

**Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit ja yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa**

Sanni Salo ja Henriikka Savijoki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Salo, Sanni ja Savijoki, Henriikka. 2019. Erityisopettajien ja luokanopettajien roolit ja yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia rooleistaan sekä yhteistyöstä kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitä haasteita opettajat liittivät kolmiportaisen tuen pedagogisiin asiakirjoihin ja niiden laadintaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusaineisto koostui neljästä erityisopettajan haastattelusta ja neljästä luokanopettajan haastattelusta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että roolit asiakirjojen laadinnassa jakautuivat erityisopettajien ja luokanopettajien välillä epäselvästi, eivätkä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvatut ohjeistukset toteutuneet käytännössä. Lisäksi yhteistyön tekeminen koettiin eri tavalla opettajaryhmien välillä, sillä erityisopettajat kokivat pedagogisiin asiakirjoihin liittyvän yhteistyön toimivaksi kun taas luokanopettajien kokemukset yhteistyön toteutumisesta erosivat toisistaan jakaen aineiston tältä osin kahteen osaan. Puolet luokanopettajista koki yhteistyön toimivaksi ja puolet riittämättömäksi. Keskeisiksi kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnan haasteiksi opettajat kokivat epäselvät lomakkeet sekä lomakkeiden täytön puutteellisen ohjeistuksen.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opettajat tarvitsevat entistä selkeämpiä ohjeistuksia roolien jakamiseen ja keskinäisen yhteistyön toteuttamiseen. Lisäksi huomattiin, että kolmiportaisen tuen asiakirjoja tulisi yksinkertaistaa ja niiden laadintaa keventää opettajien työn tehostamiseksi. Kolmiportaisen tuen asiakirjoja ja niiden laadintaa kehittämällä voidaan huomioida yhä paremmin tukea tarvitsevat oppilaat sekä asiakirjoja laativat opettajat.

**Asiasanat: erityisopettaja, luokanopettaja, yhteistyö, kolmiportainen tuki, pedagogiset asiakirjat**

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT .....</b>	<b>7</b>
	2.1 Tuen tasot .....	7
	2.2 Pedagogiset asiakirjat ja niiden laatiminen .....	9
<b>3</b>	<b>KOLMIPORTAISEN TUEN TUOMAT MUUTOKSET OPETTAJAN TYÖLLE.....</b>	<b>15</b>
	3.1 Erityisopettajan työnkuva .....	15
	3.2 Luokanopettajan työnkuva .....	17
<b>4</b>	<b>ERITYISOPETTAJAN JA LUOKANOPETTAJAN VÄLINEN YHTEISTYÖ.....</b>	<b>21</b>
	4.1 Yhteistyön edellytykset .....	21
	4.2 Opettajan työn autonomisuus ja sen tuomat haasteet yhteistyölle .....	22
	4.3 Opetuksen yhteinen suunnittelu ja opetus pedagogisten asiakirjojen pohjalta.....	23
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>27</b>
	6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	27
	6.2 Tutkimukseen osallistujat .....	28
	6.3 Aineiston keruu .....	29
	6.4 Aineiston analyysi.....	31
	6.5 Eettiset ratkaisut .....	34
<b>7</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>37</b>
	7.1 Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit.....	37

7.1.1	Roolien epäselvä jakautuminen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä.....	37
7.1.2	Opettajien oma kokemus rooleistaan.....	39
7.2	Erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö.....	40
7.2.1	Yhteistyön toteutuminen opettajaryhmien välillä .....	41
7.2.2	Yhteistyön merkitys opettajille .....	43
7.3	Haasteet asiakirjojen laadinnassa .....	43
7.3.1	Pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyvät haasteet .....	44
7.3.2	Haasteet asiakirjojen siirtämisessä käytäntöön .....	46
7.3.3	Riittämättömät resurssit.....	47
<b>8</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>48</b>
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	53
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>56</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto on muuttanut oppilaille annettavan erityisopetuksen muotoja olennaisesti, kun vuonna 2011 laki perusopetuslain muutoksesta astui voimaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Kolmiportaisen tuen mallin pohjalla vaikuttavassa erityisopetuksen strategiassa painotetaan varhaista puuttumista sekä inklusiivisuuden periaatetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Tuen mallissa erityisopetus on jaettu kolmelle eri tasolle tuen intensiteetin mukaisesti (Björn, Aro & Koponen 2015). Kolmiportaisen tuen malli on vaikuttanut siihen, miten tuki on kunnissa ja kouluissa järjestetty, jonka lisäksi sen vaikutukset opettajien työhön ovat olleet huomattavia.

Kolmiportaisen tuen mallin vaikutukset opettajan työhön ovat olleet laajalti esillä ja nostattaneet keskustelua opettajan työn muutoksista sekä mallin toimivuudesta. Aihe on herättänyt sekä opettajien että huoltajien keskuudessa huolta siitä, saavatko oppilaat todellisuudessa heille laaditun tuen mukaista opetusta. (Jämsen 2018.) Opettajien ammattijärjestö OAJ:n teettämän selvityksen (2017) mukaan opettajien tehtäväkenttä on laajentunut, työmäärä on kasvanut ja lisääntynyt paperitöiden määrä on vienyt aikaa opettamiselta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) teettämän selvityksen mukaan myös muista tutkimuksista. Esimerkiksi vaativaa erityistä tukea tarkastelevan tutkimushankkeen mukaan opettajat kokivat työmäärän lisääntyneen ja kolmiportaisen tuen edellyttämien pedagogisten asiakirjojen olevan työläitä ja epäselviä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Keskustelua ovat herättäneet lisäksi erot kolmiportaisen tuen asiakirjojen kirjaamiskäytänteissä kuntien ja koulujen välillä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia rooleistaan ja keskinäisestä yhteistyöstään osana kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadintaa sekä laadintaan liittyviä haasteita. Tutkimuksen aiheen valintaa puoltavat ilmiön ajankohtaisuus ja puhuttelevuus. Lisäksi oma kiinnostuksemme kolmiportaisen tuen malliin liitettäviä haasteita sekä

epäselviä kirjaamisen käytänteitä kohtaan vaikutti tutkimuksen aiheen rajaukseen. Opettajien rooleja kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa on tutkittu verrattain vähän, joka myös osaltaan tuki tutkimuksemme näkökulman valintaa. Erityisopettajien ja luokanopettajien valinta tutkimuskohteeksi oli perusteltua, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan opettajien välisen yhteistyön tärkeyttä pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Opettajien välisen yhteistyön merkitys on inklusioaatteen myötä korostunut entisestään (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielsson 2010), minkä vuoksi tarkastelemme tutkimuksessamme myös yhteistyön näkökulmaa osana asiakirjojen laadintaa.

Pyrimme tutkimuksella saavuttamaan tietoa opettajien kokemista rooleista ja keskinäisen yhteistyön toteutumisesta kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Tavoitteenamme on, että tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella voitaisiin selkeyttää opettajien välisiä rooleja sekä kehittää opettajien keskinäistä yhteistyötä. Tutkimus on osa laajempaa Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -tutkimusta (Rantala & Vehkakoski 2015).

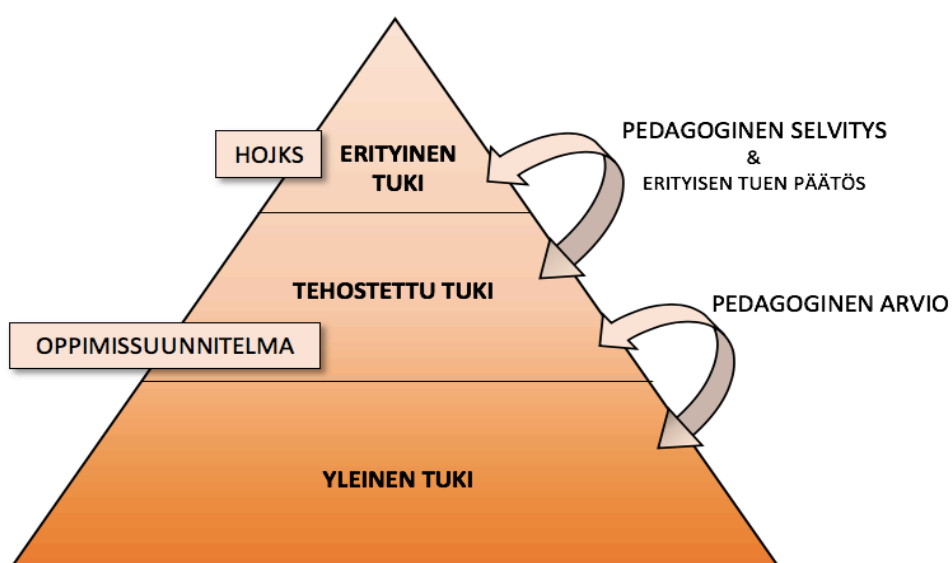
## 2 KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT

### 2.1 Tuen tasot

Oppilaille pyritään tarjoamaan tukea oppimisen ongelmien ja koulutyöskentelelyyn sopeutumisen vaikeuksien laajuuden sekä laadun mukaisesti siten, että jokaisella oppilaalla on tasavertaiset mahdollisuudet perusopetuksen suorittamiseen (Halinen, Koivula & Virtanen 2006, 134). Erityisopetuksen strategian (2007) pohjalta Suomessa käyttöön otettiin vuonna 2011 kolmiportaisen tuen malli, joka jakaa tuen kolmelle tasolle (Takala 2010b, 21). Tuen mallin keskeisinä tavoitteina on mahdollistaa oppilaalle riittävän varhainen puuttuminen koulunkäynnin ja oppimisen haasteisiin sekä antaa tukea joustavasti muun opetuksen yhteydessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Tuen kolmiportaisuuden taustalla on ajatus siitä, että tuen intensiteetti kasvaa oppilaan tarvitseman tuen mukaisesti tuen tasolta toiselle siirryttäessä (Björn ym. 2015). Björnin, Aron, Koposen, Fuchsin ja Fuchsin (2016) mukaan kolmiportaisen tuen mallissa tuen intensiteettiä, kestoja tai sisältöä ei ole kuitenkaan määriteltä tarkasti virallisissa asiakirjoissa. Yhdysvalloissa käytettävässä RTI-mallissa on Suomen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti käytössä eri tasoja tuen tarpeesta riippuen. Myös RTI-mallissa oppilaan oppimisen haasteisiin pyritään vastaamaan yksilöllisesti ja oppimisen kehitystä seuraamaan säännöllisesti. (Fuchs & Fuchs 2006; Gates, Fischetti & Moody 2013; Mellard 2017.) RTI-malli perustuu selkeisiin toimintamalleihin, tutkimusperustaiseen toimintaan ja edistyksen seurantaan (Bryant & Barrera, 2009). Greenin ym. (2012) mukaan tuen muotoa päivitetäänkin oppilaan tarpeiden mukaisesti, mikäli annettava tuki ei ole riittävää. Almalkin ja Abaoudin (2015) mukaan RTI-mallia voidaan pitää yhtenä tehokkaimmista malleista lasten eri tasoisten ja laatuisten oppimisen haasteiden tukemisessa.

Kolmiportaisen mallin tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilaalle voidaan antaa yhden tuen tason mukaista tukea kerrallaan (kuvio 1). Yleinen tuki pitää sisällään yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia, eikä tukitoimien aloittaminen vaadi erillistä päätöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Seuraava tuen taso on tehostettu tuki, jota voidaan antaa säännöllistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tällä tuen tasolla opetus on yksilöllisempää ja luonteeltaan pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Lisäksi tehostetun tuen tasolla oppilas- huollon rooli korostuu, sillä tuki on tarkoitus suunnitella ja toteuttaa moniammatillisesti (Björn ym. 2015). Tehostetun tuen antamisen säännöllisestä toteuttamisesta ei kuitenkaan ole tarkkarajaista ohjeistusta suhteessa yleiseen tukeen (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2018). Kolmannen tason mukainen erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta (Perusopetuslaki 628/1998 § 17). Erityinen tuki on tuen tasoista intensiteetiltään vahvinta ja sen tarkoituksena on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista sekä suunnitelmallista tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Björnin ym. (2018) mukaan erityisen tuen tasolla opetus järjestetään tilanteesta riippuen erityisluokassa tai yleisopetuksen rinnalla annettavana erityisopetuksena. Tuen tasolta toiselle siirtyminen edellyttää pedagogisten asiakirjojen laadintaa (Perusopetuslaki 628/1998 § 16a; Perusopetuslaki 628/1998 § 17).



Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen mallin tasot ja niiden edellyttämät pedagogiset asiakirjat (Mukkailen Ahtiainen ym. 2012 kolmiportaisen tuen mallin kuviota)



## 2.2 Pedagogiset asiakirjat ja niiden laatiminen

Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kirjaamaan oppilaan oppimiseen ja tukeen liittyvät tiedot eri asiakirjoihin. Pedagogiset asiakirjat ovat salassa pidettäviä, mutta niiden tietoja voivat työssään käyttää oppilasta opettavat opettajat sekä muut työtehtävissään tietoja tarvitsevat ammattilaiset. (Opetushallitus 2019.) Alasuutari ja Kelle (2015) kuvaavat, että tietojen kirjaamisella voidaan kuvata oppilaan kehitystä ja oppimiseen liittyviä tekijöitä, kuten saavutuksia ja edistymistä. Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) tutkimuksesta ilmeni, että oppilaiden henkilökohtaisiin dokumentteihin kirjattiin kuitenkin laajasti oppilaiden haasteita ja ulkoisia piirteitä, minkä lisäksi oppilaita kuvattiin dokumenteissa suhteessa ajatukseen ”hyvästä” tai ”normaalista” oppilaasta.

Pedagogisten asiakirjojen hyödyllisyyttä opettajien kokemana on selvitetty Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n toimesta, mutta laajempaa pedagogisiin asiakirjoihin liittyvää tutkimusta on tehty verrattain vähän. OAJ:n selvityksestä (2017) ilmenee, että opettajat näkivät pedagogisten asiakirjojen lomakkeet sekavina ja kyseenalaistivat lomakkeiden tuottamaa hyötyä. Pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä pidettiin asiakirjoista hyödyttömimpinä, sillä kirjattuja tukitoimia ei pystytty käytännössä opettajien mukaan toteuttamaan (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2017). Pretti-Frontczakin ja Brickerin (2000) tutkimus oli OAJ:n selvityksen (2017) kanssa samansuuntainen, sillä myös sen mukaan paperityöt koettiin hyödyttöminä ja aikaa vievinä. Webbin (2005) tutkimuksesta ilmeni, että opetukseen liitettäviin asiakirjoihin ja niiden täytön hyödyllisyyteen suhtauduttiin myös esimiesten näkökulmasta varauksellisesti kyseenalaistamalla, kuka asiakirjoihin palaa jälkikäteen ja kuka niitä hyödyntää. Tässä tutkimuksessa käsittelemme pedagogisina asiakirjoina pedagogista arviota, tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa, pedagogista selvitystä sekä henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (2014).

**Pedagoginen arvio.** Perusopetuslaissa (628/1998 § 16a) on määritetty, että tehostetun tuen antamisen aloittaminen oppilaalle edellyttää kirjallista pedagogista

arviota (kuvio 1), joka käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon henkilöstön kanssa ennen tuen aloittamista. Pedagogiseen arvioon kirjataan koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulma oppilaan kokonaistilanteesta ja koulunkäynnistä sekä oppilaan vahvuusalueet ja mielenkiinnon kohteet. Lisäksi pedagogiseen arvioon kuvaillaan oppilaan oppimisvalmiuksia sekä tukeen vaikuttavia oppilaan erityistarpeita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Pedagogista arviota laadittaessa huoltajan ja oppilaan kanssa tehtävän yhteistyön tulisi olla keskeisessä roolissa, minkä lisäksi asiakirjaa laadittaessa voidaan hyödyntää myös muiden asiantuntijoiden osaamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty, että pedagogiseen arvioon kirjataan yleisessä tuessa annetut tukimuodot ja niiden vaikutus oppilaaseen sekä arvio tehostetun tuen perusteista ja oppilasta auttavista tukijärjestelyistä. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) pedagogisia dokumentteja tarkastelevan tutkimuksen mukaan tuen tarvetta ei kuitenkaan perusteltu pedagogisessa selvityksessä mitattavissa olevien tietojen avulla, kuten testitulosten tai taitokartoitusten perusteella. Tutkimuksen mukaan raportointi oppilaan tilanteesta oli paikoin epätarkkaa, mutta toisaalta tuen tarpeet kuvattiin monipuolisesti oppilaan etua tavoitellen.

Pedagogisen arvion laadinnasta vastaa oppilaan luokanopettaja, luokanvalvoja tai useampi opettaja yhteistyössä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Pulkkinen ja Jahnukaisen (2013) rehtorikyselystä ilmeni, että 70 % kyselyyn vastaajista kertoi pedagogisen arvion olevan pääasiassa oppilaan oman opettajan vastuulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Ojan (2012, 51) mukaan koulumaailmassa pedagogisten arvioiden laadinta kuormittaa usein kuitenkin erityisopettajia, vaikka lopullinen vastuu on ensisijaisesti oppilaan luokanopettajalla tai luokanvalvojalla, johon myös rehtorin tulisi ohjata opettajia. Laakson (2012) opettajien rooleja asiakirjojen laadinnassa tarkastelevan tutkimuksen mukaan kolmannes vastanneista kuvasi luokanopettajan täyttävän pedagogiset arviot ja kolmannes puolestaan nimesi niiden kirjaamisen kuuluvan sekä luokan- että erityisopettajalle. Myös Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015, 102) selvityksen mukaan pedagogisten arvioiden ja muiden pedagogisten asiakirjojen

laatiminen näyttäytyi keskeisenä osana erityisopettajan työnkuvaa vieden aikaa opetustyöltä.

**Oppimissuunnitelma tehostetussa tuessa.** Perusopetuslain 16a pykälään on kirjattu, että tehostetun tuen tasolla oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma (kuvio 1), jonka mukaisesti tukea toteutetaan (Perusopetuslaki 628/1998). Oppimissuunnitelma pohjautuu opetussuunnitelmaan ja siinä kuvataan oppilaan oppimisen tavoitteita, opetusjärjestelyitä ja annettavaa tukea oppilaan edun mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tehostetun tuen oppimissuunnitelman laadinnassa on kuultava oppilasta sekä oppilaan huoltajaa (Perusopetuslaki 628/1998). Huolellisesti laadittu ja oppilaan tarpeisiin vastaava oppimissuunnitelma mahdollistaa laadukkaan erityisopetuksen järjestämisen (Eng 2015). Eri opettajien laatimat oppimissuunnitelmat saattavat erota toisistaan huomattavasti, sillä ohjeet oppimissuunnitelmien täyttämistä ovat osittain tulkinnanvaraisia (Björn ym. 2015). Goepelin (2009) tutkimuksen mukaan puutteellisten ohjeistuksien vuoksi tehokkaiden ja asianmukaisten oppimissuunnitelmien laatiminen koettiin opettajien toimesta haasteellisena.

Tehostetun tuen oppimissuunnitelma toimii myös opettajan työkaluna työn suunnittelun pohjalla (Parding & Liljegren 2016) sekä opettajien keskinäisen yhteistyön ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön välineenä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015) tutkimuksessa 80 % vastanneista rehtoreista arvioi oppimissuunnitelmien laatimisen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön tilanteen kouluissa hyväksi tai erinomaiseksi. Tutkimuksen mukaan tehostetun tuen oppimissuunnitelman laadintaan osallistuvat lähes aina oppilaan luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja ja oppilaan huoltajat. Suurin osa vastaajista kuvasi päävastuun olevan perusopetuksessa olevan oppilaan omalla opettajalla ja kolmasosa erityisopettajalla. (Pulkinen & Jahnukainen 2013, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014 mukaan.) Laakson (2012) tutkimuksesta kävi puolestaan ilmi, että puolet kyselyyn vastanneista opettajista koki oppimissuunnitelman laadinnan olevan luokanopettajan tehtävä, kun taas neljäsosa vastanneista koki tehtävän kuuluvan erityisopettajalle.

**Pedagoginen selvitys.** Erityiseen tukeen vaadittava pedagoginen selvitys (kuvio 1) sisältää Perusopetuslain (628/1998 § 17) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä tehdyn selvityksen oppilaan aiemmin saamasta tehostetusta tuesta sekä oppilaan kokonaistilanteesta. Pedagogisen selvityksen laatimisessa kuullaan sekä oppilasta että hänen laillista huoltajaansa. Näiden perusteella opetuksen järjestäjä tekee oppilaan erityisen tuen tarpeesta arvion, jota kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi. (Perusopetuslaki 628/1998 § 17; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Pedagogista selvitystä voidaan Perusopetuslain (628/1998 § 17) mukaan täydentää esimerkiksi psykologisella tai lääketieteellisellä lausunnolla. Päätös erityisen tuen antamisesta tehdään hallintolain mukaisesti ja pedagoginen selvitys pitää sisällään hallintolain mukaisen päätöksen perustelut (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Björnin ym. (2018) mukaan pedagogisessa selvityksessä kuvataan annetun tuen merkityksiä, vaikutuksia sekä oppimistavoitteita. Lisäksi pedagogiseen selvitykseen kirjataan huoltajien, koulun ja oppilaan näkökulmasta oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppimisvalmiudet ja oppilaan erityistarpeet. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan myös niitä pedagogisia, oppimisympäristöihin liittyviä ja oppilashuollollisia tekijöitä, joiden avulla oppilaan oppimista voidaan edistää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Pedagogisen selvityksen tarkoituksena on kuvata oppilaan tarvetta erityiselle tuelle sekä perusteluja mahdolliselle oppiaineiden yksilöllistämiseksi. Lisäksi selvitykseen tulisi sisällyttää oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan, että pedagogisen selvityksen laadinnasta vastaa tarkemmin määrittelemätön opetuksen järjestäjä. Laakson (2012) tutkimuksen mukaan suurin osa vastanneista opettajista (37 %) näki luokanopettajan ja erityisopettajan jakavan vastuun pedagogisen selvityksen laadinnasta.

**Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.** Erityisen tuen antaminen oppilaalle edellyttää henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadintaa, eli HOJKSia (Perusopetuslaki 628/1998 § 17a).

HOJKS on laadittava poikkeuksetta oppilaalle, mikäli sen laadinnalle ei ole väli­töntä estettä. HOJKS laaditaan yhteistyössä oppilaan ja oppilaan laillisen huolta­jan kanssa ja sen sisällöistä säädetään opetussuunnitelman perusteissa (Perus­opetuslaki 628/1998 § 17a.) HOJKS pohjautuu pedagogisen selvityksen asiasisäl­toihin sekä erityisen tuen päätöksen sisältöalueisiin. Lisäksi HOJKSin laadin­nassa voidaan hyödyntää oppilaalle aiemmin tehtyjä oppimissuunnitelmia ja mahdollista aiempaa HOJKSia sekä huoltajan luvalla mahdollisia kuntoutus­suunnitelmia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

HOJKS nähdäänkin siis kirjallisena dokumenttina, johon kirjataan oppimi­sen ja koulunkäynnin tavoitteet ja sisällöt, pedagogiset menettelytavat ja opetus­järjestelyt sekä kuvaus oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta (Perusope­tuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). MacLeodin, Caustonin, Radelin ja Radelin (2017) tutkimuksen mukaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa tulisi huomioida myös huoltajien näkemykset oppi­laan osaamisesta ja kehityksestä sekä keskittyä myös oppilaan omiin kokemuk­siin osaamisestaan, vahvuuksistaan sekä toiveistaan koulunkäynnin suhteen. Erityisen tuen tasolla kaikki oppilaan saamat tukitoimet ja -menettelyt kirjataan HOJKSiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Perusopetuslain (628/1998 § 17a) mukaisesti HOJKS tulee tarkastaa aina tarpeen vaatiessa, mutta kuitenkin vähintään kerran lukuvuoden aikana. Vaati­van erityisen tuen oppilaiden opetusta koskeva tutkimus- ja kehittämishanke Ve­turista ilmeni, että HOJKS-asiakirjojen sisältö näyttäytyy kuitenkin staattisena eikä sen sisältö muutu juurikaan säännöllisistä päivityksistä huolimatta (Vänskä & Pirttimaa 2015). Mattatallin (2011) kanadalaistutkimuksen mukaan henkilö­kohtaisten opetuksen järjestämisestä koskevien suunnitelmien seuranta ja täyttöö­ä on pyritty tehostamaan opetussuunnitelmaan perustuvalla standardisoidulla mallilla, jonka tarkoituksena on tukea asiakirjojen laadintaa.

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015, 87) tekemässä kyselyssä kartoitettiin pää­vastuuta pedagogisten asiakirjojen laadinnasta. Tutkimuksesta ilmeni, että 48 % kyselyyn vastanneista opettajista koki päävastuun olevan HOJKSin laadinnassa oppilaan oman luokan opettajalla ja 43 % vastanneista koki päävastuun olevan puolestaan erityisopettajalla. Samaisessa tutkimuksessa 43 % rehtoreista oli sitä

mieltä, että päävastuun tulisi olla oppilaan oman luokan opettajalla, kun taas 48 % rehtoreista koki päävastuun kuuluvan erityisopettajalle. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 87.) Laakson (2012) tutkimuksen mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadinnan nähtiin kuuluvan koulussa 41 % vastauksista erityisopettajalle, 25 % luokanopettajalle ja 5 % muiden opettajien muodostamille ryhmille sekä rehtorille. Vastuu HOJKSien laadinnasta nähtiin kuuluvan sekä luokanopettajalle että erityisopettajalle lähes kolmanneksessa vastauksista.

### 3 KOLMIPORTAISEN TUEN TUOMAT MUUTOKSET OPETTAJAN TYÖLLE

#### 3.1 Erityisopettajan työnkuva

Perusopetuslaissa (628/1998 § 16) on säädetty, että oppilaalla, jolla on oppimisen tai koulunkäynnin haasteita, on oikeus saada erityisopetusta. Erityisopetuksesta vastaa peruskouluissa erityisopettaja, joka on suorittanut erityisopettajan opinnot tai luokanopettajan- ja aineenopettajan opinnot sekä erilliset erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 § 8; Perusopetuslaki 628/1998 § 37). Erityisopetusta voivat antaa sekä erityisopettajat että erityisluokanopettajat. Yleisopetuksen ryhmässä järjestettävää erityisopetusta kutsutaan laaja-alaiseksi erityisopetukseksi, jolloin oppilas saa erityisopetusta usein tilapäisesti tai vain osalla oppitunneista. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 333.) Tässä tutkimuksessa erityisopettajalla tarkoitetaan laaja-alaista erityisopetusta antavaa erityisopettajaa.

Erityisopetuksen muutosten vuoksi myös erityisopettajan työnkuva on muuttanut muotoaan yhä moninaisemmaksi, eikä työlle ole tarkkaa rajausta (Takala 2010a, 59-60). Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva edellyttää erityisopettajalta monipuolista ja laaja-alaista osaamista kohdata erilaista tukea tarvitsevat oppilaat (Robb, Smith, Montrosse 2012). Erityisopettajilta vaaditaan useita erilaisia rooleja, kuten kuuntelijan, tukijan, kannustajan (Farmer ym. 2018) ja eräänlaisen perheterapeutin taitoja itse opetustyön taitojen lisäksi (Takala 2010a, 68). Monitahoisen yhteistyön tekeminen on keskeinen osa erityisopettajan työtä. Yhteistyö näyttäytyy esimerkiksi paperitöiden tekemisenä, muiden opettajien konsultointina, erilaisiin moniammatillisiin kokouksiin osallistumisena sekä huoltajien kanssa tehtävänä yhteistyönä. (Cavendish & Connor 2018; Hagaman & Casey 2018.) Strömin ja Hannus-Gullmetsin (2015) mukaan erityisopettajan rooli työyhteisössä korostuu oppimisvaikeuksiin ja niiden mahdollisiin seuraamuksiin liittyvässä osaamisessa. Erityisopettajan työnkuva vaihtelee kuitenkin kuntien ja

koulujen välillä ja se mitä oppitunneilla opetetaan ja miten työtä toteutetaan, on pitkälti erityisopettajan käsissä (Björn ym. 2016).

Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksen mukaan erityisopettajien työ jakautui kolmeen kategoriaan, joita olivat opetustyö, taustatyö ja konsultointi. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat arvioivat, että kuukauden työmäärästä opetustyöhön kului 66 %, taustatyöhön 22 % ja konsultaatioon 12 %. Opetustyö sisälsi tutkimuksessa oppilaiden opetusta, jota järjestettiin yksilöopetuksena, pienryhmäopetuksena ja samanaikaisopetuksena. Taustatyö piti sisälleen tuntien, materiaalien ja tehtävien suunnittelun, kun taas konsultointi nähtiin tutkimuksessa yhteistyönä luokanopettajien, aineenopettajien ja kotien välillä. (Takala ym. 2009.) Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi peruskoulussa toimivien erityisopettajien työssään kokemia haasteita. Merkittäviksi ongelmakohtiksi koettiin liian vähäinen aika opetustyön ulkopuolisten tehtävien tekemiselle, aika ja materiaaliressurssien vähäisyys sekä epäselvän ja rajaamattoman työnkuvan tuomat haasteet. (Takala ym. 2009.)

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015, 102) selvityksestä ilmeni, että osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit koettiin liian vähäisiksi myös opetustoimen ja rehtorien taholta. Erityisesti kolmiportaiseen tukeen kuuluvat paperityöt koettiin erityisopettajan työssä paljon aikaa vieviksi. Mitchellin (2011) tutkimuksen mukaan erityisopettajien opetustyön ulkopuolisista työtehtävistä yli puolet kului erilaisen pedagogisten papereiden täyttämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan erityisopettaja toimii osana pedagogisten asiakirjojen laadintaa päävastuun ollessa kuitenkin oppilaan omalla opettajalla. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2017) tekemän selvityksen mukaan erityisopettajat täyttivät kaikkia pedagogisia asiakirjoja kuitenkin moninkertaisen määrän verrattuna muihin opettajiin. Selvityksestä ilmeni myös, että kolmiportaisen tuen käyttöönotto on lisännyt merkittävästi erityisopettajien kirjaamiseen ja paperitöihin käytettävän ajan määrää.

Whitakerin (2003) tutkimuksen mukaan työuransa vasta aloittaneet erityisopettajat kokivat tarvitsevansa eniten tukea paperitöissä. Takalan (2010, 69) mukaan useissa maissa tähän haasteeseen on pyritty vastaamaan jakamalla erityis-



opettajan työtehtävät kahteen osaan. Esimerkiksi Ruotsissa erityisopettajien työmäärää on pyritty keventämään siten, että erityisopettaja vastaa opetuksesta ja erityispedagogi huolehtii yhteydenpidosta eri tahojen välillä sekä paperitöistä, kuten asiakirjojen täytöstä (Olsson 2006). Takalan ym. (2009) mukaan erityisopettajat kokivat lisäksi, että erityisopetukseen kohdistuu epärealistisia odotuksia sekä epätietoisuutta. Haasteena nähtiin erityisesti yläkouluissa se, että erityisopetuksen kuntouttava toiminta jäi vähäiseksi ja opetus näyttäytyi lähinnä haastavien oppilaiden säilönä. (Takala ym. 2009.)

Laaja-alaista erityisopetusta voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Tyypillinen laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama erityisopetuksen muoto on ollut erityisopetuksen alkuaikoina pienelle ryhmälle tai yksilölle annettava opetus muusta ryhmästä erillisessä tilassa ja sitä käytetään yhä edelleen. Tässä opetusmuodossa oppilas saa yksilöllisempää tukea tarpeidensa mukaisesti tiettyihin oppiaineisiin osallistuen kuitenkin pääsääntöisesti yleisopetukseen. Yksilöopetuksen tai pienryhmässä tapahtuvan opetuksen hyötyinä voidaan nähdä mahdollisuus keskittyä yksilön tarpeisiin, etenemiseen sekä harjoittelun tehokkuuteen. (Rytivaara ym. 2012, 335-336.) Lisäksi yksilö- ja pienryhmäopetuksessa korostuu oppilaantuntemus, jota opetuksessa voidaan hyödyntää (Takala 2010a, 62). Rytivaaran ym. (2012, 336) mukaan yksilö- tai pienryhmäopetuksen haasteena voidaan pitää oppilaan mahdollista leimautumista sekä resurssien kohdentamista vain pieneen osaan tuen tarvitsijoista.

### **3.2 Luokanopettajan työnkuva**

Opetuksen tavoitteiksi on kuvattu perusopetuslaissa (628/1998 § 2) oppilaiden eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kannustaminen. Lisäksi opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 628/1998 § 2). Opetuksessa noudatetaan yhtenäisiä perusteita oppilaan ikäkausi ja edellytykset huomioiden (Perusopetuslaki 628/1998 § 3). Peruskoulussa työskentelevän Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta säädetyn asetuksen (986/1998 § 4) mukaisesti kelpoinen luokanopettaja on henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen

maisterin tutkinnon, perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajaksi kelpoinen on myös henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon sekä edellä mainitut perusopetuksen opintokokonaisuudet (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 § 4).

Suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muuttuessa ja kehittyessä myös luokanopettajan ammatti on ollut muutoksen alaisena (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 29). Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto on osaltaan vaikuttanut myös luokanopettajien työnkuvaan ja työn sisältöön (Heikkinen & Saari 2012, 151–152). Lisäksi muut poliittiset päätökset ja hallinnolliset linjaukset ovat tuoneet muutospaineita luokanopettajan ammattiin, edellyttäen opettajilta jatkuvaa mukautumista ja työkäytäntöjen kehittämistä (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 29). Norjalaistutkimuksen mukaan alati muuttuva peruskoulun opettajan työkenttä luo paineita ja haasteita luokanopettajan työhön, eikä työn edellyttämiin vaatimuksiin pystytä esimerkiksi vähäisten aikaresurssien vuoksi vastaamaan (Steen-Olsen & Grude Eikseth 2010). Myös Andreassenin ja Asplund Carlsonin (2013) tutkimus on samansuuntainen kuvaten opettajien työaikaa riittämättömäksi asetettuihin vaatimuksiin ja työmäärään nähden.

Kebbin ja Al-Hroubin (2018) tutkimuksen mukaan suuri työmäärä näyttäytyi yhtenä luokanopettajien stressiä aiheuttavana tekijänä. Luokanopettajan työnkuvan voidaan katsoa jakautuvan Tynjälän (2006, 105) mukaan opetettavien aineiden tiedon hallintaan ja opetukseen sekä kasvatukselliseen osa-alueeseen, joka sisältää vuorovaikutuksellisen, eettisen ja viestinnällisen näkökulman. Luokanopettajien työtä ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa on määritetty muun muassa eri vuosiluokilla opetettavien aineiden sisällöt, tavoitteet ja arviointi. Tynjälän (2006, 113) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelma ei kuitenkaan selitä tarkasti opetus- ja oppimisprosessia, vaan se rajaa opetuksen yleiset suuntaviivat.

Tiedon hallinnan ja opetuksen lisäksi luokanopettajan työnkuvan kasvatukselliseen puoleen liittyvät Niemen (2006, 81–82) mukaan myös vuorovaikutukselliset osa-alueet. Luokanopettajan ammatissa nämä piirteet näkyvät oppilaan rohkaisussa, kohtaamisessa, tukemisessa ja kunnioittamisessa (Kauppinen

2007, 83). Työnkuvaan kuuluu myös laajalti yhteistyötä oppilaiden, kollegoiden, muun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten tahojen, kuten huoltajien kanssa (Niemi 2006, 81-82). Luokanopettajan ammatille tyypillistä onkin kodin ja koulun välillä tehtävä yhteistyö, jonka lähtökohtana on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen yhdessä huoltajien kanssa (Peltonen 2006, 17). Suomen Vanhempainliiton teettämän kyselyn (2015) mukaan alakoululaisten oppilaiden huoltajista puolet kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön riittäväksi, kun taas 38 % vastanneista huoltajista koki yhteistyön liian vähäiseksi.

Luokanopettajan työn kasvatukselliseen puoleen liittyvät vahvasti myös eettiset näkökulmat (Tynjälä 2006, 105). Opettaja on omassa ammatissaan kokonaisvaltainen eettinen toimija, joka on vastuussa eettisten periaatteiden opettamisesta oppilaille, mutta myös ammattinsa puolesta kantaa eettistä vallan käyttöön liittyvää vastuuta (Niemi 2006, 90). Spoofin (2007) tutkimuksesta ilmeni, että opettajat kokivat olevansa moraalisesti velvoitettuja ja käytöksellään osoittavansa esimerkkiä oppilailleen. Tutkimuksen mukaan eettisyys oli läsnä opettajien tekemissä ratkaisuisissa sekä toimissa ja omien ratkaisujen vaikutuksia tarkasteltiinkin suhteessa oppilaan yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi kehittymisessä. Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat painottivat erityisopettajia enemmän oman moraalisen käyttäytymisensä vaikutuksia ja olevansa voimakkaammin esimerkkinä oppilailleen. (Spoo 2007.)

Luokanopettajan työnkuvaan kuuluu tänä päivänä myös vahvasti kolmiportaisen tuen mallin edellyttämien pedagogisten asiakirjojen täyttö ja laadinta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti vastuu pedagogisten asiakirjojen laadinnasta on oppilaan omalla opettajalla, jolla voidaan nähdä viitattavan luokanopettajaan. Useissa kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa luokanopettajan rooli asiakirjojen laatijana on tuotu kuitenkin selkeästi esille. Opetussuunnitelmista ilmenee, että luokanopettajan tukena asiakirjojen laadinnassa toimii koulun erityisopettaja. (Ks. Kirkkonummen suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016; Hämeenkyrön perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma 2016.)

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2017) tutki kolmiportaisen tuen vaikutusta kasvatus- ja koulutushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. Selvityksestä ilmeni, että kolmiportainen tuki on lisännyt merkittävästi luokanopettajien työmäärää ja suurin osa kyselyyn vastanneista koki, että erityisesti pedagogisten asiakirjojen laadintaan käytetty aika on lisääntynyt huomattavasti. Buttin ja Lancen (2005) opettajien työtaakkaan ja -tyytyväisyyteen keskittyneestä tutkimuksesta kävi ilmi, että erityisesti paperityöt ja dokumentointi koettiin taakaksi työnteossa. Tutkimuksesta ilmeni, että työaika koettiin riittämättömäksi paperitöiden ja dokumentoinnin osalta, jolloin opettajat joutuivat käyttämään vapaa-aikaansa kyseisten työtehtävien tekemiseen.

## 4 ERITYISOPETTAJAN JA LUOKANOPETTAJAN VÄLINEN YHTEISTYÖ

### 4.1 Yhteistyön edellytykset

Yhteistyö voidaan määritellä tietoiseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa toimijoilla on yhteinen kohde ja toiminta on yhdessä suunniteltua (Savonmäki 2007). Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteena on tehostaa opettajien välistä yhteistyötä ja sen tulisi näkyä myös käytännössä. Kolmiportaisen tuen malli on pohjana yhteistyölle ja tätä kautta myös oppilaalle annettavalle tuelle. (Opetushallitus 2011, 24.) Opettajien välistä yhteistyötä voidaan pitää avainasemassa useiden eri koulumaailman haasteiden kohtaamisessa (Pyhälto, Kykyri & Johnson 2007, 231). Veturi -hankkeessa monipuolisen opettajien välisen yhteistyön nähtiinkin mahdollistavan oppilaalle parhaat mahdollisuudet edetä kykyjensä ja valmiuksiensa mukaisesti oppimisessaan (Kokko ym. 2013).

Opettajien väliseen yhteistyöhön voidaan nähdä Savonmäen (2007) mukaan vaikuttavan paitsi opettajien persoonallisuuden piirteet ja toimintaympäristöt, myös opettajien ammattiin liittyvät perinteet ja tavat. Opettajien välisellä yhteistyöllä ja yhteisopettajuudella pyritään vastaamaan opettajan ammatin kasvaneisiin vaatimuksiin sekä monimuotoisen oppilasaineen tarpeisiin. Esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö osana opetusta mahdollistaa molempien ammattitaidon hyödyntämisen oppilaiden eduksi. (Brendle, Lock & Piazza 2017; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11.) Myös Wallacen (2001) tutkimuksesta kävi ilmi, että hyvässä opettajien välisessä yhteistyössä molempien taitoja, ideoita ja ammatillista osaamista voidaan hyödyntää siten, että ne täydentävät opettajien osaamista.

Gürgürin ja Uzunerin (2010) tutkimuksen mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan välinen tehokas yhteistyö edellyttää yhteistä suunnittelu-aikaa ja reflektoivaa keskustelua opetuksen järjestämisestä ja pidetyistä oppitunneista. Toimiva ja motivoiva yhteistyö edellyttää, että opettajat haluavat toteuttaa yhteistyötä muiden opettajien kanssa, eikä pakotetta yhteistyön tekemiselle anneta vain esimiehen toimesta (Pyhälto ym. 2007, 231). Tentaman ja Prunungsarin

(2016) tutkimuksen mukaan opettajien motivaatio ja tyytyväisyys työtään kohtaan ovat yhteydessä työyhteisöön sitoutumiseen ja siinä toimimiseen. Conleyn ja Youn (2017) tutkimus oli saman suuntainen Tentaman ja Pranungsarin (2016) tutkimuksen kanssa, sillä myös heidän tutkimuksessaan yhteistyö näyttäytyi keskeisenä työhön kiinnittymistä tukevana tekijänä. Motivoitunut ja työhönsä tyytyväinen opettaja on sitoutuneempi myös muuhun työyhteisön toimintaan (Tentama & Pranungsari 2016).

## **4.2 Opettajan työn autonomisuus ja sen tuomat haasteet yhteistyölle**

Autonomisuutta painottavaan opettajan työnkuvaan eivät ole perinteisesti kuuluneet jatkuva yhteistyö muiden opettajien kanssa tai kollegiaalinen pohdinta omaa toimintaa arvioiden, mutta tänä päivänä yhteistyön merkitystä korostetaan yhä enenevässä määrin (Savonmäki 2007). Opettajan ammattiin liitetään usein käsitys vahvasta autonomisesta asemasta ja Paason (2012, 48) mukaan opettajan ammatillisuuden on katsottu jopa pohjautuvan autonomiaan. Opettajan työn autonomista luonnetta haastavat alan keskusteluissa paljon esillä olleet joustavuus ja yhteistyö, joiden suuntaan opettajuutta pyritään jatkuvasti viemään (Johnson 2007, 52).

Opettajan ammatin autonomisuus voidaan nähdä eräänlaisena haasteena yhteistyölle ja Vuorikosken sekä Räisäsen (2010) mukaan opettajan itsenäisen aseman korostuessa esimerkiksi työyhteisön sosiaaliset suhteet saattavat muuttua ja kilpailu opettajien välillä lisääntyä. Johnsonin (2007, 50) mukaan autonomia liitetään osittain opettajan työn mielekkyyteen, mutta työn itsenäisyydestä ja sen kehittymisestä suhteessa autonomiaan vallitsee ristiriitaisia mielipiteitä. Inklusioperiaatteen myötä erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön merkitys on korostunut entisestään ja haastanut sen myötä opettajien autonomiaa asemaa (Brownell ym. 2010; Vangrieken, Grosemans, Dochy & Kyndt 2017).

Onnismaan (2010) työhyvinvointia koskevan selvityksen mukaan autonomian heikentyminen koetaan opettajien toimesta paikoin jopa työhyvinvointirisinä. Opettajat, jotka kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa työhönsä vähäisinä sekä työnsä vaativaksi, olivat yleisimmin uupuneita työhönsä (Onnismaa 2010). Steen-Olsenin ja Grude Eiksethin (2010) tutkimuksesta ilmeni, että opettajien autonomisen aseman heikentyminen vaikutti opettajien työtaakkaan lisäämällä työtehtäviä ja suoriutumispaineita. Myös Bozgeyiklin (2018) erityisopettajien työhyvinvointia koskevan tutkimuksen mukaan erityisopettajien kokemukset heikosta autonomiasta ja vähäiset kokemukset työssä onnistumisessa olivat yhteydessä erityisopettajien työuupumukseen.

Opettajan työn autonomisesta luonteesta kertoo tutkimus, jonka mukaan erityisesti vastavalmistuneet opettajat saattavat kokea yksinäisyyttä ja pedagogisen vastuun tuomaa painetta (Onnismaa 2010). Viimeaikainen pitkittäistutkimus (Niemi 2017, 56) on samansuuntainen Onnismaan (2010) selvityksen kanssa, sillä tutkimuksesta kävi ilmi, että vastavalmistuneet opettajat kokivat myös tarvitsevana tukea ja ohjausta oppilaisiin liittyvien pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ja hallinnollisten tehtävien käsittelyssä.

### **4.3 Opetuksen yhteinen suunnittelu ja opetus pedagogisten asiakirjojen pohjalta**

Inklusioperiaatteen seurauksena tukea tarvitsevat oppilaat on pyritty siirtämään yleisopetuksen ryhmiin (Weichel Murawski & Swanson 2001), mikä edellyttää sekä erityis- että luokanopettajan mukautumista erityisopetuksen muutoksiin ja sen vaatimiin uusiin rooleihin opetustyössä (Brownell ym. 2010). Kolmiportaisen tuen edellyttämien asiakirjojen laadinta vaatii erityisopettajilta ja luokanopettajilta tiivistä yhteistyötä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti. Weussin ja Wills Lloydin (2002) tutkimuksesta ilmenee, että opettajilta vaaditaan joustavuutta erilaisten roolien omaksumisessa sekä pedagogisen vastuun jakamista, kun opetusta toteutetaan yhteistyössä. Opettajien välinen yhteistyö edellyttää suunnitelmallisuutta, jotta kaikki oppilaat tulevat huomioituiksi (Kebbi & Al-Hroub 2018) ja molempien opettajien ammatillinen

asiantuntijuus tulee opetuksessa hyödynnetyksi (Lavian, 2015; Rytivaara ym. 2012, 338).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) voidaan tulkita, että opettajien välisen yhteistyön tulisi näkyä pedagogisten asiakirjojen laadinnan lisäksi myös työn suunnittelussa ja opetuksessa. Käytännössä tilanteeseen voidaan vastata luokanopettajan ja erityisopettajan välisellä yhteisopettajuudella (Weichel Murawski & Swanson 2001), jota on pyritty yhä enemmän lisäämään viime vuosina (Rytivaara 2012, 18). Opettajien ammattijärjestö OAJ:n teettämän selvityksen (2017) mukaan opettajat näkivät yhteisopettajuuden tehokkaimpana tapana toteuttaa asiakirjoihin kuvattua tukea käytännön työssä.

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan tavallisesti erityisopettajan ja luokanopettajan tai aineenopettajan välistä yhteistyötä, jossa opettajat työskentelevät saman luokan parissa, jolloin tuki ja eriyttäminen tapahtuvat oppilaan omassa luokassa (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007). Opetus tulisi toteuttaa, suunnitella ja arvioida oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden pohjalta yhteistyössä (Takala 2010a, 62-63; Oja 2012, 55). Opettajien välisen suunnittelutyön taustalla tulisikin olla ajatus siitä, että kaikki eri tuen tasoilla olevat oppilaat huomioidaan opetuksessa ja opetuksen suunnittelu pohjautuu oppilaille laadittuihin mahdollisiin asiakirjoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Austinin (2001) tutkimuksessa opettajat näkivät yhteisopettajuuden tukevan sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaiden akateemista suoriutumista ja kehitystä.

Taajamon, Puhakan ja Välijärven (2014) mukaan Suomessa opettajien väliseen suunnitelmalliseen yhteistyöhön käytettiin keskimäärin kaksi tuntia viikossa, kun taas esimerkiksi Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa vastaava aika oli kolme viikkotuntia. Saloviidan ja Takalan (2010) yhteisopettajuutta käsittelevässä tutkimuksesta ilmeni, että laaja-alaisista erityisopettajista 56 % vastasi hyödyntävänsä yhteisopetusta viikoittain. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista puolestaan 34 % vastasi käyttävänsä yhteisopetusta joka viikko. Tutkimuksesta selvisi, että laaja-alaiset erityisopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta yleisimmin luokanopettajien kanssa (60 %). (Saloviita & Takala 2010.) Hoganin, Lohmannin ja Championin (2013) mukaan erityisopettajien ja luokanopettajien



väläinen yhteistyö on välttämätöntä, mutta sen toteuttaminen aiheuttaa opettajille haasteita.

Opettajien välisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden haasteina voidaan nähdä suunnitteluajan löytämisen vaikeus sekä riittämätön hallinnollinen tuki (Rytivaara ym. 2012, 338). Yhteisopettajuuden haasteena voi lisäksi näyttäytyä opettajien tottuneisuus omaan autonomiseen asemaansa luokkahuoneessa, jolloin yhteistyö saatetaan kokea epämiellyttävänä ja työ keskinäiseen kollegiaalisuuteen pakotettuna (Johnson 2007, 74). Akcameten ja Dagli Gökbulutin (2018) tutkimuksesta ilmeni, että yhteisopettajuus koettiin osittain myönteisenä, mutta luokanopettajat eivät olleet kuitenkaan valmiita yhteisopetuksen järjestämiseen erityisopettajien kanssa samassa luokkahuoneessa. Vaikka kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen opettajien välistä yhteistyötä ja yhteisopetusta on pyritty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti lisäämään, niin Alikosken (2008) tutkimuksen mukaan kuitenkin vain 9 % erityisopetuksesta järjestettiin yhteisopetuksen muotoja hyödyntäen (Takala ym. 2009, 166).

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella erityisopettajan ja luokanopettajan rooleja sekä yhteistyötä kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Tavoitteenamme on selvittää tarkemmin, millaiseksi opettajat kokevat oman roolinsa osana pedagogisten asiakirjojen laadintaa sekä miten opettajat kokevat erityisopettajien ja luokanopettajien välisen yhteistyön pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Haluamme lisäksi tarkastella kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadintaan liittyviä haasteita opettajien työn näkökulmista. Tutkimuksessa haemme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaiseksi erityisopettajat ja luokanopettajat kokevat roolinsa kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa?
2. Millaisena yhteistyö erityisopettajien ja luokanopettajien välillä näyttäytyy kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa opettajien näkökulmasta?
3. Millaisia haasteita liittyy opettajien työhön asiakirjojen laadinnassa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa olivat erityisopettajien ja luokanopettajien kokemukset omista rooleistaan sekä yhteistyöstä kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus keskittyy tyypillisesti syvälliseen ymmärrykseen (Patton 2015, 264), jota tässäkin tutkimuksessa tavoiteltiin. Laadullinen tutkimus pyrkii lisäksi tutkimaan tarkasteltavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161) sekä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään ihmisten toimintaa ja tulkitsemaan ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Lähestymistavaksi valikoitui fenomenologinen lähestymistapa, sillä se pyrkii saavuttamaan syvällisemmän ymmärryksen niistä merkityksistä, joita ihmiset luovat osana jokapäiväisiä kokemuksiaan (Patton 2015, 115).

Fenomenologisessa suuntauksessa ihmisen todellisuuden nähdään koostuvan kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista, joiden kautta ihminen rakentaa käsityksiään ympäröivästä todellisuudesta (Laine 2015, 30). Fenomenologisen käsityksen mukaan ihminen rakentaa todellisuuttaan suhteessa yhteisöön, jossa hän kasvaa tai johon hänet kasvatetaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Suuntauksessa korostetaan kuitenkin yksilön perspektiiviä, sillä vain yksilöiden nähdään kokevan ja elävän suhteessa ympäröivään maailmaan, vaikka yksilöllä on yhteisiä piirteitä ja samankaltaisia tapoja kokea maailma muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat siis yksilön näkökulma, kokemus ja merkitys. (Laine 2015, 29.)

Tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemusten tutkimiseen, sillä ihmisen nähdään toimivan ympäröivässä maailmassa tarkoituksenmukaisesti niin, että kaikki ilmiöt vaikuttavat yksilöön, joten kokemusten nähdään muotoutuvan merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologisessa suuntauksessa tutkitaankin kokemuksia niiden merkityssisältöjen kautta (Laine 2015, 31). Laa-

dullisessa tutkimuksessa kokemuksia ja näkemyksiä voidaan analysoida sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tarkastella syvällisesti yksilöiden kokemuksia ja näkemyksiä omista rooleistaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa sekä kokemuksia yhteistyön tekemisestä asiakirjojen laadinnassa, joten fenomenologisen suuntauksen valinta tutkimuksen näkökulmaksi ja sisällönanalyysin käyttö aineiston tarkastelun menetelmänä oli perusteltua.

## 6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuslupahakemukset anottiin kahdesta eri kaupungista Etelä-Pohjanmaan ja Kanta-Hämeen alueilta, jonka jälkeen olimme yhteydessä koulujen rehtoreihin. Haastateltavat tavoitettiin tutkimukseen sähköpostitse ja puhelimitse. Haastattelut pidettiin kevään 2019 aikana, jolloin haastattelimme neljää erityisopettajaa ja neljää luokanopettajaa. Tutkimuksen osallistujiksi valikoitui sekä erityisopettajia että luokanopettajia, saavuttaaksemme mahdollisimman laajan näkökulman opettajien kokemista rooleista kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa molempien ammattien edustajien näkökulmasta. Haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina opettajien kouluilla ja kotona heidän toiveidensa mukaisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 74) mukaan haastateltavalle tutun ja turvallisen paikan valinta edesauttaa haastattelun onnistumista ja hyvän kontaktin saamista haastateltavaan. Yksilöhaastattelun etuna voidaan pitää Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 204–210) mukaan välitöntä vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä sekä haastateltavan mahdollisuutta kertoa vapaasti ja luontevasti omista kokemuksistaan ja näkemyksistään.

Tutkimuksen osallistujiksi valikoituivat kahdeksan perusopetuksen opettajaa, joista jokaisella oli huomattavasti työkokemusta alalta (taulukko 1). Erityisopettajilla työkokemusta oli kertynyt 5–30 vuotta ja luokanopettajilla 10–31 vuotta. Kyseiset opettajat valikoituivat tutkimuksen osallistujiksi kattavan työkokemuksensa ansiosta, jota Patton (2015, 264) kuvaa tarkoituksenmukaiseksi otannaksi. Tarkoituksenmukaisen otannan taustalla on ajatus siitä, että haasta-

teltaviksi valikoidaan henkilöitä, joilla on paljon kokemusta tutkittavasta aiheesta, jolloin syvällisen tiedon saavuttaminen on tutkimuksessa mahdollista (Patton 2015, 264). Verrattain pienen otannan mahdollistaa Krippendorffin (2019, 123) mukaan se, että tutkittavilta saadaan monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, eikä suurta tutkimusjoukkoa tällöin tarvita. Tällä otannalla pyrimmekin saavuttamaan kuvailevaa ja monipuolista tietoa erityisopettajien ja luokanopettajien rooleista kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Ammattinimike	Työkokemus
H1	Luokanopettaja	10 vuotta
H2	Erytisopettaja	25 vuotta
H3	Erytisopettaja	5 vuotta
H4	Luokanopettaja	20 vuotta
H5	Erytisopettaja	27 vuotta
H6	Luokanopettaja	20 vuotta
H7	Luokanopettaja	31 vuotta
H8	Erytisopettaja	30 vuotta

### 6.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä se tarjosi parhaat edellytykset erityisopettajien ja luokanopettajien syvällisten kokemusten saavuttamiseksi. Haastattelulla pyritään keräämään tietoa sellaisista asioista, kuten tutkittavien henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä, joita voi olla muilla aineistonkeruumenetelmillä haastavaa tutkia. (Patton 2015, 426.) Pattonin (2015, 426) mukaan haastattelun ydin onkin siinä, että se mahdollistaa tutkijan sisäänpääsyn haastateltavan kokemuksiin ja näkemyksiin.

Haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa puoltaa sen joustavuus. Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelijalla on haastattelutilanteessa mahdollisuus toistaa kysymys uudelleen, selventää epäselväksi jääneitä käsitteitä ja oikaista mahdollisia väärinymmärryksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71–73.) Pattonin (2015, 453–454) mukaan haastattelijan vastuulla on, että haastattelussa käytettävät termit ovat selkeitä ja kysymykset aseteltu siten, että niillä saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tämän huomioimme muun muassa selventämällä käytettäviä käsitteitä haastateltaville ennen haastattelujen alkua. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2015, 28) mukaan haastattelu on haastateltavan ja haastattelijan välinen keskustelu, jossa tutkijan tavoitteena on selvittää tutkimuksen kannalta oleelliset asiat, johon myös tämän tutkimuksen haastatteluissa pyrittiin. Haastattelu onkin vuorovaiikutustilanne, jossa tutkimuksen molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa haastattelutilanteessa (Eskola & Suoranta 2008, 85). Laadukkaassa haastattelussa haastateltavalla tulisi olla mahdollisuus ilmaista omia kokemuksiaan avoimesti ja haastattelun tulisi edetä luontevasti. Haastattelutilanteessa tutkijan tulisi saada haastateltavat jakamaan kokemuksiaan avoimesti ja syvällisesti, kuitenkin tekemättä perusteettomia päätelmiä sekä tuomitsematta haastateltavaa. (Patton 2015, 427.) Haastattelutilanteessa pyrimme suhtautumaan sensitiivisesti ja avoimesti sekä tutkittavia että heidän antamiaan tietoja kohtaan.

Toteutimme tässä tutkimuksessa haastattelut puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (liite 1). Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä on yleisesti käytetty menetelmä laadullisen aineiston keruussa (Eskola ym. 2015, 27). Avoimuudessaan teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa, joiden avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen tai tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Hyvärisen (2017, 22) mukaan teemahaastattelussa kuitenkin myös haastateltava vaikuttaa osaltaan teemojen painotuksiin ja sisältöihin omien kokemustensa ja tietojensa kautta.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan teemahaastattelun teemat pohjautuvat usein teoriataustan viitekehykseen eli tutkimuksen aiheesta jo etukäteen

tiedettyihin teemoihin. Haastattelun teemat muodostuivat myös tässä tutkimuksessa teoriataustan ja tutkimuskysymysten perusteella, jonka lisäksi laadimme apukysymyksiä kustakin teemasta. Apukysymysten avulla varmistimme, että haastateltavilta saatiin tutkimuksen kannalta oleelliset vastaukset jokaisesta käsitellystä teemasta. Ennen haastattelujen toteuttamista esitetasimme haastattelurungon esihaastateltavilla, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 73) mukaan välttämätön osa teemahaastattelujen toteutusta. Esihaastattelun jälkeen teimme haastattelurunkoon tarvittavat muutokset ennen teemojen lähettämistä haastateltaville. Haastatteluteemojen lähettämistä haastateltaville tukee Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) näkökulma siitä, että etukäteen annettu tutkimuksen aihe ja sen teemat mahdollistavat kattavan tiedon saannin haastattelutilanteessa.

Haastatteluista saadut äänitteet olivat kestoltaan 32–51 minuuttia haastateltavasta riippuen. Kerätyt äänitteet muutettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla. Sanatarkasti litteroidusta aineistosta poistimme kuitenkin kaikki haastateltavien tunnistettavuuteen vaikuttavat tekijät, kuten murre sanat ja muut henkilöille ominaiset ilmaisut haastateltavien yksityisyyden turvaamiseksi. Käytimme litteroinnissa Book Antiqua fonttia koossa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroitua aineistoa kerätyi 96 sivua.

## **6.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti käytetty aineiston analyysimenetelmä ja sen avulla kerätty aineisto pyritään järjestämään pelkistettyyn ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–122). Sisällönanalyysissä pyritään löytämään tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tunnistamaan kerätystä aineistosta merkitykselliset ilmaisut (Patton 2015, 541). Tuomen ja Sarajärven (2018, 108) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tarkasteltavat yksiköt valikoidaan kerätystä aineistosta siten, että ne vastaavat tutkimuksen tavoitteisiin ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aineiston analyysin etenemistä tässä tutkimuksessa kuvataan kuviossa 2.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme kerättyyn aineistoon lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi. Vallin (2010, 248) mukaan aineistosta saadaan kattava kokonaiskuva, kun kerättyyn aineistoon tutustutaan huolellisesti ennen analyysin muita vaiheita. Aineistonkeruumenetelmänä käytetty puolistrukturoitu teemahaastattelu rajasi jo aineistonkeruuvaiheessa aineistoa tutkimuskysymysten mukaisiin teemoihin.

Analyysin seuraavassa vaiheessa karsimme kerätystä aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaiset sisällöt alustavasti haastattelurungon teemojen mukaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan tätä analyysin vaihetta voidaan kutsua redusoinniksi eli aineiston pelkistämiseksi. Pelkistämisen toteutimme alleviivaamalla kerätystä aineistosta tutkimuksen kannalta olennaiset kohdat. Aineiston pelkistämisen vaiheessa jaoimme litteroidun aineiston kahteen osaan alleviivausta varten, jonka jälkeen vaihdoimme alleviivaavamme aineistot siten, että koko aineisto tuli käsiteltyä kummankin tutkijan osalta. Patton



(2002, 464) on esittänyt, että tämänkaltainen menettelytapa on hedelmällinen, sillä aineistosta on mahdollista havaita seikkoja, jotka vain yhdeltä tutkijalta olisi saattanut jäädä huomaamatta.

Eskola ja Suoranta (2008, 174) toteavat, että analyysin toteuttamisen kannalta tekstistä on ensin pyrittävä löytämään ja erottelemaan tutkimuskysymysten mukaiset aiheet. Alleviivaukseen käytimme tutkimuskysymysten mukaisesti eri värejä, joiden avulla aineiston pelkistäminen teemojen mukaisesti selkeytyi. Alleviivatun aineiston alkuperäisistä ilmauksista pyrimme muodostamaan niitä kuvaavat pelkistetyimmät ilmaukset, jotka kirjoitimme erillisille muistilapuille. Tätä analyysin vaihetta on kuvattu ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta taulukossa 2. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan pelkistämisvaiheessa tulisi huomioida, että yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voi löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia, joita myös kerätystä aineistosta ilmeni.

Seuraavassa aineiston analyysin vaiheessa sijoitimme muistilapuille kirjatut pelkistetyt ilmaukset teemahaastattelurungon pohjalta muodostettuja teemoja kuvaaville teemalakanoille. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan tätä analyysin vaihetta kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Kuhunkin teemalakaan jaotellut pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin entistä tarkempiin alaluokkiin samankaltaisten sisältöjensä perusteella. Muistilapuille kirjoitettujen pelkistettyjen ilmausten järjestely alaluokkiin oli vaivatonta ja se mahdollisti pelkistettyjen ilmausten uudelleensijoittelun, kunnes pysyvät alaluokat saatiin järjestettyä lopulliseen muotoonsa. Koska pelkistetyt ilmaukset voitiin nähdä kuuluvan useampaan kuin yhteen alaluokkaan, olivat pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokista käydyt keskustelut erittäin keskeisessä roolissa. Lopullisia alaluokkia aineistosta muodostui yhteensä neljätoista kappaletta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan pelkistettyjen ilmausten pohjalta muodostuneet luokat nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä.

Alaluokkia yhdistelemällä nimettiin puolestaan yläluokat, jotka nimesimme aineistosta nousevien aiheiden mukaisesti. Yläluokkia nimettiin alaluokkien pohjalta kaikkiaan seitsemän kappaletta. Yläluokista muodostuneet pääluokat mukailivat jo tutkimuskysymysten ja teemahaastattelurungon perusteella aiemmin kuvattuja teemoja. Tutkimuksen kolmeksi pääluokaksi muodostuivat

erityisopettajan ja luokanopettajan rooli kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa, erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa sekä opettajien työhön liittyvät haasteet asiakirjojen laadinnassa.

Taulukko 2. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvän analyysin eteneminen

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>"No sellane, että tosi paljon on eroja ja just niitä ristiriitoja siinä, että kuka niitä laatii ja kenen vastuulla ne on, et tuntuu että pallo tellean tosi paljon jotenkin."</p> <p>"Sit mä kysyin, että kumman ne paperit kuuluis tehdä, niin hän sano et hänelle se ei niinku kuuluis, et sun se täytyis kirjoittaa ja hän auttaa. Mutta hän haluaa sen kuitenkin alottaa ja antaa apunsa ja aikansa siihen."</p> <p>"Nyt kun puhutaan roolista, et mä joudun kaiken tekemään, kaiken kirjoittamaan ja kaiken päättämään et mitä tehdään. Ja niinhän se ohjekin tavallaan on."</p> <p>"No tota, sen pitäis mennä niin, että luokanopettaja tai luokanvalvoja, et sillä ois se päävastuu siitä kolmiportaisen tuen asiakirjojen täyttämisestä."</p> <p>"Et mä oon se, joka käynnistää sen prosessin sit, jos se lapsi ei siellä koulussa pärjää."</p> <p>"Tai ite aattelee aina, et on se oma näkemys siitä lapsesta ja, että on niinku sen lapsen asiantuntija niinku täällä koulussa. Et luokanopettaja sit yleensä huomaa, jos jotain tarvetta sille tuelle tulee."</p> <p>"Jos aattelis oman roolin kautta, niin varmaanki semmonen vähä niinku tukea antava ja niinku autan niiden asiakirjojen laadinnassa."</p> <p>"Et mä oon siis se, joka konsultoin niitä ja neuvon niitä, ku ne nyt on mulle selkeitä."</p>	<p>Ristiriitainen kokemus rooleista ja vastuusta sekä epäselvyydet niissä</p> <p>Epätietoisuus rooleista ja tehtävänjaosta</p> <p>Omien työtehtävien tiedostaminen</p> <p>Vastuun jakautumisen ymmärtäminen</p> <p>Luokanopettaja käynnistää tuen saamisen edellyttämän prosessin</p> <p>Luokanopettajan asiantuntijuus oppilaasta edesauttaa tuen tarpeen huomaamista</p> <p>Erytisopettajan auttava ja tukeva rooli</p> <p>Erytisopettajan ammattitaito ja kyky antaa neuvoja</p>	<p>Ristiriidat rooleissa ja vastuun jakautumisessa</p> <p>Roolein ja vastuun määrittäminen POPS:iissa</p> <p>Luokanopettaja toimeenpanijana</p> <p>Erytisopettaja konsultijana</p>	<p>Roolein ja vastuun jakautuminen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä</p> <p>Opettajien oma kokemus rooleista</p>	<p>Erytisopettajan ja luokanopettajan rooli kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa</p>

## 6.5 Eettiset ratkaisut

Kaikkiin tutkimuksiin ja sen vaiheisiin liittyy eettisiä ratkaisuja ja erityisesti ihmistieteissä eettiset kysymykset ovat keskeisessä asemassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna hyvä tutkimus edellyttää tietoja, taitoja ja tarkoituksenmukaisia toimintatapoja niin tutkimuksen teossa, kuin tiedeyhteisössä ja suhteessa yhteiskuntaan (Kuula 2011, 34). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 23) mukaan eettisesti laadukas tutkimus edellyttää hyvien

tieteellisten käytäntöjen noudattamista, mihin myös tässä tutkimuksessa pyrittiin.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 24–25) mukaan jo tutkimusaiheen valinta näyttäytyy eettisenä kysymyksenä. Tässä tutkimuksessa aiheen valintaan vaikuttivat tutkijoiden omien mielenkiinnonkohteiden lisäksi aiheesta tehdyn aiemman tutkimuksen vähäisyys ja sen mahdollinen merkitys opettajien työlle. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan esimerkiksi muiden tutkijoiden tekemä työ ja saavutukset on otettava huomioon ja niihin on viitattava asianmukaisella tavalla, minkä lisäksi tutkimuksen edellyttämät tutkimusluvut on hankittava etukäteen. Eettisyys pyrittiin huomioimaan tämän tutkimuksen teoreettisessa osuudessa asianmukaisilla lähdeviittauksilla sekä hankkimalla tarvittavat tutkimusluvut haastatteluja varten.

Eettisten käytänteiden mukaisesti haastateltavalla tulee olla oikeus päättää tutkimukseen osallistumisestaan sekä määrittää, millaisia tietoja he tutkimuskäyttöön luovuttavat (Kuula 2011, 64). Tämä huomioitiin tässä tutkimuksessa siten, että haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja ennen haastattelun aloittamista haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumista koskien. Ennen haastatteluja tutkittaville kerrottiin lisäksi tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja haastattelutilanteen etenemisestä. Haastateltaville kerrottiin myös tietosuojailmoituksesta ja heille luovutettiin allekirjoitettavaksi suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta. Allekirjoitettava suostumuslomake tulisi laatia, mikäli aineistoa aiotaan hyödyntää jatkotutkimuksissa (Tietoarkisto 2019). Tuomen ja Sarajärven (2011, 131) mukaan tutkijan tulee kertoa haastateltavalle tutkimuksen etenemisestä sekä hänen oikeuksistaan tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa.

Haastateltavien tunnistettavuuteen vaikuttavat tekijät poistettiin, joka lisää Pattonin (2015, 499) mukaan osaltaan tutkimuksen luottamuksellisuutta. Ihmiisiin kohdistuvassa tutkimuksessa yhtenä tärkeimpänä eettisenä periaatteena nähdäänkin informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Tässä tutkimuksessa päädyimme nimeämään haastateltavat koodein H1–H8, jonka lisäksi jätimme mainitsematta tutkimuk-

sessä myös opettajien kaupungit ja koulut. Eettisyys huomioidaan myös haastattelutilanteissa antamalla haastateltavalle tilaa kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään vapaasti ilman tutkijan painostusta, jota myös Patton (2015, 501) korostaa tärkeänä eettisenä huomiona.

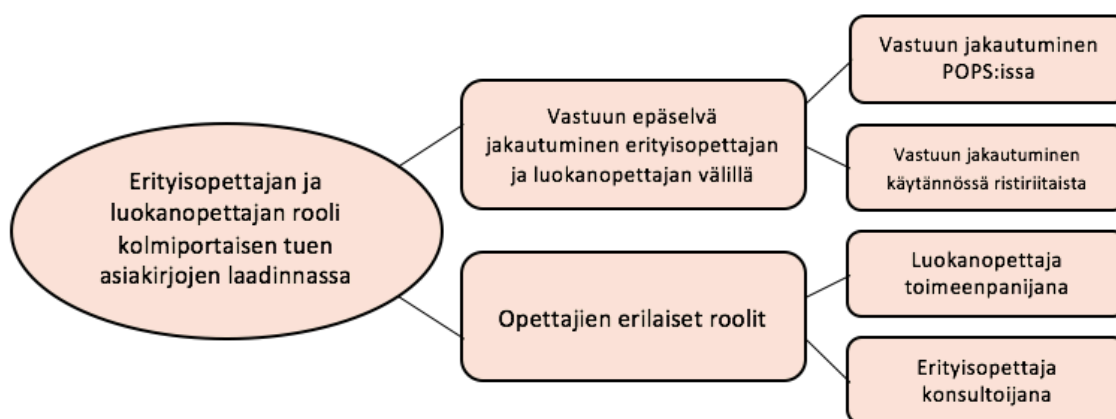
Eettisesti hyvä tutkimus tulisi raportoida, suunnitella ja toteuttaa yksityiskohtaisesti ja avoimesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 26) mukaan on eettisesti tärkeää, ettei saatuja tuloksia yleistetä kritiikittömästi ja ne ilmaistaan haastateltavien kuvailemalla tavalla. Lisäksi on huomioitava, ettei raportointi saa olla harhaanjohtavaa ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät tulee kuvata huolellisesti. Tutkimuksenteossa olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen sekä raportoinnissa että muissa tutkimuksen tekoon liittyvissä toimissa. Tutkimuksen teon eettisyys tulee huomioida haastattelutilanteessa, sillä tutkijan arvot, piirteet ja ajatukset heijastuvat tutkittavaan ilmiöön (Patton 2015, 64). Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan tutkijan tulee tiedostaa henkilökohtaisen taustansa vaikutus haastattelutilanteessa ja pyrkiä heikentämään sen vaikutusta tutkimusaineiston tulkintaan. Laadullisen tutkimuksen teossa tutkijan subjektiivista näkökulmaa ei voida kuitenkaan täysin poistaa, sillä tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Eettisyys tulisi huomioida Kuulan (2011, 227) mukaan tutkimuksen teossa myös kerätyn aineiston arkistointi- ja säilytysvaiheessa. Aineiston elinkaari tulisi suunnitella jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa ja kerätyn aineiston tunnistetiedot tulisi poistaa erityisesti tapauksissa, joissa aineistoa käytetään mahdollisesti uudelleen jatkotutkimuksissa (Kuula 2011, 223–230). Kuulan (2011, 229) mukaan nämä seikat lisäävät myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Pattonin (2015, 496–497) mukaan tutkimusaineiston käsittelyssä tulisi huomioida se, miten ja kuinka kauan tutkimusaineistoa säilytetään sekä kenellä on oikeus käsitellä kerättyä aineistoa. Pyrimme vastaamaan näihin eettisiin näkökulmiin noudattamalla edellä mainittuja periaatteita.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin erityisopettajan ja luokanopettajan rooleja kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Tulokset jakautuivat kahteen osaan kuvaten vastuun jakautumista erityisopettajan ja luokanopettajan välillä sekä opettajien erilaisia rooleja asiakirjojen laadinnassa (kuvio 3). Tuloksia kuvataan tarkemmin luvuissa 7.1.1 ja 7.1.2.



Kuvio 3. Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit asiakirjojen laadinnassa

#### 7.1.1 Vastuun epäselvä jakautuminen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä

Tutkimus osoitti, että kolmiportaisen tuen asiakirjoja laadittaessa erityisopettajien ja luokanopettajien vastuu jakautui epäselvästi. Vastuun jakautuminen koettiin epäselväksi, sillä luokanopettajille perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritetty päävastuu ei kuitenkaan asiakirjojen laadinnassa toteutunut. Opettajat olivat tietoisia siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan luokanopettajien vastuuta pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ja tiedostivat vastuun kuuluvan näin ollen luokanopettajille. Luokanopettajille kuuluvan päävastuun tiedostamista kuvataan seuraavassa sitaatissa.

Niin, kyllä mulle on itselle nyt tullut viime vuosina oikeestaan sellanen olo, että vastuu on vain ja ainoastaan mulla. Sellanen olo mulla on, että joo mä saan tukea ja apua kyllä, mut se vastuu on kuitenkin mulla. (H6, luokanopettaja)

Vaikka vastuun jakautuminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oli opettajille selvää, käytännön työssä rooleihin liittyi paljon epäselvyyksiä ja ristiriitoja. Tutkimuksesta ilmeni, että opettajat kokivat roolit pedagogisten asiakirjojen laadinnassa epäselväksi erityisesti tilanteissa, joissa oppilas vietti vain osan päivästä kyseisen opettajan kanssa. Opettajat eivät olleet täysin tietoisia siitä, kenelle vastuu kirjaamisesta kuuluu, kun osan opetuksesta pitää joku muu kuin oppilaan oma luokanopettaja. Oppilaan kuvaaminen pedagogisiin asiakirjoihin koettiin haastavaksi, kun asiakirjojen laadinnasta vastaava opettaja ei voinut jatkuvasti havainnoida oppilasta. Opettajat toivatkin esille, että kaikkien oppilasta opettavien opettajien olisi syytä osallistua pedagogisten asiakirjojen laadintaan kyseisten oppiaineiden osalta.

Et esimerkiksi yläkoulussa, ethän sä niitä [pedagogisia asiakirjoja] voi hoitaa ilman sitä aineenopettajaa. Et sehän se juttu on, et kuka sen lapsen kans tai nuoren kans töitä tekee, niin eiks se olis luonnollista ja järkevää, että hän on siinä kirjaamisessa mukana paljon myöskin. (H5, erityisopettaja)

Huolimatta siitä, että erityisopettajat tiedostivat vastuun pedagogisten asiakirjojen laadinnasta kuuluvan oppilaan omalle opettajalle, erityisopettajat kokivat kuitenkin osallistuvansa asiakirjojen laadintaan aktiivisesti. Tutkimuksesta ilmeni, että erityisopettajat auttoivat luokanopettajia asiakirjojen laadinnassa kattavasti tai laativat ne paikoin jopa kokonaan. Erityisopettajat kuvasivat asiakirjojen laadinnan olevan heille melko selkeä ja rutiininomainen osa työtä. Luokanopettajille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuuluva päävastuu asiakirjojen laadinnasta vaikutti siis paikoin siirtyneen erityisopettajien vastuulle. Erityisopettajat ottivat mielestään tarpeettoman paljon vastuuta pedagogisten asiakirjojen laadinnasta helpottaakseen luokanopettajien työmäärää, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Mä otin ihan liian ison vastuun niistä pedagogisista asiakirjoista, et mun ois pitäny ehdottomasti enemmän roolittaa luokanopettajia ja sit aineenopettajia ja luokanvalvojia yläkoulun puolella eli mä otin ihan liian ison työtaakan itselleni niistä asiakirjoista. Päästin ne liian helpolla, niinkun hoidin niiden tehtäviä ja, ja nyt tekisin toisin. (H5, erityisopettaja)

Erityisopettajat olivat tyytymättömiä korostuneisiin rooleihinsa sekä liian suureksi kasvaneeseen vastuuseen pedagogisten asiakirjojen laadinnassa heidän työnkuvaansa nähden. Päävastuun kantamisen sijaan erityisopettajat korostivat

erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön merkitystä pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Vaikka päävastuu asiakirjojen laadinnasta säilyisikin luokanopettajalla, olivat erityisopettajat kuitenkin valmiita toimimaan tiiviissä yhteistyössä luokanopettajien kanssa niiden laadinnassa.

### 7.1.2 Opettajien oma kokemus rooleistaan

Tutkimus osoitti, että erityisopettajien ja luokanopettajien kokemukset omista rooleistaan erosivat toisistaan huomattavasti. Roolit näyttäytyivät erilaisina opettajaryhmistä riippuen. Luokanopettajan rooli koettiin pedagogisten asiakirjojen laadinnassa eräänlaisena toimeenpanijana, kun taas erityisopettajan rooli painottui enemmän avustavaan ja konsultoivaan työhön.

Luokanopettajat kuvasivat omaa rooliaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa oppilaalle tarjottavan tuen kannalta tärkeäksi. Luokanopettajat toivat esille, että heillä oli usein laajin oppilastuntemus sekä käsitys oppilaan osaamisesta. Tätä perusteltiin sillä, että oppilas vietti suurimman osan ajasta luokanopettajan kanssa. Luokanopettajan rooli näyttäytyikin eräänlaisena oppilaiden koulunkäynnin asiantuntijana. ”Tai ite aattelee aina, että on se oma näkemys siitä lapsesta ja, että on niinku sen lapsen asiantuntija niinku täällä koulussa.” (H1, luokanopettaja) Lisäksi tutkimuksesta ilmeni, että luokanopettajilla oli usein merkittävä rooli tuen asiakirjojen laadinnan aloitusvaiheessa vahvan oppilastuntemuksensa vuoksi. Luokanopettajan roolia voidaankin kuvata seuraavan esimerkin mukaisesti toimeenpanijan käsitteellä.

No kyllähän se niinku aivan ensimmäisenä on minä, joka niinku sanoo että nyt pitää tehdä esimerkiksi tehostetun tuen paperit jollekin oppilaalle, kun sen oppilaan kanssa on päivittäin tekemisissä. Niin kyllähän se silloin luokanopettajasta paljolti lähtee se eteenpäin. (H4, luokanopettaja)

Erityisopettajien kokemukset rooleistaan painottivat puolestaan konsultoivaa ja avustavaa työtettä. Erityisopettajat kuvasivat olevansa usein luokanopettajien ja aineenopettajien apuna ja tukena kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Erityisopettajien konsultoiva rooli ilmeni esimerkiksi siten, että erityisopettajat avustivat muita opettajia asiakirjojen laadinnan eri vaiheissa, tarkastivat jo kir-

joitettuja asiakirjoja sekä valmistelivat asiakirjoja etukäteen opettajille erityisopetuksen osalta. Konsultoiva rooli näyttäytyi lisäksi osana asiakirjojen laadintaan liittyvää koordinointia.

No tuota, justiin mä käyttäisin jotain sellasta kun koordinoija, kokoaja, konsulttija. Niinku sanoisin, sitä mun roolia niissä asiakirjoissa. Että, että tuota kyllä mun rooli on ollu semmonen, kuka niistä papereihin liittyvistä asioista huolehtii ja tiedottaa. (H3, erityisopettaja)

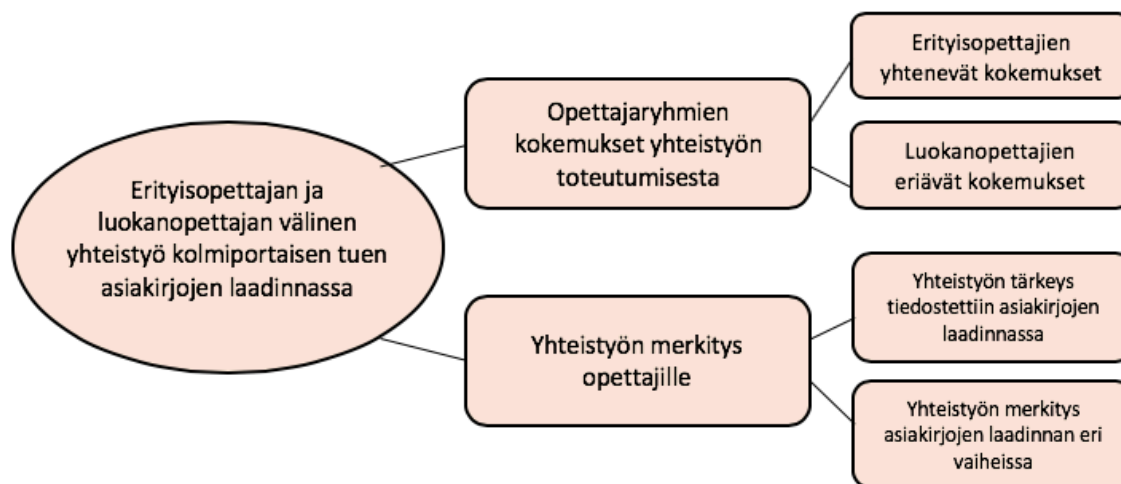
Se että, et toisinaan esimerkiksi aineenopettajat ei muista et keiden kaikkien, et keiden kaikkien asiakirjoihin niitten pitäis niinkun laittaa ne omat osuutensa ja milloin ne pitää olla valmiina, ja näin. Niin niille saa vähän niinku muistutella niitä mun toimesta. (H8, erityisopettaja)

Erityisopettajat kuvasivat koordinoinnin näkyvän yleisesti myös oppilastietojen kokoamisessa ja opettajien tiedottamisessa, mitä edellä olevat sitaatit kuvaavat. Lisäksi erityisopettajat kokivat koordinointiin liittyvän myös asiakirjojen täytöstä ja niiden aikataulusta muistuttamisen. Erityisopettajan roolia kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa voidaankin kuvata konsulttoijan käsitteellä, johon myös koordinoivien työtehtävien nähtiin kuuluvan.

## **7.2 Erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö**

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. Tulokset jakautuivat myös tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kahteen osaan. Tulokset käsitelivät opettajaryhmien välisiä eriäviä kokemuksia yhteistyön toteutumisesta sekä opettajien antamia merkityksiä erityisopettajan ja luokanopettajan väliselle yhteistyölle asiakirjojen laadinnassa (kuvio 4). Tuloksia kuvataan tarkemmin luvuissa 7.2.1 ja 7.2.2.





Kuvio 4. Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö asiakirjojen laadinnassa

### 7.2.1 Kokemukset yhteistyön toteutumisesta opettajaryhmien välillä

Kokemukset yhteistyön toteutumisesta pedagogisten asiakirjojen laadinnassa osoittautui erilaiseksi opettajaryhmien välillä. Erityisopettajat kokivat yhteistyön olevan keskeinen osa pedagogisten asiakirjojen laadintaa. Yhteistyön nähtiin olevan olennainen osa myös erityisopettajan työnkuvaa ja sen merkitystä korostettiin erityisesti pedagogisiin asiakirjoihin liittyvissä työtehtävissä. Erityisopettajan työn nähtiin edellyttävän välittömän yhteistyön tekemistä muiden opettajien sekä oppilashuollon henkilöstön kanssa, minkä vuoksi yhteistyö korostui erityisopettajan työn keskeisenä piirteenä myös tässä tutkimuksessa. On siis mahdollista, että erityisopettajan konsultoivalla työn luonteella oli vaikutusta siihen, että yhteistyö korostui tutkimuksessa erityisopettajien kokemusten osalta.

Sitä yhteistyötä tehdään varsinkin niitten asiakirjojen laadinnassa ja se on muutenkin tosi iso osa meidän erkkojen työtä. Eli on kyllä paljon yhteistyötä. (H2, erityisopettaja)

Luokanopettajien kohdalla aineisto jakautui puolestaan kahteen osaan yhteistyötä koskevien kokemusten osalta. Puolet luokanopettajista koki yhteistyön toimivaksi ja monipuoliseksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Yhteistyön koettiin jakavan opettajien välistä vastuuta asiakirjojen laadinnasta, helpottavan asiakirjojen laadintaa ja lisäävän työn mielekkyyttä. Luokanopettajat kuvasivat, että yhteistyö mahdollisti molempien opettajien ammattitaidon hyödyntämisen

osana asiakirjojen laadintaa ja opetusta. Toimiva yhteistyö pedagogisten asiakirjojen laadinnassa näytti edistävän myös yhteistä opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Yhteistyötä toteutettiin luokanopettajan ja erityisopettajan välillä esimerkiksi yhteisopetuksena.

No meillä on kyllä toiminut tosi hyvin nyt tää meidän välinen yhteistyö, et me tehdään sitä kyllä tosi paljon näihin asiakirjoihin liittyen ja muutenkin käytetään työn tukena. (H4, luokanopettaja)

Luokanopettajat kokivat, että onnistuneen yhteistyön yhtenä edellytyksenä oli toimiva henkilökemia. ”Ja sekin vaikuttaa kyllä tähän, kun hän on kyllä sellanen ihminen kenen kansa on niinku helppo tehdä yhteistyötä.” (H4, luokanopettaja) Toimivan yhteistyön pohjalla nähtiin luokanopettajien mukaan olevan myös aktiivisen erityisopettajan työpanos ja halu auttaa luokanopettajia pedagogisten asiakirjojen laadinnassa.

Osa luokanopettajista puolestaan koki erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön riittämättömäksi pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Luokanopettajat kuvasivat yhteistyön olevan erittäin vähäistä ja paikoin sitä ei ollut ollenkaan. Luokanopettajat kertoivat yhteistyön olevan haastavaa erityisesti silloin, kun erityisopettaja ei ollut läsnä koulun arjessa eikä hän tarjonnut tukeaan tai apuaan luokanopettajille pedagogisten asiakirjojen laadintaan liittyen. Luokanopettajat, jotka eivät voineet täten toteuttaa yhteistyötä erityisopettajien kanssa, ilmaisivat kuitenkin toiveensa yhteistyön tekemisestä pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, jota seuraava esimerkki kuvaa.

Meillä on ollut erittäin kirjava erityisopetushistoria, siis todella kirjava ja osittain välillä myös kyseenalainenkin. Et ollaan oltu pitkiä aikoja jopa täysin ilman erityisopettajaa, esim noin puoli vuotta pahimmillaan. Ei niiltä oikein mitään apua oo saanut. Et kaipaisin enemmän moniammatillista apua siihen ehdottomasti siltä erkalta. (H6, luokanopettaja)

Moniammatillisen yhteistyön tarve ja sen antama tuki tunnistettiin luokanopettajien keskuudessa, mutta edellytykset sen toteutumiselle olivat heikot. Yhteistyö nähtiin vähäisenä tapauksissa, joissa erityisopettaja ei ollut läsnä koulun arjessa eikä tarjonnut apuaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Jatkuvasti vaihtuvan erityisopettajan nähtiin vaikeuttavan toimivan yhteistyön toteutumista, sillä yhteistyön edellyttämän suhteen muodostaminen ja yhteisten käytänteiden luominen yhä uudelleen koettiin raskaaksi.

Yhteistyön toteuttamista ei myöskään tuettu koulun esimiehen toimesta. Esimiehet eivät juurikaan puuttuneet erityisopettajien ja luokanopettajien väliseen yhteistyöhön pedagogisten asiakirjojen laadinnan osalta, eikä yhteistyön tekemiselle ollut varattu riittävästi aikaa. Yhteistyön toteuttaminen jäikin opettajien vastuulle, mikä vaikutti osaltaan siihen, etteivät kaikki luokanopettajat kokeneet yhteistyötä toimivaksi.

### **7.2.2 Yhteistyön merkitys opettajille**

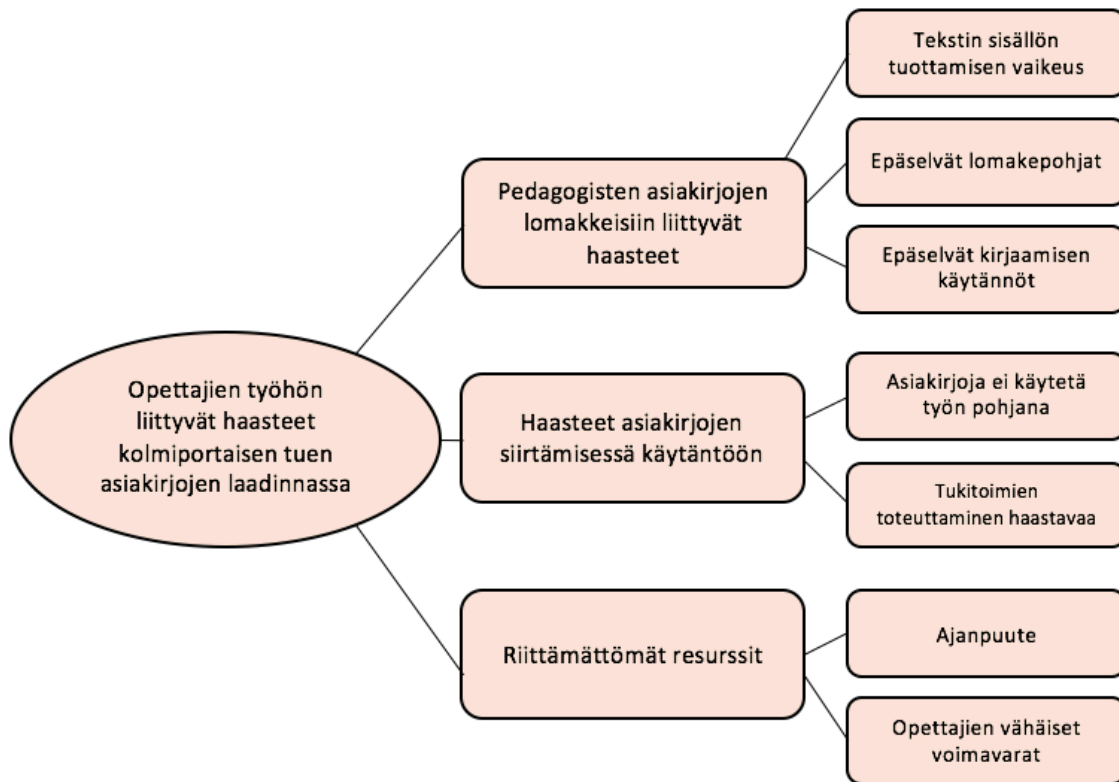
Kaikki opettajat tiedostivat yhteistyön tekemisen tärkeäksi osaksi pedagogisten asiakirjojen laadintaa. Yhteistyön tärkeyttä perusteltiin oppilaan tuen ja edun mukaisena, vaikka yhteistyö ei kuitenkaan kaikkien opettajien osalta toteutunut halutulla tavalla. Lisäksi yhteistyön tärkeyttä perusteltiin työn määrän ja pedagogisten asiakirjojen laadinnasta aiheutuvan kuormituksen jakautumisella erityisopettajan ja luokanopettajan kesken.

No siis varmasti, että se on tosi tärkeää et sitä tehdään just yhteistyössä, niin että se työtaakkakin sitten vähän kevenee opettajien kesken. (H2, erityisopettaja)

Niiltä osin, kun yhteistyötä opettajaryhmien välillä tehtiin, yhteistyön merkitys tiedostettiin useissa pedagogisten asiakirjojen laadinnan vaiheissa. Erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön merkitys nähtiin keskeisenä muun muassa asiakirjojen sisältöjen sopimisessa, yhteisten palaverien järjestämisessä ja oppilaalle tarjottavien tukitoimien suunnittelemisessa, jossa molempien opettajien ammattitaitoa pystyttiin hyödyntämään.

## **7.3 Haasteet asiakirjojen laadinnassa**

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettajien työhön liittyviä haasteita asiakirjojen laadinnassa. Tulosten mukaan haasteet jakautuivat lomakkeisiin liitettäviin haasteisiin, asiakirjojen käytäntöön siirtämiseen liittyviin haasteisiin sekä riittämättömiin resursseihin (kuvio 5). Tuloksia kuvataan tarkemmin luvuissa 7.3.1, 7.3.2 ja 7.3.3.



Kuvio 5. Asiakirjojen laadintaan liittyvät haasteet

### 7.3.1 Pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyvät haasteet

Erityisesti luokanopettajat nimesivät useita pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liitettäviä haasteita. Tutkimuksesta ilmeni, että opettajat kokivat tekstin sisällön tuottamisen lomakkeisiin ongelmallisena. Opettajat kuvasivat haasteelliseksi pedagogisten lomakkeiden kirjaamisessa odotettavien termien ja sanavalintojen käytön. Pedagogisten asiakirjojen laadinta koettiin haasteelliseksi, sillä opettajat tiedostivat, että pedagogisten asiakirjojen tulisi olla virallisten asiakirjatekstien mukaisesti kirjoitettuja. Haasteena nähtiin myös se, että asiakirjoissa ei saanut mainita oppilaiden henkilökohtaisia ominaisuuksia tai diagnooseja.

Se sellanen terminologia mitä siellä tietyllä tavalla odotetaan ja mitä sun pitäis osata laittaa sinne, on kyllä tosi haastavaa punnita. (H6, luokanopettaja)

Erityisopettajat ja luokanopettajat liittivät myös pedagogisten asiakirjojen lomakepohjiin huomattavan määrän ongelmia. Opettajat kokivat lomakepohjat epäselviksi, liian pitkiksi ja itseään toistaviksi. Lomakepohjat näyttäytyivät opettajille epäselvinä, sillä täytettäviä lomakepohjia oli useita ja ne muistuttivat toisi-

aan. Lisäksi opettajat totesivat lomakepohjien sisältävän liikaa täytettäviä ja erilisiä sarakkeita sekä vaativan jo aiemmin kuvattujen tietojen toistamista lomakkeissa yhä uudelleen. Opettajat kuvasivat hyödyntävänsä asiakirjojen laadinnassa jo kirjoittamiaan asioita liittämällä ne sellaisenaan myös muihin lomakepohjien sarakkeisiin, välttääkseen lomakkeista aiheutuvaa ylimääräiseksi koetua työtä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Jos haluaa lapselle sen parhaan mahdollisen henkilökohtasen tuen, niin sun täytyy oikeesti tehdä aika monta lomaketta et sä sen saat. Jotenkin se paperien määrä on kamala ja sitähän sä sit teet, että kopioi liitä, kopioi liitä, kopioi liitä. (H1, luokanopettaja)

Opettajien vastauksista näkyi tyytymättömyys pedagogisten asiakirjojen laatimisen käytänteisiin liittyvien ohjeiden puuttumisesta. Koska pedagogisten asiakirjojen laadintaan ei ollut luotu tarkkoja ohjeita ja käytännöt kirjaamisesta vaihtelivat opettajakohtaisesti, koettiin pedagogiset asiakirjat laadultaan hyvin vaihteleviksi. Opettajat kuvasivat, että oppilaille oli laadittu tästä syystä tasoltaan vaihtelevia pedagogisia asiakirjoja, minkä koettiin vaikuttavan myös oppilaalle annettavaan tukeen. Opettajat kokivat tämän sekä oppilaan että opettajan kannalta epätasa-arvoiseksi asetelmaksi, sillä osa asiakirjoista oli huolellisesti laadittuja ja osaan oli käytetty selkeästi vähemmän resursseja.

Sitte taas huomaa, että jotkut koulut ja opet tekee tosi herkästi niitä [pedagogisia asiakirjoja] ja kirjaa tosi paljon asioita sinne lomakkeisiin ja toiset taas niin että, vaikka olisi oppilaalla mitä, niin ei oo tehty yhtään mitään kirjailuja. Et niis on kyllä tosi paljon hajontaa. (H4, luokanopettaja)

Opettajat kuvasivat, että vähäisen ohjeistuksen ja perehdytyksen vuoksi pedagogisten asiakirjojen laadintaan tutustuminen jäi opettajien omalle vastuulle. Lisäksi opettajat kokivat haasteena sen, että vähäisten ohjeistusten seurauksena opettajat käyttivät pedagogisten asiakirjojen laadintaan vaihtelevasti aikaa. Osa opettajista kertoi käyttävänsä pedagogisten asiakirjojen laadintaan runsaasti aikaa, kun taas osa opettajista laati ne hyvin vähäisen ajan puitteissa. Pedagogisten asiakirjojen laadintaan käytettävän ajan nähtiin osaltaan vaikuttavan myös asiakirjojen laatuun ja sen myötä oppilaalle annettavaan tukeen.

### 7.3.2 Haasteet asiakirjojen siirtämisessä käytäntöön

Opettajien mukaan pedagogisten asiakirjojen laadinnan haasteena näyttäytyi myös niiden käytäntöön siirtämisen vaikeus. Opettajat kokivat, että valitettavan usein pedagogisia asiakirjoja laaditaan ilman, että ne todellisuudessa näkyvät opetustyössä ja oppilaalle annettavassa tuessa. Haasteena nähtiin myös se, että asiakirjoihin ei palattu enää työn ohella niiden laatimisen jälkeen. Koska laadittuihin asiakirjoihin ei enää niiden laatimisen jälkeen useinkaan palattu, opettajat eivät nähneet niiden hyötyä esimerkiksi opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kannalta. Asiakirjojen laadinta näyttäytyi opettajille vaadittuna velvoitteena, jota ei kuitenkaan hyödynnetty tarpeeksi opetuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla, minkä nähtiin vaikuttavan myös oppilaalle tarjottavaan tukeen. Seuraava esimerkki kuvaa sitä, miten turhauttavana asiakirjojen heikkoa siirtymistä käytäntöön pidettiin.

Et miten se pedagoginen asiakirja oikeesti siirtyy sinne käytäntöön, ettei se jää vaan sinne mappiin. Jos se asiakirja on vaan siellä kansiossa, eikä sitä lueta, eikä se oikein kiinnity mihinkään, niin sittenhän se on oppilaalle ihan turha. (H2, erityisopettaja)

Opettajat siis näkivät, ettei kirjattuja tukitoimia pystytty toteuttamaan osana käytännön työtä asiakirjojen edellyttämällä tavalla. Pedagogisissa asiakirjoissa oppilaalle saatettiin luvata useita erilaisia tuen muotoja ja toteutustapoja, mutta todellisuudessa opettajat tiedostivat, ettei tukea voitu toteuttaa asiakirjoihin kirjattulla tavalla liian vähäisten resurssien vuoksi. Tutkimuksesta ilmeni, että vaikka oppilaalle oli kirjattu tietty määrä erityisopetuksen tunteja, niin niitä ei kuitenkaan välttämättä pystytty oppilaalle tarjoamaan vähäisten erityisopetuksen resurssien vuoksi. ”Että pikkasen semmonen silmälumefiilis tuli siinä ainakin, et hienot tukitoimet luvattiin, mutta avut jäi saamatta.” (H6, luokanopettaja) Myös tukitoimien heikon toteutettavuuden nähtiin vaikuttavan siihen, että pedagogiset asiakirjat eivät siirtyneet opettajien näkemyksen mukaan halutulla tavalla osaksi käytäntöä ja oppilaalle annettavaa tukea.

Tää tuen papereiden kirjaaminen on mennyt niin paljon taaksepäin, että tää on sellasta sanan helinää. Paljon paperia, mutta konkretiaa tosi vähän.” (H6, luokanopettaja)

Hirvittävän lyhyesti pyrin kirjaamaan, jotta ne [tukitoimet] edes jotenkin pystyttäis toteuttamaan. Ei se paljoa motivoi, jos papereilla ei oo mitään virkaa sen oppilaan kannalta. (H7, luokanopettaja)

Edellä mainitut esimerkit osoittavat, miten opettajat mielsivät laadittujen asiakirjojen heikon yhteyden käytännön työhön heidän työmotivaatiotaan alentavaksi tekijäksi. Kun opettajat eivät nähneet pedagogisten asiakirjojen tuomaa hyötyä opetukselle tai oppilaalle, vaikutti se kielteisesti opettajien haluun laatia asiakirjoja huolellisesti. Lisäksi opettajat kokivat, että pedagogisten asiakirjojen laadintaan käytettävä aika ei vastannut sen tuomia hyötyjä.

### 7.3.3 Riittämättömät resurssit

Keskeisenä pedagogisten asiakirjojen laadintaan liittyvänä haasteena pidettiin opettajien keskuudessa myös riittämättömiä resursseja. Opettajat nimesivät riittämättömien resurssien näkyvän ajanpuutteena sekä opettajien voimavarojen vähäisyytenä. Aikaresurssin vähäisyys näkyi opettajien mukaan siten, että pedagogisten asiakirjojen laadinnalle ei ollut varattu riittävästi aikaa työajan puitteissa. Aikaresurssi koettiin riittämättömäksi myös luokanopettajan ja erityisopettajan väliselle yhteistyölle, jota pedagogisten asiakirjojen laadinta opettajien mukaan edellytti. Koska opettajien työaikaan ei ollut varattu riittävästi aikaa pedagogisten asiakirjojen tekemiselle, laativat opettajat pedagogisia asiakirjoja lähes poikkeuksetta työaikansa ulkopuolella, kuten erityisopettaja seuraavassa esimerkissä kuvaa.

Teen niitä [pedagogisia asiakirjoja] työajan ulkopuolella, et siihen ei oo tavallaan resursoitu yhtään ylimääräisiä tunteja. Ei oo aikaa tai resursseja käytössä. (H2, erityisopettaja)

Opettajat kokivat omat voimavaransa paikoin riittämättömiksi asiakirjojen laadinnassa. Asiakirjat koettiin työläiksi, epäselviksi ja aikaa vieviksi, mikä vaikutti opettajien omien resurssien riittävyteen ja työssä jaksamiseen. Opettajat kokivat voimavaransa riittämättömiksi pedagogisten asiakirjojen teettämän työmäärän ja kuormituksen vuoksi. Ajanpuute nähtiin myös tässä suhteessa keskeisenä opettajien voimavaroja kuluttavana tekijänä. ”Että ehkä ne opettajan voimavarat on aika tiukilla näiden [pedagogisten asiakirjojen] kanssa, kun näitä pitää tehdä myös omalla ajalla.” (H4, luokanopettaja) Opettajien työajan ulkopuolella laatimat pedagogiset asiakirjat kuluttivat heidän henkilökohtaisia resurssejaan ja voimavarojaan huomattavasti.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajan ja luokanopettajan rooleja ja yhteistyön toteuttamista pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitä haasteita opettajat liittivät asiakirjojen laadintaan. Tutkimuksen tuloksista erottui kolme keskeistä havaintoa, joita tarkastelemme suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Ensinnäkin havaitsimme, että roolit pedagogisten asiakirjojen laadinnassa koettiin eri tavalla opettajaryhmien välillä ja vastuun jakautuminen näyttäytyi opettajille epäselvänä. Toinen keskeinen havaintomme oli, että yhteistyö koettiin keskeiseksi osaksi asiakirjojen laadintaa, mutta opettajaryhmien välillä oli eroja siinä, miten riittävänä ja toimivana yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä koettiin. Kolmas keskeinen havaintomme oli, että opettajat liittivät pedagogisten asiakirjojen laadintaan useita erilaisia haasteita, kuten epäselvät lomakkeet, haasteet asiakirjoihin kirjatujen tukitoimien siirtämisessä käytäntöön sekä riittämättömät resurssit.

**Erityisopettajan ja luokanopettajan epäselvät roolit asiakirjojen laadinnassa.** Tutkimuksemme keskeisenä tuloksena voidaan pitää erityisopettajien ja luokanopettajien välistä epäselvää roolien ja vastuun jakautumista pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Opettajat olivat tietoisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvatusta luokanopettajalle kuuluvasta päävastuusta asiakirjojen laadinnassa, mutta käytännössä vastuu näytti siirtyneen asiakirjojen laadintaan perehtyneille erityisopettajille. Erityisopettajille siirtynyttä kirjausvastuusta kuvastaa myös OAJ:n (2017) selvitys, jossa erityisopettajien kirjaamiseen ja paperitöihin käytettävän työmäärän nähtiin huomattavasti lisääntyneen kolmiportaisen tuen mallin myötä. Saadun tuloksen myötä olisikin perusteltua tarkastella perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kuvattujen ohjeiden ja käytännössä toteutuvien roolien välistä yhteyttä pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Vaikka asiakirjojen laadinta ja paperityöt ovat erityisopettajan ammatin keskiössä ja vievät suuren osan erityisopettajan työajasta (Carlson,



Chen, Schroll & Klein 2003; Palenchar 2012; Vannest & Hagan-Burke 2010), on kuitenkin yllättävää, että työtä ohjaavissa ohjeistuksissa, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), erityisopettajan kirjaamisvastuuta ei ole tarkasti kuvattu tai rajattu. Tämän voidaan katsoa aiheuttavan epäselvyyksiä opettajien välisten roolien jakautumiseen ja yhteistyön toteuttamiseen pedagogisten asiakirjojen laadinnassa.

Roolit ja vastuu pedagogisten asiakirjojen laadinnasta näyttävät jakautuvan opettajien välillä eri tavalla tutkimuksesta riippuen (Laakso 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Myös tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset erosivat roolien ja vastuun jakautumisen osalta toisistaan huomattavasti vahvistaen aiempia tuloksia epäselvistä rooleista. Esimerkiksi Pulkkinen ja Jahnukainen (2013) tutkimuksesta ilmenee, että 70 % kyselyyn vastanneista kuvasi päävastuun pedagogisen arvion laadinnasta kuuluvan oppilaan omalle opettajalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014), kun taas Laakson (2012) tutkimuksen mukaan vain kolmannes luokanopettajista kuvasi laativansa pedagogisen arvion ja kantavansa siitä pääasiallisen vastuun. Myös muiden pedagogisten asiakirjojen suhteen tulokset erosivat toisistaan kyseisten tutkimusten osalta. Erityisopettajan ja luokanopettajan välisiä rooleja ja niiden jakautumista pedagogisten asiakirjojen laadinnassa on tutkittu kuitenkin melko vähän, mikä voi osaltaan vaikuttaa aiempien tutkimustulosten hajontaan.

Aikaisempien tutkimusten (Laakso 2012; Pulkkinen & Jahnukainen 2013, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014 mukaan) havainnot roolien epäjohtonmuokaisesta jakautumisesta sekä tutkimustuloksemme antavat aiheita pohtia, tulisiko opettajien välisiin rooleihin pedagogisten asiakirjojen laadinnassa kiinnittää yhä enemmän huomiota käytännön työssä. Vaikka luokanopettajan päävastuu pedagogisten asiakirjojen laadinnasta on tarkoin kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), ei siinä kuitenkaan kuvata esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välisten roolien jakautumista asiakirjojen laadinnassa. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetty ilmaisu ”oppilaan omasta opettajasta” jättää tilaa tulkinnalle siitä, kenelle vastuu pedagogisten asiakirjojen laadinnasta kuuluu. Näiden tekijöiden johdosta opettajien

väliset roolit saattavat vaihdella huomattavasti eri kuntien ja koulujen välillä aiheuttaen epäselvyyksiä ja hämmennystä.

**Erityisopettajien ja luokanopettajien eriävät kokemukset yhteistyön toteutumisesta.** Toisena keskeisenä tuloksena tässä tutkimuksessa voidaan pitää opettajien eriäviä näkemyksiä yhteistyön toteutumista ja sen riittävydestä. Tutkimustuloksemme vahvisti jo kirjallisuudessa esille tullutta käsitystä erityisopettajan työn vuorovaikutuksellisesta luonteesta (Brownell, Ross, Colon, & McCallum 2005; Hagaman & Casey 2018; Wasburn-Moses 2005). Tutkimuksemme osoitti, että erityisopettajat kokivat yhteistyön keskeiseksi osaksi työnkuvaansa sekä asiakirjojen laadintaa. Näin ollen Hagamanin ja Caseyn (2018) tutkimuksen havainto erityisopettajan työnkuvaan kuuluvasta yhteistyöstä ja työn toteuttamisesta puolsi myös omaa näkemystämme erityisopettajan työn keskiössä olevasta yhteistyöstä.

Tutkimuksen odottamattomana tuloksena voidaan pitää luokanopettajien kokemusten jakautumista yhteistyön toteuttamisen suhteen kahteen osaan. Puolet luokanopettajista koki yhteistyön toimivaksi ja puolet koki yhteistyön sen sijaan riittämättömäksi pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Tzivinikoun (2015) tutkimuksesta ilmeni, että erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö ei ollut aina ongelmaton ja tutkimuksen valossa sitä tehtiin vain vähän, mikäli opettajia ei siihen erikseen ohjeistettu eikä siihen työorganisaation osalta aktiivisesti kannustettu. Tältä osin Tzivinikoun (2015) tutkimustulokset olivat yhteneviä tutkimuksemme kanssa, sillä myös tässä tutkimuksessa yhteistyön tekemiselle varattu riittävä aika sekä yhteistyön toteuttamiseen kannustava ilmapiiri nähtiin edellytyksenä toimivalle yhteistyölle.

Niissä kouluissa, joissa opettajien välinen yhteistyö koettiin riittämättömäksi, ei yhteistyön tekemiseen myöskään kannustettu esimiehen toimesta. Olisikin tarkoituksenmukaista pohtia, voisiko esimerkiksi esimies tukea yhteistyötä yhä enemmän. Toisaalta esimiehen ei tulisi painostaa opettajia yhteistyön tekemiseen, sillä Pyhällön ym. (2007, 231) mukaan toimiva yhteistyö edellyttää opettajien omaa halua ja motivaatiota toteuttaa yhteistyötä. Olisi syytä pohtia, voitai-

siinko opettajien motivaatiota yhteistyön tekemistä kohtaan näin ollen lisätä painottamalla hyötyjä, joita yhteistyö tuo sekä oppilaille että opettajille. Lisäksi olisi syytä miettiä, tulisiko opettajien keskinäisen yhteistyön toteuttamiselle varata säännöllistä aikaa ja voitaisiinko yhteistyön toteuttamista tukea selkeiden ohjeistusten avulla.

Tulosten valossa olisi perusteltua tarkastella myös muita yhteistyön tekemisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Yhteistyön toimivaksi kokevat luokanopettajat tunnistivat yhteensopivien henkilökemioiden merkityksen keskeiseksi tekijäksi yhteistyölle. Tämän voidaan kuitenkin nähdä johtuvan mahdollisesti myös siitä, että kyseiset luokanopettajat työskentelivät saman erityisopettajan kanssa, jota he pitivät ammattitaitoisena ja yhteistyökykyisenä työparina. Myös Savonmäen (2007) tutkimuksessa opettajien persoonallisuuden piirteiden nähtiin olevan olennainen osa toimivan yhteistyön toteutumista. Useilla kouluilla erityisopetus on kuitenkin järjestetty siten, että opettajilla ei ole mahdollisuutta valita omaa työpariaan, mikä voi asettaa haasteita yhteistyön toteutumiselle.

Toisaalta myös se, että erityisopettaja ei ollut koulun arjessa läsnä eikä itse aktiivisesti tarjonnut apuaan luokanopettajille pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, vaikutti osaltaan luokanopettajien kokemuksiin yhteistyön riittämättömyydestä. Kirjallisuudessa ilmenevän näkemyksen opettajien vahvasta autonomian tunteesta ja sen mahdollisesta vaikutuksesta yhteistyön toteutumiselle (Johnson 2007; Paaso 2012, 48; Steen-Olsen & Grude Eiksethin 2010) voidaan nähdä olevan ristiriidassa oman tutkimustuloksemme kanssa. Ne opettajat, jotka kokivat yhteistyön toimimattomaksi, toivoivat etenkin moniammatillisen yhteistyön lisääntyvän. Tämä voidaan tulkita siten, että opettajat olivat valmiita luopumaan osittain omasta autonomisesta asemastaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ja lisäämään opettajien välistä yhteistyötä.

**Pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyvät haasteet.** Tutkimuksemme merkittävänä tuloksena voidaan nähdä kolmiportaisen tuen asiakirjojen lomakkeisiin liitettävät haasteet. Tutkimuksemme osoitti, että asiakirjojen lomakkeiden keskeisinä haasteina nähtiin tekstin sisällön tuottaminen, sekavat lomakepohjat sekä epäselvät kirjaamisen ohjeet. Tutkimusta kolmiportaisen tuen pedagogisista

asiakirjoista on tehty verrattain vähän, mutta niiltä osin, kun tutkimusta on tehty (Opettajien ammattijärjestö OAJ 2017) ovat tutkimustuloksemme samansuuntaisia.

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät sisällön tuottamisen asiakirjoihin haastavaksi, sillä opettajat tiedostivat asiakirjojen asettamat sisällölliset vaatimukset. Opettajat ymmärsivät, että asiakirjoihin tulisi kuvata mahdollisimman tarkasti oppilasta, kirjaamatta kuitenkaan oppilaan henkilökohtaisia piirteitä ja diagnooseja, mikä koettiin sisällön tuottamisen haasteena. Tulos on linjassa Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat olivat kirjanneet asiakirjoihin esimerkiksi oppilaiden ulkoisia piirteitä, vaikka siihen ei ohjeistuksissa tähdätty. Aiemmat tutkimustulokset (Abbas 2014; Andreasson & Asplund Carlsson 2013) sekä oma tutkimuksemme osoittavat, että opettajat kantavat vastuuta pedagogisten asiakirjojen laadinnasta ja oppilaista kirjoitettavista kuvauksista. Olisikin perusteltua pohtia, miten asiakirjojen laadintaa voitaisiin sisällön tuottamisen osalta selkeyttää ja opettajia perehdyttää oppilaskuvausten laadintaan.

Tutkimuksemme vastasi OAJ:n selvitystä (2017), jonka mukaan opettajat kokivat kolmiportaisen tuen asiakirjojen lomakkeet epäselviksi. Tutkimus osoitti, että lomakkeissa oli liikaa sarakkeita ja ne vaativat opettajilta samojen asioiden jatkuvaa toistamista. Tämänkaltaiset seikat voivat osaltaan vaikuttaa opettajien haluun perehtyä lomakkeiden laadintaan huolellisesti, varsinkin kun lomakkeiden laadinnalle ei ollut varattu työssä aikaa. Epäselvistä lomakkeista aiheutuvat haasteet voivat täten vaikuttaa jopa opettajien asennoitumiseen ja heidän työmotivaatioonsa kielteisesti ulottaen vaikutuksensa mahdollisesti myös oppilaalle tarjottavaan tukeen. Olisikin syytä pohtia, voitaisiinko selkeillä ja tehokkaasti laadittavissa olevilla asiakirjojen lomakkeilla lisätä opettajien myönteisyyttä asiakirjojen laadintaa kohtaan sekä vaikuttaa oppilaan saamaan tukeen.

Lomakkeiden osalta saadut tulokset mukailevat Björnin ym. (2015) kuvausta siitä, että oppilaille laaditut kolmiportaisen tuen asiakirjat eroavat toisistaan huomattavasti sen laadinnasta vastaavasta opettajasta riippuen, sillä ohjeet asiakirjojen laadinnasta nähtiin osittain tulkinnanvaraisina. Ohjeiden tulkinnan-

varaisuuden vuoksi asiakirjat nähtiin laadultaan vaihtelevina ja opettajat käyttivät niihin vaihtelevan määrän aikaa. Onkin perusteltua pohtia, miten puuttuvat käytännöt ja niistä aiheutuva asiakirjojen laadun vaihtelu heijastuu tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Esimerkiksi Heiskasen, Saxlundin, Rantalan ja Vehkakosken (2019) tutkimuksen mukaan kirjaamiseen käytetty lomake vaikuttaa siihen, millaiseksi oppilaasta kirjoitettava teksti muotoutuu.

Näiden kolmiportaisen tuen asiakirjojen lomakkeisiin liitettävien haasteiden vuoksi olisikin perusteltua tarkastella kriittisesti tämänhetkisten lomakkeiden tarjoamaa todellista hyötyä sekä yhtenäistää lomakkeiden käytäntöjä. Selkeät ja toimivat lomakkeet mahdollistaisivat tuen siirtämisen oppilaalle yhä tehokkaammin. On ymmärrettävä, että pedagogisten asiakirjojen tulisi palvella aina oppilasta ja näkyä oppilaalle annettavan tuen taustalla.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on läsnä kaikissa eri tutkimuksen teon vaiheissa. Luotettavuuden arvioinnissa tutkija on keskeisessä osassa, sillä tutkija tekee tutkimuksen kannalta merkittäviä eettisiä päätöksiä ja valintoja. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli onkin keskeinen ja luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää tutkijan omien ennakkokäsitysten ja tulkintojen vaikutusta tutkimustuloksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 166) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi triangulaation avulla, jota tässä tutkimuksessa toteutimme hyödyntämällä kahden tutkijan näkemyksiä tutkimuksen teossa. Tutkittavasta ilmiöstä saadaan monipuolisempi ja kokonaisvaltaisempi käsitys tutkijatriangulaation avulla (Eskola & Suoranta 2008, 69; Hirsjärvi ym. 2009, 233), jota myös tässä tutkimuksessa tavoittelimme. Toisaalta tutkijatriangulaatio voi edistää myös tutkimuksen objektiivisuutta, sillä tutkijat neuvottelevat havainnoistaan keskenään, jolloin tutkijan omat henkilökohtaiset näkökulmat eivät painotu tehdyissä tulkinnoissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tässä tutkimuksessa tutki-

jatriangulaatio näkyi kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa, kuten esimerkiksi aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa ja pohdinnan laadinnassa. Keskustelimme havainnoistamme jatkuvasti työskentelyn aikana ja saavutimme täten moninaisempia näkökulmia tutkimusaiheesta.

Pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta mahdollisimman tarkan raportoinnin avulla kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimuksen teon eri vaiheita ja tehtyjä valintoja. Lisäksi olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta raportoimalla sanatarkasti haastateltavien kokemuksia sitaateilla. Myös Hirsjärvi ym. (2009, 232) kuvaavat tarkan raportoinnin tärkeyttä tutkimuksen teon luotettavuudelle. Tutkimuksen luotettavuuden pyrimme tutkimuksen teon aikana huomioimaan myös aineistonkeruussa. Luotettavuutta lisätäksemme esitetasimme haastattelurungon toimivuutta ennen varsinaisia haastatteluja. Lisäksi tutkimus toteutettiin kahdessa eri kaupungissa ja haastatellut opettajat työskentelivät eri kaupunginosissa sijaitsevissa kouluissa, minkä voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että kaksi tutkimukseen osallistunutta luokanopettajaa työskenteli saman erityisopettajan kanssa. Tämä on mahdollisesti vaikuttanut opettajien antamiin samansuuntaisiin vastauksiin esimerkiksi opettajien välisen yhteistyön osalta. Myös opettajien pääosin pitkät työurat ovat voineet vaikuttaa tulosten luotettavuuteen, sillä aineisto oli tältä osin melko yhtenevä. Tulokset olisivat voineet näyttäytyä erilaisina, mikäli olisimme valikoineet tutkittavat tutkimukseen eri perustein.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy lisäksi vahvistuvuuden käsite, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten saavan tukea aiemmista samansuuntaisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2014, 213). Vaikka aiempaa tutkimusta tutkimastamme ilmiöstä oli tehty vain vähän, olivat tulokset osittain samansuuntaisia jo tehtyjen tutkimusten kanssa. Toisaalta tutkittavasta ilmiöstä tehty aiempi vähäinen tutkimus aiheuttaa haasteita tutkimuksen luotettavuudelle, sillä kokonaisvaltaisten vertailujen tekeminen aiempien tutkimusten ja saatujen tulosten välillä oli haastavaa.

Tutkimuksen pohjalta heräsi useita jatkotutkimushaasteita. Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olivat erityisopettajien ja luokanopettajien roolit sekä yhteistyö, minkä vuoksi olisikin mielenkiintoista selvittää yhä tarkemmin, millaisia yhteistyön muotoja opettajat hyödyntävät asiakirjojen laadinnassa ja muun opetuksen tukena. Koska oma tutkimuksemme käsittelee aihetta melko suppean otannan valossa, olisi perusteltua selvittää syvällisemmin niitä tapoja, joiden avulla yhteistyötä opettajien välillä toteutetaan ja selvittää, mitkä yhteistyön muodot koetaan toimiviksi. Aihetta voitaisiin tukia jatkossa myös määrällisin menetelmin. Esimerkiksi määrällisen vertailevan tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, eroavatko luokanopettajien kokemukset yhteistyön tekemisestä toisistaan myös laajemmassa mittakaavassa sekä selvittää, mistä mahdolliset erot johtuvat. Koska myös omassa tutkimuksessamme ilmeni eroja koulujen ja opettajien välillä, olisi mielenkiintoista selvittää laajemmin, eroavatko roolit kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa opettajien välillä toisistaan myös eri kaupungeissa. Toisaalta tutkimuksemme rajoittui koskemaan vain erityisopettajien ja luokanopettajien rooleja ja yhteistyötä, minkä vuoksi aihetta olisi syytä tarkastella tulevaisuudessa myös muiden opettajaryhmien, kuten aineenopettajien, näkökulmasta.

## LÄHTEET

- Abbas, Z. 2014. Examining special education teachers' knowledge and skills regarding the IEP document and process in the State of Kuwait: an exploratory investigation. Washington State University. Washington State University. UMI 3628804. Väitöskirja.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf>. Luettu 19.3.2019.
- Akcamete, G. & Dagli Gökbulut, Ö. 2018. Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. *Quality & Quantity* 52 (1), 791–806.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Almalki, N. & Abaoud, A. 2015. Response to intervention for young children with mild, moderate/severe cognitive disabilities: literature review. *Journal of International Education Research* 11 (1), 63–70.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). 8§ Eriyisopetusta antavan opettajan kelpoisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Luettu 4.2.2019.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). 4§ Luokanopettajan kelpoisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Luettu 5.2.2019.
- Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education* 22 (4), 245–255.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 10–21.



- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs L. & Fuchs D. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs L. & Fuchs D. 2018. Response-To-Intervention in Finland and the United States: mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology* 9 (800), 1–10.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Bozgeyikli, H. 2018. Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers. *Universal Journal of Educational Research* 6 (2), 289–295.
- Brendle, J., Lock, R. & Piazza, K. 2017. A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education* 32 (3), 538–550.
- Brownell, M., Ross, D., Colon, E. & McCallum, C. 2005. Critical features of special education teacher preparation: a comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education* 38 (4), 242–252.
- Brownell, M., Sindelar, P., Kiely, M. & Danielsson, L. 2010. Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children* 76 (3), 357–377.
- Bryant, D. & Barrera, M. 2009. Changing roles for educators within the framework of Response-To-Intervention. *Intervention in School and Clinic* 45 (1), 72–79.
- Butt, G. & Lance, A. 2005. Secondary teacher workload and job satisfaction. Do successful strategies for change exist? *Educational Management Administration & Leadership* 33 (4), 401–422.
- Carlson, E., Chen, L., Schroll, K. & Klein, S. 2003. SPeNSE: Study of personnel needs in special education. Final report of the paperwork substudy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479674.pdf>. Luettu 15.4.2019.
- Cavendish, W. & Connor, D. 2018. Toward authentic IEPs and transition plans: student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly* 41 (1), 32–43.
- Conley, S. & You, S. 2017. Key influences on special education teachers' intentions to leave: the effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership* 45 (3), 521–540.

- Eng, P-S. 2015. IEP documentation for effective systematic facilitation. *International Journal of Special education* 30 (1), 78–89.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Farmer, T., Dawes, M., Hamm, J., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman A. & Brooks, D. 2018. Classroom social dynamics management: why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education* 39 (3), 177–192.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 2006. Introduction to Response to Intervention: what, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.
- Gates, L., Fischetti, J. & Moody, A. 2013. Implementing and monitoring the Response to Intervention process: the special educator perspective. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 20–47.
- Goepel, J. 2009. Constructing the individual education plan: confusion or collaboration? *Support for Learning* 24 (3), 126–132.
- Greenin, J., Matthews, S., Carter, E., Fabrizio, J., Hoover, J. & Schoenfeld, N. 2012. The diamond model: a unique elementary RTI model that meets the needs of all learners. *Intervention in School and Clinic* 48 (4), 240–245.
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (1), 311–331.
- Hagaman, J. & Casey, K. 2018. Teacher attrition in special education: perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education* 41 (4), 277–291.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2006. Opetussuunnitelma erityisopetuksen järjestämisen tukena. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 130–188.

- Hämeenkyrön perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma 2016.  
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/466273/perusopetus/tekstikappale/5718488>. Luettu 19.3.2019.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2019. Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 29 (1), 26–42.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hogan, K., Lohmann, M. & Champion, R. 2013. Effective inclusion strategies for professionals working with students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 27–41.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Jämsen, E. 2018. "Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävästi tukea" – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta.  
<https://yle.fi/uutiset/3-10192280>. Luettu 1.4.2019.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus, Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–84.
- Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus – vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 79–96.
- Kebbi, M. & Al-Hroub, A. 2018. Stress and coping strategies used by special education and general classroom teachers. *International Journal of Special Education* 33 (1), 34–61.
- Kirkkonummen suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.  
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/39656/perusopetus/tekstikappale/44316>. Luettu 19.3.2019.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia

psykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus 2013. <https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraportti04022014.pdf>. Luettu 14.2.2019.

- Krippendorff, K. 2019. Content analysis, an introduction to its methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja anaalysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lavian, R. 2015. Masters of weaving: the complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* 21 (1), 103–126.
- MacLeod, K., Causton, J., Radel, M. & Radel, P. 2017. Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table. *Disability & Society* 32 (3), 381–400.
- Mattatall, C. 2011. Using CBM to help Canadian elementary teachers write effective IEP goals. *Exceptionality Education International* 21 (1), 61–71.
- Mellard, D. 2017. RTI and its connection to multi-tiered intervention systems. *Perspectives on Language and Literacy* 43 (3), 11–13.
- Mitchell, B. 2012. Examining the role of the special educator in a Respose to Intervention model. [https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/8165/Mitchell\\_ku\\_0099D\\_11437\\_DATA\\_1.pdf;sequence=1](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/8165/Mitchell_ku_0099D_11437_DATA_1.pdf;sequence=1). Luettu 21.2.2019.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–94.
- Niemi, H. 2017. Towards induction: training mentors for new teachers in Finland. Teoksessa B. Hudson (toim.) Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice. The Cambridge Education Research series. Cambridge: Cambridge University Press
- Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. 2006. Opettajat työn muutoksissa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 29–30.

- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.
- Olsson, I. 2006. Speciallärare eller Specialpedagog? En studie om speciallärares/specialpedagogers syn på sin utbildning och yrkesroll inom särskolan. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1326511&fileId=1326512>. Luettu 4.3.2019.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. [https://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](https://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Luettu 5.2.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 7.2.2019.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki\\_finaal\\_sivuittain.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_finaal_sivuittain.pdf). Luettu 19.3.2019.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2019. Tuen kirjaaminen asiakirjoihin ja oikeus salassa pidettäviiin tietoihin. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/oppimisen\\_tuki\\_oppilashuolto/tuen\\_kirjaaminen](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/tuen_kirjaaminen). Luettu 7.2.2019.
- Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Teoksessa P. Nokelainen (toim.) Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 46–57.
- Palenchar, L. 2012. A study of West Virginia elementary special education teachers' roles, responsibilities, and practices within a multi-tiered instructional system: implications for policy and practice. Marshall University. School of Education and Professional Development. UMI 3504982. Väitöskirja.
- Parding, K. & Liljegren, A. 2016. Individual Development Plans as Governance Tools - Changed Governance of Teachers' Work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (6), 689–700.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Peltonen, H. 2006. Kodin ja Koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 16–39.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu: 5.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 7.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 2§ Opetuksen tavoitteet. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 5.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 3§ Opetuksen järjestämisen perusteet.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 5.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 16§ Tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 4.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 16a§ Tehostettu tuki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 7.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 17§ Erityinen tuki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 7.2.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 17a§ Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 13.2.2019.

- Perusopetuslaki (628/1998). 37§ Henkilöstö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Pidp448267184>. Luettu 5.2.2019.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the quality of Individualized Education Plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention* 23 (2), 92–105.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 79–106.
- Pyhältö, K., Kykyri, V-L. & Johnson, P. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus, Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–232.
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2015. Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa. *Julkaisematon tutkimus*.
- Robb, S., Smith, D. & Montrosse, B. 2012. The context of the demand for special education faculty: a study of special education teacher preparation programs. *Teacher Education and Speacial Education* 35 (2), 128–139.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 333–352.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Väitöskirja.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73 (4), 392–416.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavara luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Käytätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 277. Väitöskirja.
- Steen-Olsen, T. & Grude Eikseth, A. 2010. The power of time: teachers’ working day – negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal* 9 (2), 284–295.

- Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. 2015. From special (class) teacher to special educator – the Finnish case.  
[https://fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20\(class\)%20teacher%20to%20special%20educator%20-%20the%20Finnish%20case\\_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf](https://fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20(class)%20teacher%20to%20special%20educator%20-%20the%20Finnish%20case_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf). Luettu 4.2.2019.
- Suomen Vanhempainliitto. 2015. Vanhempien barometri 2015.  
<https://docplayer.fi/8379533-Vanhempien-barometri-2015.html>. Luettu 5.2.2019.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75219/okm15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 15.2.2019.
- Takala, M. 2010a. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino, 58-71.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino, 21-33.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162-172.
- Tentama, F. & Pranungsari, D. 2016. The roles of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 5 (1), 39-45.
- Thuneberg, H. & Vainikainen M-P. 2015. Uuden lain toteuttaminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135-162.
- Tietoarkisto. 2019. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html>. Luettu 20.3.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

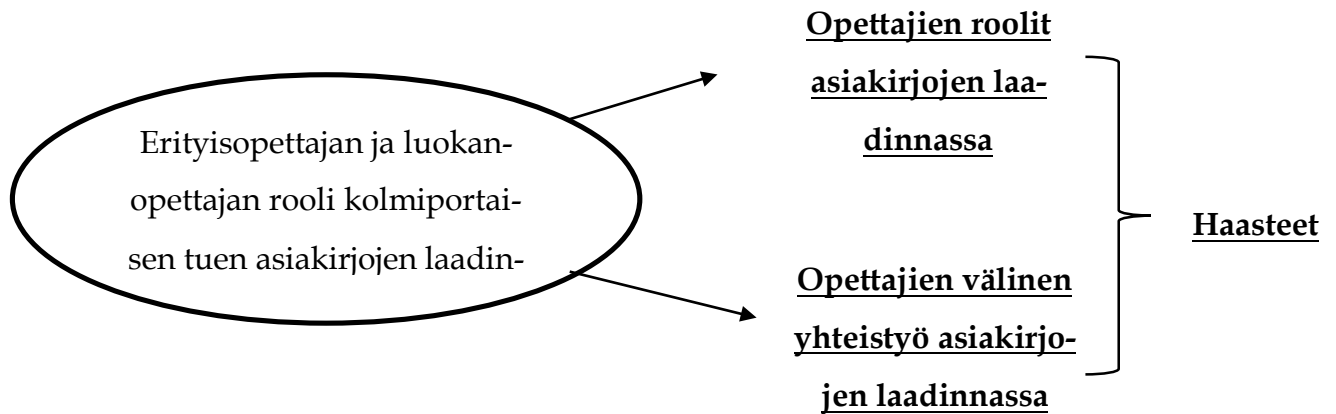


- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 5.3.2019.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.
- Tzivinkou, S. 2015. Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in The 21st Century*, 64, 108–119.
- Valli, R. 2010. Vastaaja asettaa tulkinalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS-kustannus, 236–250.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. 2017. Teacher autonomy and collaboration: a paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education* 67, 302–315.
- Vannest, K. & Hagan-Burke, S. 2010. Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education* 31 (2), 126–142.
- Vänskä, K-M. & Pirttimaa, R. 2015. Erityinen tuki ja oppilaan opetuksen suunnittelu. *E-erika, Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* (2), 14–20.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.
- Wallace, M. 2001. Sharing leadership of schools through teamwork. A justifiable risk? *Educational Management & Administration* 29 (2), 153–167.
- Wasburn-Moses, L. 2005. Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education* 26 (3), 151–158.
- Webb, R. 2005. Leading teaching and learning in the primary school. From 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership* 33 (1), 69–91.
- Weichel Murawski, W. & Swanson, L. 2001. A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education* 22 (5), 258–267.
- Weiss, M. & Wills Lloyd, J. 2002. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education* 36 (2), 58–68.

Whitaker, S. 2003. Needs of beginning special education teachers: implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education* 26 (2), 106-117.

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko



### Taustakysymykset

1. Oletko luokanopettaja vai erityisopettaja?
2. Millainen koulutustausta sinulla on?
3. Kauanko olet toiminut opettajana?
4. Mikä on oppilaiden ikähaitari (luokka-asteet), joita opetat?

### Opettajien roolit asiakirjojen laadinnassa

- Oma roolisi asiakirjojen laadinnassa
- Kolmiportainen tuki ja asiakirjat opettajan arjessa

1. Miten kolmiportainen tuki ja sen edellyttämät asiakirjat näkyvät työssäsi?
2. Oletko kokenut työnkuvassasi muutoksia työurasi aikana pedagogisiin asiakirjoihin liittyen?
3. Millainen on oma roolisi kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa?

4. Millainen on roolisi muihin opettajiin nähden?
5. Miten paljon pedagogisten asiakirjojen laadinta vie työaikaasi?
6. Miten koet pedagogisiin asiakirjoihin käytettävän ajan riittävyyden?
7. Millaiseksi koet pedagogisten asiakirjojen täytön yleisesti?
8. Millaisia haasteita pedagogisten asiakirjojen laadintaan liittyy?

### Opettajien välinen yhteistyö asiakirjojen laadinnassa

- Yhteistyö ja sen toteutuminen pedagogisiin asiakirjoihin liittyen
- Toiveet yhteistyön toteuttamisesta

1. Millaista yhteistyötä teet pedagogisiin asiakirjoihin liittyen muiden opettajien kanssa?
2. Entä millaista yhteistyötä erityisopettaja ja luokanopettaja tekevät koulussasi pedagogisten asiakirjojen tiimoilta yleisesti?
3. Miten esimiehesi tukee pedagogisiin asiakirjoihin liittyvää yhteistyötä?
4. Miten pedagogisiin asiakirjoihin liittyvää yhteistyötä tulisi kehittää?
5. Miten koulullasi on sovittu asiakirjojen laadintaan liittyvistä käytänteistä? (Ketkä osallistuvat asiakirjojen laadintaan, missä niitä säilytetään, ketkä saavat katsoa asiakirjoja?)