aina myös kyseisten koulujen rehtoreilta. Osa opettajista kieltäytyi haastattelusta muun muassa

kiireeseen vedoten ja osa ei vastannut yhteydenottoihini. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien luokanopettajien työpaikoilla kouluissa toukokuussa 2019.

Haastattelin kuutta luokanopettajaa. Haastatellut luokanopettajat olivat erityyppisistä kouluista, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä ja sen erilaisista ilmenemismuodoista. Haastatteluissa käytin tukena kysymysrunkoa (liite 1). Etenin haastatteluissa niin, että esitin haastateltaville kysymyksiä, mutta rohkaisin lisäksi haastateltavia kertomaan vapaasti kokemuksiaan luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteistyöstä juuttumatta liian eksaktisti esittämiini kysymyksiin. Kun haastateltavat kertoivat kokemuksistaan, pyysin heitä vielä kertomaan tarkemmin joistakin heidän esille ottamistaan asioista esittämällä heille lisäkysymyksiä.

Kaikilla haastattelemillani luokanopettajilla olikin kertynyt kokemusta tutkimusaiheesta eli yhteistyön tekemisestä luokanopettajan kanssa, ja näistä kokemuksista kertominen vaikutti olevan luokanopettajille melko helppoa ja mieluisaakin; moni haastatelluista intoutui kertomaan runsaastikin kokemuksistaan. Eräs haastattelemistani luokanopettajista totesi, että haastattelutilanne toimi eräänlaisen toiminnan arviointina lukukauden päättyessä, sillä hän oli käynyt antoisan keskustelun haastattelusta etukäteen myös yhteistyökumppaninaan toimivan erityisopettajan kanssa. Haastattelutilanteet etenivät luontevina ja keskustelunomaisina vuorovaikutustilanteina niin, että haastateltavat olivat pääsääntöisesti äänessä. Tunnelma haastatteluissa oli kokemukseni mukaan lämmin ja intensiivinen. Jokseenkin samat kysymysrunгон aihealueet tulivat käsiteltyä jokaisessa haastattelussa, mutta hieman eri järjestyksessä ja eri osissa haastattelua, koska haastateltavat assosioivat kokemuksiaan haastatteluiden aikana melko vapaasti. Tarvittaessa esitin heille täsmentäviä lisäkysymyksiä eri aiheista, jotta eri teemat tulisivat käsiteltyä.

Haastattelujen kesto vaihteli noin 20-50 minuutin välillä, kestäen keskimäärin 33 minuuttia. Kunkin haastattelun kesto minuutteina on kirjattu

taulukkoon (taulukko 1). Taltioin haastattelut digisanelimella. Haastattelujen jälkeen litteroin ne sanatarkasti. Haastatteluista muodostui litteroituna 53 sivua tekstiä rivivälillä 1 (Arial, pt 12).

TAULUKKO 1. Haastatteluiden kesto minuutteina

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6	Yhteensä haastatteluaineisto
Haastattelun kesto	35 min	44 min	25 min	20 min	26 min	51 min	3 h 21 min

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenologisesti suuntautuneen tutkijan on käytettävä sulkeistamista analyysinsa aikana, eli tietoisesti siirrettävä oma tietämyksensä syrjään tutkimustuloksia analysoidessaan. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa eroaa fenomenologisesta siten, että tutkija hyödyntää tulkintaa aineiston analyysissa. (Tökkäri 2018, 67-68.) Ennen aineiston keräämistä olin pohtinut ja puhunut ääneen tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksiani ja ennakkokäsityksiäni opiskelukavereideni ja graduohjaajani kanssa. Ennen aineiston analyysivaihetta olin myös kirjannut ylös esiymmärrykseni aiheesta. Tietoisena omista ennakko-oletuksistani pyrin koko tutkimusprosessin ajan siirtämään ennakko-olettamukseni taustalle ja näkemään aineistoni avoimesti (Lehtomaa 2009, 165).

Saavuttaakseni alustavan ymmärryksen tutkimusaiheestani aloitin aineistoni analyysin lukemalla litteroimaani haastatteluaineistoani hitaasti ja mietiskellen, ja tehden käsin merkintöjä ja alleviivauksia paperille tulostettuun aineistoon saadakseni kokonaiskuvan aineistostani ja löytääkseni sieltä alustavasti asioita, jotka liittyvät tutkimustehtäviini. Tämän jälkeen kirjoitin, samaan tapaan kuin Peltomäki fenomenologis-hermeneuttisessa

väitöstutkimuksessaan (Peltomäki 2014, 43), ensin kustakin yksittäisestä haastattelusta koosteen lyhyehkön kertomuksen, 2-4 sivua (fontti Arial, pt 12, riviväli 1), johon kirjasin haastateltavan kokemukset ja niiden sisällön yleisesti. Liitteenä on yhden haastatellun luokanopettajan haastattelusta tiivistetty kertomus (liite 2). Nämä kertomukset tiivistivät haastatteluista saadun informaation ja suuntasivat huomioni paremmin haastatellun kertomaan informaatioisisältöön, kuin pelkän haastatteluaineiston lukeminen, jossa huomioni kiinnittyi myös muihin asioihin kuten kieliasuun ja keskustelun rytmiin ja haastattelutilanteisiin liittyviin muistoihini. Puhuessaan ihmiset usein myös kokemuksiaan ja ajatuksiaan kuvaillessaan luontaisesti hieman toistelevat samoja asioita, tai käyttävät löyhiä ilmauksia, joita sitten täydentävät puheensa edetessä. Näin tässäkin aineistossa. Kertomusten kirjoittaminen tiivisti haastateltavien ydinsanomaa, ja jätti pois turhan toisteisuuden.

Kirjoitettuani kustakin haastattelusta yksittäisen kertomuksen kirjoitin vielä yhden koosteen, yhteisen kertomuksen näistä kaikista kertomuksista. Tämä yhteinen kuudesta kertomuksesta koostettu kertomus pelkisti aineistoani, minkä hyvänä puolena oli se, että auttoi minua karkeasti hahmottamaan eri asioiden esiintyvyyttä koko aineistossa. (Toisaalta aineiston pelkistymisen haittapuolena oli ehkä joidenkin kiinnostavien näkökulmien putoaminen pois.) Yhdistetyistä kertomuksesta tuli vajaa viisi sivua pitkä teksti (fontti Arial, pt 12, riviväli 1).

Seuraavassa vaiheessa koodasin litteroidun haastatteluaineistoni laadullisen aineiston analysointiin tarkoitetulla Atlas.ti -tietokoneohjelmalla. Siirtäessäni litteroidun aineistoni Atlas-ohjelmaan, päädyin muodostamaan kunkin opettajan haastattelusta erillisen tiedoston, eli yhteensä kuusi tiedostoa, jotka muunsin rtf-muotoon. Nimesin tiedostot periaatteella *opettaja, järjestysnumero ja koulun nimi*. Ottaessani käsittelyyn yksittäisen opettajan haastattelutekstin, luin tekstin hitaasti ja tarkasti virke virkkeeltä yrittäen hahmottaa tekstin merkitysisältöjä järjestelmällisesti. Jaoin siis haastattelutekstin merkitysyksiköihin jotka kertoivat jonkin haastatellun kertoman asian. Nämä merkitysyksiköt koodasin, eli valitsin tekstistä kyseisen

tekstikatkelman (sitaatin), nimesin sen puheena olevan aihealueen mukaisen otsikon alle ja tiivistin tekstissä ilmenevän asian ytimekkäästi kahdesta neljään sanaan, pyrkien kuitenkin kuvaamaan olennaisen, esimerkiksi *YHTEISTYÖMUODOT: eo havainnoi lasta luokkatilanteessa*. Jos olin jo aiemmin muodostanut sitaatin samansuuntaisesta tai samasta asiasta kertovasta tekstikatkelmasta, pyrin nimeämään sen samoin sanoin kuin edellisellä kerralla.

Näitä koodauksessa käyttämiäni aihealueita, joita käytin merkitysyksiköiden otsikoiden nimeämisessä, olivat lyhyesti *työkokemus, tuen kohdentuminen, yhteistyömuodot, suunnittelu, onnistunut yhteistyö, saanut yhteistyöstä, antanut yhteistyöhön, jatkotoive, visio, muuta*. Aineistossa aihealueet, joista olin kiinnostunut, ilmenivät limittäin ja lomittain, sillä haastateltavien puhe oli polveilevaa, ja kerronta virtaili aineistossa aiheesta toiseen. Tutkimusaiheen kannalta merkityksettömät, vaikka sinänsä kiinnostavat kokemukset ja ajatukset jouduin jättämään huomiotta tässä tutkimuksessa. Koodattuani kaikki kuusi haastattelua siirsin kaikki koodit sitaatteineen Atlas.ti -ohjelman avulla 64 sivun mittaiseksi Word -dokumentiksi. Tätä dokumenttia jäsentelin aihealueittaisiksi kokonaisuuksiksi ja järjestelin yläotsikoiden alle samankaltaisia merkitysyksiköitä peräkkäin, jotta niistä muodostui kokonaisuuksia. Huomasin myös tässä vaiheessa, että olin nimennyt joitain hyvin samankaltaisia ja samasta asiasta kertovia sitaatteja eri otsikoilla, joten yhdistin niitä sitten saman otsikon alle. Tätä dokumenttia sekä aiemmin kuvaamaani haastateltujen yhdistettyä kertomusta käytin pohjana tutkimustulosten raportoinnissa.

Tulososion raportointivaiheessa aiemmin kuvaamani opettajien haastatteluista tiivistämäni yhteinen kertomus auttoi minua kiinnittämään huomioni aineiston keskeisiin piirteisiin, kun taas aihepiireittäin järjestetyt merkitysyksiköitä sisältävät runsaat sitaatit kuvasivat tutkittavia asioita yksityiskohtaisemmin. Eskolan ja Suorannan (2014, 216) mukaan analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Kirjoitustyössäni tiivistetyt kertomukset ja niiden lukeminen auttoivat minua hahmottamaan kokonaisuuksia. Liukuinkin omalla hermeneuttisella kehälläni edestakaisin aihekokonaisuuksien ja yksityiskohtien

välillä. Kokemattomana tutkijana tarvitsen sekä kriittisyyttä että itsekriittisyyttä sekä lisäksi järjestelmällisen tavan edetä ja tehdä analyysia. Tässä mielessä arvelen haastateltujen sanoman tiivistämisestä kertomuksiksi ja aineiston analyysissa käyttämästäni atlas-ti-ohjelmasta olleen apua.

5.5 Eettiset ratkaisut

Kaikki haastatellut luokanopettajat olivat antaneet vapaaehtoisen suostumuksensa haastatteluun sähköpostitse etukäteen ennen haastattelua (Kuula 2006, 126). Olin kertonut haastateltaville ennakkoon haastattelututkimuksen aiheen, jotta he olivat voineet mielessään suuntautua tulevaan haastattelutilanteeseen. Tarkkoja haastattelukysymyksiä en kuitenkaan antanut haastateltaville tiedoksi ennen haastattelua, jotta ne eivät liiaksi rajaisi haastateltavien ajatuksia. Kerroin jo etukäteen haastattelemilleni luokanopettajille haastattelun olevan luottamuksellinen ja että haastateltujen opettajien anonyymiydestä huolehditaan niin, ettei heitä voida tunnistaa (Kuula 2006, 136). Yhteistyö opettajien välillä on henkilökohtaista kokemusmaailmaa koskettava aihealue, johon linkittyy paljon tunteita, ja ihmissuhteiden käsittely vaatii herkkyyttä, hienotunteisuutta ja eettistä otetta tutkijaltakin, koska siinä liikutaan ihmisten persoonaa koskettavalla herkällä alueella, ja asiaa tutkiessaan tutkija voi saada tietoonsa myös luottamuksellisia asioita, jotka on syytä pitää salassa (Eskola & Suoranta 2014, 57-60).

Keräämäni haastatteluaineisto on ollut vain minun käytössäni (Kuula 2006, 129). Olen säilyttänyt ja käsitellyt aineistoa huolella luottamuksellisuusperiaatteen huomioiden. Kun tutkimus on valmistunut, hävitän haastatteluaineiston. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt suojaamaan haastateltujen opettajien yksilöllisyyttä niin, että yksittäiset opettajat ja heidän kokemuksensa eivät ole persoonallisesti tunnistettavissa tutkimusraportista (Eskola & Suoranta 2014, 57). Toisaalta olen kuitenkin

pyrkinyt tutkimusraportissa avaamaan haastattelemieni luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aidosti, vääristelemättä ja haastateltuja arvostaen, että heidän äänensä pääsisi kuuluviin.

Kirjalliseen muotoon litteroidussa haastattelussa haastateltavan äänenpainot, ilmeet ja eleet eivät kuulu. Kirjallinen muoto tyypistää osan vuorovaikutuksesta pois. Laineen (2018, 39) mukaan haastateltavan kokemuksiin päästään paremmin esimerkiksi videoimalla haastateltavaa. Tallensin kuitenkin tekemäni haastattelut digisanelimella, koska ajattelin sen olevan haastateltavien kannalta miellyttävän ja luontevin tallennustapa. Äänitallennetta on kuitenkin mahdollista kuunnella useampaan kertaan, jos jokin litteroitu kohta vaikuttaa epäselvältä, ja niin teinkin. Haastattelujen toteutuspaikkana taas opettajien työpaikat olivat haastateltavien kannalta vaivaton valinta. Haastattelutilanteita varten jokaisesta koulusta löytyi rauhallinen haastatteluun sopiva tila, jossa haastattelu voitiin toteuttaa.

Haastattelutilanteet olivat kiireettömiä ja luottamuksellisia. Pyrin kuuntelemaan kaikkia haastateltavia ja heidän kokemuksiaan tarkasti ja avoimesti (Lehtomaa 2009, 178). Toisaalta annoin haastattelutilanteessa haastateltaville myös palautetta, että ymmärrän, mistä he puhuvat ja rohkaisin sillä tavoin heitä jatkamaan kertomistaan. Eskolan, Lätin ja Vastamäen mukaan (2018, 28) haastattelijan aktiivinen rooli ei ole haitaksi, vaan päinvastoin tekee haastattelutilanteesta luontevamman ja miellyttävämmän. Tutkimuksessani lähtökohtana on ollut ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 25). Ihmisarvon kunnioittaminen näkyi muun muassa vuorovaikutussuhteen laadussa haastattelutilanteessa.

Opinnäytetyöni kaikissa osavaiheissa ja tutkimuksen kuvaamisessa olen pyrkinyt totuudellisuuteen ja selkeään ilmaisutapaan, jotta tutkimukseni toteutus ja sen eettisyys olisi läpinäkyvää ja lukijan arvioitavissa. Tutkijana olen kokematon, joten olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni etenemään saamani opetuksen ja ohjauksen sekä tutkimusmenetelmäkirjallisuudesta löytämäni ohjeistuksen mukaan. Työskentelyni opinnäytetyöni parissa on ollut prosessiluonteista. Prosessin edetessä tutkimuksen eri vaiheet ja niiden sisältämä

problematiikka ovat hahmottuneet minulle vähitellen, ja olen tehnyt niihin liittyviä ratkaisuja vähitellen tutkimusmatkani edetessä. Kiviniemen (2018, 83) mukaan tutkimusraporttia voidaan luonnehtia “tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä”, sillä kirjallinen asu ja tutkijan tekemät tulkinnat värittävät aina kokonaisuutta. Näin varmasti on tässäkin opinnäytetyössä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekee aina inhimillinen, puutteellinenkin ihminen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Luokanopettajan ja erityisopettajan toimiva yhteistyö

Kunnissa ja kouluissa on erilaisia luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön toteutusmuotoja johtuen kuntien ja koulujen toimintakulttuurista, olosuhteista ja käytettävissä olevista erityisopetusresursseista. Ensimmäinen alaluvun (luku 6.1.1) tavoitteena on esitellä toteutuneita yhteistyömuotoja, joita luokanopettajat kuvasivat haastatteluissaan. Toisen alaluvun (luku 6.1.2) tavoitteena on kuvata haastateltujen luokanopettajien toimiviksi kokemia yhteistyömuotoja.

6.1.1 Luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttamat yhteistyömuodot

Haastatellut luokanopettajat käyttivät haastatteluissa yhteistyökumppaneinaan toimivista erityisopettajista joko nimitystä erityisopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Virallinen nimitys osa-aikaista erityisopetusta antavasta erityisopettajasta on erityisopettaja, mutta aiemmin käytössä ollut nimitys laaja-alainen erityisopettaja on myös jäänyt elämään koulujen arkipuheeseen (Asetus 14.12.1998/986, 8§). Laaja-alaisella erityisopettajalla haastatellut tarkoittivat siis erityisopettajaa, joka työskentelee usean eri luokan oppilaiden erityisopettajana. Lisäksi haastateltavien luokanopettajien kertomuksissa vilahtivat myös paikoitellen heidän koulussaan työskentelevät erityisluokanopettajat.

Erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön määrää viikkotasolla kuvailivat luokanopettajien luonnehdinnat, että erityisopettajan resurssia kohdistui yleisopetuksessa heidän luokkiensa oppilaisiin tyypillisesti puolestatoista

tunnista muutamaan tuntiin viikossa, riippuen luokan oppilaiden tuen tarpeiden määrästä. Erityisopettajan antaman tuen intensiteetti ja tiheys vaihteli oppilaskohtaisesti satunnaisista kontakteista pysyväisluonteisempaan tukeen tai jaksottaiseen intensiivisempään tukeen. Haastatellut luokanopettajat kertoivat olevansa keskusteluyhteydessä erityisopettajan kanssa päivittäin tai vähintään viikoittain.

Elokuussa, uuden lukuvuoden alkaessa luokanopettajien, erityisopettajan ja oppilaiden keskinäinen yhteistyö useissa kouluissa alkaa paitsi toisiinsa tutustumisella myös monenlaisilla kartoitustehtävillä ja alkumittauksilla. Haastatellut luokanopettajat kertoivat, että erilaisten oppimista mittaavien kartoitusten muodossa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö on kohdentunut luokan kaikkiin oppilaisiin. Kartoitusvaiheen jälkeen on tyypillistä, että kartoituksissa esiin nousseiden oppimisen haasteiden tultua ilmi erityisopettajan antama tuki ja sen myötä myös erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö on kohdentunut lähinnä eniten tukea tarvitseviin oppilaisiin.

Oikeastaan lähetään liikkeelle siitä, että ensiks testataan, tai katotaan kaikkien lasten se taso millä mennään. Ja sitten siitä tottakai sitten poimitaan näitä lapsia, jotka sitten enemmän sitä tukea tarvii. Että tottakai sitten lukuvuoden aikana niin se tuki, erityisopettajan tuki, kohdentuu sitten niihin lapsiin, kenellä on joko tehostettu tuki tai erityinen tuki. (opettaja 3)

Osassa haastateltujen luokanopettajien luokista erityisopettaja toimii ainakin osittain samanaikaisopettajana luokanopettajan rinnalla yhteisillä oppitunneilla, jolloin luokanopettajat kokivat, että näissä opetustilanteissa erityisopettajan tuki kohdentuu samanaikaisopetuksen johdosta kaikkiin luokan oppilaisiin, ei ainoastaan eniten tukea tarvitseviin. Ollessaan mukana oppituntitilanteissa erityisopettaja voi samalla havainnoida ja tukea koko luokan työskentelyä ja oppimista. Haastateltujen luokanopettajien mukaan myös yleisessä tuessa olevan oppilaan on mahdollista saada erityisopettajan tukea lukuvuoden aikana milloin vain. Luokanopettajat kokivat, että voivat konsultoida erityisopettajaa

kaikkien oppilaidensa asioissa. Erityisopettaja voi kartoittaa yksittäisen oppilaan taitoja luokanopettajan niin toivoessa, ja havaitun tarpeen mukaan oppilaat voivat ohjautua erityisopetukseen myös kesken lukuvuoden.

Jos mulla vaikka herää semmosia kysymyksiä tai mä mietin jonkun lapsen kohdalla, että hei, oiskohan nyt tässä ehkä lisätuen miettimistä, niin mun mielestä on ihana, että voi konsultoida erityisopettajaa, ja sitten miettiä yhdessä. Ja hän vaikka ottaa yksittäisille käynneille ja kattoo lukemista tai kirjottamista, ja sitten me todetaan yhdessä se päätös tehään, että tarviiko sitä tukea lisätä. Että sillä tavalla mä koen, että myös ne yleisessä tuessa olevat lapset saa sitä niinku tukea tarvittaessa. (opettaja 3)

Yleinen erityisopetuksen toteuttamistapa haastateltujen luokanopettajien mukaan heidän kouluissaan on, että erityisopettaja opettaa muutaman oppilaan ryhmää erillisessä tilassa. Tutkimustulos on samansuuntainen, kuin mistä Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 336) kertovat. Erityisopettajan opettama oppilasjoukko voi haastateltujen luokanopettajien mukaan olla koottu yhdestä luokasta tai vaihtoehtoisesti useammasta rinnakkaisluokasta. Ryhmän koostumus voi myös vaihdella tuen tarpeiden muuttuessa. Osa haastatelluista luokanopettajista perusteli pienessä ryhmässä toteutettavan erityisopetuksen hyötyjä sillä, että pienemmässä ryhmässä opiskelu on heidän mukaansa tehokkaampaa, ja että pienessä ryhmässä tapahtuva opetus on oppilaan edun mukaista.

Haastateltujen luokanopettajien kertoman mukaan tyypillisesti samaa asiaa opiskellaan luokassa ja pienemmässä ryhmässä erityisopettajan luona. Pienemmässä ryhmässä opiskeltavaa aihetta voidaan opiskella hiukan painotetusti, tai erityisopettajan luona toteutuvan opetuksen lähtökohtana voivat olla myös oppilaan oppimistarpeet tai -aukot. Luokanopettajat kertoivat, että luokanopettaja voi myös esittää toiveita erityisopettajalle, mitä oppisisältöjä tämä opettaa oppilaille pienemmässä ryhmässä.

Ja sitten niihin sisältöihinkin tottakai. Että jos mä ajattelen että no tällä lapsella on vielä nää kellonajat hakusassa, niin mä voin siitä olla yhteydessä erityisopettajaan. Mä tiedän sen, jos mä laitan jonkun

pienen muistilapun sinne kirjan väliin tai vaikka soittelen, niin tiedän että heillä on siellä pieni hetki aikaa kerrata myös sitä kelloa siinä kaiken muun toiminnan ohessa, mitä silloin opettaja on sinne suunnitellut. (opettaja 3)

Oppilaat voivat myös sovitusti käydä tekemässä kokeita erityisopettajan luona. Haastateltujen luokanopettajien mukaan jotkut oppilaat pystyvät keskittymään paremmin kokeeseen ja yltyvät parempiin suorituksiin, kun saavat tehdä kokeen kiireettömästi rauhallisessa tilassa erityisopettajan luona, jossa on pienempi ryhmä.

Haastateltujen luokanopettajien mukaan erityisopettaja voi työskennellä myös samanaikaisopettajana luokassa yhdessä luokanopettajan kanssa. Samanaikaisopetuksen hyödyiksi koettiin, että tukea tarvitseva oppilas saa erityisopettajan tuen ja saa lisäksi opiskella vertaisryhmässä, jossa tapahtuu myös vertaisoppimista toisilta lapsilta. Lisäksi samanaikaisopetuksessa erityisopettaja näkee samalla luokassa usean oppilaan työskentelyä.

Ja sillä tavalla siinä on se hyvä puoli siinä samanaikaisopetuksessa, että tavallaan niinkun se erityisoppilas saa olla oman ryhmänsä mukana ja oppii niiltä ryhmän lapsilta myöskin. Että jos on luokkatilasta ulkona, niin se kaveri-, ikätoverioppiminen jää pois. (opettaja 6)

Yksi haastatelluista kertoi myös myönteisistä kokemuksista, kuinka he ovat työskennelleet erityisopettajan kanssa samanaikaisopettajina jakotunnilla, ja puolikas oppilasryhmä on voitu vielä jakaa puoliksi ja ryhmäkoko on ollut ihanteellisen pieni ja opiskelu on näillä oppitunneilla ollut erityisen tehokasta. Samanaikaisopettajuutta on haastateltujen mukaan jonkin verran, mutta se on toimintatapana vähäisempää kuin pienen oppilasjoukon opettaminen eri tilassa. Osa haastatelluista luokanopettajista toivoi samanaikaisopettajuutta toteutettavan enemmänkin.

Jotkut haastatelluista luokanopettajista työskentelivät tai olivat työskennelleet kouluissa, joissa toimii haastateltujen kertoman mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamuotona laaja-alaisen erityisopettajan lisäksi myös mahdollisuus jaksottaiseen intensiivisempään osa-aikaisen

erityisopetukseen. Näissä kouluissa tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella sovituisissa jaksoissa muutamia tunteja viikossa erityisopettajan opetuksessa erillisessä tilassa. Tämä erityisopettajan tarjoama tuki on intensiivisempää tukea, kuin laaja-alaisen erityisopettajan antama tuki, ja tukea saava oppilas saa tyypillisesti erityisopetusta viikkotasolla tuntimääräisesti enemmän kuin laaja-alaisen erityisopettajan tukea saava oppilas.

Yksi haastatelluista luokanopettajista kertoi haastattelussa, että hänen luokalleen oli integroitu opiskelemaan pienluokan oppilaita. Hän teki tiivistä yhteistyötä erityisluokanopettajan kanssa oppilaiden asioissa ja jakoi vastuun näiden oppilaiden opettamisesta erityisluokanopettajan kanssa. Osan oppitunneista nämä integroidut pienluokan oppilaat opiskelivat yleisopetuksen luokassa haastattelemani luokanopettajan opetuksessa ja osan oppitunneista he opiskelivat erityisluokanopettajan opetuksessa. Yhteistyöhön liittyi keskeisenä yhteinen opetuksen suunnittelu.

Sitten ihan niinkun HOJKSattuja oppilaita, pienluokan oppilaita, mulla on ollut pysyvästi omassa luokassa. Ja (erityisluokanopettaja) on ottanut esimerkiksi heitä sitten matematiikan, äidinkielen tehostettuun apuun, ja siinä ehkä sitten muutama muu mukana. Että jos se aihe on ollut semmonen, että koetaan yhdessä, että haastava, niin sitten pystyy sitä tukea lisäämään. Että meillä käytiin sillä tavalla, että otettiin ihan viikkopalaveria perjantaina ja mietittiin, että mitä tehdään seuraavalla viikolla. Ja sitten siinä katottiin ne kohdat, missä se tuki pitää olla tehokkaimmillaan, jotta asia menee eteenpäin. (opettaja 6)

Luokanopettajat kertoivat, että erityisopettaja voi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisellä päätöksellä havainnoida oppilasta ja hänen osaamistaan oppilaan tuen tarpeen arvioimiseksi. Oppilaan havainnointi ja yksilöllisten taitojen kartoitus voi tapahtua joko oppituntitilanteessa luokanopettajan pitäessä oppituntia luokassa, tai pienemmässä ryhmässä erityisopettajan ohjauksessa, tai jopa kahden kesken oppilas ja erityisopettaja. Luokanopettaja ja erityisopettaja keskustelevat oppilaiden tuen tarpeista tekemiensä havaintojen pohjalta.

Ja välillä me ollaan tehtykin semmosia ihan sopimuksia keskenämme, että havainnoipa sinä tuota tiettyä oppilasta niinkun ja sen työskentelyä siinä samalla. Ja kerro mulle, mitä sä huomaat. Niin sitten, jos toinen on huomannut vähän samantyylistä kuin ite, niin sit voi ruveta keskustelemaan, että mikä tää sun mielestä on. (opettaja 6)

Haastatellut luokanopettajat kertoivat erityisopettajan myös räätälöivän sopivaa tukea yksittäisille oppilaille erityistarpeisiin. Erityisopettaja huolehtii muun muassa oppilaiden puheopetuksesta, hahmottamishäiriöiden kuntouttamisesta ja uusien eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevien oppilaiden tuen tarpeen arvioinnista. Erityisopettaja voi olla myös tukemassa luokanopettajaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan opettamisessa. Joskus erityisopettajan akuuttiapukin voi olla tarpeen.

Että ihan tämmösistä oppilaskohtaisesta tuesta. No esimerkiksi tilanteessa, että lapsi tulee Suomeen eikä osaa sanaakaan suomea. Niin siinä haaste on vähän erilainen opettajalle ja erityisopettajalle. Että miten se sen oppilaan kohdalla saadaan se paletti pyörimään, että oppii hänkin. (opettaja 6)

Erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla voi työnjako luokanopettajan ja erityisopettajan välillä olla joskus myös sellainen, että erityisopettaja vastaa pääsääntöisesti oppilaan opetuksen suunnittelusta ja pääasiallisesta toteuttamisesta yksilöllistetyssä oppiaineessa, mikäli oppilaan oppimäärä jossakin oppiaineessa on yksilöllistetty ja oppilas opiskelee selvästi eri oppisisältöjä kuin muut luokan oppilaat.

Hän (erityisopettaja) oikeestaan melkein niinkun vastaa tämän oppilaan koko matikan opetuksesta, että hän antaa sille kotitehtävät ja sitten tehtävät mitä tehdään, opettaa tavallaan sen asian. Että sitten tällä yhdellä tunnilla, millä hän on täällä, koska siinä pitäis olla koko ajan vieressä, kun hän tekee. Että siihen ei, mä en niinkun millään repee siihen. (opettaja 5)

Yksi haastateltavien opettajien kertoma luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön muoto on oppiainesisältöjen ennakointi yhdessä niin, että ennalta koetetaan hahmottaa oppilaiden mahdollisia tuen tarpeita, jotta opetus voisi

vastata oppilaiden tarpeisiin jo ennakoivasti ja oppiminen olisi mahdollisimman sujuvaa.

Kyllä se on tärkeää että viikoittain käydään pieni hetki läpi, että jos joku oppilas tarttee nyt sitten sitä. Ja aina myös niinkun mitkä sisällöt on milläkin viikolla menossa, niin sitten mä aina kerron, että nyt mulla on tällasta, niin voisitko nyt käydä vaikka noita asioita läpi, että nyt nämä oppilaat juuri tarvitsee tässä vähän enempi treenaamista. (opettaja 4)

Yksi haastateltu luokanopettaja kertoi heidän toteuttaneen erityisopettajan kanssa yhteisopettajuutta myös luokan sähköisillä oppimisalustoilla. Luokanopettaja oli ottanut erityisopettajan tasa-arvoiseksi opettajaksi luokkansa sähköisille oppimisalustoille, joissa erityisopettaja pystyi myös perehtymään oppilaiden tuotoksiin ja seuraamaan oppilaiden edistymistä.

Meillä on tällainen digitaalinen oppimisympäristö, tää Showbie, niin me ollaan tasavertaisia opettajia. Mä oon kutsunut erityisopettajan sinne tasavertaiseksi opettajaksi että ”käy seuraamassa, miltä siellä näyttää” ja mä oon liittännyt sen myös tuonne Windows -ympäristöön. Meillä on siellä se Teams -luokkatila, se on siellä myös, että se voi käydä kattomassa ja millon tahansa lukemassa, että mikä on tällä hetkellä meininki siellä. Ja miten kirjoitus esimerkiksi, tietyn oppilaan kirjoitukset, kirjoitelmat, videot ja tuotokset ja sen semmoiset voi käydä katsomassa, että se on koko ajan kartalla siinä. (opettaja 2)

Haastateltujen luokanopettajien mukaan luokanopettaja ja erityisopettaja laativat yhteistyönä myös oppilaskohtaisia koulunkäynnin ja oppimisen tuen asiakirjoja kuten pedagogisia arvioita, tehostetun tuen oppimissuunnitelmia, pedagogisia selvityksiä ja HOJKSeja (henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia) tukea tarvitseville oppilailleen. Kirjaamisvastuun toteuttamisen käytänteet vaihtelevat hieman eri kouluilla. Tyypillisesti tuen asiakirjojen kirjaamisesta päävastuun kantaa se opettaja, joka työskentelee oppilaan kanssa enemmän, mutta asiakirjoihin kirjattavia asioita mietitään yhdessä.

Haastatellut luokanopettajat myös kertoivat, että erityisopettaja osallistuu usein luokanopettajan rinnalla tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien kanssa

käytäviin arviointikeskusteluihin ja muihin oppilaskohtaisiin neuvotteluihin, joissa voidaan käsitellä oppilaan oppimisen tuen tarpeita tai muita oppilaan koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyviä asioita. Haastattelemani luokanopettaja kertoi, että erityisopettaja osallistuu myös yläkouluun siirtymisen nivelvaiheessa luokanopettajan ja vastaanottavan koulun opettajien kanssa siirtopalaveriiniin, joissa keskustellaan siirtyvien oppilaiden tarpeista. Siiskonen, Lerkkanen ja Savolainen (2020, 95) toteavat, että toimivat siirtymäkäytännöt alakoulusta yläkouluun siirryttäessä ovat tarpeen erityisesti, jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia. Haastateltu luokanopettaja kuvaa toteutunutta opettajien välistä yhteistyötä siirtymävaiheessa.

Toki sitten, kun kutosia on, niin tänä keväänä kaikista oppilaista on käyty semmonen pitempi keskustelu. Siinä oli mukana tulevan yläkoulun, kun ne jakaantuu kahdelle yläkoululle, niin molempien yläkoulujen erityisopettajien kanssa käytiin keskustelu, jossa he halusi kuulla minun näkökulman, ja sitten erityisopettaja toi sitä omaa näkökulmaa, ja kuvailtiin kutakin oppilasta silleen noin suurin piirtein, että missä saattaa olla haasteita ja mitkä on erityisvahvuudet. (opettaja 2)

Luokanopettajan ja erityisopettajan välisistä yhteistyömuodoista kaikki haastatellut nostivat esiin päivittäisen keskustelun erityisopettajan kanssa. Keskustelu on tärkeä yhteistyön muoto. Yhteistyön keskiössä on oppilaista ja heidän oppimisestaan välittäminen. Luokanopettajien mukaan yhteistyö erityisopettajan kanssa on tiivistä. Yhteistyön tiiveyttä vielä parantaa se, jos luokanopettajan ja erityisopettajan työtilat sijaitsevat lähekkäin. Arjen kohtaamisissa tehdään nopeita tilanpäivityksiä oppilaiden asioista ja suunnitellaan yhdessä opetusta. Opettajat korostivat keskusteluyhteyden spontaania luonnetta; jos on pienikin huoli, siitä keskustellaan yhdessä.

Kyllä se oikeestaan on päivittäistä ajatusten vaihtoa ja tilanteista sopimista. Että hyvin tiiviisti. (opettaja 3)

Yhteistyö vaatii joustavuutta sekä luokanopettajalta että erityisopettajalta. Koulussa tilanteet muuttuvat usein nopeasti ja opettajien on pystyttävä

mukauttamaan omaa toimintaansa muuttuneiden tilanteiden mukaan. Joustavuus merkitsee omien ennakkosuunnitelmien muuttamista ja nopeasti uuteen tilanteeseen suuntautumista.

Se sit vaatii kummaltakin, niinkun luokanopettajalta joustavuutta tosi paljon, että se ei voi niinkun olla sitä että: "Minä olen suunnitellut tälle tunnille nyt näin", vaan et sun pitää niinkun elää siinä tavallaan, että sitten sieltä tulee, että hälle (erityisopettajalle) ei tullutkaan nyt kolmoset, ja nyt mulla ois. Että sä pystyt todellakin niin kuin joustaan. Sitte siitä ei tuu mitään, että jos sä aina pidät kiinni niistä omista: "Minun tuntisuunnitelma sanoo näin, niin nyt me tehdään tätä", vaan että sitten täytyy olla valmis, että nyt integroidaan, mekin otetaan se matikka, ja siirretäänkin äidinkieli iltapäivään. (opettaja 1)

Haastatelluista luokanopettajista osa korosti käytössä olevan niukan erityisopetusresurssin huolellista ja viisasta kohdentamista sekä tuen tarpeiden tarkkaa priorisointia. Keskinäisen organisoinnin avulla erityisopettajan tukea pyritään kohdentamaan juuri sinne, missä siitä arvioidaan olevan eniten hyötyä. Tehtyä yhteistyötä ja sen vaikutuksia on tarpeen myös arvioida säännöllisesti. Jatkuva kriittinen toiminnan arviointi ja toiminnan uudelleen suuntaaminen arvioinnin perusteella on laadukkaan pedagogiikan tunnusmerkki. Toteutuneen toiminnan arvioinnille on myös varattava aikaa.

Ja aikaa justiin niinku aikaa tarpeeks sille, että arvioidaan sitä! Ettei vaan niinku, että sovitaan, että koko vuosi keskiviikkoisin tehdään tätä, eikä kukaan arvioi, että toimiiko tämä, mitä on tapahtunut, kun me ollaan tätä tehty. (opettaja 1)

Yhteistyömuodot ja työtavat vaihtelevat erityisopettajasta riippuen. Erään haastateltavan mukaan eri erityisopettajat hahmottavat työnsä painopistealueet eri tavoin: osa erityisopettajista pitää keskeisenä oppilaiden testaamista ja heidän taitotasonsa kartoittamista, ja käyttää tähän paljon aikaa, kun taas joidenkin toisten erityisopettajien tavassa toimia korostuu enemmän yksittäisen oppilaan tarpeista lähtevä työskentelytapa.

Mä oon kokenut, että ne vaihtelee erityisopettajan mukaan ne painopistealueet. On ollu elämän varrella semmosiakin erityisopettajia, jotka tykkää tehdä monipuolisia testejä. Ja sitten ne kускаa niitä niinkun eestaas ja kertoo, että ”tämmönen on tilanne”. Ja se on ihan ookoo, tavallaan, mutta ei ehkä se tuki, mitä ite kaipais. (opettaja 2)

Useimmissa kouluissa ei ollut haastattelemieni luokanopettajien mukaan erikseen resursoitu yhteissuunnitteluaikaa luokanopettajan ja erityisopettajan väliseen suunnitteluun. Osa haastatelluista kertoi, että opettajat ovat toivoneet tällaista viikoittaista resursoitua suunnitteluaikaa, mutta eivät ole saaneet sitä. Luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteisestä suunnittelusta haastatellut kertoivat, että suunnittelu tapahtuu pääosin arkisissa kohtaamisissa ja keskusteluissa arjen lomassa välitunneilla tai koulupäivien jälkeen oppilaiden lähdettyä kotiin. Saarenketo (2016 119-120) kuvaa samanaikaisopettajuutta käsittelevässä väitöstutkimuksessaan opettajien yhteisiä suunnittelutilanteita samansuuntaisesti: suunnittelu tapahtui välillä ennalta sopien, mutta kiireisen kouluarjen keskellä tärkeä osa suunnittelua oli myös nopea ajatusten ja havaintojen vaihto ja asioista sopiminen kiireisen kouluarjen lomassa.

Myös Mikolan (2011, 190) etnografisessa väitöstutkimuksessa nousivat esiin spontaanin yhteistyön tilanteet, kuten kohtaamiset välitunneilla, jossa opettajat käyvät tärkeitäkin neuvotteluja ja pikasuunnitteluja. Mikola esittää huomion, että spontaani yhteistyö ei ole kuitenkaan pinnallista yhteistyötä: keskustelut voivat olla niin syvällisiä, että ne voidaan luokitella ammatillisiksi dialogeiksi. Mikolan havainnon mukaan erityisesti erityisopettajien ja luokanopettajan väliset keskustelut ovat tällaisia spontaaneja tilanteita. Haastatteleman luokanopettaja kertoi luokanopettajan ja erityisopettajan käyvän spontaaneja keskusteluja oppituntien jälkeen.

Kun koulupäivä päättyy, ja oppilaat on lähteny, niin tottakai, sittenhän me mennään: mä meen käymään erityisopettajan luona tai hän tulee käymään täällä. Ja sitten me käydään sitä keskustelua. Mutta varsinaisesti sille ei oo varattu mitään aikaa kalenteriin. (opettaja 3)

Luokanopettaja voi myös esittää erityisopettajalle täsmällisiä toiveita, mitkä oppisisällöt ovat kulloinkin käsittelyssä ja mihin asioihin opetuksessa erityisopettajankin olisi kiinnitettävä huomiota. Spontaaneissa kohtaamisissa tapahtuvaa suunnittelua helpottaa, että luokanopettajan ja erityisopettajan työskentelytilat ovat lähekkäin, jolloin vuorovaikutus onnistuu luontevammin ja tiheämmin.

Kun se on just se fyysinen sijainti niin tärkeä sen takia, että jos me oltais eri kerroksessa, sithän se jäis kokonaan se ovensuussa vaihdettava palaute. (opettaja 1)

Yksi haastatelluista kertoi, että heidän koulussaan aikaa on resursoitu opettajien väliseen yhteistyöhön ja toteaa käyttävänsä osan opettajien väliseen yhteistyöhön kohdennetusta suunnitteluajasta yhteistyöhön erityisopettajan kanssa, vaikka suunnittelulle ei olekaan varattu tiettyä päivää ja kellonaikaa.

Se ovensuukeskustelu on semmosta, että me ollaan päivittäin niinku tekemisissä, niin se on tuossa, että kahvihuoneessa saattaa heittää tämmösen ajatuksen ja päivityksen, ja jotakin tämmöstä aihetta ja välillä saattaa, että koulupäivän päätteeksi. Meillähän yhteissuunnittelulle on resursoitu aikaa. (opettaja 2)

Haastattemieni luokanopettajien näkemykset erosivat siinä, tarvittaisiinko luokanopettajan ja erityisopettajan yhteissuunnitteluun jokin tietty kohdennettu viikoittainen aika. Suunnitteluajan tarvetta ja keskeistä merkitystä haastatellut kuitenkin perustelivat jatkuvan toiminnan arvioimisen tärkeydellä ja yksittäisen oppilaan edistymisen arvioinnin tärkeydellä. Majoinen (2019, 68) niin ikään totesi kolmiportaisen tuen toteutumista käsitelleessä väitöstutkimuksessaan, että opettajien keskinäinen yhteinen suunnittelu on tärkeä oppilaan tuen järjestämistä edistävä tekijä kouluissa. Majoisen mukaan varsinainen yhteistyö tuen toteutumiseksi lähtee usein liikkeelle suunnittelusta ja yhteiset palaverit tuottavat oppilaan tuen järjestämisen kannalta konkreettisia hyötyjä. Haastattelemani luokanopettaja korosti yhteisen suunnittelun merkitystä myös tiedonkulun ja toiminnan arvioinnin näkökulmasta.

Se kuitenkin luo tosi vahvan pohjan sille työskentelylle sen lapsen kanssa. Että koko ajan arvioitais. Että kummatkin tietäis, että mitä siellä toisen luokassa on tapahtunut, kun se lapsi on siellä ollut. (opettaja 1)

Yhteissuunnittelun ei kuitenkaan tarvitse toteutua pelkästään kasvokkain, vaan yhteissuunnittelua ja tiedon siirtoa voi tapahtua myös osittain sitä kautta, että luokanopettaja ja erityisopettaja ovat molemmat tasavertaisina opettajina luokan sähköisillä oppimisalustoilla.

Siinä on kuitenkin se, että tuotoksia ja tavallaan semmonen ylläpitävä toiminta, että ollaan molemmat niinkun valveilla ja ajan tasalla kaikesta. Niin se ei paljoa vaadi niinkun ajallisesti resurssia, koska meillä on niitä sähköisiä välineitä ja muita tällöisiä. Eli sitä yhteistä aikaa silloin kun erityisopettajalla on aikaa jossain vaiheessa, niin hän pystyy silloin käydä niitä läpi, niiden tuotoksia, ja kiinnittää huomiota joihinkin kohtiin. Ja sama itellä. Mut sit sitten se päivitys tottakai vaatii muutakin kuin sähköisiä välineitä. Pitää tietää, missä mennään. Tietysti nopeimmat reagoinnit vaatii sitten ehdottomasti sen, että ollaan nokakkain. (opettaja 2)

6.1.2 Toimiviksi koetut yhteistyömuodot

Valtaosalla haastatelluista luokanopettajista oli kokemus, että yhteistyö erityisopettajien kanssa on ollut laadukasta ja hyvää. He kehuivat koulujensa erityisopettajia ja näiden ammattitaitoa ja työkokemusta. Haastateltavat kertoivat olevansa tyytyväisiä yhteistyöhön ja erityisopettajan tapaan toimia. Useat haastatellut kokivat, että heillä on hyvä yhteys erityisopettajan kanssa ja yhteinen näkemys oppilaiden tuen tarpeista.

Mä oon niinkun kokenut sillä tavalla, että meilläkin on aika pitkään työssä toimineet erityisopettajat täällä talossa, että jotenkin mä kyllä luotan heidän ammattitaitoon ja heidän kokemuksiin, mitä heillä on ollut. (opettaja 3)

Eri yhteistyömuodoilla ja yhteistyökäytännöillä on kullakin perustelunsa, ja valittava toimintatapa riippuu toki myös tilanteesta ja oppilaan tarpeista. Haastatellut luokanopettajat kuvasivat erityisopettajan kanssa toteutettua samanaikaisopettajuutta onnistuneena yhteistyön muotona. Samanaikaisopettajuuden hyötynä nähtiin muun muassa se, että ollessaan luokassa oppitunnilla luokanopettajan työparina erityisopettaja saa käsityksen koko oppilasryhmän toiminnasta ja voi tukea muitakin oppilaita.

Ja sitten siinä samalla menee niinku vaikka se ehkä se tavallaan on siellä tunnilla ehkä muutaman oppilaan takia virallisesti, niin kuitenkin hän näkee siinä paljon enemmän. (opettaja 6)

Suomalaisessa tapaustutkimuksessa, jossa tutkittiin yhteisopettajuutta luokanopettajan, erityisopettajan ja koulunkäynnin ohjaajien yhteistyönä, nähtiin yhteisopettajuuden edistävän kaikkien muiden paitsi kaikkein heikoimpien oppilaiden tuen toteutumista (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 26). Yksittäisten oppilaiden saavuttamat edut saattavat siis olla ristikkäisiä, mutta sitä tutkimustulosta se ei toki muuta, että haastattelemani luokanopettajat pitivät samanaikaisopetusta onnistuneena yhteistyömuotona.

Toisaalta pienessä ryhmässä tai jopa kahdestaan erityisopettajan kanssa toteutettava erityisopetus koettiin haastateltujen opettajien mukaan toimivaksi ja tehokkaammaksi kuin isossa ryhmässä tapahtuva opetus. Myös Uusitalo ja Vuorinen (2020, 192) toteavat, että kuka tahansa oppilas hyötyy silloin tällöin opiskelusta pienessä ryhmässä, jossa pystytään tukemaan jokaisen opiskelua. Haastattelemani luokanopettaja kertoi, että kun oppilaita on vähemmän, yksittäinen oppilas saa enemmän erityisopettajan henkilökohtaista huomiota.

Ja onhan se paljon tehokkaampaa, kun on pieni ryhmä. Tai jopa niinkun yhdellä tunnilla tää mun oppilas, erityisen tuen oppilas, käy yksin siellä. Että hänelle on varattu yksin. Kun se on niin spesiaali. (opettaja 5)

Pienessä ryhmässä tapahtuvalla opetuksella koettiin olevan enemmän lisäarvoa luokassa tapahtuvaan samanaikaisopetukseen verrattuna. Haastattelemini

luokanopettajien kokemusten mukaan oppilaat menevät useimmiten mielellään pienessä ryhmässä toteutettavaan erityisopetukseen. Majoinen (2019, 70) havaitsi tutkimuksessaan, että erityisopetuksen positiivisen maineen rakentamiseksi tulee tehdä päämäärätietoista työtä, johon liittyy erityisopettajan näkyvyys kaikkien oppilaiden arjessa sekä totuttaminen erilaisuuden kohtaamiseen. Eräs haastattelemani luokanopettaja kertoi, että erityisopetukseen pääsystä voi olla jopa kilpailua oppilaiden kesken.

Ja meillä on niin hyvä se yhteistyö, että oppilaatkin, ne haluaa mennä. Ja niille on tehty selväksi oppilaille, että tämä on mahdollisuus ja tämä on tilaisuus. Kysyvät, saako mennä erityisopettajalle. (opettaja 2)

Oppituntien palkittaminen rinnakkaisluokkien kesken niin, että kullakin luokalla on samaan aikaan tiettyä oppiainetta, on auttanut kohdentamaan erityisopettajan työpanosta samaan aikaan usean eri rinnakkaisluokan tukea tarvitseville oppilaille, joista erityisopettaja voi koota pienryhmän ja opettaa heitä omassa tilassaan. Järjestely sitoo luokkien lukujärjestyksiä, mutta palkitetun lukujärjestyksen aikaansaama erityisopetustuntien säännöllisyys ja ennakoitavuus oli koettu myös hyväksi. Myös jaksottaisena toteutettu intensiivinen osa-aikainen erityisopetus oli haastatellun luokanopettajan mukaan koettu erittäin onnistuneeksi toimintatavaksi, kun oppimisen pulmakohtiin päästään vaikuttamaan nopeasti tiiviin tukijakson avulla.

Ne sai niinku justiin, täysin yhen aikuisen siihen tiettyyn asiaan, missä me ollaan huomattu, että joku niinku puute on. Ja aika nopeesti ja tottakai näihän voikin ajatella, että nopeesti se tulee, kun siihen pystytään heti puuttumaan, ja se, että se aikuisen tuki on täysin sillä yhellä. Aika nopsasti asia oli korjattu, hän palas ja asia oli kunnossa. Et täytyy sanoa, et se oli todella, siinä kyllä niinku näki. (opettaja 1)

Opettajat kokivat onnistuneeksi yhteistyöksi erityisopettajan kanssa yksittäisiin oppilaisiin liittyvät tilanteet, joissa he ovat esimerkiksi saaneet tukea erityisopettajalta apua hankalasti käyttäytyvän oppilaan kanssa, tai olivat voineet konsultoida erityisopettajaa yksittäisen oppilaan asiassa. Toisinaan erityisopettaja on voinut auttaa akuutissa tilanteessa.

Jos jollain oppilaalla on esimerkiksi käytökseen tai vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia, että tulee luokkatilanteessa haasteita, tai että näkee heti aamusta, että on todella vaikea päivä, niin silloin voi kysyä, että minkälainen päivä sulla on tänään, että voinko lähettää oppilaan, jos näyttää siltä. Koska enhän mä voi häntä mihinkään tyhjään yksin nyt lähettää. Niin sillä tavalla on erityisopettaja ollut monta kertaa sitten ihan akuutissa tilanteessa, että lähetä vaan. Tai lähetä avustajan kanssa tuomaan, että siellä on sermin takana paikka, missä saa rauhoittua ja tehdä yhdessä. Että semmoisetkin on tosi tärkeitä. (opettaja 4)

Erityisopettajan osallistuminen luokanopettajan rinnalla oppilaskohtaisiin neuvotteluihin oli myös koettu hyväksi yhteistyömuodoksi, kun opettajat olivat voineet yhdessä kohdata vanhemmat ja keskustella asioista heidän kanssaan. Etenkin, kun oppilas on siirrettävä toiselle tuen portaalle, tai neuvottelussa käsitellään muita luokanopettajan mielestä haasteellisia asioita, luokanopettajat olivat kokeneet hyvänä, että erityisopettaja on mukana neuvottelussa.

Arviointien tekeminen yhdessä opettajien kesken koettiin myös suureksi rikkaudeksi. Oppilasarviointia helpottaa haastateltujen luokanopettajien mukaan se, että luokanopettaja ja erityisopettaja ja mahdollisesti muut opettajat, jotka ovat yhdessä opettaneet oppilaita, voivat yhdessä keskustella havainnoistaan ja ajatuksistaan ja yhdessä arvioida oppilaita. Tällöin arviointi on haastateltujen näkemyksen mukaan myös kattavampaa ja oikeudenmukaisempaa kuin vain yhden opettajan arvioidessa oppilaan taitoja ja edistymistä. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, 35) saivat yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessaan samansuuntaisen tuloksen: myös heidän tutkimuksessaan opettajat korostivat arvioinnin reiluutta, kun arviointi tehdään yhteistyössä opettajien kesken, ja sen lisäksi yhdessä toteutettava arviointi koettiin helpommaksi.

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa haastateltavien mukaan myös toiminnan suunnittelu. Erityisopettajaresurssin käytön huolellinen suunnittelu esimerkiksi lukujärjestyksen organisoinnin keinoin on keskeistä, että erityisopettaja pystyy tehokkaasti opettamaan eri luokkien tukea tarvitsevia oppilaita.

Että ne tunnit ois jaettu sille erityisopettajalle sillä tavalla, että ne lapset, jotka sitä erityisopettajaa tarvitsevat, niin hän ois läsnä niillä tunneilla. Ja sitten sillä tavalla myöskin ne tunnit laitettu siihen lukujärjestykseen, että kaikilla ei esimerkiksi ole se välttämättä se matematiikan tunti samalla tunnilla. Että tavallaan se erityisopettaja pystyy menemään niille tunneille, joissa hän on tarpeen. (opettaja 6)

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyömuodoissa on haastateltujen opettajien mukaan keskeistä, että molemmat hahmottavat oman roolinsa ja tukevat oppilaita yhdessä. Jatkuva keskusteluyhteys ja tilanpäivitykset erityisopettajan kanssa nähtiin tärkeänä ja onnistuneena yhteistyön muotona. Myös selkeys opettajien välisessä työnjaossa on tärkeää. Onnistunut yhteistyö vaatii haastateltavien mukaan lisäksi joustavuutta sekä luokanopettajalta että erityisopettajalta. Molempien opettajien on tultava toisiaan vastaan, ja heillä on oltava yhteinen näkemys siitä, mikä on oppilaalle parasta, mihin tavoitteisiin oppilaan kanssa pyritään.

Varmasti siinä yhteistyössä tosiaan se, että se on sitä avointa ja nähtäis ne niinku yhteiset päämäärät, et ei ois sitä mitään kilpailua, että kenenkään tarvii olla parempi tai että mun pitää olla tässä jotenkin, vaan että se olis "meidän oppilas", että pystyttäis ajatella näin, ja se yhteen hiileen puhaltaminen ja niitten tavoitteitten auki puhuminen, että sanotettas ihan se, että mitä me nyt, mitä tämä oppilas. (opettaja 1)

Lapsen edun tunnistaminen ja se, että opettajat toimivat yhdessä oppilaan parhaaksi on haastateltujen luokanopettajien mukaan keskeistä opettajien onnistuneessa yhteistyössä. Yhdessä opettajat pohtivat, kummalla on oppilaan tilanteeseen sopivia työvälineitä ja keinoja.

Niin, että molemmilla on ne tietyt vastualueet ja joissakin osin ne niinkun leikkaa kivasti, ja siinä toivottavasti on se keskiössä, siinä rajapinnan keskiössä on se lapsi, ja sen paras. (opettaja 2)

Yhteistyön avoimuus ja yhdessä yhteisiin päämääriin pyrkiminen sekä toistensa työpanoksen arvostaminen edesauttavat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön onnistumista.

Se, että tosiaan tämä on meidän ja me yhdessä tehään se parhaamme sen erityisopettajan kanssa. Ja semmosena tasavertasena, että se kummankin työ on ihan yhtä tärkeätä että on se siellä luokassa sitten tai siellä sitten pienemmässä ryhmässä. (opettaja 1)

Haastattelun luokanopettajan mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan keskinäinen arvostus ja kunnioitus heijastuu myös oppilaille. Myös Majoinen (2019, 69) havaitsi tutkimuksessaan, että aikuisten keskinäinen positiivinen asenne näkyy oppilaille asti. Eräs haastattelemani luokanopettaja kuvaa onnistunutta yhteistyötä, kuinka luokanopettaja ja erityisopettaja antavat toisilleen kannustavaa palautetta myös oppilaiden nähden.

Jos se tunti alkaa sillä tavalla, että molemmat niinkun ollaan tossa luokan edessä, ja mä kerron heti alkuun, että "Meidän tähtivieraamme täällä taas, (nimi)," ja meillä on niin valtava se arvostus puolin ja toisin, molemmilla nämä erityisosaamiset, et siinä ei oo mitään epäilystä! Ne (oppilaat) aistii joka solusta meistä, että todella heistä välitetään ja heidän osaamisesta. (opettaja 2)

Kaksi haastateltua luokanopettajaa myös kertoivat havainneensa, että luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön onnistumiseen ja sen sujuvuuteen vaikuttavat myös opettajien persoonat, ja niiden yhteensopivuus. Tutuksi tulleen opettajan kanssa yhteistyö sujuu jouhevasti.

Onhan se jonkin verran myös niinkun persoonakysymyksen tietyllä lailla, kuitenkin. Että löytää semmosen yhteisen keskustelun sävelen. Ja monesti semmoset asiat, että ne lähtee tulemaan yhteistyönä sitten jo selkärangasta. Että niitä ei tarvi enää hirveesti sit välttämättä enää keskustella sen alun jälkeen. Että toisen tuntee jo katseesta, että ahaa, joo, näin tehdään. Ja sitten niinkun se lähtee siitä. (opettaja 6)

Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 34) yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa saatiin hyvin samansuuntainen tulos: opettajat kuvasivat tutkimuksessa yhteisopettajien yhteensopivuutta käyttäen esimerkiksi ilmauksia "sopivat kemiat". Haastattelemani luokanopettajat olivat kokeneet saaneensa erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä erilaisen näkökulman ja ymmärrystä tukea tarvitsevien oppilaiden asioihin. Luokanopettajat arvostivat

erityisopettajan koulutusta, asiantuntijuutta ja kokemusta, ja kokivat yhteistyön kautta itsekkin päässeensä siitä osalliseksi.

Tottakai erityisopettajalla on erityisopettajan koulutus ja vielä syvempi näkemys ja tieto kaikista niistä oppimisen vaikeuksista, mitä voi olla. Että tottakai mä oon ollut siinä sitten oppilaana myös. (opettaja 4)

Luokanopettajat kertoivat myös saaneensa yhteistyöstä erityisopettajan kanssa konkreettisia neuvoja, kuinka kannattaa toimia erilaisissa käytännön tilanteissa, ja uusia monipuolisempia työtapoja eri asioiden opettamiseen.

Saa ihan siis semmosia käytännön vinkkejä, että hei, ootteko harjoiteltu tämmöistä toistolukua ja ootteko tehny tämmöistä, että tämmöistä vois kokeilla sen oppilaan kanssa siellä luokassa. Että ihan semmostakin apua oon kyllä saanut. (opettaja 3)

Myös Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 35) toteuttamassa yhteisopettajuutta käsittelevässä tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia: opettajat puhuivat kollegalta oppimisen mahdollisuudesta ja mahdollisuudesta hyödyntää kummankin opettajan vahvuuksia.

Omassa tutkimuksessani luokanopettajat kertovat saaneensa erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä myös apua ja tukea koulunkäynnin ja oppimisen tuen asiakirjojen kanssa. Etenkin, jos luokanopettaja oli kokenut tuen asiakirjojen laatimisen vaativaksi, oli erityisopettajan antama tuki tuonut helpotuksen. Lisäksi luokanopettajat kokivat saaneensa erityisopettajalta konsultatiivista kollegatukea, miten tulisi menetellä yksittäisen tukea tarvitsevan oppilaan asioissa, tai tulisiko jotain oppilaan oppimiseen liittyvää huolen aihetta selvittää tarkemmin. Sundqvist, Aarnos ja Ström (2020, 172) kirjoittavat muissakin tutkimuksissa saadun samansuuntaisia myönteisiä tuloksia opettajien konsultatiivisesta yhteistyölähtöisestä keskustelusta. Haastattelemani luokanopettaja kuvasi konsultaatioavun pyytämistä erityisopettajalta ja opettajien yhdessä käymiään keskusteluja antoisiksi.

Aina se on mahtavaa, kun voi miettiä ja voi hakea myös sellaista kollegatukea, että miten mä tekisin tän oppilaan kanssa. Että ihan silläkin tavalla voi saada sellasta tukea, miten menetellä. Tai sitten jos on ollut semmoinen tilanne, että mä nään että oppilaalla on nyt jotain oppimisen vaikeuksia niin sit voin käydä kysymässä, et onko tää nyt semmoinen juttu, jota pitäis viedä eteenpäin. (opettaja 4)

Yhteistyössä erityisopettajan kanssa luokanopettajat kokivat saaneensa erityisopettajalta keskusteluyhteyden kautta tukea omille pohdinnoilleen ja peilin omille ajatuksilleen. Erilaisia asioita on hedelmällistä pohtia ja etsiä vastauksia yhdessä.

Just se näkökulma, ja se, omien ajatusten ja siihen välittämiseen semmosta peilausta. Tavallaan, kun sä puhut asioita ääneen, niin ne pienenee, ja sitten tuota myöskin, kun tietää, että sieltä tulee myös sitä toisenlaista näkökulmaa, että me kohdataan jossain puolessa välissä, ja kaikki on sen lapsen parhaaksi, ja mä koen saaneeni ehkä tälleen ammatillisesti eniten siitä. (opettaja 2)

Luokanopettajat kokivat voineensa vaikuttaa erityisopetuksen sisältöön ja siihen, ketkä oppilaat saavat erityisopettajan tukea. Luokanopettaja on erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön myötä ja erityisopettajalta saamansa palautteen kautta saanut myös vahvistusta ammatti-identiteetilleen ja arvostusta luokanopettajana.

Ammatti-identiteetti on vahvistunut ehkä siinä siten, että kun mä koen, että mua arvostetaan ihan tämmösenä luokanopettajana ihan näin. Niin mulla on tietynlainen toimenkuva, siihen kuuluu tietynlaisia tehtäviä ja vastualueita. Ja mä koen, että mä oon hoitanut ne asiat hyvin. Koska me aina annetaan palautetta toisillemme, ja tietysti kehuaan hirveesti toisiamme. Se on se, mikä rakentaa sitä. (opettaja 2)

Luokanopettajat kokivat itse antaneensa erityisopettajan kanssa tehtyyn yhteistyöhön oman luokanopettajan näkökulmansa ja työkokemuksensa. Luokanopettajien mukaan heillä on laajempi näkökulma yksittäisen oppilaan tilanteesta, sillä he näkevät oppilaan myös ryhmän jäsenenä isossa luokassa. Luokanopettajalla on erityisopettajaa laajempi näkemys luokan

kokonaistilanteesta ja sen sosiaalisesta ilmapiiristä. Tämän laajemman näkökulmansa he kokivat antaneensa yhteistyössä yhteiseen käyttöön.

Luokanopettajan työtehtävä ja työolosuhteet ovat erilaiset kuin erityisopettajalla. Luokanopettaja työskentelee jatkuvasti ison luokan kanssa, jossa paljon oppilaita, joilla kullakin on omat erityispiirteensä ja monta huomiota vaativaa asiaa. Tätä arjen realismia haastatteleman luokanopettaja koki tuoneensa myös erityisopettajan kanssa tehtyyn yhteistyöhön.

Koska monesti he (erityisopettajat) toimii kuitenkin pienemmän lapsiryhmän kanssa. Niin jotenki sitä realismia heille muistuttaa, että hei, mullahan on täällä nää 23 sen yhden lisäksi vielä. Jotenkin ehkä käyty semmosta keskustelua. Mutta en tiedä onko he nyt saanut siitä sen kummempaa. Mutta ehkä sitä ymmärrystä myös luokanopettajaa kohtaan. Että me ollaan kuitenkin aikamoisten paineitten keskellä, ja sitä tukea tarjotaan täällä ihan isoissa ryhmissä ja pyritään. Että eihän me sitä HOJKSia voida täällä laittaa missään vaiheessa sivuun, vaan sehän on koko ajan periaatteessa läsnä ja sen lapsen mukana. (opettaja 3)

Luokanopettajat kertoivat tehdyn yhteistyön kautta tarjonneensa erityisopettajalle keskustelukumppanuutta ja antaneensa erityisopettajalle kannustavaa palautetta. Saarenketo (2016, 120) totesi väitöstutkimuksessaan samansuuntaisesti, että aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisessä samanaikaisopettajuuskokeilussa opettajien vastavuoroiset toistensa työskentelyyn liittyvät palautekeskustelut oli koettu erittäin merkittäväksi. Haastatteleman luokanopettaja kertoo palautteen antamisen kautta vahvistaneensa erityisopettajan ammatillista identiteettiä.

Ja ehkä toisaalta oon antanut sitä, mä oon pyrkinyt vahvistamaan sitä hänen kokemustaan siitä, että: "Sä todella teet hyvin, ja tämä toimii tämä homma hyvin". (opettaja 2)

6.2 Luokanopettajien jatkossa erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön kohdistamat toiveet

Kysyttäessä opettajilta toiveita jatkossa erityisopettajan kanssa toteutettavaan yhteistyöhön, jotkut haastatelluista toivat esille, että he ovat jo nyt hyvin tyytyväisiä toteutuneeseen yhteistyöhön, ja kokivat yhteistyön olleen monin tavoin onnistunutta. Yhteistyö erityisopettajan kanssa oli ollut joustavaa, ja luokanopettajat kokivat saaneensa tukea erityisopettajilta. Hyviksi koetuista ja onnistuneista yhteistyömuodoista erityisopettajan kanssa haluttiin pitää kiinni.

Tuossa nyt oli puhetta, että hän toivois kovasti, että meillä jatkuis yhteistyö ens syksynä. Ja mä toivon todella itekin tätä. Mä oon saavuttanut semmosen erityisopettajuuden nyt oman työni tueksi, että mä en vois pyytää enää yhtään enempää. Tää menee niinku just niinku pitää. (opettaja 2)

Jatkossa erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä kaikki haastatellut opettajat toivoivat, että jatkossa erityisopetusresurssia olisi enemmän käytettävissä. Haastatellut opettajat esittivät toiveen, että erityisopettaja olisi myös enemmän luokassa ja että heillä olisi enemmän samanaikaisopettajuutta erityisopettajan kanssa.

Kyllä se ehkä se samanaikaisopetus. Se ei nyt tässä koulussa oo varmaan ikinä mahdollista. Että ois mahdollisuus niinkun ympäri viikkoa tehdä sitä yhteistyötä ja suunnitella sitä niinkun tavallaan oppilaskohtaisesti. (opettaja 6)

Samanaikaisopetuksen ehtona haastateltujen luokanopettajien mukaan olisi kuitenkin se, että samanaikaisopetusta toteuttavilla opettajilla tulisi olla riittävästi yhteistä suunnittelu-aikaa, ja muutenkin toivottiin lisää suunnittelu-aikaa erityisopettajan kanssa. Myös Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 33) yhteisopettajuutta koskevan tutkimuksen perusopetuksen opettajilta kerätyssä aineistossa korostui yhteinen opetuksen suunnittelu, minkä perusteella sen tulkittiin kertovan siitä, että suunnittelu on keskeinen asia yhteisopettajuudessa.

Jaksottainen tiiviissä jaksossa toteutettu osa-aikainen erityisopetus oli myös koettu hyvänä, ja sen toimintamallin jatkamiseen oli halukkuutta niillä haastatelluilla luokanopettajilla, joilla oli kokemuksia siitä. Opettajat toivoivat myös, että raja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä madaltuisi; erityisopetuksen toimintamuotojen ja luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyömuotojen tulisi olla sellaisia, että ne erottelevat mahdollisimman vähän oppilaita. Haastateltujen mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen tulisi olla saumaton kokonaisuus.

Ja tavallaan niinku semmonen ajatus, että kuka tahansa voi tarvita apua. Et sitten mietitään, mikä se apu sitten on. Toisilla se voi olla enemmän ja toisilla se voi olla vähän vähemmän. (opettaja 6)

Opettajien välisen yhteistyön työnjaon selkeyttä pidettiin myös tärkeänä yhteistyön sujumuuden kannalta, etenkin jos samassa työyhteisössä työskentelee saman luokan oppilaiden kanssa useampia opettajia. Erityisopettajalta toivottiin myös tukea ja selkeytystä tuen tarpeen määrittelyyn, milloin oppilas on esimerkiksi tarpeen siirtää yleisestä tuesta tehostettuun tukeen.

Mikä se on se raja sitten, että milloin pitää tehostettuun tukeen mennä? Että jotenkin mä en oo siihen saanut siihen vielä oikein sellasta vastausta. (opettaja 5)

Kysyttäessä haastatelluilta luokanopettajilta, miten he järjestäisivät luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön, elleivät käytettävissä olevat resurssit rajoittaisi sitä mitenkään, useimmat haastattelemani luokanopettajat ehdottavat, että erityisopettajia tulisi palkata tuntuvasti lisää. Myös Majoinen (2019, 90) sai tutkimuksessaan tuloksen, että oppilaan tuen järjestymistä vaikeuttaa opettajien määrän vähäisyys, ja että henkilöstöresursseja tarvittaisiin Majoinen tutkimustulosten mukaan paljon nykyistä enemmän. Haastattelemini luokanopettajien näkemyksen mukaan erityisopettajia tulisi olla huomattavasti nykyistä enemmän, jotta oppilaiden tuen tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan paremmin.

Mä järjestäisin sen niin, että jokaisella koululla olis vähintään se yksi erityisopettaja oma. Ja sitten sitä kautta se tuki tulis sen yhden koulun oppilaille. Ja sitten jos on isompi koulu, niin sitten useampia, niin että se oikeasti toteutuu se oppilaan etu. Että siinä palkattais aika monta uutta erityisopettajaa todennäköisesti. (opettaja 6)

Haastatellut luokanopettajat toivovat, että erityisopettaja tulisi pienryhmäopetuksen lisäksi myös luokkaan ja tukisi siellä oppilaita, ettei tukea tarvitsevien oppilaiden tarvitsisi aina lähteä pois luokasta tukea saamaan.

Ensimmäisenä tulee niinkun se mieleen, että tietysti olisi kiva, että ne oppilaat saisi olla täällä luokassa ja se tulis tänne mukaan, se erityisopettaja, ja pystyis siinä. (opettaja 5)

Moni haastatelluista luokanopettajista haaveili jopa kokoaikaisesta samanaikaisopettajuudesta, tai niin, että erityisopettaja olisi luokanopettajan työparina, ja he voisivat joustavasti jakaa oppilaita. Tähän työpariopettajuuteen liittyen opettajat visioivat, että työparilla olisi käytössään kaksi opetustilaa, tai että luokan yhteydessä olisi lasiseinäisiä, äänieristettyjä jakotiloja, joihin oppilaita voisi jakaa työskentelemään. Oppilaita voisi ryhmitellä myös työskentelemään pienemmiksi ryhmiksi esimerkiksi taitoperusteisesti.

Niin sitten just sitä, että oltais siis kertakaikkiaan niin kuin työpari. Niin silloinhan se tarkoittais silloin sitä, että mehän suunniteltais se opetus yhdessä. Mehän jaettais lapset niinkö semmisiin niinkö ryhmiin missä se lapsi oppii parhaiten. Elikkä että sitten me voitais jakaa kahdestaan niitä lapsia eri oppimisen tason ryhmiin. Ja sitten jos meillä olisi tietenkin vielä kaksi tilaa käytössä, niin sehän ois aivan ideaali. (opettaja 3)

Yksi luokanopettaja visioi, että luokanopettajan ja erityisopettajan toimiminen työparina vaikuttaisi positiivisesti myös siihen, että erityisopetus ja yleisopetus olisi saumattomampaa; tukea tarvitsevia oppilaita ei tarvitsi erotella erikseen muusta luokasta, vaan he voisivat opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa, mikä tukisi heidän oppimistaan ja itsetuntoaan.

Musta ois niinkun ihanaa ajatella niin että niitten erityisten ei tarte aina tuntea, että nyt. Ne toki tuntee, että pääsee erityisopetukseen. Mutta joskus on, että ei halua lähteä. Niin just et siellä tilassa vois olla välillä just niitä kavereina, niitäkin, jotka ei tarte sitä. Mutta sen vertaistuen ja sen kaiken, sen oppilaan oppimisen, oppilaan itsetunnon kannalta ois hyvä, että ne, että se ois semmosta jotenkin saumatonta. Ei niin, että me jotenkin erotellaan ne. (opettaja 4)

Yksi haastatelluista opettajista esitti ajatuksen työpariopettajuudesta jonka suunnittelun lähtökohtana olisivat yksittäiset oppilaat ja heidän tuen tarpeensa, joiden mukaan viikon toiminnot rakennettaisiin lapsikohtaisesti, tavallaan kullekin tukea tarvitsevalle lapselle yksilöllinen oma polku joka viikolle.

Ja sitten tavallaan semmonen oppimisen polku lapselle. Räätelöity viikko, että missä hän on ryhmän mukana tekemässä ja mitä hän siinä ryhmässä tekee. Milloin hän on erityisopettajan kanssa kahdestaan tai pienemmässä porukassa, mitä hän silloin tekee. Ja niinkun et se menis niinkun, hänellä olis oma lukujärjestys ja omat työt sen viikon aikana. Niin se ois se mun unelmien viikko tavallaan sille lapselle. (opettaja 6)

Haastatellut opettajat visioivat myös sitä, että heillä olisi enemmän resursoitua suunnittelu-aikaa erityisopettajan kanssa. Opettajien visioissa korostui samanaikaisopetuksenkin osalta se, että mikäli samanaikaisopetusta toteutettaisiin, sen pitäisi olla yhdessä hyvin suunniteltua, että todellinen samanaikaisopettajuus toteutuisi käytännössä.

Että siinä pitäis olla sitten niin paljon sitä aikaa, että onko se rahasta kiinni sitten se aika, että jos ois paljon rahaa, niin jos niistä suunnittelutunneistakin maksettais opettajille, niin sittenhän ne jäis suunnittelemaan ylimääräselläkin ajalla tietenkin. Mutta siinä on kyllä tärkeä se, samanaikaisopetuksessa sitten että, että siinä on niinkun on sitä yhteistyötä sitten. Että se on yhdessä suunniteltu. (opettaja 5)

Samanaikaisopettajuudesta voisi luokanopettajan mukaan hyötyä myös erityisopettaja, jonka ammatillinen tuntuma oppilaiden taitotasoon pysyisi ajantasaisena, kun hän näkisi ikäluokan koko kirjon, eikä ainoastaan tukea tarvitsevia oppilaita. Samanaikaisopettajuuden ja työpariopettajuuden lisäksi

myös nykyisten jo vakiintuneiden osa-aikaisen erityisopetuksen muotojen ja luokanopettajan keskinäistä yhteistyötä voisi edelleen kehittää ja parantaa.

Luokanopettajat visioivat, että myös muut, kuin eniten tukea tarvitsevat voisivat opiskella erityisopettajan kanssa; kaikille vähänkään tukea tarvitseville oppilaille pitäisi taata mahdollisuus saada erityisopetusta. Luokanopettajien mielestä erityisopetusta tulisi kohdentaa oppimisvaikeuksien lisäksi myös niille oppilaille, joilla on käytöksen haasteita tai keskittymisongelmia tai jotka ovat häiriöherkkiä. Näitä oppilaita voitaisiin tukea haastateltujen mukaan joko niin, että erityisopettaja opettaisi heitä eri tilassa tai niin, että erityisopettaja tulisi luokkaan.

Lisäksi luokanopettajat visioivat pienluokassa tai pajaluokassa opiskelua jaksottaisena tukimuotona tukea tarvitsevalle oppilaalle nykyistä huomattavasti joustavammin, ellei laaja-alaisen erityisopettajan tai integraatioluokan erityisopettajan antama osa-aikainen erityisopetus riitä oppilaalle. Haastateltu luokanopettaja kuvasi toivettaan käytösongelmaisten oppilaiden jaksottaisesta tuesta pienluokalla.

Et sitä toivois joskus enemmän opettajana, että ne meidän raja-aidat, tavallaan raja-aita pienluokkaan, raja-aita pajaluokkaan, raja-aita tämmösiin erityisryhmiin ei ois niin rajaa piirretty. Vaan vois olla vaikka joku jakso pienluokassa kaksi kuukautta, tai kuukausi. Sitten tulla takaisin siihen ryhmään ja kokeilla, onnistuuko. Jos onnistuu, niin sittenhän pienryhmä tai paja on tehnyt tehtävänsä. (opettaja 6)

Joensuussa onkin kehitetty ja tutkittu hieman samansuuntaista jaksottaista toimintamallia käytöksen haasteisiin käyttäytymistä tukevilla pienluokilla. Käyttäytymisen ongelmien vuoksi erityisessä tuessa olevat oppilaat ovat kasvatuksellisen pienluokan interventiojaksolla kuntoutuneet pääsääntöisesti niin hyvin, että ovat voineet palata yleisopetukseen. Tutkimustulosten mukaan yleisopetukseen palaamisen kannalta olennaista oli varhainen interventio vuosiluokkien 1-4 aikana, ja kuntoutuminen yleisopetukseen kesti pääsääntöisesti kahdesta neljään vuotta. (Sivola, Närhi & Savolainen 2018, 45-46.)

Yksi haastatelluista luokanopettajista nostaa esiin mahdolliset haitat kuvitteellisessa tilanteessa, jossa erityisopettajan tukea olisi tarjolla ylenpalttisesti; liian tuettuina oppilaiden itsenäisyys, omatoimisuus ja ongelmanratkaisutaidot eivät kehity toivotulla tavalla. Ei ole oppisen kannalta tarkoituksenmukaista, että oppilaat eivät joudu lainkaan pinnistelemaan ja yrittämään itsenäisesti missään tilanteessa, vaan aikuinen on jatkuvasti vieressä tarjoamassa apua, ja oppilas voi kaikissa tilanteissa turvautua aikuisen tarjoamaan apuun.

Mun mielestä se on myöskin lasten näkökulmasta, että kyllä mä näkisin, että kaikille pitäis olla semmonen pyrkimys, kuitenkin oppilaillekin sellaseen perusosaamisen tilaan, et jos he saa jatkuvasti tukea ja koko ajan on aikuisia huolehtimassa ympäristössä, niin tällä lailla näin. Niin se katoaa ehkä se jonkinlainen standarditaso, johon meidän pitäis perusopetuksessa pyrkiä. Et se hämärtyy se, jos sä saat koko ajan sitä tukea. Ja se ekstra spessu -näkökulma, niin se voi olla, että se kärsii inflaation, jos sitä on ihan liikaa. (opettaja 2)

6.3 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Haastattemieni luokanopettajien mukaan erityisopettajan kanssa toteutettuja yleisimpiä yhteistyömuotoja olivat erityisopettajan pitämä pienryhmäopetus muutamalle oppilaalle erillisessä tilassa, samanaikaisopetus yhdessä työparina luokassa ja kahdessa koulussa eniten tukea tarvitseviin oppilaisiin kohdentuva jaksottainen erityisopetus integraatioluokassa. Erittäin keskeinen yhteistyömuoto haastateltavien mukaan oli opettajien välinen jatkuva keskustelu sekä jatkuva toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä. Keskeinen luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyön muoto oli myös oppilaiden tarvitseman tuen tarpeen havainnointi ja arviointi, jota tapahtui opettajien mukaan paitsi erilaisten kaikille oppilaille teetettävien kartoitusten

muodossa, myös monin tavoin yksittäisen oppilaan tarpeista lähtien; luokanopettajat kokivat, että erityisopettaja oli mukana räätälöimässä yksilöllistä tukea oppilaille monenlaisissa tilanteissa, kuten puheopetusta, tukea käyttäytymisen haasteissa ja tukea toisesta kulttuurista muuttavan oppilaan opetuksen järjestämisessä. Luokanopettajat kertoivat myös yhteistyöstä pedagogisten asiakirjojen laatimisessa ja erilaisten oppilaiden asioita koskevien neuvotteluiden järjestämisestä yhdessä. Myös yhteistyön tekeminen ja opettajuuden jakaminen luokan sähköisillä oppimisalustoilla nousi esiin aineistosta yhtenä toteutuneena yhteistyön muotona.

Haastatellut luokanopettajat olivat yleisesti varsin tyytyväisiä erityisopettajan kanssa toteutettuun yhteistyöhön. Sekä toteutettuun samanaikaisopettajuuteen että muutaman lapsen pienryhmässä tapahtuneeseen erityisopetukseen löytyi haastatelluilta luokanopettajilta hyviä perusteluja. Myös tiiviisti jaksottaisena tukena toteutuneeseen osa-aikaiseen erityisopetukseen haastatellut olivat tyytyväisiä; luokanopettajat olivat kokeneet jaksottaisen tuen tehokkaaksi. Koulun arjessa oppituntien palkittaminen rinnakkaisluokkien kesken koettiin onnistuneeksi tavaksi toteuttaa erityisopetusta. Luokanopettajat kokivat erityisen positiiviseksi erityisopettajan tarjoaman avun haastavissa akuuteissa oppilaisiin liittyvissä tilanteissa. Luokanopettajat mainitsivat toimivaksi yhteistyön muodoksi myös erityisopettajan osallistumisen erilaisiin neuvotteluihin ja oppilasarviointien tekemisen yhdessä. Luokanopettajat alleviivasivat erityisopettajan kanssa tehdyssä yhteistyössä jatkuvan, intensiivisen keskusteluyhteyden tärkeyttä. Haastatellut luokanopettajat kokivat oppineensa yhteistyöstä erityisopettajan kanssa ja saaneensa erityisopettajalta käyttöönsä myös konkreettisia uusia työtapoja.

Jatkossa erityisopettajan kanssa tehtävältä yhteistyöltä haastatellut luokanopettajat toivoivat yksimielisesti, että käytettävissä olevaa erityisopetusresurssia olisi enemmän. Myös erityisopettajan runsaampaa osallistumista luokassa tapahtuvaan opetukseen toivottiin, samoin kuin yhteistä suunnittelu-aikaa erityisopettajan kanssa. Haastatellut luokanopettajat toivoivat

yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajan madaltumista, ja toisaalta toivottiin myös selkeää työnjakoa opettajien välille. Mikäli käytettävissä olevat resurssit eivät rajoittaisi luokanopettajien toiveiden toteutumista, luokanopettajat toivoivat palkattavan huomattavasti lisää erityisopettajia, että kaikille tukea tarvitseville oppilaille voitaisiin tarjota riittävästi erityisopetuksellista tukea ja että erityisopettajia riittäisi myös työpariopettajiksi luokanopettajille ja jopa kokoaikaiseen samanaikaisopetukseen luokanopettajan kanssa. Tähän liittyen luokanopettajat toivoivat myös runsasta resursoitua suunnittelu-aikaa yhdessä erityisopettajan kanssa, jotta toteutettava opetus olisi yhdessä suunniteltua. Haastatellut luokanopettajat toivoivat myös erityisopetuksen pienryhmien joustavampaa käyttöä; että yleisopetuksessa olevat oppilaat voisivat saada tarvittaessa jaksottaista tukea erityisopetuksen pienluokalta ja palata sitten yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan.

Merkillepantavaa oli, että kaikki haastatellut luokanopettajat korostivat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä puheessaan jatkuvasti lapsen etua ja lapsen kannalta parhaaseen pyrkimistä, ja oppilaan edun asettamista etusijalle arjen ratkaisuja tehtäessä. Tämä kertoo nähdäkseni luokanopettajien eettisesti korkeatasoisesta suhtautumisesta työhönsä ja oppilaisiinsa; oppilaiden etua pidetään aidosti etusijalla ja tehtävät ratkaisut ja niiden vaikutukset pyritään hahmottamaan aina myös oppilaan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmasta esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan onnistunut yhteistyö voi näyttäytyä muun muassa tuen jatkuvuutena, kun sama erityisopettaja työskentelee useampia vuosia saman oppilasjoukon kanssa ja oppii tuntemaan oppilaat myös persoonina ja voi tukea heidän kasvuaan monipuolisesti.

Haastatellut vertailivat myös oppilaiden mahdollisuuksia saada tukea riippuen siitä, minkä kokoisessa koulussa oppilaat opiskelevat. Isoa koulua pidettiin tuen saamisen kannalta parempana vaihtoehtona. Haastatellut näkivät, että isossa koulussa luokanopettajalla ja erityisopettajalla on mahdollisuus tehdä päivittäin yhteistyötä ja että erityisopettajan tuki on paremmin saatavissa oppilaille koko viikon ajan. Pienessä koulussa taas erityisopettaja käy ehkä vain parina päivänä viikossa ja vastaa kaikista vuosiluokista, ja hänen

mahdollisuutensa tukea yksittäistä oppilasta erityisopetuksen keinoin ovat pienessä koulussa haastateltujen mukaan heikkommat. Mielenkiintoista on, että Majoinen (2019, 75) väitöstutkimuksessa tulos oli päinvastainen: koulun pieni koko koettiin oppilaan tukea edistäväksi tekijäksi. Pienen koulun etuna Majoinen tutkimuksessa pidettiin muun muassa sitä, että pienessä koulussa oppilaat ja heidän tarpeensa tunnetaan paremmin.

Luokanopettajan erityispedagoginen lisäkouluttautuminen nähtiin myös tässä tutkimuksessa yhdeksi ratkaisuksi opetuksen laadun parantamisessa ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa. Koska erityisopetuksen resurssit ovat rajalliset ja koska yleisopetuksen luokilla opiskelevat oppilaat kuitenkin työskentelevät suurimman osan viikosta luokanopettajan johdolla, olisi haastateltujen mukaan tärkeää, että myös luokanopettajalla olisi erityispedagogista osaamista. Myös Majoinen (2019, 67) toteaa samansuuntaisesti väitöstutkimuksessaan, että esimiesten koulutusmyönteisyys ja johdon tuki henkilöstön kouluttautumiselle sekä kouluttautumismahdollisuudet ovat merkittävä tekijä kolmiportaista tuen toteutumisessa.

Haastateltavat toivat myös esille, että rehtorin ja koulun johtoryhmän osuus koulun ja opetuksen kehittämisessä on merkittävä taustatekijä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön onnistumisessa. Rehtorilla ja koulun johtoryhmällä on haastateltujen mukaan tärkeä ohjaava rooli siinä, kuinka erityisopetuksen toimintakulttuuria kussakin koulussa kehitetään, ja miten asioita resursoidaan. Jos jokin toimintamalli koetaan koulussa hyväksi, voi koulun johto ohjata koko työyhteisöä toimimaan saman, hyväksi koetun toimintamallin suuntaisesti. Majoinen (2019, 66) on saanut väitöstutkimuksessaan samansuuntaisen tuloksen koulun johdon rooliin liittyen. Majoinen mukaan koulun johdon rooli on oppilaan tukea järjestettäessä keskeinen, ja koulun johdon antama tuki korostuu erityisesti niissä kouluissa, joissa asiat sujuvat hyvin. Kattilakosken (2018, 41) mukaan taas koulun toimintakulttuurin muutos on aikaa vaativa prosessi, joka vaatii muutokseen sitoutumista koko yhteisöltä. Muutoksen johtamisessa on tärkeää, että johdolla on visio muutoksesta ja henkilökunta osallistetaan

muutokseen niin että heillä on vaikutusmahdollisuuksia ja että johto on saatavilla ja käytettävissä (Kattilakoski 2018, 48). Mikola (2011, 192) nostaa kehittämistyön kannalta merkittäväksi ruohonjuuritasolta opettajien keskinäisestä yhteistyöstä kumpuavat kokeilut, jotka voivat parhaimmillaan toimia koulun kehittämisen alkusysäyksenä.

Yksi haastatelluista luokanopettajista esitti mielenkiintoisia näkökulmia uuden toimintakulttuurin synnyttämisestä yksittäisessä koulussa. Hänen kokemuksensa mukaan opettajat saattavat suhtautua luontaisesti hieman epäillen muutokseen, ja tahtoisivat pitäytyä vanhoissa hyviksi koetuissa toimintatavoissa. Uuden koulurakennuksen saaminen ja vanhasta toimintakulttuurista irrottautuminen uuteen rakennukseen muutettaessa antoi haastatellun opettajan mukaan työyhteisölle hienoja mahdollisuuksia toimintakulttuurin kehittämiseen ja uudistamiseen. Tämä onkin hyvä pitää mielessä uusia kouluja rakennettaessa; samalla voidaan tietoisesti rakentaa myös uudenlaista yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistä pedagogista toimintakulttuuria. Avautuvia oppimisympäristöjä tutkinut Kattilakoski (2018, 157) kuitenkin toteaa, että uudenlainen opettamisen kulttuuri ei synny ainoastaan koulun arkkitehtuuria muuttamalla.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kuten alussa todettiin, viimeaikaista julkista keskustelua inklusiosta ja erityisopetuksen toteuttamisesta Suomessa on leimannut huoli: toisaalta huoli oppilaiden mahdollisuuksista saada riittävää tukea koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa ja toisaalta huoli opettajien työhyvinvoinnista isojen haasteiden ja tuen tarpeiden keskellä suurissa koululuokissa. Käytännön ratkaisuja tehtäessä pitäisikin huomioida, että koulussa tarvitaan riittävästi resurssia, että oppilaiden tuen tarpeisiin voidaan aidosti vastata (Majoinen 2019, 90). Ainoa resurssi ei voi olla se luokassa oleva luokanopettajaparka, jonka jaksamisesta ja taidokkuudesta kaikki luokassa oppilaille tarjottava tuki ainoastaan riippuu (Lakkala 2008, 224). Inklusiivinen toimintamalli ei tarkoita sitä, että koulussa ei olisi lainkaan tai riittävästi erityisopetusta, vaan että oppilaiden tarvitsema riittävä tuki on jalkautettu oppilaille lähikouluihin ja yleisopetuksen opetusryhmiin.

Suomessa on pitkä historia sille, että yleisopetus ja erityisopetus ovat toimineet selkeästi erossa toisistaan ja niihin kumpaankin on muodostunut oma toimintakulttuurinsa. Medikalisoituneeksi mainitussa erityisopetuksen perinteessä esiintyvään käsitykseen, että ”erityisten” lasten on arvioitu tarvitsevan ”erityisten” opettajien antamaa ”erityistä” opetusta ”erityisillä” luokilla ja ”erityisissä” kouluissa, tulisi suhtautua kriittisesti (Teittinen 2006, 361; Saloviita 2006, 328-329; Lakkala 2008, 35). Tällaisen ajattelun jälkimaininkeja on edelleen havaittavissa suomalaisessa perusopetuksessa, ja ne olisi syytä kyseenalaistaa. Inklusiivista toimintamallia ei voida kuitenkaan tuoda kouluun jostakin ulkopuolelta määrättynä, vaan kaikilla opettajilla tulee olla laaja tietämys inklusiosta ja sen taustalla olevista ajatuksista ja lisäksi halu sitoutua inklusiivisen opetuksen soveltamiseen käytännössä (Mitchell 2018, 387). Niin opettajien kuin opettajankoulutuksenkin merkitys on kiistaton inklusiiokehitykselle, kuten Eskelä-Haapanen (2012, 180) kirjoittaa. Siksi

inklusiivisuus toimii erittäin huonosti ulkopuolelta ohjattuna. Vielä huonommin se toimii taloudellisena säästökeinona, vaikka sitäkin on ilmeisesti joissain Suomen kunnissa yritetty (Sirkko, Takala, Muukkonen 2020, 27). Koulun uuden toimintakulttuurin omaksuminen vaatii sitoutumista koko yhteisöltä, kuten Kattilakoski toteaa (2018, 41).

Inklusiivinen pedagogiikka on oppimisen ja osallisuuden esteiden poistamista kaikkien oppijoiden osalta. Luokanopettajien erityispedagogisen osaamisen ja tietämyksen lisääminen sekä perehdyttäminen ja sitouttaminen erityisesti inklusiiviseen ajattelutapaan on välttämätöntä, jos halutaan, että inklusio toimii oikeasti. Myös opettajien väliseen yhteistyöhön liittyy täydennyskoulutustarvetta, mutta toki tarvitaan lisäksi myös ennakkoluulotonta ja kokeilevaa asennetta totuttujen toimintatapojen rinnalle; tavallisella luokanopettajallakin on paljon hyviä keinoja tukea tarvitsevien lasten opettamiseen, aina ei tarvita mitään niin ”erityistä”. Selvitettäessä opettajien asennetta inklusioon on havaittu, että opettajien asenteet muuttuvat myönteisemmiksi sitä mukaa, kun inklusiiviset koulujärjestelyt lisääntyvät (Lakkala 2008, 100).

Huolten täyttämään julkiseen keskusteluun peilaten haastatteleman luokanopettajat eivät olleet ollenkaan niin uupuneita ja epätoivoisia, kuin olisi voinut median välittämän kuvan perusteella heidän olettaa olevan. Haastatellut luokanopettajat olivat valoisia ja positiivisia ja erittäin sitoutuneita työhönsä. He opettivat luokissaan yleistä tukea saavien oppilaiden lisäksi myös tehostettua tukea saavia oppilaita, ja osa luokanopettajista opetti myös erityistä tukea saavia oppilaita. Haastatteleman luokanopettajat kokivat erityisopettajan kanssa tekemänsä yhteistyön eri muotoineen pääsääntöisesti toimivaksi ja onnistuneeksi. He kehuivat yhteistyökumppaneinaan toimivien erityisopettajien osaamista ja ammattitaitoa, ja useat haastatellut kertoivat, että tekisivät mielellään nykyistä tiiviimpää yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Kaikki haastatellut luokanopettajat kokivat tarpeelliseksi, että koulun käytössä olevaa erityisopetusresurssia lisättäisiin, ja kokivat, että oppilailla on enemmän erityisopetuksellisen tuen tarvetta, kuin mitä heillä on mahdollisuus saada

erityisopetusta. Haastatelluista opettajista ei kuitenkaan välittynyt millään tapaa toivotonta kuvaa, vaan pikemminkin tapasin haastatteluissa hyvin työnsä hallitsevia päteviä ammattilaisia. Yhä nämä haastatteleman luokanopettajat jaksoivat miettiä kaikessa oppilaan parasta ja työskennellä sen eteen, että lapsen etu toteutuu. Tämä kertoo luokanopettajien vahvasta sitoutumisesta työhönsä ja korkeasta ammattietiikasta.

Luokattomat erityisopettajat toimivat yhteistyössä yleensä useamman kuin yhden luokanopettajan ja hänen luokkansa kanssa. Koska kaikki opettajat ovat persoonina ja työotteeltaan erilaisia, erityisopettajan ja kunkin luokanopettajan keskinäinen yhteistyö muotoutuu omanlaisekseen. Useimmilla luokanopettajilla oli myös kokemusta monien eri erityisopettajien kanssa työskentelystä. Koulutkin ovat toimintakulttuuriltaan keskenään erilaisia. Kyse ei siis olekaan yksittäisen luokanopettajan tai erityisopettajan tavasta toimia, vaan yhteistyö muotoutuu vuorovaikutuksessa ja tilanteessa niiden asettamien ehtojen rajoissa. Palautteen saaminen omasta työstä ja palautteen antaminen työkaverille on keskeistä, se auttaa työntekijää kehittämään omaa työtään. Tämä nousi esille haastatteluaineistossakin. Erityisopettaja on kullanarvoinen, jos hän tukee luokanopettajan työtä antamalla tälle palautetta, sillä muutoin saattaa olla, että luokanopettaja toimii oppilasryhmän kanssa melko yksin, eikä hänellä välttämättä ole mahdollisuuksia saada työskentelynsä liittyvää palautetta kollegoilta. Palautteen antamiseen olisi tarpeen kehittää toimivia työvälineitä ja menetelmiä, jolloin palautteen antaminen nivoutuisi erottamattomaksi osaksi erityisopettajan ja luokanopettajan ja muidenkin yhdessä opettavien opettajien yhteistyön toimintakulttuuria.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen toimintakulttuureita tulisi yhtenäistää ja niiden välisiä raja-aitoja tulisi madaltaa nykyisen opetussuunnitelman hengessä totesivat haastatteleman luokanopettajat. Tähänhän koko inklusiopyrkimys on tähdännyt jo kymmenien vuosien ajan, mutta inklusiokehitys on ollut Suomessa valitettavasti muuta Eurooppaa hitaampana yleisopetuksen ja erityisopetuksen pysyessä rinnakkaisina toimintamalleina (Pöyhtäri 2010, 59). Erityisopetus koettaisiin todennäköisesti vähemmän leimaavaksi, jos se olisi

vähemmän erottelevaa ja toteutuisi tiiviimmin yleisopetuksen sisässä. Lapsia on keinotekoisista jakaa “erilaisiin” ja “tavallisiin”, sillä kuten haastatteleman luokanopettaja totesi, kaikki lapset tarvitsevat tukea jossakin, toisella se voi olla enemmän, toisella vähemmän. Konnun (2016) sanoin: enemmän lapsissa on kuitenkin samanlaista kuin erilaista. Tämä olisi hyvä pitää mielessä aina oppilaita kohdattaessa ja opetusjärjestelyitä toteutettaessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Olen haastatellut tutkimustani varten kuutta luokanopettajaa. Koska haastateltavien joukko on ollut niin suppea, on tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa huomioitava, että tuloksia ei voi yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Se ei muutenkaan ole ideana fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, mitä tutkimussuuntaa opinnäytetyöni edustaa, sillä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään rajattuun kohteeseen perusteellisesti ja pyritään ymmärtämään rajatun tutkimusjoukon sen hetkistä merkitysmailmaa (Laine 2018, 32). Vaikka haastatteluaineistoni oli rajallinen tutkittavien henkilöiden määrän osalta, se oli laadultaan runsas. Olin onnistunut saamaan haastateltaviksi kokeneita luokanopettajia, joilla oli kertynyt runsaasti näkemystä haastattelun kohteena olevasta aiheesta, ja he olivat myös taitavia sanallistamaan kokemuksensa ja ajatuksensa. Tutkimuksen rajoituksessa kuuteen luokanopettajaan voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa saatiin tietoa haastateltujen luokanopettajien osalta luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteistyöstä, heidän työpaikkoinaan toimineiden koulujen kontekstissa. Haastatellut luokanopettajat kuitenkin toivat esille mielenkiintoisia kokemuksia ja näkökulmia, joiden suunnassa on mahdollista pohdiskella luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön ja erityisopetuksen kehittämistä eri työyhteisöissä.

Eskola ja Suoranta (2014, 211) toteavat laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisimman luotettavuuden kriteerin olevan itse tutkija, ja arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi. Eskola ja Suoranta (2014, 251) korostavat, että tutkijan tulee kertoa seikkaperäisesti tutkimuksellisista ratkaisuistaan, jotta tutkimusta voidaan arvioida ja toisaalta siksi, että toiset tutkijat voivat huomioida esille tuotuja seikkoja omissa tutkimuksissaan. Tutkimusratkaisujen reflektointi läpi koko prosessiin on tärkeää, ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Olen pyrkinyt kuvaamaan Tutkimuksen toteutus -luvussa (luku 5) vaihe vaiheelta valitsemaani tutkimusmenetelmää, tutkittavien luokanopettajien valikoitumista tutkimukseen, aineistonkeruuvaihetta haastatteluineen, aineiston analysoinnin etenemistä ja työskennellessäni tekemiäni eettisiä ratkaisuja, jotta tutkimusprosessini ja saamieni tutkimustulosten luotettavuus olisi arvioitavissa.

Omien ennakkokäsitysten syrjään laittaminen on tutkijalle tärkeää. Perttulan (2009, 138) mukaan tutkijan olisi osattava siirtää syrjään oma luonnollinen asenteensa hänen syventyessään tutkimaan tutkittavan henkilön kokemuksia. Pitkään alakoulussa esiluokanopettajana työskennelleenä olen ollut vuosia erityisopettajan yhteistyökumppani ja toisaalta myös parisen vuotta erityisopettajana työskennelleenä olen ollut osa-aikaisena erityisopettajana luokanopettajien yhteistyökumppani, eli minulle on kertynyt työvuosien myötä paljon omakohtaisia kokemuksia opettajien välisestä erityisopetukseen liittyvästä yhteistyöstä. Pyrin kuitenkin puhumalla irrottautumaan näistä ennakkokäsityksistäni jo tutkimuksen tekemisen alkuvaiheessa, ja kirjasin ennakkokäsitykseni myös kirjalliseen muotoon, jotta pystyin tarkastelemaan niitä tietoisemmin.

Opinnäytetyöni sisälsi aineiston keruun osalta tutkimusmenetelmällistä epäjohtamukaisuutta ja virheellisyyttä. Ollakseen hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus, haastatteluaineiston keräämisessä haastattelutilanteissa käyttämäni kysymysrunko oli liian ohjaava ja rajaava, eikä kyseessä näin ollen ollut varsinaisesti temahaastattelu, vaikkakaan en haastattelutilanteissa noudattanut laatimaani kysymysrunkoa täysin orjallisesti, ja rohkaisin haastateltavia myös kertomaan vapaasti kokemuksistaan.

Tosiasiallisesti teemahaastattelukin olisi ollut tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineistoa hankittaessa liian rajaava menetelmä, ja tällaisessa tutkimuksessa avoin haastattelu olisi ollut paras aineistonkeruutapa. Avoimessa haastattelussa haastateltavien omat kokemukset pääsisivät parhaiten esille ilman tutkijan tekemiä turhia ennakkorajauksia (Laine 2018, 39; Lehtomaa 2009, 170). Kokemattomana ja tutkimusmenetelmiä riittämättömästi tuntevana, haastattelutilanteita jännittävänä opinnäytetyön tekijänä turvauduin kysymysrunkoon saadakseni aineistoa kerättyä, mikä ei ollut esimerkillinen ratkaisu. Jälkeenpäin pohtien kaksivaiheinen aineistonkeruutapa olisi voinut sopia tähän tutkimukseen: ensimmäisellä avoimella haastattelukierroksella esiin nousseita kiinnostavia asiakokonaisuuksia olisi voinut tarkemmin kartoittaa jälkimmäisellä haastattelukierroksella ja saavuttanut näin ehkä vielä syvempää tutkimustietoa opettajien välisestä yhteistyöstä.

Lehtomaa (2009, 167-178) kirjoittaa, että haastattelijan aito läsnäolo on tärkeää haastattelutilanteessa, samoin kuin tutkijan herkkyyttä. Haastattelututkimuksissa on tärkeää, että haastateltavan ja haastattelijan välille rakentuu hyvä vuorovaikutus, jotta haastateltava voi kertoa kokemuksiaan luottamuksellisessa ilmapiirissä. Pyrin luomaan kaikista haastattelutilanteista miellyttäviä, luontevia ja keskustelunomaisia. Haastattelukysymysten esittämisessä pyrin neutraaliuteen, etten olisi ollut johdatteleva, ja etten olisi vaikuttanut sillä tavoin tutkimustulosten luotettavuuteen. Toisaalta objektiivisessa tutkijan roolissa pysyminen oli haastattelutilanteissa minulle ajoittain haastavaa, koska työkokemukseni perusteella tunnistin joitain haastattelemieni luokanopettajien kokemuksia ja eläydyin ehkä liiaksikin haastattelemieni luokanopettajien kertomiin kokemuksiin ja ajatuksiin. Toivon, ettei tämä vaikuttanut tutkimukseni luotettavuuteen. Onnistumiseksi tulkitsen kuitenkin sen, että kuuden opettajan haastattelusta koostui niin runsas ja rikas aineisto. Tämä kertonee oikeanlaisen, kokemusten jakamiselle suotuisan ilmapiirin rakentumisesta haastattelutilanteissa.

Laajalahti ja Herkama (2018, 109) ovat todenneet, etteivät laadulliset analyysiohjelmistot tee analyysia, vaan että tutkija on niitä käyttäessäänkin aina

analyysin ja tulkinnan tekevä toimija ja ajattelija. Koin kuitenkin, että käyttäessäni tutkimusaineistoni analysoinnissa apuna Atlas.ti-ohjelmistoa, oli siitä suurta apua aineiston järjestelmällisessä läpi käymisessä ja aineiston järjestelyssä. Uskon Atlas-työkalun käyttämisen parantaneen tutkimukseni tutkimustulosten luotettavuutta, samoin kuin sen, että kirjoitin jokaisen haastatellun opettajan litteroiduista haastatteluista vielä tiivistelmänomaiset kertomukset ja yhden yhteisen, koosteisen kertomuksen kaikista litteroiduista haastatteluista. Toteuttaessani nämä tutkimuksen vaiheet jouduin käymään aineistoni sana sanalta läpi välillä etäännyen ja välillä lähentyen aineistoni kanssa. Tätä tehdessäni ajattelin kulkeneeni omaa hermeneuttista kehääni. Hermeneutiikassa ajatellaan, että tieto syntyy dialogissa, ja että hermeneuttisen kehän kulkemisessa on tarkoitus irtautua omasta subjektiivisesta perspektiivistään käsittämään tutkittavan kokemusta (Laine 2018, 38). Laineen (2018, 38) mukaan tutkija kehämäisesti uudelleen ja uudelleen aineistoon perehtymällä pyrkii vapautumaan ensimmäisistä, välittömistä tulkinnoistaan havaitakseen kaikki aineistosta löytyvät asiat, ja ymmärtää, mitä tutkittava on tarkoittanut.

Yleisopetuksella ja erityisopetuksella on Suomessa pitkä historia toisistaan erillisinä toimintakulttuureina (Pöyhtäri 2010, 60). Tähän liittyen myös omat arkiset ennakkokäsitykseni tiivistetysti kerrottuna luokanopettajan ja erityisopettajan tekemästä yhteistyöstä olivat, että yleisopetus ja erityisopetus toimivat paljolti ikään kuin omilla ehdoillaan, ja erityisopettajan toiminta on usein erityisopetuksen oman toimintakulttuurin ja sen pitkien perinteiden muovaamaa, sillä tavoin, että luokanopettaja ei voi merkittävässä määrin vaikuttaa erityisopettajan toimintaan erityisopettajan toimiessa oman ammattinsa vakiintuneiden toimintakäytänteiden valtuuttamana. Ennakkokäsitykseni siis oli, että useissa tapauksissa erityisopettaja määrittelee yhteistyön tekemisen muodot käytännössä, ja että luokanopettaja sovitautuu niihin.

Tämän tutkimuksen myötä kuitenkin omat ennakkokäsitykseni asioista murtuivat, kun haastattelemieni luokanopettajien kertomuksissa tilanne

kouluissa näyttäytyi paljon valoisampana opettajien toteutuneen yhteistyön kannalta. Haastattelemani luokanopettajat korostivat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä ammatillista tasavertaisuutta, toistensa kunnioittamista ja molempien opettajien osaamisen hyödyntämistä oppilaan parhaaksi. Haastatellut luokanopettajat kertoivat aidosta yhteistyöstä, jossa toimintaa ja oppilaiden tukemista suunnitellaan yhdessä erityisopettajan kanssa ja myös luokanopettaja voi vaikuttaa siihen, kuinka erityisopetusta toteutetaan. Toteutuneessa yhteistyössä oli luokanopettajien mukaan tapahtunut molemminpuolista oppimista, ammatillista saamista ja jakamista. Yhteistyö oli koettu niin hedelmälliseksi, että useampi haastatelluista luokanopettajista jopa toivoi, mikäli se olisi mahdollista, kokoaikaista yhteisopettajuutta erityisopettajan kanssa.

Kokonaisuudessaan tämän opinnäytetyön tekeminen oli minulle henkilökohtaisesti merkittävä oppimiskokemus. Tuoreeseen tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen oli antoisaa. Opin myös luokanopettajilta haastattelutilanteissa ja myöhemmin haastatteluaineistoon perehtymällä valtavasti keskeisiä asioita opettajien välisestä yhteistyöstä ja erityisopetuksesta. Uskon, että näistä oivalluksista on minulle hyötyä työurallani tulevaisuudessa. Tästä olen hyvin kiitollinen haastattelemilleni upeille perusopetuksen ammattilaisille.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Seuraaville tutkijoille heittäisin haasteen tutkia luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä, sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen toteuttamista ja toimintakulttuurin muutosta uusissa vasta valmistuneissa kouluissa. Kuten jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu, uusi koulurakennus haastaa koulun pedagogiikan, mutta tarjoaa myös paljon uusia mahdollisuuksia. Millainen toimintakulttuuri uusissa kouluissa on rakennettu/muotoutunut erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön osalta,

ja mitä pedagogisen toimintakulttuurin vanhoja perinteisiä rakenteita on siirtynyt/siirretty uuteen kouluun? Millä näitä valintoja perustellaan? Muutamien viime vuosien aikana rakennetuissa koulurakennuksissa on yleisesti suosittu suuria, avoimia ja muunneltavia tiloja. Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka esimerkiksi tilankäytölliset ja kalustukselliset ratkaisut vaikuttavat luokanopettajien ja erityisopettajien väliseen yhteistyöhön ja tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen tai toisaalta vastaavasti yleistä tukea saavien oppilaiden oppimiseen.

Toinen jatkotutkimushaaste liittyy opettajien keskinäiseen palautteen antamiseen. Tässä tutkimuksessa todettiin, että opettajakollegan antama kannustava palaute vahvistaa opettajan ammatillista identiteettiä ja lujittaa yhteistyösidettä. Käytännönläheinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia opettajien palautteen antamisen tapoja ja palautteen saamisen vaikutusta ammatillisen kehittymisen myötävaikuttajana ja itsetuntemuksen lisääjänä. Olisiko kollegiaaliseen palautteen antamiseen mahdollista luoda konkreettinen työkalu? Nykykoulussa kiinnitetään paljon huomiota arviointiin ja palautteen antamiseen. Arviointi ja palaute suuntautuu kuitenkin käytännössä useimmiten opettajalta oppilaalle. Opetussuunnitelman mukaan kuitenkin myös opettajien toiminnan tulisi olla arvioitavissa. Miten opettajalta opettajalle suuntautuvaa palautetta voisi vahvistaa koulun hektisessä arjessa? Strukturoidun palautetyövälineen kehittäminen voisi auttaa palautteen antamisen kulttuurin juurruttamisessa. Kaikenlainen toistemme tukeminen ja rohkaisu on perusteltua ja kuuluu keskeisenä ihmisyyteen ja opettajuuteen.

LÄHTEET

- Anttila, E. 2014. Opettajien työnkuvan muutos: Kansankynttilästä tunnevalmentajaksi. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) Suomalainen työntekijäisyys 1945-2013. Tampere: Vastapaino. 119-153.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2011.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille. Puheenvuoro. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin. 25 (3). 64-67.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=erityisopettajan%20kelpoisuusvaatimukset#L1> (Luettu 10.6.2021)
- Björn, P. 2015. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 353-372.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 159-168.

- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Eskola, J., Lätti J. & Vastamäki J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8-23.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 15-22.
- Helsingin Sanomat 13.2.2021. Pääkirjoitus. Inklusio ottaa kaikki mukaan. Vastaava päätoimittaja K. Niemi. Päätoimittajat A. Mukka & A. Ubaud. Toimituspäälliköt A. Kinnari, E. Mäkinen & L. Saarikoski. A4.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. Painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Merilainen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41. 97-109.
- Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino 62-90.

- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta: kasvatustilastoja ja kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Tampere: Tampere University Press, 367-400.
- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 616.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Kivirauma, J. 2010. Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & aika* 4 (4), 100-106.
- Kivirauma, J. 2016. Vammaisuus ja identiteetti. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73, 135-154.
- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. TUKEVA-hanke. Oulu. Saatavilla: www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf Luettu 9.1.2020
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 138.
- Kontu, E. 2016. Suullinen tiedonanto. Helsingin yliopiston erityisopettajakoulutuksen aloitusluento. Helsinki Siltavuorenpenger 19.9.2016.
- Kuorelahti, M., Lappalainen K. & Viitala R. 2015. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokeminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.)

Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 277-297.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. (Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 124-140.

Kupiainen, S. & Hienonen, N. 2016. Luokkakoko. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 72.

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivista luokanopettajaa kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73-104.

Laajalahti, A. & Herkama, S. 2018. Laadullinen analyysi Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106-133.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.

Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 51.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163-194.

- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 51.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970-2016 –erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & aika* 11 (4), 4-21.
- Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 39-52.
- Majoinen, J. 2019. *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä.* Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. No 144. University of Eastern Finland.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset.* Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 412.
- Mitchell, D. 2018. *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa.* Suomennos Jussi Korhonen. *Asiatarkastus Hannu Savolainen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. *Yhteistä koulua kohti.* Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas *Eriyispedagogiikan perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus. 73-102.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä.* Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.*
- Niemi, H. 2016. *Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa?* Teoksessa H. Cantell & A.

- Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 19-38.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89-114.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä - ”sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13-34.
- OKM 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- OKM 2020. Opettajan koulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peltomäki, P. 2014. Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115-162.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen ja J. Taipale. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.

- Pöyhtäri, V. 2010. Inklusio - Erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 333-352.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopettajuuden tuella. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 547.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus- kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 78-98.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin, 28. 14-34.

- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14 (1), 26-43.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin*, 28. 35-51.
- Soini, T., Pietarinen, J, Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 53-75.
- Suhola, T. 2017. Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuoltoprosessi systemisenä palvelukokonaisuutena. Lappeenranta University of Technology. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 733.
- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K. 2020. Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S.Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* Jyväskylä: PS-kustannus. 159-184.
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus 2021. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/erop/> Luettu 12.6.2021
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* Jyväskylä: PS-kustannus. 13-44.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. 2020. Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* Jyväskylä: PS-kustannus. 139-158.

- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359-370.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 135-162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Mistä on laadullinen tutkimus tehty. Teoksessa J. Tuomi ja A. Sarajärvi. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi, 22-63.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland university press, 64-84.
- UNESCO. 1994. Salamancan julistus. Saatavilla: http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Luettu 20.4.2019
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S.Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. 185-214.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 107-133.
- YK 2014. Convention on the rights of persons with disabilities. Saatavilla <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
Luettu 20.4.2019

LIITTEET

LIITE 1

Teemahaastattelun kysymysrunko

1. Kuinka monta vuotta työkokemusta luokanopettajana sinulla on?
2. Millaisissa työtehtävissä olet toiminut opettajana? Millaisissa työtehtävissä toimit tällä hetkellä?
3. Oletko opettanut yleisopetuksessa tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita?
4. Kuinka paljon sinulla on kokemusta yhteistyöstä erityisopettajan kanssa?
5. Kohdentuuko yhteistyösi erityisopettajan kanssa kaikkiin luokkasi oppilaisiin vai ainoastaan tiettyihin luokkasi oppilaisiin? Jos niin miksi? Mistä se johtuu? Miksi näin?
6. Millaisia yhteistyötä (yhteistyötilanteita/yhteistyön muotoja/yhteistyökäytäntöjä) sinulla on ollut erityisopettajan kanssa?
7. Millaisen erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön olet kokenut toimivaksi ja onnistuneeksi? Mikä teki näistä yhteistyötilanteista/yhteistyömuodoista/yhteistyökäytännöistä mielestäsi onnistuneita?
8. Mitä erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö on antanut sinulle ammatillisesti? Entä mitä olet itse antanut yhteistyöhön?
9. Onko teillä mahdollisuus yhteiseen suunnittelu-aikaan erityisopettajan kanssa/oletteko suunnitelleet opetusta yhdessä erityisopettajan kanssa?
10. Millaista yhteistyötä haluaisit jatkossa tehdä erityisopettajan kanssa/millaisen yhteistyön erityisopettajan kanssa kokisit hyödylliseksi? Miksi?
11. Onko sinulla visioita uusista kiinnostavista yhteistyömuodoista erityisopettajan kanssa, jos resurssit eivät rajoittaisi millään tavalla?
12. Haluaisitko sanoa vielä jotain muuta aiheeseen liittyvää?

LIITE 2

Esimerkki yksittäisen haastatellun luokanopettajan haastattelusta tiivistetystä kertomuksesta

(Olen poistanut kertomuksesta joitakin henkilön tunnistamista helpottavia yksityiskohtia haastatellun yksityisyyden suojaamiseksi.)

Opettaja on työskennellyt luokanopettajana X vuotta. Haastateltava opettaja on opettanut yleisopetuksessa sekä tehostetun tuen että erityisen tuen oppilaita. Tehostetun tuen oppilaita hänellä on ollut luokassaan joka vuosi, mutta erityistä tukea saavia oppilaita harvemmin, mutta on heitäkin ollut. Yhteistyötä erityisopettajan kanssa on ollut joka vuosi. Opettaja mainitsee, että heidän koulullaan yhteistyö laaja-alaisen erityisopettajan kanssa on toiminut tosi hyvin. Haastateltavan mukaan lapsen on mahdollista saada laaja-alaisen erityisopettajan tukea, vaikka oppilas olisi yleisessä tuessa. Joka vuosi haastateltavan luokalla on ollut oppilaita, jotka ovat tarvinneet erityisopettajan tukea. Hän on työskennellyt useiden erityisopettajien kanssa.

Haastateltava kertoo, että heillä syyslukukausi lähtee liikkeelle koko ikäryhmää koskevilla kartoituksilla, joita erityisopettajat tekevät. Erilaisten kartoitusten avulla voidaan löytää luokalta eniten erityisopettajan tukea tarvitsevat oppilaat. Erityisopettajan antama tuki kohdentuu haastateltavan mukaan pääosin juuri suurimmassa tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Opettaja kokee kuitenkin hyvänä, että voi konsultoida erityisopettajaa, kun yksittäisen oppilaan tuen tarve mietityttää. Konsultoinnin perusteella he tekevät yhdessä erityisopettajan kanssa päätöksen mahdollisesta tuen lisäämisestä kyseiselle oppilaalle. Tämä takaa haastateltavan mukaan sen, että yleisessäkin tuessa olevat oppilaat voivat saada tukea sitä tarvitessaan. Haastateltavan mukaan he myös kartoittavat lukukauden alkaessa erityisopettajan kanssa keskustellen luokan tuen tarpeita. Opettaja kertoo, että hänen luokan oppilaistaan osa käy laaja-alaisen erityisopettajan luokassa opiskelemassa muutamia tunteja viikossa.

Opettaja kertoo, että hänen yhteistyönsä erityisopettajan kanssa on aika tiivistä. Perusyhteistyö erityisopettajan kanssa on keskustelua kasvotusten, puhelimesta tai Wilmassa. Erityisopettaja on myös osallistunut lapsikohtaisiin palavereihin, joissa on tavattu vanhempia. Erityisopettaja on ollut mukana luokanopettajan kanssa laatimassa oppilaiden yksilöllisiä tuen asiakirjoja. Erityisopettaja on ollut myös luokassa mukana seurailemassa lapsen opiskelua. Samanaikaisopettajuutta on kuitenkin ollut melko vähän, sitä voisi haastateltavan mukaan olla enemmänkin. Erityisopettajan antama opetus on useammin ollut pienryhmäopetusta. Opettaja kertoo, että he ovat kokeneet, että pienryhmäopetus on lapsen edun mukaista, että lapsi saa olla välillä

pienemmässä ryhmässä. Yhteistyö erityisopettajan kanssa on opettajan mukaan päivittäistä keskustelua, aikatauluttamista ja asioista sopimista.

Opettaja kokee onnistuneeksi erityisopettajan kanssa tehdyksi yhteistyöksi ne tilanteet, joissa on erityisopettajan kanssa oltu yhdessä haastavammissa oppilaspalaverissa, ja asioiden käsittely palaverissa vanhempien kanssa on ollut monipuolisempaa. Opettaja kokee, että näistä tilanteista on ollut hänelle opettajana paljon hyötyä. Erityisopettajan kanssa tehtyä onnistunutta yhteistyötä hän hahmottaa lapsen näkökulmasta esimerkiksi siten, että on lapsen edun mukaista, kun sama erityisopettaja on työskennellyt lapsen kanssa pitkäjänteisesti useammankin vuoden, jolloin hän on oppinut tuntemaan lasta ja hänen tuen tarpeitaan.

Erityisopettajan kanssa tekemästä yhteistyöstä opettaja kokee saaneensa konkreettista apua muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännön asioissa ja tuen asiakirjojen laatimisessa. Opettaja kokee myös saaneensa erityisopettajilta käytännön ideoita ja uusia toimintatapoja omaan opetukseensa. Itse hän kokee antaneensa yhteistyöhön arjen realismia luokanopettajana, joka työskentelee ison lapsiryhmän kanssa, ja ymmärrystä luokanopettajaa kohtaan, joka työskentelee erilaisten paineiden alla.

Opettaja toteaa, että heillä ei valitettavasti ole yhteistä varattua suunnittelu-aikaa erityisopettajan kanssa, ja sitä hän pitää puutteena. Opettaja kuvailee, että suunnittelu-aikaa on vain otettava jostain. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteinen suunnittelu ja keskustelu tapahtuu usein oppituntien jälkeen.

Kysyttäessä toiveista koskien erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä opettaja luottaa, että erityisopettajilla on pitkän työkokemuksensa vuoksi hyvä ammattitaito tehdä työtään. Hän luottaa, että erityisopettajat muun muassa tietävät, mitä kartoituksia oppilaille kannattaa tehdä kulloinkin. Opettaja kertoo olevansa hyvin tyytyväinen yhteistyöhön erityisopettajien kanssa ja heidän tapaansa toimia. Erityisopetusresurssin rajallisuutta opettaja suree, mutta hän kokee kuitenkin, että se on asia, johon opettajat eivät voi vaikuttaa. Jos haastateltu opettaja voisi vaikuttaa asiaan, hän toivoisi lisää erityisopetusresurssia, koska oppilaiden tuen tarpeet kasvavat hänen mukaansa koko ajan.

Muuten hän kokee, että erityisopettajien kanssa tehtävä yhteistyö on joustavaa ja hyvää ja muunneltavaa. Hän kokee saavansa erityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä tarvittaessa tukea itselleen ja selkiytystä oppilaisiin liittyviin huolenaiheisiinsa. Opettaja kokee myös luokanopettajana voivansa vaikuttaa siihen, ketkä oppilaat saavat kulloinkin erityisopettajan tukea. Opettaja kertoo, että he voivat käydä keskustelua erityisopettajan kanssa oppilaiden muuntuvista tuen tarpeista ja luokanopettaja voi esittää erityisopettajille myös toiveita erityisopetusopetustunneilla opiskeltavista asiasisällöistä.

Opettaja visioi, että jos resurssit eivät rajoittaisi, hän haluaisi erityisopettajan luokkaansa kokoaikaiseksi työpariksi ja kohtuullisen luokkakoon. Haastateltavan visiossa luokanopettaja ja erityisopettaja suunnittelisivat yhdessä opetuksen ja he jakaisivat oppilaita taitoperusteisiin ryhmiin oppimisen tason mukaan. Visioon kuuluu myös, että opettajilla ja lapsiryhmällä olisi kaksi opetustilaa käytössä, joihin voitaisiin jakaa oppilaita työskentelemään. Haastateltavan mukaan sekä oppilaat että opettajat hyötyvät siitä, että saavat työskennellä välillä pienemmässä ryhmässä.

Opettaja pohtii myös sitä mahdollisuutta, että koulumaailman jatkuvan muutoksen vuoksi täydentäisi opintojaan. Hän kokee luokanopettajana lisäkoulutustarvetta, jotta voisi paremmin vastata oppilaiden tarpeisiin. Sen hän kokisi myös olevan lapsen edun mukaista.