

**Erityisopettajien rooliristiriidat ja rooliepäselvyydet perusopetuksen vaativan erityisen tuen kontekstissa**

Laura Karjalainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Karjalainen, Laura. 2017. Erityisopettajien rooliristiriidat ja rooliepäselvyys perusopetuksen vaativan erityisen tuen kontekstissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 62 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä. Aihe on merkityksellinen, koska rooliristiriitojen ja rooliepäselvyyden on tutkittu aiheuttavan työmotivaation ja työssäjaksamisen heikkene- mistä. Erityisopettajan rooliin liittyvien haasteiden ymmärtämisestä voi myös olla hyötyä koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä.

Tutkittavina oli 21 perusopetuksen vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevän opettajan tuottama aineisto. Se koostui täydennyskoulutusta varten syksyllä 2012 kirjoitetuista ennakkotehtävistä, jotka analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ensin aineistoon tutustuttiin aineistolähtöisesti, minkä jälkeen analyysiä jatkettiin ottamalla käyttöön rooliristiriidan ja rooliepäselvyyden käsitteet, joiden perusteella aineisto lajiteltiin. Lopuksi aineisto järjestettiin teemoiksi.

Tutkimuksen tulosten perusteella aineisto painottui voimakkaammin rooliristiriitoihin kuin rooliepäselvyyksiin. Rooliristiriitoja koettiin resurssien ollessa puutteelliset, koulun toimintakulttuurin ollessa ristiriidassa omien näkemysten ja toimintatapojen kanssa, vaikutusmahdollisuuksien ollessa vähäiset, kun omat rooliodotukset itseään kohtaan olivat korkeat ja kun roolilähettäjiä näkemykset olivat ristiriitaisia. Rooliepäselvyyttä opettajat kokivat ollessaan epävarmoja omasta roolistaan suhteessa yhteistyökumppaneihin tai siitä, kuinka tukea oppilaita. Lisäksi rooliepäselvyyttä koettiin ohjeistusten ollessa puutteellisia ja omaan rooliin kohdistuessa muutoksia.

Avainsanat: vaativa erityinen tuki, rooliristiriita, rooliepäselvyys

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ROOLIT JA RISTIRIIDAT ORGANISAATIOISSA .....</b>	<b>7</b>
2.1	Ristiriita .....	7
2.2	Roolit organisaatioissa .....	9
2.3	Rooliristiriita ja rooliepäselvyys .....	12
<b>3</b>	<b>VAATIVA ERITYINEN TUKE.....</b>	<b>14</b>
3.1	Oppilaat ja opettajat vaativan erityisen tuen piirissä .....	14
3.2	Opettajien ja huoltajien välinen yhteistyö.....	19
3.3	Opettajien muut yhteistyötahot.....	20
3.4	Opetuksen järjestäminen.....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>28</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	28
4.2	Tutkittavat ja aineisto .....	28
4.3	Aineiston analyysi .....	30
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>37</b>
5.1	Tilanteet, joissa erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja .....	37
5.1.1	Kun resurssit ovat puutteelliset.....	37
5.1.2	Kun koulun toimintakulttuuri on ristiriidassa omien näkemysten ja toimintatapojen kanssa .....	39
5.1.3	Kun vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset .....	40
5.1.4	Kun rooliodotukset itseä kohtaan ovat korkeat.....	41
5.1.5	Kun roolilähettäjien näkemykset ovat ristiriidassa omien näkemysten kanssa .....	42
5.2	Tilanteet, joissa erityisopettajat kokevat rooliepäselvyyttä .....	42

5.2.1	Kun on epävarma omasta roolistaan suhteessa yhteistyökumppaneihin .....	43
5.2.2	Kun ei ole varma kuinka vastata oppilaan tarpeisiin.....	44
5.2.3	Kun ohjeistukset ovat puutteelliset.....	44
5.2.4	Kun oma rooli on muutoksessa .....	45
<b>6</b>	<b>TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA .....</b>	<b>46</b>
6.1	Tulosten tarkastelua .....	46
6.2	Tutkimuksen laadukkuuden ja eettisyyden arviointi .....	51
6.3	Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi .....	54
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan ammattitaito on muuttuva käsite, johon vaikuttavat ulkoiset vaatimukset ja opettajien itsensä odotukset työtään kohtaan (Lasky 2000). Sekä pitkään alalla olleet että vasta vähän aikaa työskennelleet erityisopettajat voivat kokea roolinsa koulussa ristiriitaiseksi (Billingsley 2004). Rooliristiriita on tilanne, jossa rooliin kohdistuu odotuksia, joiden toteuttaminen yhtä aikaa on hankalaa tai ääritilanteessa mahdotonta (Katz & Kahn 1978, 204; Schmidt 2000). Rooliepäselvyys taas tarkoittaa, ettei roolin haltija tiedä kuinka toimia roolissaan (Katz & Kahn 1978, 206). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisissa tilanteissa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä.

Aihe on tärkeä opettajien työssäjaksamisen tukemisen kannalta, sillä selkeä työrooli edistää työhyvinvointia (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007). Rooliristiriidat ja rooliepäselvyydet puolestaan heikentävät työssä jaksamista ja työmotivaatiota (Billingsley & Cross 1992; Katz & Kahn 1978, 206; Pahkin ym. 2007; Wisniewski & Gargiulo 1997). Alle 55-vuotiaista opettajista 83 % ja 55-vuotiaista tai vanhemmista opettajista 89 % piti työnsä tavoitteita selkeästi määriteltynä. Noin kolmannes molemmista ikäryhmistä kertoi suorittavansa opettajan työnkuvaan kuulumattomia tehtäviä. (Pahkin ym. 2007.)

Vaativan erityisen tuen opettajien rooliristiriidoista ja rooliepäselvyyksistä ei ole aikaisemmin tehty tutkimusta Suomessa. Vaativan erityisen tuen kehittäminen ja tutkiminen on ylipäätään ollut vähäistä ennen vuosina 2011–2015 toteutettua Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehityshanke VETURIA, vaikka erityistä tukea onkin järjestetty uudelleen kunta- ja koulutasolla. (Kokko ym. 2014.)

Vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien opettajien työhön kuuluu paljon moniammatillista yhteistyötä muun muassa kuntoutus- ja sosiaalihuollon tahojen kanssa. Myös opettajien keskinäinen yhteistyö ja samanaikaisopetus ovat vaativassa erityisessä tuessa työskentelevien opettajien mukaan lisäänty-

neet perusopetuslain muutoksen myötä (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015). Työn moninaiset vaatimukset voivat aiheuttaa negatiivista stressiä (Wisniewski & Gargiulo 1997). Opettajia kuormittavat muun muassa vaikeudet vastata oppilaiden tarpeisiin ja opetuksen tavoitteisiin, paperityön määrä, ammatillisen kasvun mahdollisuuksien ja vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys sekä tunnustuksen ja arvostuksen puute. (Enlund, Luokkanen & Feld 2013; Wisniewski & Gargiulo 1997). Vaativan erityisen tuen piirissä opettajien vaihtuvuus vaikuttaa olevan suurta (Kokko ym. 2014). Keskimäärin opetuslalla opettajien vaihtuvuus on vähäistä (Freund 2006), joten vaativan erityisen tuen piirissä työskenteleviä erityisopettajien rooliristiriitojen ja roolien epäselvyyden tutkiminen on tärkeää.

Rooliristiriitojen ja -epävarmuuden taustatekijöiden tutkiminen on tarpeellista myös siksi, että niiden ymmärtäminen on askel ristiriitojen ratkaisemiseen ja opettajien työssäjaksamisen edistämiseen työyhteisössä. Opettajien jakaminen on olennaista hyvän opetuksen ja kasvatuksen kannalta ja se vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin (Pahkin ym. 2007). Ratkaisemattomat ristiriidat kuormittavat opettajia, mutta toisaalta niiden tunnistaminen voi olla alku uuden oppimiselle ja ammatilliselle kehitykselle (Deutsch 1973, 17; Wisniewski & Gargiulo 1997).

## 2 ROOLIT JA RISTIRIIDAT ORGANISAATIOISSA

### 2.1 Ristiriita

Ristiriidalla tai konfliktilla, joita käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeinä, tarkoitetaan Deutschin (1973) mukaan tilannetta, jossa toiminnot ovat yhteensopimattomia (*incompatible activities*). Näin voi tapahtua yksilössä itsessään (*intrapersonal conflict*), yksilöiden (*interpersonal conflict*) ja ryhmien (*intergroup conflict*) välillä sekä kansainvälisesti (*international conflict*). Ristiriita ei välttämättä ole konkreettinen arvojen, uskomusten, tavoitteiden tai toiminnan yhteentörmäys, vaan se voi olla myös yksilön psykologinen ristiriita tai kokemus konfliktista, vaikka nämä käsitykset eivät olisikaan totuudenmukaisia. Pelkät objektiiviset olosuhteet eivät siis määritä ristiriidan esiintymistä tai lopputulosta, vaan osapuolten välinen suhde ja käsitykset (esimerkiksi väärinymmärrykset) vaikuttavat siihen. Psykologinen ristiriitaisuuden kokemus on yhtä todellinen kuin konkreettinen konfliktitilanne, kuten riita. Konflikteissa voi myös olla kyse käytävissä olevista resursseista. (Deutsch 1973; 10–11, 15–16.)

Opetustyön eettinen luonne tulee esille opettajan kohdatessa ristiriitatilanteita, joissa hänen on tehtävä päätöksiä ja pohdittava ammatillisia menettelytapojaan (Tirri 1999). Lyonsin, Cutlerin ja Millerin (1986) mukaan opettajat kokevat 70 % työnsä ristiriidoista eettisiksi tai moraalisiksi ja ne liittyvät usein opettajan käsitykseen itsestään. Ristiriidat voivat koskea heidän arvojaan ja ajatusmaailmaansa, oppiaineenhallintaansa, ammattitaitoansa tai käsityksiään omasta persoonastaan tai oppilaista. (Lyons 1990.)

Deutschin (1973) mukaan konfliktia kutsutaan tuhoisaksi (*destructive conflict*), mikäli osalliset ovat tyytymättömiä lopputulokseen tai ovat mielestään menettäneet jotakin. Tuhoisilla konflikteilla on tapana kärjistyä ja laajentua koskemaan muutakin kuin konfliktin alkuperäisiä syitä. Tilanteen rauhoittuminen vaatiikin niiden äärelle palaamista. Toisaalta ristiriidat voivat myös hyödyttää yksilöä ja yhteisöä sekä vauhdittaa henkilökohtaista ja sosiaalista kehi-

tystä. Kun konfliktilla on hyödyllisiä seurauksia, puhutaan rakentavasta ristiriidasta (*constructive conflict*). Ristiriidat voivat ehkäistä paikalleen jämähtämistä ja tehdä ryhmästä yhtenäisemmän. Yksilötasolla se tarjoaa mahdollisuuden omien rajojen testaamiseen sekä tietojen ja taitojen monipuolisempaan käyttöön. (Deutsch 1973; 8–9, 17, 351)

Ristiriitoja ei voida välttää, mutta niitä voidaan ymmärtää ja selvittää rakentavasti pureutumalla ristiriidan taustatekijöihin (Lake & Billingsley 2000). Deutsch (1973) esittää, että ryhmillä että yksilöillä on tapana nähdä omat toimintatapansa muita oikeutetumpina ja hyvää tarkoittavampina. Niin ihmisten kuin ryhmienkin välisille konflikteille on tyypillistä ”itseään toteuttava ennuste”, joka perustuu siihen, että oletetaan ristiriidan toisen osapuolen olevan vihamielinen tai haluavan tarkoituksellisesti loukata. Deutsch edustaa sosiaalipsykologista näkökulmaa, jonka ristiriitoja käsittelevät pääajatuksot voi tiivistää viiteen kohtaan:

1) Jokainen vuorovaikutuksessa oleva ihminen reagoi toisiin omien käsitystensä ja havaintojensa pohjalta.

2) Yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat heidän tulkinsa toistensa käytöksestä ja se, miten he olettavat toistensa toimivan. Nämä oletukset eivät välttämättä ole paikkansapitäviä.

3) Sosiaalinen vuorovaikutus alkaa osanottajien aloitteesta, jonka taustalla ovat heidän motiivinsa. Motiivit eivät kuitenkaan välttämättä pysy samoina yhteistyön jatkuessa, vaan vuorovaikutus saattaa johtaa alkuperäisten motiivien hylkäämiseen tai muuttumiseen.

4) Ymmärtääksemme sosiaalista vuorovaikutusta on sitä tarkasteltava kontekstissaan (esimerkiksi perhe, ryhmä tai yhteiskunta) ja otettava huomioon sille ominaiset säännöt, arvot ja muut tekijät, jotka vaikuttavat vuorovaikutuksen dynamiikkaan. Tässä tutkimuksessa kontekstina on perusopetuksen vaativa erityinen tuki.

5) Yksilöt ja ryhmät voivat toimia yhtenäisesti yksilöllisistä eroistaan huolimatta. Sekä henkilökohtaista että yksilöiden keskinäistä päätöksentekoa



voivat vaikeuttaa toisistaan poikkeavat intressit ja arvot, jotka määrittävät, milaista toimintaa pidetään tilanteeseen sopivana. (Deutsch 1973, 7–8.)

## 2.2 Roolit organisaatioissa

Sosiaaliset rakenteet ovat ihmisten tarkoituksellisesti muodostamia ja ennen kaikkea psykologisia. Motivaatio tietynlaiseen käyttäytymiseen kumpuaa yksilöiden asenteista, uskomuksista, käsityksistä, tavoista ja odotuksista. Niin yhteiskunnat kuin organisaatiotkin perustuvat yksilöiden toistuville käyttäytymismalleille eli rooleille. (Katz & Kahn 1978; 15, 187.)

Roolilla (*role*) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön sosiaalisesti ja kulttuurisesti määriteltyä ammattiminää ja siihen kohdistettuja, yleisinä pidettyjä odotuksia (O'Connor 2008). Roolin määritelmästä on erilaisia näkemyksiä. Sen voidaan nähdä sisältävän selkeästi määritetyt vaatimukset ja odotukset, jotka yksilön on täytettävä ollessaan tietyssä asemassa. Tässä tutkimuksessa rooli määritellään kuitenkin sosiaalis-interaktionistisesta näkökulmasta, jonka mukaan roolin haltija myös vaikuttaa omaan rooliinsa. Lisäksi vaikutusta on muilla organisaatioissa toimivilla yksilöillä ja heidän ottamillaan rooleilla. (Schmidt 2000; Turner 2002.)

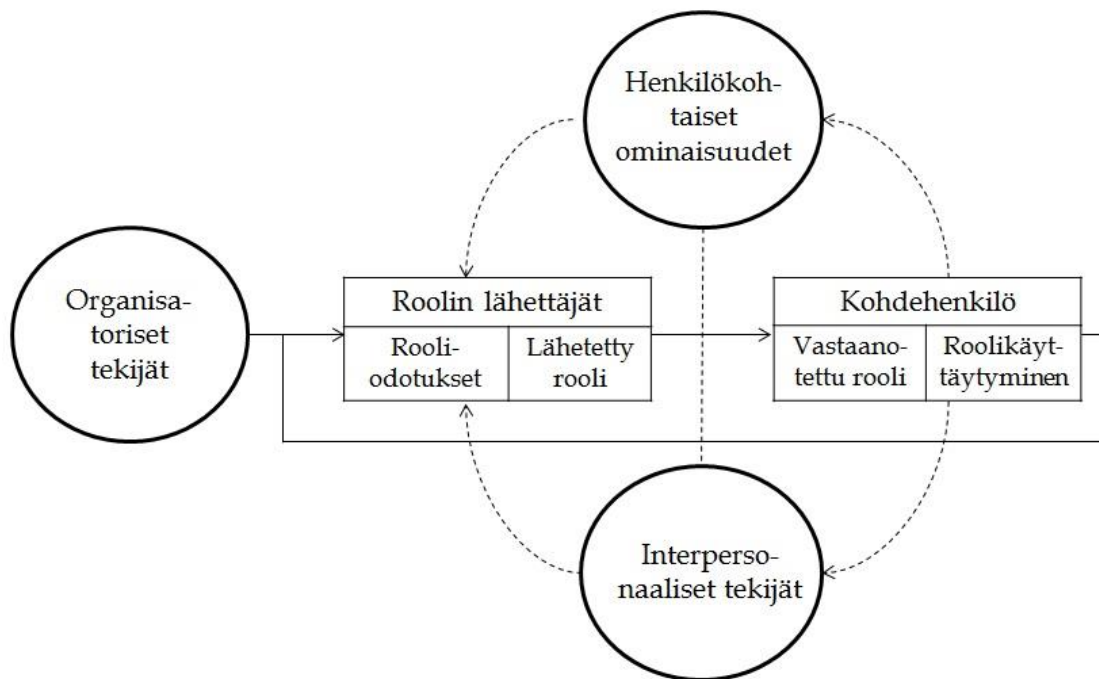
Rooleissa toimimista kutsutaan roolikäyttäytymiseksi (*role behavior*), joka tarkoittaa eri roolien toistuvaa yhteistoimintaa, jonka tulokset ovat ennalta arvioitavissa. Eri rooleissa toimivat henkilöt, joiden tehtävät liittyvät toisiinsa, ovat niin sanotusti sidottuja toimimaan yhdessä. Organisaation näkökulmasta käsite rooli kuvaa yksilön asemaa toiminnallisessa yhteistyösuhteessa. Yksilöiden roolikäyttäytymistä ei voida nähdä pelkästään yksilöllisinä valintoina tai tapoina käyttäytyä ja toimia, sillä roolikäyttäytymiseen kohdistuu aina odotuksia ja vaatimuksia, joita kutsutaan normeiksi. Normit perustuvat organisaation arvoille, jotka kertovat organisaation ideologiasta ja pyrkimyksistä. (Katz & Kahn 1978; 15, 41–44, 187–189.) Normit vaikuttavat toimintakulttuuriin (Opetushallitus 2014b). Koulun toimintakulttuurista lisää luvussa 3.4.

Kaikissa organisaatioissa esiintyy jonkinlaista kontrollia: mitä monimutkaisempi ja formaalimpi organisaatio, sitä enemmän säätelyä. Voidaan puhua kontrollijärjestelmistä, jotka tasaavat yksilöiden käytöksen välisiä eroja ja vakauttavat yhteisön toimintaa. Thelenin (1961) mukaan kontrollin muotoja ovat organisaation arvojen ja normien lisäksi ympäristön paineet (*environmental pressures*) ja sääntöjen täytäntöönpano (*rule enforcement*). Ympäristön paineilla tarkoitetaan tilanteita, joissa vaaditaan ryhmän yhteistoimintaa, esimerkiksi olosuhteita tai tapahtumaa, johon organisaation on yhdessä reagoitava tai työnkuvaan kuuluvaa yhteistyötä. Sääntöjen täytäntöönpano taas tarkoittaa olemassa olevien sääntöjen lisäksi niiden rikkomisesta seuraavia rangaistuksia ja noudattamisesta saatavia ulkoisia palkintoja. (Katz & Kahn 1978; 38, 41–42.)

Yhteistyön tuloksen vaikutukset sekä siitä saatu palaute ja palkkiot kohdistuvat jossain määrin kaikkiin jäseniin. Yksilöillä on myös toisiinsa kohdistuvia odotuksia, jotka eivät välttämättä liity suoraan työtehtäviin. Toisilta voidaan odottaa esimerkiksi tietynlaisia arvoja, käyttäytymistä, persoonallisuuden piirteitä tai tapaa hoitaa työnsä. Odotuksia tuodaan esille roolilähtämisen (*role sending*) kautta, jossa roolin lähettäjä (*role sender*) tai useampi pyrkii vaikuttamaan kohdehenkilöön (*focal person*). Odotuksia voidaan ilmaista antamalla selkeitä toimintaohjeita tai epäsuoria vihjauksia. (Katz & Kahn 1978, 190–192.)

Odotusten vaikutus organisaation jäsenten toimintaan on yksilöllistä. Ulkopuolisista odotuksista, kontrollista ja tehtävävaatimuksista huolimatta jokaisen yksilön roolikäyttäytyminen pohjautuu heidän käsityksiinsä sekä tapaansa reagoida roolilähtämiseen. Roolia, jonka kohdehenkilö on omaksunut suhteessa ulkoisiin vaikuttimiin, kutsutaan vastaanotetuksi rooliksi (*received role*). Roolin omaksumiseen vaikuttavat odotusten lisäksi roolin lähettäjien ja kohdehenkilöiden välinen suhde (interpersonaaliset tekijät) sekä henkilökohtaiset asiat, kuten kohdehenkilön sisäinen motivaatio, työkokemus, kiinnostuksen kohteet ja käsitykset omista kyvyistään. Rooliin kohdistuvat kohtuuttomina pidetyt odotukset voivat aiheuttaa vastarintaa. (Katz & Kahn 1978, 192–194.)

Yllä kuvattua roolikäyttäytymiseen johtavaa prosessia, johon sisältyy roolin lähettäminen ja vastaanottaminen, kutsutaan rooliepisodiksi (*role episode*). Ilmiötä havainnollistetaan kuviossa 1.



KUVIO 1. Teoreettinen malli tekijöistä, jotka vaikuttavat roolien muodostamiseen organisaatioissa (mukaillen Katz & Kahn 1978, 196).

Rooliteoria (*role theory*) pyrkii selittämään roolien vaikutusta käyttäytymiseen, asenteisiin, kognitioihin ja vuorovaikutukseen (Diekman 2007). Niitä voidaan tarkastella niin yksilö- kuin ryhmätasollakin. (Turner 2002). Teoriaa on käytetty 1930-luvulta alkaen (Schmidt 2000). Opetusalalla rooliteoriaa on käytetty tarkastellessa opettajien rooleja luokkahuoneessa (ks. Bascia & Hargreaves 2000; Cuban 1988), kun taas toiset ovat tutkineet opettajan roolia laajemmin sisällyttäen mukaan myös luokkahuoneen ulkopuoliset työtehtävät (ks. Kirtman 2002). Myös opettajien johtamisrooleja on tutkittu (ks. Smylie & Denny 1990). Valli ja Buese (2007) ovat puolestaan selvittäneet opettajan rooliin kohdistuvien odotuksien lisääntymistä ja muuttumista.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat perusopetuksen vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien erityisopettajien ammattiroolit. Rooleja ja roolikäyttäytymistä tutkittaessa on tunnettava tutkimuskohteena oleva sosiaalinen järjes-

telmä tai alajärjestelmä sekä sen normit ja jäsenten rooleihin kohdistuvat odotukset (Katz & Kahn 1978, 189). Tämän tutkimuksen tutkittava järjestelmä on suomalaisen perusopetuksen alajärjestelmä, josta käytetään nimitystä vaativa erityinen tuki. Kiinnostuksen kohteena ovat sen piirissä työskentelevien erityisopettajien kokemat rooliristiriidat ja -epäselvyydet, jotka voivat ilmetä intra- tai interpersoonallisina tai työpaikan ryhmien välisinä. Syvennyn vaativaan erityiseen tukeen kontekstina luvussa 3.

### 2.3 Rooliristiriita ja rooliepäselvyys

Haasteelliset roolit ja niistä kumpuavat rooliristiriidat ja -epäselvyydet ovat rooliteorian tärkeä osa-alue. Rooliristiriita (*role conflict*) on tilanne, jossa rooliin kohdistuu odotuksia, joiden toteuttaminen yhtä aikaa on hankalaa tai ääritilanteessa mahdotonta. Rooliristiriita syntyy, mikäli roolilähettäjiä odotukset tai näkemykset roolista ovat vastakkaiset tai keskenään ristiriidassa. Tyypillisimminkin kyse on eri roolilähettäjiä ristiriitaisista odotuksista, mutta myös yhden roolilähettäjä odotukset voivat olla keskenään ristiriitaisia. (Katz & Kahn 1978, 204; Schmidt 2000.) Esimerkiksi työyhteisön määrittelemä opettajan rooli ja siihen liittyvät vastuut saattavat olla ristiriidassa kohdehenkilön eli opettajan arkkikokemusten kanssa niin, että tämä joutuu toimimaan eri tavalla kuin itse haluaisi (Billingsley & Cross 1992; Wisniewski & Gargiulo 1997).

Kohdehenkilöllä voi myös olla työyhteisössä useita rooleja, joiden yhteensovittaminen on haastavaa. Ulkopuolisten odotusten lisäksi hänen omat odotuksensa rooliaan kohtaan voivat aiheuttaa rooliristiriidan. (Katz & Kahn 1978, 204.) Yksilö saattaa esimerkiksi vaatia itseltään ihanteellista roolikäyttäytymistä tai epärealististen tavoitteiden saavuttamista (Schmidt 2000).

Rooliepäselvyys tarkoittaa, ettei roolin haltija tiedä kuinka toimia roolissaan. Tämä voi johtua useista tekijöistä. (Katz & Kahn 1978, 206.) Opettajalla ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa suoriutuakseen työtehtävistään riittävän hyvin (Wisniewski & Gargiulo 1997). Työtehtävät ja tavoitteet on saatettu määritellä niin epäselvästi, ettei opettaja tiedä kuinka toimia (Billingsley & Cross 1992;

Schmidt 2000). Roolin haltijan on myös vaikeaa arvioida omaa roolikäyttäytymistään (Katz & Kahn 1978, 206).

Erityisopettajien rooliristiriitoja ja -epäselvyyttä on tarkasteltu erityisesti työssä pysymiseen ja jaksamiseen vaikuttavina tekijöinä (ks. Billingsley & Cross 1992; Embich 2001; Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss 2001; Miller, Brownell & Smith 1999). Rooleihin liittyvien haasteiden tutkiminen ja ongelmien ratkaiseminen on tärkeää, sillä rooliristiriidat ja -epäselvyydet voivat heikentää opettajien työssäjaksamista ja opetuksen laatua (Wisniewski & Gargiulo 1997). Varsinkin rooliristiriidat vähentävät erityisopettajien sitoutumista ja tyytyväisyyttä työhönsä (Billingsley & Cross 1992).

Myös interpersonaalaisia konflikteja syntyy herkemmin opettajien kokiessa rooliinsa liittyvää ristiriitaisuutta tai epäselvyyttä (Wisniewski & Gargiulo 1997). Rooliristiriitojen ja -epäselvyyden on tutkittu stressaavan ja kuormittavan erityisopettajia (ks. esim. Bensky ym. 1980; Crane & Iwanicki 1986). Rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä esiintyy yleisemmin erityisopettajilla kuin yleisopetuksen opettajilla, mutta niiden yhteydestä eri opettajaryhmien stressitasoihin on vaihtelevia tutkimustuloksia (Billingsley & Cross 1992).

## **3 VAATIVA ERITYINEN TUKI**

### **3.1 Oppilaat ja opettajat vaativan erityisen tuen piirissä**

Vaativa erityinen tuki -käsite otettiin käyttöön vuosina 2011–2015 toteutetussa VETURI-hankkeessa. Käsitettä ei käytetä tilastoissa tai normistoissa. (Kokko ym. 2014; Kontu ym. 2015; Pesonen ym. 2015.) Se on kuitenkin yleistynyt muun muassa kuntien opetussuunnitelmissa sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja Valtioneuvoston julkaisuissa (ks. esim. Hollolan ja Kärkölan OPS 2011; OKM 2015; Valtioneuvosto 2015).

Vaativan erityisen tuen piirissä opiskelevat oppilaat tarvitsevat koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa erityistä ja tehostettua tukea intensiivisempiä ja laajempia tukitoimia. He tarvitsevat koulun tarjoaman tuen lisäksi moniammatillisia ja poikkihallinnollisia tukimuotoja, kuten kuntoutusta. Monilla vaativan erityisen tuen piirissä opiskelevilla oppilailta on pidennetty oppivelvollisuus. Osa heistä saattaa olla myös kotiopetuksessa, mutta tästä ryhmästä on saatavilla vain vähän tietoa. Vaativan erityisen tuen piirissä on oppilaita, joilla on esimerkiksi autismin kirjon, kehitys-, moni- tai vaikeavammaisuusdiagnoosi tai vakavaa psyykkistä oireilua. (Kokko ym. 2014; Kontu ym. 2015; Pesonen ym. 2015.)

Autismin kirjo on ryhmä neurologisia kehityshäiriöitä, jotka ilmenevät varhaislapsuudessa. Yleensä ne havaitaan kolmanteen ikävuoteen mennessä. Autismin kirjioon kuuluu myös muita laaja-alaisia kehityshäiriöitä, joissa esiintyy autistisia piirteitä. Se on hyvin heterogeeninen oireyhtymä ja yhdenkään autistisen lapsen tai aikuisen autistiset piirteet eivät ole samanlaisia. Yhdistäviä tekijöitä ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikation ongelmat, haas-

teet kuvitteellisessa ajattelussa sekä poikkeava tai stereotyyppinen käyttäytyminen. (Aarons & Gittens 1999; Kerola & Timonen 2002; Lord, Cook, Leventhal & Amaral 2000; Worley 2012.)

Kehitysvammaisuudella tarkoitetaan alle 18-vuotiaana ilmenevää tilaa, jossa henkilöllä on rajoitteita kognitiivisessa toiminnassa sekä adaptiivisissa taidoissa. Adaptiivisilla taidoilla tarkoitetaan arkielämässä tarvittavia käsitteellisiä, sosiaalisia ja käytännön taitoja. Adaptiivisten taitojen rajoitusten tulee ilmetä kahdella tai useammalla osa-alueella henkilön ikätovereille tyypillisessä ympäristössä. (American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD) 2017; Harris 2005, 3; Ikonen 2002.) Myös kehitysvammaisen henkilön elinympäristö rajoituksineen, kieli- ja kulttuuritausta sekä vahvuudet tulee huomioida (AAIDD 2017).

Mitä vaikeampi henkilön kehitysvamma on, sitä yleisemmin hänellä voi olla muita vammoja tai liitännäissairauksia, kuten epilepsia, autismitilaa tai aistivamma (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu 2014). Englanninkielisissä julkaisuissa monivammaisuudesta ja vaikeasta kehitysvammaisuudesta käytetään termiä *profound (and) multiple disabilities* (PMI) (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu 2016; Nakken & Vlaskamp 2007). Vaikeimmin kehitysvammaisilla tai vaikeavammaisilla oppilailta tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaita, jotka pääsivät perusopetuksen piiriin vuonna 1997 ja jotka on älykkyydesteissä luokiteltu ”syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisiksi”. Lääketieteellisestä näkökulmasta on alettu pyrkimään eroon. VETURI-hankkeessa käytetään nimitystä ”vaativaa moniammatillista erityistä tukea tarvitsevat erityisoppilaat”. (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015.)

Vakavalla psyykkisellä oireiluilla tarkoitetaan tässä yhteydessä laajoja mielenterveyteen ja/tai käyttäytymiseen kohdistuvia haasteita. Niihin kuuluvat sekä sisään- että ulospäin kohdistuva ei-toivottu toiminta. (Ojala ym. 2015.) Karlssonin ja Marttusen (2007) mukaan monet mielenterveyden häiriöt ilmaantuvat nuoruusiässä ja ne ovat nuorilla noin kaksi kertaa yleisempiä kuin lapsilla. On arvioitu, että 20–25 prosentilla 12–22-vuotiaista esiintyy tavanomaisesta kehityksestä poikkeavaa pitkäkestoista psyykkistä oireilua, johon he tarvitsisi-

vat hoitoa. Oireiluun liittyy myös vaihtelevan tasoista psykososiaalisen kehityksen häiriintymistä. Havaittu oireilu on usein merkki nuoren kehityksen vaarantumisesta. (Karlsson & Marttunen 2007.)

Lasten ja nuorten psykiatrisista häiriöistä yleisimpiä ovat ahdistuneisuushäiriöt. Toiseksi yleisimmin lapsilla esiintyy aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöitä. Nuorilla yleisimpiä ahdistuksen lisäksi ovat mieliala-, päihde- ja käytöshäiriöt. Melko usein lapsilla ja nuorilla esiintyy myös useampia samanaikaisia mielenterveyden häiriöitä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2011). Tutkimustulokset lasten psyykkisen oireilun lisääntymisestä ovat ristiriitaisia (Santalahti & Sourander 2008).

Vaativan erityisen tuen oppilaiden määrää on vaikeaa ilmoittaa tarkasti, sillä ”vaativa erityinen tuki ei ole normiston mukainen käsite, eikä näin ollen myöskään esimerkiksi laskenta- tai tilastointikriteeri”. Vaativan erityisen tuen oppilaita on arviolta n. 10 000. (Ojala ym. 2015.) Arvio perustuu useampiin tilastoihin. Vaikeammin vammaisten ja/tai pidennettyä oppivelvollisuutta suorittavien oppilaiden määrä on pysynyt lähes samana 2000-luvulla (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014; OKM 2014b). Vuonna 2015 pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaita oli perusopetuksessa 10 610 (Suomen virallinen tilasto 2016). Vuoden 2013 laskelmien mukaan vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita on hieman alle 1 500 (0,23–0,25 % koko oppilasmäärästä) ja ”muita vammaisia oppilaita” alle 11 000 (1,77–1,81 % koko oppilasmäärästä) (OKM 2014b).

Arviot psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrästä vaihtelevat ja tilastoissa heidän määränsä on kasvussa sekä Suomessa että kansainvälisesti. Psyykkisen oireilun käsite on läheinen tunne-elämän häiriöiden ja sosiaalisen sopeutumattomuuden kanssa, joiden perusteella erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 5 894 vuonna 2010 eli 0,75–1,25 % kaikista oppilaista. (Kirjavainen ym. 2014; Ojala ym. 2015.)

Vaativan erityisen tuen oppilaat vaikuttavat jatkavan peruskoulun jälkeen yleisimmin ammatilliseen koulutukseen (53,2 % opettajien vastauksista VETU-RI-hankkeen kartoituksessa). Toiseksi yleisin jatkopaikka on valmentava koulu (20,7 %). Oppilaat, joilla on vakavaa psyykkistä oireilua, jatkavat yleisimmin



ammattilliseen koulutukseen, kuten myös oppilaat, joilla on autismin kirjon diagnoosi. Oppilaat, joilla on ”muun tasoinen kehitysvamma” jatkavat yleisimmin lisäopetukseen. (Kokko ym. 2014.)

Jopa neljäsosa (n=37–42) opettajista, joiden oppilailla on kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi, arvioi kaikkien tai osan oppilaistaan siirtyvän perusopetuksen jälkeen työkyvyttömyyseläkkeelle (Ojala ym. 2015). Oppilailla, joilla on syvä tai vaikea kehitysvamma, on muita vertailtuja oppilasryhmiä (muun tasoinen kehitysvamma, autismin kirjon diagnoosi ja vakava psyykinen oireilu) kapeammat tulevaisuuden vaihtoehdot. He jatkavat eniten valmistamaan koulutukseen. Heidän kohdallaan tulevaisuudensuunnitelmat ovat useimmiten avoimia (opettajan vastaus ”en osaa sanoa”) tai he sijoittuvat kotiin. Toiseksi eniten epäselviä jatko-opiskelusuunnitelmia on oppilailla, joilla esiintyy vakavaa psyykkistä oireilua. (Kokko ym. 2014.)

Perusopetuksen vaativan erityisen tuen piirissä työskentelee paljon muodollisesti ei-kelpoisia opettajia (Kokko ym. 2014; Pesonen ym. 2015). Sama havainto on tehty myös kansainvälisesti (Billingsley 2004). Opetushallituksen (OPH 2014a) tietojen perusteella kehitysvammaisten opetuksessa tehtäväänsä pätevien opettajien osuus on suomenkielisissä kouluissa 83,6 % ja ruotsinkielisissä 61,3 %. Tilastoinnin muutoksesta johtuen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien työtehtäviä ei enää jaotella oppilaiden vammaryhmien mukaan kehitysvammaisten opetusta lukuun ottamatta. (OPH 2014a.)

Vaikka kelpoisten suomenkielisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien määrä kasvoi 2,2 % ja ruotsinkielisten 4,4 % vuodesta 2010 vuoteen 2013, työskentelee erityisopetuksessa silti Opetushallituksen (2014a) mukaan epäpätevänä lähes 1 200 henkilöä. Vuonna 2013 suomenkielisissä kouluissa kaikista erityisopettajista ja erityisluokanopettajista kelpoisia oli 78,3 % ja ruotsinkielisissä 78,9 %. Heikoin kelpoisuustilanne on Päijät- ja Kanta-Hämeessä sekä Uudellamaalla (67,1 %, 68,3 % ja 69,1 %), kun taas paras tilanne on Pohjois-Karjalassa (94,1 %) ja Keski-Suomessa (92,6 %). (OPH 2014a.)

Myös opettajien eläköityminen ja vaihtuvuus uhkaavat vaativan erityisen tuen piirissä opiskelevien oppilaiden oikeuksia saada laadukasta opetusta

(Kokko ym. 2014). Kaikista erityisluokanopettajista ja erityisopettajista vähintään 50-vuotiaita on suomenkielisissä kouluissa keskimäärin 39,2 % ja ruotsinkielisissä 29,8 %. Eniten 50-vuotiaita tai vanhempia on Etelä-Karjalassa (47,7 %) ja vähiten Pohjanmaalla (30,5 %). (OPH 2014a. ) Vaativan erityisen tuen opetusryhmissä opettajien vaihtuvuus on suurta erityisesti epäpätevien opettajien keskuudessa (Kokko ym. 2014; OPH 2014a.). Tilastotietoja opettajien vaihtuvuudesta ei valitettavasti ole saatavilla. Koko opetusala tarkastellessa opettajien vaihtuvuus taas on vähäistä: ”Jos eläkkeelle jäämistä ei oteta huomioon, lähtee joko omasta tahdostaan tai esimerkiksi määräaikaisuuden loppuessa vain noin 6 prosenttia opettajista siten, ettei ole palveluksessa enää vuoden päästä” (Freund 2006).

Kaikkien opettajien vaihtuvuutta tarkastellessa vaihtuvuus on yleisintä pääkaupunkiseudulla. Työsuhteen määräaikaisuus on merkittävin vaihtuvuutta selittävä tekijä. Myös erityisopettajuus selittää vaihtuvuutta, kun eläköityminen ja työsuhteiden määräaikaisuus rajataan tarkastelun ulkopuolelle. Erityisoppilaiden määrä koulussa taas ei kasvata opettajien vaihtuvuutta. Työpaikan vaihtamista lisäävät koulun alueen heikko sosioekonominen asema ja koulun huonot resurssit (opettajien määrä oppilasta kohden). (Ervasti, Kivimäki, Pentti, Vahtera & Virtanen 2013.)

Erityisopetuksessa opettajien odotetaan perustavan työtapaansa tutkimustietoon (Billingsley 2004). Opettajilta odotetaan usein uusimpien ja toimivimpien käytäntöjen toteuttamista puutteellisilla resursseilla ja ilman riittävää hallinnollista tukea (Wisniewski & Gargiulo 1997). Monet vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät opettajat kokevat kolmiportaiseen tukimalliin siirtymisen vaikuttaneen heidän työhönsä paljon (Kokko ym. 2014, Pesonen ym. 2015). Perusopetuksen erityisopettajista moni ilmaisee uudistuksen lisänneen oppilas- huoltotyön määrää (OKM 2014b). Myös paperityö on lisääntynyt ja sen koetaan vievän aikaa opettamiselta (Kokko ym. 2014; Pulkkinen & Jahnukainen 2016).

Opettaminen on vuorovaikutustyötä ja opettajat ovat jatkuvasti tekemisissä niin oppilaiden, huoltajien, kollegoiden kuin esimiestenkin kanssa (Enlund ym. 2013; Lyons 1990; Wisniewski & Gargiulo 1997). Vuorovaikutus onkin tyy-

pillisesti opetustyön haastavin osa-alue (Enlund ym. 2013; Wisniewski & Gargiulo 1997). Kehitys- ja monivammaisten oppilaiden opettajien on raportoitu kokevan vähemmän stressiä ja paineita kuin yleisopetuksen opettajien, kun taas opettajat, joiden oppilailla esiintyy psyykkistä oireilua ja sosio-emotionaalisia haasteita, ovat verrattain huolestuttavan kuormittuneita (Wisniewski & Gargiulo 1997).

Oppilaiden kotitilanne vaikuttaa opettajan työhön epäsuorasti. Perheiden ongelmat voivat näkyä koulussa oppilaiden rauhattomuutena, poissaoloina, masennuksena sekä häiriköintinä ja kiusaamisena. (Enlund ym. 2013.) Opettaja-oppilassuhteissa opettajat joutuvat etsimään henkilökohtaisia rajojaan: kuinka osoittaa välittämistä oppilaita kohtaan pitäen ryhmän hallinnassa ja sen verran etäisyyttä etteivät oppilaiden asiat vaikuta liikaa henkilökohtaiseen elämään. Opettajilla saattaa olla vaikeuksia vaihtaa opettajan roolista työajan ulkopuolisiin rooleihin. Liiallinen syventyminen oppilaiden asioihin voi olla yksi syy työuupumukseen ja alanvaihtoon. (Price Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009.)

Välittämisen ja ammatillisuuden välisen tasapainon löytämistä voidaankin pitää yhtenä opettajan rooliin kohdistuvana vaatimuksena. Opettajat kertovatkin päättävänsä tietoisesti, kuinka paljon he välittävät oppilaistaan (O'Connor 2008). Toisaalta opettajat myös tuovat esille, että työmäärän lisääntyessä on haastavaa löytää aikaa opettaja-oppilassuhteiden ylläpitämiselle (Valli & Buese 2007). Määräaikaiset työsuhteet vaikuttavat opettajan ja oppilaiden välisen suhteen ja opetuksen laatuun. Tämän takia pitkäjänteisyys ja työsuhteiden pitkäaikaisuus olisi tärkeää. (Ervasti ym. 2013.)

### **3.2 Opettajien ja huoltajien välinen yhteistyö**

Molemminpuolinen arvostus ja luottamus, tiedonkulku, avoimuus sekä vuoro-vaikutuksen laatu vaikuttavat huoltajien ja koulun yhteistyösuhteeseen (Lake & Billingsley 2000). Yhteistyö huoltajien kanssa sujuu vaativan erityisen tuen piirissä pääosin erittäin hyvin ja huoltajat nimetään tärkeimmiksi henkisen tuen

antajiksi. Heidän näkemyksillään on vaativan erityisen tuen erityisopettajien mukaan tärkeä merkitys opetuksen suunnittelussa ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisessa. (Kokko ym. 2014.)

Opettajan ja huoltajien välisissä yhteistyösuhteissa on useita tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa ristiriitoja. Huoltajien ja opettajien toiminnasta riippuen ne voivat joko kiihdyttää tai hidastaa ristiriidan kehittymistä. Heidän arvonsa tai käsityksensä oppilaan parhaasta tai opetettavista asioista voivat olla ristiriidassa. (Campbell 2000; Lake & Billingsley 2000; Shapira-Lishchinsky 2011.)

Lake ja Billingsley (2000) toteavat konflikteilla olevan tapana kärjistyä, mikäli jompikumpi osapuoli kokee, ettei tule kuulluksi tai epäilee toisen salaavan asioita. Huoltajien mukaan ristiriita opettajan kanssa syntyy herkästi jos he kokevat, ettei opettaja näe lasta yksilönä tai keskittyy pelkästään tämän ongelmiin ja puutteisiin. Myös huoltajien kokemus puutteellisista tukitoimista tai tiedonsaannista voi johtaa ristiriidan kärjistymiseen opettajan kanssa. Konfliktien ratkaisemisen lähtökohdat ovat paremmat, kun koulun henkilökunta ja huoltajat tuntevat voivansa keskustella tarpeistaan avoimesti, mahdollisesti puolueettoman osapuolen läsnä ollessa. (Lake & Billingsley 2000.)

### **3.3 Opettajien muut yhteistyötahot**

Erityisen tuen piirissä moniammatillinen yhteistyö on keskeisessä asemassa oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Vaativan erityisen tuen piirissä yhteistyötä on enemmän ja oppilaiden tukeminen vaatii monenlaista osaamista. (Ojala ym. 2015.) Opettajat tekevät yhteistyötä laajan moniammatillisen verkoston kanssa, johon kuuluvat ohjaajat ja avustajat, hoitoalan ammattilaiset, toiset opettajat, terapeutit ja muut ammattilaiset (Kokko ym. 2014).

VETURI-hankkeen selvityksen perusteella moniammatillisen yhteistyön laadun arvioinnissa on kehitettävää. Myös opettajien keskinäisen yhteistyön ja samanaikaisopetuksen kerrottiin lisääntyneen vaativan erityisen tuen piirissä. (Kokko ym. 2014; Pesonen ym. 2015.) Yhteistyön lisääntyminen onkin muutta-

nut opettajien työnkuvaa ja siihen kohdistuvia odotuksia. Voidaan puhua myös roolin laajentumisesta (*role expansion*). (Valli & Buese 2007.)

Eniten päivittäistä yhteistyötä on ryhmäkohtaisten koulunkäynnin ohjaajien ja henkilökohtaisten avustajien kanssa. Suurin osa heistä työskentelee syvästi kehitysvammaisten ryhmissä ja seuraavaksi eniten muiden kehitysvammaisten sekä autismin kirjon oppilaiden ryhmissä. Vähiten ohjaajia ja avustajia on psyykkisesti oireilevien oppilaiden ryhmissä. Yhteistyötä tehdään myös ilta-päivätoiminnan ja viittomakielen ohjaajien sekä vammaispalvelulain mukaisten ohjaajien kanssa. (Kokko ym. 2014.)

Erityisopettajien yhteistyökumppaneita ovat myös hoitohenkilökunta, kuten sairaanhoitajat, psykiatriset sairaanhoitajat ja sairaalakoulussa työskentelevät hoitajat. Opettajista yhteistyökumppaneina mainitaan luokanopettajat, lastentarhanopettajat, aineenopettajat ja kiertävät englannin kielen opettajat. Erityisopettajia huolettavat aineenopettajien eriyttämistaidot, tukijärjestelmän tuntemus ja valmiudet tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita. Toisaalta yhteistyön, yhteisopettamisen sekä aineenopettajien ja erityisopettajien välisten konsultatioiden koetaan lisääntyneen. (Kokko ym. 2014.) Ajan puute ja aikataulujen yhteensopimattomuus aiheuttavat haasteita yhteistyölle (Malone & Gallagher 2009).

Yleisimpiä ei-päivittäisiä yhteistyökumppaneita ovat terapeutit, kuten fysio-, toiminta-, musiikki- ja puheterapeutit. Moni vaativaa erityistä tukea saava oppilas käy jonkinlaisessa terapiassa. Ei-päivittäistä yhteistyötä tehdään myös koulukuraattorien, -psykologien ja -terveydenhoitajien kanssa. Tulkkeja on vain harvoissa ryhmissä. Lisäksi mainitaan paljon muita ammattiryhmiä ja henkilöitä, esimerkiksi koulukyytien kuljettajat, harjoittelijat, poliisit, palokunta sekä nuorisotoimen ja seurakunnan työntekijät. (Kokko ym. 2014.) Opinto-ohjaajien rooli opettajien tukena on vähäinen, mutta opettajat eivät myöskään sitä erityisemmin kaivanneet. Tämä on ristiriitaista, sillä opinto-ohjaus on tärkeää erityisesti koulupolun nivelvaiheissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opinto-ohjauksen parantamiselle on tarvetta. (Pesonen ym. 2015.)

Huoltajien jälkeen erityisopettajien toiseksi tärkein tukija on rehtori (Kokko ym. 2014). Johdon tuki on tärkeää erityisopettajien kouluun sitoutumisen kannalta, mutta ei juuri vaikuta alalla pysymiseen (Billingsley & Cross 1992). Hyvä johtajuus on yksi yhteistyössä syntyvien ristiriitojen ratkaisemista helpottava tekijä (Malone & Gallagher 2009).

Tärkeitä tukijoita ovat myös erityisluokanopettajat, kuraattorit ja psykologit. Psykologien tuelle vaikuttaisi toisaalta olevan myös eniten tarvetta. Myös toimintaterapeuttien ja sosiaalityöntekijöiden tukea kaivattaisiin. Lisäksi erityisopettajat kokevat tarvitsevansa ei-pedagogista tukea. (Kokko ym. 2014.) Pienryhmien opettajat pitävät tärkeänä samanlaisten ryhmien opettajien antamaa vertaistukea, mikäli koulussa ei ole toista samanlaista ryhmää (Pirttimaa ym. 2015). Erityisopettajat arvostavat yhteistyökumppaneilta saamaansa kannustusta ja palautetta (Malone & Gallagher 2009).

### **3.4 Opetuksen järjestäminen**

Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetussuunnitelman kehitystyö alkoi Suomessa 1980-luvulla ja EHA2-opetussuunnitelma julkaistiin vuonna 1987 (Kontu, Jarimo, Törmänen ja Vänskä 2009; Kontu & Pirttimaa 2009). Vaikeavammaiset lapset ja nuoret olivat perusopetuksen ulkopuolella vuoteen 1997 asti. Peruskoululain muutoksen (1368/1996) myötä he pääsivät oppivelvollisuuden piiriin. (Pirttimaa ym. 2015). Vaikeimmin vammaisten opetuksen tuntimäärät ovat kasvaneet merkittävästi: lukuvuonna 1987–88 heitä opetettiin keskimäärin 12 tuntia viikossa (ks. Ikonen, Pirttimaa ja Fadjukoff 1990), kun taas 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä viikoittainen tuntimäärä oli keskimäärin 25,5 tuntia (Kontu ym. 2009).

Erityisen tuen piirissä opiskelevien oppilaiden ryhmässä saa perusopetuslain (628/1998) mukaan opiskella enintään kymmenen oppilasta. Määrä voidaan tosin ylittää, jos se voidaan perustella oppilaiden edellytyksillä ja sopivilla työskentelytavoilla eikä järjestely vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Tämä tarkoittaa usein esimerkiksi opetuksen järjestämistä osana yleisope-

tuksen ryhmää. (OKM 2014a.) Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä opiskelevien oppilaiden ryhmässä saa opiskella korkeimmillaan kahdeksan oppilasta ja vaikeimmin kehitysvammaisten ryhmässä kuusi. Mikäli ryhmässä on sekä pidennetyn oppivelvollisuuden ja erityisen tuen piirissä opiskelevia tai vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita, ”määräytyy opetusryhmäkoko sen mukaan, milaista tukea tarvitsevia oppilaita on eniten”. (OKM 2014a.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) toimintakulttuuri määritellään seuraavasti: toimintakulttuuri on ”kokonaisuus, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä.” Koulun toimintakulttuuri näkyy selvimmin kouluyhteisön toimintatavoissa ja siihen vaikuttavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomakin tekijät. Toimintakulttuurin tulee edistää sitoutumista yhteisiin opetus- ja kasvatustavoitteisiin, arvoihin ja oppimiskäsitykseen. Toimintakulttuuri välittyy kaikille sen piirissä oleville. Oppilaat omaksuvat koulun arvot, asenteet ja tavat ottaen vaikutteita aikuisten toimintatavoista. (OPH 2014b.)

Opetussuunnitelmat rajaavat ja ohjaavat opetuksen sisältöä ja tavoitteita (Enlund ym. 2013; Kokko ym. 2014). Vaativan erityisen tuen oppilailla on muita erityisen tuen oppilaita useammin kuntoutus- ja terapiapalveluja oppimisen tukitoimien lisäksi, ja ne ovat useammin esillä HOJKS:eissa. Esimerkiksi kuntoutussuunnitelmat on otettu huomioon. (Pirttimaa ym. 2015.) Eniten HOJKS:in laadintaan vaikuttavat oppilaan tuen tarpeen määrä ja laatu. Tärkeitä vaikuttavia tekijöitä ovat myös opettajan koulutus, oppilaan tulevaisuuden tavoitteet ja huoltajien näkemykset. Mikäli oppilas oireilee psyykkisesti tai hänellä on autismin kirjon diagnoosi, on huoltajien näkemyksillä enemmän painoarvoa kuin muiden oppilasryhmien HOJKS:ia laadittaessa. (Kokko ym. 2014.)

Kolmiportainen tukimalliin siirtyminen ei juuri muuttanut vaikeavammaisten oppilaiden koulunkäynnin pääpiirteitä: He opiskelevat koulupolkunsa alusta asti erityisen tuen piirissä ja heille on tehty HOJKS. (Pirttimaa ym. 2015.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan opetus järjestetään toiminta-alueittain vain jos todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan oppiaineittain. Toiminta-alueisiin kuuluvat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. (OPH 2014b.)

Opetus rakennetaan usein erilaisten teemojen ja projektien ympärille (Kokko ym. 2014). Jos toiminta-alueittain opiskelevalla oppilaalla on taitoja yksittäisessä oppiaineessa, voidaan sen tavoitteita ja sisältöjä liittää opetukseen (OPH 2014b). Nykyään opetukseen kuuluukin aikaisempaa enemmän oppiaineita, erityisesti taito- ja taideaineita. Lisäksi voidaan opettaa esimerkiksi äidinkieltä, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa ja uskontoa. Vaikka oppilas opiskelee kin toiminta-alueittain, voidaan lukujärjestys rakentaa oppiaineittain. (Pirttimaa ym. 2015.) Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opettajat käyttävät yleisimmin EHA2-opetussuunnitelmaa, johon on yhdistetty eri oppiaineita ja teemoja (Kontu & Pirttimaa 2009).

Peruskoulu on kehittymässä inklusiivisemmaksi ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat hyvin moninaisissa ryhmissä (Kokko ym. 2014). Integraatio etenee todennäköisesti oppilas- ja koulukohtaisesti ja huoltajien aloitteista riippuen. Vaikeavammaisten oppilaiden fyysinen integraatio on sadan vuoden aikana lisääntynyt lakimuutosten ja kehittämistyön ansiosta. Heidän opetuksessaan on siirrytty täydestä segregatiosta osittaiseen integraatioon. Opetusryhmät ovat 1990-lukuun verrattuna siirtyneet lähemmäksi muita perusopetuksen ryhmiä. (Pirttimaa ym. 2015.) Vuonna 2012 vaikeavammaisten oppilaiden ryhmistä n. 64 % sijaitsi ”yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa”, n. 20 % ”yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa” ja n. 12 % ”täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta” (Kokko ym. 2014). Oppilaiden, joilla on vaikea kehitysvamma tai muu vaikea vamma-tyyppi, erityisopetussiiirroissa on melko isoja kuntakohtaisia eroja. Tätä voi selittää se, että erityisosaamista vaativa erityisopetus on keskitetty kaupungeissa sijaitseviin erityiskouluihin ja erityisoppilaiden määrät ovat näin suurempia näissä kaupungeissa. (Kirjavainen ym. 2014.)



Haasteina ovat kuitenkin inklusiivisen opetussuunnitelman puute ja inklusiivisten opetusmenetelmien käytön vähäisyys (Kontu & Pirttimaa 2009). Vaikeasti kehitysvammaisiin oppilaisiin ei myöskään aina suhtauduta myönteisesti ja myös kasvatusalan ammattilaiset voivat epäillä heidän opettamisensa tarpeellisuutta. ”Oppilaita myös siirrellään aiempaa enemmän erityisopetuksen sisällä, ja vaikuttaa siltä, että vaikeimmin vammaisten oppilaiden ryhmistä on muodostunut viimeinen sijoituspaikka kaikille niille oppilaille, jotka eivät sovellu mihinkään muuhun erityisopetusmuotoon.” (Kontu ym. 2009.)

Vaikeavammaisten oppilaiden opettajat pohtivat edelleen inklusiota ja mielipiteet siitä vaihtelevat laidasta laitaan. Järjestelmä, jossa ”tavallisia” ja ”erityisiä” oppilaita opetetaan erillään, näkyy opettajien vastauksissa. (Kontu ym. 2009.) Erityisryhmien ja -luokkien lakkauttaminen suunnittelemattomasti ja säästösyistä saa osakseen voimakasta kritiikkiä ja muuttuvien ryhmäjärjestelyjen koetaan häiritsevän opetusryhmän toimintaa. Toisaalta osittainen integraatio yleisopetuksen ryhmiin nähdään toimivimpana ratkaisuna vaativan erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden osallisuuden lisäämiseen. (Pesonen ym. 2015.) Myös uusi opetussuunnitelma ohjaa kohti osittaista integraatiota (Pirttimaa 2015). Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että erityisluokalla opiskelevan oppilaan HOJKS:iin kirjataan yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma opiskelusta tässä luokassa (OPH 2014b).

Osallisuuteen tähdätään muun muassa integraatiotunneilla, jolloin erityistä tukea saava oppilas osallistuu yleisopetuksen tunneille. Oppilaiden osallisuutta lisätään myös yhteisopettamisella ja yhteisillä välitunneilla. Lisäksi voidaan käyttää joustavia ryhmittelyjä ja tasoryhmiä, joissa oppilaat opiskelevat taitojensa ja kykyjensä mukaisissa ryhmissä. (Kokko ym. 2014.) Toiminta samoissa tiloissa luo mahdollisuuksia sosiaaliselle integraatiolle: yhteiselle tekemiselle, tutustumiselle ja ystäväystymiselle. Tällä hetkellä integraatiota toteutetaan eniten koulun juhlissa ja tapahtumissa. Yhdessä ollaan myös ruokailuissa, koulukuljetuksissa, aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä kerhoissa. (Pesonen ym. 2015; Pirttimaa ym. 2015.)

Yleisopetuksen tunneille vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat osallistuvat yleensä taito- ja taideaineissa. Muissa oppiaineissa tai kokonaan yleisopetuksessa heistä opiskelee vain harva. Yleisopetuksen ryhmiin integroitumisen lisäksi yhteistyötä tehdään muiden erityisluokkien kanssa. (Pesonen ym. 2015; Pirttimaa ym. 2015.) Erityistä tukea saava oppilas, joka opiskelee pääosin yleisopetuksen ryhmässä, voi opiskella osaa oppiaineista pienryhmässä, jos hän tarvitsee enemmän tukea tai oppiaineita on yksilöllistetty (Kokko ym. 2014).

VETURI-hankkeen kartoituksessa lähes puolet erityisryhmässä työskentelevistä vastaajista oli sitä mieltä, opetus on tehokkainta, kun se järjestetään pääasiassa erityisryhmässä ja integraatiota yleisopetukseen toteutetaan harkitusti. Vastaajista 4,1 % arvioi pääosin yleisopetuksen ryhmissä opiskelun tehokkaimmaksi ratkaisuksi. Osittaista integraatiota pidettiin toimivimpana ratkaisuna oppilaille, joilla on kehitysvamma, autismin kirjon diagnoosi tai vakavia psyykkisiä ongelmia. Vasta aloittaneiden ja yli 30 vuotta opettaneiden vastaukset eivät eronneet toisistaan. (Kokko ym. 2014.)

Peruskoulun rehtoreista 19 % kokee erityisopetuksen tarpeen olevan paljon suurempi suhteessa tarjottuun tuen määrään ja 59 % sanoo tarpeen olevan jonkin verran käytettävissä olevia resursseja suurempi, kun taas erityisopetuksen hallinnossa työskentelevien henkilöiden mielestä resurssit ja tuen tarjonta ovat riittäviä. Resurssien puutteen syyksi mainitaan yleisimmin kuntien heikko taloudellinen tilanne. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016.) Sekä erityisopetuksen koordinaattorit että huoltajat kokevat huonojen rahallisten resurssien lisäävän konflikteja (Lake & Billingsley 2000).

Toisaalta erityisopetusresurssien käytön koetaan tehostuneen perusopetuslain ja tukijärjestelmän muutoksen jälkeen. Tuen määrän arvioinnin koetaan helpottuneen ja sen myötä oppilaan oikeudet ja tukitoimet toteutuvat paremmin. (Kokko ym. 2014; Pulkkinen & Jahnukainen 2016.) Koulujen käytänteet ovat yhtenäistyneet, vaikka kunnissa vaikuttaa edelleen olevan varsin monenlaisia dokumentointikäytäntöjä (Kokko ym. 2014).

Vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksen kehittäminen oli 2000-luvun alussa vähäistä (Kontu ym. 2009; Kontu & Pirttimaa 2009). Viime vuosina

vaativan erityisen tuen oppilaiden tukitoimia ja opetusta on kehitetty VETURI-hankkeessa (Pesonen ym. 2015). Se aloitettiin, koska Kelpo-hankkeen ja perusopetuslain (642/2010) muutoksen myötä panostettiin yleisen ja tehostetun tuen kehittämiseen, mutta vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus jäi taka-alalle niin kuin monissa aikaisemmissakin kehittämishankkeissa (Kokko ym. 2014; Kontu ym. 2015; OKM 2014b). VETURI-hankkeen selvityksessä nousi esille pedagogisten menetelmien ja mallien päivitystarve (Kokko ym. 2014; Pesonen ym. 2015).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä näistä erityisopettajan rooliin liittyvistä haasteista. Saatua tietoa voidaan hyödyntää koulujen toimintakulttuurin kehittämässä ja sen avulla voidaan löytää keinoja opettajien työssäjaksamisen tukemiseksi.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja?
2. Millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen erityisopettajat kokevat rooliepäselvyyksiä?

### 4.2 Tutkittavat ja aineisto

Tutkittavani ovat perusopetuksen vaativan erityisen tuen kehittämishankkeen täydennyskoulutukseen osallistuneita opettajia (n=21), jotka opettavat oppilaita, joilla on vaativan erityisen tuen tarvetta. Suurin osa heistä työskentelee erityisluokanopettajan tehtävissä (n=16) ja muut erityisopettajina (n=4) ja ohjaavana opettajana (n=1). Tutkittavista 18 työskentelee tavallisessa peruskoulussa, kaksi erityiskoulussa ja yksi laitoskoulussa. Tutkittavista naisia on 20 ja miehiä yksi.

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkittavilla tulee olla kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja heidän valintansa on oltava harkittua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Täydennyskoulutusurssille osallistuminen edellytti tutkittavilta useamman vuoden työkokemusta. He olivat myös hakeneet koulutukseen vapaaehtoisesti, mikä kertoo motivaatiosta oppia uutta ja kehittyä työssä. Kaikkien tutkittavien työkokemuksen määrästä en saanut tietoja. Ne tutkittavat, jot-

ka kertoivat työkokemuksestaan aineiston taustatiedoissa, olivat aineistoa kerättäessä työskennelleet vaativan erityisen tuen oppilaiden kanssa 5–26 vuotta. Tutkittavien työkokemuksen perusteella voidaan siis sanoa, että he tuntevat työnsä ja sen vastuut sekä osaavat kertoa niihin liittyvistä haasteista. Tutkittavat työskentelevät eri puolilla Suomea eli aineistossa on representaatiota ympäri maata.

Aineistoni on kerätty täydennyskoulutuksen yhteydessä syyskuussa 2012. Se koostuu yhden ennakkotehtävän kirjallisista vastauksista. Tehtävän otsikko on ”Omien ristiriitatilanteiden kuvaus”. Tutkittavat ovat vastanneet tehtävään kirjallisesti vapaamuotoisella tyylillä. Tekstien pituus vaihtelee puolesta A4-sivusta viiteen. Analyysissä käytetyn aineiston pituus on yhteensä 35 A4-sivua.

Kyseessä on luonnollinen aineisto (*naturally occurring data*), joka on olemassa tästä tutkimuksesta riippumatta (Alasuutari 1999, 84; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 108). Sitä ei siis ole kerätty tätä tutkimusta varten, vaan olen saanut sen käyttööni. Tekstit eivät kuitenkaan ole tutkittavien spontaanisti tuottamia vaan ne ovat syntyneet osana kehittämishankkeeseen osallistumista, joten aineistoani voidaan kutsua myös ”kirjoituteuksi aineistoksi” (Paal 2011).

Kun tutkittavat olivat ilmoittautuneet koulutukseen, heihin otettiin yhteyttä ja kysyttiin, saako heidän ennakkotehtäviään käyttää vaativan erityisen tuen kehittämiseen tähtäävässä tutkimuskäytössä. Kaikki tutkittavat ovat antaneet luvan käyttää aineistoa tutkimustarkoitukseen. Sain valmiiksi anonymisoidun aineiston käyttööni 23.1.2015. Aineiston luovutuksen yhteydessä allekirjoitin sopimuksen aineiston käytöstä. Olen noudattanut sopimuksen ehtoja koko tutkimuksen teon ajan. Olen huolehtinut tietoturvallisuudesta säilyttämällä aineistoa turvallisessa paikassa. Olen ottanut kopioita aineistosta ainoastaan analyysin helpottamista varten ja olen myös kirjoittanut aineistosta olennaiset kohdat yksityiskäytössäni olevalle kannettavalle tietokoneelle. En ole näyttänyt aineistoa niin paperi- kuin sähköisessäkään muodossa muille osapuolille.

### 4.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen kautta pyritään esimerkiksi tietyn toiminnan ymmärtämiseen sekä ilmiöiden ja tapahtumien kuvaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkimuksen pyrkimyksenä on selittää ilmiötä ja tehdä se ymmärrettäväksi, ei todistaa tai paljastaa sen olemassaoloa (Alasuutari 1999, 237). Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien opettajien kokemia rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä sekä lisätä ymmärrystä niistä.

Käytän aineistoni analysointiin laadullista sisällönanalyysiä, sillä sen avulla voidaan analysoida monenlaisia laadullisia aineistoja, kuten omaa aineistoaani, joka koostuu koulutuksen kirjallisista ennakkotehtävistä. Laadullisen sisällönanalyysin avulla voidaan kuvata aineiston merkityksiä systemaattisesti (Schreier 2012, 8).

On olemassa useita näkökulmia kirjoitettujen aineistojen suhteesta tapahtumiin, joita ne väittävät kuvaavansa. Tutkijoiden näkökulmille yhteinen ajatus on, ettei kirjallisten aineistojen tutkinnassa ole kyse absoluuttisen totuuden tavoittamisesta, vaan tutkittavien sosiaalisesti konstruoitujen todellisuuksien etsinnästä. Teksteistä etsitään ”ihmisten käsityksiä ja oletuksia asioiden tilasta sekä heidän arvojaan ja asenteitaan”. (Lakomäki, Latvala & Laurén 2011.) Ne ovat ”subjektiivisiä kokemustulkintoja”, jotka ovat muokkautuneet kirjoittajien muistin, tiedostamisen ja erilaisten kontekstien mukaan. Lisäksi niihin vaikuttavat kirjoittajan motivaatio ja kyky ilmaista itseään kirjallisesti. (Paal 2011.)

Kirjoitetut aineistot ovat luonteeltaan autonomisempia kuin suullisen kerroksen kautta syntyneet aineistot: niitä ei voida muuttaa kysymällä tai argumentoimalla (Ong 2002, 77; Paal 2011). Kirjoitettua aineistoa voidaan lukea, määritellä ja tulkita eri tavoin (Paal 2011).

Aineiston analyysi alkaa tutustumalla siihen mahdollisimman vähäisin ennakko-oletuksin. Tutkija havainnoi, millaisia aiheita aineistossa käsitellään ja miten, ja merkitsee tekemänsä huomiot. (Ronkainen ym. 2011, 124.) Aloitin tu-

tustumalla kirjoituksiin aineistolähtöisesti etsien kiinnostavaa näkökulmaa ja sopivia tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymystä pohdittaessa on päätettävä, mikä aineistossa kiinnostaa ja rajattava muut asiat ulkopuolelle. Tutkijan tulee käydä aineisto läpi ja merkitä häntä kiinnostavat asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Luin aineiston läpi neljä kertaa alleviivaten mielenkiintoisia havaintoja. Näillä lukukerroilla muodostin yleiskuvan aineistosta.

Aineisto tulee valita harkiten ja tarkoituksenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Viimeisellä lukukerralla karsin tekstit, joissa ei esiintynyt ristiriitoja ja jotka eivät olleet riittävän informatiivisia. Olen valinnut aineistooni tekstejä, joissa on kuvattu ristiriitatilanteita laajemmin kuin esimerkiksi luettelemalla, missä tilanteissa tutkittavat ovat niitä kokeneet. Jätin siis pois hyvin yksinkertaiset ranskalaisilla viivoilla tehdyt listaukset, kuten ”työnjako ja työnkuvat”, joista oli vaikea päätellä, mitä tutkittava on niillä tarkoittanut.

Aineistolla ei itsessään ole merkityksiä, vaan tutkija luo ne. Aineiston tulkintaan ja järjestämiseen vaikuttavat muuan muassa tutkijan omat käsitykset, tiedot tutkittavasta aiheesta sekä senhetkinen tilanne ja tuntemukset. (Paal 2011; Schreier 2012, 2.) Tutkimuksen alussa tutkijan on hyvä kirjoittaa näkyville omat ennakkokäsityksensä aiheesta (Ronkainen ym. 2011, 122). Pian valmistuvana erityispedagogiikan opiskelijana, jolla ei ole vielä paljoa kokemusta erityisopettajan työstä, odotin että tutkittavat kertoisivat eniten ristiriidoista oppilaiden kanssa ja oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen vaikeudesta.

Havaitsin kuitenkin, että opettajat kuvasivat työnsä ristiriitoja huomattavasti laajemmin: monet opettajien kuvaamista ristiriidoista liittyivät nimenomaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Nämä teemat toistuivat aineistossa ja tulkitsin tutkittavien tasapainottelevan erityisopettajan työnkuvan ja sen vaatimusten kanssa. Usein oli kyse työnjaosta ja opettajien toiminnasta suhteessa kollegoihinsa, oppilaisiinsa ja huoltajiin. Opettajat myös pohtivat omaa jaksamistaan ja riittämistään suhteessa muiden asettamiin tavoitteisiin ja omaan vaatimustasoonsa.

Normatiiviset käsitykset tulevat näkyviksi, kun ”yksilö häpeilee, selittelee tai puolustelee toimintaansa tai sanoo, että hänen oikeastaan ’pitäisi’ tehdä niin

tai näin tai hänen 'ei pitäisi' tehdä kuten hän tekee (Alasuutari 1999, 225). Vaa-tivan erityisen tuen piirissä työskentelevän erityisopettajan rooliin kohdistuu paljon odotuksia, jotka ilmenevät aineistossa normatiivisina "teen näin, vaikka tiedän, että pitäisi tehdä näin" -lauseina. "Aina kun tutkija löytää aineistosta vihjeen jonkinlaisen normin olemassaolosta, hän on törmännyt ristiriitaan." (Alasuutari 1999, 225.) Etenin aiheen rajaamisessa ja aineistoon sopivien tutkimuskysymysten päättämisessä etsimällä teoriaa ja tutkimuksia opettajien ja varsinkin erityisopettajien työnkuvasta ja siihen liittyvistä ristiriidoista. Tutkit-taville teksteille tulee asettaa sellaisia kysymyksiä, joihin voidaan vastata niiden avulla (Lakomäki ym. 2011).

Tutkija tarkastelee aineistoa valitsemastaan teoreettis-metodologisesta nä-kökulmasta (Alasuutari 1999, 40). Lukiessani tutkimuksia erityisopettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten työssään kokemista ristiriidoista löysin rooliteorian, jonka arvioin olevan aineistooni sopiva ja tutkimukseni kohdetta rajaava teoreettinen viitekehys. Analyysimenetelmänä käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija yhdistää sekä aineistolähtöistä että valmiisiin teorioihin ja käsitteisiin pohjautuvaa ajattelua. Aineiston analyysissä voidaan edetä ensin aineistolähtöisesti ja ottaa sitten mu-kaan sopivat teoreettiset käsitteet. Se, milloin teoria otetaan käyttöön, riippuu aineistosta ja tutkijasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 96–97, 100).

Otin mukaan rooliteorian käsitteet rooliristiriita ja rooliepäselvyys, kun huomasin niiden kuvaavan aineistoni ilmiöitä. Valitsin teoriaohjaavan sisäl-lönanalyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin haasteellisuuden vuoksi. Ai-neistolähtöinen sisällönanalyysi on haastavaa, sillä aineistosta on mahdotonta tehdä objektiivisiä havaintoja. "Jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja mene-telmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin." Näitä ongelmia voidaan ratkaista käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa aikaisempi tieto on näkyvissä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi tu-kea analyysin tekemistä, mutta tarkoituksena ei ole teorian testaaminen. (Tuo-mi & Sarajärvi 2009, 96–97.)



Aineistoni analyysissä oli kaksi osaa, sillä tutkimuskysymyksiä on kaksi, joista ensimmäinen käsittelee rooliristiriitoja ja toinen rooliepäselvyyttä. Analyysissä keskitytään vain teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin (Alasuutari 1999, 40). Valittuja teoreettisia käsitteitä käytetään aineiston analyysissä ja tulkinnassa (Ronkainen ym. 2011, 54).

Tutkimuksen kannalta olennainen aineisto merkitään ja erotetaan muusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Olennaiseen keskittyminen auttaa erottamaan tekstimassasta tutkimusaiheeseen liittyvät ”raakahavainnot” ja aineisto pelkistyy (Alasuutari 1999, 40). Ryhdyin lukemaan aineistoa uudestaan ja jaoin rooliteorian näkökulmasta relevantin aineiston kolmeen osaan: rooliristiriitoihin liittyvä aineisto, rooliepäselvyyttä käsittelevä aineisto ja ”muut”-ryhmä, johon sisällytin rooleihin liittyvät tekstipätkät, joita ei vielä tässä vaiheessa voinut ryhmitellä rooliristiriidat- tai rooliepäselvyydet-ryhmiin.

Jaoin aineiston rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä kuvaavat tekstipätkät eri tiedostoihin seuraavien kriteerien perusteella.

#### 1) Rooliristiriitiä:

- tutkittava kuvaa tilannetta, jossa ei pysty täyttämään rooliinsa kohdistuvia odotuksia tai odotusten täyttäminen on hankalaa
- tutkittava kertoo, että yhden tai useamman roolilähettäjän odotukset ovat ristiriitaisia
- tutkittava kertoo, että roolilähettäjien odotukset ovat vastakkaisia
- roolilähettäjien odotukset ovat ristiriidassa tutkittavan oman kokemuksen tai näkemyksen kanssa
- tutkittava joutuu toimimaan eri tavalla kuin itse haluaisi
- tutkittavalla eli kohdehenkilöllä on useita rooleja, joita on vaikea sovittaa yhteen
- tutkittava kuvaa omia kovia vaatimuksiaan itseään kohtaan

#### 2) Rooliepäselvyys

- tutkittava kertoo, ettei tiedä kuinka toimia
- tutkittava kertoo, ettei hänellä ole tarpeeksi tietoa
- tutkittava kertoo epäselvistä työtehtävistä

- tutkittava kertoo epäselvistä tavoitteista tai ilmaisee ettei tiedä mihin pitäisi pyrkiä
- tutkittava ilmaisee vaikeutta arvioida omaa suoriutumistaan/roolikäyttäytymistään

Tutkittavasta tarkasti rajatusta ilmiöstä on kerrottava tutkimuksessa kaikki mahdollinen aineiston perusteella ilmenevä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tärkeää on, että analyysissä keskitytään vain tutkimuskysymyksen kannalta olennaiseen aineistoon (Schreier 2012, 8). Otin aluksi varmuuden vuoksi mukaan enemmän materiaalia, sillä en halunnut alkuvaiheessa karsia rooliepäselvyyteen ja rooliristiriitoihin potentiaalisesti liittyvää aineistoa analyysin ulkopuolelle.

Ensimmäisen ryhmittelyn jälkeen tarkistin ymmärrykseni käyttämistäni rooliteorian käsitteistä. Toisella ryhmittelykerralla sain rajattua aineistosta käsitteiden ulkopuolelle kuulumatonta aineistoa ja en tarvinnut enää ”muut”-ryhmää, sillä pystyin järjestämään sen alle sijoitetut aineiston osat rooliristiriita- ja rooliepäselvyyksiryhmien alle. Merkitsin rooliristiriidat ja rooliepäselvyydet eri väreillä ja tein molemmista oman tiedostonsa. Tämän jälkeen en enää tarkastellut ryhmittelyn ulkopuolelle jäänyttä materiaalia.

Tutkittavien kirjoituksissa käyttämiä termejä ja erotteluja ei tarvitse tutkia sellaisinaan, mutta uusien nimitysten tulee olla alkuperäistä aineistoa kuvaavia ja ne tulee perustella monipuolisilla esimerkeillä. Tutkija voi käyttää aineistossa havaitsemistaan toistuvista erotteluista eri nimityksiä kuin kirjoittajat käyttävät ja tehdä niistä yleistyksiä eli mahdollisimman osuvia ja kuvaavia luonnehdintoja. (Alasuutari 1999, 121.) Aineistoni eli ennakkotehtävän tehtävänannossa ei määritelty ristiriidan käsitettä, joten jokainen tutkittava on määritellyt sen omasta näkökulmastaan ja vastannut tehtävään oman käsityksensä pohjalta.

Vaikka analysoin ja järjestin tutkittavien kokemukset rooliteorian käsitteitä hyödyntäen, tästä ratkaisustani huolimatta kunnioitan tutkittavien oikeutta määritellä kokemuksensa ”ristiriitaisiksi”, sillä en voi olettaa heidän olevan tietoisia rooliteoriasta. Kun tarkastelen tutkittavien kirjoituksia rooliteorian käsitteiden kautta, osassa tilanteista tai kokemuksista, joita he nimittävät ristiriidoik-

si, onkin kyse rooliepäselvyyksistä. Nimesin nämä ristiriidoiksi nimitetyt kokemukset teorian pohjalta uudelleen rooliepäselvyyksiksi, sillä kirjoitusten perusteella niiden taustalla oli hämmentävä tai puutteellinen tieto omasta roolista tai siitä, kuinka tulisi toimia.

Tutkija yhdistää raakahavainnot "metahavainnoiksi" - yksittäisiksi havainnoiksi tai havaintojen joukoksi. Tarkoituksena on nimetä niitä yhdistävä tekijä tai muotoilla sääntö, joka pätee koko aineistoon. (Alasuutari 1999; 40–41, 237.) Sisällönanalyysissä tuloksista tehdään niitä kuvaava analyttinen malli (Paal 2011). Kun olin erotellut rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyksiä kuvaavat aineistopätkät muusta aineistosta, ryhdyin etsimään tilanteita yhdistäviä tekijöitä voidakseni teemoitella aineiston. Teemoittelussa aineisto järjestetään tiettyihin aiheisiin eli teemoihin, joita aineiston tulkitaan kuvaavan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Etsin ensin vastausta tutkimuskysymykseen 1 eli *Millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen opettajat kokevat rooliristiriitoja?* Tein ensin tekstipätkistä pelkistetyt versiot, joista kävi ilmi sitaatin sisältö yleisemmällä tasolla. Sitten loin pelkistettyä versiota kuvaavan kategorian ja lopuksi yhdistin samantyyppiset kategoriat teemaksi eli tilanteeksi, jossa vaativan erityisen tuen opettajat kokevat ristiriitatilanteita. Rakensin aineiston perusteella yhteensä viisi teemaa. Esimerkkinä teemojen muodostamisesta on taulukko 1. Toistin saman toisen tutkimuskysymyksen *Millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen erityisopettajat kokevat rooliepäselvyyksiä?* kohdalla. Muodostin rooliepäselvyyttä käsittelevästä aineistosta yhteensä neljä teemaa. Ennen lopullista teemoittelua tein useamman koeteemoittelun ja testasin niiden sopivuutta aineistooni.

TAULUKKO 1. Esimerkki teemojen muodostamisesta.

Sitaatti	Pelkistys	Kategoria	Teema
<p>"Terapeuttien käynneissä on se huono puoli, että käydessään he käyttävät meidän eriyttämistilaa. Vaativia ja äänekkäitä oppilaita ei saa eriytettyä ja kaikki työskentelevät samassa tilassa."</p>	Rooliristiriita: ei voi vastata kaikkiin odotuksiin eli tukea oppilaita tilojen puutteen takia	Tilan puute	Kun resurssit ovat puutteelliset
<p>"Itselläni on kova tahto tukea oppilaita, jotka tukea tarvitsevat. Aika ei aina riitä, eivätkä tunnit, tähän työhön. Turhautuminen on monesti lähellä, kun jo tietäisi miten tehdä ja toimia, että nuori tulisi autetuksi."</p>	Rooliristiriita: ei voi vastata kaikkiin odotuksiin eli tukea oppilaita haluamallaan tavalla, koska aika ei riitä	Ajan puute	
<p>"Koulumaailmassa ristiriitoja aiheuttaa mm. resurssien vähyys. Jatkuvasti joudutaan priorisoimaan hankinnoissa tärkeimpiin."</p>	Rooliristiriita: ei voi tehdä kaikkia tarpeellisia hankintoja, koska rahaa ei ole tarpeeksi	Rahan puute	

## 5 TULOKSET

### 5.1 Tilanteet, joissa erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja. Yhden tutkittavan kirjoittama virke kuvaa yleisellä tasolla ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksia osuvasti: *”Ristiriitatilanne syntyy siis silloin, jos ei syystä tai toisesta pysty toteuttamaan itseään työssään haluamallaan tavalla.”* Muodostin aineiston perusteella viisi teemaa, jotka kuvaavat tilanteita, joissa tutkittavat kokevat rooliristiriitoja. Nämä teemat ovat 1) kun resurssit ovat puutteelliset, 2) kun koulun toimintakulttuuri on ristiriidassa heidän näkemystensä ja toimintatapojensa kanssa, 3) vaikutusmahdollisuuksien ollessa vähäiset, 4) omien rooliodotusten itseä kohtaan ollessa korkeat ja 5) kun rooliläheittäjien näkemykset ovat ristiriidassa omien näkemysten kanssa. Olen jakanut teemat alalukuihin, joissa käsittelem niitä yksityiskohtaisemmin.

#### 5.1.1 Kun resurssit ovat puutteelliset

Kiire sekä ajan, tilojen ja rahan puute ovat tutkittavien kertomuksissa toistuva teema. Resurssien puute heikentää opettajien mahdollisuuksia toimia erityisopettajan roolissa haluamallaan tavalla. Kuntatasolla resurssien puute myös aiheuttaa vastakkainasettelua koulujen välillä ja synnyttää kilpailua niukoista resursseista.

Resurssien puute heikentää opettajien mahdollisuuksia tukea oppilaita odotetulla tai halutulla tavalla. Oppilas voi myös jäädä kokonaan vaille tukea.

*”Välillä resurssipula aiheuttaa senkin, että tiettyä tukea ei pystytä oppilaalle tarjoamaan, vaikka hän siitä hyötyisikin.”*

Tilojen puute estää välillä opettajia toimimasta haluamallaan tavalla. Oppilaita ei esimerkiksi voi eriyttää eri tiloihin ja siksi kaikkien oppilaiden tarpeisiin on vaikea vastata.

”Terapeuttien käynneissä on se huono puoli, että käydessään he käyttävät meidän eriyttämistilaa. Vaativia ja äänekkäitä oppilaita ei saa eriytettyä ja kaikki työskentelevät samassa tilassa.”

Ajan puute turhauttaa opettajia. He kokevat rooliristiriitaa tietäessään, miten auttaa tukea tarvitsevia oppilaita. He haluaisivat tukea oppilaita enemmän, mutta ajan puute tekee siitä haastavaa. Osa tutkittavista kertoo, että työpäiviin liittyy jatkuva riittämättömyyden ja kiireen tuntu.

”Riittämättömyyden tunne työssäni vaivaa minua päivittäin. --- tuen tarvitsijat alkavat olla tuttuja. Tai oikeastaan --- heitä on ruvennut tippumaan isoista luokista lisää, kun opiskelu vaikeutuu. Itselläni on kova tahto tukea oppilaita, jotka tukea tarvitsevat. Aika ei aina riitä, eivätkä tunnit, tähän työhön. Turhautuminen on monesti lähellä, kun jo tietäisi miten tehdä ja toimia, että nuori tulisi autetuksi.”

”Haluaisi keskittyä lapseen ja hänen kanssaan toimimiseen, mutta koska on tehtävä monenlaisia asioita, niin tuntuu että ei ehdi paneutua kunnolla ja suhaa paikasta toiseen”

Vaativan erityisen tuen toteuttaminen vaatii myös paljon yhteistyötä, jonka koe- taan vievän runsaasti aikaa. Aikuisten yhteinen suunnittelu- ja keskustelu-aika on kortilla, mikä on ristiriidassa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevän erityisopettajan työnkuvan kanssa. Odotuksena on, että yhteistyötä tehdään, mutta käytännössä aika ei riitä opettajia tyydyttävään yhteistyöhön.

”Opettajat tulevat usein kysymään toimintaohjeita havaittuaan tunnilla oppilaan puhuvan koko ajan ääneen tai juuttuvan johonkin yksityiskohtaan. Ristiriitaa aiheuttaa se, että tätä tarpeellista konsultointiaikaa ei ole resursoitu mitenkään, vaan teen sitä kaikki välitunnit.”

”Olen aikaisemmin tottunut suunnittelemaan ohjaajien kanssa yhdessä opetusta. Nyt ohjaajat toimivat myös aamu- ja iltapäiväkerhoissa eli he tulevat oppilaiden kanssa luokkaan, kun koulu alkaa ja lähtevät, kun koulupäivä päättyy, jatkamaan työtään iltapäiväkerhoon. Olen saanut pari tuntia syksyn aikana järjestettyä yhteistä keskustelu-aikaa, mutta koen sen liian vähäksi.”

”Välillä tulee ristiriitoja kahden opettajan toimiessa yhdessä. Aina ei suunnittelulle ole riittävästi aikaa ja kun uuden työpäivän kanssa aloittaa työskentelyn, ei ehdi kaikesta sopia vaan käytäntö tuo jatkuvasti uusia pohdittavia ja ratkottavia asioita.”

Vastauksista käy ilmi vaativan erityisen tuen opettajien näkemys suuresta työmäärästä. Työhön kuuluu hyvin monenlaisia tehtäviä, joita on haastavaa sovittaa yhteen. Tutkimukseen osallistuneet kirjoittivat kokevansa yhteistyön teke-

misen lisääntyneen, paperitöitä olevan paljon ja työnkuvan muutoksen aiheuttavan paineita. Vaikka suhtautuminen olisikin positiivinen, tutkittavat kertovat olevansa tilanteessa, jossa työtä on liikaa.

*”integraatio on hyvä juttu, mutta sen edistäminen vaatii yhteistyötä, mikä aiheuttaa kauheasti palavereja ja aikataulujen sumplimista, kiireentuntu koko ajan --- illat venyvät työasioissa, omaakin aikaa pitäisi olla”*

*”Yksi tärkeä ristiriitatilanteen aiheuttaja on työn määrä. Lisää työtä on tullut parin viime vuoden aikana todella paljon. Ollaan tehty koulukohtaisia opetussuunnitelmia (työn tueksi epävirallisesti), hojks-uudistus (ollaan muuttamassa hojks-papereiden muotoa - ja hojkseista pitää tehdä myös nettiversiot, yhteisiä ryhmätunteja eri aineissa on huomattavasti enemmän ja niiden valmistelu ja eriyttäminen eri oppilaille vie paljon aikaa jne. Olen tilanteen edessä, jolloin aika ei riitä kaiken työn tekemiseen. Mikä avuksi?”*

### 5.1.2 **Kun koulun toimintakulttuuri on ristiriidassa omien näkemysten ja toimintatapojen kanssa**

Aineiston perusteella voi todeta, että koulun toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevä erityisopettaja toteuttaa rooliaan. Toimintakulttuuri aiheuttaa rooliristiriitoja, kun opettaja ei siihen liittyvien tekijöiden takia toimi roolissaan odotusten mukaisesti. Suurin osa tutkitavista mainitsee yhteistyön tekemisen ja kuvaa sitä olennaisena osana työtään. Koulun arvot, toimintatavat, käytänteet ja säännöt voivat kuitenkin olla ristiriidassa erityisopettajan roolin kanssa.

*”Toivoisin enemmän yhteisiä keskusteluja kasvatuksesta ja koulun järjestyssäännöistä, niin että kaikki noudattavat samoja sääntöjä. Lisäksi ristiriitojen vähentämiseksi olisi hyvä keskustella siitä, että kaikki aikuiset kasvattavat kaikkia oppilaita ja yhdessä toimitaan, jos jonkun opettajan luokassa on 'haastavia' oppilaita. Nyt tuntuu, että kaikki pitävät ongelmat itsellään ja yrittävät selviytyä. Osalla on pelko, että heidät leimataan huonoiksi opettajiksi, jos luokassa on huonosti käyttäytyviä lapsia.”*

Tutkittavien vastauksista käyvät ilmi rooliin kohdistuvat odotukset vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta, mutta tutkittavat kokevat esteeksi muiden koulun aikuisten sitoutumattomuuden yhteisesti sovittuihin arvoihin, sääntöihin ja toimintamalleihin.

*”Niin monessa luokassa on --- vahvoja [avustajien] ryhmittymiä, jotka eivät voi hyväksyä muutoksia eivätkä sitä, että opettajalla voisi kuitenkin olla koulutuksensa myötä myös syvempää näkemystä asioihin. Ei edes silloin, kun toimintatavat on sovittu ja hyväksytty vaikkapa HOJKS-palaverissa muiden oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten sekä oppilaan vanhempien kanssa.”*

Rooliristiriitoja ilmenee myös tilanteissa, joissa opettajat pyrkivät lisäämään oppilaidensa osallisuutta koulussa, mutta käytännössä koulussa vallitsevat konservatiiviset käytännöt ja asenteet estävät vaativan erityisen tuen oppilaiden osallistumisen. Muilla kuin erityisopettajilla ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa vaativan erityisen tuen oppilaiden tukemisesta ja huomioimisesta.

*”Meillä oli koulussa liikuntamessut viime lauantaina. --- Mutta ei yhtään lajia, johon --- pyörätuolia käyttävä --- poika olisi voinut kunnolla osallistua. Palautetta pyydettyä --- ehdotin, että ainakin yksi laji voisi olla valmisteltu myös liikuntavammaisille sopivaksi. -- Tuntuu, että koulussamme asenne on kyllä kohdallaan, mutta monessa asiassa on vielä tekemistä, ennenkuin tasa-arvo toteutuu vammaisten ja vammattomien oppilaiden välillä.”*

*”erilaisuuden korostaminen on vieläkin liian yleistä, termit pysyvät tiukassa myös johdon osalta. Oma tiimi yrittää sulauttaa oppilaat koulun arkeen eikä korostaa erityisyyttä.”*

Rooliristiriidan taustalla voivat myös olla tottumattomuus tai sopeutumattomuus koulun yhdessä sovittuihin toimintatapoihin. Yhteistyön ja samanaikaisopetuksen lisääntyttä opettajille voi olla haastavaa sopeutua uudelleen määriteltyyn rooliinsa, vaikka toimintamallit olisivatkin selkeitä. Yhteistyön tekeminen aiheuttaa ristiriitaisia tunteita, jos yhteisesti sovittu tapa ei sovi itselle.

*”Koulussamme käytetään aika paljon samanaikaisopettajuutta ja muunkinlaisia joustavia ryhmittelyjä oppilaiden ja henkilökuntaresurssien suhteen. --- en oikein osaa luontevasti toimia yhdessä toisen aikuisen kanssa luokassa vaan haluaisin pitää kaikki narut omissa käsissäni. Suunnittelen tunteja ja projekteja mieluummin yksin kuin toisen kanssa ja koen usein jopa häiritsevänä toisen opettajan kommentoinnin ja toiminnan yhteisissä tuntitilanteissa. Tunnen helposti, etten voi toimia omien periaatteitteni mukaisesti --- Työyhteisömme on pieni enkä voi valita yhteistyökumppaneitani omien mieltymysten mukaisesti vaan luokkatasot automaattisesti määräävät, keiden kanssa tulemaan tekemään läheistä yhteistyötä”*

### 5.1.3 Kun vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset

Erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja, kun heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa yhteistyökumppaninsa toimintaan vaikka yhteistyön tekemistä odotetaan. Yhteistyöstä joko kieltäydytään tai siihen ei sitouduta. Rooliin saattaa myös kohdistua työnkuvaan kuulumattomia odotuksia, joita ei voi toteuttaa.

*”Roolin haastavuutta lisää /tilannetta helpottaa se, että päätäntävaltaa johtavan erityisopettajan rooliin ei sisälly. Teen esityksiä ja koen voivani vaikuttaa asioiden kulkuun ja järjestelyihin, mutta viime kädessä tunnit, palkat tai ryhmät eivät ole minun jaettavissani. Minun odotetaan välillä tukevan kiperässä tilanteessa ”antamalla” lisäresurssia, joista en siis voi päättää. --- Joskus löydän itseni tilanteesta, jossa talo tuntuisi tarvitsevan vinkkejä, opettajat kyselevät resursseja, rehtori ei halua, että talon asioihin puututaan.”*



Aineiston perusteella opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset, kun yhteistyökumppani kieltäytyy yhteistyöstä tai suhtautuu siihen välinpitämättömästi. Tutkittavat tuovat esille olemattoman tai huonosti sujuvan yhteistyön huoltajien kanssa. Opettajan mahdollisuudet tukea oppilasta ovat siis heikot, vaikka se kuuluisi hänen rooliinsa ja hän haluaisi tehdä niin.

”--- minulle tuli ensimmäiselle luokalle oppilas, jolla oli selkeitä --- ongelmia. Äiti ei halunnut lasta mihinkään tutkimuksiin eli diagnoosia ei ollut, suositeltuihin terapioihin ei menty, tukiovetusta tai mitään erityishuomioita lapselle en saanut antaa.”

”on myös vanhempia, jotka eivät saavu sovittuihin tapaamisiin, emmekä pääse keskustelemaan asioista.”

### 5.1.4 Kun rooli-dotukset itseä kohtaan ovat korkeat

Aineistossa toistuva teema on tutkittavien kovat itseensä kohdistuvat rooli-dotukset. Opettajien käsitykset hyvästä opettajuudesta ovat kertomuksissa usein ristiriidassa arkisen työn kanssa - on haasteellista olla sellainen opettaja kuin itse haluaisi. Tutkittavien suhtautuminen omiin vaatimuksiinsa vaihtelee: kovat vaatimukset itseä kohtaan voivat kertoa motivaatiosta tai ne voivat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja tyytymättömyyttä omaan tapaan tehdä työtään. Toisaalta niihin voi myös suhtautua hyväksyvästi.

”Minulla on aina ollut vaikea erottaa toisistaan työ- ja vapaa-aikaa. Tykkään työstäni, haluan kehittää itseäni ja kokeilla kaikkea uutta, joten monesti työ vie paljon aikaa vapaa-ajasta ja aikaa perheeltä. --- Tällä hetkellä toimin työni ohessa kunnassani Kelpo-koordinaattorina, joten liika työhön paneutuminen aiheuttaa ristiriitaitilanteita.”

”Koen riittämättömyyden tunnetta työntekijänä, en suhteessa työnantajaan vaan suhteessa omaan itseeni ammattilaisena. Pitäisi olla asiantuntija omassa työtehtävässä, vanha ja uusi tieto pitäisi olla hallinnassa, olla ajan hermolla kansainvälisesti ja jatkuvasti kehittää itseään ammattilaisena. Toisinaan kysyn itseltä, missä on aika perehtyä kaikkeen ’vanhaan’ tietoon eli mennä taaksepäin perustiedon äärelle ja oppia hallitsemaan perustieto. Uutta tietoa tulee jatkuvasti, mistä pitäisi olla perillä ja soveltaa se kulloiseenkin tilanteeseen ja yksilöllisesti oppilaaseen.”

”Koen ristiriitaa sen välillä, minkälaisen ajattelen hyvän opettajan olevan ja kuinka itse toimin eli teorian ja käytännön välillä. --- Opettajan työhön liittyy vahvasti riittämättömyyden tunne: aina voisi tehdä vielä jotain paremmin ja/tai enemmän, työssä tulee harvoin valmista. --- uskon kuitenkin että perusluonteeni mukaisesti tulen aina olemaan hieman tyytymätön itseeni opettajana ja kokemaan että voisin toimia paremmin”

### 5.1.5 Kun roolilähettäjien näkemykset ovat ristiriidassa omien näkemysten kanssa

Tämän tutkimuksen aineistossa mainitut opettajiin kohdistuvat ristiriitaiset rooliodotukset tulevat kollegoilta ja huoltajilta. Opettajien ollessa eri mieltä roolilähettäjien kanssa he eivät välttämättä pysty toimimaan roolissaan oman näkemysensä mukaisesti tai kokevat rooliodotuksiin vastaamisen haastavaksi.

*”Vanhempien väsyminen ja toisaalta lapsesta kiinnipitäminen muodostavat ristiriidan nuoren kehityksen kanssa. Lapsi halutaan nähdä edelleen omana pienenä lapsena koska tuleva aikuisuus ja kodista irrottautuminen koetaan monasti pelottavana asiana. Tämä heijastuu monasti kouluun vanhempien ristiriitaisina vaatimuksina joihin on vaikea vastata.”*

*”kollegan tapa johtaa keskustelua poikkesi kovasti omasta tavastani kommunikoida vanhempien kanssa. Aina kun minä puolestani sanoin jotain, kollega joko keskeytti minut tai kommentoi puhettani tavalla, jonka koin joko mitätöinniksi tai hänen oman toimintansa puolusteluksi.”*

Tutkittavien teksteissä yhteistyökumppaneiden heihin kohdistamat odotukset voidaan tulkita epärealistisiksi, opettajan näkemyksen kanssa yhteensopimattomiksi ja ristiriitaisiksi. Ne saavat opettajan pohtimaan omaa rooliaan. Roolissa toimiminen voi vaatia tasapainoilua, kun omat sekä toisten odotukset ja näkemykset poikkeavat toisistaan.

*”Joillakin vanhemmilla on hyvin erilainen käsitys oman lapsensa osaamisesta, taidoista ja käyttäytymisestä ja siitä, mitä nuorelta voi odottaa.”*

*”yhteistyökumppaneiden persoonallisuus tai oman työnsä ja oman roolinsa kokeminen vaikuttavat koko kuvion toistumiseen. Toisten varpaat ovat arempia, toiset kaipaavat päätöstukea, toiset haluavat itselle haastavat osaamisalueet siirtää jonkun muun hoidettaviksi ja päätettäväksi. Tukea ei koeta saatavan ellei pedagoginen arvio toimikaan erityisopetuksen tilauslomakkeena tai konsultointikäynti ei johdakaan pienluokkaan siirtämiseen. Näissä tilanteissa itselleni tulee haasteeksi toisen toimintatavan havaitseminen ja omien mallieni muokkaaminen.”*

## 5.2 Tilanteet, joissa erityisopettajat kokevat rooliepäselvyyttä

Aineiston perusteella muodostin neljä teemaa eli erilaista tilannetta, joissa erityisopettajat kokivat rooliepäselvyyttä: 1) ollessaan epävarmoja omasta roolistaan suhteessa yhteistyökumppaneihin, 2) kokiessaan epävarmuutta siitä, kuinka vastata oppilaiden tarpeisiin, 3) kun ohjeistukset ovat puutteelliset ja 4) kun oma rooli on muutoksessa. Rooliepäselvyydet eivät tulleet aineistosta esille yh-

tä painokkaasti kuin rooliristiriidat. Käsittelen jokaista aineistosta konstruoimaani teemaa tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

### 5.2.1 **Kun on epävarma omasta roolistaan suhteessa yhteistyökumppaneihin**

Tutkittavat kokevat rooliepäselvyyttä tehdessään yhteistyötä kollegoiden ja huoltajien kanssa. Rooliepäselvyyttä kokiessaan opettaja on epävarma omasta roolistaan eikä ole varma, kuinka ilmaisisi mielipiteensä. Tässä tilanteessa kommunikaatio yhteistyökumppaneiden eli opettajan ja huoltajien tai kollegoiden välillä ei ole avointa ja opettaja joutuu syystä tai toisesta olemaan varpailaan. Opettaja ei ole varma, voiko hän tuoda oman mielipiteensä esille.

*”Sanomisissaan saa olla varovainen. Vaikka kuinka luulet olevasi oikeassa ja luulet toimivasi oppilaan parhaaksi, kannattaako sanoa suoraan, mikäli haluat pelastaa ‘nahkasi’ ja välttyä nolaamiselta? Vanhemmilla on ylivalta lastensa asioissa. Se on kylmä totuus. Kaikkien kanssa on tultava toimeen. Pitäisikö vaan ‘luovia’ tahtojen viidakossa. Mutta jos ei koskaan sano mielipidettään, alkaa varmasti työmotivaatio heiketä. Kumpi on sitten parempi?”*

*”erkkojen näkemyserot, asioiden erilaiset priorisoinnit erityisesti ala- ja yläkoulun välillä tuottavat myös ristiriitatilanteita, joiden ratkaisemisessa riittää pohtimista. Miten tuoda oma näkemyksensä esiin niin, että se nähdään yhtenä mielipiteenä muiden erkkojen mielipiteiden joukossa eikä jonkun näkökannan puoltamisena ja jonkun toisen ‘alustamisena’?”*

Opettajan kokiessa rooliepäselvyyttä yhteistyökumppanien erilaiset näkökannat ja toimintatavat eivät selkiytä hänen käsitystään omasta roolistaan, vaan aiheuttavat epävarmuutta ja omien toimintatapojen kyseenalaistamista. Hän saattaa olla tyytymätön yhteistyöhön tai olla eri mieltä toisten toimintatavoista, mutta päätyy usein epäilemään itseään ja omaa roolikäyttäytymistään. Opettaja ei ole sinut oman roolinsa kanssa ja joutuu täten tasapainottelemaan yhteistyökumppaneiden erilaisten näkemysten ja toimintatapojen keskellä. Hän ei ole varma, kuinka toimia roolissaan.

*”Ongelmaksi on muodostunut se, että eräs työtäni jatkamaan tullut kollega ei hoida töitään, kuten pitäisi. --- On hankalaa, kun pitäisi olla lojaali kollegalle, eikä tunne luottamusta hänen pätevyyteensä. --- Tiedänkö minä varmasti, mikä on parasta oppilaille? Olenko riittävän pätevä arvioimaan kollegani kykyjä? Kuvittelenko, että työtä pitäisi tehdä vain siten, kuin itse sen näen?”*

### 5.2.2 Kun ei ole varma kuinka vastata oppilaan tarpeisiin

Tutkittavat tuovat vahvasti esille rooliepäselvyyttä oppilaiden tarpeisiin vastaamisesta. Rooliepäselvyyden taustalla on tiedon ja toimintamallien puute tai epävarmuus siitä, mihin oppilaan opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi pyrkiä. Opettaja ei välttämättä tiedä, miten parhaiten tukea oppilaan kasvua ja kehitystä.

*”Kaikkien oppiaineiden viidakossa mietin välillä onko tässä mitään järkeä. Aikaa on käytössä rajallisesti ja useat oppilaani tarvitsevat paljon toistoa oppiakseen asioita. Käytänkö aikaa pirstaleisessa oppiainemaailmassa vai keskitynkö asioihin jota oppilas tulee tarvitsemaan pärjätäkseen elämässä.”*

*”Keskeinen ongelma on myös oppilaiden puuttuvat diagnoosit. Eräänkin --- oppilaan kohdalla olemme koulussa odottaneet diagnoosia jo viidettä vuotta. --- Koulussa olemme aika voimattomia asian suhteen. Toisinaan on myös esiintynyt itsetuhoisuutta puheissa ja teoissa --- vanhemmat ovat käyttäneet hänet silloin lääkärissä psykoottisten oireiden vuoksi. Lapsi on saanut lääkettä tilapäiseen käyttöön. Mutta tarkempiin tutkimuksiin hän ei ole onnistunut pääsemään. Se on sikäli surullista, koska näin tietämättömänä diagnoosista, emme pääse häntä kunnolla auttamaan.”*

*”Murrosiän sisäänpäin kääntyminen ja itsetutkiskelu näkyvät usein vaikeasti kehitysvammaisilla lapsilla lisääntyvinä autistisina piirteinä. Ristiriitaa tässä koemme että annetaanko nuorelle oikeus kokea tätä kehitysvaihetta vai pyrimmekö kaikin opetuksellisin keinoin pitämään vuorovaikutusta yllä.”*

Oppilaiden haastava käyttäytyminen mietityttää tutkittavia. Heidän kertomuksistaan voi tulkita, että monia keinoja on kokeiltu, mutta silti ei ole löydetty sopivaa toimintatapaa. He ilmaisevat kaipaavansa lisää tietoa ja apua haastavissa tilanteissa toimimiseen.

*”Oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tai ahdistuksen tunteiden vallatessa mielen, kaipaa välillä keinoja tukea ammatillisesti oppilaan olotilaa ja tunneilmaisua. Omassa työssäni koen tarvitsevani lisää työkaluja tunneilmaisun ohjaamiseen.”*

*”Miten toimia oppilaan kanssa, joka toistuvasti kieltäytyy osallistumasta ja tekemästä vaadittuja tehtäviä? Käyttäytyminen omaehtoista ja aggressiivista. Pitääkö tilanteet viedä loppuun, kun asiasta on sovittu hyvässä yhteistyössä avustajien kanssa?”*

### 5.2.3 Kun ohjeistukset ovat puutteelliset

Organisaation epäselvät toimintamallit ja ohjeistukset aiheuttavat tutkittaville rooliepäselvyyttä. Tutkittavat kertovat vaikeuksista tehdä päätöksiä tukitoiminta ja opetuksen järjestämisestä, koska heillä ei ole tarpeeksi tietoa. Teksteistä käy ilmi, että organisaatio- ja/tai kuntatason ohjeistuksen puutteellisuus aiheut-

taa rooliepäselvyyttä. Kun selkeitä ohjeita ei ole, opettaja ei ole varma toimiiko hän oikein.

”Meidän kunnassa ei tällä hetkellä ole selkeää käytäntöä kuinka toimitaan ja tämä aiheuttaa paljon ristiriitaisia tilanteita tai ainakin opettajien kesken keskustelussa törmäämme toistuvasti erilaisiin toimintatapoihin ja tulkintoihin kuinka opetus järjestetään. Itse olen sitä mieltä, etten voi itse opettajana määritellä kenelle opetetaan ja mitä opetetaan ilman selkeitä perusteita.”

”Opetuksesta vapautusta olen miettinyt englannin ja ruotsin opiskelun yhteydessä. Ja myös kysymystä siitä, milloin oppiaine on oppiaine – jonka oppimista voi myös arvioida. Vai voiko oppiaine olla oppiaine myös silloin kun oppiaine on pelkkää tutustumista siihen.”

#### 5.2.4 Kun oma rooli on muutoksessa

Opettaja kokee rooliepäselvyyttä tilanteissa, joissa työnkuva on viime vuosina muuttunut tai kun hän ennakoii sen muuttumista. Rooliin heijastuvat niin yhteiskunnalliset, koulun toimintakulttuurin kuin oppilasaineidenkin muutokset. Opettaja saattaa kyseenalaistaa nykyisen roolinsa ja verrata sitä joko entiseen tai tulevaan. Voi olla haastavaa sopeutua muuttuviin työtehtäviin tai työn tavoitteisiin. Miten uudessa roolissa pitäisi toimia? Pitäisikö pitää kiinni vanhoista työtavoista ja jos se ei ole mahdollista, millaisia uusia työtapoja tulisi ottaa tilalle?

”Parin viime vuoden aikana tilanne luokassani on muuttunut. Puhumattomien autistien tilanne onkin tullut yleisen opetussuunnitelman mukaan etenevä oppilas, oppiainekohteisesti yksilöllistetyksi eteneviä oppilaita ja oppilaita, jotka joissakin aineissa etenevät yksilöllisesti ja joissakin yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. --- Uusien oppilaiden mukanaan tuomat oppiaineet ja niiden sisällöt ovat muuttaneet luokkamme työskentelyä merkittävästi. Tämän lisäksi ulkopuolelta on tullut paine oppiainekeskeisempään opetukseen uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä (en kyllä tiedä pitäisikö näin olla, mutta meillä asia on kulminoitunut uuteen perusopetuslakiin) Miten siis järjestää opetus kaiken tämän keskellä? Välillä on tuntunut, että olen mahdottoman tehtävän edessä. Jo toimivan lukujärjestyksen tekeminen tänä syksynä on ollut todella hankalaa.”

”--- mitä opettajan työhön kuuluu – nykyään kaikkea ylimääräistä, ei ennen pitänyt... --- Muuttuuko siis työnkuva – vai palataanko vain vanhaan? Toisaalta ’kitiseminen’ siitä, että taas tuli uusi juttu, ärsyttää minua ja lähellä on välillä tokaisu: missähän työpaikassa muualla saa tehdä 40 vuotta työtään muuttamatta mitään toimintatapaansa. Yhteiskunta muuttuu oikeasti, koulun on myös muututtava, emme tiedä, mihin lapsia kasvatamme, valmiita malleja ei voi antaa, mitkä asiat siis ovat tärkeitä. Pohtimaan pitäisi ehtiä.”

## 6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen kontekstissa työskentelevät erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä. Ensiksi tarkastelen tuloksia, jonka jälkeen arvioin tutkimuksen laadukkuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimus toi uutta tietoa tilanteista, joissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät opettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyksiä. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat ilmaisivat merkkejä rooliristiriidoista tai rooliepäselvyydestä. Osa heistä koki myös molempia. Rooliristiriidat tulivat esille rooliepäselvyyksiä voimakkaammin, mutta tämän tutkimuksen laajuuden ja aineiston koon vuoksi ei voida tehdä yleistyksiä siitä, edustaako tulos niiden yleisyyttä vaativan erityisen tuen opettajien keskuudessa.

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät erityisopettajat kokevat rooliristiriitoja. Tämän tutkimuksen perusteella rooliristiriitoja koettiin resurssien ollessa puutteelliset, koulun toimintakulttuurin ollessa ristiriidassa tutkittavien näkemysten ja toimintatapojen kanssa, vaikutusmahdollisuuksien ollessa vähäiset, kun omat rooliodotukset itseä kohtaan olivat korkeat ja kun roolilähtäjien näkemykset olivat ristiriidassa tutkittavien näkemysten ja toimintatapojen kanssa.

Tutkimustulosten perusteella resurssien puute esti opettajia vastaamasta ulkoa tuleviin rooliodotuksiin ja myös omiin rooliodotuksiin. Huolestuttavaa tuloksissa on tutkittavien kuvaama kiire ja työn määrä, joihin olisi tärkeä vaikuttaa työuupumuksen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Liian suuri työmäärä suhteessa käytössä oleviin resursseihin sekä koettu aikapaine ovat

yhteydessä loppuun palamiseen (*burnout*). Ne liittyvät erityisesti uupumukseen (*exhaustion*), joka on yksi loppuun palamisen kolmesta ulottuvuudesta yhdessä kyynistymisen ja työstä irtautumisen (*cynicism and job detachment*) sekä heikentyneen tehokkuuden (*reduced efficacy*) kanssa. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001.) Tutkimuksen tulokset ovat samalla linjalla Pahkinin ym. (2007) kanssa, joiden mukaan kunta-alan työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ja niiden myötä ponnistelun tarve ovat lisääntyneet. Taloudellisuus- ja tehokkuusajattelu on levinnyt myös opetusosalalle (Pahkin ym. 2007). Riittävät resurssit tukisivat opettajien jaksamista ja suoriutumista työssään sekä turvaisivat oppilaiden oikeuden saada hyvää opetusta ja riittävät tukitoimet. Puutteelliset resurssit taas voivat vaikuttaa työpaikan vaihtamiseen (Ervasti ym. 2013). Kokemukset työn raskaudesta ja suuresta työmäärästä tulee ottaa vakavasti, jotta estettäisiin vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien opettajien siirtyminen toisiin tehtäviin. Työn raskaus ja stressaavuus voivat nimittäin saada opettajat hakeutumaan toisiin tehtäviin tai vaihtamaan alaa (Jokinen ym. 2013).

Tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajat kokevat rooliristiriitoja, kun heidän rooliodotuksensa itseään kohtaan olivat korkeat. Kovat odotukset saattoivat kertoa kovasta motivaatiosta omaa työtä kohtaan tai toisaalta ne voivat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Omaan vaatimustasoonsa suhtauduttiin myös hyväksyvästi. Vaikka tässä tutkimuksessa ei pyritty selvittämään opettajien työssäjaksamisen tasoa, voidaan kuitenkin pohtia, onko tutkittavien ilmaiseva riittämättömyyden tunne yhteydessä työssäjaksamisen heikentymiseen. Itsearvioitu tehokkuuden ja aikaansaamisen heikentyminen sekä pystymättömyyden ja riittämättömyyden tunteet liittyvät loppuun palamiseen (Maslach ym. 2001). Vastaavasti työ, jossa on kovat vaatimukset, voi tukea uusien taitojen ja käyttäytymismallien oppimista, mikäli työyhteisö tarjoaa hyvän sosiaalisen tuen ja työntekijä tuntee hallitsevansa työnsä (Savolainen 2001).

Tämän tutkimuksen perusteella vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät opettajat kokivat rooliristiriitoja, kun koulun toimintakulttuuri oli ristiriidassa heidän näkemystensä ja toimintatapojensa kanssa. Yhteistyö nähtiin pääasiassa luonnollisena osana työnkuvaa, mutta haasteita sille asettivat koulun

asenteet ja toimintamallit sekä ajan puute yhteistyön tekemiselle. Opettajien välisen yhteistyön ja samanaikaisopetuksen onkin todettu lisääntyneen kolmiportaisen tukeen siirtymiseen myötä (Pesonen ym. 2015). Tuloksista käy ilmi, että yhteistyön tekeminen ja uusiin rooliodotuksiin sopeutuminen ei ole helppoa kaikille opettajille. Tulosten perusteella kouluissa on tarvetta toimintakulttuurin kehittämiseksi, jotta vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus ja tuki toteutuisivat kokonaisvaltaisesti. Koska erityisopettajan työnkuvaan kuuluu paljon moniammatillista yhteistyötä, tulisi yhteisten toimintamallien olla selkeitä (Pirttimaa ym. 2015).

Opettajista 65–70 % pitää koulun arvoja hyvin samanlaisina omien arvonsa kanssa (Pahkin ym. 2007). Tutkittavat kokivat rooliristiriitaa, kun koulun arvot olivat erilaiset kuin heidän omat arvonsa, joille he perustavat roolikäyttäytymisensä. Koulun jossain määrin konservatiivinen suhtautuminen vaativaa erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin nousi kynnyksykysymykseksi ja vaikeutti oppilaiden integroimista toteuttavan opettajan roolikäyttäytymistä. Tutkittavat pitivät tärkeänä yhteisistä arvoista ja toimintatavoista keskustelua sekä niistä kiinnipitämistä. Mikäli näin ei ole, opettaja on rooliristiriidassa, koska odotukset ja käytäntö eivät kohtaa. Hyvä johtajuus helpottaa ristiriitojen ratkaisemista (Malone & Gallagher 2009).

Rooliristiriitoja aiheuttivat myös vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys sekä roolilähekkäiden näkemysten ristiriitaisuus omien näkemysten ja toimintatapojen kanssa. Opettajien vaikutusmahdollisuudet olivat vähäiset huoltajien kieltäytyessä yhteistyöstä tai suhtautuessa siihen kielteisesti. Silloin opettaja ei pysty toimimaan roolissaan odotetulla tavalla, koska yhteistyö on iso osa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevän opettajan työtä. Kun keskusteluyhteyttä ei ole, mahdollisuudet oppilaan tukemiseen ovat heikommat. Näkemuserot taas aiheuttavat rooliristiriitoja, koska opettaja joutuu sopeuttamaan roolikäyttäytymistään roolilähekkäiden odotuksiin. Malone ja Gallagher (2009) tuovat esille, että positiivinen suhtautuminen yhteistyöhön selkeyttää muun muassa yhteistyötahojen roolijakoa ja parantaa yhteistyökumppanien välistä kommunikaatiota. Toimiva kommunikaatio edistää ristiriitojen selvittämistä.



Tehokkaan yhteistyön kannalta on myös tärkeää, että opettajat tuntevat yhteistyötaitonsa riittäviksi ja kokevat yhteistyön vaivannäön arvoiseksi. Puutteellinen osallistuminen ja negatiiviset asenteet taas haittaavat yhteistyötä. (Malone & Gallagher 2009.)

Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisissa tilanteissa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät opettajat kokivat rooliepäselvyyksiä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat rooliepäselvyyttä ollessaan epävarmoja omasta roolistaan suhteessa yhteistyökumppaneihin tai siitä, kuinka tukea oppilaita. Lisäksi rooliepäselvyyttä koettiin ohjeistusten ollessa puutteellisia ja kun omaan rooliin kohdistuu muutoksia. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen haasteena oli melko pieni aineisto, joka oli painottunut rooliristiriitakokemuksiin.

Tutkittavien rooliepäselvyys ilmeni heidän tehdessään yhteistyötä kollegoiden ja huoltajien kanssa. Oma rooli yhteistyössä oli epäselvä ja omien näkemysten ilmaisemisen kerrottiin olevan haastavaa. Toisin kuin opettajan koikiessa rooliristiriitaa rooliläheittäjien ristiriitaisten näkemysten vuoksi, rooliepäselvyyden ollessa kyseessä yhteistyökumppaneiden erilaiset näkemykset ja toimintatavat saivat opettajat epäilemään rooliaan ja roolikäyttäytymistään. Vaikka yhteistyön laatu ei välttämättä miellyttänyt tutkittavia, eriävien mielipiteiden esittämistä arkailtiin tai se koettiin hankalaksi.

Tämän tutkimuksen näkökulmana olivat opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset, joten heidän yhteistyökumppaneidensa näkökulmaa tai yhteistyömalleja ei voida tämän tutkimuksen perusteella tarkastella. Phillipin (2001) mukaan tutkimuksissa on todettu tiimin jäsenten tyytyväisyyden ja vaikutusmahdollisuuksien vaikuttavan tiimin toimintaan. Yksilöiden tyytyväisyys ja osallistuminen, kuten myös jäsenten vaihtuvuus, heijastuvat tiimin toimintaan. Tiimin toimivuus, työtehtävät, yksilöiden vaikutusmahdollisuudet ja johtajuus taas vaikuttavat tiimissä toimiviin yksilöihin. Tiimin toiminta siis vaikuttaa sen jäseniin ja toisin päin. (Phillips 2001.)

Suurin osa tilanteista, joissa tutkittavat kokivat rooliepäselvyyttä, liittyi oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen. Tutkittavat pohtivat, millaisilla toiminta-

malleilla ja opetuksella voitaisiin parhaiten tukea vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi haastavaan käyttäytymiseen reagoimisen ja sopivien toimintamallien löytämisen kerrottiin olevan haastavaa. Samanlaisia tuloksia on saatu VETURI-hankkeen selvityksessä (Kokko ym. 2014), jossa opettajat kertoivat tarvitsevansa eniten lisäkoulutusta psyykkiseen oireiluun puuttumisessa, haastavan käyttäytymisen kohtaamisessa ja aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa työskentelyssä. Toiseksi täydennyskoulutus erityispedagogiikasta ja erilaisten oppijoiden opettamisesta olisi tarpeellista erityisesti niille opettajille, jotka eivät ole muodollisesti kelpoisia opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tietoa kaivattiin eriyttämisestä, opetusjärjestelyistä, kommunikatiivisista menetelmistä, eri diagnooseista ja pitkäaikaissairauksista sekä uusimmasta tutkimustiedosta. Kolmanneksi eniten kaivattiin täydennyskoulutusta neuropsykiatrisista erityisvaikeuksista (mm. autismin kirjo, ADHD, kielelliset erityisvaikeudet). (Kokko ym. 2014.) Voi myös olla hyödyllistä pohtia, antaako erityisopettajakoulutus tarpeeksi valmiuksia työskennellä esimerkiksi psyykkisesti oireilevien tai autismin kirjon oppilaiden kanssa.

Kirjoitettuja tekstejä tulkitessa on tärkeää ottaa huomioon, millainen poliittinen ja taloudellinen tilanne aineiston keruuhetkellä on vallinnut (Paal 2011). Perusopetuslain muutos (642/2010) astui voimaan 1.1.2011 eli kun aineisto kirjoitettiin, siitä oli kulunut puolitoista vuotta. Kolmiportaiseen tukeen siirtymiseen aiheuttama jonkinasteinen hämmennys tuli ilmi tässä tutkimuksessa, mutta sen laajuutta ei voi tämän tutkimuksen perusteella arvioida. Voidaan kuitenkin pohtia, voisiko tässä tutkimuksessa havaittu opettajien kokema ohjeistuksen puutteeseen ja rooliin kohdistuviin muutoksiin liittyvä rooliepäselvyys juontaa juurensa kolmiportaiseen tukeen siirtymisestä. Kun aineisto kerättiin, uudistukset olivat melko tuoreita ja uudet toimintamallit vasta kehittyneissä monissa kouluissa.

Valli ja Buese (2007) ovat selvittäneet, että suuret ja nopeasti tapahtuvat koulutuspoliittiset muutokset ja niiden mukanaan tuomat vaatimukset voivat lannistaa opettajia ja aiheuttaa rooliepäselvyyttä sekä haluttomuutta sitoutua uudistusten tavoitteisiin. Kykyä reagoida koulutuspoliittisiin ja muihin opetus-

alaan vaikuttaviin muutoksiin voidaankin pitää tärkeänä roolin selkeyden kannalta. Koulutuspoliittiset muutokset eivät välity vain yksittäisten opettajien vaan myös koulun toimintakulttuurin kautta, joten tietoa organisaatiotason tekijöiden vaikutuksesta opettajan roolin muodostumiseen tarvitaan lisää. Milaista tukea opettajat tarvitsevat suoriutuakseen muuttuvista rooliodotuksista ja toisaalta, mikä auttaisi heitä haastamaan niitä? (Valli & Buese 2007.)

## 6.2 Tutkimuksen laadukkuuden ja eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnissa huomioidaan koko tutkimusprosessi, johon tutkijan subjektiivinen näkökulma vaikuttaa. Huomio kiinnitetään tutkijan toiminnan luotettavuuteen, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa painotetaan käytetyn mittarin luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 1996). Tässä luvussa arvioin aluksi tämän tutkimuksen laadukkuutta ja lopuksi eettisyyttä.

Tutkimuksen pätevyydellä eli validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä kuvata tutkittavaa ilmiötä tai sitä voidaan käyttää myös yleisterminä tutkimuksen laadukkuutta kuvatessa. Tässä alaluvussa käytän validiteetikäsitettä yleisesti arvioidessani tämän tutkimuksen laadukkuutta sekä sisäisen loogisuuden ja johdonmukaisuuden (sisäinen validiteetti) että tulosten siirrettävyyden (ulkoinen validiteetti) kannalta. (Ronkainen ym. 2013, 129–31.)

Validiteettia tarkastellessa kiinnitetään huomiota tapoihin, joilla tutkimustieto on tuotettu ja siihen, kuvaako tutkimus kohteenaan olevaa ilmiötä pätevästi. Tutkijan tulee myös tarkastella omia käsityksiään, jotta hänen valitsemansa tulkintakehys ei sivuuttaisi aineistoa tai tutkittavien henkilöiden näkemyksiä. (Ronkainen ym. 2013, 131.) Tässä tutkimuksessa ei menty syvälle tutkittavien työroolilleen antamiin merkityksiin, vaan tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa tutkittavien rooliristiriidoista ja -epäselvyyksistä työkontekstissa. Jäsenvalidointia (*member check*) eli tutkittavien mahdollisuutta kommentoida tehtyjä tulkintojen paikkansapitävyyttä (Ronkainen ym. 2013, 131), ei ole käytetty tämän tutkimuksen pätevyyden tarkistamiseen. Olen parhaani mukaan ha-

vainnoinut, että omat ennakkokäsitykseni eivät ole vaikuttaneet analyysiin ja aineiston järjestämiseen. En ole tavannut tutkittavia henkilökohtaisesti, joten olen voinut muodostaa heistä ennakkokäsityksiä vain lukemani aineiston perusteella. Tulososiossa on esillä lainauksia aineistosta, mikä mahdollistaa esittämiäni tulkintojen pätevyyden arvioinnin.

Biddle (1986) on tuonut esille, että käyttämäni teoreettisen viitekehyksen eli rooliteorian käsitteiden määrittelyyn ja käyttöön liittyy joitakin haasteita. Rooliteoriaa on kritisoitu sisäisestä epäjohdonmukaisuudesta. Organisaatioihin keskittyvän rooliteorian näkökulmaa on kritisoitu yksinkertaistamisesta ja oletuksesta, että kaikki organisaation ristiriidat ovat rooliristiriitoja. Se huomioi myös heikosti organisaatiomuutokset ja rooleissa tapahtuvat muutokset. Toisaalta merkittävä osa tutkimuksesta on tehty tästä näkökulmasta ja se on tuottanut paljon tietoa rooliristiriidoista (Biddle 1986). Myös epäily rooliristiriidan ja rooliepäselvyyden teoreettisesta epäselvyydestä on tuotu esille. Jacksonin ja Schulerin (1985) mukaan monet tutkijat ovat suosineet näkökulmaa, jossa rooliristiriita ja rooliepäselvyys kumpuavat työtehtävistä. Toiset taas ovat sitä mieltä, että työtehtävät ovat vain välillisessä asemassa rooliristiriitojen ja rooliepäselvyyden syntyessä rooliin kohdistuvan paineen ja työn tuloksen suhteesta. (Jackson & Schuler 1985.) Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tulokset asettuvat lähemmäksi jälkimmäistä näkökulmaa.

Tutkimuksen aineistona käytetyn ennakkotehtävän väljää tehtävänantoa voidaan pitää yhtenä tämän tutkimuksen heikkoutena, sillä tutkimuskysymykseen olisi voinut saada toisenlaisia vastauksia strukturoidummalla tehtävänannolla. Aineistoa ei myöskään ole kerätty tutkimustehtäviin vastaamista tavoitellen. Aineisto on kerätty kaksi ja puoli vuotta ennen tutkimukseni aloittamista, joten en ole voinut vaikuttaa siihen. Tutkittavat ovat määritelleet ristiriidan omasta näkökulmastaan eikä rooleja ole mainittu tehtävänannossa. Aineiston kerääminen kokonaan haastatteleamalla olisi voinut antaa erilaisen näkökulman.

Kirjoitettua aineistoa olisi myös voinut täydentää haastatteluilla, mikä olisi mahdollistanut tarkentavien kysymysten esittämisen. Olisin voinut näin varmistaa, että kyse on rooliristiriidoista ja rooliepäselvyydestä. Toisaalta teo-

riaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston hankinta ja tutkittavien käsitteiden määrittely on vapaampaa kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä, jossa aineiston hankinta ja käsitteiden määrittely perustetaan ilmiöstä jo olemassa olevalle tiedolle. Teoriaohjaavaa analyysiä käytettäessä tutkittavia käsitteitä ei tarvitse määrittellä yhtä tiukasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98–99.) Olen tarkastellut ja tulkinnut aineistoa rooliteorian käsitteiden läpi ja käyttänyt niitä apuna, joten analyysi ei ole täysin oman päättelyni varassa. Kuten pohdin jo metodiluvussa, kunnioitan tutkittavien tapaa kuvata kokemuksiaan, vaikka olenkin nimennyt osan heidän kuvaamistaan ristiriitailanteista rooliepäselvyyksiksi.

Tutkimukseni validiteettia olisi voinut parantaa käyttämällä toista tutkijaa aineiston analyysissä. Toinen tutkijan mielipiteen avulla olisin voinut varmistaa, konstruoivatko muut aineiston merkityksiä samalla tavalla kuin itse tein. Jos tutkija analysoi aineiston yksin, voi luotettavuutta parantaa pitämällä taukoa analyysistä ja tarkastelemalla tuloksia uudelleen eri ajankohtana (Schreier 2012, 19). Toisen tutkijan käyttö ei ollut mahdollista tutkimuksen toteutusaikataulun vuoksi. Aloitin varsinaisen analyysin heinäkuussa 2016, mutta se jäi kesken ja tein sen loppuun huhtikuussa 2017. Aikaväli analyysissä on siis ollut suhteellisen pitkä. Huhtikuussa 2017 vertasin analyysimuistiinpanojani heinäelokuussa 2016 tehtyyn keskeneräiseen analyysiin ja pystyin korjaamaan joitakin havaitsemiani tulkinta- ja luokitteluvirheitä.

Kalelan (2000) mukaan aineisto on riittävän kokoinen kun tutkimuskysymyksiin voidaan vastata (Ronkainen ym. 2013, 117). Kumpaankin tutkimuskysymykseen pystyttiin vastaamaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen aineisto oli riittävä. Toiseen tutkimuskysymykseen taas olisi mahdollisesti voitu vastata pätevämmiin, jos käytettävissä ollut aineisto olisi ollut suurempi. Aineiston tulee myös kuvata hyvin tutkittavaa ilmiötä (Ronkainen ym. 2013, 117). Koska aineistossani ja tuloksissani voidaan havaita samoja ilmiöitä kuin rooliristiriitoja ja -rooliepäselvyyttä käsittelevässä kirjallisuudessa, voidaan tutkimusta pitää riittävän päteväenä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Tutkimus on yritys kuvata ilmiötä eikä se koskaan ole sama asia kuin ilmiö itse (Ronkainen ym. 2013, 143). Tämän tutkimuksen tuloksien siirrettävyys

on rajallinen, mutta sen avulla saatiin kuitenkin uutta tietoa vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien erityisopettajien kokemista rooliepäselvyyys- ja rooliristiriitatilanteista. Tutkittavat olivat kokeneita erityisopettajia, joiden tietämys vaativasta erityisestä oli vahva. Tämä parantaa tutkimuksen mahdollisuutta tuottaa pätevää tietoa tutkimusaiheesta.

Tutkimuksen teossa on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkittavat ovat osallistuneet vapaaehtoisesti ja antaneet luvan aineiston käyttöön. Heidän tuottamaansa aineistoa on säilytetty ja käsitelty asiallisesti. Kaikki tiedot tutkittavien henkilöllisyydestä, paikkakunnasta ja työpaikasta on poistettu aineistosta sen käsittelyn yhteydessä. Olen pitänyt tutkimusaineiston salassa enkä ole näyttänyt sitä muille. Kun tutkimukseni on hyväksytty, poistan kaiken sähköisen aineiston tietokoneeltani ja tuhoan alkuperäisestä aineistosta ottamani kopiot asianmukaisesti. Palautan alkuperäisen paperisen aineiston ohjaajaleni, kuten aineiston luovuttamista koskevassa sopimuksessa on sovittu.

### **6.3 Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin tilanteita, joissa jo useamman vuoden vaativan erityisen tuen piirissä työskennelleet opettajat kokevat rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyksiä. Vastavalmistuneista erityisopettajista ei tiedonhankintani perusteella ole tehty vastaavaa tutkimusta. Olisi mielenkiintoista vertailla kokeiden ja vastavalmistuneiden erityisopettajien kokemuksia sekä tutkia, onko heidän kokemissaan rooliristiriita- ja rooliepäselvyystilanteissa eroja.

Pahkinin ym. (2007) mukaan opettajien roolin selkeydestä on tehty vertailuja Pohjoismaiden välillä. Opettajat arvioivat työroolinsa selkeyttä asteikolla 1–5. Suomessa opettajan rooli on hieman selkeämpi kuin Ruotsissa ja Norjassa: alle 55-vuotiaiden työroolin selkeyden keskiarvo on 4,3 ja 55-vuotiaiden ja vanhempien 4,4. Ruotsissa vastaavat keskiarvot ovat 3,9 ja 4,2 sekä Norjassa 4,3 ja 4,3. (Pahkin ym. 2017.) Lisätutkimusta voisi tehdä vaativan erityisen tuen opettajien rooleista sekä niiden ristiriidoista ja epäselvyyksistä suuremmalla ja kattavammalla aineistolla sekä eri tutkimusmenetelmillä. Ymmärrystä ilmiöstä

voisi lisätä niin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimuksen avulla. Myös vaativan erityisen tuen opettajien rooliristiriitojen ja rooliepäselvyyden esiintymistä voisi vertailla niiden esiintymiseen esimerkiksi luokanopettajilla tai muilla opettajaryhmillä.

Opettajat ovat ehdottaneet työssä jaksamisen ja pysymisen vahvistamiskeinoiksi muun muassa työnohjausta, vertaistukea ja mentorointia (Jokinen ym. 2013). Tästä herää kysymys, voisiko näillä keinoilla ennaltaehkäistä rooliristiriitoja ja rooliepäselvyyttä, jotka ovat usein yhteydessä kuormittumiseen. Voisikin olla hyödyllistä tutkia, selkeyttäisivätkö työnohjaus, vertaistuki ja mentorointi opettajan käsitystä roolistaan ja voisivatko ne vähentää rooliristiriitoja.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että yhteistyömallien ja työskentelytapojen muutokset saivat opettajat pohtimaan rooliaan. Myöskin yhteiskunnalliset sekä kunta- ja palvelurakenteen muutokset heijastuvat kouluihin ja opettajiin (Pahkin ym. 2007). Lukiessani rooliteoriaan liittyviä tutkimuksia, en löytänyt juurikaan tietoa organisaatiomuutosten vaikutuksesta rooleihin. Myös Biddle (1986) tuo esille, että organisaatioita käsittelevä rooliteoria ei juurikaan käsittele organisaatiomuutoksia vaan organisaatiot ovat sen näkökulmasta melko stabiileja ja muuttumattomia. Olisikin mielenkiintoista tutkia yksityiskohtaisemmin, miten opettajan rooliin kohdistuvien odotusten ja koulun toimintakulttuurin muutokset vaikuttavat opettajien roolikäyttäytymiseen ja käsityksiin rooleistaan.

Opettajat itse ovat sitä mieltä, että koulun toimintakulttuuria kehittämällä voitaisiin vaikuttaa positiivisesti työssäjaksamiseen (Jokinen ym. 2013). Koska opettajista suuri osa (alle 55-vuotiaista 83 % ja 55-vuotiaista ja vanhemmista 89 %) kokee työnsä tavoitteet selkeiksi ja vielä useampi (88–89 %) tietää tarkalleen, mitä heiltä odotetaan työroolissa, voidaan päätellä, että monessa koulussa toimintakulttuuri tukee opettajien toimimista rooleissaan. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää, millaisilla konkreettisilla keinoilla opettajan työrooli pidetään selkeänä sekä miten rooliepäselvyyttä ja rooliristiriitoja voidaan vähentää.

## LÄHTEET

- Aarons, M. & Gittens, T. 1999. *The Handbook of Autism. A guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2017. Definition of Intellectual Disability. <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VUnKsmPNFyI>. Luettu 20.3.2017.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson M. R. & Schutz, P. A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636–646.
- Bascia, N. & Hargreaves, A. 2000. Teaching and leading on the harp edge of change. Teoksessa Bascia, N. & Hargreaves, A. (toim.) 2000. *The Sharp edge of Educational Change: Teaching, leading, and the realities of reform*. 3–26. New York: Routledge Falmer.
- Bensky, J. M., Shaw, S. F., Gouse, A. S., Bates, H., Dixon, B. & Beane, W. E. 1980. Public Law 94-142 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children* 47 (1), 24–29.
- Biddle, B. J. 1986. Recent Development in Role Theory. *Annual Review of Sociology* 12 (1986), 67–92.
- Billingsley, B. S. 2004. Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities* 37 (5), 370–376.
- Billingsley, B. S. & Cross, L. H. 1992. Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education* 25 (4), 453–471.
- Crane, S. J. & Iwanicki, E. F. 1986. Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Burnout among Special Education Teachers. *Remedial and Special Education* 7 (2), 24–31.
- Cuban, L. 1988. *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany: State University of New York Press.
- Deutsch, M. 1973. *The Resolution of Conflict*. London: Yale University Press.



- Diekman, A. B. 2007. Roles and Role Theory. Teoksessa Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (toim.) 2007. *Encyclopedia of Social Psychology*. 762–764. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Embich, J. L. 2001. The Relationship of Secondary Special Education Teachers' Roles and Factors That Lead to Professional Burnout. *Teacher Education and Special Education* 24 (1), 58–69.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feld, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (3), 176–195.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Vahtera, J. & Virtanen, M. 2013. Koulujen henkilöstövoimavarat ja opettajien vaihtuvuus. Rekisteritutkimus kymmenen kaupungin peruskouluista. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (3), 304–312.
- Esi- ja perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma. 2011. Hollola ja Kärkölä. [http://www.hollola.fi/sivistys/koulu/Esi-ja\\_perusopetuksen\\_paikallinen\\_opetussuunnitelma\\_14-6-11\\_ja\\_13-12-11.pdf](http://www.hollola.fi/sivistys/koulu/Esi-ja_perusopetuksen_paikallinen_opetussuunnitelma_14-6-11_ja_13-12-11.pdf). Luettu 6.5.2015.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freund, H. 2006. Henkilöstön vaihtuvuus opetuslalla vähäistä. *Kuntatyöntekijä* 4 (2006), 28.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M. K. 2001. Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children* 67 (4), 549–567.
- Harris, J. C. 2005. *Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation and Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Ikonen, O. 2002. Kehitysvammaisuus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) 2002. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 293–308. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ikonen, O., Pirttimaa, R. & Fadjukoff, P. 1990. Kaikki oppivat. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 51.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. 1985. A Meta-analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 36 (1), 16–78.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -

- hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 50.
- Karlsson, L. & Marttunen, M. 2007. Nuorten depressio. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitoksen julkaisu B10/2007.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. *The Social Psychology of Organizations*. 2. painos. New York: Wiley.
- Kehitysvamma-alan verkkopalvelu. 2014. Kehitysvammaisuuden diagnostiikka. <http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuuden-diagnostiikka>. Luettu 27.1.2017.
- Kehitysvamma-alan verkkopalvelu. 2016. Mitä kehitysvammaisuus on? <http://verneri.net/yleis/mita-kehitysvammaisuus-on>. Luettu 27.1.2017.
- Kerola, K. & Timonen, T. E. 2002. Autismin kirjo. Teoksessa Jahnukainen, M. 2002. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 42 (3), 306–323.
- Kirtman, L. 2002. Policy and Practice: Restructuring Teachers' Work. *Education Policy Analysis Archives* 10 (25). <http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/download/304/430>. Luettu 28.4.2017.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on tuen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Jyväskylä.
- Kontu, E. K. & Pirttimaa, R. A. 2009. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities* 38, 175–179.
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M. & Vänskä, K-M. 2009. Perusopetuksen marginaaliryhmä – vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa. *Kasvatus* 2, 73–76.
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O-P. & Pesonen, H. 2015. Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle.

- Lake, J. F. & Billingley, B.S. 2000. An Analysis of Factors That Contribute to Parent-School conflict in Special Education. *Remedial and Special Education* 21 (4), 240–251.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1996. 1368/30.12.1996.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Lakomäki, S., Latvala, P. & Laurén, K. 2011. Menetelmien jäljillä. Teoksessa Lakomäki, S., Latvala, P. & Laurén, K. (toim.) 2011. *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. 7–30. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16, 843–860.
- Lord, C., Cook, E. H., Leventhal B. L. & Amaral, D. G. 2000. Autism Spectrum Disorders. *Neuron* 28 (2), 355–363.
- Lyons, N. 1990. Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. *Harvard Education Review* 60 (2), 159–180.
- Lyons, N., Cutler, A. & Miller, B. 1986. Dilemmas of teaching. Julkaisematon käsikirjoitus, Graduate School of Education, Harvard University.
- Malone, M. & Gallagher, P.A. 2009. Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education* 31 (5), 330–342.
- Marttunen, M. & Kaltiala-Heino, R. 2009. Nuorisopsykiatria. Teoksessa Lönnqvist, J. Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) 2009. *Psykiatria*. 562–591. Helsinki: Duodecim.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 397–422.
- Miller, D. M., Brownell, M. T. & Smith, S. W. 1999. Factors that predict teachers staying in, leaving or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children* 65 (2), 201–218.
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. 2007. Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 4 (2), 83–87.
- O'Connor, K. E. 2008. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24, 117–126.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa R. 2015. Erityinen tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköi-

den, valtion koulukotien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II.

Ong, W. J. 2002. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. New York: Routledge.

Opetushallitus. 2014a. *Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*.

Opetushallitus. 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014a. *Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4*.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014b. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2*.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. *Työryhmä pohtimaan vaativan tuen kehittämistä*.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/02/vaativatuki.html?lang=fi>. Luettu 6.5.2015.

Paal, P. 2011. *Kun sairastuin syöpään. Kirjoitettujen kertomusten funktiosta ja statuksesta*. Teoksessa Lakomäki, S., Latvala, P. & Laurén, K. (toim.) 2011. *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. 158–180. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. *Opettajien työssäjaksaminen ja jatkaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*. Työterveyslaitos & OAJ.

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. 2015. *Miten vaativa erityinen tuki toteutuu?* Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. 163–178. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Phillips, J. M. 2001. *The Role of Decision Influence and Team Performance in Member Self-Efficacy, Withdrawal, Satisfaction with the Leader, and Willingness to Return*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 84 (1), 122–147.

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. *Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt*. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. *Erityisopetuksesta oppimisen ja*

- koulunkäynnin tukeen. 179–200. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Price Aultman, L., Williams, M. R. & Schutz, P. A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships. *Teaching & Teacher Education* 25, 636–646.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal educational administrators. *Educational Review* 68 (2), 171–188.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Santalahti, P. & Sourander, A. 2008. Onko lasten psykiatrisen sairastavuus lisääntynyt? *Duodecim* 124, 1499–1506.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Schmidt, M. 2000. Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 827–842.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shapira-Lishchinsky, O. 2011. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education* 27, 648–656.
- Smylie, M. A. & Denny, J. W. 1990. Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Education Administration Quarterly* 26 (3), 235–259.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2015. Erityisopetus (verkkojulkaisu). ISSN=1799-1595. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat oppivelvollisuuden pituuden mukaan 2015. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop\\_2015\\_2016-06-13\\_tau\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_004_fi.html). Luettu 23.12.2016.
- Tirri, K. 1999. Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education* 28 (1), 31–47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, R. H. 2002. Role Theory. Teoksessa Turner, J. H. (toim.) 2002. *Handbook of Sociological Theory*. 233–254. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Valli, L. & Buese, D. 2007. The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal* 44 (3), 519–558.
- Valtioneuvosto. 2015. Koulunkäyntiavustajien palkkaukseen sekä vaativan erityisopetuksen henkilöstön koulutukseen haettavana avustusta. [http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/koulunkayntiavustajien-palkkaukseen-seka-vaativan-erityisopetuksen-henkiloston-koulutukseen-haettavana-avustusta](http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/koulunkayntiavustajien-palkkaukseen-seka-vaativan-erityisopetuksen-henkiloston-koulutukseen-haettavana-avustusta). Luettu 6.5.2015.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. 1997. Occupational Stress and Burnout among Special Educators: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education* 31 (3), 325–346.
- Worley, J. A. 2012. Comparing symptoms of autism spectrum disorders using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-V diagnostic criteria. University of Louisiana.