

**”Kyllähän tää on semmosta, vähän niinkun semmosta
kameleonttityötä” - Ohjaavat opettajat inklusiivisen
kasvatuksen tavoitteiden edistäjinä
lähikouluyhteistyössä**
Nelli Jääskeläinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jääskeläinen, Nelli. 2023. "Kyllähän tää on semmosta, vähän niinkun semmosta kameleonttityötä" - Ohjaavat opettajat inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäjinä lähikouluysteistyössä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 79 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämistä oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien tekemässä lähikouluysteistyössä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa rooleissa ohjaavat opettajat toimivat lähikouluysteistyössä sekä millaisia haasteita he kokevat rooleissaan.

Tutkimuksen yksilö- tai parihaastatteluihin osallistui seitsemän ohjaavaa opettajaa oppimis- ja ohjauskeskus Valterin eri toimipisteistä. Kerätty haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti. Tutkimuksessa tunnistettiin viisi ohjaavan opettajan roolia, jotka olivat tiedonantaja, ajatusten avartaja, kanssakulkija, muutosagentti sekä moniäänisyyden turvaaja. Ohjaavat opettajat olivat kohdanneet lähikouluysteistyön aikana haasteita liittyen lähikoulujen opettajien tietojen tai taitojen puutteisiin, heidän ajattelunsa tai toimintansa muuttamiseen, kumppanuuden rakentamiseen, sitoutumattomuuteen ja rakenteisiin sekä yhteistyön eri osapuolten välisiin ristiriitatilanteisiin.

Tutkimuksen tuloksena muodostuneet ohjaavien opettajien erilaiset roolit voidaan nähdä toisiaan täydentävänä kokonaisuutena, jonka avulla erilaisiin lähikoulujen tarpeisiin voidaan vastata joustavasti inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että ohjaavat opettajat pyrkivät lähestymään yhteistyön aikana esiintyviä haasteita etsimällä niihin mahdollisia ratkaisuja.

Asiasanat: inklusiivinen kasvatus, lähikoulu, yhteistyö, ohjaava opettaja, konsultaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 LÄHIKOULUPERIAATE JA INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN TAVOITTEET	7
3 YHTEISTYÖ INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN TAVOITTEIDEN MAHDOLLISTAJANA	11
3.1 Pedagoginen konsultaatio osana yhteistyötä	14
3.2 Pedagogisen konsultaation haasteet ja edellytykset.....	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkimuskonteksti	25
5.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto	26
5.3 Aineiston analyysi	30
5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TULOKSET.....	39
6.1 Tiedonantajan rooli sekä tietojen ja taitojen puutteisiin liittyvät haasteet.....	39
6.2 Ajatusten avartajan rooli sekä ajattelun tai toiminnan muuttamiseen liittyvät haasteet	42
6.3 Kanssakulkijan rooli sekä kumppanuuden rakentamiseen liittyvät haasteet.....	46
6.4 Muutosagentin rooli sekä sitoutumattomuuteen ja rakenteisiin liittyvät haasteet.....	48

6.5 Moniäänisyyden turvaajan rooli sekä ristiriitatilanteisiin liittyvät haasteet.....	52
7 POHDINTA.....	55
7.1 Tulosten tarkastelu	55
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	59
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	62
LÄHTEET	65
LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

Opetuksen järjestämistä ohjataan sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa ja lainsäädännössä yhä enenevässä määrin siten, että kaikki erilaiset oppijat opiskelevat samoissa oppimisympäristöissä (Malinen ym., 2010). Kansainvälisesti muun muassa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (United Nations, n.d.), Koulutus kaikille -julistus (engl. *Education for All, EFA*) (UNESCO, 1990), Salamancan sopimus (UNESCO, 1994) sekä YK:n kestävä kehityksen tavoitteet (United Nations, 2015) ovat olleet merkittäviä askeleita inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi. Esimerkiksi Salamancan sopimuksessa todetaan, että opetus kaikille yhteisissä kouluissa inklusiivisesti on tehokkainta tasa-arvoisen koulutuksen, syrjivien asenteiden ehkäisyn sekä inklusiivisen yhteiskunnan nimissä (UNESCO, 1994). Suomessa perusopetuslaki (1998, 6 §), erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) korostavat lähikoulua oppilaiden ensisijaisena opetuksen järjestämispaikkana.

Inklusiivinen kasvatusta voidaan nähdä kokonaisvaltaisena muutoksena, jossa tavoitteena on kehittää perinteistä yleis- ja erityisopetuksen jaotteluun perustuvaa koulutusjärjestelmää joustavammaksi (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Paju ym., 2022). Erityiskoulujen määrä onkin vähentynyt ja jäljellä olevien koulujen rooli muuttunut (Opetusministeriö, 2007; UNESCO, 1994). Tilastokeskuksen (2022) mukaan vuonna 2021 erityistä tukea sai 9,4 prosenttia suomalaisista peruskoulun oppilaista. Heistä kuusi prosenttia opiskeli kokonaan erillisessä erityiskoulussa ja 33 prosenttia kokonaan erityisluokassa tai -ryhmässä, kun taas 37 prosenttia vähintään neljä viidesosaa ajasta yleisopetuksen ryhmässä (Tilastokeskus, 2022).

Inklusiivinen kasvatusta on saanut myös paljon kritiikkiä osakseen. Monissa tutkimuksissa on kartoitettu opettajien suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen (Hernandez ym., 2016; Sharma ym., 2018), ja jopa lehtiotsikoissa kirjoitellaan inklusiivisen kasvatuksen tavoittelun tuomista haasteista (Pitkänen ym., 2022). On kuitenkin havaittu, että opettajat, jotka kokevat taitonsa

inklusiivisen kasvatuksen toteuttajina paremmiksi, suhtautuvat siihen positiivisemmin (Hernandez ym., 2016; Savolainen ym., 2012, 2022; Yada ym., 2018, 2022). Voidaankin siis sanoa, että inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voidaan saavuttaa vain, jos opettajat saavat tukea niiden toteuttamiseen (Rose & Coles, 2002).

Lähikoulujen opettajien tuen tarpeisiin inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttajina vastaavat osaltaan entiset valtion erityiskoulut, joiden rooli on muuttunut ennen kaikkea resurssi- ja ohjauskeskuksiksi (Helmer ym., 2020; Opetusministeriö, 2007; Somerton ym., 2021; UNESCO, 2009). Niiden tehtävänä on jakaa asiantuntemustaan kaikkien koulujen käyttöön (Merrigan, 2011; Siiskonen ym., 2017). Suomessa toimiva oppimis- ja ohjauskeskus Valteri on toteuttanut tätä tehtävää jo pitkään (Siiskonen ym., 2017). Jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämistä oppimis- ja ohjauskeskuksen sekä lähikoulujen yhteistyön avulla voitaisiin ymmärtää entistä paremmin ja kehittää yhä toimivammaksi, on tärkeää selvittää, miten yhteistyö koetaan. Tässä tutkielmassa tarkastellaan oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien kokemuksia ja käsityksiä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämisestä lähikouluyhteistyössä. Lisäksi tutkitaan heidän kohtaamiaan haasteita yhteistyön aikana.

2 LÄHIKOULUPERIAATE JA INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN TAVOITTEET

Inklusiivisen kasvatuksen määritelmästä on kiistelty, eikä sille ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (Ainscow ym., 2006a; Cole, 2005; Florian, 2008, 2014; Haug, 2017; Loreman, 2007; Malinen ym., 2010; Takala ym., 2020). Inklusiivisesta kasvatuksesta on olemassa niin monia erilaisia tulkintoja, että Okkolin ja kollegat (2018) jopa ehdottavat puhuttavan inklusioista monikossa. Inklusiivisen kasvatuksen määritelmän ja käytäntöjen voidaankin katsoa olevan hyvin kontekstuaalisia (Ainscow ym., 2006b; Florian, 2014; Haug, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Erilaisiin tulkintoihin vaikuttavat muun muassa kulttuuriset, historialliset, lainsäädännölliset ja ideologiset tekijät (Haug, 2017).

Suomessa inklusiivisen kasvatuksen määritelmään linkittyy olennaisena osana lähikouluperiaatteen näkökulma, jossa korostuu oppilaiden oikeus opiskella ja saada tukea kasvuun ja oppimiseen omassa lähikoulussaan (Halinen & Järvinen, 2008; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Paju ym., 2018). Perusopetuslaissa (1998, 6 §) lähikoululla tarkoitetaan kunnan oppilaalle osoittamaa koulua, joka useimmiten määräytyy asuinpaikan mukaan. Laki ei kuitenkaan määrittele tarkasti inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista (Naukkarinen, 2010). Muun muassa Hausstätter ja Janhukainen (2014, s. 131) ovatkin kuvanneet suomalaisen koulutusjärjestelmän haasteena erillistä erityisopetusta siitä huolimatta, että joitakin inklusiivisia strategioita on alettu ottaa käyttöön.

Suppeasti määriteltynä inklusiivisen kasvatuksen käsitetään koskevan ainoastaan niitä oppijoita, joilla on erityisiä opetuksellisia tarpeita (Ainscow ym., 2006b; Florian, 2014; Okkolin ym., 2018). Määritelmän mukaan inklusiivinen kasvatusta tähtää siihen, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia opetetaan yleisopetuksen kouluympäristöissä (Ainscow & César, 2006; Haug, 2017; Idol, 2006; Kivirauma ym., 2006). Vastakohtana voidaan pitää eksklusiota eli ulossulkemista, mikä tarkoittaa tiettyjen oppilaiden jättämistä opetuksen

ulkopuolelle tai erilliseen laitokseen (Takala ym., 2020). Toisaalta määritelmää on kritisoitu siitä, että se leimaa tiettyjä oppilaita ulossuljetuiksi osallistamisen kohteiksi, mikä itsessään luo kuvaa eksklusiosta (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Tukea tarvitsevien lasten osallisuuteen tähtäävä määritelmä on hyvin yksilökeskeinen (Florian, 2014; Saloviita, 2006) ja lähtöisin integraatioajattelusta (Vislie, 2003). Siinä keskeistä on ollut oppimisen ongelmien syiden selittäminen yksilön ominaisuuksilla (Kivirauma, 2001; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006), jolloin keskeistä on yksilön kuntoutuminen voidakseen osallistua koulutukseen ja yhteiskuntaan (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Saloviita, 2006). Inklusiivinen kasvatusta kiistää tämän yksilökeskeisen selitystavan (Haug, 2017) – yksilön ominaisuudet eivät yksin selitä oppijan haasteita, vaan itse koulujärjestelmän piirteet luovat esteitä oppimiselle (Kivirauma, 2001; Saloviita, 2006; Unesco, 2001). Täten ero inklusion ja integraation käsitteiden välillä on merkittävä, vaikka ne sekoittuvat toisinaan toisiinsa tai niitä voidaan pitää päällekkäisinä (Vislie, 2003).

Inklusiivisessa kasvatuksessa ei siis ole kyse vain tuen tarpeista omaavista oppilaista, vaan se koskee kaikkien lasten osallisuutta koulutukseen (Paju ym., 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018; UNESCO, 2005, 2009). Qvortrup ja Qvortrup (2018) korostavat, ettei inklusiivista kasvatusta tule nähdä ainoastaan fyysisenä opetuksen järjestämisen paikkana, vaan siihen liittyvät myös sosiaalinen sekä psykologinen osallistuminen eli osallistuvan henkilön oma kokemus yhteisöön kuulumisesta. Inklusiota ei myöskään voida rajata ainoastaan oppimisyhteisöön, vaan siinä tulee ottaa huomioon myös muut ympäristöt ja sosiaaliset yhteisöt (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Jos inklusiivista kasvatusta painotetaan ainoastaan opetuksen järjestämisen paikkana, saatetaan keskittyä liikaa opetuksen organisointiin ja vaarana on, että tiettyyn oppimisympäristöön sijoittaminen korvaa opetuksen ja oppimisprosessien laadun (Haug, 2017). Vastauksena inklusiivisen kasvatuksen määritelmien haasteisiin useissa nykymääritelmissä korostuu ajatus siitä, että koulujen tulisi vastata kaikkien oppijoiden oppimistarpeisiin (Florian, 2008; Haug, 2017; UNESCO, 2005) monenlaisten strategioiden, rakenteiden ja

toimintatapojen avulla (Halinen & Järvinen, 2008; UNESCO, 2005). On tunnistettava esteitä, joita saatetaan kohdata koulutukseen pääsyssä ja löydettävä resursseja, joita tarvitaan näiden esteiden poistamiseen (Ainscow, 2005; UNESCO, 2009). Tärkeänä pidetään kuitenkin välttää marginalisaatiota, joka voi syntyä, kun joitakin opiskelijoita kohdellaan eri tavalla (Florian, 2014).

Inklusiivinen kasvatus voidaan nähdä myös filosofisena periaatteena koulutusjärjestelmän ja koko yhteiskunnan kehittämiseksi oikeudenmukaisemmaksi (Ainscow, 2005; Ainscow ym., 2006b; Florian, 2014; Okkolin ym., 2018; UNESCO, 2001, 2009). Cole (2005) luonnehtii sitä arvoperiaatteena, ihmisoikeutena ja demokraattisen yhteiskunnan tärkeänä piirteenä. Tällöin inklusiivisen kasvatuksen tehtävänä on tiettyjen arvojen, kuten oikeudenmukaisuuden, osallistumisen, yhteisöllisyyden, myötätuntoisuuden, monimuotoisuuden kunnioittamisen ja kestävyuden toteuttaminen (Ainscow ym., 2006b, s. 23). Arvot ovat Ainscown ja kollegoiden (2006b) mukaan perusta kaikelle koulun toiminnalle. Inklusiivisen kasvatuksen avulla voidaan kasvattaa elämään moninaisuuden kanssa sekä näkemään se rikkautena ja oppimista edistävänä (Ainscow, 2005; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006).

Inklusiivista kasvatusta voidaan kuvata sosiaalisesti, kulttuurisesti ja aineellisesti välitettävänä toimintana ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvänä prosessina, jossa on mukana useita toisiinsa liittyviä toimijoita ja käytäntöjä (Paju ym., 2022). Inklusiota ei tulisikaan nähdä koulutuksen osa-alueena tai koulutuspolitiikkana, vaan periaatteellisena tapana tarkastella koulutuksen ja yhteiskunnan kehitystä (Ainscow ym., 2006a). Tavoitteena on löytää jatkuvasti uusia tapoja vastata moninaisuuteen (Ainscow, 2005; UNESCO, 2005), lisätä osallistumista ja osallisuutta oppimiseen, kulttuuriin ja yhteiskuntaan sekä vähentää eksklusiota (UNESCO, 2005). Muun muassa Ainscow ja kollegat (2006b) ovat korostaneet inklusiivisen kasvatuksen määrittelyä alustavana ja avoimena, jatkuvasti kehittyvänä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että olennaisena inklusiivisen kasvatuksen tavoitteissa korostuu kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen lisääminen (Ainscow, 2005; Ainscow ym., 2006a; Paju ym., 2018; Qvortrup &

Qvortrup, 2018; UNESCO, 1994). Tätä pyritään toteuttamaan oppimisen ja osallistumisen esteitä poistamalla (Ainscow, 2005; Ainscow ym., 2006a; UNESCO, 2009) ja toimintatapoja muokkaamalla (Ainscow ym., 2006b; Halinen & Järvinen, 2008). Tärkeänä pidetään myös osallistavien arvojen toteuttamista koulutuksessa ja yhteiskunnassa (Ainscow ym., 2006a; Cole, 2005; UNESCO, 1994), syrjäytymisen tai ulossulkemisen riskien ennaltaehkäisyä (Ainscow, 2005; Ainscow ym., 2006b) sekä prosessiluontoisuutta ja jatkuvaa kehitystä (Ainscow, 2005; Ainscow ym., 2006b; Paju ym., 2022; UNESCO, 2005).

Tässä tutkimuksessa käytän inklusiivisen kasvatuksen sekä sen tavoitteiden käsitteitä, sillä ilmiö voidaan ymmärtää moninaisesti. Inklusio voidaan puolestaan ymmärtää laajempaan tavoitteena esimerkiksi osallisuudesta yhteiskuntaan, johon pyritään inklusiivisen kasvatuksen avulla, vaikka toisinaan näitä käsitteitä pidetään myös synonyymisinä. Ajattelen siis inklusiivisen kasvatuksen olevan monitahoinen prosessi, johon voi liittyä useita erilaisia alatavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa keskeiseksi on tunnistettu yhteistyö koulujen eri henkilökunnan jäsenten välillä (Idol, 2006; Lakkala ym., 2021; Lyons ym., 2016; Mulholland & O'Connor, 2016; Paju ym., 2018, 2022; Takala ym., 2020; Waldron & McLeskey, 2010).

3 YHTEISTYÖ INKLUSIIVISEN KASVATUKSEN TAVOITTEIDEN MAHDOLLISTAJANA

On ehdotettu, että yleisopetuksen opettajien tiedon, taidon ja kokemuksen puute on yksi inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumisen esteistä (Florian & Rouse, 2001; Hornby, 2001; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). On myös havaittu, että opettajien minäpystyvyys on yhteydessä heidän inklusioasenteisiinsa: mitä kyvykkäimmiksi inklusiivisen kasvatuksen toteuttajiksi opettajat itsensä kokevat, sitä myönteisemmin he myös suhtautuvat inklusiiviseen kasvatukseen (Ainscow, 2005; Hernandez ym., 2016; Savolainen ym., 2012, 2022; Sharma ym., 2018; Yada ym., 2018, 2022). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteutuminen voi tarkoittaa myös tarvetta muuttaa koulujen henkilökunnan asenteita, arvoja ja uskomuksia (Loreman, 2007).

Muun muassa Bouillet (2013) on havainnut, että opettajat kaipaavat työssään enemmän ammatillista tukea ja konkreettista apua työskentelyyn erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden kanssa sekä kattavasti tietoa oppilaiden tarpeista. Siten on keskityttävä parantamaan lähikoulujen valmiuksia opettaa kaikkia oppijoita, jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voisivat toteutua (Bouillet, 2013; Fletcher-Campbell & Kington, 2001). Voidaan ajatella, että kun opettajat saavat tukea uusien käytäntöjen toteuttamiseen ja sitä kautta tarvittavaa asiantuntemusta, he sitoutuvat muutokseen paremmin ja heidän asenteensa muuttuvat vähitellen positiivisemmiksi (Avramidis & Norwich, 2002).

Jotta voitaisiin parantaa yleisopetuksen mahdollisuuksia toteuttaa inklusiivista kasvatusta, tarvitaan erilaisten erityisopetuksen tukipalveluiden ja erityiskoulujen roolin muutosta (Fletcher-Campbell & Kington, 2001; Sundqvist, 2019). On tarpeen hyödyntää erityispedagogista osaamista aiempaa monipuolisemmin ja tehokkaammin (Ladonlahti & Naukkarinen, 2006). Inklusiiviset käytännöt voitaisiin nähdä prosessina, jossa niin sanottu tavallinen opetus sekä erityisopetus lähentyvät, jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voisivat toteutua onnistuneesti (Paju ym., 2022). Inklusiivisen kasvatuksen

tavoitteiden edistämiseksi erityisopettajien tulisi Saloviidan (2006) sanoin toimia jatkossa ennemminkin osallistamisen kuin erottelun palveluksessa.

Tarvitaan siis erityisopetuksen työmenetelmiä, jotka eivät kohdistu suoraan oppilaisiin, vaan tukevat heitä välillisesti tarjoamalla tukea koulun aikuisille (Sundqvist, 2012). Yleisopetuksen opettajat ovatkin pitäneet erityisopettajien antamaa tukea tärkeänä erilaisten oppilaiden opetuksessa (Paju ym., 2022). Erityisopettajat puolestaan ovat puolestaan tunnistaneeet roolinsa vuorovaikutteiseksi ja kertoneet jakavansa vastuuta oppilaiden tukemisesta muiden ammattilaisten kanssa yksin työskentelyn sijaan (Bettini ym., 2022). Clark (2000) korostaa, että yhteistyössä tarkoituksena on ratkaista opettamisen ja oppimisen ongelmia yhdessä. Se vaatii jaettua ajattelua sekä vuorovaikutteista tiimiytymistä (Clark, 2000). Yhteistyö voi olla keino vahvistaa opettajien ammatillista kehittymistä tiedon ja asiantuntemuksen jakamisen kautta (Horn & Little, 2010), ja opettajat ovatkin kokeneet, että eri yhteistyötahojen ammatillinen osaaminen täydentää toisiaan (Lakkala ym., 2021).

Eri organisaatioiden välisessä yhteistyössä keskeistä on toimijoiden yhteinen työskentely osana verkostoa (Muijs ym., 2010). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita voidaan edistää myös erityiskoulujen ja lähikoulujen yhteistyösuhteiden avulla (Avisar, 2018; Forlin & Rose, 2010; Helmer ym., 2020; Merrigan, 2011; Rose, 2012; Rose & Coles, 2002). Erityiskoulut ovatkin vähitellen muuttuneet opetuslaitoksista osin sekä Suomessa että kansainvälisesti kohti resurssi- ja ohjauskeskuksia (Avisar, 2018; Forlin & Rose, 2010; Helmer ym., 2020; Opetusministeriö, 2007; Somerton ym., 2021; UNESCO, 2009). Niitä on pidetty huippuosaamisen keskuksina, joissa on paljon asiantuntemusta ja arvokkaita resursseja jaettavaksi muille kouluille ja yhteisölle (Merrigan, 2011). Toimiessaan ohjauskeskuksina erityiskoulut voivat tarjota lähikouluille neuvoa, tukea ja opastusta (Avisar, 2018; Helmer ym., 2020; Merrigan, 2011; UNESCO, 2001, 2009) sekä erikoistuneita palveluita, joita ei tavallisesti olisi tarjolla lähikouluissa (Somerton ym., 2021). Se, miten ohjauskeskusten tulisi toteuttaa tehtävänsä vaihtelee kuitenkin eri lähikoulujen tarpeiden mukaan (Helmer ym., 2020).

Ohjauskeskukset voivat muun muassa neuvoa tiettyjen opetusmenetelmien, resurssien tai avustavien teknologioiden käytössä, jakaa tietoa esimerkiksi oppilaiden fyysisten ominaisuuksien vaikutuksista koulunkäyntiin, tarjota kohdennettuja interventioita, arvioida oppilaiden tarpeita ja avustaa yksilöllisten oppimissuunnitelmien tavoitteiden suunnittelussa (Merrigan, 2011). Lisäksi ne voivat tarjota resursseja ja lisäopetusta, materiaalitukea sekä kirjallisuutta (Somerton ym., 2021). Ohjauskeskuksissa voidaan järjestää seminaareja, työpajoja tai kouluvierailuita (Forlin & Rose, 2010). Ohjauskeskusten henkilökunta voi puolestaan käydä lähikouluissa havainnointikäynneillä, toteuttaa yhteisopettajuutta sekä mallintaa hyviä käytäntöjä (Forlin & Rose, 2010). Yhteistoiminnan seurauksena lähikoulut voivat saada uutta ymmärrystä luokkahuoneissa hyödynnettävistä resursseista ja välineistä sekä oppilaisiin kohdistuvista odotuksista (Rose & Coles, 2002).

Monissa maissa toimii inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen tukena myös ohjaavia opettajia, joiden työtehtävät ja roolit vaihtelevat maittain (esim. Arnaiz & Castejón, 2001; Cole, 2005; Forlin, 2001; Mulholland & O'Connor, 2016; Pilj & De Bos, 2001). Suomessa tällaista tehtävää toteuttavat muun muassa valtion oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavat opettajat (ks. Laiho & Sillanpää, 2018). Ohjaavien opettajien roolia voidaan kuvata laajana, kaiken kattavana ja moninaisena (Merrigan, 2011). He voivat tarjota suoraa tukea oppilaille (Merrigan, 2011; UNESCO, 2001) mutta myös toimia konsultteina ja tarjota neuvojaan lähikouluille (Arnaiz & Castejón, 2001; Forlin & Rose, 2010; Merrigan, 2011; Opetusministeriö, 2007; Pilj & De Bos, 2001).

Ohjaavat opettajat voivat muun muassa tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita (Arnaiz & Castejón, 2001; Forlin, 2001) sekä suunnitella ja arvioida interventioita (Cummings ym., 2008). Siksi lähikoulut voivatkin saada opetussuunnitelman suunnitteluun ja eriyttämiseen uusia vaihtoehtoisia näkökulmia sekä oppia luovia tapoja tukea tarvitsevien lasten opettamiseen ja kasvattamiseen (Mulholland & O'Connor, 2016). Lisäksi he voivat toteuttaa ohjaavien opettajien tuella interventioita, joita heillä ei olisi ollut taitoa yksin toteuttaa (Thomson,

2013). Ohjaavien opettajien tehtäväksi on tunnistettu myös yhteyshenkilönä toimiminen moniammatillisen yhteistyön eri osapuolten välillä (Merrigan, 2011). Lisäksi he voivat toimia tiedonlähteinä vaikuttavista ja näyttöön perustuvista opetus- ja ohjausmenetelmistä (Cummings ym., 2008).

3.1 Pedagoginen konsultaatio osana yhteistyötä

Konsultaatio opetusalan ammattilaisten kesken - etenkin erityisopettajien antamana - on kasvattanut suosiotaan 1990-luvulta lähtien (von Ahlefeld Nisser, 2017). Erityisesti pedagogisen konsultaation käsite on Mikolan ja Ojan (2021) mukaan vakiintumassa puhuttaessa kasvatus- ja opetusyhteisöissä tapahtuvasta konsultaatiosta. Muun muassa Sundqvist (2012) kuvaa, että yhteistyö ja konsultaatio ovat lähikäsitteitä ja konsultaatio voi muistuttaa enemmän tai vähemmän yhteistyötä. Konsultaatio voidaan myös käsittää ilmiönä, jossa hyödynnetään yhteistyötä vuorovaikutuksen tapana (Gutkin, 1999). Suomessa konsultatiivinen rooli käsitetään usein osaksi muita erityisopetuksen työtehtäviä (Sundqvist, 2019; Takala ym., 2009).

On tunnistettu, että opettajien välisessä vuorovaikutuksessa konsultaatio näyttäytyy erilaisena kuin muiden ammattiryhmien opettajille antamassa konsultaatiossa (Cook & Friend, 2010; Sundqvist, 2019), mutta pedagogiseen konsultaatioon liittyvää tutkimusta puuttuu (Sundqvist, 2019). Yleisesti konsultaatiolla tarkoitetaan yhteistoimintaa, jossa jotakin ongelmaa pyritään ratkaisemaan hyödyntämällä asiantuntijan erityisosaamista (Puutio & Kykyri, 2015; Sundqvist & Ström, 2015). Erityisopetuksen kontekstissa konsultaatiota voidaan luonnehtia epäsuorana palvelun tarjoamisena, jossa erityisopettaja tarjoaa strategioita, joita oppilaan oma opettaja sitten toteuttaa tämän tukemiseksi (Dorn, 2019; Idol, 2006; Sundqvist & Ström, 2015; Takala ym., 2009).

Erityisopettajan antama konsultaatio on kuitenkin monitahoista toimintaa, jossa voi esiintyä useita erilaisia lähestymistapoja (Sundqvist, 2012; Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Erityisopettajat saattavatkin toisinaan pitää tehtävää epäselvänä ja vaikeana toteuttaa kouluissa (Cole, 2005; Idol, 2006).

Suomessa erityisopetuksen konsultointitehtävää ei ole selkeästi määritelty koulutuksellisissa asiakirjoissa tai erityisopettajien koulutusohjelmista valmistumisen kriteereissä (Sundqvist ym., 2014). Työtehtävän harjoittajien itsensä lisäksi myös yleisopetuksen opettajat voivat olla epävarmoja siitä, mitä konsultoivan opettajan työllä tarkoitetaan (Cole, 2005; Sundqvist, 2012; Thomson, 2013).

Pedagogista konsultaatiota onkin pyritty kuvaamaan monilla erilaisilla malleilla ja teorioilla (esim. Dorn, 2019; Gutkin, 1999; Hylander, 2003, 2012; Sundqvist ym., 2014). Ensinnäkin se voidaan jakaa asiantuntijakeskeiseen ja osallistujakeskeiseen konsultaatioon sekä näiden jatkumoon, jossa yhdistetään molempia lähestymistapoja (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Asiantuntijakeskeisessä konsultaatiossa ohjaajan ammatillinen tietämys on keskeistä ja konsultaation aikana keskitytään asiakkaaseen ja tämän ongelmaan, johon ohjaava opettaja tarjoaa neuvoja ammatillisen tietämyksensä pohjalta (Sundqvist & Ström, 2015). Gutkin (1999) puhuu tällöin ohjaavasta ohjaustyylistä, jonka vastakohta on ei-ohjaava tyyli, jossa ohjaaja rajoittaa ammatillisen asiantuntijuutensa tuomista esiin. Osallistujakeskeisessä konsultaatiossa taas korostuvat ohjaavan opettajan kommunikaatiotaidot ja kyvyt esittää konsultoitavan näkökulmia laajentavia kysymyksiä (Sundqvist ym., 2014). Tällaisesta lähestymistavasta voidaan käyttää myös prosessikonsultaation käsitettä, jossa keskeisiä ovat yhteistyösuhde sekä ohjaajan pyrkimys siihen, että konsultoitava oppisi auttamaan itseään ongelmien ratkomiseksi (Puutio & Kykyri, 2015).

Dorn (2019) puolestaan kuvaa erityisopettajien tarjoamaa konsultaatiota kolmen osittain päällekkäisen teoreettisen lähestymistavan kautta, joita ovat yhteistoiminnallinen, systeeminen sekä konsultoitavakeskeinen konsultaatio. Hänen mukaansa yhteistoiminnallisessa konsultaatiossa keskeinen muutoksen kohde on yksittäinen oppija, kun taas systeeminen konsultaatio keskittyy laajempaan systeemiin ja suhteiden luomiseen eri ihmisten kanssa organisaation eli koulun sisällä (Dorn, 2019).

Konsultoitavakeskeinen konsultaatio (engl. *consultee-centered consultation*, CCC) keskittyy puolestaan konsultatiivisiin prosesseihin ja jäsenten väliseen vuorovaikutukseen (Hylander, 2003). Muutoksen kohteena on ohjauksen vastaanottaja eli tyypillisimmin opettaja (Dorn, 2019). Täten konsultoitavakeskeisen konsultaation lähestymistapa muutokseen on ei-ohjaava (Hylander, 2003). Hylanderin (2012) mukaan vastakohtana voidaan pitää asiakaskeskeisestä konsultaatiota, jossa tyyli on ohjaava, ja ohjaava opettaja ehdottaa toimenpiteitä ohjattavalle opettajalle. Konsultoitavakeskeisessä konsultaatiossa sen sijaan olennaista on ohjaavan opettajan kyky auttaa opettajaa käsittelemään ongelmaa tai ratkaisemaan se itse (Hylander, 2003, 2012).

Pedagogista konsultaatiota voidaan kuvata myös neuvoa-antavien, reflektiovien sekä yhteistyölähtöisten keskustelujen kautta (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015), joita voidaan toteuttaa myös yhdistellen (Sundqvist & Ström, 2015). Neuvoa-antavissa keskusteluissa olennaista on, että erityisopettaja tarjoaa pedagogista osaamistaan, ja ne muistuttavatkin asiantuntijakeskeistä, ohjaavaa konsultaatiota, jossa tiedonsiirto osallistujien välillä on keskeistä (Sundqvist, 2012). Reflektioivat keskustelut sen sijaan muistuttavat osallistujakeskeistä, ei-ohjaavaa konsultaatiota, koska ohjaaja pyrkii välttämään suorien neuvojen antamista, ja painopiste on ohjausta saavan opettajan ajatusten reflektoinnissa ja ammatillisessa kehityksessä (Sundqvist, 2012).

Pedagogisessa konsultaatiossa voidaan korostaa etenkin yhteistyölähtöisyyttä ja kollegiaalisia suhteita (Cook & Friend, 2010). Yhteistyölähtöisissä keskusteluissa molempien osallistujien tiedot ja taidot ovat yhtä arvokkaita (Cook & Friend, 2010; Sundqvist ym., 2014). Olennaista on tiimityöskentely, jossa korostuvat reflektiivinen kahdensuuntainen dialogi (Sundqvist ym., 2014), jaetut tavoitteet, vastuu ja resurssit (Sundqvist, 2019) sekä päätöksentekoprosessi ja johtajuus (Gutkin, 1999). Myös ohjattavat ovat siis konsultaation aktiivisia osapuolia, joiden tarpeet ja toiveet otetaan huomioon (Gutkin, 1999). Yhteistyösuhteen rakentamisessa pyritään luottamuksen ja kunnioituksen vahvistamiseen (Sundqvist, 2019). Gutkinin (1999) mukaan tämän

ohjausmallin vastakohta on pakottaminen, jossa ohjaaja tekee päätökset yksin ja olettaa ohjattavan noudattavan niitä.

Toisaalta, vaikka yhteistyölähtöisissä keskusteluissa pyritään tasa-arvoisuuteen, Gutkin (1999) ehdottaa, ettei ohjaajan ja ohjattavan tarvitse käyttäytyä täysin samalla tavalla ohjauksen aikana, jotta voidaan puhua yhteistyöstä. Täten yhteistyötä ja ohjaavaa ohjaustyyliä ei tarvitse pitää toisilleen vastakkaisina lähestymistapoina, vaan ohjaus voi olla molempia yhtä aikaa (Gutkin, 1999). Yhteistyölähtöisissä keskusteluissa voidaan siis yhdistää ohjaavaa ja ei-ohjaavaa ohjausta (Sundqvist, 2012) ja niissä voi painottua sekä asiantuntija- että osallistujakeskeinen näkökulma (von Ahlefeld Nisser, 2017) ja sekä reflektiivinen että neuvoo-antava keskustelu (Sundqvist & Ström, 2015). Erilaisia lähestymistapoja voi olla tarpeen hyödyntää eri ohjausprosessin vaiheissa (Gutkin, 1999). Toisinaan erityisesti yhteistyölähtöisestä ohjauksesta puhuttaessa voidaan käyttää yhteistyön käsitettä (Gutkin, 1999; Sundqvist, 2012), eikä ole olemassa yhteistä ymmärrystä siitä, miten sitä tulisi koulukontekstissa toteuttaa (Sundqvist ym., 2014).

Yhteistyölähtöisten keskustelujen hyödyntämistä on pidetty hyvänä menetelmänä tuottaa opettajien yhteisöllistä oppimista (Sundqvist ym., 2014) ja edistää inklusiivisia käytäntöjä (von Ahlefeld Nisser, 2017; Sundqvist, 2012). Von Ahlefeld Nisser (2017) kuvailee, että inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet sekä yhteistyölähtöiset keskustelut vaikuttavat linkittyvän toisiinsa vahvasti, koska molemmissa korostuvat muun muassa kaikkien osallisuus ja kunnioittaminen sekä demokraattisuus. Hänen mukaansa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden voidaan ajatella sisältävän myös ne tavat, joilla kommunikoidaan, tarkastellaan yhteisiä käytäntöjä, strategioita ja arvoja sekä varmistetaan kaikkien yhteisymmärrys. Hän perustelee, että opettajat, jotka ovat tietoisia kielenkäyttötapojensa merkityksestä sekä jokaisen oikeudesta mielipiteidensä ja arvojensa ilmaisuun ja jotka ovat avoimia aikomuksistaan ja menettelytavoistaan, voivat edistää inklusiivisen koulukulttuurin luomista (von Ahlefeld Nisser, 2017).

3.2 Pedagogisen konsultaation haasteet ja edellytykset

Ohjaavan opettajan työtehtävässä korostuvat ihmissuhteet sekä yhteistyötaidot (Dorn, 2019; Hylander, 2003; Kluwin ym., 2004; Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012). Yhtenä keskeisimmistä ohjaavan opettajan piirteistä on nostettu esiin joustavuus (Dorn, 2019; Kluwin ym., 2004; Sundqvist, 2019). Onnistuneen yhteistyön kerrotaan edellyttävän ohjaavalta opettajalta myös aitoa kiinnostusta toisia ihmisiä kohtaan, kykyä ennakoida ja ennaltaehkäistä haasteita, nauttia sosiaalisista kontakteista (Kluwin ym., 2004) sekä kuunnella toisia aktiivisesti (Sundqvist, 2019). Yhteistyön aikana ohjaavan opettajan voi olla tarpeen voimaannuttaa ja vakuuttaa ohjattavia (Hornby, 2001). Ohjaavat opettajat itse ovat pitäneet tärkeinä omaa motivaatiotaan sekä henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, kuten herkkyyttä ja empatiakykyä (Sundqvist, 2012).

Ohjaavan opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että ohjaustapaamisista tulee jäsenneltyjä keskusteluja sekä siitä, että ohjattavat opettajat pysyvät ongelman ytimessä ja aiheessa (Sundqvist, 2019). Ohjausmenettelyiden selkeyden on havaittu olevan yhteydessä hyvän yhteistyösuhteen muodostumiseen ja konsultaation etenemiseen (Newman ym., 2017). Ohjaavalta opettajalta vaaditaan taitoa toimia yhteistyön käynnistävänä ja eteenpäin vievänä voimana (Sundqvist, 2012) sekä mentorina ja ammatillisen kehittymisen tukijana (Hornby, 2001). Ohjaavan opettajan tehtävänä voi olla auttaa ohjattavaa löytämään ratkaisuja sekä tukea muutoksen toteutumista kannustamalla ja olemalla apuna (Sundqvist, 2019).

Ohjaava opettaja tarvitsee myös monenlaista tietoa edistääkseen yhteistyön tavoitteita (Kluwin ym., 2004; Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012) sekä halua jakaa ammatillista tietämystään ja käytössään olevia resursseja (Avissar, 2018). Olennaisia ovat riittävän laaja tietopohja sekä ammattitaito (Kluwin ym., 2004). Työtehtävässä tarvitaan sekä ohjausosaamista että erityispedagogista osaamista (Sundqvist, 2012). Osana ammattitaitoaan ohjaavan opettajan on siis tunnettava konsultointimenetelmiä ja -malleja (Hylander, 2003; Luckner & Howell, 2002) sekä osattava suunnitella, toteuttaa ja arvioida interventioita (Hylander, 2003). Forlin ja Rose (2010) ovatkin tehneet havainnon, että

lähikouluyhteistyöhön valitaan usein ohjauskeskuksen henkilökuntaa heidän kokemuksensa ja erityispedagogisen pätevyytensä perusteella.

Myös kaikkien yhteistyön osapuolten kyky tietoiseen dialogiseen keskusteluun on merkityksellistä onnistumisen kannalta (Lakkala ym., 2021). Keskinäinen kommunikointi määrittää olennaisesti sitä, miten onnistunut yhteistyösuhde on: kommunikaation puutteellisuus voi johtaa haasteisiin ihmissuhteissa (Thomson, 2013; Thornberg, 2014). Lisäksi henkilökemiat (Paulsrud & Nilholm, 2020; Sundqvist, 2012) sekä yhteistyön jäsenten keskinäinen kunnioitus (Bouillet, 2013; Sundqvist, 2012; Thomson, 2013) on tunnistettu yhteistyötä edesauttaviksi tekijöiksi. Thomsonin (2013) mukaan ihmissuhteissa ovat olennaisia tuki ja tiimityö, ja myös Sundqvist (2012) kuvaa kollegiaalisen ilmapiirin ja avoimuuden tärkeyttä. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi tarvitaan siis sekä ohjauskeskusten että lähikoulujen syvää sitoutumista yhteistyöhön (Avissar, 2018).

Yhteistyön esteiksi voivat puolestaan muodostua lähikoulujen henkilökunnan negatiivinen asenne ja haluttomuus tehdä yhteistyötä (Fletcher-Campbell & Kington, 2002). Opettajien työ on perinteisesti perustunut yksin pärjäämiseen, itsenäiseen opetustyöhön ja tiukkaan työnjakoon eri sidosryhmien välillä, mikä voi haitata yhteistyötä (Lakkala ym., 2021; Paju ym., 2022; Takala ym., 2020), ja joidenkin opettajien voi olla vaikeaa antaa ohjaavan opettajan tulla "omaan tilaansa" (Sundqvist, 2012). Koulun henkilökuntaan kuulumatonta ammattilaista saatetaan myös pitää ulkopuolisena yhteistyökumppanin sijaan (Newman ym., 2017; Thornberg, 2014). Toisaalta Forlin ja Rose (2010) ovat havainneet, että lähikoulujen henkilökunnan asenne ei useinkaan ole ongelma: monet ovat valmiita yhteistyöhön ja muutokseen.

Yhteistyötä voi helpottaa tasainen vallan ja vastuun jakaminen (Paulsrud & Nilholm, 2020) sekä yhteistyön osallistujien keskinäinen positiivinen riippuvuus (Thomson, 2013). Yleisopetuksen opettajat toivovatkin, että ohjaavien prosessien sijaan vastuuta jaetaan kaikkien yhteistyöhön osallistuvien kesken (Slonski-Fowler & Truscott, 2004) ja että heidän ja muiden ammattilaisten pätevyyttä käytetään hyödyksi inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseksi

(Bouillet, 2013). Sen sijaan heidän havaintonsa siitä, ettei heidän panostaan tai näkemyksiään oteta huomioon, voivat estää yhteistyöhön perustuvaa ongelmanratkaisua ja tehokkaiden toimien toteuttamista (Slonski-Fowler & Truscott, 2004).

Jos yhteistyön osapuolet säilyttävät vain omat vastuunsa, voi syntyä ongelmia yhteistyösuhteen muodostamisessa, kuten jaetun osallistumisen luomisessa (Compton ym., 2015). Toisaalta yhteistyön osapuolten välisten roolien epäselvyyden on havaittu monissa tutkimuksissa rajoittavan yhteistyötä (Bettini ym., 2022; Garcia-Melgar ym., 2022; Helmer ym., 2020; Thomson, 2013). Jos yhteistyön osapuolet eivät jaa näkemyksiään rooleistaan eikä vastuunjaosta sovita, yhteistyö on haasteellista (Bettini ym., 2022). Rose (2011) kuvaa yhteistyön roolidilemmaa, jolla hän tarkoittaa, että ammattilaiset kohtaavat ristiriitoja rooleista, jotka eivät hyödynnä heidän erikoisosaamistaan tai joissa he kokevat asiantuntemuksensa alenemista, kun vähemmän koulutetut henkilöt ottavat asiantuntijarooleja. Täten opettajat ovatkin korostaneet neuvottelun tärkeyttä sekä vastuiden ja roolien jakoa yhteistyössä (Lakkala ym., 2021). Garcia-Melgarin ja muiden (2022) mukaan inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita edistävässä monialaisessa yhteistyössä korostuu myös yhteistyön tavoista sopiminen. Tarkka ja jäsennelty suunnittelu ja toteutus vaikuttavat kaikkien osapuolten tyytyväisyyteen (Avissar, 2018).

Yhteistyön jäsenten odotusten selkeys on yhteydessä yhteistyösuhteiden muodostamiseen sekä ohjauksen etenemiseen (Newman ym., 2017). Siksi myös yleisopetuksen opettajien on oltava tietoisia siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan ja mistä siinä on kyse (Sundqvist, 2012). Esimerkiksi Sundqvistin (2019) mukaan aloittelevat ohjaavat opettajat ovat kokeneet rooliristiriitoja, kun he joutuvat tasapainoilemaan neuvojen antamisen ja ei-ohjaavan ohjaustyylin välillä. Heiltä saatetaan myös toisinaan odottaa asiantuntijaroolin ottamista (Sundqvist, 2019).

Olennaisia yhteistyön onnistumisen kannalta ovat myös yhteiset tavoitteet (Compton ym., 2015; Garcia-Melgar ym., 2022; Rose, 2011; Thomson, 2013). Ne ohjaavat yksilöiden tapaa työskennellä yhdessä muiden kanssa ongelmien ratkaisemiseksi (Rose, 2011). Lisäksi jaetut arvot ja koulutusfilosofia edistävät

yhteistyön toteuttamista (Avisar, 2018; Fletcher-Campbell & Kington, 2002; Sundqvist, 2012). Opettajien työ perustuu yhteisiin arvoihin, joiden avulla he pystyvät löytämään yhteisiä tavoitteita toimiessaan keskenään (Lakkala ym., 2021).

Jos yhteisiä näkemyksiä ei jaeta, erot ajattelussa voivat johtaa haasteisiin (Bettini ym., 2022; Thornberg, 2014). Yhteistyösuhteen muodostaminen on haastavaa, jos yhteistyön osapuolet säilyttävät vain omat tavoitteensa (Compton ym., 2015). Rose (2011) kuvaa, että kontrollin dilemma syntyy, kun yhteistyön osapuolet kohtaavat päätöksenteossa erimielisyyksiä, mikä puolestaan voi johtaa siihen, että he tuntevat itsensä aliarvostetuiksi tai huomiotta jätetyiksi. Muun muassa Helmer ja kollegat (2020) toteavat, että lähikoulujen ja ohjauskeskusten väliltä voi puuttua yhteinen ymmärrys inklusiivisen kasvatuksen periaatteista. On havaittu, että yleisopetuksen opettajat voivat vastustaa koulukulttuurin muutosta ja saattavat odottaa, että yhteistyökumppani hakisi oppilaan pois luokasta tai toimisi avustajana tälle (Thornberg, 2014).

Yleisopetuksen henkilökunnalla voi olla lukkiutuneita kielteisiä näkemyksiä tukea tarvitsevista oppilaista (Bettini ym., 2022; Somerton ym., 2021), jolloin yhteistyö inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi vaikuttaa heistä epäolennaiselta (Somerton ym., 2021). Toisaalta myös ohjaavat opettajat voivat kokea tyytymättömyyttä, jos yleisopetuksen opettajat odottavat heiltä muuta kuin mitä heidän todelliseen rooliinsa kuuluu (Thomson, 2013). Haasteita voi syntyä, jos yhteistyön jäsenet epäilevät tai kyseenalaistavat erityisopettajan käyttämiä menetelmiä tai vaativat sellaisia toimintatapoja, jotka eivät tue oppijan tarpeita (Bettini ym., 2022). Täten myös yhteisiä käsityksiä inklusiivisesta kasvatuksesta on kehitettävä, jotta voidaan tehdä tehokasta yhteistyötä ja saavuttaa jaettuina tavoitteita (Garcia-Melgar ym., 2022).

Ohjaavan opettajan antamat neuvot voivat joskus tuntua epärealistisilta yleisopetuksen opettajien todellisuudessa, jossa on monen oppilaan tarpeet huomioon otettavana (Sundqvist, 2012). Yleisopetuksen opettajat voivat olla tyytymättömiä, jos heistä tuntuu, ettei yhteistyökumppaneilla ole riittävästi tietoa koulun käytännöistä (Thornberg, 2014). Voi olla, etteivät he halua toteuttaa

yhteistyössä pohdittuja uusia käytäntöjä (Sundqvist, 2019), vaan toivovat tarjottujen keinojen olevan realistisia ja toteuttamiskelpoisia, eivätkä lisätyötä tuottavia (Thomson, 2013). Kouluyhteisön ulkopuolelta tulevan ohjaajan ymmärrystä koulun sisäisestä kulttuurista ja hänen oikeuttaan antaa ohjeita saatetaan siten kyseenalaistaa (Thornberg, 2014). Jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet ja yhteistyö voisivat toteutua onnistuneesti, myös yleisopetuksen opettajien on kuitenkin toivottavaa muuttaa omaa toimintaansa ja pyrittävä toteuttamaan tarjottuja strategioita sen sijaan, että vain oppilaiden odotettaisiin muuttuvan (Thomson, 2013).

Yhteistyösuhteen muodostaminen (Thornberg, 2014) sekä ohjauksellinen ongelmanratkaisu (Newman ym., 2017) vaativat aikaa. Merkittäväksi haasteeksi yhteistyön toteutumiseksi on kuitenkin monissa tutkimuksissa havaittu erilaiset aikarajoitukset, kuten yhteisen aikataulutuksen ongelmat (Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012) sekä ajan puute (Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012; Takala ym., 2009; Thornberg, 2014). Yhteistyöajan löytäminen kiireisessä aikataulussa on koulumaailmassa erityinen haaste (Mulholland & O'Connor, 2016; Sundqvist, 2012). Saattaa olla, että konsultaatiota joudutaan tekemään esimerkiksi tauoille varatulla ajalla (Forlin, 2001) tai opettajille tulee esteitä saapua paikalle, kun sitä on tarkoitus toteuttaa (von Ahlefeld Nisser, 2017). Ajan puute rajoittaa myös vuorovaikutusmahdollisuuksia ja erilaisten strategioiden hyödyntämistä (Bettini ym., 2022).

Myös inhimilliset ja fyysiset (Bettini ym., 2022) sekä rahalliset (Fletcher-Campbell & Kington, 2002) resurssit voivat mahdollistaa tai haastaa yhteistyötä. Erilaiset käytännönjärjestelyt kouluissa voivat rajoittaa erityisopettajan konsultoivan työn toteuttamista (Sundqvist, 2012). Eräs yhteistyön toteuttamisen kannalta olennaiseksi tunnistettu organisatorinen tekijä on hallinnon tuki (Avisar, 2018; Paulsrud & Nilholm, 2020; Sundqvist, 2012). Lähikouluyhteistyössä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi hallinto voi muun muassa toimia ideologian ja käytännön liikkeelle panevana voimana, joka voi vaikuttaa päätöksentekoon ja budjetointiin (Avisar, 2018).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien toteuttamasta lähikouluyhteistyöstä. Inklusiivisen kasvatuksen mukaisesti yhä useampi oppilas opiskelee lähikoulussaan, jonka tehtävänä on tarjota kaikille oppijoille laadukasta opetusta ja tarvittavaa oppimisen tukea (Ainscow, 2005; Florian, 2008; UNESCO, 2005, 2009). On tunnistettu, että inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi vaaditaan koulun kulttuurin ja toimintatapojen muutosta (Ainscow, 2005), jonka osana uudet työtavat, kuten yhteistyö, lisääntyvät (Forlin & Rose, 2010; Idol, 2006; Lakkala ym., 2021; Lyons ym., 2016; Paju ym., 2018, 2022; Waldron & McLeskey, 2010). Erityiskoulujen rooli sen sijaan näyttäytyy ennen kaikkea ohjauskeskuksina, joiden keskeinen tehtävä on tukea ja auttaa lähikouluja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa (Avisar, 2018; Forlin & Rose, 2010; Opetusministeriö, 2007; UNESCO, 2009).

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita tukevien ohjaavien opettajien työn on aiemmassa kirjallisuudessa kuvattu sisältävän moninaisia ja laajoja tehtäviä, ja vaikuttaa siltä, että ohjaavan opettajan rooli vaihtelee myös eri maiden välillä (ks. Arnaiz & Castejón, 2001; Cole, 2005; Forlin, 2001; Merrigan, 2011; Mulholland & O'Connor, 2016; Pilj & De Bos, 2001). On myös havaittu, ettei pedagoginen konsultaatio ole Suomen kontekstissa jäsentynyt selkeäksi kokonaisuudeksi (Sundqvist ym., 2014). Lisäksi suomalaista tutkimusta oppimis- ja ohjauskeskuksen sekä lähikoulujen yhteistyöstä ei ole aiemmin toteutettu. Oppimis- ja ohjauskeskuksen tehtävä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäjänä tunnistetaan, mutta tarkemmin ei ole pyritty selvittämään, miten oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavat opettajat yhteistyön aikana toimivat, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa.

Erilaisten koulujen välisen yhteistyön parempi ymmärtäminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta koulujen välisten tukirakenteiden avulla voidaan edistää inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita (Forlin & Rose, 2010). Täten tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oppimis- ja ohjauskeskuksen opettajat kokevat inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteutuvan lähikoulu yhteistyön avulla. Pyrkimyksenä on tuoda selkeyttä ohjaavien opettajien moninaiseen rooliin sekä tuoda esiin lähikoulu yhteistyön kehittämistarpeita selvittämällä, millaisia haasteita sen aikana koetaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia rooleja oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavilla opettajilla on inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäjinä lähikoulu yhteistyössä?
2. Millaisia haasteita oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien rooleihin inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäjinä liittyy?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen osallistajat ovat Opetushallituksen toimialaan kuuluvan valtakunnallisen oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavia opettajia. Valterin tehtävänä on tukea lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla palveluja monenlaisiin tarpeisiin yksittäisille lapsille ja nuorille kaikilla oppimisen ja koulunkäynnin tuen portailla tai koko työyhteisölle, kunnalle tai alueelle (Siiskonen ym., 2016). Valterilla on kuusi toimipistettä, joista kaksi sijaitsee Helsingissä, ja muut Kuopiossa, Mikkelissä, Jyväskylässä sekä Oulussa (Valteri, n.d.a). Kaikkien toimipisteiden yhteydessä toimii myös perusopetusta tarjoava Valteri-koulu (Laiho & Sillanpää, 2018). Erillisistä toimipisteistä huolimatta Valteri on kuitenkin yhdistynyt valtakunnalliseksi organisaatioksi (Siiskonen ym., 2016). Valteri tarjoaa maksullisia palveluita, joita varten tarvitaan maksusitoumus kotikunnan opetus- tai sosiaali- ja terveystoimesta (Siiskonen ym., 2016).

Valterissa työskentelevät ohjaavat opettajat ovat koulutukseltaan joko erityisopettajia tai erityisluokanopettajia (Laiho & Sillanpää, 2018) ja heillä on asiantuntemusta liittyen esimerkiksi autismin kirjoon ja neuropsykiatriisiin häiriöihin, kieleen ja kommunikointiin, näkemiseen, kuulemiseen, liikkumiseen ja motoriikkaan sekä neurologisiin sairauksiin (Laiho & Sillanpää, 2018; Siiskonen ym., 2017). Ohjaavien opettajien työnkuva on monipuolinen ja merkittävä osa työstä on yhteistyötä kuntien, esi- ja perusopetuksen henkilöstön, oppilaiden ja heidän perheidensä sekä muiden sidosryhmien kanssa (Laiho & Sillanpää, 2018).

Valterin ohjaavat opettajat sekä muut opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijat toteuttavat päiväkoteihin ja kouluihin ohjauskäyntejä (Laiho & Sillanpää, 2018), joissa tuetaan oppilaan oppimista, koulunkäyntiä ja osallisuutta tai laajemmin koko työyhteisön osaamisen kehittämistä (Siiskonen ym., 2016). Ohjauskäynnin aikana voidaan pohtia ja suunnitella muun muassa

vuorovaikutukseen, toiminnanohjaukseen, käyttäytymiseen, opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin sekä apuvälineisiin liittyvää tukea (Laiho & Sillanpää, 2018).

Toisinaan Valterin tarjoamaan palvelukokonaisuuteen voi olla tarpeen sisällyttää myös tukijakso, joka voidaan järjestää jossakin Valterin toimipisteistä tai paikallisesti oppilaan omassa koulussa (Siiskonen ym., 2017). Ohjaavat opettajat ovat mukana tukijaksojen järjestämisessä, mutta ne toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä (Laiho & Sillanpää, 2018). Niiden sisällöt ja tavoitteet määritellään yksilöllisesti yhdessä oman koulun, huoltajien, oppilaan itsensä ja muiden mahdollisten yhteistyötahojen kanssa (Siiskonen ym., 2016). Valteri tarjoaa myös moniammatillisia arviointeja sekä kuntoutuspalveluita (Siiskonen ym., 2017). Ammattihenkilöstölle Valteri voi toteuttaa muun muassa työnohjausta ja koulutuksia (Siiskonen ym., 2016). Lisäksi se tuottaa monipuolista tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvää materiaalia ja julkaisuja (Siiskonen ym., 2016). Ohjaavat opettajat ovat myös mukana erilaisten oppimista ja koulunkäyntiä kehittävien hankkeiden suunnittelussa, kehittämisessä ja toteuttamisessa (Laiho & Sillanpää, 2018).

5.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavia opettajia. Haastattelin opettajia kaikista suomenkielisistä toimipisteistä. Kaikilla haastatelluista opettajista oli kasvatustieteen maisterin koulutus, ja he olivat päteviä erityisopettajia tai erityisluokanopettajia. Monella heistä oli lisäksi erilaisia muita koulutuksia, kuten työnohjaajan koulutus, joita voitiin hyödyntää ohjaavan opettajan työssä. Kaikki haastatellut opettajat olivat hyvin kokeneita - he olivat työskennelleet erityisopettajina keskimäärin 24 vuotta. Ohjaavan opettajan työtehtävissä vietetty aika vaihteli enemmän (ka 9 vuotta). Monet olivat työskennelleet Valterissa erityisluokanopettajina jo ennen ohjaavan opettajan työtehtävää. Työsuhteen kokonaiskesto oli keskimäärin 15 vuotta.

Tutkimusaineisto koostui seitsemän ohjaavan opettajan haastattelusta. Valterin kehittämiskoordinaattori ehdotti minulle mahdollisia haastateltavia

ohjaavia opettajia tutkimusaiheeni perusteella. Täten kyseessä oli tarkoituksenmukainen otos, mikä tarkoittaa, että valitaan haastateltaviksi henkilöitä, joilla tiedetään olevan ilmiöstä kokemusta (Puusa, 2020a). Otantamenetelmän keskiössä on tutkia ilmiötä syvällisesti ja saada siitä valaisevia näkemyksiä (Patton, 2002). Annoin kehittämiskoordinaattorille haastateltavien valintakriteeriksi, että ohjaava opettaja on tehnyt yhteistyötä lähikoulujen kanssa mahdollisimman paljon. Lisäksi hän pyrki ehdottamaan ohjaavia opettajia, joiden asiantuntemus ja työn painoalueet eroaisivat toisistaan, jotta haastateltavilla saattaisi olla erilaisia kokemuksia ilmiöstä. Siten otantastrategiaani voisi Pattonin (2002) mukaan kuvailla maksimaalisen variaation otantaa sekä intensiteettiotantaa yhdisteleväksi otannaksi. Näistä ensimmäinen tarkoittaa erilaisten osallistujien valintaa, jotta saadaan kuvattua ilmiön sisällä tapahtuvaa vaihtelua, kun taas jälkimmäisellä viitataan sellaisten osallistujien valintaan, jotka edustavat ilmiötä intensiivisesti (Patton, 2002).

Lähestyin mahdollisia tutkimukseen osallistuvia ohjaavia opettajia sähköpostitse haastattelupyynnöllä, jossa kerroin tutkimukseni tavoitteesta ja tutkimussuunnitelmastani sekä haastattelujen toteuttamisesta. Lähetin haastattelupyynnön ensin seitsemälle ohjaavalle opettajalle, joista tutkimushaastatteluun osallistui neljä. Tämän jälkeen lähestyin vielä kahta muuta kehittämiskoordinaattorin ehdottamaa ohjaavaa opettajaa, joista molemmat halusivat osallistua haastatteluun. Vielä yhtä haastateltavaa ehdotti minulle eräs tutkimukseen osallistuneista ohjaavista opettajista, minkä jälkeen lähestyin myös häntä sähköpostitse. Haastattelin opettajia etänä yliopiston Zoom-alustan kautta loka-marraskuussa 2022. Haastattelut tallennettiin käyttäen viestintäalustan tallennustoimintoa. Haastateltavista neljä pyysi saada tutustua haastattelurunkoon etukäteen. Haastattelut kestivät 35–60 minuuttia (ka 48 minuuttia).

Ennen haastattelujen toteuttamista muodostin haastattelurungon (liite 1) tutkimuskysymysteni pohjalta. Tavoitteena oli pohtia ainoastaan haastattelussa käsiteltäviä aihepiirejä rajaamatta kuitenkaan liikaa sitä, minkä verran tai miten mistäkin aiheesta keskustellaan. Haastattelua, jossa aihepiirit eli teemat ovat

ennalta määriteltyjä, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, voidaan kutsua teemahaastatteluksi (Eskola & Suonranta, 1998; Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020a). Sen on tarkoitus olla keskustelun kaltainen (Eskola ym., 2018). Täten pyrin pitämään haastattelut melko avoimina ja jättämään tilaa tutkimuksen osallistujien kokemuksille ja näkemyksille tutkimusaiheesta. Toisaalta teemojen hyödyntäminen takaa, että jokaisen haastateltavan kanssa on käsitelty jokseenkin samoja asioita (Eskola & Suonranta, 1998; Puusa, 2020a). Etuna on, että haastateltavien vastausten mukaan voidaan esittää tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Omissa haastatteluissani muodostin teemoihin liittyen myös valmiita apukysymyksiä helpottamaan keskustelun edistämistä.

Toteutin kaksi haastatteluista pareittain ja kolme muuta yksilöhaastatteluina aikataulullisista syistä. Parihaastatteluissa yksi tutkija haastattelee kahta henkilöä yhdessä (Houssart & Evens, 2011; Polak & Green, 2016). Pareittain toteutettujen haastatteluiden keskiössä on usein haastateltavien vuorovaikutus toistensa kanssa (Houssart & Evens, 2011; Wilson ym., 2016). Ne ovat parhaimmillaan, kun molemmat haastateltavat osallistuvat keskusteluun mahdollisimman tasapuolisesti (Wilson ym., 2016). Parihaastatteluihin osallistuneet ohjaavat opettajat olivat toistensa kollegoita ja toisilleen ennestään tuttuja, mutta he saattoivat työskennellä pääasiallisesti eri toimipisteissä. Haastattelujen tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolisesti näkemyksiä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamisesta lähikouluyhteistyön avulla, joten olennaista oli, että opettajien erilaiset kokemukset saattoivat rikastaa haastatteluja, kun he jakoivat ajatuksia keskenään.

Parihaastattelujen eduiksi onkin tunnistettu, että haastateltavat voivat saada uusia ajatuksia, joita eivät olisi muuten muistaneet tai tiedostaneet (Morgan ym., 2013). Haastateltavilla on mahdollisuus täydentää toistensa jättämiä aukkoja, ja haastattelujen aikana voidaan saavuttaa luottamuksellinen ilmapiiri sekä mahdollistaa vuorovaikutteisuus ja keskustelullisuus (Houssart & Evens, 2011). Parihaastatteluiden toteuttaminen voi kuitenkin olla parempi

vaihtoehto suurempien ryhmien haastattelulle, koska jokaiselta osallistujalta saadaan kerättyä enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa (Morgan ym., 2013) ja kaksi haastateltavaa pysyy yleisesti paremmin aiheessa verrattuna suurempaan haastateltavien joukkoon (Wilson ym., 2016). Parihaastatteluissa näkyivätkin haastattelumuodon tuomat edut, koska osallistujilla oli mahdollisuus täydentää toisiaan ja jatkaa suoraan toisen osallistujan puheenvuorosta tai olla eri mieltä ja tuoda täysin uutta näkökulmaa aiheeseen. Haastattelujen aikana monet ohjaavista opettajista jakoivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan haastattelun teemoista avoimesti ja osallistuivat keskusteluun monipuolisesti.

Oma roolini haastattelijana erosi yksilö- ja parihaastatteluissa. Molemmissa haastattelumuodoissa pyrin siihen, että haastateltavat saivat kertoa mahdollisimman vapaasti ja keskeytyksettömästi ajatuksiaan, mutta yksilöhaastatteluissa esitin enemmän apu- ja jatkokysymyksiä, ja roolini tiedon rakentamisessa ja keskustelun ylläpitämisessä oli aktiivisempi. Joidenkin yksilöhaastattelujen kesto jäi myös melko lyhyeksi. Lyhyeksi jääneissä haastatteluissa ohjaavat opettajat vastasivat esittämiini kysymyksiin, mutta puheenvuorot olivat lyhyempiä, eivätkä haastateltavat halunneet välttämättä enää täydentää ajatuksiaan jatkokysymysten jälkeen tai itse aktiivisesti tuoda keskusteluun uusia näkemyksiä haastattelun teemoihin liittyen.

Jokaisen haastattelun jälkeen litteroin haastattelun mahdollisimman tarkasti tutkittavien kokemusten kuvaamiseksi, minkä jälkeen hävitin tallenteen. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Ruusuvuori & Nikander, 2017) sekä käytettävästä analyysimenetelmästä (Eskola ym., 2018, Ruusuvuori & Nikander, 2017). Koska käytin menetelmänä sisällönanalyysiä, Eskolan ja muiden (2018) mukaan kaiken haastatteluissa sanotun kirjaaminen riittää. Tällöin litteraateihin ei tarvitse kirjata esimerkiksi päällekkäispuhuntaa, taukoja tai minimipalautteita (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Päädyin kuitenkin pitämään myös minimipalautteet (esim. "mm") mukana litteraateissa. Litteroitua kirjallista aineistoa muodostui yhteensä 101 sivua (fontti Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

5.3 Aineiston analyysi

Hyödynsin aineiston analyysissä aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä, joka voidaan ymmärtää myös tutkimuksen viitekehyksenä yksittäisen menetelmän sijaan (Aaltio & Puusa, 2020; Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on saavuttaa tutkittavasta ilmiöstä käsitteellinen ja teoreettinen ymmärrys järjestämällä aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Elo & Kyngäs, 2008; Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä tekstiaineistoa siis ryhmitellään eri ulottuvuuksiin tulkitsemalla sitä tutkimuskysymysten pohjalta (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000).

Kun analyysiä toteutetaan aineistolähtöisesti, tavoitteena on siirtyminen konkretiasta ja erityisyydestä kohti abstraktiaa ja yleistä (Graneheim ym., 2017). Aineistolähtöisen analyysin keskiössä on teoreettisen ymmärryksen luominen kerätyn tiedon pohjalta (Graneheim ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä tarkoittaa, että luokkia tai tulkintoja luodaan mahdollisimman sidoksissa tutkimusaineistoon (Braun & Clarke, 2006; Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2000; Patton, 2002). Luokkia muodostetaan askeleittain kokeellisesti päätelemällä (Mayring, 2000), eikä aineistoa pyritä sovittamaan mihinkään olemassa olevaan kehykseen tai tutkijan omiin ennakkokäsityksiin (Braun & Clarke, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisen sisällönanalyysin ensimmäiseen vaiheeseen liittyvät aineiston kerääminen, alustavan ymmärryksen muodostaminen aineistosta sekä sopivan analyysiyksikön valinta (Elo ym., 2014). Ennen varsinaista analyysiä luin koko aineiston läpi. Aineiston litterointi- ja lukuvaiheiden aikana ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkentui keskittymään ohjaavien opettajien rooleihin lähikouluyhteistyössä sen sijaan, että olisin yleisemmin tarkastellut, miten lähikouluyhteistyö edistää inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita.

Aineiston tultua tutuksi pelkistin sitä. Se tarkoittaa, että aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota vain tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen (Alasuutari, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokosin täten kumpaankin tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston

omaksi kokonaisuudekseen. Lisäksi määrittelin analyysiyksikön. Aineistolähtöisessä analyysissä sitä ei päätetä etukäteen, vaan se valitaan aineistosta tarkoituksenmukaisesti riippuen muun muassa tutkimustehtävästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tekstin merkitykset olivat olennaisia tutkimukseni kannalta, käytin analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta. Ajatuskokonaisuuden pituus vaihteli muutamien sanojen mittaisista tekstinosista pidempiin tekstikokonaisuuksiin tai tekstikappaleisiin.

Aineiston pelkistämisen jälkeen käytin analyysitekniikkoina tyypittelyä ja teemoittelua. Vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tyypittelemällä. Tämä tarkoittaa, että ryhmittelin aineistoa tiettyjen ominaisuuksien mukaan (Eskola & Suonranta, 1998; Puusa, 2020b) ja muodostin näiden ominaisuuksien pohjalta toisistaan eroavia yleistyksiä (Alasuutari, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tyypit ovat siis aineistolähtöisen analyysin keinoin muodostettuja ryhmiä, joiden tarkoitus on erottaa ilmiön eri ulottuvuudet toisistaan (Patton, 2002). Ne siis tiivistävät ja tyypillistävät (Eskola & Suonranta, 1998). Omassa tutkimuksessani yksi ohjaava opettaja saattoi kuulua useampaan eri tyyppiin eli hyödyntää lähikouluyhteistyön aikana useita eri rooleja.

Aloitin etsimällä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavista aineiston osista ohjaavien opettajien tehtävien ja roolien tai yhteistyön tarkoituksen suhteen samankaltaisuuksia, joiden perusteella värikoodasin mahdollisia rooleja. Seuraavaksi ryhmittelin taulukkoon alustavat kahdeksan tyyppiä, joiden lisäksi muodostin oman ryhmänsä myös sekalaisille, toistaiseksi ryhmittelemättömille aineistoesimerkeille (ks. Braun & Clarke, 2006). Alustavat tyyppien ryhmittelyt olivat *Tiedonantaja*, *Mallin ja välineiden tarjoaja*, *Ajatusten avartaja*, *Kanssakulkija*, *Äänitorvi hallintoa kohti*, *Toiminnan organisoija*, *Huoltajien kuulija* sekä *Oppilaan edun takaaja*. Tässä kohtaa suoritin edellä mainitut vaiheet myös myöhemmin kerätylle aineistolle, jolloin taulukkoon muodostui vielä yksi alustava tyyppi lisää: *Tulevaisuuden toivon tuoja*.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä abstraktioprosessia jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista ja järkevää (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jatkoin analyysiä etsimällä samankaltaisuuksia ja päällekkäisyyksiä eri

tyyppien ryhmittelyihin sisältyvistä aineistoesimerkeistä ja yhdistelin päällekkäisyyksiä. Pidin koko ajan analyysissä mukana analyysiyksiköt sellaisinaan pelkistämättä niitä, mutta käsitteellistin jokaisessa analyysivaiheessa eri ryhmittelyjä antamalla eri tyypeille niitä kuvaavat nimet. Alustavasta tyyppien ryhmittelystä yhdistyivät ensinnäkin tyypit *Mallin ja välineiden tarjoaja* ja *Toiminnan organisoija*, toiseksi *Ajatusten avartaja* ja *Tulevaisuuden toivon tuoja* sekä kolmanneksi *Huoltajien kuulija*, *Äänitorvi hallintoa kohti* ja *Oppilaan edun takaaja*. Vielä ryhmittelemättömät sekalaiset aineistoesimerkit sopivat kaikki jo muodostettuihin tyyppeihin. Tarkistettuani vielä ryhmittelemäni tyypit sekä niiden sisältämät aineistoesimerkit päädyin lopulta viiteen tyyppiin, jotka kuvaavat toisistaan poikkeavia ohjaavien opettajien rooleja inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäjinä lähikouluyhteistyön aikana.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytin analyysitekniikkana teemoittelua. Teemoittelussa määritellään luokkia, joiden muodostamisessa keskeistä on sisältö eli se, mitä kussakin teemassa on sanottu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemat sulkevat sisäänsä olennaisia merkityksiä tai toistuvia kuvioita aineistosta suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006). Teemoittelussa aineistoa siis pilkotaan ja ryhmitellään uudelleen aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja sen avulla voidaan luoda aineistosta rikas ja yksityiskohtainen kuvaus (Braun & Clarke, 2006). Teemojen nimeäminen pohjautuu tutkijan tulkintoihin aineistosta (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

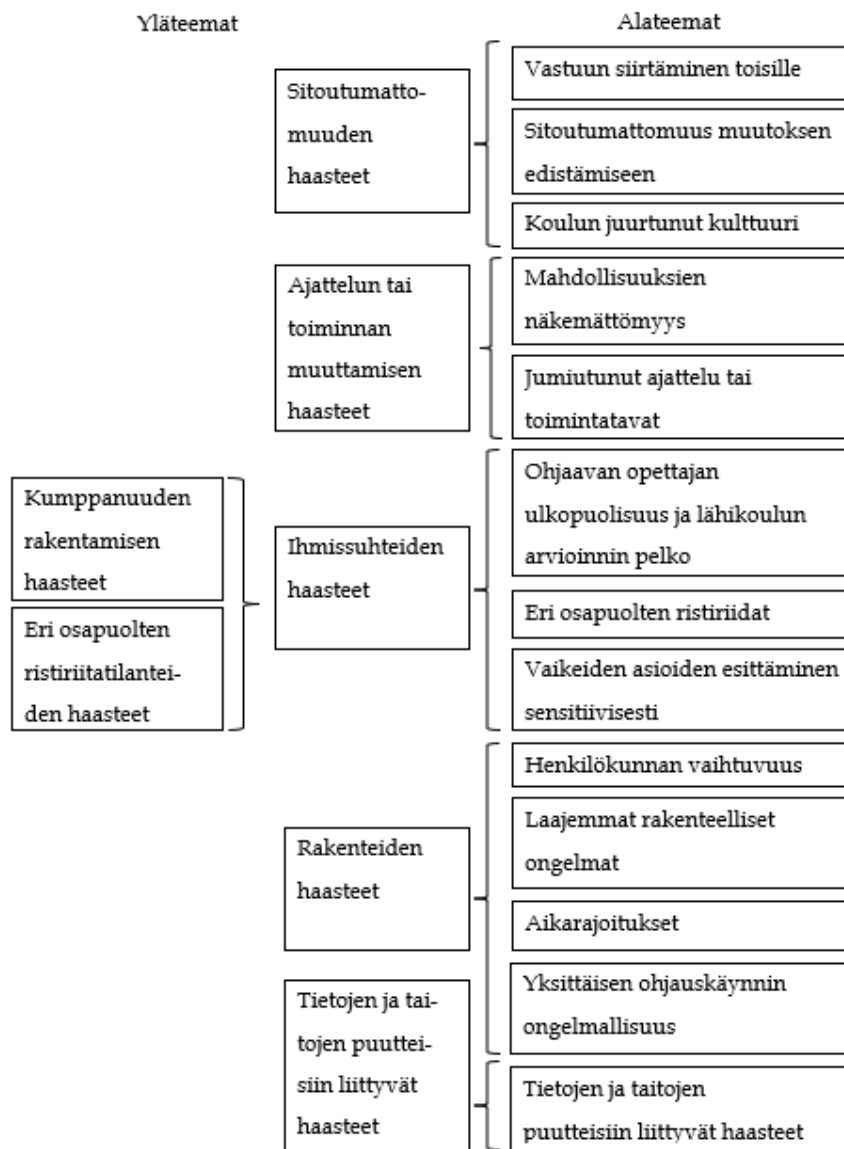
Aloitin toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen erottelemalla haasteista erikseen ne, joissa puhutaan yleisesti inklusiivisen kasvatuksen haasteista sekä ne, joissa kyse oli ohjaavien opettajien kohtaamista haasteista lähikouluyhteistyön aikana. Rajasin analyysistä pois pelkästään inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet. Tämä oli toisinaan vaikeaa, koska rajan vetäminen näiden kahden välille ei ollut yksiselitteistä. Päädyin käyttämään kriteerinä sitä, kuvailivatko opettajat jollakin tavalla omaa työtänsä koskettavaa haastetta vai oliko kyse laajemmasta, esimerkiksi yhteiskunnallisesta tai rakenteellisesta ongelmasta, joka ei liittynyt suoranaisesti lähikouluyhteistyöhön.

Esimerkiksi, jos ohjaava opettaja kertoi toivovansa ”resurssia siihen, että kouluilla olisi yhtenäisemmät fyysiset mahdollisuudet, esimerkiksi kaikki koulut olisivat esteettömiä”, kyse oli inklusiivisen kasvatuksen haasteesta, kun taas, jos opettaja kuvasi, että ”inklusiivisuuden ajatuksen mieltäminen siellä lähikouluissa on joskus haastavaa sen takia, että mennään sen taakse että et ei oo resursseja - - vaikkapa esteettömyys ei toteudu fyysisesti tai muilla tasoilla”, kuvaus liittyi ohjaavan opettajan kohtaamiin haasteisiin lähikouluyhteistyön aikana. Toisaalta saattoi olla, että ohjaava opettaja kuvaili inklusiivisen kasvatuksen yleistä haastetta, joka ei suoranaisesti liittynyt lähikouluyhteistyöhön kuten, että ”inklusiotermi on nyt väritynyt hyvin negatiivissävytteiseksi”, mutta haaste näyttäytyi myös opettajan oman työn aikana: ”Eli mun työ on paljon myös sitä, et mä puhun sitä ääneen, mitä se on se inklusiivisuus käytännössä.” Tällöin kyse oli lopulta myös yhteistyön aikana jollain lailla näyttäytyvästä haasteesta.

Aineiston rajaamisen jälkeen etsin samankaltaisuuksia liittyen ohjaavien opettajien lähikouluyhteistyön aikana kohtaamiin haasteisiin. Muodostin samankaltaisuuksista 13 alaluokkaa, taulukoin niihin liittyvät aineistoesimerkit ja käsitteellistin niitä antamalla kullekin alaluokalle sitä kuvaavan nimityksen. Pidin siis myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysissä mukana analyysiyksiköt sellaisenaan pelkistämättä niitä. Seuraava temaattisen analyysin vaihe kohdentaa analyysin yläteemojen tasolle, jolloin eri alaluokat yhdistetään kattavaksi teemaksi (Braun & Clarke, 2006). Muodostin teemat kokoamalla alaluokista samankaltaisuuksien perusteella abstraktimpia yläluokkia ja päädyin viiteen lopulliseen teemaan (ks. Braun & Clarke, 2006). Kuviossa 1 on esitetty teemoitteluni eteneminen.

Kuvio 1

Teemojen muodostuminen vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen.



Viimeinen vaihe ennen raportointia on teemojen tarkistaminen (Braun & Clarke, 2006). Kaikki ohjaavien opettajien mainitsevat haasteet sopivat muodostamiini viiteen teemaan hyvin. Tarkastelin myös teemojen sisäistä eheyttä ja niiden välistä heterogeenisyyttä (ks. Braun & Clarke, 2006; Patton, 2002). Muodostettuani teemat havaitsin myös, että ohjaavien opettajien kokemat haasteet näyttävät olevan yhteydessä heidän erilaisiin rooleihinsa lähikouluyhteistyön aikana, joten päädyin jakamaan teeman *ihmissuhteisiin*

liittyvät haasteet kahteen lopulliseen teemaan, jotta siihen sisältyvät haasteet kuvaisivat kahdessa eri roolissa näyttäytyviä haasteita. Siten teemasta kanssakulkijan rooliin liittyivät *kumppanuuden rakentamiseen liittyvät haasteet*, kun taas moniäänisyyden turvaajan rooliin liittyivät *eri osapuolten ristiriitatilanteisiin liittyvät haasteet*. Ohjaavien opettajien kohtaamat haasteet inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämässä lähikouluysteistyön aikana jakautuivat siis lopulta kuuteen teemaan.

5.4 Eettiset ratkaisut

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu (Kuula, 2015), ja erilaiset eettiset valinnat ovat mukana kaikissa tutkimuksen teon eri vaiheissa (Brinkmann & Kvale, 2018; Kuula, 2015). Tutkimusaiheeni tuli minulle ehdotuksena oppimis- ja ohjauskeskus Valterista, mutta tein omia valintojani aihetta ja tutkimustehtävää rajatessani. Ilmiötä oli mielestäni tarpeen tutkia, koska tutkimus antaa tietoa siitä, millainen merkitys ohjaavilla opettajilla on inklusiivisen kasvatuksen onnistumisessa, kun he tekevät yhteistyötä muiden kanssa. Lisäksi, koska toisena tutkimustavoitteena oli tarkastella haasteita, tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, miten kehittää yhteistyötä edelleen.

Jyväskylän yliopisto on sitoutunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) hyvään tieteelliseen käytäntöön, joten olen noudattanut sitä myös omaa tutkielmaani toteuttaessani. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen (TENK, 2012), joten hain tutkimusluvan ohjaavien opettajien haastattelemiseksi oppimis- ja ohjauskeskus Valterin verkkosivuilta löytyvän valmiin lomakkeen kautta (Valteri, n.d.b). Tämän lisäksi pyysin tietoon perustuvan suostumuksen jokaiselta haastateltavalta erikseen (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2008; Kuula, 2015; TENK, 2019).

Sähköpostitse lähetetyssä haastattelupyynnössä informoin tutkimuksen osallistujia tutkimukseni aiheesta ja tavoitteista. Lisäksi he saivat luettavakseen Jyväskylän yliopiston mallilomakkeiden pohjalta laaditun tietosuojailmoituksen sekä tiedotteen tutkittaville. Lähetin haastateltavalle etukäteen myös

haastattelurungon hänen niin halutessaan, jotta hän pystyi tutustumaan haastattelun tarkempiin teemoihin jo ennen haastattelua. Kerroin myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä oikeudesta keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa tai peruuttaa osallistuminen kokonaan (ks. Kuula, 2015; TENK, 2019).

Lisäksi kerroin aineiston luottamuksellisesta käsittelystä, mikä tarkoittaa, ettei henkilökohtaisia tietoja luovuteta ulkopuolisten tietoon (Brinkmann & Kvale, 2018; Mäkinen, 2006, s. 115). Säilytin aineistoa luottamuksellisesti ja tieteelliselle tiedolle esitettyjen vaatimusten mukaisesti. Ennen pro gradu -tutkielman toteuttamista tein myös aineistonhallintasuunnitelman. Tallensin Zoom-alustalla tallennetut haastattelut Jyväskylän yliopiston salasanalla suojatulle henkilökohtaiselle verkkolevyasemalle, mikä tarkoittaa, ettei ulkopuolisilla ollut pääsyä aineistoon (ks. TENK, 2019). Litteroituani äänitallenteet, hävitin ne. Hävitän myös litteroidun aineiston pro gradu -tutkielman valmistuttua.

Olen varmistanut, ettei tutkimuksestani aiheudu osallistujille haittaa tai vahinkoa (ks. Brinkmann & Kvale, 2018; Kuula, 2015; TENK, 2019). Litteroinnin yhteydessä pseudonymisoin aineiston. Ohjaavien opettajien nimet pseudonymisoin sukupuolineutraaleilla nimillä ja taustatiedoista keräsin tiedot ohjaavien opettajien koulutustaustasta sekä työkokemuksen määrästä, jotka säilytin pseudonyymien kanssa erillään muusta aineistosta, sillä ne olivat oleellisia tutkimukseni kannalta. Myös muut haastateltavien mainitsemat tunnistetiedot, kuten kaupunkien nimet, muutin yleisnimiksi tai yleisemmiksi kuvauksiksi. Koska Valterin toimipisteitä ja ohjaavia opettajia on melko vähän, en raportoi tarkemmin osallistujien muita taustatietoja, kuten sukupuolta tai ikää, heidän tunnistettavuutensa häivyttämiseksi ja yksityisyytensä suojelemiseksi.

Koska ohjaavat opettajat kertoivat esimerkkitilanteita inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämisen haasteista ja onnistumisista, heidän kertomuksissaan esiintyi myös niin sanottuja kolmansia osapuolia, jotka eivät osallistuneet tutkimukseeni. Kertomusten henkilöiltä ei siis voitu pyytää lupaa

tutkimukseen osallistumisesta. Olen pyrkinyt aineiston pseudonymisoinnissa ja tulosten raportoinnissa siihen, etteivät yksittäiset tilanteet, opettajat tai oppilaat olisi tunnistettavissa. Kaupunkien tai koulujen nimien pseudonymisoinnin lisäksi poistin aineistosta oppilaiden epäsuoria tunnistetietoja, kuten tiedon tiettyjen apuvälineiden käytöstä tai tuen tarpeista. Pyrin toteuttamaan tämän siten, ettei edes esimerkiksi oppilaan oma huoltaja voisi tunnistaa häntä aineistoesimerkkien pohjalta. Vaikka pidin tietyt haastavien tilanteiden kuvaukset mukana aineistossa, koska ne olivat olennaisia analyysin kannalta, en käyttänyt niitä aineistoesimerkkeinä tuloksia raportoidessani tunnistettavuusriskin vuoksi.

Pyrin tuomaan haastattelujen avulla esiin ohjaavien opettajien kokemuksia ilmiöstä. Haastattelujen kautta saatu tieto perustuu vuorovaikutukseen (Brinkmann & Kvale, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2008), ja ne tuovatkin parhaimmillaan esiin tunteita, kokemuksia ja ajatuksia (Patton, 2002). Siksi menetelmä on myös melko henkilökohtainen ja avaa ihmisen sisintä (Patton, 2002), joten haastattelija joutuu tasapainoilemaan tiedon saamisen ja haastateltavan koskemattomuuden välillä (Brinkmann ja Kvale, 2018). Haastattelijana pyrin kohtaamaan jokaisen haastateltavan kunnioittavasti ja arvostavasti sekä luomaan turvallisen tilanteen, jossa haastateltavat saivat vapaasti jakaa näkemyksiään, mutta pyrin olemaan painostamatta haastateltavia kertomaan sellaista, mistä he eivät halunneet puhua. Korostin myös haastattelutilanteen ja -aineiston luottamuksellisuutta. Parihaastatteluiden osalta on kuitenkin tunnistettava myös se eettinen dilemma, ettei osallistujien nimettömyyttä ja luottamuksellisuutta voida taata samanaikaisen haastatteluun osallistumisen vuoksi (Morgan ym., 2013). Omassa tutkimuksessani tutkimusaihe ei ollut erityisen intiimi tai henkilökohtainen, mikä vähentää riskiä osallistujien kokemasta haitasta parihaastattelujen vuoksi.

Myös tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt osallistujien kunnioittamiseen (ks. Kuula, 2015). Tutkimuksen tavoitteena ei ole arvostella ohjaavien opettajien tapoja hyödyntää tai olla hyödyntämättä erilaisia rooleja, vaan muodostamieni tyyppien on tarkoitus yleisesti kuvata heidän erilaisia roolejaan

lähikouluyhteistyön aikana. Lisäksi pyrin saamaan kuuluville kaikkien haastateltavien äänen tuloksia raportoidessani, joten valitsin jokaiselta ohjaavalta opettajalta ainakin yhden aineistoesimerkin. Tutkimusta raportoidessani olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen kulun sekä sen jokaisen vaiheen erikseen rehellisesti, tarkasti ja huolellisesti sekä pyrkinyt avoimuuteen ja vastuullisuuteen (ks. TENK, 2012). Olen myös huolehtinut asianmukaisesta viittauksesta muiden tutkijoiden tutkimuksiin (ks. TENK, 2012) sekä pyrkinyt kertomaan tutkimuksen ongelmakohdista ja puutteista rehellisesti (ks. Hirsjärvi ym., 2016).

6 TULOKSET

Tutkimuksena tuloksena muodostui viisi erilaista ohjaavien opettajien roolia, joita he hyödyntävät lähikouluysteistyössä pyrkiessään edistämään inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Ne ovat *tiedonantaja*, *ajatusten avartaja*, *kanssakulkija*, *muutosagentti* sekä *moniäänisyyden turvaaja*. Näihin rooleihin liittyy myös omat erityiset haasteensa. Tiedonantajan roolissa koetut haasteet liittyvät lähikoulujen tietojen tai taitojen puutteisiin ja ajatusten avartajan roolissa ajattelun tai toiminnan muuttamisen vaikeuksiin. Kanssakulkijan roolissa haasteet puolestaan liittyvät kumppanuuden rakentamiseen ja muutosagentin roolissa lähikoulujen henkilökunnan sitoutumiseen sekä rakenteellisiin ongelma-kohtiin. Moniäänisyyden turvaajan roolissa haasteet kytkeytyvät eri osapuolten välisiin ristiriitatilanteisiin.

6.1 Tiedonantajan rooli sekä tietojen ja taitojen puutteisiin liittyvät haasteet

Ohjaavien opettajien ensimmäinen rooli lähikouluysteistyössä on tiedonantaja. Roolissa keskeistä on, että ohjaavat opettajat kokevat monenlaisen tiedon välittämisen lähikoulujen henkilökunnalle merkitykselliseksi, jotta lähikouluissa voidaan toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. He kertovat antavansa tietoa esimerkiksi opetuksen järjestämistä ohjaavista laeista ja opetussuunnitelman sisällöistä, inklusiivisen kasvatuksen periaatteista ja tavoitteista sekä tutkimusperustaisten menetelmien hyödyntämisestä opetuksessa ja oppilaiden tukemisessa. Tutkimusperustaisen tiedon lisäksi opettajat kuvaavat jakavansa omien kokemustensa pohjalta karttunutta tietämystään.

Kun ohjaavat opettajat välittävät lähikouluille tietoa yksittäisistä oppilaista, korostuu oppilaiden tuen tarpeista ja vahvuuksista sekä mahdollisista kehityssuunnista tiedottaminen. Ohjaavat opettajat kertovat voivansa jakaa tämänkaltaista tietoa myös toimimalla tiedon siirtäjänä esimerkiksi

koulutusasteelta toiselle tai mallintamalla oman esimerkin avulla, miten oppilaiden kanssa hyödynnettäviä toimintatapoja ja tukimuotoja voi toteuttaa. Tiedonantajan roolissa korostuu siis tiedon lisääminen, jotta henkilökunta lähikouluissa voi entistä paremmin edistää inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Esimerkeissä 1 ja 2 ohjaavat opettajat kuvailevat tiedon lisäämisen merkitystä lähikouluuyhteistyön aikana:

Esimerkki 1

Koska se tietoushan on mun mielestä todella tärkeä. Ja nimenomaan se tietous on todella tärkeä, koska sehän ohjaa niitä päätöksenteki- päätöksiä niin kun juridisesti. Se raha ei voi olla ratkaiseva tekijä, kun oppilaan tukea ja ohjausta päätetään eli me ei voida rahaa sinne viedä, mutta me voidaan viedä juuri sitä, joka vaikuttaa siihen, että voida-oikein- tehdään juridisesti oikeita päätöksiä, oikeat ihmiset tekevät siellä niitä päätöksiä ja he tietävät, mitä he päättävät. (Kuura)

Esimerkki 2

No tutkimukseen ja sit niinku normiperustaistahan tää meidän työ pitäis olla. Ja sit tietysti niit käyt- niinkun myöski empiirisiä kokemuksia, et tämmönen on jossaki auttanu. -- Ja meil on kaikkee tutkaa ja tutkimusperustaisia menetelmiä paljon paljon niinku keskustellaan ja käytetään itekin niin kyllä se itseasiassa niinku ja pakko olla mun mielestä. Et mitäs muuta me sinne vietäs Opetushallituksen alaisena? Ei ainakaan semmonen musta tuntuu. -- Muuta kun niissä niissä kohdissa, ku voi kertoo sit kokemuksen, et kerran oli tämmönen ja sit tämmönen juttu auttoi tai voitteko kokeilla, mutta ne on hyvin pieniä, mut kyllähän nää kaikki isommat ratkasut niin täytyy perustuu lakiin ja tutkimukseen. (Ange)

Esimerkissä 1 Kuura kuvailee, miksi tiedon antaminen lähikouluille on tärkeää. Hän kertoo, että tiedon välittäminen on ohjaavien opettajien väylä vaikuttaa lähikoulujen tekemiin valintoihin ja päätöksiin. Kouluille ei voi tarjota rahallista tukea opetuksen ja tuen järjestämiseen, mutta antamalla tietoa koulujen päätöksiä tekeville henkilöille voi vaikuttaa siihen, millaisia päätöksiä päädytään tekemään.

Esimerkissä 2 Ange tasapainoilee tutkimus- ja kokemuserustaisen tiedon jakamisen välillä. Hänen mukaansa ohjaavien opettajien työn keskiössä on tiedon tutkimuserustaisuus, jonka tulisi ohjata heidän työtään. Ange nostaa myös esiin ohjaavien opettajien työtä määrittävänä auktoriteettina Opetushallituksen, jonka alaisuudessa Valteri toimii. Toisaalta hän kuvaa, että ohjaavat opettajat voivat jakaa tietoa myös omista kokemuksistaan, mutta kokemustiedon välittäminen ei voi hänen mielestään olla pääosassa.

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämistä tiedonantamisen kautta voivat puolestaan estää liian suuret puutteet lähikoulujen opettajien lähtötiedoissa. Koska ohjaavien opettajien tuen ei ole tarkoitus olla kokoaikaista ja jatkuvaa, lähikoulujen henkilökunnan riittävät tiedot ja taidot takaisivat inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämisen jatkossakin yhteistyön päättymisen jälkeen. Ohjaavat opettajat toivoivat siis, että lähikoulujen opettajat saisivat jo peruskoulutuksestaan tarvittavat tiedot ja taidot erilaisten oppijoiden opettamiseksi ja tukemiseksi, jolloin yhteistyön aikana pystyttäisiin edistämään inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita sujuvammin. Esimerkissä 3 ohjaava opettaja kuvailee, miten lähikoulun opettajien tiedon puute haastaa yhteistyön toteuttamista:

Esimerkki 3

Ja tästä tulee sitte se toinen pointti on se, että että sulla saattaa olla opettaja, jolla ei oo mitään koulutusta, jolla ei oo minkäänlaista käsitystä erityispedagogiikasta esimerkiks ja sul on haastavia lapsia siellä ni niil- taikka yleensäkiän pedagogiikasta. On paljon kouluja, joissa on iso määrä epäpäteviä opettajia ja se on iso haaste se, jos sä puhut autismin kirjosta ni niil ei oo hajuakaan, mikä on autismin kirjo. Et vaikka lähet selittää sitä, että no, ku tää käyttäytyy tällä tavalla niin sun pitäs toimia tällä tavalla, koska. Eli mä sanon, että siin on iso haaste. Että se et tavallaan niinkun saada ne omat sanansa sellasiks, että ne kohtaa sen ammattitaidon, mitä siellä on olemassa. Sit on niitä huippuja, joilla jotka on paljon kouluttautunu itse hakenu informaatioo paljon, niin se on ihan erilainen se vastaanottokyky niinkun ottaa niitä asioita ja ideoita ja niitä, niinku nähdä sitä sitä juu- esimerkiks sitä juurisyytä. Ei nähdä sitä, mikä siinä näkyy ulospäin, vaan mihi- mitkä mitkä sii- siihen ovat syynä. (Rae)

Ohjaava opettaja Rae kertoo esimerkissä 3, että lähikoulun opettajilta voi puuttua tarpeellinen alan koulutus, jonka pohjalta he ymmärtäisivät oppilaiden toiminnan taustalla olevia syitä, oppilaiden tuen tarpeiden vaikutuksia koulunkäynnille tai erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Ohjaavalta opettajalta vaaditaan siis haastateltavan mukaan ikään kuin oman tiedon antamisen tapansa eriyttämistä ja muokkaamista, jotta se vastaisi lähikoulun opettajan pohjatietoja. Rae kuvailee, että asiat pitää selittää joskus hyvin perustavanlaatuisesti. Toisaalta hän tuo esiin myös ne lähikoulun opettajat, joilla on jo kouluttautumisen tai itseopiskelun myötä paljon tietoa, joka auttaa ohjaavan opettajan välittämän uuden tiedon omaksumisessa. Tällaisten lähikoulun opettajien ymmärrys oppilaista ja heidän tuen tarpeistaan on Raen mukaan syvällisempää verrattuna sellaisiin opettajiin, joilta puuttuu tarpeellisia tietoja.

6.2 Ajatusten avartajan rooli sekä ajattelun tai toiminnan muuttamiseen liittyvät haasteet

Toinen ohjaavien opettajien rooli lähikouluyhteistyössä on ajatusten avartaja. Tämä rooli liittyy näkökulmien laajentamiseen ja ajatusten rikastuttamiseen, joka voi kohdistua esimerkiksi huoltajiin, opettajiin, rehtoreihin tai sivistystoimeen. Yhteistyön myötä yhteistyötahot saattavat siis kiinnittää huomiota uudenslaisiin näkökulmiin ja havaita sellaisia mahdollisuuksia, jotka heiltä itseltään ovat aikaisemmin jääneet huomaamatta. Ajatusten avartamisen avulla voidaan ohjaavien opettajien kertomusten perusteella muuttaa käsityksiä esimerkiksi oppilaista sekä heidän kehityksestään ja oppimisestaan. Yhteistyötahot voidaan saada pohtimaan jopa arvopohjaansa eli sitä, mikä on merkityksellistä ja tärkeää sekä millaisia toimintatapoja ja -kulttuuria yhteisöön on muodostunut. Ajatusten avartajan rooli voi ikään kuin saada liikkeelle jonkin uuden suunnan tuomalla esiin jotakin olennaista. Esimerkissä 4 ohjaavat opettajat keskustelevat siitä, miten he voivat ohjata lähikoulujen henkilökuntaa huomaamaan, mikä on oppilaan tilanteessa keskeistä:

Esimerkki 4

Rae: Ja tätä samaahan se on tossa psyykkisen puolen lapsilla ja niillä käytöksen, että et jotenki annettas tilaa tilaa siinä, se on must niinku tärke viesti aina, että et sillon ku psyykkeen päällä on asioita – oli, mä usein puhun myös sitä, et se sama juttu on aikuisilla, et jos sul on kovin kuormittunu mieli, niin sä et pysty tekemään niitä arjen asioita. Ei pysty opiskelemaan samassa tahdissa kun muut. Ja se on ymmärrys joka musta puuttuu edelleen. Että millään muotoo, jos jos on jos ajattelee aina itseensäkin, että jos on on niinku huonoja viestejä, on masennus on muuta, niin se päähän on täynnä sitä. Ei sinne mahdu uutta. Et sä opi kertotauluja etkä ja- noita sijamuotoja. Et jotenki se oivallus, et okei, että nyt on tämmöne hetki tää ei nyt tässä toimi, et pitäskö tälle tarjota jotain muuta, jotta hänelle e- ei ei tavallaan tapahtus sit sitä kä- käytöksen puolelle menevää reagointia eli sinne niinkun niinku impulsiiviseen ja väkivaltaiseen käytökseen esimerkiksi, että et vaan hakee niitä niitä tota keinoja niinku tukee siinä hetkessä niillä taidoilla, se voi olla Aku Ankan lukua tai värityskirjan väritystä, ihan sama, mut sillä niinku autetaan sen tietyn kaikista hankalimman paikan yli. Ja se on must semmonen viesti, mitä pitäs viedä, jotta ne lapset voi käydä sitä omaa kouluansa.

(- -)

Veija: Joo. Ja ja tuota sit on niinku tilanteet aika lailla niinkun eskaloitumisvalmiina, mut et et noissa tilanteissa juuri sitä sitä, et mikä on se niinku se oleellinen? Et jos se nyt käyttää kertotaulun sitä taulua siinä apuna ja pystyy sillä sillä tavoin etenemään vuosiluokkansa mukana sitä matikkaa eteenpäin niin, onko se nyt paha asia, jos hän ei sitä kertotaulua opi?

(- -)

Rae: ajatellen just sitä, että on niinku tärkeä juuri siitä se kysymys niinku, että sä aina muistat, että aikuinen on aikuisena siinä ja aikuisen pitäis niinku miettiä sitä, että mitä taisteluita kannattaa käydä missäkin tilanteessa juuri tämä, että että ottaa- niinkun, onko järkevää niinku määrätä sitä, että kertolaskut pitää laskea, ku taisteluna olis se, että laps yleensä pysyy hereillä, esimerkiks. - - Ja tehtäviä tuli jär- järkyttävät määrät sinne, mitä pitäis tehdä, etteivät putoo kyydistä, niin s- sit aina se semmonen keskeinen kysymys oli, että se on ihan oookoo, vaikka se lukis kaks päivää Aku Ankkaa. Se ei ole yhtään vaarallista, että se ei putoo ja sit samoin se kysymys, että että jos ajattelet asiaa, että ihmisellä on jopa yhessä pilkku yhessä keskiarvo yhessännellä luokalla kaks viimestä kurssia suorittamatta ni eiköhän hän ole suorittanu sen peruskoulun jo aika päivää sitten. Et tavallaan semmonen rau- niinku mä aattelen, että aikuisten rauhoittaminen ja tää koskee myös huoltajia ja tää koskee myös niit lapsia.

Veija: Joo, joo kyllä joo. Se perspektiivin tarjoaminen ja sitte siihen, että nyt me toimimme näin, et sä toimit siinä vähän niinku selkärangan.

Ohjaavat opettajat kuvailevat esimerkissä 4, miten he voivat ohjata lähikoulujen henkilökuntaa keskittymään oppilaalle olennaisimpiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Heidän mukaansa voi olla tarpeen saada opettajat madaltamaan tavoitetasoa ja muuttamaan koulutyöskentelyä, jotta lähikoulussa ei esitettäisi oppilaalle liian suuria vaatimuksia suhteessa oppilaan sen hetkisiin psyykkisiin voimavaroihin. Rae tuo esiin, että ymmärrys oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin merkityksestä koulutyöskentelylle voi puuttua lähikoulujen opettajilta. Hän pyrkii luomaan ymmärrystä ja samaistumista lapsen tilanteeseen vertaamalla sitä aikuisen vastaavaan psyykkisen kuormituksen, joka vaikuttaa normaaliin toimintakykyyn. Hänen mukaansa oppilaan ymmärtäminen ja tukeminen sekä koulutyöskentelyn siirtäminen pois akateemisista vaatimuksista voivat ennaltaehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä.

Samassa esimerkissä Veija kuvailee, että hän voi viedä viestiä lähikouluille oppisisältöjen muokkaamisesta siten, että oppilas voi edelleen osallistua opetukseen lähikoulussa omassa ryhmässään. Ohjaavat opettajat kuvaavat, että osoittamalla, miten vaatimustaso saa laskea ja toimintaa muuttaa, he myös rauhoittelevat sekä koulun henkilökuntaa että huoltajia ja oppilasta itseään. Ajattelua avartavaa roolia korostavat heidän käyttämänsä sanavalinnat, kuten "oivallus", "oleellinen", "keskeinen kysymys" sekä "perspektiivin tarjoaminen". Edeltävässä esimerkissä Veija ja Rae keskustelevat siis yleisesti lähikoulujen opettajien kohtaamisesta ajatusten herättäjänä, kun taas seuraavassa esimerkissä Elo kertoo eräästä lähestymistavasta, joka myös voi rauhoittaa yhteistyötahoja:

Esimerkki 5

No justiin kääntämällä vähän sitä juttua positiiviseen - - ja onnistumisten suuntaan, että tota se iteasiassa tapahtuu aika luontasesti. Mä luulen, että meillä erityisopettajilla on ehkä se semmonen - - Tai no nii ei oo kyllä kaikilla. Kyl mäki muistan, ku koulutti - - silloin, ku oli opiskelemassa ni kyllähän se oli niinku virheiden ja epäonnistumisten ja testien tekemistä ja niitten niinku osottamista ni kyllä tässä niinku oma ammatti-identiteetti on muuttunu toisen näköseks. Et nähään ne onnistumiset ja ja muutetaan se semmoseks niinku ratkaisukeskeiseksi puheeksi sitte sit ne probleemat, että kyllä niitä ongelmia koulussa löydetään, jos ruetaan niitä ettimään - - ja ne ei vie oikeesti asioita eteenpäin. Ja jossaki tilanteessa sitä käydään jo vähän etukäteen läpi niinku kerroinki sen esimerkin, miten me niinku tiiminä muutettiin, et hei nyt tietosesti semmosta positiivista puhetta ja onnistumisen etsimisiä. Niin niin, miten se semmonen huoli väheni kaikilta toimijoilta. (Elo)

Esimerkissä 5 Elo kuvailee, miten hän pyrkii ohjaamaan lähikoulujen henkilökunnan ajattelua kohti onnistumisten ja ratkaisujen huomaamista. Hän kuvaa, että koulukulttuuri myös hänen omana opiskeluaikanaan oli rakentunut virheiden osoittamiselle, epäonnistumisten ja tuen tarpeiden etsimiselle sekä opiskelijoiden testaamiselle, mutta hänen oma ammatillinen identiteettinsä on muuttunut kohti ratkaisukeskeistä ajattelua. Elo kertoo pyrkivänsä ohjaamaan myös lähikoulujen opettajia samanlaiseen ajattelun muutokseen inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Hän kuvailee, että ajatuksia voi avartaa ”kääntämällä vähän sitä juttua positiiviseen”, muuttamalla keskustelun suuntaa ”ratkaisukeskeiseksi puheeksi” tai tuomalla keskusteluun ”tietoisesti semmosta positiivista puhetta”.

Ajatusten avartajan roolissa keskeinen haaste liittyy yhteistyötahojen ajattelun tai toimintatapojen muuttamisen vaikeuteen. Lähikoulujen henkilökunnan tai huoltajien ajatteluun ja täten muutoksien alullepanoon ja toteuttamiseen voivat vaikuttaa ohjaavien opettajien mukaan esimerkiksi heidän aiemmat kokemuksensa omilta kouluajoiltaan sekä toiveensa koulutuksen ja koulukulttuurin pysymisestä samanlaisena kuin ennen. Ohjaavien opettajien voi olla vaikea viedä muutosta lähikouluihin, koska siellä saatetaan perustella sen toteuttamisen vaikeutta resurssien tai rakenteiden puutteilla ja nähdä esteitä erilaisten oppilaiden opettamiselle.

Lähikoulujen opettajilla ja ohjaavilla opettajilla saattaa myös olla eriäviä näkemyksiä siitä, mikä on oleellista oppilaiden koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Ohjaavat opettajat voivat joutua runsaasti perustelemaan lähikoulujen opettajille käytössä olevien toimintatapojen tai oppilaille esitettyjen

vaatimusten muuttamista. Lähikouluissa ajattelu voi siis olla jotenkin urautunut tai jumiutunut. Esimerkissä 6 ohjaavat opettajat keskustelevat siitä, millaista inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista haastavaa ajattelua lähikouluissa on:

Esimerkki 6

Toive: Useimmiten hmm sanotaanko näin, että se inklusiivisuuden ajatuksen mieltäminen siellä lähikouluissa on joskus haastavaa sen takia, että mennään sen taakse että et ei oo resursseja, ei oo mahdollisuuksia, jopa ihan siitä että että vaikkapa esteettömyys ei toteudu fyysisesti tai muilla tasoilla. Et tavallaan halutaan mennä kokonaan niiden taakse, ettei nähä niitä mahdollisuuksia niin silloin sen yhteistyön alottaminen on tosi haastavaa ja jos öö – todellisuushan on se, että monesti niissä on myös toivomisen varaa paljonkin niin ehkä se on se haastava tilanne lähtee niinku rakentamaan sitä tukea sinne lähikouluun sille oppilaalle silloin, kun itsekin hoksaa sen, että tässä nyt tarvittaisiin lisää käsiä ja tarvittaisiin ehkä erilaisia tiloja ja tarvittaisiin sitä ja tätä, mitä mitä kunnalla ei oo sitten tarjota tai haluakaan tarjota, jos näin karrikoidusti sanotaan. - - Ja niissä tilanteissa se se on ehkä haastavinta jollain tavalla lähtee sitten kuitenkin yhdessä katsomaan, et hei että toisella tavalla tehtynä ni saadaan kuitenkin näitä tilanteita ratkottua ja ja tiettyjä ihan tosi tosi pieniä muutoksia tekemällä ni saadaan kuitenkin sitä arkea parempaan suuntaan.

H: Aivan.

Sumu: Mm. Ja sitte tuota tossa ehkä semmonen semmonen, mikä sitte siihen saattaa liittyä siihen henkilöitten omaan kouluhistoriaan ja tota sitte ajattelumaailmaan et se pois lähettämisen kulttuuri on niin niinku vahvasti rakennettu, mikä on ollu sitte siinä taan-taannoisessa koulunpidossa niinku se tavanomaisin tavanomaisin niinku juttu, millä lähetään niinku tukemaan oppilaita niin tota että tavallaan sen asian niinku sitten jotenki kääntäminen sillä lailla, että se ei oiskaan se semmonen ensisijainen ajatus niin se on sitte sieltä, ku pääsee niinku avaamaan sitä, että hetkinen että nyt nyt tosiaan ollaan niinku ihan ihan niinku oman koulun niinku toimijoitten varassa ruetaanki suunnittelemaan tätä ni sit ku he saa sen niinku tavallaan hallinnan tunteen, että he kyllä pystyy tähän niinku myös itse niin tuota sitte voidaan päästä päästä eteenpäin mut tota.

Ohjaavat opettajat kuvailevat esimerkissä 6 sitä, miten lähikoulujen henkilökunnan ajattelutavat tai koulun kulttuuri voivat haastaa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämistä. Toive kuvaa haasteellisena sitä, että lähikouluissa perustellaan vaikeutta toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita resurssien tai rakenteiden puutteilla, eikä nähdä, millaisia mahdollisuuksia lähikoulussa voi kuitenkin olla. Hän kertoo, että on mahdollista, että tarpeellisia rakenteita ja resursseja puuttuu kyllä lähikoulusta, mutta ohjaavan opettajan haasteena on löytää yhdessä lähikoulun henkilökunnan kanssa ratkaisuja siitä huolimatta. Lisäksi Sumu kuvailee, että ajattelun muuttamisen haasteena voi olla myös eräänlainen ”pois lähettämisen kulttuuri” lähikoulusta erityisopetuksen pienluokille. Tällöin ohjaavan opettajan tehtävänä on saada muutettua ajattelua lähikouluissa kohti mahdollisuuksia

toteuttaa erilaisten oppilaiden opetusta ja täten vahvistettua lähikoulujen henkilökunnan uskoa omaan kyvykkyyteensä.

6.3 Kanssakulkijan rooli sekä kumppanuuden rakentamiseen liittyvät haasteet

Kolmantena ohjaavien opettajien roolina lähikoulu yhteistyössä on kanssakulkijan rooli. Kanssakulkijoina ohjaavat opettajat ovat lähikoulujen henkilökuntaa varten ja heidän taustatukenaan. Ohjaavat opettajat näyttäytyvät kumppaneina lähikouluille. He pitävät tässä roolissa olennaisena sitä, ettei kukaan yhteistyön osapuoli ole toista parempi tai arvioi toisten tekemää työtä, eikä kellään ole valmiita ratkaisuja, vaan niihin päästään yhteisen pohdinnan kautta. He voivat kuitenkin tuoda toivoa ja uusia voimavaroja lähikoulun henkilökunnalle sekä rohkaista heitä ratkaisuihin.

Ohjaavat opettajat kertovat pyrkivänsä sensitiiviseen ja aitoon kohtaamiseen, jossa on tärkeää olla avoin lähikoulujen henkilökunnan toiveille ja tarpeille sekä tunnustella heidän tuntemuksiaan yhteistyöstä ja sen tavoitteista. Ohjaavat opettajat myös ottavat huomioon, miten kussakin tilanteessa edistäisivät yhteistyön tavoitteiden toteutumista parhaiten yhteistyön osapuolia kuunnellen. Lisäksi he kuvailevat, että lähikoulujen opettajien kohtaamisella on mahdollista edistää välillisesti myös oppilaiden parempaa ja aidompaa kohtaamista jatkossa, koska yhteisen pohdinnan kautta vuorovaikutus myös lähikoulujen opettajien ja oppilaiden välillä voi muuttua. Kun ohjaavan opettajan ja lähikoulun opettajan suhteessa päästään luottamuksellisen ja avoimen keskustelun tasolle, se voi keventää lähikoulun opettajan kokemaa taakkaa, joka on voinut vaikuttaa hänen suhteeseensa oppilaisiin. Esimerkissä 7 ohjaava opettaja Veija kuvailee, miten hänen työnsä keskiössä on lähikoulujen opettajien ja opetusryhmien tarpeisiin ja toiveisiin tutustuminen sekä oman toimintansa suuntaaminen niiden mukaisesti:

Esimerkki 7

Ja kyllähän tää on semmosta vähän niinkun, semmosta kameleonttityötä, et kyllähän niinku meiän tehtävä on sit myös niinku tunnustella sitä luokkaa ja sitä opettajaa ja ja niinku mennä sillee niinku var- varpasillaan ja tarjota ne asiat sillä tavoin, että että opettaja siihen pystyisi tarttumaan. Ja mehän ei olla koulutarkastajia, et vaikka siellä tapahtuisi mitä mitä tota laittomuuksia niin me voidaan niitä tietysti nostaa ja nostetaankin ja ehkä esitetään, että tämä pitäisi tehdä tällä tavalla ja ohjataan oikean tiedon äärelle, mutta mut sit taas joskus tuntuu, että huoltaja on sitä mieltä, että meiän pitää sinne mennä niinku, et nyt nämä asiat kuntoon - - Nii et se ei oo niinku meiän tehtävä et me voiaan voidaan ohjata ja ohjataan, mutta se ei oo niinku, me emme sakota emmekä lähe penäämään mitään oikeutta mihinkään. (Veija)

Veija kuvailee esimerkissä 7, että ohjaavalta opettajalta edellytetään joustavuutta ja muuntautumiskykyä, jotta tämä pystyy vastaamaan opettajien ja opetusryhmien tarpeisiin ja toiveisiin. Hän käyttää sanavalintoja ”kameleontti” ja ”varpaisillaan” kuvastamaan sitä, miten opettajan ja opetusryhmän tarpeita varovasti tunnustellaan ja niihin mukaudutaan. Kanssakulkijuus perustuu siis lähikoulun opettajan asemaan asettumiselle ja ohjauksen yksilöllistämiseksi siten, että se kohtaa juuri tietyn opettajan ja ryhmän tilanteen. Veijan mukaan ohjaava opettaja voi täten pyrkiä ohjaamaan koulun toimintaa, tuomaan esiin muutostarpeita ja olemaan osana työskentelyä, mutta hän ei voi määrätä koulujen henkilökuntaa toimimaan tietyllä tavalla tai tuomita lähikoulujen toimintaa.

Kanssakulkijan roolissa ilmenee kuitenkin myös ihmissuhteen rakentamiseen liittyviä haasteita. Lähikouluyhteistyön aikana haasteena voi näkyä se, että ohjaavat opettajat ovat lähikoulun ulkopuolelta tulevia toimijoita, joita ei heti mielletä kanssakulkijoiksi tai kumppaneiksi, vaan ohjaavien opettajien rooli yhteistyön aikana saatetaan mieltää toisenlaiseksi kuin se todellisuudessa on. Lähikoulujen henkilökunta saattaa täten vastustaa yhteistyötä ainakin sen alkuvaiheessa. Ohjaavien opettajien täytyy tällöin hankkia lähikoulujen henkilöstön luottamus ja osoittaa työskentelyn yhteistoiminnallinen luonne lähikoulujen henkilökunnalle. Toisaalta ohjaavat opettajat voivat joutua myös tuomaan lähikouluissa esille sensitiivisiä ja vaikeitakin asioita, jolloin heiltä vaaditaan kykyä tehdä se hienovaraisesti ja lähikoulujen opettajien tunteet ja luottamuksen säilyminen huomioon ottaen. He kuvaavat, että vaikeiden asioiden esiin nostaminen voi olla haastavaa, mutta se voi toisinaan olla ohjaavan opettajan tehtävä. Esimerkissä 8 ohjaava opettaja

Toive kertoo kumppanuuden rakentamisen haasteesta lähikoulujen opettajien ja ohjaavien opettajien välillä:

Esimerkki 8

Ja kyllähän se yhteistyö joissaki tilanteissa on monelle uutta. Opettajat on edelleenkin aika paljon yksin puurtajia ja ja sitten, ku sinne luokkaan tulee tällänen Valterin ohjaava opettaja ehkä ensimmäistä kertaa sen kyseisen ammattilaisen uralla niin, kyllähän se koetaan monesti vähän ehkä pelottavanakin ja semmosena, että tänne tullaan nyt tarkkailemaan ja ja jotenkin arvostelemaan ja ja neuvomaan, mikä ei missään nimessä oo se lähtökohta. Et sitte ku tavallaan saadaan se asia puuduks, et hei tätä täällä nyt tehdään yhdessä ja mietitään yhdessä ja ku- kenelläkään ei oo valmiita vastauksia. Et semmonen ei tietämisen tila siinä kohtaa itse kullakin ja sen jään murtaminen, että me tullaan tänne työskentelemään teidän kanssa, eikä teidän niinku missään nimessä yläpuolella niin niin se on semmonen ehkä merkittävä asia kanssa, mikä joissaki tilanteissa on hirveen ratkasevaa. Sanoa ääneenkin ja ja sit se, et se yksin tekeminen, et hei et me ollaan tiiminä ja halutaan tiiminä tässä nyt tehdä ja viiiä tätä eteenpäin, ni on monelle uutta ja ja siinä on myös hirveen hedelmällisiä onnistumisen kokemuksia, ku hoksataan, et totta näinhän tää toimii. (Toive)

Toive kuvailee esimerkissä 8, että lähikoulujen opettajat ovat usein tottuneet tekemään työtään itsenäisesti eli yhteis- tai tiimityö voi olla heille uutta ja pelottavaa. Toiven mukaan lähikoulujen opettajat saattavat kokea, että heidän työtään tullaan arvioimaan. Siksi ohjaavien opettajien pitää rakentaa luottamusta ja todistaa lähikoulujen henkilökunnalle, että he ovat tulleet ratkaisemaan haasteita yhdessä ja olemaan apuna inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Ohjaavan opettajan voi olla tarpeen häivyttää omaa asemaansa asiantuntijana korostaakseen yhteistyössä pohdittavia ratkaisuja. Toive käyttää puheessaan me-muotoa korostaakseen sitä, että ohjaava opettaja on samalla puolella ja samassa tiimissä lähikoulun henkilökunnan kanssa. Toive kertoo, että on saanut myös monia onnistumisen kokemuksia, kun yhteistyö on saatu lopulta toimivaksi.

6.4 Muutosagentin rooli sekä sitoutumattomuuteen ja rakenteisiin liittyvät haasteet

Ohjaavien opettajien neljäs rooli lähikouluyhteistyössä on muutosagentin rooli. Siinä keskeistä on mahdollisuuksien luominen muutoksen edistämiseksi, jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voisivat toteutua. Ohjaavat opettajat voivat toimia eräänlaisena sysäyksenä muutokselle eli auttaa sen alkuun, poistaa sen esteitä tai vahvistaa jo toivotun muutoksen alullepanoa lähikouluissa. Muutos

mahdollistuu erilaisten toimien kautta: ohjaava opettaja voi tuoda lähikouluille uusia ideoita tai vaihtoehtoja, konkreettisia välineitä, menetelmiä ja materiaaleja. Uudenlaisia toimintatapoja voivat olla esimerkiksi opetuksen järjestämisen tavat, eri henkilökunnan jäsenten roolit työyhteisössä tai asiakirjojen kirjaamistavat. Muutoksen mahdollistajan rooliin voi kuulua myös prosessin edistämistä, jotta yhteistyö voi toteutua. Tällöin ohjaava opettaja voi toimia esimerkiksi aikatauluttajana ja organisoijana. Esimerkissä 9 ohjaava opettaja Toive kertoo uusista järjestelyistä tai keinoista, joiden avulla voidaan mahdollistaa oppilaiden opiskelu lähikouluissa:

Esimerkki 9

Ja tosi monien neuroepätyypillisten oppilaitten kohdalla, jossa jossa on ajatuksena just ollu se, että et tarvitaan pienryhmäpaikka tai tarvitaan paikka erityiskoulussa tai et ei pärjäisi siinä omassa yhteisössään pitemmälle ni sen paikallisen tukijakson turvin on on pystytty luomaan semmosia järjestelyitä sinne sillä, että ollaan jalkauduttu sinne oppilaan lähikouluun tekemään sitä tukijaksotyötä siellä. Tai on tehty semmonen yhdistelmä et oppilas on ollu vaikka. Hmm ensin on toteutettu paikallistukijakso sinne lähikouluun, sitten hän on ollu meidän toimipisteessä, jossa on tavallaan niissä olosuhteissa testattu tiettyjä asioita ja ehkä kokeiltu joitaki menetelmiä ja sitten siirretty niitä toimivia käytänteitä sinne oman lähikouluun paikallisen tukijakson turvin seuraavilla viikoilla niin ne on ollu semmosia tosi positiivisia konkreettisia onnistumisia. Ihan ihan sellasissa, jollon ollaan vaikka muokattu materiaaleja tai tai pieniä asioita konkreettisia, pohdittu jotain palkkiosysteemiä tai tai niitä, mitä sit on saatu saatu siirrettyä sinne oman opettajan toteutettavaksi omaan oppimisympäristöön. Niin niin ne on pieniäkin asioita, mitkä on tuottanu tosi isoja tuloksia siinä, miten se koulu on lähteny sujumaan sen jälkeen ja oppiminen. (Toive)

Toive kuvailee esimerkissä 9 järjestelyitä tai keinoja, jotka ovat mahdollistaneet oppilaan lähikoulussa opiskelun, vaikka aluksi lähikoulun opettajat olisivatkin ajatelleet, ettei tämä voisi opiskella heidän luokassaan. Näihin järjestelyihin on kuulunut esimerkiksi materiaalien muokkaamista ja erilaisten omaan ryhmään siirrettävien menetelmien kokeilemista Valterin tukijaksolla. Toive kertoo, että hän voi ohjaavana opettajana olla muokkaamassa ja suunnittelemassa toimintaa aluksi, mutta tarkoituksena on jatkossa siirtää käytännöt lähikoulujen henkilökunnan toteutettaviksi. Hän kuvaa, että muutosten avulla on saatu aikaan onnistumisia ja ne ovat hänen mukaansa edistäneet oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä.

Muutoksen toteutumista voi ohjaavien opettajien mukaan estää lähikoulujen sitoutumattomuus sen edistämiseen. Voi olla, että lähikoulujen henkilökunta hakee nopeaa ratkaisua johonkin avun tarpeeseensa ja ajattelee,

että heti ohjaavan opettajan tuen saamisen jälkeen ongelma ratkeaa ja poistuu. Lähikouluilta voi puuttua pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta toteuttaa kestäviä rakenteiden ja toimintatapojen muutoksia, joiden avulla inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voisivat toteutua entistä paremmin. Toisaalta joku lähikoulun henkilökunnasta saattaa myös ajatella, ettei hänen tehtävänsä ole muuttaa toimintaansa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi tai ettei erilaisten oppijoiden opettaminen ja tukeminen kuulu hänen vastuulleen. Näin ollen hän saattaa siirtää vastuuta esimerkiksi muille koulun toimijoille tai huoltajille. Esimerkissä 10 ohjaavat opettajat keskustelevat lähikoulujen sitoutumattomuudesta yhdessä pohdittuihin uusiin käytänteisiin:

Esimerkki 10

Rae: Taikka sitten ehkä se semmonen toinen haaste on, että meitä pyydetään sinne. Me käydään siellä, mutta sitte se jää vaa sii- että siihen ei kuitenkaan sit lähetä niinku miettiä niitä asioita, mitä on. Must se on kans ehkä se haaste, et et kuinka, mut tää on se sama ongelma, että kuinka niitä sit toteutetaan, että kuinka paljon siit on hyötyä siit meidän käynnistä, jos ei siihen niinkun kiinnitetä huomioo. Et onks se vaan semmonen joskus tämmönen niinkun opettajalle tarjottu lisäapu hetkellisesti tai vanhe- vanhemmille, että nyt on Valterista käyty, että nyt he on toteuttanu sen heidän toiveen, mutta se jää sitten siihen.

Veija: Ei sit kuitenkaan sitouduta siihen sitä siihen, mitä oltiin niinkun mietitty, vaikka iha yhteisesti. Joo se se on tietysti, se on kyllä haaste. Ja sit, et tulee vähän semmonen laastariolo siinä kohtaa kyllä.

Rae pohtii esimerkissä 10, voiko ohjaavan opettajan käynnistä olla todellista pitkäaikaista hyötyä, jos hänen tarjoamiinsa keinoihin ja järjestelyihin ei tartuta ja niiden toteuttamiseen sitouduta. Hänen mukaansa on mahdollista, että ohjaavan opettajan käynnillä haetaan näennäistä vahvistusta sille, että johonkin tiettyyn ongelmaan on kiinnitetty huomiota tai sitä on pyritty ratkaisemaan. Voi olla, että esimerkiksi huoltajat ovat vaatineet ohjaavan opettajan tukea, jolloin todellinen syy yhteistyölle ei olekaan muutosten edistäminen ja esteiden poistaminen, vaan huoltajien vakuuttaminen siitä, että jotakin on tehty. Veija käyttää sanavalintaa ”laastariolo”, joka korostaa yhteistyön näennäisyyttä sen sijaan, että ongelmaa ja sen syitä todella lähdettäisiin ratkomaan ja muutosta toteuttamaan.

Ohjaavat opettajat kohtaavat myös useita rakenteellisia haasteita, jotka estävät muutoksen toteuttamista lähikoulu yhteistyön avulla. Ajalliset haasteet

näyttäytyvät siten, että ajan löytäminen yhteistyölle on osoittautunut vaikeaksi: "No kyllä se on se työajat on aika erit esimerkiksi (Ange)." Ohjaavat opettajat kokevat haastavaksi myös lähikoulujen henkilökunnan suuren vaihtuvuuden: "Sä niinku käyt useita kertoja samassa koulussa, samassa luokassa, saman oppilaan kanssa ja samalla agendalla, koska siellä on aina joku muutos (Veija)." Henkilökunnan vaihtuvuuden ja täten lähikoulusta lähtevien henkilökunnan jäsenten vuoksi ohjaavien opettajien antama ohjaus poistuu lähikouluyhteisöstä. Ohjaavat opettajat kuvaavat, että tällöin ohjaustyö täytyy aloittaa alusta ja lähikouluille viedyt käytännöt ohjeistaa uudelleen tai suunniteltuja käytäntöjä ei enää toteuteta.

Eräänlaisena haasteena saatetaan pitää sitä, että lähikouluille toteutetaan vain yksi käynti, jolloin ei ole mahdollista tehdä seuranta ohjattujen käytäntöjen toteutumisesta tai saada aikaan pitkäjänteistä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita edistävää yhteistyötä: "Mä en välttämättä tiedä, miten miten esimerkiksi se mun ohjaukseenkäynti on vaikuttanu pitkällä aikavälillä (Rae)." Toisinaan lähikouluista saattaa myös puuttua toimijoita, kuten erityisopettajia, joiden tekemällä työllä voisi olla merkitystä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi jatkossa myös ilman ohjaavaa opettajaa, tai heidän potentiaaliaan ei hyödynnetä tähän tarkoitukseen. Tällöin ohjaavia opettajia saatetaan toivoa pysyviksi tuen toteuttajiksi muutoksen mahdollistajien ja alullepanijoiden sijaan: " - - kyl se meitä ohjauksessa koskettaa siinä mielessä, että meitä toivottaisiin just sinne niiksi käsipareiksi ja toteuttamaan sitä tukea ihan käytännössä (Toive)." Esimerkissä 11 ohjaava opettaja Sumu kuvailee erästä rakenteellista haastetta, joka estää lähikoulujen ja ohjaavien opettajien välistä yhteistyötä:

Esimerkki 11

Ja sitte kun tuota monesti semmoset vanhat vanhat rakenteet niinku laahaa, heh heh, laahaa jäljessä niin tota mä sitte sanoisin näin, että yks semmonen yhteistyön tekemisen pulma on sitte myöski - uskaltaisin tämän sanoa myöskin omalla nimelläni, mutta tuota valitettavasti et pysty tässä tutkimus tutkimus jutussa tota tota noin niin sillä lailla pistää, mutta tuota noin niin nii ni valtion maksuperustelaki on yksi semmonen tota jääne jääne, joka on tota monta vuosikymmentä toiminu ja se on rakenteellisesti semmonen asia, joka ei ei kyllä tota lähikoulujen inklusiivista yhteistyötä niin nyt meidän niinku Valterin palveluna niin niin pysty pysty niinkun parhaiten palvelemaan, että se se on niinku semmonen tavallaan tota rakenne, jolle olisi hyvä tapahtua jotakin. (Sumu)

Sumu kuvaa esimerkissä 11, että eräs rakenteellinen haaste muutoksen aikaansaamisessa on valtion maksuperustelaki. Laki koskee valtion viranomaisten toteuttamien suoritteiden maksullisuutta sekä perusteita maksujen suuruudelle (Valtion maksuperustelaki, 1992). Sumu kuvailee lakia kertomalla, että se "laahaa jäljessä" ja on "jäännös", millä hän rakentaa kuvaa vanhentuneisuudesta. Sumu kertoo, että kyseinen laki on ollut pitkään käytössä, mutta se ei tänä päivänä palvele Valterin toteuttamaa lähikoulu-yhteistyötä eikä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamista. Hän toivoisi lakiin jonkinlaista muutosta, jotta sen hyödyntäminen olisi suotuisampaa Valterin palveluiden kohdalla.

6.5 Moniäänisyyden turvaajan rooli sekä ristiriitatilanteisiin liittyvät haasteet

Viides ohjaavien opettajien rooli lähikoulu-yhteistyössä on moniäänisyyden turvaaja. Kyseisessä roolissa ohjaavat opettajat huolehtivat, että eri yhteistyön toimijoita kuullaan ja kuunnellaan ja heidän näkemyksiään tai osaamistaan voidaan hyödyntää. Ensinnäkin ohjaavat opettajat näkevät olennaisena lasten äänen kuuluville tuomisen sekä heidän etunsa edistämisen. Oppilaiden etua he ajavat tuomalla esiin heidän oikeuksiaan ja tarpeitaan sekä pitämällä huolta siitä, että oppilas on yhteistyön keskiössä. Toiseksi oppilaan lisäksi myös koko perheen näkemysten ja tuntemusten huomioimista pidetään tärkeänä. Ohjaavat opettajat voivatkin toimia siltana kodin ja lähikoulun välisen yhteistyön jälleenrakentamisessa, jolloin he pyrkivät huolehtimaan kaikkien osallisuudesta. Kolmanneksi ohjaavan opettajan rooli mahdollistaa monenlaisen osaamisen huomioimisen, koska hän voi tuoda yhteistyön aikana esiin verkostojen eri ammattilaisten osaamista ja sen hyödyntämismahdollisuuksia. Ohjaavat opettajat tuovat esille myös rehtorin mukaan ottamisen tärkeyden inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämisen prosessissa. Esimerkeissä 12 ja 13 ohjaavat opettajat kuvailevat rooliaan eri toimijoiden osallistajina:

Esimerkki 12

Mun täytyy huolehtia siitä, että kaikki tulevat kuulluksi ja että me yhdessä voimme perheen kanssa, perhehän on se keskeinen asia - - joka siinä on mukana ja se oppilas. Että me yhdessä oppilaan ja perheen kanssa voimme käydä sitä keskustelua sitten, miten se, mitkä on ne tuntemukset sen prosessin aikana ja miten se on edenny ja. Se on semmosta yhteistyötä. Sitähän sitähän se on. (Kuura)

Esimerkki 13

-- tai tuota, jos siellä on jotain niinku yksittäisiä kehittämiskohteita, niin yritän sitte tästä meidänki laa- laajasta asiantuntijaverkostosta kaivaa sitte ihmisiä rinnalle tai kaveriksi, että tuupa sää mukaan, ku siellä käydään just vaikka vaikka koulupudokkaiden kans niinku asioita. (Elo)

Kuura kuvailee esimerkissä 12 rooliaan perheen ja oppilaan äänen kuuluville tuojana. Hän kertoo, että on hänen tehtävänsä huolehtia kaikkien yhteistyön osapuolien näkemysten huomioimisesta, mutta keskiössä on erityisesti perheen ja oppilaan tunteet ja toiveet. Kuura korostaa heidän merkitystään yhteistyön osapuolina kuvailemalla sitä, miten he toimivat ”yhdessä”. Elo sen sijaan kuvaa esimerkissä 13 sitä, miten hän voi osallistaa Valterin asiantuntijoita lähikouluyhteistyöhön pyytämällä heitä osallistumaan yhteistyöhön, jossa käsitellään heidän asiantuntijuudenalaansa. Toisaalta myös hänen puheessaan korostuu yhteistyölähtöisyys, koska hän kuvailee, että asiantuntija tulee toimimaan ”rinnalle tai kaveriksi”.

Moniäänisyyden turvaajan roolissa haasteet näyttäytyvät eri osapuolten välisissä ristiriitatilanteissa. Voi olla, että eri toimijat suhtautuvat toisiinsa negatiivisesti, eivätkä halua enää rakentaa yhteistyötä tilanteen parantamiseksi. Ohjaavat opettajat voivat joutua tilanteeseen, jossa lähikoulun henkilökunnan keskinäiset ihmissuhteet ovat tulehtuneet, eikä yhteistyön tekeminen inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden eteen onnistu lähikoulussa tai yhteistyötä ei haluta tehdä lainkaan. Myös kodin ja koulun väliset suhteet voivat olla tulehtuneet, eivätkä huoltajat luota siihen, että oppilas voisi jatkaa opiskelua lähikoulussa ja saada sieltä riittävästi tukea. Esimerkissä 14 ohjaava opettaja Elo kertoo, että hän on huomannut lähikoulujen henkilökunnan jäsenten välisten ristiriitojen haittaavan lähikouluyhteistyötä:

Esimerkki 14

Se on muute jännä, että siinä ne- niinku näkyy ihan samat asiat ku mitä luokkatilanteessa käydään oppilaiden kanssa, et ikäänku ne henkilökemiat vaikuttaa hyvin paljon, vaikka ne ei sais vaikuttaa, mut kyllä ne siellä niinku on olemassa - - että tän kans on kiva tehdä töitä, mutta ton kans mä en mielellään tekisi töitä. Et nääki asiat pitäs käyä läpi jo siinä vaiheessa, ku niitä tiimejä muodostetaan ja puhutaan niitten toiminnasta. - - On ne aika isojaki esteitä sitte - - ja sit nihe on aika vaikee puuttua. Kyllä mulla tuli vastaan yks koulu, joka oli tiimiytetty koulu ni siellä yks opettaja kieltäyty tiimiyöstä, et hänen ei oo pakko. Ja siellä oli yks luokka, joka ei sitte tehny tiimiyötä. Tietenki sille opettajalle oli niinku ikäänku pakotettu ne, mitä pystyttiin lainsäädännöllisesti niinku työsuunnitelmat tehdään tiimissä ja ja tiimin yhteisiin kokouksiin piti osallistua, mutta hänen oppilaansa ja hän ei osallistunut tiimin siihen arkipäivän toimintaan. Mä tietenki vaan kummastelin sitä ääneen, että kummallista. - - Ja tää on niinku tosi valitettavaa. (Elo)

Esimerkissä 14 Elo kertoo kokevansa, että lähikoulujen henkilökunnan ihmissuhteiden toimimattomuus on este inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamiselle, mutta siihen on haastavaa puuttua lähikouluyhteistyön aikana. Hän kuvailee henkilökemioiden yhteistyöhön luomia ristiriitoja ikään kuin tavallisena tai yleisenä asiana, joka on aina olemassa, ja pyrkii korostamaan tätä kuvailemalla, että myös oppilaiden välillä näyttäytyy samankaltaisia haasteita luokkatilanteissa. Elo kertoo esimerkkitalanteen, jossa lähikoulun opettaja on kieltäytynyt työskentelemästä tiimissä, mutta hän ei ole ohjaavana opettaja voinut erityisesti vaikuttaa asiaan. Elo toivoisi, että lähikoulujen opettajat pystyisivät osallistumaan tiimityöskentelyyn myös pakollisia minimivaatimuksia laajemmin ja että mahdollisiin yhteistyön haasteisiin kiinnitettäisiin huomiota ja niistä keskusteltaisiin yhteisesti jo yhteistyön alkuvaiheissa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tarkastelin inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämistä lähikouluyhteistyössä. Pyrin selvittämään, millaisissa rooleissa ohjaavat opettajat toimivat sekä millaisia haasteita inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi ilmenee lähikouluyhteistyössä. Tutkimuksen tulokset kuvaavat ohjaavien opettajien lähikouluyhteistyössä hyödyntämää viittä erilaista roolia, joihin sisältyy myös erityiset haasteensa. Nämä ohjaavien opettajien roolit ovat tiedonantaja, ajatusten avartaja, kanssakulkija, muutosagentti sekä moniäänisyyden turvaaja. Tutkimukseni perusteella ohjaavat opettajat kokevat haasteita liittyen lähikoulujen opettajien tietojen ja taitojen puutteisiin, ajattelun tai toiminnan muuttamiseen, kumppanuuden rakentamiseen, sitoutumiseen, rakenteisiin sekä eri osapuolten välisiin ristiriitoihin.

Tutkimukseni mukaan ohjaavat opettajat toimivat tiedonantajina lähikouluyhteistyön aikana, kun he jakavat lähikouluille tietoa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi. Toimiessaan muutosagenttina ohjaavat opettajat voivat puolestaan toimia eräänlaisena sysäyksenä muutokselle ja tuoda lähikouluille uusia ideoita, välineitä tai toimintatapoja. Sekä tiedonantajan että muutosagentin roolit muistuttavat neuvoo-antavia keskusteluja ja asiantuntijakeskeistä konsultaatiota, koska myös niissä olennaisia ovat ohjaajan ammatillinen osaaminen sekä ohjattavalle annettavat neuvot (Sundqvist, 2012; Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Tämän tutkimuksen tulokset myös vahvistavat näkemyksiä siitä, että ohjaava opettaja tarvitsee runsaasti pedagogista tietoa edistääkseen yhteistyön tavoitteita (ks. Kluwin ym., 2004; Sundqvist, 2012).

Kun tiedonantajan ja muutosagentin rooleissa painottuvat vahvemmin ohjaava ohjaustyyli sekä ohjaavan opettajan asiantuntemus, kanssakulkijan ja ajatusten avartajan rooleissa keskeisempää on tasa-arvoinen yhteinen

keskustelu. Ajatusten avartajan roolissa, jossa ohjaavat opettajat pyrkivät laajentamaan lähikoulujen henkilökunnan näkökulmia sekä herättämään uutta ajattelua, näyttäytyy tarve muuttaa lähikoulujen henkilökunnan arvoja, asenteita ja uskomuksia, jotta inklusiivisen kasvatuksen tavoitteet voivat toteutua (ks. Loreman, 2007). Kanssakulkijan roolissa ohjaava opettaja voi puolestaan tukea yhteisen pohdinnan kautta uusien ratkaisujen löytämistä. Lisäksi joustavuus on tunnistettu yhdeksi ohjaavan opettajan tärkeistä ominaisuuksista (Dorn, 2019; Kluwin ym., 2004; Sundqvist, 2019), mikä näyttäytyy kanssakulkijan roolissa, johon liittyy lähikoulujen henkilökunnan tarpeiden tunnustelu ja toimiminen niiden pohjalta. Sekä kanssakulkijan että ajatusten avartajan roolit muistuttavat reflektiivisiä keskusteluja tai osallistujakeskeistä konsultaatiota, joissa painottuvat kommunikointi ja reflektointi (ks. Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015).

Tulokset antavat viitteitä siitä, että ohjaavina opettajina toimivat erityisopettajat voivat hyödyntää työssään etenkin yhteistyölähtöistä konsultaatiota, jossa osapuolet ovat tasa-arvoisia tiimipelaajia, joilla kaikilla on arvokkaita tietoja ja taitoja (Cook & Friend, 2010; Sundqvist ym., 2014). Toisinaan tarvitaan myös ohjaavampaa tyyliä ja jonkun yhteistyön jäsenen asiantuntijuutta vahvemmin, mutta se ei sulje pois yhteistyölähtöisyyttä (ks. Gutkin, 1999; Sundqvist, 2012). Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan siis pohtia, voisiko erilaisia konsultaation malleja yhdistelevä yhteistyölähtöinen keskustelu olla paras keino edistää inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita (ks. von Ahlefeld Nisser, 2017; Sundqvist, 2012).

Moniäänisyyden turvaajan rooliin näytetään viittaavan vähemmän konsultaatioon liittyvässä kirjallisuudessa, vaikka muun muassa Merrigan (2011) on tuonut esiin ohjaavan opettajan merkityksen eri yhteistyötahojen välisenä linkkinä. Tässä roolissa ohjaavien opettajien kokema haaste liittyy eri osapuolten välisiin ristiriitatilanteisiin. Ohjaavat opettajat eivät välttämättä itse ole ristiriitojen osapuolina, mutta he painivat tilanteiden parantamisen kanssa. Täten heiltä vaaditaan myös kykyä toimia "sovittelijana" eri osapuolten välillä. Dorn (2019) on kuvannut, että kyse on systeemisestä konsultaatiosta, kun ohjaaja

pyrkii luomaan suhteita useiden eri toimijoiden kanssa ja parantamaan tai lisäämään heidän keskinäistä kommunikointiaan.

Tulosten perusteella myös muut ohjaavien opettajien kuvaamat haasteet näyttäytyvät yhteydessä heidän kokemuksiinsa rooleihin. Ohjaavien opettajien kertoman perusteella vaikuttaa siltä, etteivät he halua lähestyä haasteita suoraan vaikeuksina, vaan pyrkivät näkemään aina myös niiden mahdollisia ratkaisuja tai positiivisia puolia. Siksi tiedonantajina he pyrkivät muokkaamaan omaa tiedon antamisen tapaansa ja ajatusten avartajina etsimään keinoja muuttaa lähikoulujen henkilökunnan ajattelua, vaikka se toisinaan olisi vaikeaa. Kanssakulkijoina he rakentavat luottamusta ja kumppanuutta vähitellen sekä kertovat olevansa lähikoulujen kanssa samalla puolella.

Kanssakulkijuuteen liittyvänä haasteena ohjaavat opettajat kuvasivat sitä, ettei ohjaavia opettajia välttämättä heti mielletä kumppaneiksi. Lähikoulujen henkilökunta saattaa pelätä arviointia tai osoittaa vastarintaa ohjaavan opettajan tuen hyödyntämiselle. Tämä tutkimustulos vahvistaa aiempia käsityksiä siitä, että opettajien työ mielletään itsenäiseksi yksin pärjäämiseksi (Lakkala ym., 2021; Paju ym., 2022; Takala ym., 2020) ja muualta tulevaa asiantuntijaa saatetaan pitää ulkopuolisena (Newman ym., 2017; Thornberg, 2014). Toisaalta, kuten Forlin ja Rose (2010) ovat huomanneet, myös tässä tutkimuksessa ohjaavat opettajat kertoivat, että yleisesti ottaen monet lähikoulujen opettajat ovat kaivanneet yhteistyökumppania, jonka kanssa voi jakaa kohtaamiaan haasteita. Kanssakulkijuuteen liittyy myös vaikeiden asioiden ottaminen puheeksi, jolloin tärkeää on hienovaraisuus sekä lähikoulujen opettajien tunteiden huomioiminen. Siksi ohjaavan opettajan hyvät yhteistyötaidot näyttäytyvät oleellisina (ks. Dorn, 2019; Kluwin ym., 2004; Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012).

Ohjaavien opettajien kokemukset rakenteellisista haasteista olivat yleisopetuksen opettajien ajan puutteen osalta yhtenäisiä aiempien tutkimusten kanssa (Luckner & Howell, 2002; Sundqvist, 2012; Takala ym., 2009). Erona on kuitenkin se, että tämän tutkimuksen ohjaavat opettajat kuvasivat rakenteellisia haasteita myös erilaisista näkökulmista kuin aiemmissä tutkimuksissa. Ajallisten

haasteiden osalta myönteinen havainto on, että tämän tutkimuksen ohjaavat opettajat voivat keskittyä vahvasti inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseen yhteistyön avulla, koska muut moninaiset työtehtävät eivät vie heidän aikaansa (vrt. Sundqvist, 2012; Takala ym., 2009). Myös muiden koettujen rakenteellisten haasteiden eroja aiempiin tutkimuksiin voi selittää se, että oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien työ on luonteeltaan erilaista kuin esimerkiksi tietyn koulun sisällä toimivan laaja-alaisen erityisopettajan.

Tässä tutkimuksessa esiin nousseet haasteet näyttävät myös jokseenkin limittyvän inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa tunnistettuihin merkityksellisiin tekijöihin ja haasteisiin. Huolestuttava löydös on, että ohjaavat opettajat kokevat lähikoulujen sitoutuvan heikosti heille tarjottuihin muutoksiin, koska inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden onnistuneen toteutumisen kannalta sitoutuminen sekä yhteistyöhön (Avissar, 2018) että inklusiiviseen kasvatukseen (Lyons ym., 2016; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Waldron & McLeskey, 2010) on tunnistettu merkitykselliseksi. Tässä tutkimuksessa havaittuun ajattelun tai toiminnan muuttamisen vaikeuteen liittyen Avramidis ja Norwich (2002) ovat kuvailleet, että inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa voi olla näkyvissä alustavaa vastarintaa, mutta tarvittavan asiantuntemuksen ja onnistumisten kautta asenteet voivat muuttua positiivisemmiksi.

Aiemmin on myös ehdotettu, että yleisopetuksen opettajien tietojen ja taitojen puutteet ovat inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumisen esteitä (Florian & Rouse, 2001; Hornby, 2001; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006), mitä vahvistivat myös tässä tutkimuksessa saamani tulokset. Koska ohjaavat opettajat kuvasivat, että heidän olisi helpompaa toteuttaa omaa työtään, jos yleisopetuksen opettajilla olisi riittävästi pohjatietoa, jatkossa tulisi panostaa kaikkien opettajien riittävään koulutukseen. Tietous oppilaiden tuen tarpeista ja tukemisesta voi parantaa myös opettajien asenteita inklusiivista kasvatusta kohtaan (Avramidis & Norwich, 2002). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistäminen ei voi jäädä vain ohjaavien opettajien tarjoaman tuen varaan, vaan kaikkien opettajien koulutuksen tulee edistää heidän kykyään opettaa ja kasvattaa erilaisia oppijoita.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla kaikki tutkimukseni vaiheet huolellisesti ja tarkasti (ks. Braun & Clarke, 2006; Hirsjärvi ym., 2016; Nowell ym., 2017). Pyrin raportoimaan tutkimukseni jokaisen vaiheen niin, että se voisi olla toistettavissa antamillani tiedoilla. Olennaista on kuvata muun muassa, miten tutkimukseen osallistuvien valintaan on päädytty ja miten he vastaavat tutkimuksen tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siksi olen kuvaillut käyttämäni otantastrategiaa sekä tutkimukseni osallistujia mahdollisimman tarkasti luvuissa 5.2 ja 5.3 (ks. Elo ym., 2014). Haastatellut ohjaavat opettajat sopivat hyvin tutkimukseni osallistujiksi, koska valintakriteerinä oli, että he ovat tehneet lähikouluyhteistyötä mahdollisimman paljon, joten heillä oli riittävästi kokemusta ja tietoa ilmiöstä (ks. Elo ym., 2014; Graneheim ym., 2017). Toisaalta yksityisyydensuojan turvaamiseksi jouduin rajoittamaan tutkimuksen osallistujista lukijalle kerrottavia tietoja. Pidinkin kuitenkin olennaisimpana raportoida ohjaavien opettajien työkokemuksen määrän, joka kertoo ohjaavien opettajien kokemuksen karttumisesta niin pedagogeina kuin ohjaajinakin.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys teoreettiseen ja syvälliseen ymmärrykseen tutkimusaiheesta (Aaltio & Puusa, 2020; Eskola & Suonranta, 1998). Kuitenkin koska laadullisessa sisällönanalyysissä keskeistä on sisällön vaihtelu ja monipuolisuus, aineistoa on oltava riittävästi kattamaan merkittävät vaihtelut (Graneheim ym., 2017). Voidaankin pohtia, saavuttiko tutkimusaineistoni kylläntymispisteensä (ks. Puusa & Aaltio, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhtäältä tutkimukseeni osallistui seitsemän ohjaavaa opettajaa, joten haastateltavien määrä ei ollut vielä kovin suuri. Toisaalta haastateltuani vielä yhtä ohjaavaa opettajaa aineiston ensimmäisten lukukertojen jälkeen vaikutti siltä, ettei haastattelu tuottanut merkittävää uutta tietoa aineistooni. Lisäksi tutkimukseeni osallistui ohjaavia opettajia jokaisesta Valterin suomenkielisestä toimipisteestä, eikä ohjaavia opettajia työskentele kovin suurta määrää Valterissa, joten varovaisia yleistyksiä oppimis- ja ohjauskeskuksen

ohjaavien opettajien rooleista voi olla mahdollista tehdä jo tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

Tulosten siirrettävyys puolestaan tarkoittaa niiden toteutumisen mahdollisuutta jossakin toisessa kontekstissa (Aaltio & Puusa, 2020; Elo ym., 2014). Tarkka ja kattava kuvaus tutkimuksen kontekstista on tärkeä tulosten siirrettävyyden arvioimisen kannalta (Graneheim ym., 2017), joten olen kuvannut Valterin tehtäviä ohjauskeskuksena Tutkimuskonteksti-luvussa. Olen myös pyrkinyt käsitteellistämään tutkimuksen tuloksia mahdollisimman hyvin, jotta lukija voi arvioida niiden siirrettävyyttä. Olen pyrkinyt luomaan tulkintojeni avulla kattavan kuvauksen ohjaavan opettajan rooleista inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä, joten voi olla, että myös muut kuin Valterin ohjaavat opettajat hyödyntävät samankaltaisia rooleja yhteistyössä, vaikka roolien hallitsevuus voi vaihdella työnkuvan mukaan.

Tutkijan tulee valita paras aineistonkeruumenetelmä vastaamaan tutkimuskysymyksiinsä (Elo ym., 2014). Toisinaan voi olla tarpeen käyttää aineksia useista malleista yhden mallin sijaan, mutta olennaista on kuvata omaa haastattelutapaansa selkeästi (Hyvärinen, 2017). Omassa tutkimuksessani yhdistin pari- ja yksilöhaastatteluihin teemahaastattelun ominaisuuksia. Olen pyrkinyt kuvailemaan sekä aineistonkeruutapaani että toteuttamieni haastattelujen toteutumista ja ominaisuuksia kattavasti luvussa 5.3. Valitettavaa kuitenkin oli, että en voinut toteuttaa kaikkia haastatteluja parihaastatteluina, kuten olin suunnitellut. Parihaastatteluissa ohjaavien opettajien kertomukset olivat rikkaampia, ja haasteltavat pystyivät keskustelemaan keskenään, joten osallistuin itse keskusteluun vähemmän ja esitin vähemmän kysymyksiä. Täten myös vaikutukseni haastattelun kulkuun saattoi olla vähäisempi kuin yksilöhaastatteluissa.

Puusan (2020a) mukaan haastateltavat saattavat antaa tietyistä aihepiireistä vastauksia, joiden he uskovat olevan yleisesti hyväksytyjä, mikä on omassa tutkimuksessani voinut korostua parihaastattelutilanteissa. Parihaastatteluiden riskinä voi olla, että osallistujat eivät ilmaise omia todellisia ajatuksiaan, koska haluavat osoittaa olevansa samaa mieltä toisen haastateltavan kanssa (Wilson

ym., 2016) tai eivät halua tuoda arkaluontoisia asioita toisen haastateltavan tietoon (Polak & Green, 2016). Täten menetelmätriangulaatio aineistonkeruussa on voinut tuoda myös etuja.

Erityisesti, kun aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, tutkijan tulee olla varovainen käyttäessään puolistrukturoitua aineistonkeruumenetelmää, jotta ei ohjaa liikaa osallistujien vastauksia, koska se heikentää tiedon induktiivisuutta (Elo ym., 2014). Siksi pyrin pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina ja ennemminkin kehoituksina kertoa lisää tai tarkentaa ajatusta. Myös haastatteluvaiheessa käytetyt teemat ohjaavat sitä, millaista aineistoa on mahdollista saada (Eskola ym., 2018), joten muodostin teemarunkoni mahdollisimman avoimeksi. En esimerkiksi sisällyttänyt siihen aiempien tutkimusten perusteella mahdollisia yhteistyön haasteita, jotta ne eivät vaikuttaisi haastatteluissa esiin nouseviin näkemyksiin.

Keskusteltaessa inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämisen haasteista lähikouluyhteistyössä esiin tuli paljon myös inklusiivisen kasvatuksen haasteita. Yhtäältä nämä haasteet vaikuttavat jokseenkin lomittuvan toisiinsa, joten ohjaavien opettajien on voinut olla haasteellista rajata vastauksiaan ainoastaan yhteistyössä koettuihin haasteisiin. Toisaalta on mahdollista, että esittämäni kysymykset ohjasivat haastateltavia kertomaan myös inklusiivisen kasvatuksen haasteista. Huomattuani tämän pyrin kehittymään haastattelijana tutkimusprosessin edetessä. Tarkastelin haastattelutapaani aineistonkeruun ja litteroinnin aikana, joten minulla oli mahdollisuus muuttaa hieman kysymysten muotoilua ja esittää paremmin kohdennettuja tarkentavia kysymyksiä myöhemmissä haastatteluissa, jotta saisin enemmän tietoa juuri yhteistyön aikana koetuista haasteista.

Pyrin siihen, että tutustuin ilmiöön haastateltavien näkökulmasta ja tekemäni havainnot pohjautuivat tutkimusaineistoon. Täysi objektiivisuus on kuitenkin mahdotonta, eikä täysin teoriasta puhtaita havaintoja ole (Braun & Clarke, 2006; Eskola & Suonranta, 1998; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Siksi olen pyrkinyt tunnistamaan oman subjektiivisuuteni ja refleктоimaan omia ennakkokäsityksiäni (ks. Graneheim ym., 2017; Puusa & Aaltio, 2020). On

kuitenkin mahdollista, että aiempi työkokemukseni lähikouluyhteistyötä tekevässä erityisopetusyksikössä tai ohjaavien opettajien kanssa käymäni aineistonkeruun ulkopuoliset keskustelut ovat tiedostamattani vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin.

Olen myös pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja perustellen tekemäni analyysin vaiheita (ks. Aaltio & Puusa, 2020; Elo & Kyngäs, 2008; Nowell ym., 2017). Aineiston analyysi -luvussa olen pyrkinyt kuvaamaan kattavasti sitä, millä perusteilla olen ryhmitellyt aineistoa (ks. Elo ym., 2014). Pysin myös tarkastelemaan analyysin aikana sitä, eroavatko luokat toisistaan ja ovatko ne sisäisesti yhdenmukaisia (ks. Braun & Clarke, 2006; Elo ym., 2014; Patton, 2002). Minulla on ollut mahdollisuus pohtia ryhmittelyjä yhdessä vertaisten sekä tutkielman ohjaajan kanssa, joten olen saanut palautetta tekemieni tulkintojen johdonmukaisuudesta. Jotta toteuttamani analyysin kuvaus olisi riittävän yksityiskohtainen, hyödynsin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuviota analyysiprosessin ja teemojen muodostumisen selkiyttämiseksi (ks. Elo ym., 2014). Lisäksi esitin tulosten raportoinnin yhteydessä aineistoesimerkkejä havainnollistaakseni aineiston ja tekemieni tulkintojen yhteyttä (ks. Braun & Clarke, 2006; Elo ym., 2014; Graneheim ym., 2017).

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa kokemusten ja näkemysten tarkastelu rajattiin ainoastaan oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaaviin opettajiin, joten jatkossa tärkeää olisi tarkastella myös lähikoulujen henkilökunnan sekä oppimis- ja ohjauskeskuksen muiden lähikouluyhteistyötä toteuttavien toimijoiden kokemuksia. Lisäksi huoltajat sekä oppilaat ovat keskeisessä asemassa, joten myöskään heitä ei tulisi unohtaa yhteistyön osapuolina. Lähikoulujen opettajien osalta kiinnostavaa olisi selvittää, miten he kokevat oman roolinsa lähikouluyhteistyössä, jotta voitaisiin tarkastella, kokevatko he itse itsensä enemmän passiivisiksi tiedon ja muutoksen vastaanottajiksi vai yhteistyön tasavertaisiksi jäseniksi ja aktiivisiksi toimijoiksi.

Lähikoulujen henkilökunta saattaisi myös nostaa esiin erilaisia haasteita kuin ohjaavat opettajat, koska heillä voi olla erilainen rooli yhteistyön aikana. Etenkin, kun ohjaavat opettajat tarjoavat tietoa tai ehdottavat uusia menetelmiä tai strategioita, lähikoulujen henkilökunta voi olla enemmän vastaanottajan roolissa. Aiemmin on havaittu, että lähikouluissa voidaan kokea ongelmallisena toteuttaa ohjaavan opettajan antamia neuvoja yleisopetuksen puitteissa (Sundqvist, 2012, 2019; Thomson, 2013). Saattaa myös olla, että lähikoulujen henkilökunta toisi haasteita rohkeammin esille, koska he ovat ikään kuin palvelun vastaanottajia. Luonnollisesti tässä tutkimuksessa esiintyneet haasteet kuvastavat vain ohjaavien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä, kun taas muiden yhteistyön osapuolien kokemuksia tutkimalla voisi nousta esiin uudenlaisia näkökulmia. Ohjaavat opettajat eivät esimerkiksi juurikaan kuvanneet haasteita omassa toiminnassaan, kun taas lähikoulujen opettajat voisivat arvioida, millainen ohjaustapa vastaa parhaiten heidän tarpeisiinsa.

Jatkossa mielenkiintoista olisi myös tarkastella, millaisia yhteistyöhön ja konsultaatioon liittyviä rooleja lähikoulujen laaja-alaiset erityisopettajat kuvaavat. On havaittu, että erityisopettajat toteuttavat pedagogista konsultointia muiden tehtävien ohessa (Sundqvist, 2019; Takala ym., 2009), mutta tehtävä voi olla epäselvä (Cole, 2005; Idol, 2006; Sundqvist ym., 2014). Olisikin kiinnostavaa verrata lähikoulujen erityisopettajien ja oppimis- ja ohjauskeskuksen ohjaavien opettajien kokemuksia. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, miten ohjauksellista työtettä voi mahdollisesti toteuttaa myös lähikoulujen henkilökunnan välillä. Tämä tieto onkin tarpeen yhä inklusiivisemmassa koulujärjestelmässä, jossa erityisopettajalta vaaditaan uudenlaisia taitoja ja työnkuvaa. Myös tässä tutkimuksessa eräs ohjaava opettaja toi esiin, että toivoisi yhteistyömahdollisuuksia löytyvän enemmän myös koulun sisäisistä rakenteista, jotta aina ei tarvittaisi ulkopuolista ohjaavaa opettajaa.

Tutkimus vahvistaa näkemystä ohjaavien opettajien tehtävästä monitahoisena toimintana (ks. Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2014; Sundqvist, 2012). Tutkimuksen tuloksena muodostuneet ohjaavien opettajien erilaiset roolit lisäävät ymmärrystä heidän työnkuvastaan. He tarvitsevat

monenlaista tietoa ja taitoa toimiakseen erilaisissa rooleissa lähikouluyhteistyön aikana: ohjauksellista osaamista ja tietoa konsultaation malleista, yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoja sekä pedagogista osaamista. Kuitenkin monet ohjaavat erityisopettajat ovat kokeneet, ettei heidän koulutuksensa vastaa työtehtävissä tarvittavaan osaamiseen (Foster & Cue, 2008). Koska erityisopettajan työ kehittyy suuntaan, jossa tehtävät eivät keskity enää ainoastaan oppilaiden, vaan myös toisten ammattilaisten ohjaamiseen, vaaditaan koulutuksen muutosta, jotta se vastaisi moninaisen työnkuvan tuomiin tarpeisiin. Ohjaavien opettajien tehtävä voidaan nähdä yhteistyönä, jossa erilaiset roolit toimivat toisiaan täydentävinä ja muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla erilaisiin lähikoulujen tarpeisiin voidaan vastata joustavasti inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006a). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 294–308.
<https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006b). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Arnaiz, P. & Castejón, J. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system: The Role of Support Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99–110.
<https://doi.org/10.1080/08856250110040712>
- Avissar, G. (2018). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149–156.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bettini, E., Lillis, J., Stark, K., Brunsting, N. C. & Mathews, H. M. (2022). Special educators' experiences of interpersonal interactions while serving students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 43*(2), 98-113. <https://doi.org/10.1177/07419325211022833>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2. painos). SAGE.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education - teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93-117. <https://doi.org/10.26529/cepsj.241>
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *TEACHING Exceptional Children, 33*(2), 56-66. <https://doi.org/10.1177/004005990003300208>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>
- Compton, M. V., Appenzeller, M., Kemmery, M. & Gardiner-Walsh, S. (2015). Itinerant teachers' perspectives of using collaborative practices in serving students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 160*(3), 255-272. <https://doi.org/10.1353/aad.2015.0023>
- Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Cummings, K. D., Yent, A., Allison, R. & Cole, C. (2008). Investigating the new role of special educators. *TEACHING Exceptional Children, 40*(4), 24- 31. <https://doi.org/10.1177/004005990804000403>

- Dorn, B. (2019). The changing role of teachers of students who are deaf or hard of hearing: Consultation as an increasing part of the job. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 237-254.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1502087>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fletcher-Campbell, F. & Kington, A. (2001). Links between special schools and mainstream schools: A follow-up survey. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(3). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2001.00152.x>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399- 412.
<https://doi.org/10.1080/03057640120086648>
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121-131.
<https://doi.org/10.1080/08856250110040703>

- Forlin, C. & Rose, R. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01139.x>
- Foster, S. B. & Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0068>
- Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J. & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in Developmental Disabilities*, 126. 104233. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation. *Journal of School Psychology*, 37(2), 161-190. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00003-5)
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. & Janhukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa F. Kiuppis & R. S. Hausstätter, *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119-131). Peter Lang.
- Head, G. & Pirrie, A. (2007). The place of special schools in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 90-96. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00084.x>
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M. & Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: One resource centre at a

- time. *International Journal of Inclusive Education*. Julkaistu ennakoon verkossa. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 79-93.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. painos). Tammi.
- Hornby, G. (2001). Promoting responsible inclusion: Quality education for all. Teoksessa T. O'Brien (toim.), *Enabling Inclusion: Blue Skies...Dark Clouds?* The Stationery Office.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Houssart, J. & Evens, H. (2011). Conducting task-based interviews with pairs of children: Consensus, conflict, knowledge construction and turn taking. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.552337>
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hylander, I. (2003). Toward a grounded theory of the conceptual change process in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3-4), 263-280. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc143&4_4
- Hylander, I. (2012). Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 29-45. <https://doi.org/10.1037/a0027986>

- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Kivirauma, J. (2001). Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion: The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kluwin, T. N., Morris, C. S. & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American Annals of the Deaf, 149*(1), 62-72. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0012>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja, 37*(4), 343-358.
- Laiho, M. & Sillanpää, M. (2018). Ohjaava opettaja kumppanina koulun arjessa. *e-Erika, 1*, 11-14.
- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways— an analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability, 13*(5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling, 3*(2), 22.

- Luckner, J. & Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54–61.
<https://doi.org/10.1353/aad.2012.0210>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A. & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 41(4).
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Merrigan, C. (2011). Outreach: A future role for special schools in Ireland. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 24(2), 77–84.
- Mikola, M. & Ojala, S. (2021). *Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena*. Valterin julkaisusarja 6. Valteri-koulu.
- Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P. & Hoffman, K. (2013). Introducing dyadic interviews as a method for collecting qualitative data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276–1284. <https://doi.org/10.1177/1049732313501889>
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Tammi.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>

- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- Newman, D. S., McKenney, E. L., Silva, A. E., Clare, M., Salmon, D. & Jackson, S. (2017). A qualitative metasynthesis of consultation process research: What we know and where to go. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Okkolin, M., Koskela, T., Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). Capability to be educated - inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421-437. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next Print Oy.
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*, 2007(47). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*. 7(3), 11-22. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). SAGE.

- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion - a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*. Julkaistu ennakkoon verkossa.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Perusopetuslaki, 21.8.1998/ 628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pijl, S. J. & De Bos, K. V. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 111-119.
<https://doi.org/10.1080/08856250110040686>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. (2022). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5).
<https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Polak, L. & Green, J. (2016). Using joint interviews to add analytic value. *Qualitative Health Research*, 26(12), 1638-1648.
<https://doi.org/10.1177/1049732315580103>
- Puutio, R. & Kykyri, V-L. (2015). Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työotteeseen. Teoksessa R, Puutio & V-L. Kykyri, *Konsultointi keskusteluna: vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua* (s. 16-29). Metanoia Instituutti.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Rose, J. (2011). Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be resolved? *Children & Society*, 25(2), 151-163.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>
- Rose, J. (2012). Building bridges with other schools: Educational partnerships in separate settings in England. *Support for Learning*, 27(2), 84-90.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01518.x>
- Rose, R. & Coles, C. (2002). Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00164.x>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(4), 326-342.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O. & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion - a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K. & Walle, P. (2016). Uudistunut Valteri tukee oppimista ja koulunkäyntiä. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti*, 26(1).
- Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K., Walle, P., Kaakkuriniemi, E. & Häyrynen, E. (2017). Valteri oppimisen ja koulunkäynnin tukena. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 295-308). PS-kustannus.

- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 437-446.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Slonski-Fowler, K. E. & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*(1), 1-39.
https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_1
- Somerton, M., Helmer, J., Kasa, R., Hernández-Torrano, D. & Makoelle, T. M. (2021). Defining spaces: Resource centres, collaboration, and inclusion in Kazakhstan. *Journal of Educational Change, 22*(3), 315-334.
<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09384-1>
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-659-7>
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and pitfalls in the use of consultation strategies: Prospective special educators' self-reflections on audio-recorded consultation sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 158-187.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: A comparative approach. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 297 – 312.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 25*(4), 314 – 338.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special*

Education, 36(3), 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala, *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: Voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 882-894. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602535>
- Thornberg, R. (2014). Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(3), 183-210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>
- Tilastokeskus. (10.6.2022). Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021.
<https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019 (2. uudistettu painos)*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- United Nations. (n.d.). *Convention on the rights of persons with disabilities.*
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* United Nations.
<https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/9814>
- Valteri. (n.d.a). Valteri. <https://www.valteri.fi/>
- Valteri. (n.d.b). Tutkimuslupahakemus.
<https://www.valteri.fi/tutkimuslupahakemus/>
- Valtion maksuperustelaki, 21.2.1992/ 150 (1992).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920150>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 58-74.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

- Wilson, A., Onwuegbuzie, A. & Manning, L. (2016). Using paired depth interviews to collect qualitative data. *Qualitative Report, 21*(9), 1549-1573.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2166>
- Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education, 75*, 343-355.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103521.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Konteksti

- Lähikouluysteistyön luonne
 - o Millaista?
 - o Tavoitteet
- Inklusiivinen kasvatus
 - o Miten liittyy lähikouluysteistyöhön?
 - o Tavoitteet

Opettajien aseointi

- Ohjaavan opettajan tehtävä/ rooli
- *Miten koet voitavasi edistää inklusiivista kasvatusta lähikouluysteistyön avulla?*

Onnistunut inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttaminen

- Esimerkkitalanteita (lähikouluysteistyö on edistänyt inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista)
 - o Yksittäisen oppilaan kohdalla
 - o Koko lähikouluysteistyön tasolla
- Onnistumisen edistäjät
 - o *Millaiset asiat edistävät (tuossa esimerkissä) inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita?*
- Kehittämisehdotukset
 - o *Miten inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita voisi edistää entistä paremmin lähikouluysteistyön avulla?*

Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamisen haasteet

- Esimerkkitalanteita
 - o Yksittäisen oppilaan kohdalla
 - o Koko lähikouluysteistyön tasolla
 - o Mistä haasteet johtuivat?
- *Millaisia haasteita olet kohdannut inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamisessa?*
- *Millaisia haasteita voi liittyä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen lähikouluysteistyön avulla?*

Lopuksi

- Lisättävää, täydennettävää?