

**Erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyö oppimisen  
ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa**

Roosa Sillanpää

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Sillanpää, Roosa. 2023. Erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 97 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella erityisopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista. Tavoitteena oli erityisesti tutkia oppimisen ja koulunkäynnin tuen konkreettista toteuttamista opettajien välisessä yhteistyössä sekä yhteistyön toimivuutta opettajien arvioimana.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se on toteutettu puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmen erityisopettajan ja viiden luokanopettajan vastauksista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä soveltaen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan yhteistyössä suunnittelu- ja arviointityötä tehden, erilaisia pedagogisia ratkaisuja hyödyntäen sekä ollen yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Opettajien rooleissa yhteistyössä on vaihtelevuutta eri työparien ja koulujen välillä. Opettajien yhteistyön toimivuuteen liittyy erilaisia edellytyksiä, vahvuuksia, haasteita sekä kehittämiskohteita. Opettajien kokemukset ovat ristiriitaiset sen suhteen, pystytäänkö kaikkia oppilaita tukemaan inklusiivisen opetuksen kontekstissa kyseisillä tuen toteuttamisen tavoilla yhteistyössä.

Opettajien yhteistyö ei toimi moitteettomasti tällä hetkellä inklusiivisen opetuksen kontekstissa. Yhteistyö vaatii erilaisten lähtökohtien kehittämistyötä koulun johdon, kunnan ja valtakunnan tasolla, jotta inklusion mukaiset arvot ja nykyisen tukimallin mukaiset tavoitteet voidaan saavuttaa.

Asiasanat: erityisopettajat, luokanopettajat, yhteistyö, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, inklusio

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUKULTTUURIA</b> .....	<b>9</b>
2.1 Lähikouluperiaate ja inklusio .....	9
2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki osana inklusiota .....	11
2.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännön toteutus .....	13
2.4 Inklusiivinen opettajuus .....	15
<b>3 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ OSANA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN TOTEUTTAMISTA</b> .....	<b>19</b>
3.1 Yhteistyön määrittely ja yhteistyön eri muodot.....	19
3.2 Toimivan yhteistyön edellytykset .....	21
3.3 Yhteistyön nykytila ja merkitykset.....	23
3.4 Haasteet ja yhteistyön kehittäminen.....	27
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
5.1 Tutkimuskonteksti .....	32
5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu .....	34
5.3 Aineiston analyysi .....	37
5.4 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
6.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutus yhteistyössä .....	44
6.1.1 Suunnittelu- ja arviointityö.....	45
6.1.2 Pedagogiset ratkaisut.....	48

6.1.3	Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa .....	51
6.2	Opettajien välisen yhteistyön toimivuus.....	53
6.2.1	Yhteistyön edellytykset .....	53
6.2.2	Yhteistyön vahvuudet .....	56
6.2.3	Yhteistyön haasteet .....	58
6.2.4	Yhteistyön kehittäminen .....	61
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset .....	70
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

Koulutus on keskeinen osa yhteiskuntaa ja koulutuksen kehittäminen on kaikkialla maailmassa poliittinen tavoite, jonka edistämistyötä ohjaavat erilaiset arvot ja asenteet (Ruijs & Peetsma, 2009). Keskeisenä tavoitteena koulutuksen kentällä on maailmanlaajuisesti siirtyä yhä suurenevissa määrin kohti inklusiivista koulukulttuuria, jonka tarkoituksena on poistaa koulutuksesta syrjäyttäviä prosesseja, lasten ja nuorten oppimisen ja osallisuuden esteitä (Ainscow ym., 2006; Ainscow ym., 2014; Malinen ym., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009). Voidaan puhua ikään kuin koulujen kyvystä vastata oppilaiden monimuotoisuuteen tavalla, jonka tulisi kohdella kaikkia samanarvoisina sekä osallistavien arvojen toteuttamisesta kouluissa että yhteiskunnassa ylipäänsä (Ainscow ym., 2006).

Inklusio on kuitenkin monitulkintainen, ylipäänsä mutkikas ja ongelmallinen ilmiö, jonka käytännön toteuttaminen ei ole yksinkertaista (Malinen ym., 2010). Inklusiota edistäviä käytänteitä on viety maassamme viranomaisten puheen ja koulutuksen kentällä eteenpäin, mutta kehitys kouluarjen ja -työn tasolla on hidasta (Hakala & Leivo, 2015, s. 15). Esimerkiksi uudistuneen perusopetuslain (628/1998) mukaiseen kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtyminen on ollut keino inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutumisen edistämiseksi (Opetusministeriö, 2007). Portaittaisen tukijärjestelmän sekä ylipäänsä inklusiivisten käytänteiden käyttöön ottaminen ovat lisänneet tuen tarpeessa olevien oppilaiden sisällyttämistä yleisopetuksen piiriin, jolloin ryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisemmiksi oppilasmassaltaan (Kokko ym., 2021; Murawski & Hughes, 2021; Pit-ten Cate ym., 2018). Mediassa kuitenkin nostetaan jatkuvasti esille, kuinka inklusio ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmissä ei ole toimivaa (esim. Malmberg, 30.10.2022). Keskusteluissa

korostetaan, että ongelmat ovat alkaneet kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisen jälkeen (Lintuvuori, 2020, s. 27).

Inklusiivisten käytäntöjen käyttöön ottaminen ja inklusiiviset luokat vaativatkin tänä päivänä uusia lähestymistapoja, ylipäänsä rakenteiden muutosta, jotta kaikkia oppilaita voidaan opettaa ja tukea yleisopetuksessa (Hogan ym., 2013; Janne ym., 2020; Kokko ym., 2021; Satterley, 2015). Erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien perinteiset ja erilliset roolit ja työnkuvat ovat siten olleet ja ovat edelleen murroksessa, kun inklusion mukana tuomat uudistukset ja muutokset ovat luoneet tarpeen uuden tasoiselle yhteistyölle: entisen karkean kahtiajaon ja yksilöllisen työskentelyn sijasta, opettajien tulee nyt työskennellä suuremmissa määrin uusissa ympäristöissä sekä heidän tulee jakaa opettajuuteen liittyvät vastuut ja tehtävät yhdessä (esim. Drescher & Chang, 2022; Murawski & Hughes, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017).

Uudet monimutkaistuneet roolit ja inklusion mukainen pedagogiikka kuitenkin haastavat opettajia ja kouluja, kun heidän tulee vastata erilaisten oppijoiden tuen tarpeisiin yksilöllisesti (Barnes, 1999; Zagona ym., 2017). Viimeaikaiset tutkimukset erityisopettajien ja luokanopettajien välisestä vuorovaikutuksesta (esim. Kokko ym., 2021; Sundqvist ym., 2019; Thompson ym., 2020) sekä suomalaiskouluista tulevat viestit (Hakala & Leivo, 2015, s. 15) kertovat yhä siitä, kuinka opettajien välinen yhteistyö ei ole toimivaa ja sitä tehdään vähissä määrin. Opettajien väliset kumppanuudet ovat epäselviä ja epätasa-arvoisia, sillä historialliset ja tiukat työnjaot heijastuvat edelleen opettajien päiväjärjestyksiin ja itsenäiseen vastuun ottamiseen opetuksesta (esim. Battaglia & Brooks, 2019; Paju ym., 2022, s. 437; Scruggs & Mastropieri, 2017). Riittävän tutkimustiedon ja yhteisen ymmärryksen puuttuessa, opettajien välisen yhteistyön mahdollisuuksia ja potentiaaleja ei saada siten maksimoitua parhaalla mahdollisella tavalla inklusion kontekstissa tällä hetkellä.

Tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen monimutkaistuminen, opetukseen ja oppimiseen liittyvät uudenlaiset tietotulvat sekä meneillään olevat uudistukset kohti inklusiota viittaavat siihen, että koulutuksen ja kasvatuksen

kentillä tehdään yhä suurenevissa määrin tulevaisuudessa yhteistyötä (Friend, 2000). Korkeatasoisen ja toimivan ammatillisen yhteistyön nähdäänkin olevan onnistuneen inklusion yksi keskeinen tekijä, päästrategia (Friend, 2000; Hedegaard-Soerensen ym., 2018; Janne ym., 2020, s. 48), jolla varmistetaan se, että päätöksenteot kaikkien oppijoiden tukemisessa ovat linjassa empiirisesti näyttöön perustuvien käytänteiden kanssa (Mowrey ym., 2022; Solis ym., 2012). Lisääntyneen opettajien välisen yhteistyön luonteen ymmärtäminen ja yhteistyön kehittäminen on siten entistä tärkeämpää nyt ja tulevaisuudessa (Cook & Friend, 1995; Friend ym., 2010; Ronfeldt ym., 2015).

Vähäinen tutkimus opettajien välisestä yhteistyöstä sekä yhteisopettajuuden ja inklusiivisen opetuksen mukaisten käytänteiden lisääntyvä esiintyvyys koulutuksen kentällä ohjasivat tutkimusaiheen valintaa. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää ja lisätä tietoa aiheesta, joka on muuttanut ja tulee muuttamaan opettajien työnkuvia tulevaisuudessa entisestään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siten opettajien välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksesta kautta. Tarkoituksena on tutkia, miten opettajat kuvaavat konkreettisesti toteuttavansa oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä ja kuinka toimivaa yhteistyö heidän mukaansa on. Tuen toteutusta ja opettajien yhteistyötä tarkastellaan inklusion kontekstissa, joten tutkimuksen tavoitteena on lisäksi lisätä ymmärrystä kyseisen ideologian tämänhetkisestä toteutumisesta ja toimivuudesta.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen alussa tarkastellaan inklusiivista koulukulttuuria lähikouluperiaatteen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmista. Tutkimuksessa tarkastellaan inklusion määritelmää, esitellään kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtymistä ja tukimallin konkreettista toteutusta sekä kuvaillaan inklusiivista opettajuutta. Toisessa luvussa tarkastellaan puolestaan opettajien välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista. Luvussa määritellään opettajien välinen yhteistyö sekä kuvataan yhteistyön edellytyksiä, nykytilaa ja merkityksiä sekä haasteita sekä kehittämiskohteita.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään tutkimuksen metodologiaa. Kyseisessä luvussa kuvataan tarkemmin tutkimustehtävää ja esitellään tutkimuskysymykset. Metodologialuvussa tarkastellaan myös tutkimuksen yhteiskunnallisia kytköksiä sekä esitellään tutkimuksen taustalla vaikuttavia tieteenfilosofisia lähtökohtia että tutkimuksen analyysin kulkua. Tämän jälkeen seuraavassa luvussa raportoidaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Lopuksi pohdintaluvussa tarkastellaan tuloksia ja niistä nousevia havaintoja vertaillen aikaisempaan tutkimustietoon. Pohdintaluvussa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä tuodaan esille tutkimuksesta nousseita jatkotutkimusaiheita.



## 2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUKULTTUURIA

### 2.1 Lähikouluperiaate ja inklusio

Jokaisen lapsen ja nuoren oikeus koulutukseen on kaikkialla maailmassa yhteiskuntapoliittinen tavoite, johon pyritään erilaisten kansainvälisten sopimusten ja julistusten avulla. Myös Suomi on osaltaan sitoutunut kehittämään omaa koulutusjärjestelmäänsä erilaisten sopimusten, julistusten ja ohjelmien kautta, joista merkittävimpiä ovat esimerkiksi Unescon Salamancan sopimus (1994) sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus (2006) (Opetusministeriö, 2007, s. 10–12). Kyseisten sopimusten keskeisimpänä tavoitteena on velvoittaa jäsenmaitaan edistämään integraatiota ja inklusiota koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla niin, että ketään ei suljeta sen ulkopuolelle (Opetusministeriö, 2007, s. 11–12). Tämä puolestaan edellyttää toimintakulttuurin muutosta, riittäviä resursseja ja hallinnollista tukea sekä monipuolista yhteistyötä eri ammattilaisten ja kotien kanssa opetuksen yksilöllistämiseksi erilaisin tukitoimin ja apuvälinein (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 87; Opetusministeriö, 2007, s. 11–12; 54).

Vaikka inklusio on ilmiö, jota pyritään edistämään maailmanlaajuisesti, on sen määrittely kuitenkin monimutkaista ja ongelmallista. Kansainvälisesti yhden ja yhtenäisen määritelmän puuttuessa, inklusiolla on paikallisesti eri maissa erilaisia merkityksiä ja sovelluksia (Lintuvuori, 2020, s. 27; Malinen ym., 2010). Koulutuksen kontekstissa inklusiolla kuitenkin tarkoitetaan yleisemmin kaikkien oppilaiden opettamista yhteisessä koulussa, jossa kaikkien lasten ja nuorten tarpeet tulevat huomioituksi ja näihin tarpeisiin vastataan välittömästi erilaisin ja joustavin mukautuksin ja palveluin (Battaglia & Brooks, 2019, s. 80; Lintuvuori, 2020, s. 27). Tavoitteena on, että kouluista luodaan yhteistyökykyisiä, kannustavia ja hoivaavia yhteisöjä, joissa kaikkia osallisia kunnioitetaan, pidetään samanarvoisina ja joissa opitaan erilaisuuden tarjoamasta monimuotoisuudesta (Battaglia & Brooks, 2019, s. 80). Tämä vaatii puolestaan Ainscowin ym. (2014) mukaan avarakatseisuutta, hyväksyntää sekä sallivaa

asennetta ja oikeudenmukaisia reaktioita, joiden avulla koulutuksen syrjäyttäviä prosesseja voidaan poistaa.

Inkluusio ei kuitenkaan ole valmis tila, vaan se voidaan nähdä prosessimaisena jatkumona erilaisten elementtien ja ulottuvuuksien kontekstissa (McMaster, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Qvortrup ja Qvortrup (2018) tuovat esille, että inklusiota tarkastellessa, voidaan siten esimerkiksi pohtia oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä osallisuutta sekä havainnoida erilaisia sosiaalisen yhteisön tyyppisiä, joihin oppilas voi kuulua tai joista hänet voidaan sulkea ulkopuolelle. Heidän mukaansa edellä mainittujen pohjalta voidaan puolestaan tarkastella inklusion laatua, osallisuuden asteita: onko oppilas täysin osallisena yhteisössä, onko hän osallisena vain osittain vai onko hän täysin yhteisön ulkopuolella.

Inkluusio voidaan nähdä myös synonyymina lähikouluperiaatteelle, eli kaikille avoimelle koululle. Lähikouluperiaatteen mukaisesti, oppilaiden opetus ja kasvatusta pyritään toteuttamaan niin, että oppilas saisi käydä koulua omassa lähikoulussa ja samassa opetusryhmässä vertaistensa kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 87). Myös Perusopetuslain (628/1998) mukaan, opetus tulee kunnissa järjestää niin, että oppilaiden koulumatkat olisivat mahdollisimman lyhyitä ja turvallisia. Lähikouluperiaatteen lähtökohtana on siten inklusion mukaiset arvot: kaikkien oppilaiden opiskelua lähdetään tukemaan niin, että oppimisen tavoitteet voidaan saavuttaa omassa lähikoulussa, yleisen oppimäärän mukaisesti, sen sijaan, että oppilaan tulisi lähteä tuen perässä toisaalle (Opetusministeriö, 2007, s. 57).

Tässä tutkimuksessa inkluusio nähdään edellä mainitun lähikouluperiaatteen mukaisesti niin, että jokainen oppilas, tuen tarpeistaan huolimatta, saa käydä koulua omassa lähikoulussa, samassa opetusryhmässä vertaisten kanssa. Lisäksi inklusiiviseen pedagogiikkaan viitattaessa, tarkoitetaan opetuksen järjestämistä niin, että kouluissa ei ole käytössä kiinteitä erityisopetuksen pienryhmiä, vaan kaikkien oppilaiden opetus ja tuki järjestetään joustavin ratkaisuin yleisopetuksen piirissä. Inklusiivisen pedagogiikan määritelmä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan sulje pois erillisten

pienryhmien ja tilojen joustavaa käyttöä tai erityisopetuksen palveluita, mikäli ne oppilaan oppimisen kannalta ovat perusteltuja.

## 2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki osana inklusiota

Suomen koulutuslainsäädännössä opetus jaettiin ennen erilliseen yleisopetukseen ja erityisopetukseen, jolloin myös oppilaat jaettiin karkeasti yleisopetuksen tai erityisopetuksen oppilaiksi (Opetusministeriö, 2007, s. 54–55). Kaksoisjärjestelmää on perusteltu vuosikymmeniä muun muassa sillä, että sen avulla on voitu parhaiten tarjota tukea oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan ja toteutunut erityisopetus näyttäytyi myönteisessä valossa koulutuksellisenä tasa-arvona (Mietola & Niemi, 2014). Erityisopetuksen voimakas kasvu ja opetuksen karkean kahtiajaon välinen raja herätti huolta kuitenkin niistä oppilaista, jotka jäivät ilman tarvitsemaansa tukea yleisopetuksessa, mikäli he eivät saaneet erityisopetuspäätöstä (Opetusministeriö, 2007, s. 55). Ongelmallisena nähtiin myös se, että monien oppilaiden tuen tarpeisiin vastattiin erityisopetusratkaisuilla niissäkin tilanteissa, joissa oikea ratkaisu olisi ollut riittävän varhain aloitettu tuki yleisopetuksen kontekstissa (Opetusministeriö, 2007, s. 54–55). Täten inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutumisen edistämiseksi, Opetusministeriö (2007) esitti vuonna 2007 periaatetta ennaltaehkäisevästä, varhaisesta puuttumisesta ja tuen tarjoamisesta, erilaisiin oppimisen, kasvun ja kehityksen ongelmiin. Tähän vastaten kaksoisjärjestelmä purettiin ja siirryttiin kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen rinnalle tuotiin tehostettu tuki (Hakala & Leivo, 2015, s. 12; Opetusministeriö, 2007, s. 55–60). Tämä uusi hallinnollinen, kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010).

Uudistuneen perusopetuslain (642/2010) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, jolloin ehkäistään ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä

pitkäaikaisvaikutuksia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen periaatteena on inklusioon tähtäävä koulukulttuuri, jonka mukaan oppilaan tulee saada ensisijaisesti opetusta omassa opetusryhmässään ja koulussaan, erilaisin joustavin järjestelyin, mikäli oppilaan etu ei edellytä tuen varmistamiseksi siirtymistä toiseen opetusryhmään tai kouluun (Opetushallitus, 2014, s. 61). Vaikka inklusio ei siis sulje pienryhmiä ja erityisluokkia pois osana tarjottua tukea, on inklusiivinen opetus riippuvainen erityisopetuksen käytäntöjen tuomisesta valtavirtaan (Ainscow, 2014; Lintuvuori, 2020, s. 27). Tämä ei kuitenkaan tee koulusta automaattisesti inklusiivista, sillä eksklusioon pohjautuvaa erottelua ja erilaiseksi leimaamista tapahtuu väistämättä edelleen, vaikkakin yleisopetuksen puitteissa ja hienovaraisemmin (Ainscow ym., 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011). Eksklusioajattelun taustalla voidaan yhä nähdä kaksoisjärjestelmän kytkennät ja juuret, jotka näkyvät sekä kouluissa, opetushallinnossa, opettajankoulutuksessa että tiedeyhteisöissä osaltaan toimintaa ohjaavana ja inklusion kehitystä hidastavana tekijänä (Hakala & Leivo, 2015, s. 12-13).

Jahnukaisen ja Itkosen (2015) tutkimuksen mukaan, portaittaiseen tukimalliin siirtymisen taustalla ovat vaikuttaneet poliittiset odotukset siitä, että kyseinen malli edistää inklusiivista koulutusta, mutta samalla taustalla vaikuttavat taloudelliset tavoitteet, kuten erityisopetuksen rahoituksesta johtuvien kustannusten laskeminen. Esimerkiksi Florian & Black-Hawkins (2011) tuovat esille tutkimuksessaan, että opettajat, jotka haluavat käyttää inklusiivista pedagogiikka opetuksessaan, kohtaavat usein ongelmia, jotka johtuvat koulun järjestelmästä ja resursseista. Heidän mielestään riittämättömät resurssit ja järjestelmä, joka ei tue inklusiota, johtavat usein siihen, että opettajat valitsevat käytänteitä, jotka eivät tavoita kaikkia oppilaita tuen tarpeineen ja mahdolliset yksilölliset toimet käytänteiden kontekstissa ovat erottelevia ja osallisuutta estäviä. Tutkimukset osoittavatkin, että riittävät resurssit ja yhteistyö motivoivat oppilaita oppimiseen ja osallistumiseen sekä siten poistavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen esteitä (Ainscow ym., 2014).

Inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa tulisi siten muistaa, että tuen lähtökohtana on mahdollisimman vähän rajoittava ympäristö ja opetusta sekä oppimista ohjaavat ensisijaisesti yksittäisten oppilaiden tarpeet (Thousand ym., 2006). Opettajien tulisi siten tarjota oppilaille suuremmissa määrin mahdollisuuksia itse valita, missä, miten, milloin ja kenen kanssa he haluavat opetella ja oppia, jotta opetus kohtaisi kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja olisi siten mahdollisimman inklusiivista (Florian & Black-Hawkins, 2011). Tämä voidaan puolestaan mahdollistaa riittäväällä ja toimivalla yhteistyöllä, muun muassa yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan välillä: kaikilla oppilailta tulisi olla mahdollisuus saada tukea yhteisopettajuuden ja sen eri muotojen kontekstissa, joko koko luokan keskuudessa, pienryhmässä tai yksilöllisesti opettajan kanssa kahden (Ainscow ym., 2014; Thousand ym., 2006).

### **2.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännön toteutus**

Suomessa käytössä oleva oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli mukailee Yhdysvaltaista RTI-mallia (Response to Intervention, suomeksi tukivastemalli), joka perustuu kolmikehäiseen tuen malliin (3-tier model) (Fuchs & Fuchs, 2007), ja jonka tavoitteena on selvittää, johtuuko oppilaan akateemisesti heikko eteneminen oikeasti oppimisen vaikeuksista vai heikosta opetuksesta (Aldridge, 2008). Tavoitteena on siten tarjota kaikille oppilaille laadukasta ja riittävää opetusta ja mikäli tämä ei tuota tulosta, voidaan oppilaan vaikeuksien ajatella johtuvan mahdollisesti oppimisvaikeuksista (LukiMat, 2012). Oppilaan oppimisvaikeuksiin vastataan tukivastemallin mukaisesti seuraavasti: tuen tarve tunnistetaan ja arvioidaan yksilöllisesti, tuelle asetetaan tavoitteet, tukemisessa hyödynnetään tieteellisesti perusteltuja interventioita, tuen vaikuttavuutta seurataan, tuen dokumentoinnin perusteella tehdään päätöksiä tuen jatkosta sekä intervention eheyttä valvotaan (Aro & Lerkkanen, 2019; Bender & Shores, 2007).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan (Opetushallitus, 2014, s. 63), että laadukas ja tasavertainen perusopetus on lähtökohta

oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi, joten yleisen tuen avulla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin, kaikissa kasvatus- ja oppimistilanteissa. Yleinen tuki voidaan siten aloittaa välittömästi tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen saaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä (Opetushallitus, 2014, s. 63). Mikäli oppilas ei vastaa ensimmäisen tason tukeen, annetaan oppilaalle pedagogiseen arvioon perustuen luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää, tehostettua tukea, oppilaan yksilöllisen oppimissuunnitelman (OPS) mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s. 63). Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010). Erityisen tuen tasoista tukea oppilas voi puolestaan saada, kun oppimisen, kasvun ja kehityksen tavoitteita ei voida saavuttaa riittävässä määrin muilla keinoin (Opetushallitus, 2014, s. 65). Erityisen tuen aloittaminen, järjestäminen, jatkaminen tai siirtyminen tehostettuun tukeen tehdään pedagogiseen selvitykseen ja kirjalliseen erityisen tuen päätökseen perustuen hallintolain mukaisesti (Hallintolaki, 434/2003; Opetushallitus, 2014, s. 66–67). Erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle luodaan kirjallinen, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Opetushallitus, 2014, s. 67; Opetusministeriö, 2007, s. 57–58).

Kolmiportaisen tuen kaikilla tasoilla periaatteena on, että tuki on pitkäjänteisesti suunniteltua, tuen tarpeen mukaan muuttuvaa ja tukea tarjotaan niin kauan, kuin tarve vaatii (Opetushallitus, 2014, s. 61). Oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerralla ja tärkeää on, että oppilaan tuki järjestetään aina moniammatillisessa yhteistyössä eri asiantuntijoiden sekä kodin kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 61). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tulisi tehdä yhteistyötä, jotta erityisopetus voitaisiin integroida joustavasti yleisopetukseen niin, että oppilaat saisivat tuen tasoistaan huolimatta yksilöllistä tukea ja ohjausta tarpeidensa mukaisesti (Fuchs & Fuchs, 2007). Ylipäänsä lähtökohtana on lähikouluperiaatteen mukainen fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön sekä tukipalveluiden järjestäminen niin, että oppilas voi täysipainoisesti osallistua muun ryhmän toimintaan (Opetusministeriö, 2007, s. 56).

Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään, että oppilas voi saada tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja erilaisia opetuksen osallistumiseen edellyttämiä palveluita ja apuvälineitä kaikilla tuen tasoilla. Lisäksi erityisen tuen tasolla oppilas voi saada erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja hänen oppiaineidensa oppimääriä voidaan yksilöllistää (Opetushallitus, 2014, s. 65–66; Perusopetuslaki, 628/1998). Björnin ym. (2016) tutkimuksen mukaan, suomalaisen kolmiportaisen tuen kontekstissa, kaikilla oppilailla on mahdollisuus saada tukea yleisopetuksen luokassa yksilöopetuksena sekä pienryhmäopetuksena erillisessä tilassa. Erityisen tuen oppilailla on heidän mukaansa lisäksi mahdollisuus saada opetusta erillisessä erityisopetuksen ryhmässä. Sundqvistin ym. (2019) mukaan, Suomessa yleisen ja tehostetun tuen tasoilla opettajat käyttävät opetusmuotoina eniten pienryhmäopetusta, joustavaa ryhmittelyä, yksilöopetusta ja vähiten samanaikaisopettajuutta. Erityisen tuen tasolla käytetään puolestaan eniten pienryhmäopetusta ja yksilöopetusta, sitten joustavaa ryhmittelyä ja viimeisenä samanaikaisopettajuutta. Paloniemen ym. (2021) tutkimuksen tulokset viittaavat samoihin tukimuotoihin, mutta hieman erilaisiin jakoihin: pienryhmäopetusta tarjotaan eniten tehostetussa ja erityisessä tuessa ja vähiten yleisessä tuessa. Yksilöopetusta opettajat tarjoavat taas eniten erityisessä tuessa ja sitten tehostetussa ja vähemmissä määrin yleisessä tuessa.

## **2.4 Inklusiivinen opettajuus**

Inklusiiviseen opetukseen sekä kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmään siirtyminen eivät ole muuttaneet erityisopettajan tai luokanopettajan toimessa vaadittavia lainmukaisia kelpoisuusvaatimuksia (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998), mutta ne ovat puolestaan muuttaneet oppilasryhmiä, opetuksen toteutusmalleja ja siten opettajien työnkuvia. Kaikilla opettajilla on nykyisin vastuu erilaisista oppijoista ja heidän oppimisestaan, joten akateemisesti korkealaatuisen opetuksen kaikille tarjotakseen, erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajat työskentelevät ja

opettavat suuremmissa määrin yhdessä, entisen perinteisen ja karkean kahtiajaon sekä yksilöllisen työskentelyn sijasta (esim. Alghazo & Alkhazaleh, 2021; Drescher & Chang, 2022; Pit-ten Cate ym., 2018). Yhteistyön myötä, opettajat jakavat tänä päivänä siten kaikki opettajuuteen liittyvät vastuut, tehtävät ja tavoitteet sekä oppilaat yhdessä (Murawski & Lochner, 2010, s. 176; Ripley, 1997, s. 2).

Luokanopettajia on perinteisesti koulutettu opetussuunnitelmien strukturointiin, eri oppiaineiden sisältöaineiksi opettamiseen sekä luokan hallintaan (esim. Brendle ym., 2017; Ripley, 1997, s. 3; Scruggs & Mastropieri, 2017). Luokanopettajien tehtävänä on sitten ollut ymmärtää, millaisia tietoja ja taitoja oppilaiden tulisi oppia kussakin oppiaineessa sekä ylipäänsä koulun arjessa (Battaglia & Brooks, 2019, s. 81). Erityisopettajakoulutuksen tehtävänä on puolestaan ollut kouluttaa erityisopettajia tunnistamaan yksittäisten oppijoiden tarpeita sekä eriyttämään opetussuunnitelmaa opetuksen ja oppimisen parantamiseksi. Erityisopettajien tehtävänä on siten ollut hallita erilaisia työkaluja, joiden avulla oppimista on voitu tukea yksilöllisesti (esim. Battaglia & Brooks, 2019, s. 81; Brendle ym., 2017; Pettersson & Ström, 2019).

Inklusiiokehitys pakottaa opettajia kuitenkin tarkastelemaan omia roolejaan ja opetuskäytänteitään yhteistyön ja tuen toteutuksen kontekstissa (Barnes, 1999). Esimerkiksi erityisopettajan tehtävänä on tänä päivänä toimia ammattilaisena erityisopetukseen liittyvissä sisällöissä konsultoivana tai kollaboratiivisena työparina luokanopettajalle (Björn ym., 2016; Cummings ym., 2008; Ketterlin-Geller ym., 2015). Lisäksi erityisopettajan vastuulla on hankkia tutkimustietoa, muokata ja luoda materiaaleja sekä hallita erilaisia testejä, seuloja ja arviointimenetelmiä (esim. Eccleston, 2010; Murawski & Lochner, 2010, s. 175–176; Nilsen, 2017). Luokanopettajien päävastuulla yhteistyössä puolestaan on useimmiten koko luokan akateemisen ja sosiaalisen osallisuuden tukeminen sekä aktiivinen arviointi- ja seurantatyö (Bowlin ym., 2015; Murawski & Lochner, 2010, s. 176; Nilsen, 2017). Molemmat opettajat vastaavat myös opetus- ja oppimismenetelmistä (Ripley, 1997, s. 3).



Kolmiportaisen tuen toteutuksen kontekstissa, Björn ym. (2016), Jahnukainen ja Itkonen (2015) sekä Sundqvist ym. (2019) ovat tutkineet opettajien rooleja osana kolmiportaista tukijärjestelmää. Heidän mukaansa yleisopetuksen opettajat ovat pääasiallisesti vastuussa oppilaiden tuen toteutuksesta yleisen tuen tasolla. Tehostetulle tuen tasolle siirryttäessä, erityisopettajien rooli kasvaa ja yleisopetuksen opettajien rooli suhteessa pienenee, jolloin tukea toteutetaan yhteistyössä ja opettajien väliset vastuujaot ovat lähes samankaltaiset. Erityisen tuen toteutus puolestaan nähdään pääasiallisesti erityisopettajien vastuulla olevana asiana tai ainakin erityisopettajan rooli on suuri. Myös esimerkiksi Tzivinikoun (2015) tutkimus osoitti nämä havainnot. Paloniemen ym. (2021) tutkimuksen tulosten mukaan, erityisopettajat työskentelevät kuitenkin työajastaan määrällisesti eniten yleisen ja tehostetun tuen portailla, kun kaikki heidän työnkuvaansa kuuluvat osa-alueet, kuten ohjaus, konsultointi, esimiestehtävät ja samanaikaisopettajuus, otetaan huomioon. Erityisopettajien työnkuva ja vastuut ovat kuitenkin heidän mukaansa selkeämmät erityisen tuen tasolla, joka on yhteneväinen Björnin ym. (2016), Jahnukaisen ja Itkosen (2015) sekä Sundqvistin ym. (2019) tutkimustulosten kanssa opettajien rooleista.

Molempien ammattinimikkeiden kohdalla, kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on lisännyt myös byrokraattista työtaakkaa, kuten paperitöitä laajan dokumentoinnin vuoksi sekä kokouksia ja muita hallinnollisia askareita (Pesonen ym., 2015). Eklund ym. (2021) sekä Paloniemi ym. (2021) ovat tutkineet opettajien rooleja tuen asiakirjojen kirjaamisen kontekstissa ja heidän mukaansa, yleisopetuksen opettajat useimmiten kirjaavat oppilaiden pedagogisia asiakirjoja yleisen ja tehostetun tuen tasoilla, kun taas erityisopettajat vastaavat erityisen tuen oppilaiden asiakirjojen täydennyksestä. Paloniemen ym. (2021) tutkimuksesta käy lisäksi ilmi, että vaikka vastuut alempien tuen tasojen kirjauksista on useimmiten annettu luokanopettajille, erityisopettajat saattavat silti suorittaa kirjaukseen liittyviä tehtäviä. Molempien tutkimuksen mukaan, opettajat kuitenkin keskustelevat ja kokoustavat asiakirjoja kirjoittaessaan, sujuvan tukiprosessin varmistamiseksi kaikilla tuen tasoilla (Eklund ym., 2021; Paloniemi ym., 2021).

Inklusiokehityksen mukaisen pedagogiikan kontekstissa, opettajien roolit voivat olla kuitenkin joustavat ja juoksevat, jolloin opettajat identifioivat ja päättävät yhteistyössä vastuunsa ja tehtävänsä opetuksen ja tuen toteutuksen suhteen (esim. Ghanaat ym., 2017; Lingo ym., 2011; Murawski & Lochner, 2010, s. 175). Youngsin ym. (2011) mukaan rehtorit ovat merkittävässä roolissa kouluissa määrittämässä opettajien rooleja ja vastuita. Lähtökohtana voidaan kuitenkin nähdä, että mitä enemmän tukea oppilas tarvitsee, sitä isompi rooli erityisopettajalla on olla suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa tuen vaikuttavuutta (Paloniemi ym., 2021). Tavoitteena on, että yhteistyössä opettajat pystyvät yhdistämään omat roolinsa ja osaamisalueensa, yleisopetuksen ja erityisopetuksen, opetuksen ja oppimisen maksimoimiseksi (Alghazo & Alkhazaleh, 2021; Murawski & Lochner, 2010, s. 175). Inklusio esimerkiksi mahdollistaa edelleen erilliset opetustunnit ja siten erilliset työnkuvat opettajien välillä, mutta opettajien tulee kuitenkin tänä päivänä tehdä tiivistä yhteistyötä, jotta he voivat varmistua siitä, että tuntien sisällöt ovat linjassa keskenään ja siten oppilaiden oppimisen tukeminen on systemaattista ja johdonmukaista (Murawski & Lochner, 2010, s. 175).

### 3 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ OSANA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN TOTEUTTAMISTA

#### 3.1 Yhteistyön määrittely ja yhteistyön eri muodot

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että opetustoimen tulee tehdä suunnitelmallista yhteistyötä jatkuvasti arvioiden, opetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamiseksi, toiminnan avoimuuden lisäämiseksi sekä oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Opetushallitus, 2014, s. 35–36). Tätä yhteistyötä voi tapahtua niin luokkatasolla, tietyillä sisältöalueilla kuin tukipalveluidenkin välillä ja se vaatii kaikkien osapuolten sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin (Friend, 2000; Hamilton-Jones & Vail, 2014; Ketterlin-Geller ym., 2015).

Opettajien välinen yhteistyö perustuukin tavoitteelle, jossa pyritään tehokkaiden opetuskäytäntöjen kehittämiseen sekä siten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen (Berry ym., 2009; Black & Hill, 2020). Tarkoituksena on siis, että opettajat toimivat tiiminä, jossa voidaan toteuttaa ”ammattillista vaihtokauppaa” eli jakaa omaa asiantuntijuutta yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Kritikos & Birnbaum, 2003; Pettersson & Ström, 2019). Kukin opettaja tuo taitonsa, koulutuksensa ja näkökulmansa yhteistyöhön ja nämä resurssit yhdistetään opetuksen ja oppimisen tehostamiseksi (Ripley, 1997, s. 3). Yhteistyö voidaan siten nähdä prosessina, kanavana, jonka kautta ammattilaiset voivat varmistua siitä, että oppilaat saavat tarvitsemansa tuen, mihin he ovat oikeutettuja (Black & Hill, 2020; Friend, 2000).

Vangriekenin ym. (2015) systemaattisen tarkastelun mukaan, opettajien yhteistyöstä puhutaan monin eri termein ja kuvauksin: opettajatiimit, ammatilliset opettajaoppimisyhteisöt, opettajien opintoryhmät ja niin edelleen. Täten yhteistyö voidaan nähdä kattoterminä, joka sisältää erilaisia yhteistyön lähestymistapoja ja muotoja, kuten konsultaatiota, mentorointia, valmennusta ja avustusta, samanaikaisopettajuutta ja yhteisiä ongelmanratkaisuja

opetustoiminnan kontekstissa (Brownell ym., 2006, s. 169–170; Mofield, 2020; Vangrieken ym., 2015). Yhteistyö voidaan määritellä myös erilaisissa tilanteissa tapahtuvaksi vuorovaikutustavaksi, kahden tai useamman opettajan väliseksi ammatilliseksi, tasavertaiseksi kumppanuudeksi (Friend ym., 2010, s.15; Friend & Cook, 1990; 2009; Ripley, 1997). Tässä kumppanuudessa opettajat jakavat vastuut, velvollisuudet ja resurssit yhdessä, jotka koskettavat tavoitteiden asettamista, ongelmanratkaisua, päätöksentekoa, opetusta sekä vastuuta heterogeenisestä oppilasmassasta. Yhteistyössä opettajilla on siten keskenään samat toimivallat, jotka koskettavat oppilaita ja heidän oppimistaan sekä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Ghanaat ym., 2017; Ghedin & Aquario, 2020; Ripley, 1997).

Toimintateoreettisen näkökulman kautta tarkasteltuna, yhteistyössä esiintyvä vuorovaikutus on monimuotoista. Esimerkiksi Engeströmin ym. (2015) mukaan, yhteistyössä opettajat toimivat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta heidän yksilöllistä toimintaansa ohjaavat ammattinimikkeisiin ja rooleihin liittyvät mallit. He kuitenkin korostavat, että yhteistyöhön liittyvä vuorovaikutus vaatii reflektiivistä kommunikointia, eli omien roolien ja toimintojen jatkuvaa kyseenalaistamista. Doppenberg ym. (2012) sekä Pugach ja Johnson (1995) puolestaan tuovat esille vuorovaikutukseen liittyviä ulottuvuuksia. Heidän mukaansa opettajien välinen yhteistyö koostuu tukemisesta ja avustamisesta, informaation jakamisesta, yhteisestä opetustyöstä sekä toistensa toimintojen ohjaamisesta ja observoinnista.

Edellä mainittuihin viitaten, yhteistyö voidaan Hansenin ym. (2014) mukaan tiivistäen jakaa karkeasti suoraan ja epäsuoraan yhteistyöhön. Suorassa yhteistyössä ammattilainen työskentelee suoraan oppilaan kanssa, esimerkiksi erityisopettaja erityisopetuksen kontekstissa, erillisessä tilassa, jotta yleisopetuksen opettaja voi jatkaa muun ryhmän opetusta. Epäsuorassa yhteistyössä ammattilainen puolestaan toimii konsulttina, ohjaajana, avustajana, toiselle ammattilaiselle, esimerkiksi erityisopettaja yleisopetuksen opettajalle. Tavoitteena on, että ammattilainen jakaa erityisosaamistaan, työskennellen suoraan toisen ammattilaisen kanssa ja siten lapsen kanssa epäsuorasti.

Usein yhteistyö saatetaan myös rinnastaa yhteisopettajuuden (co-teaching) määritelmään (Friend ym., 2010), sillä useimmiten englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuudella viitataan laajuudeltaan erilaisiin opettajuuden yhteistyökumppanuuksiin (Solis ym., 2012). Kapeimpien määritelmien mukaan yhteisopettajuus tarkoittaa ainoastaan samanaikaisopetuskäytäntöjä, joissa kaksi tai useampi opettajaa jakavat opetusvastuun samojen oppilaiden opettamisesta (Cook & Friend, 1995; Thousand ym., 2006). Laajemmat määritelmät puolestaan sisällyttävät erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan väliseen yhteistyöhön opetustyön lisäksi myös muita vastuita ja tehtäviä (Bouck, 2007; Solis ym., 2012), kuten valmistelutyön, yhteissuunnittelun, oppilaiden sekä opettajien välisen yhteistyöprosessin arvioinnin, yhteisen opetuksen jatkon suunnittelun sekä monialaisen yhteistyön ja yhteistyön kotien kanssa (Magiera ym., 2006; Malinen & Palmu, 2017). Siten tässä tutkimuksessa tarkastellaan ja viitataan opettajien väliseen yhteistyöhön yhteisopettajuuden laajimman määritelmän kontekstissa.

### **3.2 Toimivan yhteistyön edellytykset**

Toimivan opettajien välisen yhteistyön edellytykset voidaan jakaa koulutusjärjestelmän, koulujen sekä yksittäisten opetustiimien ja -parien tasoille (Jurkowski ym., 2020), sillä yhteistyö vaatii Friendin (2000) mukaan sen mahdollisuuksien ja haasteiden ymmärtämistä kaikilla tahoilla, jotka osallistuvat koulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen. Friend (2000) toteaaakin, että yhteistyötä ei siten synny itsestään käskystä tai määräyksestä, vaan kunkin osapuolen halusta ja sitoutumisesta.

Yhteisiin visioihin ja tavoitteisiin sitoutuminen alkaa jo koulutusjärjestelmän tasolta, joka mahdollistaa ja ohjaa kouluja ja opettajia yhteistyökulttuurin luomiseen ja ylläpitämiseen (Friend, 2000; Young ym., 2016). Koulutusjärjestelmän tasolla yhteistyö vaatii siten yhteistä ymmärrystä inklusiosta ja vastuuta inklusiivisen koulukulttuurin kehittämisestä sekä käytäntöjä, ohjausta ja kouluttautumista yhteistyön tekemiseen ja inklusiivisen

pedagogiikan toteuttamiseen (Bowlin ym., 2015; Jurkowski ym., 2020; Ripley, 1997).

Yksittäisten koulujen tasolla yhteistyö puolestaan vaatii moniammatillisuutta ja rehtorien hallintoa, jossa heillä on vastuu yhteistyön ohjauksesta ja tukemisesta sekä ylipäänsä inklusion kehityksestä (Jurkowski ym., 2020; Ripley, 1997). Lisäksi koulutasoilla tulee mahdollistaa osallistavan opetuksen toteuttaminen riittävillä resursseilla ja organisoinneilla: tiloja, materiaaleja, fyysisiä ja digitaalisia työskentelyalustoja sekä selkeitä opetuskonsepteja eli lähestymistapoja ja opettajien välisiä roolijakoja opetukseen (Jurkowski ym., 2020; Magiera ym., 2006; Sirkko ym., 2020). Näiden lisäksi tärkeimpänä tekijänä monien tutkimusten mukaan nähdään riittävän ajan tarjoaminen yhteistyön tekemiselle, niin suunnittelun, opetustyön kuin arvioinninkin osalta (esim. Berry ym., 2009; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Lakkala ym., 2016).

Opetustiimin ja -parin tasolla yhteistyö vaatii taas ensimmäisenä toimivaa suhdetta (Jurkowski ym., 2020). Lähtökohta on molempien opettajien sitoutuminen positiivisen kumppanuuden rakentamiseen kollegansa kanssa (Brendle ym., 2017; Rytivaara ym., 2019) sekä muun muassa molemminpuolinen arvostus, aktiivisuus, avoimuus, joustavuus, halukkuus sekä toimiva vuorovaikutus ja viestintä (esim. Kokko ym., 2021; Ricci & Fingon, 2017; 2018; Truijen ym., 2013). Voidaan myös puhua emotionaalista yhteenkuuluvuudesta: opettajat kommunikoiivat positiiviseen sävyyn toistensa kanssa sekä jakavat yhteisen luottamuksen, innostuksen sekä tunnejoustavuuden opettajuuden suhteen, jolloin yhteistyö voidaan kokea voimavarana (Jortveiti & Kovač, 2022; Young ym., 2016). Tämä vaatii taas aikaa, itsereflektiota, avoimuutta myös omista heikkouksista ja epäonnistumisista sekä sitä, että opettajat luovat suhdettaan myös epäformaaleissa tilanteissa (Barnes, 1999; Battaglia & Brooks, 2019; Cook & Friend, 1995; Eccleston, 2010; Paloniemi ym., 2022).

Edellä mainittujen lisäksi myös selkeät ja oikeudenmukaiset tehtäväjaot ovat keskeisiä yhteistyössä (Jurkowski ym., 2020). Opettajien tulee siten

neuvotella ja määritellä hallinnon tuella omat roolinsa ja niihin liittyvät vastuut (esim. Jurkowski ym., 2020; Paloniemi ym., 2022; Sirkko ym., 2020). Myös yhteisten opetusfilosofioiden ja näkemysten jakaminen esimerkiksi opettajuudesta ja pedagogisista käytänteistä on tärkeää (esim. McComb & Eather, 2017; Paloniemi ym., 2022; Sirkko ym., 2020). Opettajien tulee siten käyttää aikaa avoimeen ja refleктоivaan opettajadiialogiin (Jortveit & Kovač, 2022; McComb & Eather, 2017) sekä heidän tulee tuntea ja hyödyntää kunkin opettajan tiedot, taidot, vahvuudet, mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet erilaisten yhteistyön toteutusmuotojen kontekstissa (esim. Kames, 2007; Ricci & Fingon, 2017; Sirkko ym., 2020). Kyse on niin sanotusta opettajuuden kognitiivisesta, jaetusta sopimuksesta (Jortveit & Kovač, 2022).

### **3.3 Yhteistyön nykytila ja merkitykset**

Tutkimukset antavat ristiriitaista viestiä opettajien välisen yhteistyön nykytilasta. Pesonen ym. (2015) esimerkiksi väittävät, että kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtyminen on parantanut opettajien välistä yhteistyötä. Myös Kritikos ja Birnbaum (2003) tuovat esille, että suurin osa opettajista tekee yhteistyötä toisen opettajan kanssa päivittäin tai vähintään kerran viikossa. Kokon ym. (2021) ja Sundqvistin ym. (2019) viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että suomalaiset opettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea suhteellisen vähän yhteistyön eri muotoja hyödyntäen. Esimerkiksi opettajista lähes 20 % ei toteuta samanaikaisopettajuutta laisinkaan koulun arjessa (Kokko ym., 2021). Koulujen oppilasmäärällä on kuitenkin tilastollista vaikutusta siihen, miten koulut tukea pystyvät toteuttamaan: pienemmissä kouluissa on helpompi tarjota tukea joustavin ratkaisuin yhteistyössä isoihin kouluihin (yli 120 oppilaan koulut) verrattuna (Sundqvist ym., 2019).

Opettajat siis tekevät jossain määrin yhteistyötä koulun arjessa, mutta Stroligoksen ym. (2012) ja Thompsonin ym. (2020) mukaan yhteistyö ei kuitenkaan ole organisoitua ja systemaattista, vaan usein epävirallista ja

spontaania. Heidän mukaansa opettajat esimerkiksi keskustelevat ennen koulupäivän alkua, koulupäivän aikana käytävillä tai päivän jälkeen sähköpostitse ja tekstiviestein. Brendle ym. (2017) lisäksi korostavat, että useimmiten opettajat eivät työskennellessään yhteistyössä määritä suhdettaan, keskustele opetusstrategioista tai käyttämistään menetelmistä. Joissain tapauksissa voi myös käydä niin, että rooleja ja vastuita pyritään jakamaan tiimin jäsenten kesken tasapuolisesti, mutta päävastuu lankeaa kuitenkin lopulta yhden opettajan hoidettavaksi (Thompson ym., 2020) tai yhteistyö alkaa hyvin lukuvuoden alussa, mutta hiipuu vuoden mittaan (Strogilos ym., 2012).

Myös Berry (2021), Göransson ym. (2017) ja Nilsen (2017) tuovat tutkimuksissaan esille, että erityisopetus ja yleisopetus ovat hyvin irrallaan toisistaan sen vuoksi, että opettajat eivät usein suunnittele tunteja yhdessä tai osallistu yhteisiin tapaamisiin, elleivät ne kosketa erityiseen tukeen liittyviä sisältöjä. Yhtenä syynä tähän nähtiin vähäinen aika, joka menee suunnittelun sijasta tuen dokumentoinnin kirjaamistyöhön (Eklund ym., 2021). Lisäksi opettajat toteuttavat tukea useimmiten segregoivissa ympäristöissä, jolloin samanaikaisopetus on harvinaisempi lähestymistapa yhteistyöhön (Björn ym., 2016; Sundvist ym., 2019). Mikäli opettajat kuitenkin toteuttavat opetusta samanaikaisopetuksen tavoin, on heillä useimmiten lähestymistapana strategia, jossa yksi opettaja, luokanopettaja, suunnittelee ja pitää oppitunnit, kun toinen opettaja, erityisopettaja, antaa yksilöllistä tukea erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille (Solis ym., 2012; Brendle ym., 2017; Pancsofar & Petroff, 2016). Tämä kaikki edellä mainittu puolestaan johtaa siihen, että opetus on epäjärjestelmällistä, sattumanvaraista ja opettajan prioriteeteista ja näkemyksistä riippuvaista (Thompson ym., 2020) sekä useimmiten yksilöllistä tukea pystytään tarjoamaan vain erityisen tuen oppilaille (Strogilos ym., 2012). Myös Eklund ym. (2021) tutkimuksen tulokset viittaavat inkluusio pedagogiikan haasteisiin: tukea tarvitsevat oppilaat vievät opettajan huomion, muiden oppilaiden jäädessä koulussa takaa-alalle.

Arviointityötä tarkastellessa, Nilsen (2017) toteaa, että tuen seuranta ja vaikuttavuuden arviointityö on opettajien välillä enemmissä määrin



jakautunutta, kuin jaettua. Berryn (2021) tutkimuksen mukaan, opettajilla ei myöskään ole tällä hetkellä selkeää ja yhtenäistä käsitystä tuen seurannan ja vaikuttavuuden arvioinnista, vaikka Strogiloksen ym. (2012) tutkimuksen mukaan, opettajat uskovat yhteistyön parantavan arviointityön tekemistä.

Ylipäänsä opettajien suhtautuminen yhteistyöhön on tänä päivänä positiivista, vaikka Gavishin (2017) mukaan, opettajilla on vaihtelevia statuksia sen mukaan, miten he määrittelevät omat vastuunsa ja roolinsa inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa. Casserlyn ja Paddenin (2018) sekä Jurkowskin ym. (2020) tutkimusten mukaan, opettajilla on halua toteuttaa yhteisopettajuutta sekä he uskovat ja luottavat siihen, että kaikkia oppilaita voidaan opettaa yhteistyössä yleisopetuksen luokassa. Parkerin ym. (2012) tutkimuksen mukaan, opettajat kokevat kaikista tehokkaimmaksi tavaksi opettaa oppilaita samanaikaisopetuksen malleilla, sen sijaan, että toinen opettaja vain avustaisi tai toimisi konsulttina. Thompson ym. (2020) yhtyvät myös näkemykseen, että opettajien asenteet yhteistyötä kohtaan ovat positiiviset, mutta huolena on, miten, missä ja kenen toimesta tukea tulisi oppilaille yhteistyön kontekstissa toteuttaa. Siten opettajien tulisi tuoda paremmin esille omia tarpeitaan ja huoliaan tuen toteutuksen ja oppilaiden tarpeiden kontekstissa, jotta apua ja tukea saisi omalle työlleen (LeDoux ym., 2012).

Haasteiden esiin ottaminen ja yhteistyön kehittäminen on tänä päivänä tärkeää, sillä yhteisopettajuuden toteuttamisella on monia merkityksiä ja hyötyjä, niin opettajille itselleen, kuin oppilaillekin (Ronfeld ym., 2015). Esimerkiksi Paloniemen ym. (2022) tutkimuksen mukaan, opettajat kokevat yhteistyön keventävän heidän työtaakkaansa, kun opettajuutta toteutetaan yhteistyössä. Myös Kokon ym. (2021) tutkimukset opettajien näkemyksistä yhteisopettajuuden kontekstissa osoittavat, että opettajat näkevät yhteistyössä monia hyötyjä, kuten informaation jakamisen sekä ylipäänsä opetuksen ja tuen toteuttamisen yhdessä. Myös joustavat ryhmittelyt luonnistuvat opettajien mukaan parhaiten yhteistyön kontekstissa (Kokko ym., 2021; Rytivaara, 2011). Yhteistyön voidaan siten nähdä rakentavan kollegiaalisia suhteita sekä kollektiivista asiantuntijuutta, jotka puolestaan johtavat tehokkaampaan

resurssien hallintaan ja hyödyntämiseen (Berry ym., 2009; Ketterlin-Geller ym., 2015; Pettersson & Ström, 2019) sekä oman ammatillisuuden kehittymiseen, kun opettajat työskentelevät yhdessä, omaa ja yhteistä toimintaansa reflektoiden ja arvioiden (Hedegaard-Soerensen ym., 2018; Jurkowski ym., 2020; Kunnari ym., 2018; McComb & Eather, 2017, s. 63).

Yhteistyötä tehtäessä työmäärä vähenee ja opettajille jää enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen ja tukemiseen (Kunnari ym., 2018; Paloniemi ym., 2022). Opettajat kykenevät yhteistyötä tekemällä kehittämään ja eriyttämään opetustaan, hallitsemaan luokkaansa sekä heille tarjoutuu paremmin mahdollisuuksia oppilastuntemuksen kehittämiseen (Kokko ym., 2021): opettajat kykenevät katsomaan oman alansa näkökulman sijaan oppilasta kokonaisvaltaisesti sekä siten he kykenevät paremmin huomiomaan tämän vahvuudet ja potentiaalit (Barnes, 1999; Cook & Friend, 1995; Satterley, 2015). Edellä mainitut tekijät puolestaan lisäävät opettajien ja oppilaiden tyytyväisyyttä ja tuottavuutta (Ketterlin-Geller ym., 2015). Ylipäänsä toimivan yhteistyön keinoin voidaan lisätä yhteistä vastuunottoa oppilaiden oppimisesta ja akateemisista saavutuksista, kun opetus on yhteistyössä koordinoitua ja tuki yksilöllisesti suunniteltu eheäksi jatkumoksi (Cook & Friend, 1995; Ketterlin-Geller ym., 2015; Nilsen, 2017). Tutkimusten mukaan, yhteistyö onkin parantanut erilaisten oppilaiden opetusta ja tukemista yleisopetuksen ryhmissä sekä siten heidän koulumenestystään (esim. Gebhardt ym., 2015; Kuntz & Carter, 2021; Lakkala ym., 2016). Koulumenestyksen lisäksi, yhteistyön on myös osoitettu tukevan oppilaiden motivaatiota ja itsetuntoa (Berry, 2021) sekä sosiaalista kasvua (Berry, 2021; Kuntz & Carter, 2021), kun kunkin oppilaan opetus pystytään järjestämään vertaisten joukossa (Malinen & Palmu, 2017, s. 43). Näin oppilaita voidaan tukea heidän kokonaisvaltaisen osallisuutensa edistämistyössä (Casserly & Padden, 2018; Lehane & Senior, 2020; Mastropieri ym., 2005), kun he saavat toinen toisiltaan sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista tukea (Jurkowski ym., 2020; Kamens, 2007; Murawski & Lochner, 2010), eivätkä he leimaannu niin herkästi, kun tuki tuodaan yhteistyöllä oppilaan luokse luokkaan (Cook & Friend, 1995).

### 3.4 Haasteet ja yhteistyön kehittäminen

Toimivan yhteistyön tulisi olla perustana oppilaiden osallistamisen ja oppimisen esteiden poistamisen kontekstissa (Takala ym., 2009), mutta yhteistyötä oppimisen ja koulunkäynnin tuen parissa haastavat monet eri tekijät. Esimerkiksi koulutusjärjestelmän tasolla inklusion monitulkintaisuus ja erilaiset sovellutukset (Garcia-Melgar ym., 2022; Lintuvuori, 2020, s. 27; Malinen ym., 2010) sekä uskomukset ja näkemykset esimerkiksi vammaisuudesta ja vammaisten opettamisesta voivat tulla esteeksi inklusion mukaisen opetuksen ja yhteistyön tekemisen kontekstissa (Black & Hill, 2020). Lisäksi opettajienkoulutukset eivät vastaa nykyajan työelämän vaatimuksiin: opettajilla on tutkimusten mukaan heikot tiedot ja taidot sekä siten valmiudet toteuttaa yhteisopettajuutta inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa (Brendle ym., 2017; Garcia-Melgar ym., 2022; Kokko ym., 2021).

Koulujen tasolla yhteistyötä haastavat puolestaan koulujen sisäiset jännitteet, kuten kouluhallinnon riittämätön tuki ja ohjaus opettajille, epäselvä organisointi ja käytännön toteutus, mallintavien käytänteiden puute sekä riittämättömät resurssit (esim. Garcia-Melgar ym., 2022; Kokko ym., 2021; Thompson ym., 2020). Nämä edellä mainitut seikat lisäävät opettajien työmäärää ja samalla vievät aikaa, energiaa sekä tukahduttavat opettajien luovuuden, jota yhteistyöhön myös tarvitaan (Cameron, 2005). Riittämättömien resurssien kohdalla useat viimeaikaiset kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset tuovat esille erityisesti ajan puutteen (esim. Berry, 2021; Black & Hill, 2020; Kokko ym., 2021).

Yksittäisten yhteistyötiimien ja -parien tasolla yhteistyön haasteina ovat pääasiallisesti vaikea suhde toiseen opettajaan ja sopivan opetusparin löytäminen, esimerkiksi opettajien erilaisten persoonallisuuksien vuoksi (Casserly & Padden, 2018; Kokko ym., 2021; Kritikos & Birnbaum, 2003). Epätasa-arvoiset roolit ja vastuut, kontrolli omasta reviiristä ja "taistelu" luokkahuoneen hallinnasta voivat myös johtaa helposti valta-asemiin, missä toinen opettaja saattaa toimia kouluavustajan roolissa toisen opettajan rinnalla (Hamilton-Jones & Vail, 2014; Kamens, 2007; Malinen & Palmu, 2017, s. 43; Takala ym., 2009) tai

tilanteisiin, joissa opettajat toteuttavat opetustaan hyvin irrallaan toisistaan, jolloin oppilaiden opetukset eivät ole synkronoituja keskenään (Strogilos ym., 2012). Lisäksi opettajien haluttomuus ja uskon puute yhteistyön hyötyihin sekä siten riittämätön kunnioitus ja sitoutuminen lannistavat yhteistyöhön ryhtymistä ja sen ylläpitämistä (Kokko ym., 2021; Murawski & Lochner, 2010, s. 175–176). Opettajien poikkeavat opetusfilosofiat sekä tavat ja tyylit opettaa (Casserly & Padden, 2018; Scruggs & Mastropieri, 2017), luovat myös ristiriitaisia odotuksia ja oletuksia opetuksen toteuttamiselle ja siten yhteistyön tekemiselle (Mofield, 2020). Ylipäänsä opettajien vastavuoroisen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen vaikeudet sekä yhteistyön raskaus, haavoittuvuus ja osallisuuden puute haastavat yhteistyötä (Kunnari ym., 2018).

Yhteistyön parantamiseksi voidaan kuitenkin tehdä kehitystyötä koulukulttuurien, rakenteiden ja opettajien ammattiodotusten suhteen (Sinkkonen ym., 2018, s. 28). Kehitystyötä tulee siten erityisesti tehdä koulutusjärjestelmän ja koulujen tasoilla, jotta voidaan vaikuttaa yksittäisten opettajien asenteisiin, tietoihin ja taitoihin sekä siten opetustiimien ja -parien toimintaan.

Ensimmäisenä tutkimuksissa nousee esille erityisesti tulevien ja työelämässä olevien opettajien kouluttaminen yhteistyön tekemiseen inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa. Opettajia tulee kouluttaa yhteistyön eri toteutusmalleihin ja -strategioihin, erilaisten opetustekniikoiden ja oppiaineiden sisältöjen hallintaan sekä opetuksen yksilöllistämiseen (esim. Brendlen ym., 2017; Gebhardt ym., 2015; Laletas ym., 2022). Erityisesti erityispedagogiikan sisältöjen lisääminen yleisopetuksen opettajien koulutusohjelmiin (Pellegrino ym., 2015; Shin ym., 2016; Thompson ym., 2020) sekä johtamis- ja organisaatiotaitojen opettaminen erityisopettajakoulutuksissa on tärkeää (Eccleston, 2010). Koulutuksen avulla voidaan myös lisätä opettajien myönteisiä käsityksiä yhteistyötä kohtaan (Ricci & Fingon, 2018), mutta tämä kaikki vaatii puolestaan sitä, että koulutusten sisältöjä yhdistetään ja yhteistyötä harjoitellaan yhdessä käytännössä, jotta juurtuneista ja rajatuista roolijaoista päästään irti (esim. Drescher & Chang, 2022; Laletas ym., 2022; Mowrey ym., 2022). Opettajien

osaamista tulee lisäksi kehittää vielä työelämässä, esimerkiksi erilaisin mentorointisuhtein aloittelevien ja pitkään alalla olleiden sekä eri koulutuksen saaneiden opettajien välillä, jotta saadaan maksimoitua olemassa oleva opettajien asiantuntemus (Eklund ym., 2021; Friend, 2000; Ketterlin-Geller ym., 2015; Pellegrino ym., 2015). Opettajien koulutus ja konsultatiivinen mentorointi puolestaan pohjustavat yhteisten näkemysten ja opetusstrategioiden syntymistä opettajien välillä (Ghedin & Aquario, 2020).

Toisena tutkimukset nostavat yhteistyön kehittämisen kontekstissa esille hallinnon tuen, struktuurin ja organisoinnin sekä riittävät resurssit. Yhteistyö vaatii koulun laajuista visiota inklusiosta, yleisopetuksen ja erityisopetuksen siltauksesta sekä yhteisopettajuudesta (Hogan ym., 2013). Opettajat tarvitsevat myös koulunjohdolta ohjausta yhteisopettajuuteen ja sen vastuujakoihin, mallintavia toimintatapoja yhteistyökulttuuriin sekä yhteistyötä mahdollistavia yhteisiä struktuureja, organisointia sekä resursseja (esim. Alghazo & Alkhazaleh, 2021; Paloniemi ym., 2022; Scruggs & Mastropieri, 2017). Opettajien tulee esimerkiksi saada palautetta ja vinkkejä yhteistyöstä ja sen tekemisestä (Murawski, 2008). Myös koulun yhteiset ja vakiintuneet käytännöt kolmiportaisen tuen toteuttamiseen selkeyttäisivät yhteistyön tekemistä (Paloniemi ym., 2022).

Riittävien resurssien kohdalla, opettajille tulee tarjota erityisesti riittävässä määrin aikaa yhteistyölle (esim. LeDoux ym., 2012; Paloniemi ym., 2022; Pancsofari & Petroffi, 2016), mutta myös strukturoituja menetelmiä ja materiaaleja ajan tehokkaaseen hyödyntämiseen (Black & Hill, 2020; Scruggs & Mastropieri, 2017). Opetuksen ja tuen suunnittelun, toteutuksen ja arvioimisen tehostamiseksi, opettajat tarvitsevat siten Battaglian & Brooksien (2019, s. 82), Ketterlin-Gellerin ym. (2015) sekä Thompsonin ym. (2020) mukaan yhteisiä ja jaettuja materiaaleja, kuten lomakkeita sekä sähköisiä käyttöliittymiä, jonne kaikki keskeiset tiedot kirjataan yhteen paikkaan. Näin heidän mukaansa oppilaalle voidaan parhaiten tarjota johdonmukainen koulutusohjelma, joka on linjassa tuen tarpeiden ja näyttöön perustuvien käytänteiden kanssa. Myös ryhmäkokojen hallinnalla, erityisen tuen oppilaiden tasaisella jakamisella eri

luokkiin, opetusmateriaalien kehittämällä, joustavien fyysisten tilojen tarjoamisella sekä moniammatillisella yhteistyöskentelyllä voidaan parantaa opettajien yhteistyön tekemistä ja siten oppilaiden tuen toteuttamista (Friend & Cook, 1995; Lakkala ym., 2016).

Edellä mainitut tekijät puolestaan parantaisivat opettajien henkilökohtaisia resursseja, kuten avoimuutta ja minäpystyvyyttä (esim. Bowlin ym., 2015; Murawski & Hughes, 2021; Tzivinikou, 2015). Tärkeää on, että jokainen opettaja kykenisi poistumaan omalta mukavuusalueeltaan, korostamaan omia vahvuuksiaan, vaatimaan oikeudenmukaisuutta ja koulutusta yhteistyön tekemiseen sekä huolehtimaan omasta kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja jaksamisestaan (Murawski & Hughes, 2021). Henkilökohtaisilla resursseilla voidaan taas tehostaa työskentelyä toisen opettajan tai tiimin kanssa. Yhteistyötä voidaan parantaa opettajien välillä myös sillä, että opettajat tarkkailevat toistensa työskentelyä sekä antavat ja vastaanottavat palautetta vastavuoroisesti yhteistyöprosesseistaan (Hogan ym., 2013; Ketterlin-Geller ym., 2015). Tärkeää on, että luottamusta ja kommunikaatiota opettajien välillä kehitetään jatkuvasti koulun arjessa ja sen ulkopuolella (Gomez-Najarro, 2020).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tehtävänä tässä tutkimuksessa on tarkastella erityisopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista. Tarkoituksena on erityisesti tutkia opettajien kokemuksesta kautta oppimisen ja koulunkäynnin tuen konkreettista toteuttamista opettajien välisessä yhteistyössä sekä sitä, miten toimivaa yhteistyö opettajien arvioimana on. Tarkastelun kohteena tutkimuksessa ovat sellaisten koulujen opettajat, jotka toteuttavat inklusion mukaista pedagogiikkaa eli kouluissa ei ole käytössä kiinteitä erityisopetuksen ryhmiä, vaan kaikkien oppilaiden tuki järjestetään joustavin ratkaisuin yleisopetuksen piirissä. Tarkoituksena on siten osaltaan tuottaa tietoa ja lisätä ymmärrystä inklusion tämänhetkisestä toteutuksesta ja toimivuudesta tutkimalla yhteistyön edellytyksiä, vahvuuksia, haasteista ja kehittämiskohteita, oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelun, tuen tarjoamisen sekä tuen vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmat huomioon ottaen.

Tutkimuksessa lähdetään etsimään vastauksia aiheesta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisin keinoin opettajat kuvaavat toteuttavansa oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä?
2. Miten opettajat kuvaavat yhteistyönsä toimivuutta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on kasvatustieteelliseen alaan liittyvä tutkimus, jonka tutkimuskontekstina ovat inklusio ja inklusion mukainen pedagogiikka ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä tutkimuskohteita. Kyseinen inklusioideologia on ohjannut vahvasti koulutuspoliittisia keskusteluja ja päätöksentekoa erityisesti viimeisen reilun vuosikymmenen ajan, kun uudistunut perusopetuslaki (642/2010) astui voimaan korostaen lähikouluperiaatetta ja ennaltaehkäisevää kolmiportaista tukimallia. Inklusiota käsitteleviä tutkimuksia on jo melko pitkään tehty monista eri näkökulmista, niin kotimaissa kuin muuallakin maailmaa, mutta silti kyseinen ilmiö ja sen toimimattomuus nostavat päätään esille yhteiskunnallisissa keskusteluissa lähes jatkuvasti. Tämä tutkimus osallistuu tutkimustehtävältään osaltaan tähän edelleen hyvin ajankohtaiseen keskusteluun tutkimalla inklusion käytännön toteutusta ja toimivuutta yhdestä mahdollisimman konkreettisesta näkökulmasta: tarkastellaan opettajien välistä yhteistyötä ja sen toimivuutta osana kolmiportaisen tukimallin toteutusta. Kyseistä näkökulmaa tarvitaan kasvatustieteiden alan tutkimuksissa enemmässä määrin, jotta saadaan lisää tuoretta tietoa siitä, millaisia toimia tarvitaan inklusioideologian jalkauttamiseksi suomalaisiin peruskouluihin.

Tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä lähtökohtana on tutkia tutkimuskohdetta eli opettajien välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista, tutkittavien subjektiivisten kokemusten näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16). Täten tavoitteena on saada tietoa sosiaalisen ilmiön merkityksellisestä luonteesta tutkittavien elämysmaailmasta käsin (Hirsjärvi ym. 2008, s. 156–160), toisin sanoen kokemuksesta kautta selvittää, miten opettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä ja miten toimivaa yhteistyö opettajien arvioimana on. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana toimiikin juuri



luonnollisen ja moninaisen, todellisen elämän kuvaaminen, joka välittyy erilaisten tulkintojen ja näkökulmien kautta (Hirsjärvi ym., 2008, s. 156–157; Kiviniemi, 2018, s. 76).

Laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä olevan prosessi, jossa tutkimukseen liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät, erilaiset metodologiset eli tutkimusmenetelmälliset ratkaisut muotoutuvat sekä tutkimusongelmat täsmentyvät vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, s. 77). Siten laadullisessa tutkimuksessa ei niinkään ole pyrkimys testata etukäteen muodostettua teoriaa, vaan kyse on vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, jota tapahtuu tutkijan tietoisuuden kehittyessä prosessin aikana (Kiviniemi 2018, s. 73–74; 77). Tutkimuksen tekijällä on siten laadullisen tutkimuksen kontekstissa tietynlaista vapautta: tutkijan omat ratkaisut johtavat omanlaiseensa näkökulmaan tutkia ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20–22). Siten tämänkin tutkimuksen kohdalla tutkimustyötä on toteutettu joustavasti olosuhteiden mukaisesti, mikä laadullisen tutkimuksen menetelmäsuuntaukseen olennaisesti kuuluu (Hirsjärvi ym., 2008, s. 160).

Tutkimuksen tekeminen perustuu myös lukuisiin piileviin filosofisiin perusoletuksiin, jotka koskettavat muun muassa ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa (Hirsjärvi ym., 2008, s. 125). Tämän tutkimuksen analyysitapa vaikuttaa siihen, että tutkimus ei pohjaa puhtaasti millekään erityiselle teoreettismetodologiselle ajattelulle (Bengtsson, 2016, s. 8; Vuori, 2021), mutta sitä lähestytään osaltaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä mukaillen, koska tutkimuskohteena toimivat ihmiset ja ihmisten havainnot ja kokemukset (Kafle, 2013). Laineen mukaan (2018, s. 29) kyseisen tutkimusperinteen perustana ovat erityisesti kysymykset ihmiskäsityksestä sekä kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Ensinnäkin fenomenologian näkökulmasta tarkasteltuna, Laineen (2018, s. 30–32) mukaan ihmisen nähdään rakentuvan suhteessa maailmaan ja ihminen myös itse sitä rakentaa suhteessa erilaisiin asioihin elinpiirissään, omine perspektiiveineen. Hän myös korostaa, että kunkin ihmisen perspektiivit luovat siten kehykset, joista hän maailmaa elää ja kokee erilaisten merkitysten kautta, yksilöllisesti osana yhteisöä. Koska

fenomenologinen aineisto kerätään usein haastattelemalla, kuten tässäkin tutkimuksessa, hermeneuttinen ulottuvuus tulee Laineen (2018, s. 33) mukaisesti tutkimukseen mukaan ilmaisujen tulkinnan tarpeen vuoksi. Ihmisten ilmaisut sisältävät erilaisia merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla: mikä on yhteistä ja tuttua, sekä tutkittavalle, että tutkijalle eläessämme samoissa yhteisöissä ja niiden perinteissä (Laine, 2018, s. 33–35).

## 5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan opettajaa, joista kolme toimi erityisluokanopettajana ja viisi luokanopettajana. Opettajien työvuodet vaihtelivat yhden ja 32 vuoden välillä. Kaikilla tutkittavilla oli opetustoimessa vaadittava kelpoisuus, joka oikeuttaa heidät antamaan luokanopetusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat suorittaneet myös luokanopettajan opintojen lisäksi erityisopettajan erilliset opinnot, jotka oikeuttavat heitä antamaan erityisopetusta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja tutkija eivät tunteneet toisiaan entuudestaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Hirsjärvi ym., 2008, s. 176), jonka vuoksi tutkimuksissa usein keskitytään pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan perusteellisesti tiettyihin teoreettisiin perustuksiin pohjaten (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tapausten valikoinnissa tärkeää on siten huomioida tutkimuskohteen sopivuus tutkimukseen (Suoranta, 1998, s. 18). Tämän tutkimuksen kohdejoukko valittiin edellä mainittujen seikkojen valossa tarkoituksenmukaisesti harkinnanvaraisella näytteellä eräästä pohjoissuomalaisesta kunnasta. Tutkimuskohteeksi valikoitui kyseisen kunnan kouluista kaksi alakoulua, joissa opetus järjestettiin tämän tutkimuksen inklusiivisen pedagogiikan määritelmän mukaisesti. Tämä tarkoitti sitä, että kyseisissä kouluissa ei ollut käytössä kiinteitä erityisopetuksen pienryhmiä, vaan kaikkien oppilaiden opetus järjestettiin joustavin ratkaisuin yleisopetuksen piirissä.

Tutkimuskohteena olevien koulujen opetusjärjestelyt ja siten koulujen soveltuvuus tähän tutkimukseen selvitettiin koulujen nettisivuilta. Tämän jälkeen valikoitujen koulujen johtoon oltiin yhteydessä soveltuvuuden varmistamiseksi ja tutkimusluvan saamiseksi. Tutkimusluvan saatua, koulujen opettajille välitettiin sähköpostitse tiedote tutkimuksesta, tietosuojailmoitus sekä osallistumissuostumus. Osallistumissuostumuksen palauttaminen sähköisesti allekirjoitettuna tutkijalle ilmaisi kyseisen opettajan suostumuksen osallistua tutkimukseen. Osallissuostumuksen täydentämisessä ilmeni kuitenkin teknisiä ongelmia, joten osa opettajista ilmoitti koulunsa johdolle tai suoraan sähköpostiviestillä tutkijalle halukkuutensa osallistumiseen. Kun tutkimukseen suostuvia osallistujia oli riittävässä määrin ja osallistujissa oli mukana sekä erityisopettajia, että luokanopettajia, sovittiin koulujen kanssa ajankohdat, milloin aineisto tultaisiin keräämään. Aineistonkeruutilanteessa tutkittavilta kerättiin vielä varmuudeksi erillinen kirjallinen suostumus tutkimukseen, edellä mainittujen teknisten haasteiden vuoksi, joita suostumuksen ilmaisussa ilmaantui aiemmin.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Menetelmäksi valikoitui haastattelu, koska se on joustava menetelmä kerätä aineistoa tilanteen edellyttämällä tavalla, tutkittavia myötäillen (Hirsjärvi ym., 2008, s. 200). Haastattelutyypiksi valikoitui tarkemmin teemahaastattelu, jonka peruseriaatteena on, että kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan samoista teemoista eli aihepiireistä (Hirsjärvi ym., 2008, s. 203). Teemahaastattelun aikana teemojen järjestykset ja käsittelylaajuudet saattavat vaihdella, mutta haastattelun aikana varmistetaan, että kaikki tema-alueet tulevat läpikäytyiksi kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola ym., 2018, s. 30). Puolistrukturoidun teemahaastattelusta teki sen, että tutkittaville esitettiin teemoihin liittyen ennakkoon laadittuja kysymyksiä, joita esitettiin enemmän tai vähemmän samassa muodossa (Hyvärinen ym., 2021). Tutkittaville ei myöskään puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti esitetty valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan vastaamisen tapa oli vapaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87; Hyvärinen ym., 2021). Puolistrukturoituun teemahaastatteluun

aineistonkeruutapana päädyttiin, koska tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta, mutta kuitenkin tarkoituksenmukaisesti ja niin, että aineisto ei sisällöltään olisi liian rönsyilevää. Hyvärinen ym. (2021) korostavatkin, että on tärkeää miettiä haastattelua tehdessä, missä kulkevat saadun tiedon rajat. Aineistonkeruumenetelmän valintaa ohjasivat siten kaiken kaikkiaan tutkimustehtävän kannalta seuraavat seikat: millaista tietoa oli tarkoitus etsiä, keneltä, mistä ja missä ajassa (Hirsjärvi ym., 2008, s. 179).

Teemahaastattelun kysymysrunko (Liite 1) luotiin tutkimustehtävän mukaisesti. Haastattelurungon teemat olivat siten taustakysymykset, yhteistyön toteutus, toimivuus ja kehittäminen sekä vapaa sana. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 89–90) mukaan, haastattelukäytäntöjä kannattaa testata ja hioa etukäteen, joten ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja, kysymysrunгон toimivuutta esitestattiin pilottihaastattelulla erään sopivan vapaaehtoisen tuttavien kanssa. Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin paikan päällä tutkittavien kouluilla marraskuun 2022 aikana. Etäyhteyksien sijasta, haastattelut toteutettiin kasvokkain kouluilla, sillä koulujen johto esitti sitä toiveena haastattelujen aikatauluttamiseksi koulun arjen mukaisesti. Haastattelut kannattaakin toteuttaa mahdollisuuksien mukaan niin, että ympäristö on haastateltavalle tuttu ja järjestelyt mahdollisimman vaivattomat (Eskola ym., 2018, s. 33–34). Haastattelut toteutettiin kouluilla erillisissä ja rauhallisissa tiloissa yksilöhaastatteluina, koska tavoitteena oli saada selville tutkittavien yksilöllisiä, subjektiivisia kokemuksia, joista he voivat kertoa mahdollisimman vapaasti haastattelijan aktiivisen roolin kannustamana ja tukemana (Eskola ym., 2018, s. 28; Hirsjärvi ym., 2008, s. 200). Puheen muodossa oleva aineisto edellyttää, että se tallennetaan myöhempää käyttöä varten (Puusa, 2020a, luvussa 6), joten jokainen haastattelu äänitallennettiin erillisellä ääninauhurilla. Tallentamiseen saatiin tutkittavilta lupa ja tallentamisesta muistutettiin tutkittavia vielä haastattelutilanteessa. Haastattelujen kesto vaihteli 17–38 minuutin välillä ja kokonaisuudessaan äänitallennettua aineistoa kertyi kolme tuntia ja 45 minuuttia.

Äänitallennetut haastattelut litteroitiin kokonaan eli saatettiin kirjalliseen tekstimuotoon sanatarkasti, ilman puheen painoja tai äännähdyksiä. Litteroinnin

tarkkuuteen vaikutti siten tieto siitä, millä analyysimenetelmällä aineistoa aiotaan lähestyä (Eskola ym., 2018, s. 49; Hirsjärvi ym., 2008, s. 217). Litterointivaiheessa aineistosta kuitenkin poistettiin puhutun osalta kaikki tutkimuksen kannalta ylimääräiset henkilötiedot, joista tutkittava olisi voinut olla tunnistettavissa. Litteroitua aineistoa kertyi noin 75 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja reunuksen ollessa ylä- ja alareunassa 2,5 sekä sivuilla 2. Aineiston litterointivaiheessa muodostettiin myös tunnistekoodit tutkittaville, käyttämällä erityisopettajista lyhennettä "EO" ja luokanopettajista lyhennettä "LO". Kukin luokanopettaja ja erityisopettaja sai lisäksi satunnaisen numerokoodin (EO1-EO3 ja LO1-LO5). Tutkimuksen tulososion aineistositaattien yhteydessä tutkittaviin viitataan edellä mainituilla anonymisoiduilla tunnistekodeilla, joiden avulla aina saman tutkittavan vastaukset on mahdollista tunnistaa.

### 5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysilla, joka on tyypillinen analyysimenetelmä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Kyseinen menetelmä valikoitui analyysitavaksi, sillä se sopii parhaiten vastaamaan tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym., 2008, s. 219): tekstipohjainen (Vears & Gilliam, 2022, s. 122) aineisto pyritään analysoimaan systemaattisesti ja objektiivisesti sekä tavoitteena on, että hajanainen aineisto voidaan esittää mahdollisemman tiiviissä, yleisessä, selkeässä ja mielekkäässä muodossa, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää tietoa (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108; Eskola & Suoranta, 1998, s. 138; Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 117; 122).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa tarkasteltiin tuen toteuttamista yhteistyössä, hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Nimensä mukaisesti analyysia tehtiin aineistosta käsin, ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia eli tavoitteena oli rakentaa teoriaa aineiston pohjalta (Elo & Kyngäs, 2008; Eskola, 2018, s. 212; Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Ennen analyysiin ryhtymistä, tutkijalla oli kyllä etukäteistietoa ja -oletuksia

ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen, mutta niiden ei annettu häiritä aineistosta itsessään nousevia teemoja (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Aineistolähtöisen analyysin kohdalla tulee kuitenkin muistaa, että ihmisen tulkintoihin vaikuttavat aina tietyntylaiset näkökulmat, jolloin täysin "puhtaita" aineistolähtöisiä tuloksia on lähes mahdotonta esittää ilman viittauksia teoriaan tai aiempiin tutkimuksiin (Eskola, 2018, s. 213; Eskola & Suoranta, 1998, s. 153).

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnettiin puolestaan teoriaohjaavaa analyysia, jossa periaatteena on, että analyysia tehdään teoriaan kytketysti, mutta analyysi ei kuitenkaan nouse suoraan teoriasta tai pohjaudu siihen (Eskola & Suoranta, 2018, s. 212–213). Voidaan puhua ikään kuin abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkijan ajatteluprosessiin vaikuttavat aineistosta itsessään nousevat löydökset, joiden tueksi etsitään jo olemassa olevasta teoritiedosta vahvistusta ja selitystä (Graneheim ym., 2017; Puusa, 2020b, luvussa 9).

Aineiston analyysi aloitettiin mahdollisimman pian haastattelujen toteuttamisen jälkeen lukemalla litteroituja haastatteluita läpi useampaan kertaan yleisvaikutelman muodostamiseksi (Hirsjärvi ym., 2008, s. 218; Puusa, 2020b, luvussa 9). Samanaikaisesti tutkimuskysymyksiä muokattiin ja täsmennettiin aineistosta nousevien tietojen perusteella. Prosessinomaiselle laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimustehtävä saattaa muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym., 2008, s. 122).

Aineiston tullessa tutuksi (Vears & Gilliam, 2022) aineisto redusointiin eli pelkistettiin niin, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen karsittiin pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 122–123). Yksinkertainen tapa hahmottaa aineistoa tässä kohtaa on, että se koodataan erilaisin merkein (Puusa, 2020b, luvussa 9; Vears & Gilliam, 2022). Aineistosta etsittiin siten tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia (Bengtsson, 2016), jotka korostettiin eri värikoodein. Eri värikoodein merkatut alkuperäisilmaukset siirrettiin erilliseen tiedostoon, jossa ne luokiteltiin sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen ne sopivat. Alkuperäisilmaukset pelkistettiin lopuksi kirjoittamalla ne tiivistettyyn muotoon

(Bengtsson, 2016; Vears & Gilliam, 2022), mikä on Puusan (2020b, luvussa 9) mukaan yksi hyvin tyypillinen tapa aloittaa laadullinen analyysi.

Koodauksen ja alkuperäisilmauksien pelkistämisen jälkeen analyysissa hyödynnettiin apuna myös kvantifiointia. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että samankaltaisten pelkistettyjen ilmauksien lukumääriä laskettiin, jotta aineiston kylläntymisestä eli riittävästä määrästä saatiin vahvistusta (Hirsjärvi ym., 2008, s. 177; Puusa, 2020b, luvussa 9). Täten samojen asioiden toistuvuus ilmaisuissa vähintään kolmen eri haastateltavan mainitsemana nähtiin kriteerinä riittävälle aineistomäärälle ja joiden pohjalta analyysia voitiin jatkaa eteenpäin kyseisten ilmauksien osalta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli seuraavaksi vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely, jossa samaa ilmiötä kuvaavat analyysiyksiköt yhdistettiin ja luokiteltiin samoihin alaluokkiin (Bengtsson, 2016; Vears & Gilliam, 2022). Alaluokkien nimet muodostettiin sisältöä kuvaavalla tavalla, jotta yksittäiset ominaisuudet sisältyivät yleisempään kuvaukseen ja näin aineistoa voitiin tiivistää (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 124). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineisto ryhmiteltiin juuri aineistolähtöisesti, sillä kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa ei ollut havaittavissa tähän tutkimukseen sopivia selkeitä pääluokkia, joiden mukaan yhteistyössä tapahtuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutusta ja siihen liittyviä ilmauksia olisi voinut luokitella niin sanotusti ”ylhäältä alaspäin”. Tai mikäli jotain teoreettista mallia tai luokitusta olisi käytetty analyysissa pohjana, kuten kolmiportaisen tukimallin eri tasoja tai tukivastemallia, ei tutkittavien vastaukset olisi sopineet niiden tasoihin ja vaiheisiin yksiselitteisesti ja luonnollisesti. Täten analyysi eteni ”alhaalta ylöspäin” eli alaluokkien muodostamisesta kohti ylä- ja pääluokkia.

Ryhmittelyvaiheen jälkeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin keskeisen tiedon erottelemiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 125). Käsitteellistämisvaiheessa samankaltaiset alaluokat yhdistettiin teoreettisiksi yläluokiksi, yläluokat pääluokiksi ja pääluokat tutkimuskysymyksen mukaisesti yhdistäväksi luokaksi sekä

nimeämällä luokat aina sen sisältöjä kuvaavalla tavalla. (Bengtsson, 2016; Vears & Gilliam, 2022). Tavoitteena oli, että aineiston yksittäistapauksista irrottauduttiin ja ilmiötä pyrittiin kuvaamaan analyysin edetessä yhä yleisemmällä tavalla luokituksissa ”ylöspäin” mentäessä (Puusa, 2020b, luvussa 9). Taulukossa 1 on havainnollistettu edellä kuvattua aineistolähtöisen analyysin etenemistä yhden alkuperäisilmauksen osalta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointia ja muodostuneita analyysiluokkia on havainnollistettu kuitenkin tarkemmin Liitteessä 2.

## Taulukko 1

*Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen yhden alkuperäisilmauksen osalta*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokat	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
”On myös niitä tunteja, jolloin me ollaan molemmat paikalla siinä luokassa.” (LO2)	Molemmat paikalla luokassa tunnilla	Opetusparina luokassa  Yhteiset tunnit	Samanaikaisopetus	Pedagogiset ratkaisut	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutus yhteistyössä

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pelkistettyjä ilmauksia luokitellessa edettiin aineistolähtöisen analyysityypin sijasta teoriaohjaavasti, sillä tutkimusaineistoon tutustuttaessa pystyi jo havaitsemaan yhteyksiä kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Tähän vaikutti osaltaan teemahaastattelun käyttö aineistonkeruutapana, jonka kysymyspatteriston muodostamiseen teoria osaltaan jo vaikutti. Teoriasta nousi siten selkeästi esille pääluokkia, joiden perusteella yhteistyön toimivuutta voitiin ryhmitellä ”ylhäältä alaspäin” eli pääluokkien kautta ala- ja yläluokkien muodostamiseen. Nämä pääluokat, jotka nousivat teoriasta ”valmiina”, ja jotka ohjasivat alemman tason luokkien muodostumista, olivat: yhteistyön edellytykset, vahvuudet, haasteet sekä kehittäminen.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, aineiston pääluokkien muodostamisen jälkeen, siirryttiin ala- ja yläluokkien käsitteellistämiseen. Vaikka alemman tason luokkien muodostusta ohjasivat jo valmiit teoriasta



ohjautuvat pääluokat, eteni analyysi silti samalla peruseriaatteella kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Siten alaluokat muodostettiin yhdistämällä samaa ilmiötä kuvaavia ilmauksia yhteen ja nimeämällä luokka yleisemmän tason kuvauksella. Myös yläluokat muodostuivat samaa ilmiötä kuvaavia alaluokkia yhdistämällä ja nimeämällä nämä yläluokat niiden sisältöjä kuvaavalla yleisemmällä kuvauksella. Yläluokat muodostivat puolestaan pääluokkia ja pääluokkien pohjalta voitiin vielä tutkimuskysymyksen mukaisesti muodostaa yhdistävä luokka. Myös toisen tutkimuskysymyksen analyysin eteneminen ja muodostuneet analyysiluokat löytyvät havainnollistettuna Liitteestä 3.

#### **5.4 Eettiset ratkaisut**

Tämän tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENKin (2012, s. 6–7) määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden, luotettavuuden ja uskottavuuden varmistamiseksi. Lisäksi tutkimuksen teossa on noudatettu tietosuojalain (1050/2018) ja Jyväskylän yliopiston (2022) mukaisia tietosuojaohjeita.

Tutkimuksen kohdistuessa tiettyyn kuntaan ja sen kouluihin, tutkimukselle haettiin lupaa kohdekoulujen johdolta TENKin (2012, s. 6) ohjeistuksen mukaisesti. Luvan saatua, mahdollisia tutkittavia lähestyttiin sähköpostitse informoimalla heitä tutkimuksesta sekä välittämällä heille tutkimuksen tietosuojailmoituksen ja lomakkeen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen teossa on siis pidetty huoli, että tutkittavat saivat riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista sekä tutkimuksessa kerättävistä henkilötiedoista ja niiden asianmukaisesta käsittelystä. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus missä tahansa tutkimuksen vaiheessa kysyä lisää tietoa tutkimuksesta tutkijalta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavat ilmaisivat tietoon perustuvan suostumuksensa tutkimukseen kirjallisesti sekä haastatteluun osallistumalla. Tutkittavilla oli oikeus myös kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, oikeus

perua suostumuksensa sekä oikeus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, ilman kielteisiä seurauksia. Haastattelutilanteissa tutkija tiedusteli vielä erikseen kultakin tutkittavalta, että olivathan he varmasti tietoisia tutkimuksen tavoitteista sekä omista oikeuksistaan tutkittavana.

Tutkimuksen teossa käsiteltiin henkilötietoja asianmukaisen tutkimussuunnitelman mukaisesti: kerättyjä henkilötietoja käsitteli ainoastaan tutkimuksen vastuuhenkilö eli tutkija ja henkilötietoja käytettiin ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen niin, että tiedot eivät paljastuneet missään vaiheessa ulkopuolisille (Tietosuojalaki, 1050/2018). Tutkimuksen aineistokeruuvaiheessa pyrittiin myös noudattamaan minimointiperiaatetta eli tarpeettomien tietojen keruuta pyrittiin välttämään (Jyväskylän yliopisto, 2022). Täten tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavilta kerättiin ainoastaan seuraavia henkilötietoja: ääni, koulutustausta, työhistoria ja ammattinimike.

Tutkimusaineistoa säilytettiin turvallisesti käyttäjätunnuksien ja salasanojen suojaamana Jyväskylän yliopiston U-aseamalla. Lisäksi henkilötietoja suojattiin fyysisellä kulunvalvonnalla. Tutkimusaineiston äänitallennukset siirrettiin nauhureilta pakatussa muodossa tietokoneelle tiedostoiksi ja tallennukset hävitettiin välittömästi nauhurilta. Litteroinnin jälkeen äänitallennetiedostot tuhottiin. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin tutkimuksen kannalta kaikki epäolennaiset tunnistetiedot sekä tutkittavat anonymisoitiin muodostamalla heille tunnistekoodit, jotka esitettiin luvussa 5.2 ja joiden avulla heihin viitataan tutkimuksen tulososion aineistositaateissa. Tutkimuksen valmistuttua kaikki analyysitiedostot tuhottiin koneelta ylikirjoittamalla sekä toimittamalla kirjalliset suostumuslomakkeet ohjeistuksen mukaan yliopiston lukolliseen tietoturvaroskalaatikkoon (Jyväskylän yliopisto, 2022).

Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti, myös tutkimuksen analyysissa ja raportoinnissa on noudatettu TENKin (2012, s. 6–7) esittämiä eettisesti hyväksyttäviä, tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia. Esimerkiksi tutkimuksen analyysin kohdalla on pyritty siihen, että aineisto olisi koottu mahdollisimman loogiseksi kokonaisuudeksi tutkittavien näkökulmasta käsin.

Analyysissä on siten pyritty Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122; 126–127) mukaisesti säilyttämään polku alkuperäisdataan. Tutkimuksen raportoinnin osalta, tutkimuksen analyysi on pyritty kuvaamaan lukijalle mahdollisimman selkeästi, mutta samalla riittävän yksityiskohtaisesti, jotta lukija varmasti on tietoinen, miten mihinkäkin tulokseen on tutkimuksessa päästy. Tulokset on pyritty puolestaan raportoimaan niin, että tutkittavien kokemuskuvaukset eivät ole irrallaan kontekstista. Pohdintaosiossa tuloksien ja luotettavuuden arvioinnissa on hyvien käytäntöjen mukaisesti pyritty kriittiseen otteeseen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen raportoinnissa on siten noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 6–9) mukaisesti avoimuutta, rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta, jolloin tutkimuksen kohdalla ei ole plagioitu tai anastettu muilta tutkijoilta eikä tutkimuksen tuloksia ole tekaistu tai vääristelty. Edellä mainittu näkyy tutkimuksessa myös siten, että muiden tutkijoiden julkaisuihin viitataan asianmukaisella tavalla.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 6.1 esitellään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaten opettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen konkreettisesta toteuttamisesta yhteistyössä. Toisessa alaluvussa 6.2 esitellään toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti kokemuksesta pohjalta tuloksia yhteistyön toimivuudesta opettajien arvioimana.

### 6.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutus yhteistyössä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisin keinoin opettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä. Opettajien kokemuksesta esille nousevat ilmaukset jakautuivat kolmeen pääluokkaan (Kuvio 1). Nämä pääluokat olivat: 1) suunnittelu- ja arviointityö, 2) pedagogiset ratkaisut sekä 3) yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Tulokset on kuvattu tarkemmin alaluvuissa 6.1.1, 6.1.2 ja 6.1.3.

#### Kuvio 1

*Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuksen pääluokat yläluokkineen opettajien välisessä yhteistyössä*

Suunnittelu- ja arviointityö	Pedagogiset ratkaisut	Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jatkuva seuranta</li> <li>• Yhteiset keskustelut</li> <li>• Testaus</li> <li>• Pedagogiset asiakirjat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joustavat ryhmä- ja tilaratkaisut</li> <li>• Samanaikaisopetus</li> <li>• Tukiopetus</li> <li>• Eriyttävät oppimateriaalit ja -käytänteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteistyö kotien kanssa</li> <li>• Moniammatillinen yhteistyö</li> </ul>

### 6.1.1 Suunnittelu- ja arviointityö

Opettajien kokemusten mukaan, oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan yhteistyössä tekemällä suunnittelu- ja arviointityötä. Opettajien kokemukset suunnittelu- ja arviointityöhön liittyen muodostivat pääluokan, joka koostui jatkuvasta seurannasta, yhteisistä keskusteluista, testauksesta sekä pedagogisista asiakirjoista.

**Jatkuva seuranta.** Tuen tarpeen ja tuen vaikuttavuuden arvioinnin kontekstissa kaikki opettajat korostivat jatkuvan seurannan merkitystä arkihavaintoihin pohjaten, muun muassa seuraamalla sitä, mitä ”oppilas osaa tehdä esimerkiksi läksyistään.” (LO1) Opettajat nostivat myös esille, että jatkuvan seurannan avulla, he voivat arvioida yhdessä oppilaan suoriutumista suhteessa omaan opetukseensa. Tämä puolestaan helpottaa tuen suunnittelua ja muokkaamista oppilaiden tuen tarpeiden mukaiseksi.

No, kyllä me sitä arviointia tehdään varmaan siten, että tavallaan me aika paljon jutellaan keskenämme ja mietitään...vähän niinku reflektoidaan sitä oppituntia, että mikä onnistu ja mikä ei. Ja varsinkin jos tulee tällaisia jumitilanteita lapsille, niin aika paljon aikaa käytetään siihen, että pohditaan mistä se syntyi...että mikä siihen vaikutti ja pyritään purkamaan aika äkkiä niitä rakenteita, jotka voi johtua vaikkapa meistä, että me annettiin vaikkapa huonosti ohjetta tai ei ollut kuvallista tukea...tai et silleen voidaan äkkiä miettiä, että mistä se johtui, että se ei toiminut tai ei vaikuttanut sillä lailla, miten me odotettiin. (EO2)

Opettajien kokemukset jatkuvan seurannan kontekstissa poikkesivat osittain toisistaan. Osa erityisopettajista ja luokanopettajista korostivat sitä, että vastuujaot oppilaiden seurannassa poikkeavat täysin yhteistyössä tehtävästä siltä osin, että erityisopettaja seuraa enemmän tuen tarpeessa olevien oppilaiden etenemistä ja luokanopettaja puolestaan yleisen tuen ja koko luokan etenemistä: ”Nyt se menee vähän niin, että ne oppilaat, jotka mulla on, niin kyllä minä heitä seuraan tarkasti, mutta en mä näitä kaikkia 40:tä voi seurata.” (EO1) Eräs opettaja myös korosti, että ”myös laki sen määrää menemään niin.” (LO1) Loput opettajista kokivat puolestaan, että seurantaa

tehdään täysin yhteistyössä ja vastuut kuuluvat koko ryhmästä molemmille opettajille. Kuten eräältä opettajalta asiasta kysyttiin, hän vastasi: ”Juu, ei. Kyllä kaikkia (seurataan ja arvioidaan) yhdessä.” (LO5)

**Yhteiset keskustelut.** Jokainen opettaja toi kokemuk kuvauksissaan esille myös erilaisten yhteisten keskusteluiden merkityksen tuen suunnittelu- ja arviointityön kontekstissa. Keskusteluja opettajat toteuttivat sekä suunnitellusti virallisissa arviointikeskusteluissa ja palavereissa että spontaanisti soittamalla, laittamalla viestiä tai erään opettajan mukaan ”hiasta nykäisemällä.” (LO4) Keskusteluhetket sijoittuvat niin koulupäivien ajalle, esimerkiksi välitunneille kuin myös aamuille tai iltapäiville ennen ja jälkeen oppituntien:

Aika monesti on ollut sitä, että aamupäivällä tai aamulla ennen kuin oppilaat varsinaisesti tulee, niin siinä on se puolisen tuntia...tai parikyt minuuttia keskustellaan tai monesti koulupäivän jälkeen on venähtänyt. Puolisen tuntia on sitten saattanut olla keskustelu. Arviointikeskustelutkin tapahtuu käytännössä koulupäivän jälkeen. (LO3)

Kaksi luokanopettajaa ja yksi erityisopettaja korostivat lisäksi vastauksissaan, että yhteisiä suunnittelu- ja arviointikeskusteluja käydään viikoittain. Yhteisten keskusteluhetkien avulla opettajat seuraavat oppilaiden edistymistä tavoitteisiin nähden sekä arvioivat oppilaiden tuen tarpeita ja pedagogisia keinoja vastata näihin tuen tarpeisiin. Osa opettajista myös korosti, että yhteiset keskustelut olivat keino suunnitella oppitunteja, niiden tavoitteita ja sisältöjä, jotta tuki olisi toteuttamiskelpoista ja tarkoituksenmukaista. Opettajat toivat kuitenkin ilmi vastauksissaan, että keskusteluiden anti suunnittelun osalta ei heijastu ensisijaisesti oppituntien tarkkaan suunnitteluun, vaan pikemmin ”päälinjau on suunniteltu yhdessä” (LO2), kuten eräs opettaja asian myös sanoitti ”me vähän katotaan, missä ollaan menossa ja mitä tavallaan on tarkoitus tehdä.” (LO3)

**Testaus.** Suunnittelu- ja arviointityön kontekstissa kaikki opettajat viittasivat edellä mainittujen lisäksi myös oppilaiden testaukseen. Oppilaiden testaus sisälsi erilaisia testejä, seuloja ja kokeita, joiden tulosten avulla tuen tarpeiden ja tuen vaikuttavuutta arvioitiin sekä joihin pohjaten oppilaan tukea suunniteltiin yhteistyössä: ”Sitten me tietyin väliajoin, esimerkiksi sovitaan

testejä, niin ne testitulokset tavallaan käydään yhdessä läpi, että nouseeko täältä nyt jokin huolenaihe tai meneekö jollakin todella hyvin.” (LO1) Kahden erityisopettajan ja kahden luokanopettajan kokemukuvauksista välittyi, että seulatestejä tehdään joka vuosi kaikilla luokka-asteilla, jotka oli erään opettajan mukaan ”kaupungissa meillä määrätty.” (LO2) Yksi erityisopettaja myös korosti, että koko luokkaan koskevien seulatestistöjen lisäksi tehdään ”yksilöllisiä testejä tarvittaessa.” (EO2) Opettajien roolit ja vastuut kuitenkin erosivat yhteistyössä testauksen kontekstissa siltä osin, että standardoitujen seulojen ja testien konkreettisen toteuttamisen nähtiin olevan erityisopettajan työnkuvaan kuuluvaa ja mutta ”luokanopettajien täytyy tai he luokassa tekevät normikokeet ja muut.” (EO2)

**Pedagogiset asiakirjat.** Viimeisenä oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutettiin yhteistyössä opettajien mukaan myös pedagogisten asiakirjojen avulla. Opettajat näkivät asiakirjat keskeisinä välineinä osana oppilaan arviointia ja tuen suunnittelua, erityisesti tehostetun ja erityisen tuen portailla OPSien ja HOJKSien osalta: ”Mutta sitä tukea käydään lasten kohdilla läpi, että parhaiten tietenkkin niiden, jotka on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita, niin niiden kanssa tulee syksyllä katottua oppimissuunnitelmat ja HOJKSit.” (EO3) Pedagogisiin asiakirjoihin kirjattiin yhteistyössä tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, jotka muodostettiin yhdessä keskustellen ja joiden tarkoituksenmukaisuutta arvioitiin tietyin väliajoin: ”Keskenämme katsotaan, että pitääkö jonkun HOJKSia päivittää alaspäin tai ylöspäin.” (LO2)

Opettajien kokemukuvaukset poikkesivat asiakirjojen osalta siinä, kuka asiakirjojen konkreettiset kirjaukset tekivät. Osan opettajista kokemus oli se, että asiakirjojen kirjauksia tehtiin pääasiallisesti yhteistyössä kaikilla tuen tasoilla: ”Joo, tehdään yhdessä yleensä niitä. Nää paperit ja HOJKS-palaverit, ja me ollaan molemmat niinku siellä.” (LO1) Toiset taas näkivät, että opettajien vastuut kirjauksien suhteen vaihtelivat erityisopettajien ja luokanopettajien välillä oppilaiden tuen tasoista riippuen: ”Niin, kyllä mä sitten olen tehnyt, jos hänet on

siirretty erityiseen tukeen, niin olen tehnyt pedagogisen selvityksen ja sitten myös HOJKSin siihen oppiaineeseen liittyen.” (EO2)

Kokemuskuvaukset poikkesivat myös siltä osin toisistaan, että opettajien välillä oli erilaisia näkemyksiä siitä, kenen vastuulla asiakirjojen täydentäminen oli. Osa opettajista koki, että erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden osalta vastuu asiakirjojen täydentämisestä on erityisopettajalla: ”Hän (erityisopettaja) on kantanut sen kokonaisvastuun siitä erityisopetuksesta ja se on silleen tosi luontevasti sujunut sillä, että hän tavallaan tekee tuen suunnitelmat ja paperit.” (LO3) Osa opettajista taas koki, että asiakirjojen täydentäminen on ”luokanopettajien vastuulla” (LO5), mutta erityisopettajan osaamista ja näkökulmaa hyödynnetään. Erityisopettajat toivat edellä mainittuun liittyen myös esille, että he tekevät ehkä liikaakin luokanopettajalle kuuluvaa kirjaamista: ”Liian paljon mä ajattelen, että ehkä itsekin olen täyttänyt niitä, esimerkiksi tehostetunkin tuen oppimissuunnitelmia ja sitten onkin huomannut, että hei täällä on vieläkin täyttämättä näitä kotona.” (EO3) Ja tuo kirjaamistyö ja sen valvominen erään kokemuskuvauksen mukaan usein erityisopettajan vastuulle vain ”lankeaa.” (EO1)

### 6.1.2 Pedagogiset ratkaisut

Opettajien kokemuskuvauksista nousi esille, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan yhteistyössä myös erilaisia pedagogisia ratkaisuja hyödyntämällä. Opettajien kokemuskuvaukset pedagogisiin ratkaisuihin liittyen muodostivat pääluokan, joka koostui joustavista ryhmä- ja tilaratkaisuista, samanaikaisopetuksesta, oppimateriaalien ja -käytänteiden eriyttämisestä sekä tukiopetuksesta.

**Joustavat ryhmä- ja tilaratkaisut.** Opettajat kertoivat toteuttavansa yhteistyössä eniten oppimisen ja koulunkäynnin tukea joustavilla ryhmittelyillä ja tilaratkaisuilla. Koska kouluissa ei ollut käytössä kiinteitä pienryhmiä, joustavat ryhmä- ja tilaratkaisut pedagogisena keinona olivat käytössä kaikilla tuen tasoilla ja koskettivat siten myös kaikkia oppilaita yleisestä erityiseen



tukeen. Tämä tarkoitti sitä, että myös yleisen ja tehostetun tuen oppilailla oli välillä mahdollisuus opiskella joustavasti erillisessä tilassa, esimerkiksi pienryhmässä erityisopettajan kanssa.

Niillä tunneilla, kun opettajat käyttivät joustavia ryhmä- ja tilaratkaisuja, heillä oli käytössä seuraavanlainen toimintamalli: ”Joka tunti aloitetaan yhdessä, että kaikki opettajat on siellä edessä ja sitten katotaan, että ketkä nyt lähtee tai miten jaetaan.” (LO5) Oppilaita jaettiin erillisiin ryhmiin oppiaineiden, käsiteltävien aiheiden sekä tuen tarpeiden ja osaamisen tasojen mukaisesti joustavasti. Opettajien kokemuksista kuitenkin nousi vahvasti esille, että tietyissä oppiaineissa, kuten äidinkieli, matematiikka ja englanti, erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat opiskelivat ensisijaisesti pienryhmissä erityisopettajan kanssa kyseisillä tunneilla, kuten erään opettajan kertomus sen havainnollistaa: ”Useimmiten erityisen tuen oppilaat ovat pysyvästi sitten niissä äikkä- ja matikkaporukoissa, mutta sitten niitä tehostetun tuen lapsia voidaan joko vaihtaa tai sitten siihen voi tulla myös yleisen tuen lapsia tarvittaessa tilalle.” (EO2) Joustavat ryhmä- ja tilaratkaisut näkyivät myös tuen toteuttamisessa siten, että oppilaille tarjottiin mahdollisuuksien mukaan yksilöopetusta sekä mahdollisuuksia itse vaikuttaa ja päättää, missä ryhmässä ja tilassa haluaa kullakin tunnilla opiskella. Esimerkiksi oppilaat saattavat kysyä, että ”saavatko mennä jatkamaan tuonne (iso ryhmä), että saa mennä jatkamaan.” (EO1) Nämä joustavat ratkaisut mahdollistuivat kouluissa erilaisia luokkahuoneita, soluja ja käytäviä hyödyntämällä.

**Samanaikaisopetus.** Toisena pedagogisena ratkaisuna toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea opettajat mainitsivat samanaikaisopetuksen käytänteiden hyödyntämisen, jolloin molemmat opettajat olivat koko ryhmän kanssa samassa luokassa koko oppitunnin ajan. Samanaikaisopetusta hyödynnettiin vähemmissä määrin pedagogisena ratkaisuna, kuin joustavia ryhmä- ja tilaratkaisuja eli erillisissä tiloissa ja ryhmissä tapahtuvaa opetusta. Opettajat kuitenkin hyödynsivät samanaikaisopetusta, mikäli se oli tarkoituksenmukaista ja mahdollista oppiaineen ja käsiteltävän aiheen kannalta oppilaat ja heidän tuen tarpeet huomioon ottaen, eli jos ”he pystyvät tekemään

siinä luokassa pikkusen eriytetysti sitä hommaa, niin ne on tossa luokassa.” (EO1) Samanaikaisopettajuutta toteuttaessaan, opettajat korostivat, että vastuu kaikista oppilaista ja heidän tukemisestaan on yhteinen, mutta useimmiten vastuu- ja rooliajot opetuksesta ja oppilaiden tukemisesta jakautuvat opettajien välillä luokassa oppilaiden tuen tasojen mukaisesti. Tällöin luokanopettaja vastaa enemmissä määrin tunnin aiheen opettamisesta ja yleisen tuen oppilaista, kun taas erityisopettaja tukee tukea tarvitsevia oppilaita: ”Ja molemmat täällä kiertelee ja kattelee kaikkia juttuja, mutta painopiste oli silleen, että erityisopettaja kattoo ne omat oppilaansa.” (LO3) Toki opettajat korostivat, että rooli- ja vastuuajot samanaikaisopetuksessa ”vaihtelee eri opettajien kanssa”. (EO3)

**Tukiopetus.** Kolmantena pedagogisena keinona toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä opettajat mainitsivat tukiopetuksen tarjoamisen oppilaille. Opettajat mainitsivat, että tukiopetusta tarjoavat sekä luokanopettajat että erityisopettajat. Tukiopetus oli keino toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen oppilaille. Tukiopetuksen tarpeen arviointia tekivät molemmat opettajat yhteistyössä. Eräs erityisopettaja kuvasi heidän koulunsa tukiopetuksen tilannetta seuraavalla tavalla: ”Tuen lasten tukiopetusta ollaan pystytty lisäämään. Ja yleinen tuki on sitten sitä, että me tarkkaillaan koko ajan, että kuka tarvii vähän lisää, että tuletko käymään tukiopetuksessa.” (EO1)

**Eriyttävät materiaalit ja käytänteet.** Viimeisenä pedagogisena ratkaisuna opettajien kokemuksesta nousi esille oppimateriaalien ja -käytänteiden eriyttäminen, joilla tukea yhteistyössä oppilaille tarjottiin tuen tarpeiden mukaan. Muun muassa oppilaiden kirjoja, tehtäviä ja niiden määrää sekä kokeita eriytettiin oppilaskohtaisesti. Opettajat myös toivat esille, että eriyttämistä tehdään sekä alas- että ylöspäin, kaikilla tuen tasoilla: ”Meillä on kolmen tasoisia kokeita yleensä, elikkä on tosiaan niille heikoimmille omansa, tämmöselle keskimääräisen tason omaavalle oppilaalle ja sitten vielä näille lahjakkaimmille.” (LO1) Opettajat toki toivat selvästi ilmi, että enemmissä määrin kuitenkin

materiaaleja ja käytänteitä yksilöllistetään tuen tarpeessa oleville kuin lahjakkaille oppijoille.

Opettajien rooli- ja vastuujaossa oli myös eriyttämisen kontekstissa eroja kokemukkuvausten perusteella. Osa opettajista mainitsi, että kaikenlainen eriyttäminen tapahtuu kaikilta osin yhteistyössä, mutta osa opettajista puolestaan näki, että vastuu- ja roolijaoissa oli eroja: erityisopettajan vastuulla oli suuremmissa määrin vastata tukea tarvitsevien oppilaiden alaspäin eriyttämisestä ja luokanopettajien "kontolle" (LO2) jäi puolestaan lahjakkaiden oppijoiden ylöspäin eriyttäminen.

### 6.1.3 Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa

Kokemukkuvausten mukaan, erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea myös yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa muodosti pääluokan, joka koostui yhteistyöstä kotien kanssa ja moniammatillisesta yhteistyöstä.

**Yhteistyö kotien kanssa.** Kotien kanssa tehtävä yhteistyö oli opettajien kokemana yksi tärkeä yhteistyökuvio, jonka avulla oppilaiden oppimista ja tuen tarvetta arvioitiin sekä tukea suunniteltiin. Opettajat mainitsisivat, että vanhempien kanssa tapahtuva yhteistyö koostui erityisesti erilaisista vanhempaintapaamisista, kuten arviointikeskusteluista. Näissä tapaamisissa saattoivat olla molemmat opettajat paikalla – tähän vaikutti oppilaan tuen taso ja tarpeet. Kokemukkuvausten mukaan, kotien kanssa tehtävän yhteistyön tarkoituksena oli yhdessä miettiä huoltajien kanssa oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä, esimerkiksi, että "oisko tarvetta niinku lisätukeen tai tehostetusta siirtää vaikka erityiseen tukeen tai vastaavasti, voisko keventää." (LO3) Eräs opettaja myös korosti sitä, että kotien rooli oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa on merkittävässä roolissa: "Ja koti ei ole sillä tavalla koulumyönteinen, että koti olisi valmis tekemään mitä vaan, vaan se on koulun tehtävä. Mutta ei me voida mennä sinne kotiin lukemaan sen lapsen kanssa, että se lukutaito kehittyis." (LO2)

**Muiden toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö.** Toisena muiden toimijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, jota erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea, liittyi moniammatillinen yhteistyö. Opettajat korostivat erityisesti omien tiimien<sup>1</sup> sisäistä, eri tiimien välistä sekä koko koulun yhteistyötä. Edellä mainittujen lisäksi myös koulunkäynnin ohjaajien merkitys oppilaiden tukemisessa oli tärkeää opettajille. Opettajat kokivat, että ohjaajan merkitys näkyy erityisesti siinä, että se vapauttaa opettajan resurssia muidenkin oppilaiden käytettäväksi, ohjaajien avulla voidaan toteuttaa eriyttämistä ja kaiken kaikkiaan lisäkäden mahdollistavat suuremmissa määrin tuen tarjoamisen yksilöllisesti. Eräs opettaja kuvasi ohjaajien merkitystä osana yhteistyötä seuraavalla tavalla:

(Ohjaajat) ovat myös tosi iso tuki tässä työssä. Heidän kautta voidaan esimerkiksi tehdä semmoista, että jos yksittäisellä lapsella on isoja haasteita, vaikkapa käyttäytymisessä, niin voidaan tehdä joku palkkiosysteemi, jota ennen kaikkea ohjaaja siinä luokassa pystyy vetämään ja panemaan merkille, kuinka joka ikinen oppitunti menee, kun on välillä isommassa ja välillä pienemmässä ryhmässä. Että ohjaajan rooli näissä luokissa on merkittävä. (EO2)

Muiden toimijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyi vielä opettajien kokeman mukaan yhteistyö eri sosiaali- ja terveysalan palveluiden ja ammattilaisten kanssa. Näitä palveluita ja ammattilaisia, jotka olivat osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista olivat muun muassa neuvolat, perhe- ja koulukodit, erikoissairaanhoidon sekä kuraattorit, psykologit, puhe- ja toimintaterapeutit. Eri ammattilaiset ja palveluiden edustajat tekivät yhteistyötä opettajien kanssa erilaisten tiimien ja palaverien kautta. Molempien opettajien läsnäolo näissä tapaamisissa määräytyi jälleen oppilaan tuen tason ja tarpeiden mukaan: ”Saattaa olla tämmöisiä verkostopalavereja, joissa sitten ollaan, myös luokanopettaja on usein mukana, jos on esimerkiksi oppilaita, joilla on erikoissairaanhoidon palveluita, perhekotia, perheneuvolaa tai mitä tahansa,

---

<sup>1</sup> Tiimillä tarkoitetaan luokka-asteen tai luokka-asteiden mukaista moniammatillista työryhmää, johon kuuluu erityis- ja luokanopettajien lisäksi muita oppilaiden tukea suunnittelemassa ja toteuttamassa olevia ammattilaisia, kuten aineenopettajia, ohjaajia, terapeutteja ja psykologeja.

niin siinä voi olla aika iso tiimi koolla.” (EO2) Lisäksi opettajat yhteistyössä läpikävivät ja täyttivät esimerkiksi erilaisia lausuntopyyntöjä sekä lomakkeita sosiaali- ja terveystieteiden edustajien kanssa tehtävän yhteistyön kontekstissa.

## 6.2 Opettajien välisen yhteistyön toimivuus

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten opettajat kuvaavat yhteistyönsä toimivuutta. Opettajien kokemukset muodostivat neljä pääluokkaa (Kuvio 2). Nämä pääluokat olivat: 1) yhteistyön edellytykset, 2) yhteistyön vahvuudet 3) yhteistyön haasteet sekä 4) yhteistyön kehittämiskohteet. Tulokset on kuvattu tarkemmin alaluvuissa 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3 ja 6.2.4.

### Kuvio 2

*Opettajien välisen yhteistyön toimivuuden pääluokat yläluokkineen*

Yhteistyön edellytykset	Yhteistyön vahvuudet	Yhteistyön haasteet	Yhteistyön kehittämiskohteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Myönteinen asenne</li> <li>• Avoimuus</li> <li>• Joustavuus</li> <li>• Vuorovaikutus</li> <li>• Henkilökemia</li> <li>• Aika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutus</li> <li>• Erilaiset opettajat</li> <li>• Osaamisen jakaminen</li> <li>• Tuen tarjoaminen</li> <li>• Parempi jaksaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aika</li> <li>• Yhteinen suunnittelutyö</li> <li>• Erilaiset opettajat</li> <li>• Tuen tarjoaminen</li> <li>• Riittämättömyyden tunne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aikatauluttaminen</li> <li>• Opettajien koulutus</li> <li>• Yhteistyön selkeyttäminen</li> </ul>

### 6.2.1 Yhteistyön edellytykset

Opettajien yhteistyön toimivuutta tarkastellessa, opettajien kokemuksesta mukaan yhteistyö edellyttää erilaisia ominaisuuksia ja resursseja, niin yksilö-, työpari- kuin koulutasolla. Opettajien kokemusten pohjalta, yhteistyön edellytykset muodostivat pääluokan, joka koostui myönteisestä asenteesta, avoimuudesta, joustavuudesta, vuorovaikutuksesta, henkilökemiasta sekä ajasta.

**Myönteinen asenne.** Opettajien kokemuksesta nousi esiin eri tavoin yksittäisen opettajien myönteinen asenne yhteistyöhön. Opettajat kokivat, että

yhteistyö edellyttää ensimmäisenä, ”että haluaa lähteä, että haluaa tehdä yhteistyötä.” (LO3) Lisäksi opettajat viittasivat myös myönteisen asenteen kontekstissa muun muassa kiinnostukseen, innostukseen ja tahtotilaan. Eräs opettaja myös korosti, että halukkuuden tulee kummuta opettajalta itsestään, sillä ”ei ketään voi pakottaa siihen tahtotilaan.” (EO1)

**Avoimuus.** Toisena ominaisuutena kuvauksista esiin nousi eri tavoin avoimuus, joka ”kaikkien kohdalta on tosi tärkeä” (EO3) yhteistyön toteuttamiseksi. Opettajat kokivat, että yhteistyö edellyttää siten vastaanottavaa asennetta, kuten eräs erityisopettaja asian ilmaisi:

Semmoinen, että on vastaanottava uusille ideoille, jos vaikka heti tuntuu, että en mä rupee enää mitään kuvia tässä käyttää, niin se vähän niin kuin vie sitä pohjaa siltä, miten paljon se luokan kuvallinen tuki ja se struktuuri auttaa, että välttämättä kaikki ei niinku näe sitä, että oppilaalla menee paljon ohi, kun se tulee pelkkänä puheena. (EO2)

Opettajat korostivat kokemukuvauksissaan, että erityisopettaja ja luokanopettaja katsovat asioita eri kanteilta: ”Mun näkökulmani on nyt niin kun yleisopettajan näkökulma, tai luokanopettajan näkökulma, ei erityisopettajan näkökulma.” (LO2) Edellä mainittuun viitaten, opettajat korostivat avoimuuden kontekstissa avarakatseisuuden merkitystä, sitä, että on kykyä katsoa asioita eri näkökulmista yhteistyötä tehtäessä sen sijaan, että katsoisi ”putkinäöllä” (LO1) eikä joustaisi tai huomioisi toisen toiveita tai näkemyksiä.

**Joustavuus.** Ominaisuus, jonka opettajat mainitsivat yhteistyön edellytyksenä suurimmissa määrin, oli joustavuus. Opettajien mukaan joustavuutta vaaditaan kaikilta eri tahoilta, niin opettajilta, työpareilta ja -tiimeiltä kuin koulun johdoltakin erilaisissa tilanteissa. Joustavuus yhteistyössä näkyy esimerkiksi siinä, että opettajat näkevät oppilaat yhteisinä: ”Ehkä just se ajatus siitä, että se oppilas on yhteinen oppilas. Jos siitä pitää liikaa itse kiinni, on vaikeampi päästä siihen yhteistyöhön.” (EO3) Lisäksi joustavuutta vaaditaan tuen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin suhteen, sekä siinä, että opettajat kykenevät muokkaamaan suunnitelmiaan tilanteiden mukaan, kuten eräs luokanopettaja tämän kiteytti:

Joustavuutta, koska mikään suunnitelma ei koskaan mene, niin kuin se on suunniteltu, vaan sieltä aina tulee ne randomjutut, joiden mukaan pitää sitten niinku säätää sitä...että se yhteistyökin on joustavaa siinä mielessä, että sitä pystytään niitä äkkimuutoksia tekemään ja korjausliikkeitä tekemään. (LO2)

**Vuorovaikutus.** Opettajat mainitsivat yhtenä yhteistyön edellytyksenä myös vuorovaikutuksen eri osapuolten välillä: "Mutta ehkä se vuorovaikutus siinä on kaikista tärkeintä, opettajien välillä ja sitten oppilaiden välillä, että se toimii ja on semmonen hyvä meininki ja lepposa ilmapiiri. Ne on ehkä niitä tärkeimpiä, joidenka pohjalle ruvetaan rakentamaan." (LO3) Toimivaan vuorovaikutukseen kuuluu opettajien mukaan toisen kuuntelu sekä rohkeus ottaa asioita esille, "jos joku juttu ei toimikkaan." (LO3) Lisäksi toimiva vuorovaikutus edellyttää avointa ja luottamuksellista puheyhteyttä, jossa "pystyy puhumaan asioista keskenään ja tavallaan purkaa välillä sydäntäänkin siinä sitten." (LO4)

**Henkilökemia.** Yhteistyö vaatii opettajien mukaan myös tietynlaista kemialla, sillä he kokivat, että vaikka "jokaisen kanssa työyhteisössä pitäisi tulla toimeen, niin kumminkin sillä henkilökemialla on merkitystä. Ja semmosella, miten sen vois sanoa, asenteella toista työntekijää kohtaan." (LO1) Aina kuitenkin kemiat työyhteisössä eivät kohtaa: "Aina ihmisten väliset suhteet ja kemiat heijastuu yhteistyöhön. Toisten kanssa ei vain yhteistyö lähe rullaamaan ja toisten kanssa taas lähtee, että oli koulutusta tai ei." (LO1) Puuttuva kemia ja erilaiset ajattelu- ja toimintatavat työparin välillä voivat puolestaan johtaa erilaisiin haasteisiin: "Jos vaikka oltais tosi eri mieltä jostakin asiasta tai toimintatavat on erilaiset, niin se voi olla aika hankalaa sitten toteuttaa." (LO4)

**Aika.** Viimeisenä yhteistyön edellytysten kontekstissa esiin opettajien kokemuksista esiin nousi merkittävästi aika. Eräs opettaja kiteytti ajan merkityksen yhteistyön kannalta seuraavasti: "(Vaatii) aikaa, pitää sille kohtaamiselle luoda se mahdollisuus, elikkä pitää olla se aika, että istutaan miettimään." (EO3) Aika oli merkittävässä roolissa opettajien kokemuksissa, jotta oppimisen ja koulunkäynnin tukea pystyttäisiin yhteistyössä niin

suunnittelemaan, toteuttamaan kuin arvioimaankin: "(Vaatii) aikaa, että se homma lähtee käyntiin, että miten me toteutetaan juuri näitten kanssa tätä, että suunnittelu ja myöskin arviointi, että mitä voitais muuttaa." (LO5)

## 6.2.2 Yhteistyön vahvuudet

Opettajien yhteistyön toimivuutta tarkastellessa, opettajien kokemukkuvausten mukaan yhteistyöhön liittyy erilaisia vahvuuksia, niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta. Yhteistyön vahvuudet muodostivat pääluokan, joka koostui vuorovaikutuksesta, erilaisista opettajista, osaamisen jakamisesta, tuen tarjoamisesta sekä paremmasta jaksamisesta.

**Vuorovaikutus.** Opettajien kokemusten mukaan, heidän yhteistyönsä yhtenä vahvuutena oli avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus. Toimivan puheyhteyden kautta opettajat vaihtoivat näkemyksiään, ideoitaan ja pohdintojaan avoimesti sekä jakoivat haasteita ja ilonaiheita luottamuksellisesti. Eräs opettaja myös mainitsi, että vuorovaikutuksessa toimii se, että asiat ovat keskustelun alla nopealla aikataululla:

Me ollaan varmaan sen verran suu auki eläjiä molemmat, että tulee hyvin äkkiä toiselle sanottua, että mietippä tätä, että mennäänköhän me mettään tässä ja sitä semmoista niinku...että huomataan että jokin asia ei oppilaalla vaan toimi, niin se on hyvin nopeasti meillä kyllä keskustelun alla, että pitääkö meidän muuttaa keinoja vai muuttaa tavoitteita vai mitä tässä pitää muuttaa ja korjata. (LO2)

**Erilaiset opettajat.** Toisena yhteistyössä opettajien mukaan vahvuutena oli erilaiset opettajat. Opettajat korostivat kokemuksiinsa pohjaten, että erilaiset ihmiset ja persoonat tekevät opettajan työtä. Tämä nähtiin yhteistyön vahvuutena, sillä erilaiset oppijat tarvitsevat erilaisia opettajia tueksi ja roolimalleiksi: "Asia, minkä mä näen myös vahvuutena, on se, että kun me ollaan persoonina erilaisia ja lapset on erilaisia persoonia, niin selkeästi on niin, että joku oppilas tukeutuu enemmän erityisopettajaan, joku toinen enemmän minuun." (LO2) Myös erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö nähtiin



vahvuutena erilaisten opettajien kontekstissa: opettajilla on erilaista osaamista ja erilaisia näkökulmia sekä he toteuttavat opetustyötä erilaisin käytäntein. Eri opettajien erilaiset näkemykset ja huomiot nähdään hyötynä oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja tukemisen kannalta:

On erilaisia näkökulmia katsoa heitä ja tavallaan me pystytään eri opettajina näkemään oppilaista ne vahvuudet paremmin. Ja sitten kiinnitetään huomiota eri asioihin, niin luulen, että oppilaat hyöttyvät siitäkin, että välttämättä yksi opettaja ei ehtisi nähdä kaikkea, vaikka sitä tuenkin tarvetta sillä lapsella ja sitten siihen tulee se toinenkin näkökulma, että kyllä mä luulen, että ne oppilaat siitä hyöttyvät. (EO2)

**Osaamisen jakaminen.** Opettajien välisessä yhteistyössä vahvuutena oli myös osaamisen jakaminen. Opettajat toivat esille, että yhteistyön kautta opettajat voivat pyytää ja antaa toinen toisilleen apua, ideoita, vinkkejä ja näkemyksiä. Osaamisen jakamisen myötä, opettajat kokivat, että myös omat tiedot ja taidot pääsevät kehittymään: ”Jotakin tässä sentään oppii, eihän tässä luokanopettajan hommassa nyt ehkä erityisopettajaksi voi oppia, mutta semmosia vinkkejä jaellaan ja vaihdellaan.” (LO3) Vaikka osaamista jaettiin yhteistyössä puolin, että toisin, opettajat kuitenkin korostivat kuvauksissaan myös pidempään opettajana tai kyseisessä koulussa toimineen opettajan tai erityisopettajan erityispedagogisen osaamisen hyödyntämistä, esimerkiksi konsultaation keinoin: ”Sitten se konsultaatiojuttu, että me saadaan apua siltä erityisopettajalta ja sitten se voi kysyä myös meiltä, että se on molemmin puolista. Se on myös meidän vahvuus.” (LO5)

**Tuen tarjoaminen.** Edellä mainittujen lisäksi ja niihin vahvasti linkittyen, opettajat toivat esille kokemuksekuksissaan yhteistyön vahvuutena tuen tarjoamisen kaikille oppilaille tuen tasosta riippumatta. Kun luokan käytössä on kaksi opettajaa sekä heidän erilaiset osaamisensa ja vahvuutensa, oppilaiden yksilölliselle huomioimiselle ja tukemiselle on enemmän resursseja, jolloin ”kaikkia oppilaita ehitään tukea, että että olivatpa he millä tuen tasolla tahansa, niin kaikki saavat tukea.” (LO2) Eräs opettaja kuvasi oppimisen tukemista yhteistyössä seuraavalla tavalla:

Ehdottomasti se, että luokassa voi olla kaksi opettajaa. Elikkä oppilaat saavat huomattavasti enempi tukea. Myöskin tämmösessä yleisessä tuessa olevat oppilaat, kuin se, että ne olisi ainoastaan pienryhmässä ja normiluokassa. Että, koen, että se on ehdottomasti suurin hyöty tästä, se että siellä luokassa on enempi aikuisia. (LO1)

**Parempi jaksaminen.** Viimeinen vahvuus yhteistyössä, joka linkittyi vahvasti kaikkiin jo edellä mainittuihin, oli opettajien mukaan parempi jaksaminen. Kun opettajat pystyivät yhteistyössä jakamaan opettajuutta ja siihen liittyviä erilaisia tehtäviä, vastuita ja tavoitteita sekä kun he pystyivät hyödyntämään kunkin osaamista ja vahvuuksia, he kokivat sen parantavan työssäjaksamista ja siten tukevan omaa opettajuutta: ”Kyllä mä koen, että on saanut hirveesti erityisopettajalta, joka on kokeneempi, niin semmosia tosi hyviä vinkkejä siihen omaan työhön ja siihen tavallaan yhdessä tekemiseen. Just semmonen oma jaksaminen omassa työssä, että sitä saa jakaa työasioita toisen kanssa.” (LO4) Toisen opettajan nähtiin tuovan omalle työlle erityisesti tukea ja varmistusta, joka puolestaan ”keventää omaa työtaakkaa, kun tuki on siinä koko ajan olemassa.” (LO3)

### 6.2.3 Yhteistyön haasteet

Opettajien yhteistyön toimivuutta tarkastellessa, opettajien kokemuk kuvauksista nousi esille erilaisia yhteistyöhön liittyviä haasteita. Haasteet muodostivat pääluokan, joka koostuu ajasta, yhteisestä suunnittelutyöstä, erilaisista opettajista, tuen tarjoamisesta sekä riittämättömyyden tunteesta.

**Aika.** Opettajat viittasivat eniten kokemuk kuvauksista yhteistyön haasteiden osalta aikaan ja sen puutteeseen. Kiire, suuret työmäärät sekä lukujärjestykselliset seikat eivät opettajien mukaan mahdollista ajan antamista riittävässä määrin yhteistyölle. Aika koettiin haasteeksi erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelun osalta, mutta ajan puute vaikutti myös tuen tarjoamiseen: ”Kumminkin luokahuoneessa ajatellaan, jos siellä on vaikka ne neljä erityisen tuen lasta ja vaikka neljä tehostettua, niin se on kumminki yli

kymmentä kunta muuta, joilla on myös monenlaisia tarpeita ja tuenkin tarpeita, mutta joihin ei kuitenkaan sitten aika riitä välttämättä vastata.” (EO2) Ajanpuutteen nähtiin vaikuttavan myös edellä mainittujen lisäksi arviointityön tekemiseen.

Opettajien välinen yhteistyö tapahtuu useimmiten välitunneilla sekä ennen ja jälkeen työpäivien sillä, kuten eräs opettaja sanoitti: ”Ei, meillä ei ole varattu millekään aikaa muulle kuin opetukselle.” (LO2). Tämä puolestaan johtaa venyviin työaikoihin ja yhteistyön tekemiseen myös vapaa-ajalla viestien ja puheluiden välityksellä, jolloin ”ideoidaan esimerkiksi WhatsApp-ringeissä.” (EO2) Eräältä opettajalta esimerkiksi kysyttiin yhteistyölle varatusta ajasta ja hän vastasi seuraavalla tavalla: ”Niin paljon kuin illoissa on aikaa, elikkä se on aina työajan ulkopuolella tehtävää, että vaikka 3 asti on koulua ja sen jälkeen, kun alat tekee, niin se on aina ilta, kun niitä saadaan tehtyä. Työtuntien määrä ei millään pysy 40:ssä eikä sillä suunnallakaan.” (LO2)

**Yhteinen suunnittelutyö.** Toisena haasteena yhteistyön toimivuuden osalta kokemuksesta nousi esille yhteinen suunnittelutyö, joka linkittyy vahvasti edellä tarkastellun aikaresurssin puutteeseen. Opettajat kokivat ongelmana, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä ylipäänsä opetusta ei pystytä riittävässä suunnittelemaan yhteistyössä, koska lukujärjestykselliset seikat ja siten aika eivät sitä mahdollista. Yhteisen suunnittelun puute puolestaan johtaa opetusten erillisyyteen, esimerkiksi joustavia ryhmä- ja tilaratkaisuja hyödynnettäessä: ”Mä en tiedä aina, että mitä erityisopettaja tekee, mihin tavoitteeseen hän pyrkii oppilaan kanssa, silloin kun hän ottaa oppilaat tonne toiseen ryhmään.” (LO2) Yhteisen suunnittelun puute johtaa opettajien kokemusten mukaan lisäksi epäselviin roolijakoihin samanaikaisopetustunneilla: ”Pitkälti se silloin menee, että luokanopettaja on vastuussa siitä opetuksesta. Toki jos erityisopettajan kanssa ollaan sovittu erikseen, että piä sää tää, niin mä piän tän. Sitten, että jos se on hyvin suunniteltu ennakkoon, niin sitten ne roolit voi olla sellaiset erilaiset, molemmilla on sitä opetusvastuuta.” (LO4) Opetusten erillisuus ja epäselvät roolijaot taas horjuttavat oppimisen tuen systemaattisuutta sekä siten sen vaikuttavuutta, kun

opettajien opetus ei ole linjassa toisiinsa nähden. Opettajat kokivat olevansa "välillä aivan pihalla" (LO2) sen suhteen, mitä oppilaat ovat toisen opettaja kanssa tehneet ja miten heidän osalta jatketaan.

**Erilaiset opettajat.** Yhtenä yhteistyön toimivuutta horjuttavana haasteena opettajat näkivät erilaiset opettajat. Opettajien erilaisuus tuli yhteistyössä eteen haasteeksi silloin, jos toisen opettajan tiedot, taidot, arvot, näkemykset ja toimintatavat opetuksen suhteen poikkesivat selvästi työparin omista. Tällöin haasteena saattaa tulla vastaan, että "toinen pitää tärkeänä ihan eri asioita kuin toinen" (EO2), mikäli esimerkiksi "toinen ei näe niitä tuen tarpeita ollenkaan tai ei välttämättä ymmärrä niitä." (EO2) Opettajat myös kokivat, että mikäli toisen opettajan suhtautuminen yhteistyöhön ei ollut myönteinen, haastoi se yhteistyön tekemistä sekä ylipäänsä siihen ryhtymistä: "Ja tavallaan sekin, että tiimeissä on vähän erilaisia ihmisiä, niin siinäkin joutuu vähän työtä tekemään. Suhtautuminen on aina vähän erilainen." (EO2)

**Tuen tarjoaminen.** Yhtenä haasteena yhteistyön kontekstissa nousi esille opettajien kokemuksesta perusteella myös tuen tarjoaminen. Tuen tarjoaminen oli selkeästi yhteydessä kaikkiin jo edellä mainittuihin haasteisiin opettajien puheessa, sillä opettajat kokivat, että ajan ja yhteisen suunnittelutyön puute sekä opettajien erilaisuus vaikuttivat siihen, että oppilaiden tukea ei yhteistyössä pystytä tarjoamaan riittävässä määrin kaikille. Eräs erityisopettaja kuvasi tätä tilannetta seuraavalla tavalla:

Luokanopettaja ei aina ole ihan varma, että millä tavalla hänen pitäisi tukea. Esimerkiksi yleisen tuen tukimuodot jää välillä tosi vähälle ja sitten saatetaan olla sitä mieltä, että pitäis tehostaa tai siirtää tehostettuun tukeen, sit kun käydään, että minkälaista tukea, niin sit istutaan vasta ja ruvetaan miettimään, että hetkosen, että ei oo hirveesti yleisenkään tuen muotoja vielä käytettynä, että ruvetaan vasta sitten katsomaan tosissaan, että miten sitä tukea vois järkevästi suunnitella. (EO3)

Opettajien kokemuksesta välillä oli kuitenkin ristiriitaisuutta sen suhteen, ketkä jäävät ilman riittävästi tukea. Osa opettajista koki, että erityisesti yleisen tuen oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle: "Meidänhän pitäisi myös

kyetä eriyttämään sinne ylöspäinkin ja siinä kokee kyllä suurta resurssien puutetta.” (EO2) Osa opettajista taas viittasi kokemuksiinsa siihen, että erityisen tuen oppilaita ei pystytä tukemaan lain mukaisesti inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa: ”Ne saa niin vähän opetusta, nämä erityisen tuen oppilaat.” (EO3) Muutama opettaja nosti myös esille, että myös tehostetun tuen oppilaat saattavat jäädä välillä erityisen tuen oppilaiden kanssa yleisen tuen oppilaiden varjoon: ”Mulla ei välttämättä jää riittävästi aikaa niille erityisen tai tehostetun tuen lapsille. Ihan senkin takia, että yleisen tuen oppilaat osaa pyytää paljon paremmin apua, että sen nappaa sieltä äkkiä. Sitten voi olla joku ihan hiljaa, joka tarttis oikeesti tosi paljon tukea.” (EO2)

**Riittämättömyyden tunne.** Viimeisenä haasteena opettajien kokemukuvauksista nousi esille yhteistyön haasteisiin liittyen riittämättömyyden tunne. Riittämättömyyden tunnetta työssään opettajat kokivat esimerkiksi resurssien puutteen takia: ”Ei oo, ei (riittävästi resursseja). En mä usko, että kellään koululla on riittävästi resursseja. Mutta kamalinta tässä on se riittämättömyyden tunne. Se raastaa ihmistä kyllä eniten.” (EO1) Siten riittämättömyyttä koettiin myös tuen tarjoamisen kontekstissa: ”Kaipais vähän enemmän sitä tukea niille, että aina semmonen riittämättömyyden tunne kyllä kulkee mukana. Kovasti aina yrittää miettiä ratkaisua siihen, että millä tavalla ne sais vähän enemmän sitä, et miten jaetaan porukka ja näin.” (LO4)

#### 6.2.4 Yhteistyön kehittäminen

Opettajien yhteistyön toimivuutta tarkastellessa, opettajien kokemuksvausten mukaan yhteistyöhön liittyy lisäksi erilaista yhteistyön kehittämistä. Yhteistyön kehittäminen muodosti pääluokan, johon sisältyy aikatauluttaminen, opettajien koulutus sekä yhteistyön selkeyttäminen.

**Aikatauluttaminen.** Ensimmäisenä ja selkeimpänä yhteistyön kehittämiskohteena opettajat nostivat esille kokemuksvauksissaan aikatauluttamisen. Aikatauluttamisen suhteen haastateltavat nostivat esille

erityisesti toiveen suunnittelutyön aikaresurssoinnista kiinteäksi osaksi lukujärjestystä, kuten erään opettajan kuvaus tämän osoitti:

Ehkä mä aattelin, kun on kuitenkin varattu sitä omaa suunnittelun aikaa, niin osa niistä saisi olla sidottuna tänne aivan lukujärjestykseen. Että voisko se olla ihan esimiestasolta määrätty, että tämä ja tämä tunti viikossa katotaan, että lukujärjestyksessä on siinä kaikilla niin ku tyhjä paikka, mikä se sitten oiskaan se kolo jollekin päivälle...esimerkiksi töiden päättyessä ois yhteistä suunnittelu-aikaa. (EO3)

Opettajat kokivat, että mikäli yhteissuunnittelu-aika olisi kiinteästi palkitettuna lukujärjestykseen ja mikäli se olisi palkallista työ-aikaa edes yhden tunnin verran, jokaisella opettajalla olisi siten velvollisuus osallistua yhteissuunnittelutyöhön. Aikatauluttamisen ja rahallisen korvauksen nähtäisiin mahdollisesti parantavan suunnittelutyötä ja sen toimivuutta, kun jokaisella opettajalla olisi ”velvollisuus istua siinä.” (EO1) Haastateltavat opettajat toivat suunnittelutyön lisäksi aikaresurssoinnin ja aikatauluttamisen tärkeyden esille, myös tuen tarpeen arvioinnin ja tuen vaikuttavuuden seurannan kontekstissa.

**Opettajien koulutus.** Opettajien kokemuksesta nousi toisena yhteistyön kehittämisen kohteena esille opettajien koulutus. Opettajat korostivat kokemuksiansa pohjaten, että opettajien koulutusta tulisi kehittää, jotta se vastaisi paremmin työelämän vaatimuksiin. Opettajat kokivat, että yliopistokoulutuksessa painopiste on liikaa teoretisessä ja käytännön harjoittelu jää takaa-alalle, jolloin koulutus ei valmista tosielämän työntekoon inklusiivisissa oppimisympäristöissä, yhteistyössä muiden kanssa. Esimerkiksi erityispedagogiikan ja luokanopettajakoulutuksen oppiainerajat ylittävää yhteistyötä ei juuri tehdä sekä yliopistoaikaisia harjoitteluja suoritetaan harjoittelukouluissa, joissa olosuhteet ja resurssit ovat erään opettajan sanoin ”ihan erilaisia kuin useimmiten täällä kentällä.” (LO3) Tämä on puolestaan johtanut siihen, että ”se on kentällä tullu pitkälti se semmonen opettelu...ja semmonen, että ketä on missäkin paikalla ja tämmöset ihan käytännön jutut.” (LO4)

Opettajien koulutuksen kehittämisen kontekstissa, haastateltavat toivat kokemuksissaan esille, että yhteistyön tekemiseksi ja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi, luokanopettajat tarvitsisivat enemmän erityispedagogista osaamista. Luokanopettajien erityispedagogista osaamista tarvittaisiin inklusioluokissa kaikkien oppilaiden tukemisen varmistamiseksi, koska ”meillä alkaa olla luokissa niitä tukea tarvitsevia oppijoita, niin kaikille ei välttämättä riitä erityisopettajan apu.” (EO2) Eräs opettaja nosti luokanopettajien erityispedagogisen osaamisen lisäämisen rinnalle myös erityisopettajien kouluttamistarpeen eri oppiaineiden sisältöjen pedagogiseen hallintaa, jotta ”olisi tasaväkisempää tää juttu.” (EO1)

Haastateltavista opettajista lisäksi osa toi viimeisenä näkökulmana opettajien koulutuksen kehittämisen suhteen esille kokemuksissaan nykyisistä erityisopettaja- ja luokanopettajanimikkeistä ja rooleista luopumisen. Opettajat nimittäin kokivat, että nykyinen inklusion mukainen pedagogiikka on muuttanut opettajien työnkuvaa samankaltaisiksi: molemmilla opettajilla on tasavertainen vastuu kaikista oppilaita sekä heidän opettamisestaan ja tukemisestaan, tuen tasoista riippumatta. Eräs opettaja kuvasi kokemuksiaan edellä mainittuun seuraavalla tavalla: ”En mä oo enää yleisopetuksen opettaja, vaan mun täytyy toimia kuten erityisopettaja kaikkien lasten tukemiseksi. Niin miksi meillä on 2 erillistä nimikettä, kun molemmat tekee samaa työtä?” (LO2) Inklusiivisen opetuksen mukainen pedagogiikka vaatii opettajien mukaan vain yhdenlaisia opettajia:

Tämä on vanhaa, pienryhmien aikaista koulutustaustaa vasten ajateltua tämä, että on ollut vain erityisluokanopettajat ja vain luokanopettajat. Mutta todella se, mitä tänä päivänä vaaditaan, sekä erityisopettajalta että luokanopettajalta...niin muuttaisin koulutusta, että olisi vain yhdenlaisia opettajia. Silloin se palvelisi, silloin kaikki tekisi tasa-arvoisena sitä omaa työtänsä. Ei oteta napit vastakkain asettelua. (LO1)

**Yhteistyön selkeyttäminen.** Viimeisenä yhteistyön kehittämiskohteena kokemukuvauksista nousi esille yhteistyön selkeyttäminen. Opettajat kokivat, että yhteistyön tehostamiseksi ja siten opetuksen ja tuen tarjoamisen

parantamiseksi, tarvitaan yhteisiä sekä selkeitä linjoja, käytänteitä ja työkaluja. Yhteiset ja selkeät linjat, käytänteet ja työkalut tuen toteuttamiseen liittyen helpottaisivat opettajien mukaan yhteistä tuen suunnittelua, konkreettista toteutusta kuin arviointiakin. Yhteistyön selkeyttämiseksi, toimia kaivataan niin opetusparien kesken: ”Esimerkiksi tehdään yhdessä heti syksyllä semmosia linjoja, että mitä otetaan missäkin vaiheessa. Niin sanottu vanha jaksosuunnitelma. Niin sen pohjalta molemmat tietää heti kättelyssä, että mitä me ruvetaan tekemään.” (LO1) Myös koko koulun ja kunnan tasolla vaaditaan toimia: ”Sitä vois systemaattisemmin toteuttaa, jos kaikilla ois käytössä samat, vaikka työkalut, miten sitä toimitaan, että ehkä semmoset koulun sisäiset ois ihan hyvä olla, tai vaikka niinku paikallisesti sovitut, että kaikilla ois tietyllä tavalla.” (LO4) Eräs opettaja viittasi kokemuksissaan myös valtakunnan tason toimiin:

Miettii niitä tuen järjestämisiä, kun se kumminki kuuluis olla kunnan sisällä yhtenäinen se tuen järjestäminen. On puhuttu esimerkiksi siitä, että pitäis käydä taas uudestaan läpi niitä, millä kriteerillä siirretään tuen tasolta toiselle, kun sekin vaihtelee koulukohtaisesti. Tosin, ihan valtakunnallisestikin. (EO3)

Yhteisiä ja selkeitä linjoja, käytäntöjä ja työkaluja tulisi opettajien mukaan sopia ja kehittää johdantasolla, sillä se vapauttaisi opettajien resursseja itse opetustyöhön. Opetustyöhön keskittyminen yhteistyössä tukisi puolestaan oppilaiden systemaattisen tuen tarjoamista ja opettajien jaksamista, kuten eräs opettaja tätä havainnollisti:

Meillä on ollut pikkusen semmoista epäselvää, miten meidän kunnassa annetaan ylipäättään erityisopetusta. Ja tää on vienyt paljon voimia tästä työstä. Tässä niinku on ollut koko ajan semmoinen ristiriita, että saako oppilaan ottaa vaikka pienempään ryhmään vai pitääkö kaikki tuki antaa isossa luokassa. Jos meillä olisi selkeät, isot linjat, niin se ainakin auttaisi asiaa. Niin tämmöisiä, selkeitä pelisääntöjä mä niinku toivoisin johdolta. Että, vaikka niitä ois työryhmä miettinyt, niin se ois kuitenkin yhdessä mietitty. Ehkä sitten meidän ei tarvitsisi niin paljon opettajien kanssa keskustella, että meillä on oikeus antaa tätä tukea, kun se ois koko koulussa tai luokassa se sama linja. (EO2)



## 7 POHDINTA

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa kerrataan tutkimustehtävä sekä tarkastellaan ja pohditaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Tämän jälkeen esitetään tuloksista tehtäviä johtopäätöksiä. Toisessa alaluvussa tarkastellaan puolestaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia opettajien kokemuksesta kautta, miten erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä sekä miten toimivaa opettajien välinen yhteistyö heidän arvioimanaan on. Tarkastelun kohteena olivat sellaisten koulujen opettajat, jotka toteuttivat inklusion mukaista pedagogiikkaa eli kouluissa ei ollut käytössä kiinteitä erityisopetuksen pienryhmiä, vaan kaikkien oppilaiden opetus järjestettiin joustavia ratkaisuja käyttäen yleisopetuksen piirissä. Siten tutkimuksen tavoitteena oli osaltaan lisätä ymmärrystä tämänhetkisestä inklusion käytännön toteutuksesta ja toimivuudesta tarkastelemalla oppimisen ja koulunkäynnin tuen konkreettista toteuttamista osana opettajien välistä yhteistyötä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat yhtenä havaintona, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan opettajien välisessä yhteistyössä monin eri tavoin. Opettajien yhteistyöhön tuen toteuttamisen kontekstissa nimittäin liittyy seuranta- ja arviointityötä, joka on Aron & Lerkkasen (2019) sekä Benderin & Shoresin (2007) mukaan yksi keskeinen osa tukivastemallin mukaista tuen toteuttamista. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien yhteistyö osana tuen toteuttamista koostuu myös erilaisten pedagogisten ratkaisujen hyödyntämisestä, joten voidaan todeta, että opettajat toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuslaissa (628/1998) säädettyjen tukimuotojen mukaisesti. Tukea toteutetaan opettajien kesken myös edellä mainittujen lisäksi

olemalla yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Tuki tulee aina järjestää moniammatillisessa yhteistyössä eri asiantuntijoiden sekä kodin kanssa, joten tulokset opettajien yhteistyöstä ovat linjassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen periaatteiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 61). Voidaan siten todeta, että tutkimuksen tulokset tuen toteuttamisesta tukevat inklusiivisen opetuksen ja kolmiportaitaisen tukimallin tavoitteiden mukaista toteutusta, jossa korostetaan erityisopettajan ja luokanopettajan välillä tapahtuvaa, jatkuvaa seuranta- ja arviointityön tekemistä, joustavien opetus- ja oppimisjärjestelyiden hyödyntämistä sekä tuen toteutusta yhdessä muiden ammattilaisten ja kotien kanssa (esim. Aro & Lerkkanen, 2019; Ainscow ym., 2014; Opetusministeriö, 2007, s. 56).

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa, voidaan lisäksi havaita, että opettajat toteuttavat tukea yhteistyössä joustavasti kaikilla tuen tasoilla. Tätä tulosta tukevat myös aiemmat kotimaiset tutkimukset ja niiden tulokset oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisesta. Esimerkiksi Björnin ym. (2016) tutkimuksen tuloksissa todetaan, että kyseisen tukimallin kontekstissa kaikilla oppilailta, tuen taosta riippumatta, on mahdollisuus saada joustavasti tukea yleisopetuksen luokassa, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Yhtenä mielenkiintoisena seikkana tutkimuksen tuloksista nousi tuen toteuttamisen suhteen esille kuitenkin se, että opettajat käyttävät tuen toteuttamisessa yhteistyössä suuremmissa määrin joustavia ryhmä- ja tilaratkaisuja samanaikaisopetuksen sijasta. Joustavat ratkaisut koskettivat erityisesti erityisen tuen oppilaita ja vähemmissä määrin tehostetun ja yleisen tuen oppilaita. Paloniemi ym. (2021) olivat tutkimuksessaan tehneet juuri samat havainnot tukimuotojen käytöstä tuen eri portailla. Kyseinen tulos myös osaltaan osoittaa, että opettajat toteuttavat tukea melko segregoivissa ympäristöissä, jolloin yleis- ja erityisopetus ovat melko erillään toisistaan. Tämän havainnon ovat tehneet myös aiemmin Björn ym. (2016) sekä Sundvist ym. (2019) tutkimuksissaan.

Opettajien välisessä yhteistyössä nousi esiin tutkimustuloksia tarkastellessa myös havainto opettajien vaihtelevista rooleista ja vastuista, osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutusta inklusiivisissa ympäristöissä, eri työparien ja

koulujen välillä. Osa opettajista koki, että tuen toteuttamiseen liittyviä tehtäviä suoritetaan täysin yhteistyössä, mutta jotkin kokemukset kuitenkin viittasivat siihen, että vastuut jakautuivat tuen toteutuksessa joltain osin oppilaiden tuen tasojen ja opettajien ammattinimikkeiden mukaisesti. Gavishin (2017) mukaan opettajilla onkin nykypäivänä vaihtelevia statuksia inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa ja esimerkiksi Ghanaat ym. (2017) ja Lingo ym. (2011) korostivat tutkimuksissaan sitä, että roolit voivat olla joustavat, jolloin opettajat itse päättävät, miten vastuunsa ja tehtävänsä jakavat. Tutkimuksen tulokset viittasivat samaan ilmiöön, minkä Björn ym. (2016), Jahnukainen ja Itkonen (2015), Sundqvist ym. (2019) sekä Tzivinikou (2015) ovat todenneet: luokanopettajat ovat pääasiallisesti vastuussa yleisen tuen toteutuksesta, tehostetulle tuelle siirryttäessä luokanopettajien vastuut vähenevät ja erityisopettajien kasvavat sekä erityisen tuen tasolla tuen toteutus nähdään pääasiallisesti erityisopettajan tehtävänä.

Tutkimuksen tulokset myös osoittivat, että opettajien välinen yhteistyö vaatii erilaisia ominaisuuksia, resursseja ja linjauksia toimiakseen. Nämä ominaisuudet, resurssit ja linjaukset koskettivat niin yksittäisiä opettajia ja työpareja, kouluja kuin koulutusjärjestelmääkin, kuten Jurkowski ym. (2020) tutkimuksessaan ovat myös jaotelleet yhteistyön edellytykset eri tasoille. Monet aiemmat tutkimukset (esim. Paloniemi ym., 2022; Ricci & Fingon, 2017; 2018) ovat todenneet, että yhteistyö vaatii erilaisia ominaisuuksia yksittäisiltä opettajilta sekä työpareilta. Tämä tutkimus nosti esille tärkeimmiksi ominaisuuksiksi myönteisen asenteen ja avoimuuden sekä toimivan vuorovaikutuksen, että henkilökemian. Aika nähtiin puolestaan keskeisimpänä resurssina, jota yksittäisiltä kouluilta vaaditaan yhteistyön mahdollistamiseksi. Tämä tulos oli linjassa muiden opettajien yhteistyötä tutkivien tutkimusten kanssa (esim. Berry ym., 2009; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Lakkala ym., 2016). Edellä mainittujen lisäksi, aiemmat tutkimukset (esim. Paloniemi ym., 2022; Ricci & Fingon, 2017; 2018) korostavat joustavuuden merkitystä yksittäisten pariin tasolla. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa, joustavuus oli ominaisuus, joka läpäisi puolestaan kaikki tasot.

Kun edellytykset olivat kunnossa, opettajat kykenivät kokemaan yhteistyön vahvuutena: erilaiset opettajat tuovat tietonsa, taitonsa, näkökulmansa ja tapansa yhteistyöhön, luottamuksellisessa ja avoimessa vuorovaikutuksessa. Nilsenin (2017) mukaan opettajat näkevätkin yhteistyön positiivisessa valossa, sillä Paloniemen ym. (2017) mukaan yhteistyö keventää opettajien työtaakkaa. Tämä johtui Kokon ym. (2021) tutkimuksen mukaan siitä, että opettajat jakavat opettajuuden ja siihen liittyvät eri osa-alueet. Myös tämän tutkimusten tulosten mukaan yhteistyön nähdään parantavan opettajien työssäjaksamista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteistyön edellytykset eivät kuitenkaan ole kaikilta osin kunnossa. Esimerkiksi aika on yksi merkittävä tekijä, jonka opettajat kokevat riittämättömänä. Riittämätön aika heijastuu erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun. Tämä sama ilmiö on huomattu useissa eri kotimaisissa, että kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Berry, 2021; Black & Hill, 2020; Kokko ym., 2021). Ajan puute johtaa puolestaan opetusten erillisyyteen sekä epäselviin roolijakoihin samanaikaisopetusta järjestettäessä. Nilsen (2017) onkin todennut tutkimuksessaan, että erityisopetus ja yleisopetus ovat irrallaan toisistaan, mikäli tukea ja opetusta ei suunnitella yhdessä. Edellä mainittujen lisäksi, vaikka yhteistyö toisen opettajan kanssa nähtiin etuna, saattoi sitä haastaa tai estää tekijät, jotka liittyivät opettajien sekä ylipäänsä yksilöiden erilaisuuteen. Casserlyn ja Padden (2018) sekä Scruggs & Mastropieri (2017) ovat havainneet, että opettajilla on erilaisia opetusfilosofioita ja opetuskäytänteitä, jotka Mofieldin (2020) mukaan johtavat ristiriitoihin yhteistyössä. Tämä tutkimus osoitti näiden edellä mainittujen lisäksi myös opettajien erilaisten tietojen, taitojen sekä suhtautumisten saattavan muodostuvan yhteistyön haasteeksi.

Tutkimustulosten mukaisesti, yhteistyöhön liittyviin haasteisiin voidaan kuitenkin puuttua, mikäli koulun johdon, kunnan ja valtakunnan tasolla tehdään toimia yhteistyön kehittämisen eteen. Yhteistyö edellyttääkin kehittyvää koulukulttuuria sekä muutoksia rakenteisiin ja opettajien ammattiodotuksiin (Sinkkonen ym., 2018, s. 28). Opettajien koulutusta tulee yliopistoissa päivittää vastaamaan nykypäivän inklusiivisen pedagogiikan vaatimuksiin sekä

käytännöntyöhön. Tämän opettajien kouluttamistarpeen ovat todenneet myös edeltävät tutkijat tutkimuksissaan, kuten Berry (2021), Brendle ym. (2017) sekä Casserly ja Padden (2018). Tämä koulutuksen kehittämistyö tarkoittaa esimerkiksi suuremmissa määrin käytännön harjoittelua kentällä sekä erityisesti erityispedagogisen osaamisen lisäämistä, jonka myös Pellegrino ym. (2015) sekä Thompson ym. (2020) ovat esittäneet kehittämiskohteeksi. Uutena kehittämisen kohteena tämän tutkimuksen pohjalta esitetään opettajien erityisopettaja- ja luokanopettajanimikkeistä luopumista. Monet tutkimukset (esim. Berry ym., 2009; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017), ovat myös nostaneet riittävän ajan varaamisen yhteistyölle ja sen tekemiselle tärkeäksi resurssointikohteeksi. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyö tulisikin kirjata työaikaan palkalliseksi ylimääräiseksi työajaksi. Edellä mainittujen lisäksi, koulujen ja kuntien sisällä sekä valtakunnan tasolla tulisi kehitellä yhteisiä ja selkeitä linjoja, käytänteitä ja työkaluja, jotta oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutus olisi systemaattisempaa ja siten opettajien välisen yhteistyön potentiaali voitaisiin maksimoida opetustyöhön ja oppilaiden tukemiseen. Suomessa Paloniemi ym. (2022) ovat tähän liittyen korostaneet erityisesti kolmiportaisen tuen toteuttamiseen liittyvien käytäntöjen kehittämistä yhteistyön selkeyttämiseksi.

Viimeisenä mielenkiintoisena huomiona tuloksista nousi esille, että opettajien kokemukset yhteistyön hyödyistä ja haitoista olivat ristiriitaiset. Opettajien näkemykset eivät olleet siten selkeät sen suhteen, pystytäänkö kaikkia oppilaita tukemaan inklusiivisen opetuksen kontekstissa kyseisellä tavalla yhteistyössä: osan opettajista kokemus oli myönteinen, osan kielteinen sekä osan opettajista kaksijakoinen. Tutkimuksen tuloksia tukevat myös aiempien tutkimusten ristiriitaiset näkemykset inklusiivisen pedagogiikan toimivuudesta. Esimerkiksi Suomessa Malinen ja Palmu (2017) ovat todenneet, että yhteistyöllä kaikkien oppilaiden opetus pystytään järjestämään yleisopetuksen luokassa, kun taas Eklundin ym. (2021) parin vuoden takaisen tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että inklusiivisissa luokissa tukea tarvitsevat vievät opettajan ajan ja huomion, jolloin muut oppilaat jäävät takaa-alalle ilman tarvitsemaansa tukea, johon myös he ovat oikeutettuja. Myös tässä tutkimuksessa opettajien

kokemuksista nousi esille, että yleisen tuen oppilaat saattavat jäädä helposti ilman tarvitsemaansa tukea, mutta mielenkiintoisena huomiona opettajat nostivat myös esille, että myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaat voivat jäädä yleisen tuen oppilaiden varjoon. Tulokset ovatkin siten ristiriitaiset sen suhteen, minkä tasoisten oppilaiden nähdään eniten hyötyvän inkluusiivisesta opetuksesta ja keiden nähdään jäävän ilman tarvitsemaansa tukea.

Yhteenvedona tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttaminen erityisopettajien ja luokanopettajien välisessä yhteistyössä on monimuotoista sekä siten linjassa tuen toteuttamisen periaatteiden kanssa. Tutkimuksen tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että ei ole yksiselitteistä ja siten selvää, pystytäänkö kaikkia oppilaita tukemaan inkluusiivisen pedagogiikan kontekstissa opettajien yhteistyössä tällä hetkellä käytössä olevilla toimintatavoilla. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan lisäksi todeta, että opettajien välinen yhteistyö vaatii tietynlaisia lähtökohtia toimiakseen, niin yksittäisiltä opettajilta ja työpareilta, kouluilta ja kunnilta sekä laajemmin valtakunnan tasolla, esimerkiksi päättäjiltä sekä opettajankoulutuslaitoksilta. Opettajien väliseen yhteistyöhön osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista liittyy tutkimuksen mukaan myös erilaisia haasteita, mutta tällä hetkellä yhteistyö ja tuen toteutus toimivat niin hyvin, kuin niiden on vain mahdollista toimia olemassa olevilla resursseilla, käytänteillä ja linjauksilla. Inklusiivisen pedagogiikan mukainen tuen järjestäminen yhteistyössä vaatii siten kehittämistyötä sekä riittäviä resursseja, jotta inklusion mukaiset arvot ja nykyisen tukimallin mukaiset tavoitteet voidaan saavuttaa kouluissa.

## **7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan sen kulku vaihe vaiheelta mahdollisimman tarkasti, selkeästi ja totuudenmukaisesti, tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimuksessa on siis kiinnitetty huomiota siihen, että lukija pystyy varmasti ymmärtämään, miten tutkimus on edennyt ja

miten saatuihin tuloksiin on päädytty (Graneheim, 2017, s.33; Hirsjärvi ym., 2008, s. 232). Tämä on ollut erityisen tärkeää, sillä tutkimuksen luotettavuutta horjuttavat laadullisen tutkimusperinteen kontekstissa aineiston analyysiä tehtäessä ja tuloksia tulkittaessa tutkijan oma asema, joka näkyy esimerkiksi hänen tekemissään valinnoissa sekä tulkinnoissa (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim, 2017).

Tutkimuksen uskottavuudesta on huolehdittu siten, että tutkija on kiinnittänyt huomiota objektiivisuuteen eli siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkittavien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 212). Tutkittavaa ilmiötä ja tutkimuksen näkökulmaa sekä merkityksiä avattiin tutkittaville haastattelujen alussa, jotta tutkimukseen osallistujat varmasti ymmärsivät, mitä eri termeillä ja siten kysymyksillä tarkoitettiin tämän tutkimuksen kontekstissa. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien opettajien soveltuvuus kohdejoukoksi varmistettiin koulujen nettisivujen lisäksi myös koulujen johdolta.

Edellä mainittujen lisäksi, tutkimuksessa on huolehdittu myös muista eettisten periaatteiden noudattamisesta kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Näitä ratkaisuja on kuvattu tarkemmin luvussa 5.4.

Tutkimuksen rajoitteina voidaan pitää sen heikkoa siirrettävyyttä, joka Eskolan ja Suonrannan (1998, s. 212-213) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein onkin kyseenalaista, sillä tutkimuksen tulokset pohjautuvat yksittäisten henkilöiden omiin, subjektiivisiin kokemuksiin, jotka muodostuvat heidän omissa elinpiireissään. Siirrettävyyttä horjuttaa myös tutkimuksen pieni näyte koko. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan opettajaa, joista kolme oli erityisopettajaa ja viisi luokanopettajaa. Vähäisen osallistujamäärän lisäksi tutkimukseen valikoitunut näyte oli myös kerätty ainoastaan yhdestä kunnasta ja sen kahdesta eri koulusta. Tutkimuksen näytettä voidaan siten pitää vain pienenä osana heidän edustamastaan inklusiivisen pedagogiikan mukaisista kouluista ja niiden opettajista. Siirrettävyyden lisäämiseksi tutkimuksen aineistoa olisi voinut siten kerätä laajemmalla alueella ja isommalta opettajajoukolta sekä aineistoa olisi voinut täydentää vielä muita

aineistonkeruumenetelmiä, kuten havainnointia ja kyselylomaketta käyttämällä, mutta rajoitteiksi vastaan tulivat aika sekä spesifi tutkimuskohdejoukko, johon oli haastavaa löytää tutkittavia. Täytyy kuitenkin muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa päätelmiä ei pyritäkään tekemään yleistettävyyden valossa (Hirsjärvi ym., 2008, s. 182).

Tutkimuksen vahvistettavuus tuli puolestaan esille tutkimusten tulosten ja niiden tarkastelun kontekstissa, sillä tutkimuksen löydökset olivat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten ja teorioiden kanssa. Tutkimus toi esille uusia yksittäisiä havaintoja löydöksiin liittyen, mutta pääpiirteittään tulokset ja tulkinnat saivat tukea muista samaa ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttaminen opettajien välisessä yhteistyössä ei ole helppoa ja yksinkertaista inklusion kontekstissa. Opettajien välinen yhteistyö ja tuen toteutus toimivat tällä hetkellä olemassa olevilla resursseilla ja linjauksilla niin hyvin kuin niiden on vain mahdollista. Inklusiivisen pedagogiikan kontekstissa tapahtuva tuen järjestäminen yhteistyössä vaatii kehittämistyötä, jotta inklusion mukaiset arvot ja nykyisen tukimallin mukaiset tavoitteet voidaan saavuttaa. Tämä tutkimus tarjoaa siten osaltaan tuoretta tietoa opettajien välisestä yhteistyöstä, oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisesta sekä ylipäänsä inklusiivisen pedagogiikan tämä hetkisestä käytännön toteuttamisesta ja toimivuudesta.

Tutkimuksen tuloksia olisi jatkossa hyvä täydentää erilaisia muita aineistonkeruumenetelmiä hyödyntämällä, kuten havainnoimalla koulunarjessa opettajien välistä yhteistyötä sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista. Tutkimuksen aihetta olisi mielenkiintoista tarkastella myös eri koulutusasteilla sekä eri toimijoiden näkökulmista käsin. Esimerkiksi olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten erityisopettajat tekevät yhteistyötä aineenopettajien kanssa yläkouluissa ja toisella asteella sekä siitä, onko erityisluokanopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan nimikkeillä ja siten



työnkuvilla merkitystä yhteistyötä tehtäessä ja miten mahdolliset erilaiset erot näkyvät.

Tutkimusaihetta ja -näkökulmaa olisi myös jatkossa hyvä rajata, esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen eri tasoille sekä yhteistyön edellytysten mukaan koskettamaan ainoastaan yksittäisiä opettajia ja heidän asenteitaan ja suhtautumisiaan, koulujen resursseja, käytänteitä, toimintakulttuureja ja johdon tukea sekä kunta- ja valtakunnan tasolla erilaisia linjauksia. Aineistosta nousevien kehittämiskohteiden mukaan hyvinä ja tärkeinä jatkotutkimusaiheina toimisivat siten esimerkiksi opettajakoulutusohjelmista saatavat valmiudet yhteistyön tekemiseen ja kaikkien oppilaiden tukemiseen sekä päättäjien käsitykset inklusiosta ja sen käytännön toteuttamisesta koulunarjessa. Käsityksiin liittyen myös inklusioideologian jalkauttamisen taustalla olevia motiiveja olisi mielenkiintoista tutkia suhteessa rahoitukseen ja resursseihin: ohjaako koulutuksen kehittämistyötä valtakunnan ja kuntien tasolla tasavertaista osallisuutta ja oppimista ohjaavat arvot vai taloudelliset leikkaukset ja säästötavoitteet.

Ylipäätään olisi tärkeää, että inklusio -käsitettä tarkasteltaisiin ja joustavammin ja monipuolisemmin sen yksiselitteisen ja vääristyneen tulkinnan sijasta. Inklusio ei toteudu siirtämällä oppilas yleisopetuksen luokkaan muiden mukaan, mikäli oppilas ei saa tarvitsemaansa opetusta, tukea ja ohjausta tarpeidensa mukaisesti. Tämä koskettaa erityisen tuen oppilaiden lisäksi myös tehostetun ja yleisen tuen oppilaita. Suomessa opettajat tekevät parhaansa mukaan työtä yhteistyössä kaikkien oppilaiden tukemiseksi inklusiivisissa ympäristöissä, mutta ilman yhteistä ymmärrystä, työhön valmistavaa koulutusta, riittäviä resursseja sekä selkeitä linjoja, saamme tulevaisuudessakin lukea median kirjoituksista inklusion epäonnistumisista, kun ihanne ja arki eivät kohtaa toisiaan.

## LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.  
<https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2014). *From exclusion to inclusion: Ways of responding to students with special educational needs in schools*. CfBT Education Trust.
- Alghazo, E. M., & Alkhazaleh, M. S. (2021). Collaboration between special education teachers and regular education teachers: Implications for professional development. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 35-41. <http://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I1.211005>
- Aldridge, J. (2008). A model for implementing responsiveness to intervention. *Childhood Education*, 84(3), 180-181.
- Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998 (1999), Annettu Helsingissä 14 päivänä joulukuuta 1998.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986> [Viitattu 31.10.2022].
- Barnes, M.K. (1999). Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 15(3), 233-238. <https://doi.org/10.1080/105735699278206>
- Battaglia, E., & Brooks, K. (2019). Strategies for co-teaching and teacher collaborations. *Science Scope*, 43(2), 80-83.
- Bender, W. N., & Shores, C. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open*, 2, 8-14.  
<https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>

- Berry, A. B. (2021). Understanding shared responsibility between special and general education teachers in the rural classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 40(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/87568705211015681>
- Berry, B., Daughtry, A., & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the effective teaching gap*. Center for teaching quality.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Black, K., & Hill, P. (2020). The quick collaborative meeting: Promoting success in an inclusive setting. *Teaching Exceptional Children*, 53(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0040059920919128>
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching ... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51(2), 46-51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>
- Bowlin, T. M., Bell, S. M., Coleman, M. B., & Cihak, D. F. (2015). Co-Teaching and collaboration: Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perceived sense of efficacy in teaching students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37, 57.
- Brendle, J., Lock, B., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *Networks: International journal of special education*, 32(3), 538–550.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Cameron, D. H. (2005). Teachers working in collaborative structures: A case study of a secondary school in the USA. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/1741143205054012>
- Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers's views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in

- multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R., & Cole, C. (2008). Response to intervention: Investigating the new role of special educators. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 24-31. <https://doi.org/10.1177/004005990804000403>
- Da Fonte, A., & Barton-Arwood, S. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Networks: Intervention in school and clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Doppenberg, J. J., Den Brok, P. J., & Bakx, A. W. E. A. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and teacher education*, 28(6), 899-910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.007>
- Drescher, T., & Chang, Y-C. (2022). Benefits of collaborative teaching models in teacher education programs: Sharing disability knowledge and promoting inclusion. *Teacher Development*, 26(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2032299>
- Eccleston, S. (2010). Successful collaboration: Four essential traits of effective special education specialists. *Journal of the international association on special education*, 11(1), 40–47.
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European journal of special needs education*, 36(5), 729-742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- 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>

- Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P., & Sannino, A. (2015). Toward a grammar of collaboration. *Mind, Culture and Activity*, 22(2), 92–111.  
<https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1024326>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209-231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27-51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–160.  
<https://doi.org/10.1177/074193250002100301>
- Friend, M., & Cook L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86.  
Crossref. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5. painos). Boston: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.  
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.  
<https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- 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, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and teacher education*, 61(5), 37-46.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>
- Ghanaat, E. A., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y., & Mir Nasab, M. M. (2017). The effect of cooperative teaching on the development of reading skills among students with reading disorders. *Support for learning*, 32(3), 245-266. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12168>
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Gomez-Najarro, J. (2020). An empty seat at the table: Examining general and special education teacher collaboration in response to intervention. *Teacher education and special education*, 43(2), 109-126.  
<https://doi.org/10.1177/0888406419850894>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & 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>

- Göransson, K., Lindqvist, G., Mölläs, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational review*, 69(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9-23.
- Hallintolaki, 434/2003 (2004), Annettu Helsingissä 6 päivänä kesäkuuta 2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030434> [Viitattu 31.10.2022].
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholt, A., & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C., & Tofteng, D. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hogan, K. A., Lohmann, M., & Champion, R. (2013). Effective inclusion strategies for professionals working with students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 27, 41.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 25.1.2023].

- Jahnukainen, M., & Itkonen, T. (2015). Tiered intervention: History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140-150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Janne, H. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: Special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 33(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Jyväskylän yliopisto. (2022). *Tietosuojaohjeet opiskelijoille*. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeetopiskelijoille> [Viitattu 27.1.2023].
- Kafle, N. P. (2013). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181-200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
- Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 155-166. <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>
- Ketterlin-Geller, L. R., Baumer, P., & Lichon, K. (2015). Administrators as advocates for teacher collaboration. *Intervention in school and clinic*, 51(1), 51-57. <https://doi.org/10.1177/1053451214542044>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73-87). Jyväskylä: PS-kustannus.



- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112-132.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kritikos, E. P., & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93-100.
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111-126.
- Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2021). Effects of a collaborative planning and consultation framework to increase participation of students with severe disabilities in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 35-52.  
<https://doi.org/10.1177/1540796921992518>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29-50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 (1999), Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> [Viitattu 30.10.2022].
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 46-56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Laletas, S., Grove, C., Sharma, U., OToole, T., & Kaukko, M. (2022). Breaking down the walls of the 'ivory tower': Critical reflections on how co-teaching partnerships can bridge the gap between inclusive education theory and practice. *Teachers and teaching, theory and practice*, 28(4), 475-495.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062742>

- LeDoux, C., Graves, S. L., & Burt, W. (2012). Meeting the needs of special education students in inclusion classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 20, 34.
- Lehane, P., & Senior, J. (2020). Collaborative teaching: Exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- Lingo, A. S., Barton-Arwood, S. M., & Jolivet, K. (2011). Teachers working together: Improving learning outcomes in the inclusive classroom- practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 6-13. <https://doi.org/10.1177/004005991104300301>
- Lintuvuori, M. (2020). Kuntien välillä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa - tarkempi ohjaus tarpeen? *eErika*, (1), 26-35.
- LukiMat. 2023. RTI-malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli> [Viitattu 23.1.2023].
- Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K., Heppeler, D., & Rodriguez, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5), 12.
- Malinen, O., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3), 40-50.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus*, 41(4), 351-362.
- Malmberg, T. (30.10.2022). Säästötoimena inklusio on luokaton. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009100211.html>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270. <https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>
- McComb, V., & Eather, N. (2017). Exploring the professional, social and occupational elements of teacher professional development. *Journal of*

*education and Training Studies*, 5(12), 60–66.

<https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2794>

McMaster, C. (2014). Elements of inclusion: Findings from the field. *Kairaranga*, 15(1), 42–49. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v15i1.184>

Mietola, R., & Niemi, A-M. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen, & J. Roihuvuori (toim.), *Erkanevat koulutuspolut: koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66-83). Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.

Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33.

<https://doi.org/10.1177/1076217519880588>

Mowrey, S., Lewis, K., & Adamson, R. (2022). Interprofessional education: Collaborative pedagogies for educational settings. *Teacher Education Quarterly*, 49(3), 70-91.

Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29.

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2021). Special educators in inclusive settings: Take steps for self-advocacy! *Teaching Exceptional Children*, 53(3), 184–193. <https://doi.org/10.1177/0040059920982263>

Murawski, W., & Lochner, W. (2010). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174– 183.

<https://doi.org/10.1177/1053451210378165>

Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>

Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.

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>

- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Paloniemi, A., Björn, P.M., & Kärnä, E. (2022). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European journal of special needs education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P.M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Pancsofar, N., & Petroff, J.G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Parker, A., Alvarez McHatton, P., & Allen, D.D. (2012). Elementary and special education pre-service teachers' understandings of collaboration and co-teaching. *Journal of Research in Education*, 22(1), 164-195.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Scwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Pellegrino, A., Weiss, M., & Regan, K. (2015). Learning to collaborate: General and special educators in teacher education. *The Teacher educator*, 50(3), 187-202. <https://doi.org/10.1080/08878730.2015.1038494>
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1999), Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> [Viitattu 30.10.2022].
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education

legislation in Finland. *Educational Policy*, 29(1), 62–178.

<https://doi.org/10.1177/0895904814556754>

- Pettersson, G., & Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 6). Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 9). Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ricci, L., & Fingon, J. (2018). Experiences and perceptions of university students and general and special educator teacher preparation faculty engaged in collaboration and coteaching practices. *An online journal for teacher research*, 20(2), 1–26. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1260>
- Ricci, L. A., & Fingon, J. C. (2017). Faculty modeling co-teaching and collaboration practices in general education and special education courses in teacher preparation programmes. *Athens Journal of Education*, 4(4), 351-362. <https://doi.org/10.30958/aje.4-4-4>
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between General and Special Education Teachers*. ERIC Digest.
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>

- Ruijs, M. N., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Rytivaara, A. (2011). Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1), 118-128. <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.1.118>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C.L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and teacher education*, 83, 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Satterley, D. (2015). Special education coordinator: Learning lessons from all our students. *Gifted Child Today*, 38(4), 237-238. <https://doi.org/10.1177/1076217515597284>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International journal of inclusive education*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14-34.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26-43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching: Building capacity to improve student outcomes through collaboration:

- Current issues and innovative approaches. *Psychology in the schools*, 49(5), 498-509. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>
- Sundqvist, C. Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601-616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British educational journal of special education*, 36(3), 162-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Snodgrass, M. R., Nelson, J. A., Carpenter, M. E., Hagiwara, M., & Shogren, K. A. (2020). Planning supports for students with intellectual disability in general education classrooms. *Inclusion*, 8(1), 27-42. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.1.27>
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239-248. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Tietosuojalaki, 1050/2018 (2019), Annettu Helsingissä 5 päivänä joulukuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050> [Viitattu 27.1.2022].
- Truijen, K., Slegers, P., Meelissen, M., & Nieuwenhuis, A. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/13665621311288485>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108-119.  
<https://doi.org/10.33225/pec/15.64.108>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vears, D. F., & Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-disciplinary Journal*, 23(1), 111-127.  
<https://doi.org/10.11157/fohpe.v23i1.544>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 26.1.2023].
- Young, C., Hill, R., Morris, G., & Woods, F. (2016). Engaging in collaboration: A team of teams approach. *Kappa Delta Pi Record*, 52(2), 76-78.  
<https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1156514>
- Youngs, P., Jones, N., & Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.  
<https://doi.org/10.1177/0161468111111300704>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178.  
<https://doi.org/10.1177/0888406417692969>



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymyspatteristo

Tässä haastattelussa käytän käsitettä ”opettajien välinen yhteistyö”, jolla viitataan erityisopettajien ja luokanopettajien väliseen yhteistyöhön eli tasavertaiseen kumppanuuteen, jossa opettajat jakavat vastuut, velvollisuudet ja resurssit yhdessä, jotka koskettavat tavoitteiden asettamista, päätöksentekoa sekä vastuuta oppilasryhmästä, osana kolmiportaisten tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia.

#### Taustakysymykset

- *Ammattinimike (luokanopettaja/erityisopettaja)?*
- *Koulutustausta ja työhistoria?*

#### Kysymykset teemoittain

##### Yhteistyön toteutus osana kolmiportaista tuen toteuttamista

- *Kuvaile yhteistyön näkökulmasta, miten suunnittelette kolmiportaista tukea.*
  - Miten ja kuka tekee tuen tarpeen arvioinnin?
  - Miten ja kuka suunnittelee tuen? Jos suunnittelette yhdessä, kuinka paljon aikaa suunnitteluun on käytettävissä ja millä tavoin suunnittelutyön toteutate?
  - Onko suunnittelussa ja vastuunjaossa eroja, riippuen oppilaan tuen tasosta? Jos on, miten erot näkyvät eri tuen tasoilla?
  - Toimiiko tuen suunnittelu mielestäsi tällä hetkellä? Mikä toimii ja mikä ei?
- *Kuvaile yhteistyön näkökulmasta, miten toteutate kolmiportaista tukea.*
  - Kuka on vastuussa tuen toteutuksesta? Miten vastuut jakautuvat?
  - Miten ja missä tukea toteutetaan konkreettisesti?
  - Onko toteutuksessa ja vastuissa eroja, riippuen oppilaan tuen tasosta? Jos on, miten erot näkyvät eri tuen tasoilla?
  - Toimiiko tuen toteutus mielestäsi tällä hetkellä? Mikä toimii ja mikä ei?
- *Kuvaile yhteistyön näkökulmasta, miten arvioitte kolmiportaisten tuen vaikuttavuutta.*

- Kuka on vastuussa tuen vaikuttavuuden seurannasta ja arvioinnista? Jos arvioitte yhdessä, paljonko aikaa on käytettävissä ja millä tavoin arviointityötä toteutate?
- Miten tuen vaikuttavuutta seurataan konkreettisesti?
- Onko arvioinnissa ja vastuissa eroja, riippuen oppilaan tuen tasosta? Jos on, miten erot näkyvät eri tuen tasoilla?
- Toimiiko tuen vaikuttavuuden arviointi mielestäsi tällä hetkellä? Mikä toimii ja mikä ei?

### **Yhteistyön toimivuus osana kolmiportaista tuen toteuttamista**

- *Kuvaile, mitä opettajien välinen yhteistyö osana kolmiportaisen tuen toteutusta edellyttää.*
  - Millaista yhteistyötä tuen toimiva/tehokas suunnittelu/toteutus/arviointi vaatii?
  - Millaisia resursseja teidän koulussanne on käytössä yhteistyön toteuttamiseksi tuen toteuttamisessa? Miten resursseja käytännössä järjestetään (aika, tilat ym.)? Ovatko ne riittäviä yhteistyön toteuttamiseksi tuen toteuttamisen kontekstissa?
- *Kuvaile, millaisia haasteita opettajien väliseen yhteistyöhön liittyy osana kolmiportaisen tuen toteutusta.*
  - Mistä haasteet johtuvat?
  - Miten haasteet vaikuttavat tuen suunnitteluun/toteutukseen/arviointiin?
- *Kuvaile, mitä vahvuuksia opettajien väliseen yhteistyöhön liittyy osana kolmiportaisen tuen toteutusta.*
  - Mikä yhteistyössä toimii tällä hetkellä tuen suunnittelussa/toteutuksessa/arvioinnissa?
  - Mikä merkitys yhteistyöllä on opettamisen ja tuen toteutuksen näkökulmasta tarkasteltuna?
  - Mikä merkitys yhteistyöllä on oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin näkökulmasta tarkasteltuna?

### **Yhteistyön kehittäminen osana kolmiportaista tuen toteuttamista**

- *Kuvaile, miten opettajien välistä yhteistyötä tulisi jatkossa kehittää osana kolmiportaista tuen toteuttamista.*
  - Mitä se vaatii (yksilö- ja koulutaso)?
  - Koetko, että koulutuksesi tarjoaa eväitä kolmiportaisen tuen toteuttamiseen yhteistyössä muiden opettajien kanssa? Miksi tarjoaa/miksi ei?
  - Miten opettajien ammattitaitoa tulisi kehittää koulutuksen aikana ja työelämässä, jotta kolmiportaisen tuen suunnittelu/toteutus/arviointi yhteistyössä toimisi paremmin?
  - Oletko saanut yhteistyön tekemiseen lisäkoulutusta ja jos olet, millaista?

**Onko teillä jotain, mitä haluaisitte vielä lisätä aiheeseen liittyen?**

## Liite 2. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä

Yhdistävä luokka: Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutus yhteistyössä

Esimerkkejä aineistosta	Esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	
"Me tehdään oikeastaan jatkuvaa arviointia sillä, että mitä oppilas osaa tehdä esimerkiksi läksyistään, niin lähtee siitä." (LO1)	Jatkuva arviointi  Läksyissä suoriutumisen seuraaminen	Tehtävissä suoriutumisen seuraaminen  Arkinen toiminnan havainnoiminen	Jatkuva seuranta	Suunnittelu- ja arviointityö	
"Lennosta saatetaan välitunnilla jutella jostakin akuutista tilanteesta tai suunnitellaan yhdessä palaveriaikoja ja toteutetaan niitä palavereja." (LO3)	Lennosta jutellaan  Suunnitellaan ja pidetään palavereja	Kokoukset ja palaverit  Arviointikeskustelut  Spontaanit juttutuokiot	Yhteiset keskustelut		
"Meillä itseasiassa on sellainen seulatestistö, mikä tehdään vuosittain joka luokalle. Joka luokka-asteelle on suunniteltu omat testit." (EO2)	Seulatestistö joka luokka-asteelle	Kokeet  Testit  Seulat	Testaus		
"Keskenämme katsotaan, että pitääkö jonkun HOJKSia päivittää alaspäin tai ylöspäin." (LO2)	HOJKS:n päivittäminen	HOJKS  OPS  Tuen päätökset	Pedagogiset asiakirjat		
"Jos ollaan vaikka justiin jaettu tasoryhmiin." (LO5)	Tasoryhmiin jakaminen	Iso ryhmä  Pienryhmä  Tasoryhmät  Yksilöopetus	Joustavat ryhmä- ja tilaratkaisut		Pedagogiset ratkaisut
"On kaksi luokkahuonetta, jota me voidaan jakaa ja sitten meillä on vielä tuo oma solu, että meillä on käytäväkin vielä käytössä." (LO5)	Kaksi luokkahuonetta  Oma solu	Luokkahuoneet  Solut			

(jatkuu)

## (analyysitaulukko jatkuu)

"On myös niitä tunteja, jolloin me ollaan molemmat paikalla siinä luokassa." (LO2)	Molemmat paikalla luokassa tunnilla	Opetusparina luokassa  Yhteiset tunnit	Samanaikaisopetus	
"Kun tukiopetusta järjestetään, niin sitten pitää pyytää erityisopettajalta alkukartoituksen testit." (LO5)	Tukiopetuksen järjestäminen luokanopettajana	Erityisopettajan pitämä tukiopetus  Luokanopettajan pitämä tukiopetus	Tukiopetus	
"Semmonen, vois sanoo tosi taitava, niin niille pystyy kyllä helposti antaa semmosta haastavampaakin hommaa." (LO4)	Taitaville oppilaille haastavampien tehtävien antaminen	Eriytetyt kirjat  Eriytetyt kokeet  Eriytetyt tehtävät  Eriytetyt tehtävien määrät	Eriyttävät oppimateriaalit ja -käytänteet	
"--- pohdiskeltu yhdessä vanhempien kanssa, että oisko vaikkapa englannissa tarvetta muuttaa sitä tilannetta ---." (LO3)	Keskustelut vanhempien kanssa oppilaan tuesta	Vanhempaintapaukset  Tuen suunnittelu ja seuranta yhdessä vanhempien kanssa  Kodin tuki koulutehtävien tekemisessä	Yhteistyö kotien kanssa	Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa
"Saattaa olla tällaisia verkostopalavereja---jos on esimerkiksi oppilaita, joilla on erikoissairaanhoidon palveluita, perhekotia, perheneuvolaa tai mitä tahansa---." (EO2)	Verkostopalaverit erikoissairaanhoidon, perhekodin, perheneuvolan kanssa	Tiimit  Koko koulun yhteistyö  Ohjaajat  Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ja palvelut	Moniammatillinen yhteistyö	

### Liite 3. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysistä

Yhdistävä luokka: Opettajien välisen yhteistyön toimivuus

Esimerkkejä aineistosta	Esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
"Haluaa lähteä, että haluaa tehdä yhteistyötä." (LO3)	Halu lähteä ja tehdä yhteistyötä	Halukkuus Into Kiinnostus Tahtotila	Myönteinen asenne	Yhteistyön edellytykset
"Semmoinen, että on vastaanottava uusille ideoille---." (EO2)	Vastaanottava uusille ideoille	Vastaanottavuus Avarakatseisuus	Avoimuus	
"--- yhteistyökin on joustavaa siinä mielessä, että sitä pystytään niitä äkkimuutoksia tekemään ja korjausliikkeitä tekemään." (LO2)	Joustavaa Muutosten ja korjausliikkeiden tekeminen	Oppilaan jakaminen Suunnitelmien muokkaaminen	Joustavuus	
"--- uskaltaa ottaa puheeksi, jos joku juttu ei toimikkaan." (LO3)	Uskaltaa ottaa puheeksi	Kuuntelu Asioiden esiin Avoin ja luottamuksellinen puheyhteys	Vuorovaikutus	
"Toisten kanssa ei vain yhteistyö lähe rullaamaan ja toisten kanssa taas lähtee ---." (LO1)	Toisen kanssa yhteistyö sujuu, toisen kanssa ei lähtee ---.	Suhteet Kemiat	Henkilökemia	
"--- pitää sille kohtaamiselle luoda se mahdollisuus, elikkä pitää olla se aika, että istutaan miettimään." (EO3)	Luodaan mahdollisuus kohtaamiselle Aikaa	Aikaa tuen suunnitteluun Aikaa tuen tarjoamiseen Aikaa tuen vaikuttavuuden arviointiin	Aika	

(jatkuu)

## (analyysitaulukko jatkuu)

"--- huomataan, että jokin asia ei oppilaalla vaan toimi, niin se on hyvin nopeasti meillä kyllä keskustelun alla ---." (LO2)	Nopeasti asiat keskustelun alla	Toimiva puheyhteys  Asioiden jakaminen keskustellen  Asioiden esiin ottaminen nopeasti	Vuorovaikutus	Yhteistyön vahvuudet
"On erilaisia näkökulmia katsoa heitä ja tavallaan me pystytään eri opettajina näkemään oppilaista ne vahvuudet paremmin." (EO2)	Erilaiset näkökulmat  Erilaiset asioiden näkeminen	Erilaiset persoonat  Erilaiset tiedot ja taidot  Erilaiset näkemykset  Erilaiset toimintatavat	Erilaiset opettajat	
"Sitten molemmat kysyy toisilta, että konsultaatiotakin." (LO5)	Toiselta kysyminen  Konsultaatio	Avun antaminen  Avun pyytäminen	Osaamisen jakaminen	
"Ja sitten kun me ollaan vähän eri luontoisia, niin toisella on vähän eri vahvuudet ja silläkin tavalla se oppilas hyötyy kyllä." (LO3)	Oppilas hyötyy opettajien eri vahvuuksista	Kahden opettajan osaaminen luokan käytössä  Kahden opettajan vahvuudet luokan käytössä	Tuen tarjoaminen	
"Just semmonen oma jaksaminen omassa työssä, että sitä saa jakaa työasioita toisen kanssa." (LO4)	Jaksaminen omassa työssä  Työasioiden jakaminen toisen kanssa	Parantaa jaksamista  Keventää työtaakkaa	Parempi jaksaminen	
"--- se tunti näiden testien korjaamiseen ei riitä. Että se vie kummaltakin aikaa. Aika ei siihen nähden ole riittävää." (LO1)	Tunti ei riitä testien korjaamiseen  Vie aikaa  Aika ei riittävää	Aika tuen suunnitteluun  Aika tuen tarjoamiseen  Aika tuen vaikuttavuuden arviointiin	Aika	

(jatkuu)

(analyysitaulukko jatkuu)

"--- sitten se vaan tahtoo tunkea myös sinne vapaa-ajalle se työ ---." (EO2)	Työ tunkee vapaa-ajalle	Kiire Suuret työmäärät Venyvät työajat		
"Suunnittelussa ei ole semmoista johtolankaa sillä tavalla, että tuota niin, mä en tiedä aina, että mitä erityisopettaja tekee, mihin tavoitteeseen hän pyrkii oppilaan kanssa, silloin kun hän ottaa oppilaat tonne toiseen ryhmään." (LO2)	Suunnittelussa ei johtolankaa  Ei tietoa, mitä erityisopettaja tekee oppilaan kanssa	Opetuksen erillisuus  Epätietoisuus oppilaan saamasta tuesta Epäselvät roolit samanaikaisopetuksessa	Yhteinen suunnittelutyö	
"--- eri mieltä jostakin asiasta tai toimintatavat on erilaiset, niin se voi olla aika hankalaa sitten toteuttaa." (LO4)	Eri mieltä asiasta  Toimintatavat ovat erilaiset	Erilaiset tiedot ja taidot  Erilaiset arvot ja näkemykset  Erilaiset toimintatavat  Kielteinen asenne yhteistyöhön	Erilaiset opettajat	
"Ne saa niin vähän opetusta, nämä erityisen tuen oppilaat." (EO3)	Erityisen tuen oppilaat saa vähän opetusta	Ei riittävästi tukea yleisen tuen oppilaille  Ei riittävästi tukea tehostetun tuen oppilaille  Ei riittävästi tukea erityisen tuen oppilaille	Tuen tarjoaminen	
"Kaipais vähän enemmän sitä tukea niille, että aina semmonen riittämättömyyden tunne kyllä kulkee mukana." (LO4)	Kaipaisi enemmän tukea  Riittämättömyyden tunne kulkee mukana	Riittämättömyyden tunne resursseja kohtaan  Riittämättömyyden tunne tuen tarjoamista kohtaan	Riittämättömyyden tunne	

(jatkuu)



(analyysitaulukko jatkuu)

"Olisi yksi kiinteä suunnittelu-aika, niin se helpottaisi tätä hommaa ihan valtavasti." (EO1)	Kiinteä suunnittelu-aika helpottaisi	Suunnittelutyön aikatauluttaminen  Tuen vaikuttavuuden arviointityön aikatauluttaminen	Aikatauluttaminen	Yhteistyön kehittämiskohteet
"Erityispedagogiikkaa saisi olla luokanopettajille enemmän." (EO3)	Erityispedagogiikkaa luokanopettajille	Yhteistyön konkreettinen harjoittelu  Erityispedagogisen osaamisen lisääminen  Opettajien nimikkeistä luopuminen	Opettajien koulutus	
"Jos meillä olisi selkeät, isot linjat, niin se ainakin auttaisi asiaa." (EO2)	Selkeät, isot linjat auttaisivat	Yhteiset linjat  Yhteiset käytänteet  Yhteiset työkalut	Yhteistyön selkeyttäminen	