

**Osa-aikainen erityisopetus esiopetuksessa
erityisopettajien kuvaamana**

Liisa Asikainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Liisa Asikainen 2020. Osa-aikainen erityisopetus esiopetuksessa erityisopettajien kuvaamana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella erityisopettajan toimintaa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisista tekijöistä erityisopettajien työnkuvat muodostuvat, ja millaisia yhteisopettajuuden toimintamalleja erityisopettajat käyttävät esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tavoitteena oli myös tarkastella inklusion periaatteiden toteutumista esiopetuksessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa erityisopettajaa, joiden työnkuvaan syyslukukaudella 2019 kuului esiopetuksen osa-aikainen erityisopetus. Haastattelu oli puolistrukturoitu. Aineiston analyysissä käytin sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin sen, millainen erityisopettajien työnkuva on esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tuloksista voidaan havaita, että yhteisopettajuuden toimintamallit ovat vähäisessä käytössä esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mihin yhtenä selityksenä on opettajien mukaan esiopetuksen vähäinen erityisopetusresurssi. Inklusion periaatteiden toteutuminen tuodaan esiin ehdollisena ensisijaisesti resursseihin vedoten.

Inklusion periaatteiden toteutuminen edellyttää koko koulutusorganisaation kriittistä tarkastelua kaikkien yhteisenä kouluna. Yhteisopettajuuteen liittyvän kokemusperäisen tiedon rinnalle tulisi saada tutkimustietoa, ja yhteisopettajuuden toimintamalleihin tulisi saada ohjausta opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: osa-aikainen erityisopetus, yhteisopettajuus/samanaikaisopetus, inklusio, konsultaatio, pedagogiikka

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS ESIOPETUKSESSA | 7 |
| 2.1 Inklusiiivinen kasvatus koulun toimintakulttuurissa | 8 |
| 2.2 Erityisopettajan työskentely koulun toimintakulttuurissa | 14 |
| 2.2.1 Pedagogiset ratkaisut | 15 |
| 2.2.2 Konsultaatio..... | 19 |
| 2.2.3 Yhteisopettajuus vai samanaikaisopetus | 20 |
| 2.2.4 Kolmiportainen tuki | 24 |
| 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 27 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 28 |
| 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 28 |
| 4.2 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat..... | 29 |
| 4.3 Aineiston keruu..... | 30 |
| 4.4 Aineiston analyysi..... | 31 |
| 4.5 Eettiset ratkaisut | 32 |
| 5 TULOKSET | 34 |
| 5.1 Erityisopettajan työnkuva esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa | 34 |
| 5.1.1 Erityisopettajan ammattitaitoa vaativat tehtävät..... | 35 |
| 5.1.2 Kolmiportainen tukimalli esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa..... | 43 |
| 5.2 Yhteisopettajuus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa | 46 |
| 5.2.1 Yhteisopettajuuden edellytykset | 47 |

| | |
|---|-----------|
| | 4 |
| 5.2.2 Yhteisopettajuuden työtavat | 52 |
| 5.2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt opettajalle..... | 54 |
| 5.2.4 Yhteisopettajuuden hyödyt lapselle | 56 |
| 5.2.5 Yhteisopettajuuden haasteita | 59 |
| 5.3 Inklusiivinen kasvatus esiopetuksessa – hyötyjä ja haittoja | 62 |
| 5.3.1 Edellytykset inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle | 62 |
| 5.3.2 Inklusiivisten ryhmien hyödyt | 65 |
| 5.3.3 Pienryhmäopetuksen hyödyt..... | 67 |
| 5.3.4 Organisoimaton inklusio..... | 69 |
| 6 POHDINTA..... | 73 |
| 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 73 |
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 80 |
| LÄHTEET | 84 |
| LIITTEET | 93 |

1 JOHDANTO

Inklusiivinen kasvatusta eli kaikkien yhteinen koulu on Suomen kasvatusta- ja opetustoiminnassa ollut tarkastelun ja keskustelun aiheena lähimenneisyydessä esi- ja perusopetuksessa. Keskusteluun ja tarkasteluun ovat osallistuneet tiedeyhteisö, kasvatusta ja opetusta toteuttavat tahot sekä perheet. Erityisopettajalla on mahdollisuus omalla toiminnallaan, esimerkiksi pedagogisilla ratkaisuilla ja erityisstatusta häivyttämällä, ohjata inklusiivisuuden toteutumista erityisopetuksessa (Rytivaara 2012, 63; Pihlaja & Viitala 2018, 19).

Tutkimus on jatkoa kandidaatin tutkielmaani, jossa aiheena oli esiluokanopettajien näkemyksiä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdyn esiopetuksessa toimivan erityisopettajan kasvatusta- ja opetusmenetelmien valintoihin sekä yhteistyöhön esiopettajan kanssa. Tutkielmassa tarkastelen myös, millaisia yhteyksiä koulun toimintakulttuurilla on erityisopettajan työnkuvaan ja inklusiiviseen kasvatukseen esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Koulun toimintakulttuuri sisältää sekä ulkoisen kulttuurin että koulun sisäisen kulttuurin. Kattilakoski (2018, 37) määrittää ulkoiseen koulun toimintakulttuuriin kuuluvan esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, koulua koskevat normit ja ympäröivän yhteiskunnan. Sisäinen koulun toimintakulttuuri rakentuu esimerkiksi johtamisesta, osaamisesta, pedagogiikasta, arvoista, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytänteistä ja oppimisympäristöstä (Kattilakoski 2018, 37). Tutkielmani yhtenä näkökulmana on siis tarkastella erityisopettajan toimintamallien inklusiivisuutta esiopetuksessa.

Inklusiivista kasvatusta on tutkittu eri näkökulmista, ja usein sitä kuvailaan prosessina ja ideaalisena tavoitteena kohti kaikkien yhteistä kasvatusta (esim. Hämeenaho & Keltto 2019; Rajakaltio 2017; Viljamaa & Takala 2017; Viitala 2014; Lakkala 2008). Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat inklusiioon liittyvät kysymykset, jotka ovat askarruttaneet mieltäni työskennellessäni esiluokanopettajana ja erityisopettajana. Aihe voidaan nähdä myös hyvin ajankoh- taisena uuden hallitusohjelman valossa, jossa perusopetuksen opetustulosten

parantamiseksi ja eriarvoisuuden vähentämiseksi aiotaan käynnistää laatu- ja tasa-arvo-ohjelma. Keinoina hallitusohjelmassa mainitaan resurssien lisääminen samanaikaisopetukseen, erityisopetukseen ja oppilaanohjaukseen. Hallitusohjelmassa mainitaan myös inklusion toimivuuden toteutumisen tarkastelu erityisopetuslainsäädännön yhteydessä. (Valtioneuvosto 2019.)

Tutkielman avulla pyrin kuvailemaan erityisopettajan toimintaa esiopetuksessa. Toivon löytäväni hyviä inklusiivisia pedagogisia ratkaisuja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta esiopetuksessa sekä erityisopettajan ja esiopettajan yhteistyömalleista. Esiin tulleita näkökulmia voidaan hyödyntää erityisopettajien työnkuvien muodostamisessa, työnohjauksessa, lisäkoulutuksessa ja tarkasteltaessa inklusiivisuuden toteutumista esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla kahdeksaa erityisopettajaa, joiden työnkuvaan kuului syyslukukaudella 2019 esiopetuksen osa-aikainen erityisopetus. Aineiston analysoinnin toteutin laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Esittelen aluksi tutkielman taustaa inklusion näkökulmasta. Avaan käsitteitä pedagogiset ratkaisut, konsultaatio, yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Käsittelem myös yhteisopettajuutta tukevaa koulun toimintakulttuuria sekä kolmiportaisen tuen mallia. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä kuvaan tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen toteutusta. Lopuksi esittelen tulokset ja teen pohdintoja tutkimukseni tuloksista ja tutkimuksen onnistumisesta.

2 OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS ESIOPETUKSESSA

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja yhdessä perusopetuksen kanssa ne muodostavat kasvun ja oppimisen jatkumon ja perustan elinikäiselle oppimiselle (OPH 2014a, 12). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014a, 12) ohjataan esiopetuksen toteuttamista ja kehittämistä inklusiivisuuden mukaisesti. Lasten kasvulle ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja vaikeuksien ehkäisemisessä esiopetuksella nähdään olevan suuri merkitys (OPH 2014a, 12). Ryhmäkoosta päättää opetuksen järjestäjä poikkeuksena erityisen tuen opetusryhmät ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten opetusryhmät (Perusopetusasetus 20.11.1998/852 2§).

Esiopetuksen järjestämisestä päiväkodissa tai koulussa oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna on vastuussa kunta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 4§). Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2018 esiopetusoppilaita oli yhteensä 61 500, joista 10 000 oli koulun esiopetuksessa (Tilastokeskus 2018). Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen (2019) nostavat esiin, että Suomessa lähes koko 6-vuotiaiden ikäluokka osallistuu esiopetukseen. Lasten vanhempien ja perheiden osallistumisen ja monialaisen yhteistyön tekemisen sekä nivelvaiheiden toteuttamisen yhteydessä lähiympäristön sitoutuminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen tulee esille osallisuudessa ja yhteistyössä (Viitala 2018, 59). Viitala (2018, 59) korostaa, että monialainen yhteistyö on parhaimmillaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen yksi tukipilari.

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kolmiportaisen tuen kaikilla tasoilla tarpeen mukaan esiopetuksessa joustavin järjestelyin, esimerkiksi samanaikaisopetuksena, pienryhmissä tai yksilöopetuksena. Tuen tarvetta, suunnittelua, toteutusta ja vaikuttavuuden arviointia toteutetaan opettajien ja avustavan henkilöstön kesken sekä yhdessä lapsen ja huoltajan kanssa. (OPH 2014a, 53–54.) Osa-aikaista erityisopetusta antaa kouluissa erityisopettaja (Asetus 14.12.1998/986, 8§).

2.1 Inklusiivinen kasvatus koulun toimintakulttuurissa

Erityisopettaja ja esiopettaja pohtivat lapsen tuen toteutumista esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa käytännön tasolla. Inklusion periaate kuuluu tämän päivän opetukseen ja kasvatukseen Suomessa. On olemassa useita Suomen opetustoimea sitovia kansainvälisiä linjauksia ja sopimuksia, esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989), Unescon Salamancan-sopimus (1994) ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (2007), jotka ovat inklusioajattelun taustalla (Unesco 1994; Viitala 2018, 51; YK 1989; YK 2007). Esiopetusta, kuten koko perusopetusta ohjaavat velvoitteet ja lait, joissa tulee esiin inklusioon liittyen, kuinka ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Suomen peruslaki 11.6.1999/731 6§; OPH 2014a, 12; OPH 2014b, 14; Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325 1§ ja 6§).

Inklusiota on määritelty kirjallisuudessa eri näkökulmista ja ajatukset käytännön arjessa inklusiosta vaihtelevat huomattavasti. Viitalakin (2018, 52) ottaa esiin sen, ettei inklusion käsite ole yksiselitteinen, ja laajasti ajatellen inklusion osallisuuteen mahdollistava pyrkimys tulee koskettaa lapsia, heidän perheitään, opettajia, muuta henkilökuntaa ja koko ympäröivän yhteisön jäseniä. Kun koulutuksen toteuttajat ovat sitoutuneet inklusiivisiin arvoihin, periaatteena on kaikkien lasten pääsy yhteiseen kouluun ilman fyysisiä ja henkisiä rajoitteita, ja ongelmatilanteita ei määritellä yksilöstä käsin, vaan niitä tarkastellaan oppimisympäristön näkökulmasta oppimisen esteitä poistaen (Lakkala 2008, 25). Kun lapsella on oikeus osallistua yhteisönsä kaikkiin toimintoihin ja hänelle tarjotaan automaattisesti tarvittavaa tukea, voidaan puhua inklusiivisesta kasvatusjärjestelmästä (Viitala 2014, 26, 29). Inklusiivisessa koulutuksessa aikuiset työskentelevät yhteistoiminnallisesti tuoden oppilaiden tarvitseman tuen luokkaan (Lakkala 2008, 25). Lapsilähtöisessä ja inklusiivisessa järjestelmässä lapsen edun ensisijaisuus on huomioitu koko koulun toimintakulttuurissa (Hämeenaho ja Keltto 2019, 25; Viitala 2018, 53). Pihlajan ja Viitalan (2018, 19) mielestä lasten moninaisuutta, sosiaalista osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava pedagogiikka on inklusiivista. Mikola puolestaan (2011,

30–33) kuvaa inklusiota viiden näkökulman kautta, jotka ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus globaalina kehityssuuntana, medikalisaatiosta siirtyminen sosiaaliseen malliin, kouluorganisaation ja kouluyhteisön kehittäminen (periaatteet, käytännöt ja koulukulttuuri), opettajan työn muuttuminen heterogeenisen luokan paineessa sekä oppimisen ja osallistumisen esteiden purkaminen. Inklusio käsitteen moninaisuuden ymmärtäminen tulee esiin siinä, kuinka kaikkia kasvatusjärjestelmän lapsia, heidän perheitään ja heidän kanssaan työskenteleviä arvostetaan yhtä paljon (Viitala 2018, 52).

Inklusiossa voidaan nähdä olevan kyse prosessista, jossa pyritään koulutuksen toteuttamiseen kaikkien lasten ihmisoikeutena (Rajakaltio 2017, 62). Lakkala (2008, 43) tutkimuksessaan yhdistää inklusiivisen opetuksen sekä inklusioon pyrkivän kasvatuksen ja opetuksen, koska hän ajattelee inklusion ilmiönä, joka on yhtä aikaa sekä kehittyvä prosessi että lopputulos. Samoin Viitala (2014, 24) kuvaa suomalaisen varhaiserityiskasvatuksen olevan inklusio-proessin keskellä, jossa erityistä tukea saavien lasten sijoittamista erityisryhmiin voidaan tarkastella inklusion vastaisena. Jottei uusien inklusiivisten ajatusmallien omaksumisesta ja uusien käytäntöjen rakentamisesta kasvatusyhteisössä tulisi liian kuormittavaa, on hyvä ymmärtää muutos jatkuvana prosessina (Hermanfors 2017, 94).

Inklusiivinen ajattelu on muuttanut perusopetusta vaiheittain, alkaen erityisopetuksen segregoivien käytäntöjen kritisoinnista, edeten integrointiin ja inklusiivisiin opetusjärjestelyihin (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017). Erityisopetuksen järjestämistä on kehitetty kohti inklusiivista mallia, jossa erityisopetuksen tuki tuodaan lapsen lähikouluun (Nislin & Suhonen 2017). Opettajan tekemät ratkaisut luokassa, esimerkiksi valitut opetusstrategiat, ovat tärkeitä inklusiivisen kasvatuksen kannalta (Molbaek 2017). Osallisuus ja sosiaalinen osallisuus ovat inklusion tärkeitä elementtejä (Viitala 2018, 62). Viitala (2018, 55) korostaa, että inklusiossa lähtökohtana on kaikille yhteinen varhaiskasvatus, jolloin lapsen tarvitsemat tukitoimet tai yksilöllinen pedagoginen ohjaus toteutetaan hänen lähiympäristössä ja omassa ryhmässä. Mikola (2011, 34) kytkee inklusioajattelun ja sen toteutumisen kysymykseen, miten ihmisten erilaisuus tai samanlaisuus ymmärretään ja millainen koulutusjärjestelmä tukee

kaikkien kansalaisten tasa-arvoista osallistumista. Saman suuntaisesti Pihlaja ja Viitala (2018, 10–11) kuvaavat inklusiivista varhaiskasvatusta kaikille lapsille yhteiseksi varhaiskasvatukseksi, jossa keskeisenä nähdään arvo, missä ihmiset saavat olla erilaisia ja erilaisuutta kunnioitetaan ja arvostetaan sekä kaikkien ihmisten mahdollisuutena kuulua tasavertaisena joukkoon omassa toimintaympäristönsään. He tuovat esiin sen, että yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset merkitykset ja arvostukset paljastuvat, kun määritellään ja kuvataan tuen tarpeita tai vammaisuutta. Pohjoismainen opetuskulttuuri on melko samankaltainen ja näkyvässä on tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi tavallisiin luokkiin (Lundahl 2016, 3–10).

Tämän hetken lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa ohjaavan esiopetuksen erityisopetuksessa tapahtuvaa kasvatusta kohti inklusiota. Esiin on noussut luokkamuotoinen erityisopetus ja osa-aikainen erityisopetus ja niiden erilaiset käytänteet. (Sandberg 2016, 72.) Viitalan (2014, 25, 29) mukaan varhaiserityiskasvatuksen keskeisenä päämääränä pitäisi olla kaikkien lasten mahdollisuus osallistua inklusiiviseen kasvatukseen. Tutkimuksessaan hän tuo esiin, että lainsäädännöllisiä esteitä ei ole inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle, mutta ei ole myöskään tietoa siitä, kuinka vanhempien valinnanvapaus toteutuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoitusta pohtiessa.

Tuen määrää pidetään edellytyksenä onnistuneeseen inklusioon (Viitala 2014, 25, 29). Toisaalta Mikola (2011, 226) tuo vahvasti esiin riittävät resurssit inklusion toteuttamiseksi ja tässä yhteydessä hän esittää, että kouluissa on paljon käyttämättömiä henkisiä voimavaroja esimerkiksi arkisia jokapäiväisiä tekoja, läsnäoloa, toisten tukemista ja ymmärtämistä. Opettajat työskentelevät pääsääntöisesti yksin omassa luokassa ja toisten tapaa tehdä työtä ei tunneta, eikä keskustelua käytänteistä käydä, vaikka juuri toisten tunteminen saattaisi olla avain yhteistyölle ja tuoda lisäresursseja kouluun (Mikola 2011, 266). Vastuullinen inklusio edellyttää riittävästi resursseja (Viljamaa & Takala 2017). Uudet toimintatavat inklusiiviselle kasvatukselle mahdollistuvat, kun opettajille annetaan aikaa ja tilaisuuksia käsitellä syvällisesti inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä ja strategioita (Molbaek 2017). Rajakaltion (2017, 79) tutkimuksen esimerkit osoittivat kouluissa olevan tahtoa ja taitoa inklusiivisen koulun kehittä-

miseen, mutta merkittävä perusopetuksen uudistus vaatisi kaikkien koulun ohjausjärjestelmien panostusta, eikä kehittyminen voi jäädä yksittäisten hyvin toimivien koulujen rehtoreiden ja opettajien varaan. Kuitenkin Molbaek (2017) tuo esiin rehtoreiden keskeisen roolin koko kouluorganisaation ohjaamisessa kohti inklusiivista kasvatusta.

Viitala (2018, 57) tuo esiin eri tahojen, alkaen yhteiskunnallisesta päätöksenteosta aina kasvattajayhteisöön, sitoutumisen inklusion arvoihin, jotta tukea tarvitsevan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki voidaan toteuttaa lapsen lähiympäristössä. Esiopetuksen järjestäjän tulisi huolehtia siitä, että tukea tarvitseva lapsi osallistuu ensisijaisesti siihen esiopetukseen, johon hän muutenkin osallistuisi (Viitala 2018, 58). Rytivaara, Pulkkinen ja de Bruin (2018) esittävät, että koululuokkien heterogeenisuus on seurausta koulujärjestelmien muutoksesta järjestää opetusta niin, että kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Viljamaa ja Takala (2017) ajattelevat samoin varhaiskasvatuksen muutoksen taustalla olevan halun kehittää varhaiskasvatusta inklusiiviseen suuntaan. Peruskoululla on tehtäviä, jotka liittyvät yhteiskunnan jatkuvuuteen ja perusarvojen toteutumiseen, joita ovat esimerkiksi oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja osallisuus (Rajakaltio 2017, 59). Koulussa vallitseva kulttuuri, koulujärjestelmän rakenne ja kunnallinen päätöksenteko ovat Mikolan (2011, 35) näkemyksen mukaan tärkeitä tekijöitä inklusion rakentumisessa. Tasapainottelu yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä, esimerkiksi oppimistyylejä hyödyntämällä, erityisstatusta häivyttämällä ja koko luokan yhteistoiminnallisuuden korostamisen avulla suuntaa inklusiivisemmän luokan suuntaan (Rytivaara 2012, 63).

Haasteena inklusiokasvatukselle voidaan nähdä yhteiskunnallisen ajattelun sekä siihen liittyvän opettajan toiminnan muutoksen hitaus (Sandberg & Harju-Luukkainen 2017, 35). Inklusiokriittisessä keskustelussa nousee esiin opettajien osaaminen ja jaksaminen, oppilaiden oppimistulokset, erillisen erityisopetuksen välttämättömyys ja oppilaiden oppimismahdollisuudet sekä koulun näkemys siitä, ettei muutostarvetta toimivaan nykytilanteeseen ole (Mikola 2011, 29). Rytivaara (2012, 11) kuvaa virheellistä inklusiivisuuden käsitteen ymmärtämistä tilanteessa, jossa yleisopetuksen luokkaan on sijoitettu erityisopetusta tarvitsevia oppilaita ja heitä opettaa opettaja, jolla on hyvin vähän tai

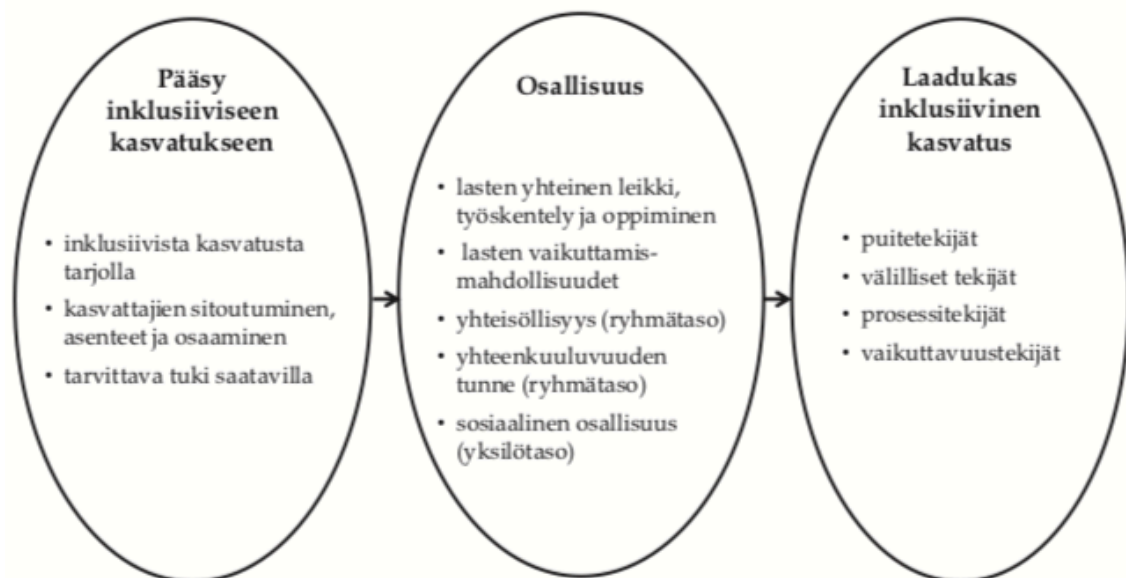
ei ollenkaan tietoa erityisopetuksen menetelmistä. Viitala (2014, 25, 29) kuvaa kasvattajien taipumusta asettaa ehtoja erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoitumisesta heidän ryhmäänsä. Hän kuvaa kasvattajien asennoitumista inklusiioon positiiviseksi, mutta ehdolliseksi ja saataviin resursseihin sidonnaiseksi. Haasteena ja esteenä lasten osallisuudelle, joka sisältää lasten toimijuuden ja vaikuttamismahdollisuuden, voivat olla autoritaarinen, sääntöjä ja rajoja voimakkaasti korostava pedagogiikka (Viitala 2014, 167).

Perinteinen tiedonsiirto ja laaja-alainen erityisopetus ei sovi Lakkalan (2008, 153) näkemyksen mukaan inklusiiviseen opetukseen, vaan opetukseen on otettava uusi lähtökohta, jonka on vastattava oppilaiden monitahoisiin tarpeisiin. Tutkimuksessaan Viitala (2014, 170) pohtii, auttaako lapsen haasteiden nimeäminen tuen tarpeeseen vastaamiseen, vai esimerkiksi korostuuko käyttäytyminen ympäristössä ei-toivottuna sekä vuorovaikutusongelmina vertais- ja aikuissuhteissa. Nämä linkittyvät myös konkreettiseen toimintaan ja käytäntöihin kasvatus- ja opetustyössä. (Pihlaja & Viitala 2018, 10.) Hämeenahon ja Kelton (2019, 11) tutkimuksessa kävi ilmi, että opetussuunnitelmien ohjaamalla tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiolla ei ole päästy inklusion periaatteiden toteutumiseen. Heidän tutkimuksessa toimintaympäristön aiheuttamina haasteina erityisopettajat ja terapeutit toivat esiin ajan puutteen tehdä yhteistyötä ja tiedonkulun vaikeudet.

Rajakaltion (2017, 79) mukaan inklusiivinen kasvatus on entistä ajankohdaisempaa ajalle ominaisen keskusteluilmapiirin yhteydessä, jossa esiintyy ajattelua, missä ihmisiä kategorisoidaan ja pois suljetaan. Viitala (2018, 63) kuvaa osallisuuden alkavan lasten kuulemisesta, mutta siihen kuuluu oleellisesti hänen mukaansa lasten mahdollisuus vaikuttaa sekä toimintaan että toimintaympäristöihin. Tähän voidaan liittää Molbaekin (2017) näkemys siitä, miten opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota päivittäisiin opetuskäytänteisiin, joissa on huomioitu oppilaiden tarpeet rutiineista, ennakoitavuudesta, säännöistä ja selkeistä toimintatavoista, mutta samalla toimintaa tulee sisältyä mahdollisuus joustaa oppilaiden tarpeiden mukaan. Tämän kaltaisesta osallisuudesta on lapselle monia hyötyjä tämän hetken arjessa ja tulevaisuudessa (Viitala 2018, 63). Mikolan (2011, 19) tutkimuksen aikana oli jo havaittavissa, ettei pelkkä määräl-

linen lisääminen ratkaise tilannetta, vaan yleisopetuksen pedagogiikkaa tulisi kehittää opettajien kanssa huomioimaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tarpeita. Opettaja voi muutokseen osallistuessaan ja ollessaan aktiivisena toimijana oppia myös itse (Mikola 2011, 20). Inklusiivisen kasvatuksen hyödyt lapselle tulevat esiin esimerkiksi osallisuuden kokemuksen mahdollisuutena, mahdollisuutena toimia aktiivisesti yhdessä toisten kanssa ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta (Viitala 2014, 26–28, 29, 168).

Yhteisestä toiminnasta ulkopuolelle jääminen toistuvasti vähentää sosiaalista osallisuutta (Viitala 2014, 163). Viitala (2018, 55) vakuuttaa, että laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen on todettu hyödyntävän sekä tuen tarpeisia lapsia että muita lapsia. Viitalan (2014, 29) rakentamassa Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen kaaviossa (ks. kuvio 1), kuvataan inklusiiviseen kasvatukseen pääsyä, osallisuutta ja laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen tekijöitä.



KUVIO 1 Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen (Viitala 2014, 29)

Tämän tutkimuksen kannalta Viitalan (2014, 29) inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen kuviossa ovat keskeisiä inklusiiviseen kasvatukseen pääsyn ja laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen tekijät. Osallisuus kuvastaa inklusiivisen kasvatuksen hyötyä lapselle, joten osallisuuden voi olettaa olevan myös keskeinen osa esiopetuksen osa-aikaista erityisopetusta.

2.2 Erityisopettajan työskentely koulun toimintakulttuurissa

Koulun toimintakulttuuri luo raamit ja kehikon erityisopettajan osa-aikaiselle erityisopetukselle esiopetuksessa. Suomen lainsäädännön voidaan ajatella ohjaavan esimerkiksi kolmiportaisella tukijärjestelmällä inklusion toteutumiseen kasvatuksessa ja opetuksessa sekä yhteisopettajaratkaisuihin joustavan tuen tarjonnan ja toteutuksen pyrkimyksillä. Näin myös Viitala (2018, 57) kuvaa kehityksen ja oppimisen tuen inklusiivisen tarjoamisen esiopetuksessa alkavan yhteiskunnallisesta päätöksenteosta, normeista. Kulttuuriset käytännöt sisältävät sen, kuinka erilaisuus määritellään (Hermanfors 2017, 91).

Hermanfors (2017, 91) esittää, että nykyisin erityiskasvatuksessa otetaan huomioon oppimisprosessin kontekstisidonnaisuus, ja tämä konteksti samoin kuin koko yhteiskuntaa ilmentävä moninaisuus tulee esiin perheiden rakenteissa, monikulttuurisuudessa, sukupuolella, seksuaalisuudessa, uskonnossa, sosiaalisessa asemassa, etnisyydessä ja vammaisuudessa. Koulun toimintakulttuurin käytännöt ja rakenteet vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin ilmapiiriin (Komu 2018). Opetussuunnitelma on Rajakaltion (2017, 60) mielestä tärkein ohjausväline kuntien vastuulla olevan perusopetuksen järjestämiseen ja koulun kehittämiseen. Suomalaisessa koululaitoksessa resurssit ja säädökset luovat kehityksen, jonka sisällä työskentelyn määrää ja muotoa voi säädellä, ja näin ollen toimintakulttuurin tekevät yhteisössä työskentelevät itse (Komu 2018). Komu (2018) nostaa esiin koulun toimintakulttuuriin vaikuttavina tekijöinä esimerkiksi vuorovaikutuksen, lasten ja aikuisten hyvinvoinnin, monipuoliset työtavat ja positiivisen pedagogiikan.

Rytivaara (2012, 50) tuo esiin yhteisopettajuuden onnistumisessa koulun toimintakulttuurissa opettajien autonomisuuden tunteen, jonka lähtökohtana on rehtorin toiminta. Rytivaara (2012, 50) korostaa kuitenkin opettajien, rehtorin ja koko koulun yhteisen ymmärryksen merkitystä koulutuksen tavoitteista ja keinoista luottamukselliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa tässä yhteydessä. Suomessa toimiva systeemi, jossa opettajat voivat opettaa samaa luokkaa useamman vuoden, voidaan nähdä hyvänä toimintakulttuurina yhteisopettajuudelle. Rytivaaran (2012, 50) mukaan suomalainen järjestelmä antaa opettajille mahdollisuuden kehittyä ammatillisesti sopeuttamalla oma opetus-

ja ohjaustapa ryhmän tarpeisiin pitkällä aikavälillä ja samalla se luo tilaisuuden suunnitella uusia ideoita luokkatilanteisiin.

Opetussuunnitelmiin perustuvan yhteisen toiminnan kehittäminen koko yhteisön kesken edellyttää keskinäistä vuorovaikutusta (Korhonen, Annala & Kulju 2017, 7). Annala (2017, 31) kuvaa toimijoiden ja rakenteiden muodostavan toisiaan täydentävän kokonaisuuden opetussuunnitelmatyössä ja reformeissa, joissa ovat läsnä sekä mahdollisuudet että rajoitteet. Monitasoiset rakenteet vaikuttavat Annalan (2017, 31) mukaan toimijuuden kehittymiseen ja kehittämisorientaation syntymiseen. Kasvatusyhteisön sitoutumisen yhteydessä Viitala (2018, 61) tuo esiin lasten oppimisen ohella kasvattajayhteisön yhteisöllisen oppimisen, jonka yhteydessä tarvitaan johtajan vastuulla olevaa keskustelua rakenteista ja pedagogiikasta sekä halua ja rohkeutta muutokseen.

Pohdittaessa koulun toimintakulttuurin kehittämistä ja muutoksia tarvitaan paljon yhteistä keskustelua. Opetussuunnitelmaan osallistuneet virkamiehet näkivät uudistuksen jälkeen osallistavan ja rikkaaseen dialogiin pyrkivän strategian hyvänä ja toivoivatkin osallisuuden korostamisen siirtyvän opetussuunnitelmaprosessin mukana kentälle ja tuottavan yhteisöllisempää kouluarkea (Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhältö 2017, 53). Rytivaara (2012, 17) tuo esiin sen, että on hyvin yleistä kuitenkin, että luokkahuoneessa opettaja toimii yksin.

Erityisopettaja toimiin asiantuntijana moninaisessa vuorovaikutuskentässä, jossa on runsaasti epäsymmetrisiä vuorovaikutussuhteita, esimerkiksi opettaja-oppilas, erityisopettaja-huoltaja ja esimies-alainen. Gerlander ja Isotalus (2010, 3) kuvaavat professionaaliin viestintäsuhteisiin liittyvän epäsymmetrisyyden ja jännitteisyyden, joihin on yhteydessä emotionaalisuus ja etäisyyden säätely. Jos asiantuntija painottaa ainoastaan asiantuntijatietaa ja -tietämistä, viestintäsuhteen merkitys jää irralliseksi, ja kuitenkin viestin sisältö asettuu aina johonkin suhdeympäristöön (Gerlander & Isotalus 2010, 6).

2.2.1 Pedagogiset ratkaisut

Erityisopettajan kasvatus- ja opetustyö muodostuu erilaisista pedagogisista ratkaisuista, jotka tulevat esiin arjen toiminnassa. Ratkaisujen tekemistä ohjaavat

koulun ulkoinen toimintakulttuuri (Kattilakoski 2018, 37), esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen lait ja säädökset sekä käytössä olevat resurssit. Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs (2018, 2) tuovat esiin eri maiden koulutusjärjestelmien pyrkimyksen opettaa opiskelijoita mahdollisimman tehokkaasti suhteessa koulutuksen hintaan. Suomessa erityisopetuksen kehitystä määrittelee tällä hetkellä erityisopetuksen kehittämiseen perustetun ohjausryhmän strategia vuodelta 2007 (Opetusministeriö 2007), jonka pohjalta uudistettiin peruskoulutuslakia (Björn ym. 2018, 2). Henkilöstön on perehdyttävä lasten tuen tarpeisiin, kehityksen ja oppimisen tukemiseen ja inklusioideologiaan, jotta inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen on mahdollista (Viitala 2018, 62).

Erityisopettajan ammattitaito on pedagogisten ratkaisujen taustalla. Mikola (2012, 37) kuvaa koulun pedagogiikan kehittämiseen liittyvän tiiviisti opettajien toiminta luokassa, joka voi muuttaa koko koulun toimintakulttuuria. Hän nostaa esiin myös opettajan pedagogisen johtajuuden luokassa (Mikola 2012, 46). Erityisopettaja voi näyttää hyviä toimintamalleja ja antaa vinkkejä henkilökunnalle osallistumalla ryhmän arkeen (Viitala 2018, 59). Pihlajan ja Viitalan (2018, 19) mielestä lasten moninaisuutta, sosiaalista osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava pedagogiikka on inklusiivista. Tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus ovat osa korkealaatuista opetusta, jonka pedagogisissa ratkaisuissa moninaiset lapsiryhmät nähdään rikkautena, ja kaikenlaista lasten syrjintää vastustetaan pyrkien inklusion periaatteiden noudattamiseen (Eerola-Pennanen & Turja 2017).

Opettajien onnistuneessa yhteistyössä pedagogisen ajattelun ja luokahuonekäytäntöjen yhteen sovittaminen sekä yhteisopetus voivat olla todella merkittäviä inklusiota edistäviä tekijöitä kasvatuksessa ja opetuksessa, jossa molemmat opettajat työskentelevät kaikkien oppilaiden kanssa parantaen kaikkien oppilaiden yksilöllistä oppimista (Rytivaara ym. 2018). Kahden tai useamman opettajan yhdessä työskentelyn perusta on suunnittelu, joka sisältää sopimuksia toimintavoista ja pedagogisista ratkaisuista (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 66). Suomalaisten ja ruotsalaisten erityisopettajien työtä vertailevassa tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisten ja ruotsalaisten erityisopettajien työ on melko samanlaista (Takala & Ahl 2014, 73). Erona tuli esiin se, että

Suomessa erityisopettajat arvioivat oppilaita itsenäisemmin ja opettavat oppilaita segregoivammin pienessä ryhmässä (Takala & Ahl 2014, 73).

Viitala (2018, 57) varoittaa siitä, että lapsi ryhmässään saattaa olla vain fyysisesti läsnä, mutta ei pääse osalliseksi esimerkiksi lasten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Hänen mukaansa erityisopettajan tuki esimerkiksi konsultaation tai samanaikaisopetuksen keinoin saattaa olla yleisin resurssi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Lasten keskinäisissä suhteissa heijastuu aikuisten asenteet, ja heidän kokemuksensa ovat riippuvaisia aikuisten vuorovaikutusosaamisesta ja ammattitaidosta ohjata lasten keskinäistä yhteistoimintaa ja mahdollisten oppimisen haasteiden poistamista (Hermanfors 2017, 92–93). Erityisopettajat tarvitsevat lisää tietoa ja taitoa oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten haasteiden kanssa työskentelyyn (Takala & Ahl 2014, 75).

Pihlaja ja Viitala (2018, 42) korostavat, että inklusiivisen periaatteen mukaisesti lapsen kuntoutus, esimerkiksi puheterapia, fysioterapia tai toimintaterapia tulisi toteuttaa lapsen omassa ryhmässä tai kotona, jolloin myös ryhmässä toimivat työntekijät saavat uutta tietoa ja ideoita lapsen tukemisesta arjessa. Inklusiivisiä monialaisia ratkaisumalleja ovat esimerkiksi sellaiset ratkaisut, joissa erityisopettaja ja lasten terapeutit toimivat lapsiryhmässä samanaikaisopettajina vaikkapa pienryhmässä varsinaisen henkilökunnan lisäksi tai pienryhmät jaetaan niin, että niissä on aina sekä tukea tarvitsevia että niitä lapsia, jotka eivät tukea tarvitse (Viitala 2018, 59). Pedagogisena menetelmänä eriyttäminen ja sen rinnalla joustavat ryhmittelyt Palmun ym. (2017, 66–74) esittämänä mahdollistaa oppilaan opiskelun hetero- tai homogeenisissä ryhmissä tavoitteista ja opeteltavasta asiasta riippuen. Eriyttämisessä pyrkimys voi olla oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen ja valinnanvapauden hyödyntäminen oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan (Palmu ym. 2017, 73). Molbaek (2017) korostaa inklusiivisten strategioiden yhteydessä vuorovaikutuksen merkitystä, yhteistyötä ja opettajien didaktisia taitoja toteuttaa opetusta, esimerkiksi tietoa erilaisista oppimistavoista.

Takalan ja Ahl (2014, 76) mukaan erityisopetuksessa on otettava huomioon sekä yksilöllinen näkökulma, joka keskittyy yksittäisen oppilaan tarpeisiin että koko koulun näkökulma, joka suuntautuu tukijärjestelmien rakentamiseen

ja koko koulun kehittämiseen paremmaksi oppimisympäristöksi. Tämän kaltainen lähestymistapa on hyvä lähtökohta inklusiiviselle pedagogiikalle (Takala & Ahl 2014, 76). Ohjauksen laatu ja opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde ovat tutkimusten mukaan opetustoimintojen muotoa ja sisältöä tärkeämpiä tekijöitä lasten akateemisten taitojen rakentumisessa ja motivaation kannalta (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen & Siekkinen 2010, 126). Lerkkanen ym. (2010, 126) esittävät, että koulupedagogiikalle on haasteellista lasten motivaation ylläpitäminen esimerkiksi opetuksen toiminnallisuudella ja osallisuuden vahvistamisella. Kun edelliseen liitetään tunteiden merkitys ja oppimisen tukeminen, niin koulun toimintakulttuuri ja opiskeluryhmän ilmapiiri ovat tärkeitä tekijöitä lapsen oppimiselle motivaation kautta erityisesti haasteellisissa oppimistilanteissa (Halinen ym. 2016, 306).

Rajakaltio (2017, 70) havaitsi tutkimuksessaan, että inklusiivinen pedagogiikka lisäsi opettajien välistä yhteistyötä. Kun opettaja havaitsee, ettei tiedä miten auttaa oppilasta, silloin inklusiivisesti toimiessaan hän voi kääntyä erityisopettajan puoleen pyytäen apua pyrkimyksessään saada kaikki oppilaat sitoutumaan opiskeluun (Takala & Ahl 2014, 76). Inklusiivisessa pedagogiassa on pyrkimys luoda luokkahuoneesta rikas oppimisympäristö kaikille (Takala & Ahl 2014, 76). Pedagogisia keinoja ovat esimerkiksi opetuksen strukturointi, eriyttäminen, joustava ryhmittely ja työrauhan ylläpito (Palmu ym. 2017, 66).

Takalan ja Ahlin (2014, 70) Ruotsin ja Suomen erityisopetusta vertailevassa tutkimuksessa havaittiin Suomessa neljä tapaa toteuttaa erityisopetusta; yleinen harjoitus, erityisharjoitus, metakognitiivisten taitojen opettaminen ja henkisen tuen antaminen sitä tarvitseville sekä lisäksi tuli esiin erityisopettajan työssä muiden opettajien konsultointi. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettajat testaavat oppilaita myös itse ja joissakin tilanteissa he voivat konsultoida koulupsykologia (Takala & Ahl 2014, 69).

Takalan ja Ahlin (2014, 67) tutkimuksessa tuli esiin, että Suomalaiset erityisopettajat käyttävät suurimman osan työajastaan opettamiseen (66%), ja seuraavaksi eniten aikaa käytetään suunnitteluun ja materiaalien valmistamiseen (22%). Samassa tutkimuksessa konsultointiin, joka esiintyi muiden opettajien kanssa keskusteluna ja heille neuvojen antamisena, käytettiin työajasta kaksi-

toista prosenttia. Samalla havaittiin, että suomalaiset opettajat toteuttivat segregoivampaa pedagogiikkaa opettamalla oppilaita pienissä ryhmissä, kuin ruotsalaiset opettajat (Takala & Ahl 2014, 67)

2.2.2 Konsultaatio

Konsultointi on yksi erityisopettajan mahdollisuus toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta esiopetuksessa. Konsultaatio on yhteistoimintaa, jossa pyritään ongelman ratkaisuun asiantuntijan erikoisosaamista hyödyntäen. Ongelman ratkaiseminen lähtee liikkeelle konsultaatiopyynnöllä, jossa voidaan pyytää apua, neuvoa tai tietoa jonkin kysymyksen ratkaisemiseksi. (Kykyri & Puutio 2015, 19.) Erityisopettajat hyödyntävät konsultaatiota eri muodoissa osa-aikaisessa erityisopetuksessa (Vitka 2018, 54; Laatikainen 2011, 194).

Konsultoiva työtapa, silloin kun sen ajatellaan tuovan työyhteisöön osallisuutta ja kehittävän ihmisten välistä yhteistyötä, on työyhteisön jäsenten rohkaisemista esittämään toinen toisilleen keskustelua synnyttäviä kysymyksiä ja toisten kuuntelemista (Kykyri & Puutio 2015, 17). Erityisopettajat voivat toteuttaa konsultoinnin kolmella eri tavalla: ohjaamalla, jossa keskeistä neuvojen antaminen (yleisin tapa), heijastamalla, jossa stimuloidaan ajattelua pohtimalla yhdessä ongelmaa (ei vielä ole merkittävästi käytössä Suomessa) sekä yhteistoiminnallisena konsultaationa, jossa tasavertaiset kollegat ohjaavat konsultointia yhdessä pohtien ja neuvotellen (Sundqvist 2012, 213-216).

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja voi toimia itse konsultoitavana henkilönä tai olla itse konsultoitava. Kykyri ja Puutio (2015, 20) kuvaavat esimerkkinä prosessikonsultoinnista opiskelijahuollon henkilöstön konsultaatiota, jossa esiintyy eritasoisia asiakkuuksia (yhteyden ottava asiakas, tietoa välittävä lähiasiakas, pääasiakas, tahaton asiakas, epäsuora asiakas ja lopullinen asiakas). Erityisopettajalla voi olla tämän kaltaisessa tilanteessa erilaisia rooleja. Hän voi toimia yhteyttä ottavana asiakkaana, olla tietoa välittävä tai olla itse konsultoiva osapuoli. Monialaiseen yhteistyöhön kuuluu konsultatiivinen työote (Viitala 2018, 60). Koska koulut asettavat erityisopettajille erilaisia vaatimuksia, tulee heillä olla sekä hyvä ymmärrys lapsesta että organisaatiosta (Takala & Ahl 2014, 75).

Konsultoiva ote soveltuu erityisesti muutostilanteisiin ja organisaatioon kulttuuriin vaikuttamisen yhteyteen. Tämän kaltaisissa tilanteissa johtajien tulee osallistua kollektiivisesti toimintaan, jotta kysymysten esittäminen, toisten kuunteleminen ja tiedon jakaminen kaikille onnistuisivat koko työorganisaatiossa (Kykyri & Puutio 2015, 17.) Takalan ja Ahlin (2014, 73) tutkimuksessa Suomessa erityisopettajien konsultoiva rooli oli vähäinen, mutta kuitenkin välttämätön. Erityisopettajat tarvitsevat monipuolisia taitoja, esimerkiksi konsultointitaitoja, yhteistyötaitoja, vuorovaikutustaitoja, organisaation toimintaan liittyviä taitoja sekä erityismenetelmä osaamista liittyen lukemiseen, kirjoittamiseen, matematiikkaan, käyttäytymisen haasteisiin ja erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin (Takala & Ahl 2014, 76).

Takala ja Ahl (2014, 73) korostavat, että Suomessa tulisi käydä keskustelua erityisopettajan pienryhmäopetuksen työskentelykulttuurin muuttamisesta, koska erityisopettajien konsultoinnille on selkeä tarve. Ruotsissa erityisopettajat työskentelevät yleisemmin yhdessä opettajien kanssa keskustellen tukimuodoista ja tehden tiivistä yhteistyötä (Takala & Ahl (2014, 74).

2.2.3 Yhteisopettajuus vai samanaikaisopetus

Erityisopettajalla on mahdollisuus suunnitella, toteuttaa ja arvioida osa-aikaista erityisopetusta esiopetuksessa yhdessä esiopettajan kanssa. Samanaikaisopetus, yhteisopetus ja yhteisopettajuus ovat nimityksiä kahden opettajan yhteistyölle (Saloviita 2016, 7; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) tuovat esiin englanninkielisen co-teaching -käsitteen ja korostavat sen sisällön ohjaamana yhteisopetuksesta puhumista myös Suomessa. Heidän mukaansa opettajat voivat edustaa samoja tai eri ammattiryhmiä, esimerkiksi luokanopettaja tai aineenopettaja erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa yhdessä. Saloviita (2016, 7–8) korostaa samanaikaisopetuksessa kahden opettajan yhteistyön merkitystä. Rytivaaran ym. (2018) tutkimuksessa opettajat kuvasivat yhteisopettajuutta ja yhteistä suunnittelua erilaisin merkityksin. Tutkimuksissa, oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa opettajien yhteistä työskentelyä kuvataan samalla tavalla käyttäen eri käsitteitä. Tämä vaikeuttaa myös minun mahdollisuuttani löytää yksi ja ainoa käsite kuvaamaan erityisopettajan ja esiopettajien

yhteistä työskentelyä esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydessä. Tutkielmani empiirisessä osassa tuon esiin yhteisopettajuuden erityisopettajien aitojen merkitysantojen mukaisesti. On huomioitava, että opettajien antamat merkitykset yhteisopettajuudesta voivat heijastua heidän ideoihinsa inklusiivisista käytänteistä (Rytivaara ym. 2018) Kokonaisvaltainen yhteinen vastuu yhteisistä oppilaista kuvastaa Malisen ja Palmun (2017, 10–12) yhteisopettajuuden määritelmässä opettajien yhteistyön laajuutta ja syvyyttä. Heidän mukaansa samanaikaisopettajuus ja tiimiopettajuus voivat olla keinoja toteuttaa yhteisopettajuutta.

Yhdessä opettamisen nähtiin jo 1990-luvulla olevan erityisen hyvä yhteistyömalli luokanopettajan ja erityisopettajan väliseen yhteistyöhön vastatessa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Saloviita 2016, 8). Samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden toteutusmalleja on hyvin erilaisia. Yhteisopetusta esiintyy erimuodossa riippuen siitä, mitä esimerkiksi opettajat ajattelevat yksilöllisestä opettamisesta ja opettajien henkilökohtaisista ammattitaidoista (Rytivaara ym. 2018). Rytivaara (2012, 46) kuvaa yhteisopettajuuden vaativan huolellista suunnittelua, avointa viestintää ja yhteistä linjaa kurinpidollisissa kysymyksissä. Samansuuntaisesti Malinen ja Palmu (2017, 20) korostavat vuorovaikutusta opettajien välillä yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksenä. Chitiyo ja Brinda (2018, 38, 47) tuovat esiin, että laajalti käytetty yhteisopetusmenetelmä kaikkien oppilaiden tarpeiden tyydyttämiseksi on yhä suuren osan opettajien keskuudessa menetelmä, johon he eivät ole saaneet koulutusta tai perehdytystä. Hallinnollisella tuella on ensisijainen merkitys opettajien toteuttaessa yhteisopetusta (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Malinen & Palmu 2017, 35). Mikola (2011, 47) on tutkimuksessaan koonnut erilaisia yhteisopettajuuden malleja, jotka ovat tiimiopetus, avustava opetus, työpisteopetus, täydentävä opetus, rinnakkaisopetus ja vaihtoehtoinen opetus. Saloviita (2016, 17–18) puolestaan kuvaa työtapojen eroavan siinä, kuinka monta opettajaa luokassa on, miten opettajien vastuut jaetaan, miten ja millaisia ryhmiä oppilaista muodostetaan sekä kuinka tavoitteet oppilaille asetetaan. Hän tuo esiin viisi samanaikaisopetuksen perusmallia, jotka ovat avustava opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. Avustava opetus, täydentävä opetus ja tii-

miopetus toteutetaan niin, että kaikki oppilaat ovat yhdessä ja henkilökohtaista opetusta puolestaan voidaan antaa rinnakkaisopetuksen yhteydessä (Saloviita 2016, 19). Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014a, 53) ohjataan antamaan osa-aikaista erityisopetusta joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmissä tai yksilöopetuksena. Opettajien ja muun henkilöstön yhteistyötä kuvaavia lausekkeita Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy runsaammin, esimerkiksi yleisen tuen ja tehostetun tuen kappaleista (OPH 2014a, 45–46).

Kuten jo johdannossa mainitsin, uudessa hallitusohjelmassa aiotaan lisätä resursseja samanaikaisopetukseen ja erityisopetukseen opetustulosten parantamiseksi ja eriarvoisuuden vähentämiseksi (Valtioneuvosto 2019). Saloviidan (2016, 11) mukaan jokin seikka on estänyt samanaikaisopetuksen yleistymisen. Hänen mukaansa opettajat kokevat esteeksi yhteisen suunnitteluajan puutteen. Esimerkiksi tiimiopetus ja pysäkkiopetus eriyttäen vaativat Saloviidan (2016, 35) mukaa paljon yhteistä suunnittelua, kun taas hänen näkemyksen mukaan avustava opetus, rinnakkaisopetus ja henkilökohtainen opetus voidaan toteuttaa vähäisemmällä yhteisellä suunnittelulla. Olipa lähestymistapa sitten koulu-
luokkien heterogeenisuus koulujärjestelmästä johtuen tai oppilaan yksilöllinen tukeminen inklusion periaatteiden mukaisesti, Rytivaara, Pulkkinen ja de Bruin (2018, 225) näkevät yhteisopetuksen olevan työkalu opetuksen yksilöllistämässä ja mahdollisuutena lisätä opettajien ammatillista taitoa.

Opettajien uupuminen työssä on yleistynyt. Mikola (2011, 48) tuo esiin selitysmallin, jossa opettajien uupumista selitetään erityistuen päätöksellä yleisopetuksen luokassa opiskelevien oppilaiden määrällä. Mikola (2011, 48) kuitenkin ehdottaa uupumisen saattavan kertoa heterogeenisen ryhmän kohdanneen opettajan kohdalla siitä, että opettaja on jäänyt yksin, opettajan saama tuki on ollut riittämätöntä, tukipalvelut eivät ole kohdentuneet oppilaalle tai koulu-yhteisön yhteistoiminnassa on puutteita. Samanaikaisopetus voi parantaa opettajien työssä jaksamista ja oppimista (Saloviita 2016, 9). Opettajan vahva itsenäisyys pedagogisissa ratkaisuissa voi muodostua ongelmaksi yhteisopettajuudessa (Rytivaara ym.2018). Viitala (2018, 62) korostaa, että tarvitaan yhteistyötä tuen suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa, jotta jokainen tuntee olevansa

tarpeellinen ja saavansa arvostusta. Myös Rytivaara ym. (2018) esittävät yhteisopetuksen olevan välttämätön työmuoto opettajien pyrkiessä inklusion toteutumiseen heterogeenissa luokissa, joissa kaikki oppilaat ovat yhdessä. Heidänkin mukaansa luokkien heterogeenisuus on yhteydessä koulujärjestelmässä tapahtuneeseen muutokseen kohti inklusiivista opetusta ja kasvatusta.

Rytivaaran (2012, 47, 49) tutkimuksessa nousi esiin kolme merkittävää tekijää opettajien oppimisessa yhteisopettajuuden yhteydessä. Ensinnäkin tarvitaan opettajien oma henkilökohtainen päätös ja tahtotila aloittaa yhteisopettajuus ja osallistua näin yhteisölliseen ammatilliseen kehitykseen. Toisena kehityksen taustalla on opettajien uskomukset, arvot ja toiminta opettajina (Rytivaara 2012, 47). Kolmantena teemana Rytivaara (2012, 47) nostaa esiin opettajien ammatillisessa kehityksessä me-identiteetin vahvan merkityksen kaikessa toiminnassa. Rytivaara (2012, 50) mainitsee opettajien työn jakamisen ja kollektiivisen tuntemuksen yhteisopettajuuden yhteydessä, joka lisää opettajien kokemusta yhteisestä vastuusta ja voi edesauttaa opettajien hyvinvointia. Rytivaaran (2012, 51) tutkimuksessa opettajat kokivat oppivansa etsimällä tietoa yhteisopettajuudesta ja kokeilemalla sitä käytännössä sekä työidentiteetin muutoksen kautta. Samansuuntaisesti Rytivaaran ym. (2018) tutkimus osoitti, että opettajat jakoivat ammattitaitoaan ja oppivat toisiltaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan yhteisopettamista. Välttämättömänä yhteisopettajuuden onnistumiselle heidän tutkimuksessaan nähtiin sitoutuminen prosessiin ja keskusteluaika yhteisopettajuuden merkityksistä. Huomioitavaa on, että Rytivaaran ym. (2018, 232) tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat mukana projektissa, jossa tarjottiin koulutusta sekä riittävästi aikaa keskusteluun yhteisopettajuuteen sitoutumisen ja rutinoitumisen vaiheessa.

Rytivaara (2012, 44) kuvaa opettajien oppimisprosessia yhteisopettajuudessa siten, että kun opettajat olivat havainneet samoja kehitystarpeita toisissaan ja aloittaneet yhdessä opettamisen työyhteisössä, joka tuki yhteisopettajuutta, käynnistyi oppimisprosessi. Tämän seurauksena muodostui yhteinen ammatillinen me-identiteetti, tietoa jaettiin sekä rakennettiin uutta tietoisuutta, ryhmiä muodostettiin uudella pedagogisella tavalla huomioiden oppilaiden oppimistyyliä näin muodostui yhteisöllinen tapa johtaa ja opettaa luokkaa.

Rytivaaran (2012, 44) mukaan opettajien oppimisprosessissa käytännössä nämä eri tekijät olivat kietoutuneet toisiinsa ja heidän ammatillinen kehityksensä suunta oli kohti inklusiivista opetusta. Yhteistyötä prosessina kuvatessa opettajat nostivat esiin Rytivaaran ym. (2018) tutkimuksessa viisi erilaista teemaa, jotka olivat yhteistyöhön orientoituminen, yhdessä suunnittelu, roolit, sitoutuminen ja yhteistyön arviointi. Yhteisopettajuudessa opettajan oma persoona voidaan nähdä vahvuutena sovitettaessa sitä yhteiseen työskentelyyn, kun opettajat kokevat voivansa olla tilanteessa omana itsenään, ja mahdollisesti saada apua toisen asiantuntemuksesta (Rytivaara ym. 2018, 232). Rytivaaran ym. (2018, 233) tutkimuksessa kaikki opettajat kertoivat yhteisopettajuuden yhteydessä olevansa luokassa tasa-arvoisia suunnittelussa ja opettamisessa, myös vastuu kaikista oppilaista kuvattiin olevan yhteinen. Yhteisopettajuudessa tasa-arvoisuus opettajien välillä korostui myös Scruggsin ym. meta-analyysissä (2007).

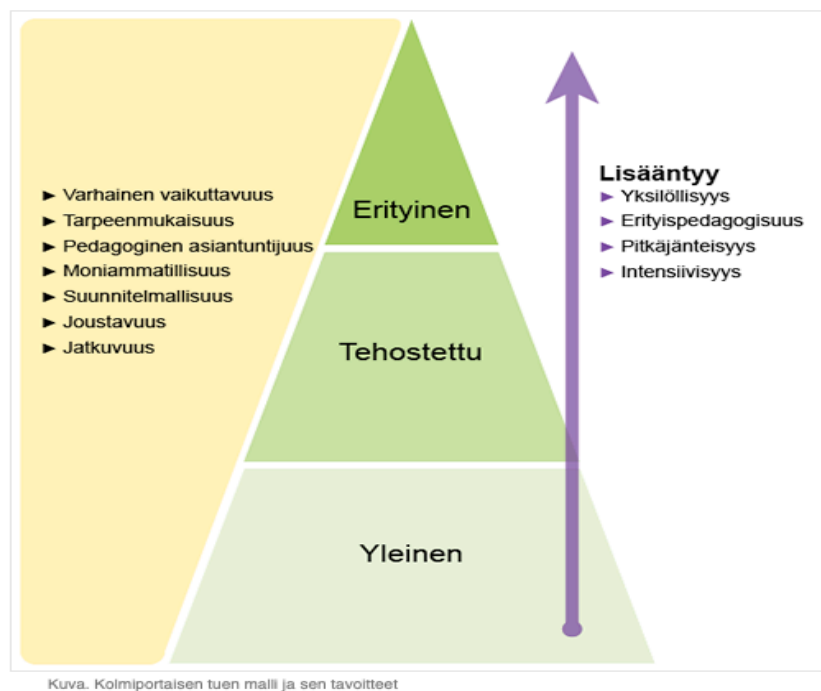
Onnistunut yhteisopetus on työskentelytapa, jota opettajat kehittävät yhdessä neuvotellen ja etsien yhteistä ymmärrystä yhdessä toimimiselle. Onnistuminen voi olla vaikeaa tilanteissa, joissa opettajat tapaavat toisiaan luokahuoneessa kerran tai kahdesti viikossa ilman yhteistä suunnittelua. (Rytivaara ym. 2018) Aktiivisen yhteisopettajuuden yhteydessä tapahtuu opettajien oppimista ja inklusiivinen opetus ja kasvatus toteutuvat todennäköisemmin, kun opettajien osallistuminen yhteisopettajuuteen on vapaaehtoista ja opettajat valitsevat itse yhteistyökumppaninsa (Rytivaara ym. 2018). Hallinnollinen tuki on tarpeellinen yhteisopettajuuden haasteiden voittamiseksi, joita voivat esimerkiksi olla suunnitteluajan järjestäminen, opiskelijoiden taitotaso ja koulutus (Scruggs ym. 2007).

2.2.4 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisessa tukimallissa tukea oppimiseen voidaan tarjota erilaisien järjestelyjen avulla. Kolmiportaisen tuen taustalla on Perusopetuslaki (642/2010, 16§–17§), jonka perusteella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi tarvittaessa riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 44–54) sekä

Opetushallitus verkkosivuilla oph.fi (OPH 2019) ohjeistaa tuen toteuttamiseen. Huomioitavaa ohjeistuksissa on, että tukimuotoja esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta, tukiovetusta, erityisiä apuvälineitä, tulkitsemis- ja avustajapalveluja ja eriyttämistä voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla ja ainoastaan kokoaikainen erityisopetus määräytyy vain erityisen tuen tasolle.

Niilo Mäki Instituutin Lukimat-verkkosivuilla (NMI lukimat.fi) havainnollistetaan kolmiportaisen tuen mallin rakennetta ja toimintaa kuviossa Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet (ks. kuvio 2). Kuviossa tulee esiin kolmiportaisen tuen asteittainen eteneminen yleisestä tuesta tehostetun tuen kautta kohti erityistä tukea sekä tukemisessa tapahtuva muutos siirryttäessä asteelta toiselle.



KUVIO 2 Kolmiportainen tuki (NMI lukimat.fi)

Opetusjärjestelyistä Rytivaara ym.(2018) tuovat esiin korvaavan opetuksen, eriyttämisen ja yhteisopettajuuden. Pihlajan ja Viitalan (2018, 31) mielestä tuen joustavuus, tarpeen mukaan muuttuminen ja jatkuva arviointi tekevät kolmiportaisesta tuesta inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaisista. Lasten tiedoista, kokemuksista ja mielenkiinnon kohteista liikkeelle lähtevä ja opettajien tietoja, kokemuksia sekä mielenkiinnon kohteita hyödyntävä opetussuunnitelma on inklusiivinen (Viitala 2018, 57).

Björn ym. (2018, 8) esittävät Suomeen keskusta, joka yliopistojen kanssa yhteistyössä kehittäisivät näyttöön perustuvaa interventiota ja opettajien koulutusta oppimisvaikeuksien ratkaisemiseksi. Ongelmana he tuovat esiin sen, että vaikka kolmiportainen tuki on selkeä kehys erityisopetukseen rakenteeltaan, se ei selkeästi tuo esiin, mitä tehostettu tai erityinen tuki tarkoittaa sekä arviointi- ja interventiotyökaluja ei ole tai niitä on vähäisesti.

Rajakaltio (2017, 70) havaitsi tutkimuksessaan, että kolmiportainen tuki on tullut kaikkien opettajien yhteiseksi asiaksi, ja jonka yhteydessä erityisopettajan asiantuntemusta hyödynnetään. Kolmiportaisen tuen mallin tavoite on tuoda lapsen tarvitsema yksilöllinen, riittävä ja oikeanaikainen tuki yleisopetukseen (Hämeenaho & Keltto 2019, 12). Oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yksilöllisesti ja yhteisöllisesti kategorisoivia ja poissulkevia käytänteitä poistaen on kolmiportaisen tuen tavoite (Rajakaltio 2017, 61)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni päätehtävä on kuvailla erityisopettajan osa-aikaista erityisopetusta esiopetuksessa. Tarkastelen erityisopettajien työnkuvia sekä mahdollisia yhteisopettajuuden toimintamalleja esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Yhtenä mielenkiintoni kohteena on inklusion periaatteiden toteutuminen.

Tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykset muodostuvat seuraavasti:

1. Millainen erityisopettajan työnkuva on esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa?
2. Millaisia yhteisopettajuuden toimintamalleja erityisopettajat käyttävät esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa?
3. Miten inklusion periaatteet toteutuvat esiopetuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa pyrkimyksenä on ymmärtää syvällisemmin ja saada tietoa erityisopettajan työskentelystä esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa sekä etsiä näkökulmia inklusio periaatteen toteutumiselle (ks. Hirsjärvi & Hurme 2017, 59; Kiviniemi 2018). Tutkielmassani on fenomenologisia piirteitä, koska haen vastauksia tutkimuskysymyksiin laaja-alaisilta erityisopettajilta heidän toteuttaessaan osa-aikaista erityisopetusta esiopetuksessa (ks. Patton 2002, 132). Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde on merkitykset, joiden valossa todellisuus näyttäytyy, ja joista fenomenologisen merkitysteorian mukaan koostuu tämän tutkimuksen erityisopettajien kokemukset (ks. Laine 2018). Tutkimukseni kysymyksenasettelut liittyvät esiopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen koulun toimintakulttuurissa sekä erityisopettajan toimintaan ja kokemuksiin esiopetuksessa. Laineen (2018) mukaan merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tässä tutkimuksessa on myös hermeneuttisia piirteitä, koska tutkijana pyrin löytämään haastateltavieni ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan tietoisien merkitysanalyysin avulla.

Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 29) kuvaavat tieteen rationaalisuuden asettavan ehtoja tieteelliselle ajattelutavalle siten, että tieto tulee perustella tiedeyhteisön hyväksymän tutkimusmenetelmän avulla. Pyrkimyksenäni on järjestelmällisesti etsiä tietoa laadullisen tutkimuksen menetelmin erityisopettajan toiminnasta esiopetuksessa, ja tarkastella yksittäisiä tosiseikkoja sekä mahdollisesti havaita säännönmukaisuuksia toiminnassa rakentaen tietokokonaisuuksia (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 31–34, 56). Esiymmärrykseni on rakentunut, kun olen työskennellyt esiopettajana ja laaja-alaisena erityisopettajana esiopetuksessa ja tämän tutkimuksen avulla pyrin nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen hyviä pedagogisia ratkaisuja sekä inklusion periaatteiden esiintymistä (ks. Laine 2018)

4.2 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat

Niillä kahdella paikkakunnalla, joista tutkimusaineisto on kerätty, esiopetus toteutetaan kouluissa koulun hallinto-organisaation alaisuudessa. Koulujen koko vaihteli pienestä kyläkoulusta suureen monisarjaiseen yhtenäiskouluun. Tutkimukseeni osallistui kahdeksan erityisopettajaa. Heidän työnkuvaansa kuului esiopetuksen osa-aikainen erityisopetus syyslukukaudella 2019. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 30) ja Patton (2002, 230) tuovat esiin, että tutkimustehävä asettaa tärkeimmät kriteerit haastateltavien valinnalle. Tässä tutkimukseni esiymmärryksen ja kirjallisuuden perusteella valitsin informanteiksi erityisopettajat, jotka itse työskentelevät esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa, näin ollen osallistujat olivat tulleet valituksi tutkimukseen työnkuvansa perusteella.

Erityisopettajien esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen määrä oli yhdestä kahteen opetustuntia ryhmää kohti viikossa. Pääsääntöisesti se oli yksi opetustunti viikossa. Erityisopettajat vastasivat joko kaikkien tai osan koulussa olevien oppilaiden osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Puolet erityisopettajista toimi esiopetuksen, ensimmäisen luokan ja toisen luokan oppilaiden kanssa ja puolet esiopetuksesta aina seitsemänteen luokkaan asti olevien oppilaiden kanssa sovitun työnkuvan mukaan. Oppilaiden lukumäärä, jotka kuuluivat erityisopettajan mahdollisen osa-aikaisen erityisopetuksen tuen piiriin vaihteli noin 130–250 oppilaan välillä. Osa-aikaisen erityisopetuksen alaisuudessa yleisopetuksen luokkia erityisopettajilla oli kymmenestä ryhmästä viiteentoista ryhmään. Erityisopettajan kanssa yhteistyössä osa-aikaisen erityisopetuksen osalta saattoi olla seitsemän tai jopa viistoista esi- tai luokanopettajaa. Haastatelluista erityisopettajaista kolme työskenteli kahdella eri koululla ja näin heillä oli kaksi esimiestä.

Pääsääntöisesti haastateltavien ammattinimike oli erityisopettaja. Poikkeuksena kahden erityisopettajan ammattinimike oli laaja-alainen erityisopettaja. Kaikki haastatellut erityisopettajat olivat pätevyysvaatimusten mukaisesti kelpoisia työskentelemään osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Pohjakoulutuksena neljällä oli luokanopettajan koulutus ja kolmella lastentarhaopettaja koulutus. Nämä kaikki edelliset olivat lisäksi suorittaneen erityisopettajan opinnot. Yksi

erityisopettaja oli kouluttautunut suoraan erityisluokanopettajaksi. Työkokeemus kasvatuksen ja opetuksen alalta vaihteli näillä erityisopettajilla 10–34 vuoden välillä. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Haastateltavia ei pyydetty valmistautumaan haastatteluun etukäteen.

4.3 Aineiston keruu

Hakala (2017, 142) painottaa hyvän tutkimuksen perustana järjestelmällistä tietojen keruuta tutkimustehtävän pohjalta. Tässä tutkielmassa empiirinen aineisto kerättiin erityisopettajia haastatteleamalla. Haastattelut tehtiin laaja-alaisten erityisopettajien kouluissa lokakuussa 2019. Yhden erityisopettajan haastattelu oli kestoltaan keskimäärin tunnin mittainen. Haastattelujen pituudet vaihtelivat tunnin ja puolentoista tunnin välillä. Haastelujen litteroitua aineistoa kertyi 142 sivua, kun riviväli oli 1,5 ja fonttikoko 12.

Tutkimukseni aineiston kerääminen tapahtui puolistrukturoidun haastattelun avulla, jossa haastattelukysymyksiä ei tehty tarkasti, vaan määriteltiin keskeiset teemat (liite 1). Haastattelun keskeiset teemat rakentuivat tutkimuskysymysten pohjalta, joita ohjasi kiinnostus aiheeseen ja taustaoletukset. (ks. Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 89; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Hyvärinen 2017, 21.) Kuten Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 107) esittävät, tutkimus lähtee liikkeelle ongelmasta, jonka avulla rajataan tutkimuskohdetta ja ohjataan aineiston keräämistä. Tutkimustehtävän asettelu yhteydessä olen hyödyntänyt esiymmärrystäni asiasta, huomioiden kuitenkin myös teoreettisten taustaoletusten yhteyden. Taustaoletukset ovat vaikuttaneet aineiston rajaamiseen ja miten tosiasioita on havaittu (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 107).

Ennen haastatteluja oli tehtävä päätös siitä, onko haastateltavalla mahdollisuus valita tai painottaa haastattelun teemoja (ks. Hyvärinen 2017, 22). Tässä tutkimuksessa näin arvokkaana sen, että haastateltava mahdollisesti toi esiin uusia teemoja tai painotti puolistrukturoidun haastattelun osa-alueita omia kokemuksiaan ja näkemyksiään esiin tuodessa omasta kontekstis-

taan. Valmistauduin haastatteluun tarkistamalla laitteiston toimivuuden stimuloimalla haastattelutilannetta.

Haastateltavia oli kahdeksan. Tähän ratkaisuun vaikuttivat käytössä olevat resurssit sekä näkemys siitä, että lisähaastattelut eivät tuottaisi lisää tietoa tähän tutkimukseen näillä rajauksilla (ks. Hyvärinen 2017, 34–36; Patton 2002, 227). Tutkimusluvan (ks. liite 2) hain paikkakuntien tutkimuslupamenettelyiden mukaan erityisopetuksen järjestämisestä vastaavilta viranhaltijoilta. Sain tutkittaviin yhteyden haastateltavien työorganisaatioiden kautta tutkimuslupaasioiden yhteydessä. Tämä ratkaisi Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 83) esiin tuoman mahdollisen ongelman saada yhteyttä tutkittavaksi valitun ryhmän edustajiin. Haastattelutilanne oli kahdenkeskinen ja toteutui kaikkien erityisopettajien kanssa rauhallisessa tilassa. Haastattelujen aikana erityisopettajat vaikuttivat aluksi hiukan jännittyneiltä, mutta useimmissa tapauksissa käsitteiden avaamisen yhteydessä oli nähtävissä selkeää rentoutumista. Yksi erityisopettaja kertoi jännittävänsä tilannetta, koska haastattelu tallennettiin. Kaikki erityisopettajat pohtivat haastattelun jälkeen sitä, että olivatko tulleet kertoneeksi mitään tutkimuksen kannalta oleellista. Näkemykseni mukaan strukturoidun haastattelun teemat (ks. liite 1) ohjasivat erityisopettajia kertomaan monipuolisesti tutkimukseen liittyvistä asioista. Aineiston analyysin yhteydessä ilmeni kuitenkin myös osioita, joissa olisi ollut hyvä tehdä lisäkysymys haastateltavalle teeman syvällisempää käsittelyä varten. Esimerkiksi resursseista puhuttaessa olisi voinut tarkentaa, mistä resursseista oli kysymys.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Haaparannan ja Niiniluodon (2016, 119) mukaan analyysi on ajatteluprosessi, jossa kokonaisuus hajotetaan osiin ja synteisissä puolestaan pyritään yhdistelemään ja rakentamaan kokonaisuuksia. Tämän prosessin aikana oli tärkeää huomioida, etten kadota aineiston sisältämään informaatiota (ks. Viitala 2014, 61).

Tiedostin kirjallisuuden ja esiyymmärryksen mukanaolon analyysin vaiheessa, näin ollen analyysiani voidaan kutsua abduktiiviseksi analyysiksi, jossa

on teoreettisia kytkentöjä (ks. Viitala 2014, 61). Esiymmärrykseni ja teoreettiset lähtökohdat ovat ohjanneet analyysin aikana esimerkiksi erityisopettajan työkuvan luokittelussa, jossa omat kokemukset erityisopettajan tehtävistä, teoreettiset näkemykset kirjallisuuden perusteella ja aineiston sisältö olivat vuorovai-
kutuksessa luokkien muodostumisessa ja abstrahoinnissa.

Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 115) kuvaavat tulkintaprosessin käynnistyvän tutkijan valitsemasta merkityksellisestä materiaalista. Erityisopettajien haastatteluista sain kokemuseräistä tietoa ja arkiymmärrystä esiopetuksessa tapahtuvasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tätä aineistoa analysoidessa pyrkimyksenä oli löytää tutkimuskysymyksiin vastauksia, ja ymmärtää johtopäätöksiä tehdessäni asioiden merkitys tutkittaville, tutkimukseen osallistuneille erityisopettajille (ks. Hyvärinen 2017, 24; Viitala 2014, 61). Analyysin ja synteessin menetelmän mukaan siirrytään ensin kokonaisuudesta osiin, ilmiön yksinkertaisiin ja yleisiin periaatteihin tai syihin, jonka jälkeen siirrytään kääntäen kokonaisuuksiin tai ilmiön ja vaikutusten moninaisuuteen (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 120). Synteessissä pyritään kokoamaan uusi monien määreiden rikas kokonaisuus abstraktista liikkeelle lähtien (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 121).

Luokitteluni on edennyt kohti käsitteellistämistä alaluokista yläluokkiin, siitä edelleen pääluokkiin ja päätyen yhdistäviin luokkiin (ks. liite 3). Empiiristä aineistoa on abstrahoinnin avulla kytketty teoreettisiin käsitteisiin rakentamalla käsitejärjestelmiä. (ks. Viitala 2014, 61.) Analyysin avulla pyritään tutkimuksessa ilmiön havaittavissa olevasta jäsentymättömästä kokonaisuudesta eli konkreettiasta siirtymään kohti teoreettisia abstraktioita (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 121). Tunnistekoodien (EO1–EO8) avulla minun oli mahdollista pysyä selvillä siitä, mitä aineistoa kultakin tutkittavalta olen kerännyt ja hyödyntänyt analyysissä (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 423).

4.5 Eettiset ratkaisut

Haaparannan ja Niiniluodon (2016, 154) mukaan tutkijaa velvoittaa normi käyttää tieteellistä menetelmää ja argumentoida tieteellisen päättelyn sääntöjen mu-

kaan. Hyvärinen (2017, 32) tuo esiin tutkimuksen eettisyyden rakentuvan vastuullisuudesta, perustelluista ratkaisuista ja hyvin tehdystä tutkimustyöstä. Hänen mukaansa on esimerkiksi tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat haastateltavat tietävät, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miten haastattelussa saatua tietoa säilytetään ja käytetään. Eettisyys haastattelutilanteessa tulee esiin toisen ihmisen kunnioittamisena kohtaamisessa (Hyvärinen 2017, 33). Haastateltaville henkilöille kerrotaan heidän osallistumisestaan tutkimukseen ja heiltä kysytään henkilökohtainen lupa haastatteluun (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 157). Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 157) esittävät tutkimuseettisten periaatteiden velvoittavan tieteenharjoittajia toimimaan rehellisesti, reilusti ja vastuullisesti. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2019) vahvistaa ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiksi periaatteiksi tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingon välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan. Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Haaparannan ja Niiniluodon (2016, 154) mukaan on myös huomioitava, miten tutkimusaihe valitaan ja mitä pidetään tärkeänä. Tutkielman aiheen valinta pohjautuu esiymmärrykseeni osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja inklusion periaatteiden toteutumisen tarkastelun ajankohtaisuuteen.

Hyvärinen (2017, 32) korostaa eettisyyteen liittyen haastateltavien anonymiteetin varmistamista. Haastateltavien tunnistetietoja työpaikan osalta kategorisoin karkeistaen sen ylemmälle tasolle (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Näin kaupungin ja kunnan nimien sijaan käytän sanaa paikkakunta. Myös haastattelussa esiin tulleita satunnaisia tunnistetietoja, esimerkiksi henkilöitä, olen kategorisoinut yleisemmälle tasolle (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Tässä tutkielmassa haastateltavalle kerrottiin tutkimukseen osallistumispyynnön yhteydessä, mistä haastattelussa on kysymys sekä miten haastattelun tietoja säilytetään ja käytetään (ks. Ranta & Kuula-Luumi 2017, 413). Haastateltavat henkilöt ovat olleet tietoisia olevansa tutkimuskohteena ja ovat antaneet tähän henkilökohtaisen luvan (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 157). Haastateltavilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta ja keskeyttää osallistuminen (ks. Hyvärinen 2017, 32).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitän tutkimuksen tulokset. Tulosluku rakentuu tutkimuskysymysten mukaan, joista muodostuu kolme erillistä alalukua. Havainnollistan ja perustelen tulkintojani aineistositaateilla. Haastateltavan puheenvuorosta poistetun osan olen merkinnyt tällä symbolilla [...]. Poistettu osa on saattanut sisältää sanojen toistoa tai asiaan liittymättömän puheenvuoron. Hakasulkujen sisällä oleva teksti kertoo asiayhteydestä, joka muuten jää epäselväksi sitaatissa tai asiasta, joka on kategorisoitu yleisemmälle tasolle tietoturvasyistä (ks. luku 4.5 Eettiset ratkaisut). Aineistositaatin yhteydessä oleva EO tarkoittaa erityisopettajaa. Erityisopettajien taustatietoja ei ole yhdistetty aineistositaatteihin missään tutkimuksen osassa, jotta erityisopettajien anonymius säilyy. EO merkinnän yhteydessä oleva numerointi 1–8 kuvaa sitä, kenen haastateltavan sitaatti on.

5.1 Erityisopettajan työnkuva esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Pedagogiset ratkaisut ovat erityisopettajan työnkuvaan liittyviä valintoja osa-aikaisessa erityisopetuksessa (ks. luku 2.2.1). Tässä luvussa kerron siitä, millaiseksi erityisopettajat kuvailevat työnkuvansa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Työnkuva sisältää ammattitaitoa vaativia tehtäviä ja kolmiporaisen tuen toteuttamisen. Näihin liittyviä tutkimustuloksia esittelen ja perustelen seuraavaksi tutkimukseeni osallistuneiden erityisopettajien haastatteluiden pohjalta saaduilla tiedoilla. Kaikki erityisopettajat toimivat esiopetuksen lisäksi ainakin ensimmäisellä ja toisella luokalla osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Näin erityisopettajat takaavat tuen jatkumon esioppilaalle ”pääsääntöisesti mä oon eskarista kuudenteen luokkaan”, koska oppilaat jatkavat samassa koulussa esiopetuksesta alkuopetukseen tai ovat jo kiinteästi osa koulun alkuopetustoiminnan arkikäytänteitä, vuorovaikutusta ja ilmapiiriä ”täällähän on niitä jous-

tavia alkuopetusjärjestelyitä [esiopetus–toinen luokka] mietitty jo pitkään ja semmosta opettajien välistä yhteistyötä”.

5.1.1 Erityisopettajan ammattitaitoa vaativat tehtävät

Erityisopettajan työn vaatimukset. Erityisopettajan työ on monipuolista ja työnkuvaan liittyy erilaisia vaatimuksia ja oletuksia erityisopettajien kuvaamana. Joustavuuden vaatimus tuli yleisesti esiin haastatteluissa. Erityisopettajat tarkastelivat asiaa lapsen tuen tarpeesta käsin esimerkiksi seuraavalla tavalla ”opettajilta kysytään joustavuutta, että me nähdään se, mikä palvelee sitä lasta parhaiten”. Erityisopettajan pohdinnasta voi päätellä, että erityisopettajan joustavuudella pyritään parhaaseen tuen toteutumiseen lapsen näkökulmasta.

Kaikki erityisopettajat viittasivat myös siihen, että esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa suunnitelmien tekemisellä on keskeinen rooli työssä. Suunnitelmat olivat yhteydessä taitojen kartoitukseen, lapsen tuen tarpeen havainnointiin ja opettajien välisiin keskusteluihin. Seuraavana on esimerkki havainnoinnin yhteydestä suunnitelmalliseen osa-aikaiseen erityisopetukseen.

ihan alussa olen siis seurailemassa luokissa ja olen niin ku siellä apuna, mut nyt sitten syysloman jälkeen lähdetään sitten niin ku vähän suunnitelmallisemmin, toteuttaa erityisopetusta. (EO6)

Aineistoesimerkistä voi päätellä, että havainnointi ja taitojen kartoitukset painottuvat esiopetuksen syyslukukauden alkuun. Suunnitelmallinen erityisopetus pohjautuu tämän erityisopettajan kertomana havaittuun tuen tarpeeseen. Suunnitelmat ja niiden toteuttaminen ovat yhteydessä myös kolmiportaisen tuen malliin, jota tulen käsittelemään myöhemmin tässä kappaleessa (5.1.2 Kolmiportainen tukimalli esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa).

Asiantuntijan roolissa erityisopettaja esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimii konsultoidessaan esiopettajaa ja osallistuessaan erilaisiin palavereihin, jotka liittyvät lapsen tuen järjestämiseen. Erityisopettajat mainitsivat moniammatillisen työryhmän palaverit, pedagogiseen arviointiin liittyvät palaverit, nivelvaiheiden siirtopalaverit sekä oppilaspalaverit. Seuraavassa sitaatissa on kuvaus tiedonsiirrosta.

Tuettavat lapset, joista on jo tiedonsiirtopalaverien kautta [...]useimmiten jonkunlaista tietoa heidän tukitoimistaan varhaiskasvatuksessa. (EO4)

Erityisopetuksen asiantuntijana erityisopettaja ottaa vastaan tiedon esioppilaan jo käytössä olevista tukitoimista varhaiskasvatuksen henkilöstöltä siirtäen tiedon esiopetuksen opettajalle. Varhaiskasvatuksesta siirretty tieto haasteista ohjautuu erityisopettajan kautta ensin esiopetukseen ja siitä alkuopetukseen. Tätä havainnollistaa seuraava haastattelusitaatti.

[...] niinku siirtopalaveriin, että tiedettiin jo, että tulee ole haasteita, niin ku [...]eskarivuoden ja tulee ole koulupolulla haasteita niin oon mukana niissä oppilaspalaverissa. (EO8)

Erityisopettaja toimii tässä esimerkissä asiantuntijana lapsen tuen varhaisen havaitsemisen ja tuen tarpeen seurannan yhteydessä siirryttäessä esiopetukseen ja siitä alkuopetukseen.

Tuen antamisen prosessi. Tuen antaminen lähtee liikkeelle tuen tarpeen arvioinnista. Lapsen taitojen kartoitukset ja arvioinnit painottuivat kaikkien erityisopettajien haastatteluissa. Haastateltavat viittasivat siihen, että taitojen kartoituksia erityisopettaja ja esiopettaja tekevät sekä yksin että yhdessä ”jopa niin että mä hoidan niitä arviointia, tai sitten me tehään niitä yhdessä”. Tuen arvioinnin yhteydessä useat erityisopettajat kertoivat myös lasten ja koko ryhmän havainnoinnista.

Syksyllä [...]jensin oon havainnoimassa sitä ryhmää. Mä katselen vähän että miten se ryhmä ensinnäkin lähtee ryhmäntymään, minkälaisia lapsia sieltä alkaa nousemaan, että ikään kuin minkälaisia haasteita me löydetään sieltä. (EO8)

Lapsen tuen tarvetta erityisopettajan mukaan tarkastellaan havainnoimalla lapsen toimintaa ryhmässä huomioimalla myös ryhmädynamiikan kehittyminen. Lapsen taitojen arvioinnissa kaikki erityisopettajat korostivat kielenkehityksen ja luki-valmiuksien alkukartoituksia esiopetuksen yhteydessä. Lapsen taitojen kartoitusten sisällöstä kertoo seuraava haastateltava näin.

Me aika[...] nopeeseen tahtiin otetaan niinku ikään kuin selkoo semmosista kun niinku just lukivalmiuksista tai matikanpuolen valmiuksista ja vähän niinku tämmösistä hahmottamiskyvyn valmiuksista. (EO8)

Tässäkin aineistoesimerkissä erityisopettaja mainitsee luki-aidot ja matematiikan, mutta lisäksi lapsen taitojen arviointiin hänen kertomanaan liittyy hahmot-

tamiskyvyn tarkistus. Myös lapsen motorisia taitoja havainnointiin ”liikunnan motoriikan toiminnanohjauksen, nehän tulee taas arjessa paremmin”. Kaksi erityisopettajaa korosti myös oppilaan tuntemuksen merkitystä, joka erityisopettajalle muodostuu parhaiten yhteisopettajuudessa. Testaamisen ja oppilaan tuntemuksesta yhteydestä kertoo erityisopettaja seuraavassa sitaatissa.

[...] siis niitä testejä tosiaan jonkun verran. Mä oon itse niin ku sellanen testivastainen, että mun mielestä se oppilaan tuntemus ja havainnointi samanaikaisopetuksessa ja yhteistyö esiopettaja kanssa on paljon tärkeempiä, kuin jokin testitulos, joka on yksi hetki johon vaikuttaa niin moni asia. Mut sit kun mä tunnen ne lapset omalla oppilaantuntemusta niin ku korostavalla menetelmällä, että sitten mä tiedän kanssa miten se testi kuvaa itse asiassa tätä lasta. (EO4)

Erityisopettaja korostaa kokonaisvaltaisen oppilaan tuntemuksen syntyvän parhaiten yhteisopettajuudessa käytettävien menetelmien yhteydessä, johon liittyvät myös testit. Mielenkiintoisesti useat erityisopettajat ottivat esiin, että matemaattisten taitojen kartoitukset ja tukeminen on esiopettajan vastuulla. Seuraavassa sitaatissa on tästä esimerkki.

[...] eskari opettajat on kaikki käynyt niinku [...] matikka koulutuksia ja muita, että he tekevät paljon sellasia yksilöllisiä matikkakartotuksia mavalkaa ja sitten he sen pohjalta he huolehtivat [...] pitkälti siitä matematiikan, niinku lisätuesta. (EO7)

Erityisopettajan selityksen pohjalta voidaan päätellä, että työnjakoa lapsen tukemisessa erityisopettajan ja esiopettajan välillä tehdään opettajien pedagogisten tietojen ja taitojen perusteella.

Lapsen kehitystä, ryhmässä toimimista ja annetun tuen vaikutusta seurataan esiopetusvuoden aikana. Taitojen kehityksen seurantaan liittyy myös testaamista ”sitten on kouluvalmiustutkimukset ne ollut keväällä tammikuussa mitä sieltä on noussut sitten. Kielellisen tietoisuuden ja matemaattisten valmiuksien harjoittamista on sitten kevätpuolella”. Testien perusteella lapsen tukitoimia suunnataan lapsen tarpeen mukaisesti. Lapsen kokonaisvaltaisen edistymisen seurannasta on seuraava aineistoesimerkki.

[...] se eskarivuosi on semmonen milloin me niinku seurataan sitä sen lapsen edistymistä ja kuinka hän pärjää tuossa isossa ryhmässä ja millaisia tukitoimia sen aikana. Eskarivuoden aikana mietitään niitä tukitoimia ja sitten sitä jatkopolkua. (EO7)

Edellinen esimerkki kuvaa esiopetusvuoden osaksi koulupolkua, jonka aikana lapsen tukeminen on aloitettu ja tuen tarpeen mukaan sitä jatketaan alkuopetuksessa.

Esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen pedagogisena ratkaisuna korostuu lapsen arviointi ja testaaminen tuen perusteena kaikkien erityisopettajien haastatteluissa. Yhteisopettajuus korostui syksyisin esiopetusvuoden alussa, jolloin se koettiin hyvänä pedagogisena ratkaisuna tutustua lapsiin ja koko ryhmään sekä tehdä sen yhteydessä havaintoja lapsesta ja ryhmän toiminnasta.

Ohjaus- ja opetusmenetelmät. Pedagogisia ratkaisuja tehdessään erityisopettaja esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa tekee valintoja ohjaus- ja opetusmenetelmän käytöstä. Valinta tapahtuu pedagogisten tietojen ja taitojensa perusteella suhteessa lapsen tai ryhmän tuen tarpeisiin esiopetuksessa. Kuten aiemmin olen esittänyt osa erityisopettajan esiopetuksen erityisopetusresurssista suuntautuu ryhmän havainnointiin ja avustamiseen yhteisopettajuuden työtavassa sekä arviointiin. Ohjaus- ja opetusmenetelmän valintaan liitän erilaiset ryhmittelyt, jotka ovat yhteydessä eriyttämiseen (ks. kappale 2.2.1). Syksyllä esiopetuksen aluksi osa-aikainen erityisopetus useimpien erityisopettajien mainitsemana tapahtuu esiopetusluokassa yleisopetuksen yhteydessä ”en ihan heti alkusyksystä, aloita mitään pienryhmätoimintaa”. Myöhemmässä vaiheessa pienryhmäopetus korostui kaikkien erityisopettajien valitsemana ryhmittelynä toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta ”se painottuu ehkä sitten pienryhmän puolelle”. On kuitenkin huomioitava, että ryhmittelyn taustalla on yhteisopettajuutta kuvaava erityisopettajan ja esiopettajan yhteinen sopiminen ryhmittelystä useimpien erityisopettajien painottamana. Tästä esimerkki seuraavassa erityisopettajan haastattelusitaatissa.

mutta sitten täytyy se toimiva ratkaisu miettiä ihan keskustellen opettajien kanssa että et-tä puhua pitää ja yhteistyötä tehdä, mutta mä sitten sen pienryhmänkin oon kokenut niin ku ihan toimivaks että [...] on sitten tehty [...] semmosen kolmen neljän oppilaan ryhmässä näitä harjoituksia, mutta se [...] on sitten sellaista vapautta miettiä, mikä nyt sitten toimiva ratkaisu milloinkin. (EO2)

Erityisopettajan pohdinnassa erityisopettajan ja esiopettajan yhteisopettajuudessa kuvataan mahdollisuutta tehdä yhdessä valintoja pedagogisissa ratkai-

suissa. Seuraavassa esimerkkisitaatissa erityisopettaja kertoo, miten hänen pedagoginen ratkaisu ohjaus- ja opetusmenetelmien osalta syntyy.

elikkä oon esiopettajan kans samanaikaisopettajana, mutta myöskin niin että mä otan pieniä ryhmiä sieltä, sieltä sit mun kans työskentelemään. meillä on täällä kaks esiopettajaa, niin toinen esiopettaja on vähän linjannut tänä syksynä että jokainen käy mun kans ensin, niin ku me tehdään pienessäkin ryhmässäkin juttuja, ja toisaalta se on ollut mulle hyvä, niin mä oon nähnyt sitten että tää vois olla vähän enemmänkin mun kans, tolla taas sujuu se. [...] mut toisen kanssa me ollaan tehty jo sitten testien perusteella, mitä me ollaan tehty näitä kaiken näköisiä testejä täällä, niin jaettu sitten ryhmiin ja mulla käy sitten ryhmiä ja mä oon samanaikaisopettajana myöskin elikkä kumpaakin. (EO3)

Aineistoesimerkissä erityisopettaja kuvaa yhteistyötä esiopettajan kanssa ja samalla pohtii ryhmittelyä, jota voidaan tulkita joustaviksi opetusjärjestelyiksi lapsen tuen tarpeen perusteella. Tätä näkemystä vahvistaa myös seuraava sitaatti.

eikä se [samanaikaisopetus] välttämättä oo kaikkien lasten kanssa aina niinku tarkoituksenmukaista et osa hyötyy niin selvästi kuitenkin siitä pienryhmätyöskentelystä, että mun mielestä että sitä voidaan ryhmän ja lasten tarpeiden pohjalta tehdä niinku joustavasti niin se on kaikista paras [...] (EO7)

Erityisopettaja perustelee lapsen yksilöllisen tukemisen onnistuvan parhaiten joustavien opetusjärjestelyjen avulla. Erityisopettajien haastatteluaineistosta löytyy hyvin vähän mainintoja tarkoista ohjaus- ja opettamistavoista, mutta yksi erityisopettaja toi esiin yhteisopettajuuteen liittyen toiminnallisuuden ”ai-ka usein se toiminnallisuus jollain lailla tulee niinku siihen yhteisopettajuuteen, että aika harvoin yhteisopettajuutta vedetään sillai niinku hyvin jotenkin penkittämistyypillisesti ”.

Yksilön ohjaamiseen erityisopettajalla esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa on hyvin vähäisesti aikaan haastatellun erityisopettajan kuvaama-na.

mä nään sen oman roolini kaikissa luokissa sillä tavalla, että se on aika pieni se aika mitä mä oon yksittäisen lapsen kanssa tai vaikka mä ottaisin erikseen sieltä luokasta niin to en mä mitään ihmeitä niissä ajoissa niin ku kenenkään kanssa pysty tekee. Enemmän se on sitä että mietitään se kokonaisuus mahdollisimman hyväks lapsen näkulmasta ja se vaatii sitä yhteistyötä sen oman opettajan kanssa (EO3)

Erityisopettaja mainitsee edellisessä aineistoesimerkissä työnkuvansa vaikutuksen yksittäisen lapsen tukemiseen. Kun tähän ei ole mahdollisuutta, nähdään yhteisopettajuus esiopettajan kanssa ratkaisuna tuen toteuttamiselle. Haastatteluaineistossa on yksittäisiä mainintoja yksilöopetuksesta ”mä olin niinku ryh-

mässä ensin sen puolisen tuntia ja sit sen parikyt minuuttia niin kun tän pojan kans kahdestaan [...] työstettiin hänen [...] haasteitaan enemmän”. Toinen esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen resurssin käytön ratkaisu on esiopettajan konsultointi, jota käsittelen myöhemmin.

Opetuksen sisältöalueet. Kaikki erityisopettajat kertoivat erityisopetuksen yhtenä sisältöalueena olevan luki-taitoihin liittyvät asiat tai kielenkehityksen tukemisen. Painotus tähän sisältöalueeseen on tutkimuksen haastattelujen perusteella selkeä.

[...]viikottain oon mennyt noi ensimmäiset ihan noiden äidinkielenvalmiuksien tukemis- ta, ajatuksena se että niillä lapsilla joilla on heti huomattu että lähtevät vähän takamatkal- ta niin yritetään saada heitä kärryille paremmin. (EO7)

Erityisopettajan kuvaus paljastaa luki-taitoihin liittyvän tukemisen määrän lisäksi myös sen perustuvan havaintoon lapsen taitojen puutteesta verrattuna muuhun ryhmään. Tuen antamisen prosessin kuvailun yhteydessä olen jo tuo- nut esiin, kuinka matemaattisiin taitoihin liittyvien asioiden tukeminen merkittävästi enemmän ohjautui esiopettajille, mutta toki sitä tekivät myös erityisopettajat osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydessä. Seuraava erityisopettaja ker- too pedagogisten ratkaisujen sekä ohjauksen ja opetuksen sisältöalueiden yh- teydestä.

tarkkaavaisuuden ongelma on [...] suurimpia haasteita nyky alkuopetuslapsilla ja oman toiminnan ohjaus sitten niin ku vähän käsi kädessä sen tarkkaavaisuuden kanssa. se on se syy miksi [...]mää sitten tästä pienempää ryhmää opetan, mutta [...] mä painotan työ- täni äidinkieleen ja sitten esiopettaja antaa tukiopestusta jos tarpeen matematiikassa (EO4)

Esimerkissä erityisopettaja on huolissaan tarkkaavaisuuden ongelmien lisääntymisestä. Tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksen haasteet lapsen tu- en tarpeena ohjaavat erityisopettajaa valitsemaan pedagogiseksi ratkaisuksi ryhmittelyssä segregaaation.

Muutama erityisopettaja piti tärkeänä sosiaalisten taitojen ohjausta, jonka yhteydessä he korostivat tunne- ja kaveritaitoja ”no mulla on nyt tässä [koulun nimi] tunnetaito/kaveritaito -ryhmä sosiaalisten taitojen [...] harjaannuttami- seen”. Myös hahmottamiseen ja hienomotoriikkaan tarjottiin tukea erityisopet- tajan kertoman mukaan.

[...]on sitten esimerkiksi hienomotorisia ja [...] visuaalisen hahmottamisen haasteita, niin sitten pidin heille jakson ja saatoinkin ottaa esimerkiksi eri ryhmistä lapsia. Mutta koskaan ryhmä ei oo kauheen iso, että siinä visuomotorisessa ryhmässä sit voi olla joskus joku seitsemän lasta enimmäkseen. Se on kolmesta viiteen lasta se mun ryhmä pienryhmämuotoinen opetukseni. (EO4)

Tässäkin aineistoesimerkissä erityisopettaja vahvistaa tuen antamisen perustuvan lapsen taidoissa havaittuihin haasteisiin. Pedagoginen ratkaisu hienomotoristen ja hahmottamisen haasteiden tukemiseen on tässäkin segregoiva. Erityisopettaja perustelee opetuksen sisällön vaativan pienryhmäopetusta.

Opetuksen sisältönä vähäisessä määrin mainittiin puheopetus, joskin se korostui joidenkin erityisopettajien esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen sisällöissä syyslukukaudella ”lähinnä on sitä artikulaatio-opetusta niille eskareille”. Koostetusti aineiston perusteella voi nostaa luki-aidot esiopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen pääasialliseksi opetussisällöksi. Tukea saavat lapset, joiden tuen tarve on tullut esiin alkukartoituksissa tai opettajien tekemissä havainnoissa. Opetus tapahtuu pääsääntöisesti pienryhmässä opettajien yhteisellä päätöksellä, vaikkakin pohdintoja yhteisopettajuuden monipuolisten menetelmien hyödyistä mainittiin runsaasti.

Konsultaatio. Esiopettajan konsultoinnin yhteydessä erityisopettajat toimivat asiantuntijan roolissa. Konsultoinnin tarve on saattanut lähteä liikkeelle avunpyynnöstä ” [asiakirjojen täyttämisen yhteydessä] jotenkin silleen et apua, et auta mua, ja siinä mä koen, että no miksi en auttais. Totta kai autan, että [...] se on niin ku yks tärkeä osa mun työtä kuitenkin”, johon erityisopettaja vastaa työnkuvansa ja asiantuntijuutensa vastuuttamana.

Omaa aikaresurssia esiopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen useat erityisopettajat kuvasivat vähäisenä. Seuraavassa sitaatissa erityisopettaja kuvailee konsultointia esiopetuksessa.

oma työmäärä niinku eskariin on tosi murunen, siis kun se on se yks tunti viikkoon [...]mutta sitten toki aattelee niin [...]että sitten pystyy niinku konsultoimalla ja suunnitteleamalla ja yhteissuunnittelulla eskariopen kanssa niin ehkä sitten luikertelee niinku vähän enemmänkin niitä omia ajatuksia [...]ja omalla tavalla niinku semmosta toimintaa tukevaa [...] että tehtäis johdonmukaisia ryhmiä [...]ja toimintamuodot olis sitten että joillekin luokille, kaikille luokille yleensä sopii esimerkiksi toiminnallisuus. (EO8)

Erityisopettajan huoli vähäisestä resurssista ohjaa konsultoinnin käyttöön, jossa erityisopettaja pyrkii jakamaan asiantuntijuuttaan esiopettajalla yhteisopetta-

juuden työmenetelmiä hyödyntäen. Seuraavassa aineistoesimerkissä erityisopettaja kertoo omasta ratkaisustaan hyödyntää konsultointia.

mulla on päivittäin kyllä aikaa, niin kuin semmosta keskusteluaikaa varattu että keskellä päivää, opettajat on osittain valvonnassa, mutta niillä on kuitenkin mahdollisuus, että mulla on siinä sellainen konsultaatioaika. (EO2)

Erityisopettaja on sitonut työnkuvaansa päivittäin konsultaatiomahdollisuuden esiopettajille. Tässäkin esimerkissä on läsnä erityisopettajan ja esiopettajan yhteisen ajan vähyys erilaisien työnkuvien takia.

Edellä oli esimerkki, jossa mainittiin konsultaation sisältönä pedagogiset asiakirjat ja seuraavassa haastattelusitaatissa erityisopettaja kertoo muista mahdollisista konsultaation sisältämistä asioista.

[...] pääasissa niin ku on semmosta konsultatiivista ollut, että tota mä [...] olen aika hyvin perillä siitä ryhmästä, niin ku mikä se ryhmä on, mimmosia lapsia siinä on, että tota noin nään niin ku siinä arjessa, ja mä oon niin ku nähnyt niitä tuen tarpeita ja haasteita. [...] Jettä mulla on niin ku siihen heittää aika niin ku paljon sitten nopeasti näkemyksiä, että [...] tän kanssa tämmöstä ja niin kun tän [...] kanssa vois huomioida tämmöstä. Sieläkin kun on tota noin kaks henkilökohtaista avustajaa ja kolmas on niin ku tässä työn alla, niin heidänkin kanssa niin ku miettiä [...] miten juuri tämän lapsen kanssa toimitaan. (EO3)

Haastateltava kuvaa konsultoinnin sisältävän lapsen havaittujen haasteiden ja tuen tarpeen toteuttamisen asioita. Erityisopettaja viittaa konsultoinnin perustuvan hyvään ryhmän tuntemukseen, joka on muodostunut havainnoista ryhmässä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että konsultointia on edeltänyt yhteisopettajuuden työmuotoja esimerkiksi avustavaa opetusta. Konsultointiin liittyy myös kiinteä vuorovaikutus esiopettajan kanssa.

No ehkä mä niin ku näkisin että se on paljon sitä konsultaatiota mitä myö oikeestaan olla paljon myös toteutettu muu muassa [koulun nimi]koulussa, että opettajat kertoo mulle niin ku niistä lapsista ja niin ku tuen tarpeista ja sitten yhdessä pohditaan sitä, mitenkä se tuki vois olla siellä arjen toiminnassa [...] niin kun jatkuvasti ikään ku lasnä. [...] Mä nään sen oman roolini kaikissa luokissa sillä tavalla, että se on aika pieni se aika mitä mä oon yksittäisen lapsen kanssa tai vaikka mä ottaisin erikseen sieltä luokasta niin to en mä mitään ihmeitä niissä ajoissa niin ku kenenkään kanssa pysty tekee. Enemmän se on sitä, että mietitään se kokonaisuus mahdollisimman hyväks lapsen näkulmasta ja se vaatii sitä yhteistyötä sen oman opettajan kanssa. (EO3)

Erityisopettajan pohdinnassa korostuu lapsen tuen tarpeen järjestämisen vastuu ja sen siirtäminen vähäisen aikaresurssin takia konsultoiden esiopettajaa tuen järjestämisestä yleisopetuksen yhteyteen. Esimerkissä erityisopettaja mainitsee myös kokoaikaisen tuen toteutumisen onnistuvan parhaiten lapsen omassa luokassa konsultointia hyödyntäen.

5.1.2 Kolmiportainen tukimalli esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Kaikki erityisopettajat yksimielisesti pitivät kolmiportaista tukijärjestelmää hyvänä. Erityisopettajien maininnat kuvastavat tuen järjestelmän hallintaa ”kyllä käsitteet on niin kumulla [...] aika selkeänä mun päässä, että tavallaan mä tykkään, nyt kun se on hyvin sisään ajettu mun päähän. Niin toki siinä oli se opeteluvaihe [...] silloin alkuun”. Yli puolet erityisopettajista korosti moniammatillista yhteistyötä eri muodoissa kolmiportaisen tuen yhteydessä. Tästä kertoo erityisopettaja seuraavassa haastattelusitaatissa.

otetaan ne vanhemmat siihen mukaan ja otetaan ne terapeutit, jota on ja silleen tehdään sitä [pedagogista asiakirjaa] niinku yhdessä niin [...] ainakin näillä taloilla tuntuu toimivan ihan kivasti. (EO8)

Erityisopettaja liittyy kolmiportaisen tuen toteuttamisen suunnitteluun asiantuntijoiden lisäksi huoltajat. Useat erityisopettajat pitivät juuri huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön kolmiportaista tukijärjestelmää hyvänä työkaluna. Kolmiportaisen tuen yhteydessä tapahtuvaa yhteistyötä kuvailee seuraava haastateltava.

kun siirrytään tehostettuun tuen [tasolle] niin tulee tavallaan, väkisinkin pidettyä pala-vereita, tavattua vanhempia, jollon taas saa kyllä niin paljon enemmän sitä lisäinfoa siitä lapsen tilanteesta, ja minkä verran voidaan luottaa kodin tukeen [...] tai että mikä se on se kodin tilanne. Minkähän verran he pystyy tukemaan. Et pystyy niinku luomaan semmosen laajemman katsonnan siihen lapseen, kun että olis vaan se että täällä sinnitellään ja sitten yhtäkkiä jokin erityinen tuki, jollon [...] on mun mielestä se siis [...]hyvä systeemi siinä just, että tulee [...]tehtyä sitä oikeesti yhteistyötä vanhempien kans ja kirjattua ne. (EO7)

Kolmiportainen tuen järjestelmä näyttäytyy hyvänä työkaluna lapsen tuen arvioinnissa ja suunnittelussa. Tuen tason vaihtelut olivat asia, josta erityisopettajat yleisesti pitivät, kuten sen kuvailee erityisopettaja seuraavassa esimerkissä.

[...]joudutaan miettimään [...] tuen rakenteen valossa näitä asioita. Että se on tietysti hyvä asia, että se ei ole mikään yksittäinen klöntti, vaan että jotain tukee tarvittais, vaan että mieltis minkä asteista ja mitä muuta siihen sitten sidotaan [...] ja kuinka moniammatillisesti. (EO2)

Erityisopettaja ottaa esiin edellisessä aineistoesimerkissä tuen tarpeen ja siihen liittyvän tuen määrän ja mahdollisen monipuolisuuden tulevan esiin kolmiportaisen tukijärjestelmän avulla. Useat erityisopettajat korostivat, että pelkkä tuen kirjaaminen havaitsemisen jälkeen tai tuen tarpeen muutoksen kirjaaminen kolmi-

portaisen tuen asiakirjoihin ei ole riittävä toimenpide, vaan lapsen tulee saada tarvitsemaansa tukea. Havainnollistan tätä seuraavalla sitaatilla.

että tarviishan sen tuen oikeesti sitten kun me siirrytään portaalta toiselle, että kun me nähdään että se tuen tarve on suurempi, vaikka siellä erityisessä tuessa kun tehostetussa tuessa, että tarviishan sitä tukea sitten oikeesti tulla, että se ei voi olla se siirto vaan siellä Wilmassa, vaan sen pitää näkyä oikeesti siellä arjessa. Että tää on se kysymys [...] sitten että toteutuuko se. (EO3)

Haastateltava viittaa tässä kolmiportaisen tuen asiakirjoihin, ja ottaa esiin sen, että kun tuen tarpeen takia siirrytään tuen tasolta toiselle, niin arjessa annettavan tuen tulee seurata tarvetta. Useat haastateltavat viittaavat siihen, että nyt näin ei tapahdu ja tuen tarve jää pelkästään asiakirjoihin kirjaamiseen. Tähän ratkaisuna voidaan nähdä seuraavan erityisopettajan tilanteen kuvaus.

[Yhteisopettajuus] se on niinku kaikkien lasten etu enemmän [...] ja tuo semmosta niinku ehkä sitä yleistä tukea, että että tuo sitä tukea, sillä tavalla enemmän ehkä ei vaan niin että se ois aina sitä tehostettua tai erityistä jota mä annan vaan se tuo myöskin sitä leveyttä sille sille mun työlle. (EO8)

Aineistoesimerkissä yhteisopettajuuden yhteydessä erityisopettaja korostaa yleisen tuen merkitystä koko ryhmälle.

Tuen portaalta toiselle siirtymisessä on suurta vaihtelua. Näin asian ilmaisi puolet erityisopettajista ja seuraavana yhden erityisopettajan kuvaus asiasta.

[...] et siinä se ohjeistus vielä vähän ehkä niin ku on semmonen [...] vähän laahaa niin ku [...] että pitäis olla selkeemmät ne et, missä kohtaa mennään nyt sen rajan yli, että tämä lapsi saa jo tukea niin paljon, että se ei oo enää yleistä tukea, vaan että voidaan ajatella tehostettu tai sitten, että missä kohtaa sitten on se jo niin ku menee jo erityiseen tukeen. (EO5)

Sitaatissa lasten asettumista tuen eri tasoille vaikeuttaa erityisopettajan perustelun mukaan kolmiportaisen tukimallin epäselvä ohjeistus. Ohjeistuksen ja perehdyttämisen vähäisyys vaikeuttaa myös esiopettajien pedagogisten asiakirjojen tekemistä. Tämän otti esiin muutaman erityisopettaja haastatteluissa. Seuraava esimerkki on tästä teemasta.

[...] esiluokanopettajan [...] niin ku heille niin perehdytys kolmiportaiseen tukeen tai näihin lippulappusten täyttämiseen niin se on kyllä hyvin puutteellista niin ku ylipäättänsä se on varmaan kaikkialla. (EO5)

Erityisopettaja kuvaa ongelman olevan yleinen. Ratkaisuna lapsen tuen tason määrittelyyn voidaan hyödyntää moniammatillista tietoa. Erityisopettaja pohtii lapsen tuen asettumista eri tasoille seuraavassa sitaatissa.

ja esiopettajat kaipaa siinä, niin ku tukea, että hei ootko sä sitä mieltä, että olisko tää jo nyt niin ku [tuen tasojen pohdintaa] sit must on ollut niin ku hyvä, että tässä ollaan sitten koulupsykologin, taikka kuraattorin ja [...] silleen niiden toimijoiden, jos on ollut toimintaterapiaa niin miettiä niiden kanssa yhdessä, että hei ollaanko me nyt sit semmosessa vaiheessa, että mennään jo seuraavalle tuen portaalle, [...]että kyllä mä niin ku jotenkin ajattelen, et se on tosi tärkeetä se moniammatillisuus siinä [...] (EO5)

Tuen tason määrittely moniammatillisesti, kuten siitä edellisessä esimerkissä erityisopettaja kertoo, voi ohjata tuen toteutumista, jonka seurannassa erityisopettajat näkivät kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivana työkaluna” hyvä ajatus on siinä että sitä [...] tukee pyritään sitten arvioimaan tän kolmiportaisuuden avulla”. Yksi erityisopettaja toi esiin kolmiportaisen tukijärjestelmän olevan opettajille työläs.

työläs se on opettajille ja ehkä sitten se näitten lomakkeitten kehittelytyö, että sitä vois tehdä joustavammaks ja niin ku ehkä enemmän arjen työkaluks, että [...] se työllistää turhan paljon. (EO2)

Esimerkissä erityisopettaja perustelee työläyttä pedagogisilla asiakirjoilla, jotka jäävät irrallisiksi arjen tukitoimista lapselle. Erityisopettaja ehdottaa pedagogisten asiakirjojen kehittämistä tämän ongelman ratkaisemiseksi.

Yleisen tuen korostaminen tuli esiin useiden erityisopettajien haastattelussa. Erityisopettajat painottivat tuen antamista lapsen haasteisiin yleisen tuen tasolla juuri erityisesti esiopetuksen aikana. Tästä seuraavassa esimerkissä kertoo erityisopettaja.

kyllä me pitkään [...] seurataan eskari-ikäisiä lapsia, [...]että me vasta sitten kevät puolella niin ku [...] mietitään sitä että onko tää laps todella tehostetun tuen, eroaako tämä laps sillä jollakin tavalla ryhmän muista tuettavista lapsista, että se tehostetun tuen pedagoginen arvio mahdollisesti jo oppimissuunnitelmakein tehdään jo eskarissa, mutta ei höttyillä koskaan sen asian kanssa, että halutaan tavallaan korostaa sitä yleisen tuen merkitystä ja sen pitkä aikasta käyttöä. (EO4)

Aineistoesimerkissä erityisopettaja painottaa lapsen yleisen tuen pitkäkestoisuutta. Ongelmallinen tilanne on, jos tuen tasoa ei muuteta, koska tiedetään, ettei lapselle ole mahdollisuutta tarjota hänen tarvitsemaansa tukea tarpeesta huolimatta. Huolestuttava esimerkki tästä on seuraavassa sitaatissa.

selkeesti jo päivähoitossa niin ku nähty todella suuria haasteita, niin sitten voi olla että nopeemmin [...] siirretään tehostettuun tukeen, mutta se ei toisaalta meidän koulussa sitten muuta niitä [...]tuen määriä välttämättä. Että sitten jos ruvetaan taas tuijottamaan [...] sitä että, mitä meillä on antaa enemmän kun yleisessä tuessa eskari-ikäiselle annettiin, että ei meillä [...] oo mitään tällästä pedagogista lisätukea tulossa, vaikka lapsi siirrettäs tehostettuu (EO4)

Lapsen tuen tarpeen määrittäminen korkeammalle tasolle ei tämän erityisopettajan kuvailemana takaa tuen määrän todellista lisääntymistä. Tämän kaltaisia epäilyjä kolmiportainen tuen todellisesta toteutumisesta esiintyi haastatteluissa useita ” että jos vaan se tuki ja ne tavoitteet toteutuu niin kolmiportainen tuki on hyvä asia, toimiva”.

Eräänä huomiona haastatteluissa ilmeni varhaiskasvatuksesta lapsesta saatavan tiedon merkitys tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tästä esiintyi kaksi täysin vastakkaista näkemystä. Toisaalta kerrotaan, että esiopetuksessa aloitetaan tuki alimmalta portaalta, kuten se tulee ilmi seuraavassa sitaatissa.

et sit me lähetään niinku nollasta melkeinpä täällä. Toki heillä [lapsilla] on voinut olla päiväkodissa näitä alotettuja toimintaterapioita ja muita, [...] mutta sitten niinku tuen tason näkökulmasta lähdemme niin kun eskarissa nollasta. (EO7)

Kun toisaalta kuvattiin tilannetta, jossa kolmiportaista tukimallia hyödynnetään tuen tarpeen tiedonsiirtämisessä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välillä.

on tullut esikouluun aika vahvasti kolmiportainen tuki, että sieltä tullaan jo päiväkodista tehostettuna tai erityisellä tuella. Sekin on muuttunut, että siellä [...] pedagoginen arvio on esimerkiksi tehty edellisenä keväänä ja sitten kun ne tulee eskariin ni me laaditaan vaan oppimissuunnitelma ja aletaan toteuttaa sitä. (EO1)

Näiden kahden erilaisen esimerkin avulla voidaan tulkita, että kolmiportaista tukimallia joko käytetään vain kouluorganisaatiossa tai se on otettu käyttöön myös paikkakunnan varhaiskasvatuksessa, jolloin lapsen tuen jatkumo näyttää toetuvan paremmin.

Tukimalli koulun sisäisessä toimintakulttuurissa nähdään pääsääntöisesti hyvänä työkaluna, vaikkakin sen asiakirjat työllistävät opettajia runsaasti ja ohjeistus on epäselvä. Suurimpana huolena nähtiin lapsen tuen toteutumien arjen todellisuudessa, vaikkakin tuen tarve olisi havaittu ja kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin.

5.2 Yhteisopettajuus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Kuten jo aiemmin olen todennut, yhdessä opettaminen, yhteisopetus, yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus ovat käsitteinä lähes rinnastettavia, mutta saat-

tavat kuitenkin sisältää hyvinkin erilaisia opettajien yhteistyömuotoja käsitteen käyttäjän näkemyksen mukaan (ks. luku 2.2.3). Olen valinnut tutkimukseni aineiston analyysissä, tulosten esittelyssä ja pohdintojen tekemisessä yhteisopettajuuden yhdistäväksi käsitteeksi (ks. Malinen & Palmu 2017, 10, 12). Erityisopettajien haastattelussa käyttämät käsitteet säilytän aineistositaateissa alkupe- räisinä. Seuraavasta aineistoesimerkistä voidaan päätellä käsitteen epäsel- vyyt : ” se voi siis olla semmosta samanaikaisopettajuutta [...] että tehdään yh- teisopettajuutta [...] sitä porukan haltuun otto. Siinä alussa keskustellaan [...] ja pohditaan yhdessä tarpeita ja haasteita ja jaetaan töitä.” Erityisopettajien ta- pa puhua käsitteistä sekaisin on mielenkiintoinen havainto, koska se voi kertoa siitä, että yhteisopettajuus käytännössä on tarpeellinen yhteistyömuoto, mutta siihen ei olla saatu koulutusta ja ohjausta. Yhteisopettajuuteen on ikään kuin ajautettu osa-aikaisen erityisopetuksen arjessa pyrittäessä lapsen parhaaseen tukemiseen, ”mun mielestä on niin hassua ajatella tota koko yhteisopettajuus sanaa, kun se on sellanen [...] mitä on tottunut koko ikänsä tekemään, niin sitä ei niinku pidä [...] mitenkään semmoisena erityisenä terminä.” Haastattelussa kysyin erityisopettajilta yhteisopettajuuden teeman yhteydessä mahdollisuuksista, käytössä olevista toimintamalleista, toiveista ja haasteista (ks. liite 1).

5.2.1 Yhteisopettajuuden edellytykset

Tarkastelen yhteisopettajuuden edellytyksiä koulun toimintakulttuurissa. Toimintakulttuurin voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin, kuten johdannos- sa kerron. Ulkoinen koulun toimintakulttuuri tarkoittaa ympäröivää yhteiskun- taa ja sisältää toimintaa ohjaavat lait sekä säädökset (Kattilakoski 2018, 37).

Edellytykset. Aluksi on huomioitava, että toimiminen koulun tiloissa ”yks varmaan sellanen iso asia meillä on, että meillä on ollut tilat” ja kouluhallinnon alaisuudessa on yksi erityisopettajan ja esiopettajan yhteisopettajuuden edelly- tys erityisopettajan perustelemana.

Se on ihan mahdollista [yhteisopettajuus] että ihan niin ku [...]halutaan tota järjestää, sil- lon ku tää esiopetus on täällä koulun tiloissa [...] ja koulun alaisuudessa, niin se on hyvin joustavaa ja helppoo. (EO4)

Erityisopettajan aineistoesimerkki viittaa siihen, että yhteisopettajuuden toimintatavan käyttöön ottamiseen koulun toimintakulttuurissa on edellytykset, ja varsinainen päätös toimintamallin käytöstä on opettajien välinen ratkaisu.

Sisäisellä toimintakulttuurilla on erityisopettajien kertomana merkitystä yhteisopettajuuden edellytyksiin. Yhdessä toimimisen edellytykset rakentuvat erityisopettajien kertomana vuorovaikutuksessa ”paljon se on semmosta [...] puhetta”. On sovittava lähtökohdista ja tarkistettava omia ennakkokäsityksiä yhteistyölle, ja sen jälkeen yhdessä luodaan keskustelun kautta yhteisopettajuuden toimintamallit. Seuraavassa aineistoesimerkissä asiaa perustellaan toiveena päästä yhteiseen sopimukseen keskustellen.

toki niin ku sen yhteinen suunnittelu niin vielä enempi vie aikaa, kun se että kun mä yksin niin ku mietin päässäni. Niin kyllä se varsinkin siinä kohtaa ku lähtee kaksin niin ku toisille vierasta ihmistä [...] yhdessä miettimään sitä yhteistä tapaa tehdä. Se ottaa niin ku enempi aikaa. [...] Että se on varmasti se isoin haaste siinä, ja tota toki kaikkien kanssa, kun on niin hyvin erilaisia persoonia niin pitää löytää se mitenkä kenenkäkin kanssa siten toimitaan (EO3)

Erityisopettajat ottavat huomioon, että yhteistyön aloittaminen vaatii yhteisten sopimusten lisäksi vaivaa ottaa selvää, mitä toinen ajattelee yhteistyöstä, ja sovitaa erilaiset persoonat yhteistyöhön. Tähän liittyvät ennakoasenteet, jotka voivat vaikeuttaa tai jopa estää yhteisopettajuuden. Seuraavissa aineistoesimerkeissä erityisopettajat kertovat yhteisopettajuuteen liittyvistä asenteista.

asenteethan on jotenkin hyvin mennyt siihen suuntaan, että niinku se on yhä enemmän [...] niinku opettajat on valmiina, ja kokeneetkin opettajat on valmiit ottamaan niinku tietoa, tavallaan mut vastaan siihen rinnalleen, niin se on jotenkin [...] tuo semmosta niinku mahdollisuutta enemmän siihen [yhteisopettajuuteen]. (EO8)

se on myös ollut haaste että he ei oo tottunut niinku jakamaan, tai niin kun tekemään yhdessä vaan he haluavat pitää sen homman hanskassa, mutta tota mun mielestä niinku yleensä jotka varhaiskasvatuksesta tulee niin se on se tiimityö se siellä se [toimintatapa] (EO6)

Reflektoidessaan omia ennakoasenteitaan erityisopettajat painottavat asenneilmapiirin olevan esiopetuksessa yhteisopettajuudelle myönteisen ”mun mielestä asenteet on ihan kunnossa. Täällä ei oo niinku semmosta, että joku ei huolis niinku erityisopettajaan siihen rinnallensa”, vaikkakin puheesta voi päätellä, että erityisopettajat miettivät mahdollisuuttaan mennä toisen opettajan luokkaan. Yksi erityisopettaja kertoi myös suoraan, että jos yhteistyöhalukkuutta ei

ole, niin silloin tukea tarvitsevan lapsen osa-aikainen erityisopetus toteutuu erillisenä pienryhmässä.

[...]on halukkuutta esiopettajien taholta, että eihän se voi samanaikaisopetus toimia jos molemmat ei halua sitä. Et jos toinen ei halua, on niitäkin [...]opettajia, jotka eivät halua ja [...]silloin mä otan vain pientä ryhmää, mutta nyt sattumalta esiopettajissa ei ole tällaisia (EO4)

Edellisen aineistoesimerkin perusteella ei voida päätellä, miksi yhteisopettajuus on vähäisesti käytetty toimintatapa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa, koska siinäkin tuodaan esiin esiopettajien halukkuus yhteisopettajuuteen ja ilmapiiri yhteisopettajuudelle on myönteinen.

Ilmapiiriteemaan liittyen onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksenä haastatelluista usea erityisopettaja mainitsi myös vapaaehtoisuuden. Opettajalla on mahdollisuus valita pedagogiset ratkaisut toteuttaessaan kasvatus- ja opetustyötä. Tämä on todennäköisesti myös yksi peruste yhteisopettajuuden toteutumiselle tai toteutumattomuudelle, jota erityisopettajat kuvaavat henkilökohtaisen kokemuksen valossa.

ajattelen niin ettei siihen voi ketään pakottaakaan [...] et, hurjan ikävää se olis jos kokis niin, et aina niin ku epämurkavaksi itsensä töissä [...] jos siihen niin ku niin sanotusti pakotetaan, [...] niin se ei välttämättä oo hyvä asia. Siihen ei kyllä voi pakottaa ketään (EO5)

[...] sehän on hyvin paljon henkilöistä, ja se on paljon myös henkilökemiasta kiinni, että sitä ei saa niinku pakotettua siihen [...] (EO6)

Erityisopettajat otaksuvat edellisessä esimerkissä, että opettajien persoonalla on merkitystä siihen, että valitsevatko he yhteisopettajuuden yhteistyön työmuodoksi. Asiaan liittyy todennäköisesti laajempikin persoonallisuuteen liittyvä ajatelma, kuin vain työmuodon valinta ”paljon itsestä ja ihmisestä kiinni, [...] että ei sille mitään estettä oo”. Erityisopettajien spekulointi mahdollisuudesta olla yhteistyössä omana itsenään voidaan nähdä tasavertaisuuden ja luottamuksen kokemuksen tarpeena.

Kaikkien kanssa se on ollut tosi luontevaa ja helppoa se niinku se yhteisopettajuus täällä. Että ei oikeastaan mitään erityistä, että se on ollut mukavaa, että täällä on ollut alusta lähtien niinku tosi luontevaa se, että ollaan siinä ja, voidaan olla eri tyylisiä, ja vetää sitä omalla tavalla, mutta silti niinku hyvin menee (EO7)

esimerkiksi mä koen, että nämä esiopettajat niin ku ollaan samalla viivalla, että ollaan samalla linjoilla, että puhutaan samaa kieltä se tukee tietysti, ja yritän olla lapsille sillä lailla mahdollisimman oma itseni (EO1)

Esimerkit kertovat tarpeesta tehdä työtä luontevasti omalla tyyllillä, ja yhteistyössä tämä mahdollistuu luottamuksellisessa ja tasa-arvoisessa ilmapiirissä. Tasa-arvosta erityisopettajat puhuivat myös yhteisopettajuuteen liittyen selittäessään roolien jakautumista työskentelyssä.

sit mä oon yhtenä opettajana niin ku ja vedän jotain tiettyä juttua ja sitten siellä oppilaat tulee mulle. [...]siinä on tavallaan niin ku mulla [...] ihan samanlainen rooli ku esiopettajallaki. (EO5)

[...]tietyllä tavalla se että me suunnitellaan hyvin [...] ja me niin kun aloitetaan [...] asiat niinku esimerkiks yhdessä, me ollaan suunniteltu ne yhdessä ja me tiedetään kumpi ottaa roolia mistäkin, [...] niin tota yhteisopettajuus mun mielestä toimii niinku parhaimmillaan silloin kun kumpikin löytää siitä niin kun sen oman paikkansa (EO8)

Edellä erityisopettajan kuvailun yhteydessä rooleista sopiminen liittyy suunnitteluun ja vastuiden jakamiseen. Yhteisopettajuuden käynnistää päätös, jota seuraa suunnittelu ja työtapojen valinta. Tätä prosessia ja tasa-arvoisuutta erityisopettaja valaisee seuraavassa sitaatissa.

jos päätetään vetää yhdessä, niin silloin [...] mä en halua sitten että mulla on semmonen niinku ohjaajan rooli siinä, [...] vaan että se on oikeesti suunniteltu yhdessä ja molemmat on niinku, opettajana ja niinku aktiivisena toimijoina, eikä niin [...] että siellä on niinku vähän opettaja ja kaksi ohjaajaa [...] (EO7)

Yhteisopettajuutta voidaan tarkastella siis prosessina, kuten edellisessä aineistoimerkissä erityisopettaja tekee. Suunnittelua erityisopettajat kuvaavat oleelliseksi yhteisopettajuuden edellytykseksi. Suunnittelu sisältää koko prosessin suunnittelun, roolien jakamisen, erilaiset työmuodot, työnjaon ja opetuksen sisällön erityisopettajien mainitsemina haastatteluissa.

[...] että on joku tietty aihe, mitä halutaan seuraavan kuukauden aikana [...] tai pidempi jakso, sitten me sovitaan [...] että meenkö mä isoon luokkaan vai otanko pienen ryhmän (EO4)

Esimerkki kuvaa yhteistyön käytänteitä, joiden taustalla ovat yhteisesti asetetut tavoitteet yhteisopettajuudelle. Suunnittelu ja tavoitteet linkittyvät toisiinsa. Kun erityisopettaja kuvaa yhteisopettajuuden suunnittelua, hän liittää siihen myös esiopetuksen yleiset tavoitteet.

[...] paljon se arjen semmonen yhteistyö on sitä yhteistä suunnittelua, yhteistä tavoitteiden asettelua, mietitään miten me saadaan [...] esiopetuksen suunnitelman tavoitteet sinne niinku sisällytettyä [...] (EO8)

Tässä erityisopettaja korostaa esiopetuksen suunnitelmien ohjaamaa suunnittelua ja tavoiteasettelua, mutta seuraavassa aineistoesimerkissä erityisopettaja siirtää näkökulman lapseen ja lapsiryhmään yhteisopettajuuden edellytyksiä rakennettaessa.

mutta tavallaan sekin vaatii sen että mulla on tietoo siitä ryhmästä ja niin ku niistä lapsista, että mä oon ollut siellä istumassa niissä heidän piireissä ja ollu näkemässä niitä heidän tilanteita, miten he toimii niin ku vaikka leikissä toisen kaverin kanssa tai miten hän toimii siinä ryhmätilanteessa. Että mä pystyn solahtaa sinne, niin mulla tarvii olla se pohjatieto siitä, miten se homma siellä menee ja miten nää lapset toimiin, miten he on ja miten [...] ketäkin voi ohjata (EO3)

Tässä aineistoesimerkissä on läsnä opettajien yhteinen vastuu koko luokasta ja näin se voidaan nimetä tiimiopettamiseksi. Yhteisopettajuuden muut työtavat tulevat tuloksissa esiin myöhemmin (ks. 5.2.2 Yhteisopettajuuden työtavat). Ja koska erityisopettaja tarkkailee lasta hänen omassa ryhmässä, ja kertoo "solah-tavansa sinne" ohjaamaan lasta, niin tiimiopettamisessa tämän kuvauksen pe-rusteella toteutuu inklusiivisen kasvatuksen periaatteet. Inklusiivisen kasvatuk-sen toteutumista esiopetuksessa käsittelen myöhemmin laajemmin kappaleessa 5.3 Inklusiivinen kasvatustieteiden esiopetuksessa. Erityisopettajan ja esiopettajan yhteinen vastuu ei rajoitu vain lapsiryhmään ja lapseen. Yhteistä vastuuta vanhempi-en kanssa tehtävästä yhteistyöstä eräs erityisopettaja kuvailee seuraavasti.

myöskin sellasta, siihen [...]vanhempien palaverikäytäntöihin [...] et mietitään mistä puhutaan, millä tavalla nostetaan välillä jos on haastavia tapauksia [...], niin me mieti-tään hyvinkin tarkkaan ne kumpi ottaa puheeksi. (EO8)

Edellisessä pohdinnassa ammatillisen asiantuntijuuden jakaminen opettajien kesken toteutuu vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Haastateltavat viittasivat myös siihen, että yhteisopettajuuden edellytyk-siä luodessaan he suunnittelevat toimintaa lyhyellä ja pitkällä aikavälillä "mietit-tään rakenteita päivään, rakenteita viikkoon, erilaisia toimintamuotoja". Yhteis-opettajuutta prosessina tarkasteltaessa yksi erityisopettaja toteaa mahdollisen yhteisopettajuuden arvioinnista "niin tietysti käytäntöjä on aina hyvä vähän tarkistaa, että miten on tehty ja voitaisko tehdä jotenkin toisin tai mikä koetaan nyt sitten tarpeelliseksi milläkin kohtaa". Erityisopettaja kuvaa edellisessä sitaa-tissa myös yhteisopettajuuden edellytyksenä joustavuutta.

Edellytykset yhteisopettajuudelle esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa ovat olemassa koulun toimintakulttuurissa. Koulun sisäistä toimintakulttuuria tarkasteltaessa vuorovaikutuksen, asenteiden ja ilmapiirin osalta erityisopettajat kertovat yhteisopettajuuden esiopettajien kanssa olevan mahdollista. Ehtona mainitaan kuitenkin suunnittelu- ja keskusteluaika työnkuvaan sisällytettynä ”ei mulla ole mitään muuta toivetta, kun että olis niin ku työajalla räätälöity semmoinen yhteinen suunnittelu- ja juttelu-aika”. Kun yhteisopettajuudelle ei nähdä hallinnollisia esteitä ja yhteistoiminnalle koetaan olevan rehtorin tuki, erityisopettaja kiteyttää edellytykset järjestelykysymykseksi ”se on ihan itsestä kiinni, eikä siihen ole mitään hallinnollisia rajoitteita [...] ja sille on varmasti ihan rehtoreitten tuki ja muu että se on niin sanotusti järjestelykysymys.” Rehtorin tuen kuvaili usea erityisopettaja tärkeäksi omaa työtä ja jakamista tukevaksi asiaksi.

5.2.2 Yhteisopettajuuden työtavat

Haastateltavinani olevat erityisopettajat kertoivat yhteisopettajuuden toteutumisesta esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa yhteisopetuksen työtapoja kuvailemalla.

Tiimiopettaminen. Tiimiopettamista olen käsitellyt jo aiemmin edellisessä kappaleessa (ks. 5.2.1 Yhteisopettajuuden edellytykset) erityisopettajan kuvaillessa opettajien yhteistä vastuuta koko luokasta, joka on tiimiopettamisen oleellinen ero muihin yhteisopettajuuden työtapoihin. Tiimiopettamisen työtavassa voidaan käyttää rinnakkain opettamista sekä avustavaa ja täydentävää opetusta (ks. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16–17), ja näihin liittyviä erityisopettajien kuvauksia esittelen seuraavaksi.

Rinnakkain opettaminen. Rinnakkain opettamisen yhteydessä erityisopettajat mainitsivat lasten erilaiset ryhmittelyt ja jaetun ryhmän opettamisvastuun kuuluvan erityisopettajalle, esiopettajalle ja joissakin tilanteissa myös ohjaajalle ” me ollaan jaettu esiopettaja ohjaaja ja minä, tehty niin ku kolme ryhmää. Me ollaan pyöritetty niitä, tutustuttu niin ku kaikki kaikkiin oppilaisiin”. Näin kaikki yhteisopettajuuteen osallistuvat toimivat kaikkien lasten kanssa tässä työskentelytavassa. Toinen erityisopettaja kuvailee ennen ryhmiin jakau-

tumista usein olevan koko ryhmän yhteinen aloitushetki, jonka jälkeen siirrytään pistetyöskentelyyn opettajien valvonnassa.

useimmitenhan yhteisopettajuus just lähtee siitä, että me ollaan aluks jossain yhteisessä hommassa ja sitten toki voi olla [...]vaikka toimipisteet ja kierrätetään [...] että on vaikka niinku [...]neljä eri juttua ja sun silmien alla on nää kaks asiaa ja sitten sillä toisella on nää kaks että saadaan semmosta pienryhmää vähän pistetyöskentely tyyppistä hommaan tehtyä esimerkiks (EO8)

Edellä kuvatussa työskentelyssä erityisopettajan antaman tuki voidaan tulkita jakaantuvan kaikille esiopetusryhmän lapsille. Esimerkki ei anna tietoa siitä, kuinka ryhmät ovat muodostettu. Seuraava esimerkki kertoo inklusiivisesta kasvatuksesta, kun tukea annetaan rinnakkain opettamisen työtavan yhteydessä.

[...] me voidaan yhden tunnin aikana kierrättää kummallakin, ne voi saada munkin ammattitaidosta irti, kun [...] että jos aina jaetaan jotenkin valmiiks sillai että nää tulee vaikka sulle ja nää tänne ja ollaan hyvin erillään. (EO8)

Erityisopettaja todistaa esimerkissä toteen yleisellä tasolla tapahtuvan lapsen tukemisen rinnakkain opetuksessa.

Avustava ja täydentävä opettaminen. Kun päävastuu opettamisesta on toisella opettajalla, on toisella mahdollisuus tehdä havainnointia. Lähes kaikki haastatellut erityisopettajat kertoivat avustavan opettamisen yhteydessä havainnoinnista ”jos on vaikka siellä vetämässä sitä tuokioo ja toinen niin ku [...]sitten seuraa sitä tilannetta, niin me nähdään ihan eri kulmasta sitten”. Erityisopettaja ilmaisee kummankin opettajan voivan toimia vetovastuussa tai tarkkailijan roolissa. Haastatteluissa kukaan erityisopettaja ei kertonut täydentävän opettamisen työmuodoista, jossa toinen esimerkiksi visualisoi opetusta taululle.

Työmuotojen kuvausten yhteydessä suunnittelun ja yhdessä sopimisen merkitys korostuu, kuten sen kertoo erityisopettaja seuraavassa aineistoesimerkissä.

se on sitten sellasta että miten nyt sovitaan opettajan kanssa, joko opettaja on suunnitellut sen tunnin tai me ollaan yhdessä suunniteltu, että hei [...] nyt vois olla [...]vaikka alkutavu tässä näin. Jos nyt sitten tutkitaan sitä asiaa, niin mä saatan sanoa että mä voisinkin [...]vetää vaikka pienen tuokion siinä aluksi [...] ja mitäs otettas sitten. Että ei oo semmosta että sinä teet tämän ja sinä teet tämän, vaan semmosta hyvin laveeta yhteistyötä. (EO4)

Esimerkin valossa erityisopettajan ja esiopettajan yhteistyön voi tulkita olevan tasa-arvoista, jossa toiminnan pohjana on joko esiopettajan suunnitelma tai opettajien yhteinen suunnittelu. Merkille pantavaa on, että yksi erityisopettaja puhui koko haastattelun ajan eri teemojen yhteydessä meistä, kuvaillessaan esiopetuksen osa-aikaista erityisopetusta.

et tietyllä tavalla sillain, että vaikka me ollaan tehty jotkut arviot näin, niin sitten me voidaan kattoo vähän tarkemmin, jos on niinku meidän mielestä tarkoituksen mukaisia [vanhempien esittämiä tuen tarpeita tulee esiin huoltajien kanssa käydyssä palaverissa]. Toki vanhemmilla voi olla semmosiakin toiveita, joihin me ei aina lähdetä. (EO8)

Edellisessä aineistoesimerkissä erityisopettaja korostaa yhteistyötä esiopettajan kanssa puhumalla meistä ja me-ryhmän ulkopuolelle jäävät huoltajat, jotka voivat esittää toiveita lapsen osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Mutta erityisopettajan pohdinnasta voidaan päätellä, että päätöksen tekevät erityisopettaja ja esiopettaja.

Avustavasta työtavasta työrauhaan liittyen on seuraava aineistositaatti esimerkkinä. Työrauhaa koskevia asioita erityisopettajat kertoivat myös monen muun teeman yhteydessä

Just se että mä oon ollut siellä niin ku yhdessä samaanaikaan, ja tota noin [...] ollut nimenomaan osaa niissä, mitä siellä on ikinä tehtykin ikään kuin solahtanut sitten mukaan, vaikka tää lapsi, ketä siellä nyt on niin ku sellanen, jolle nyt tässä koitetaan saada omaa henkilökohtaista avustajaa siihen, niin voi olla että mä tuun tilanteeseen, että mä huomaan okei, että nyt hän onkin tonne hypännyt roikkumaan jollekin hyllyn reunalle. Sit mä meenkin sieltä nappaa että no niin mennäns nyt, että mikäs meillä olikaan täällä työn alla. Että ikään kuin sillain menee sinne ja kattoo mikä se tilanne on [...] aivan siihen arkeen. (EO3)

Haastateltava painottaa sitaatissa osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuvan yhteisopettajuuden toimintamallissa osana esiopetuksen arkea.

5.2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt opettajalle

Työn jakaminen. Työnjakoa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa haastateltava kuvailee opettajien väliseksi suunnitelmalliseksi toiminnaksi ryhmän tai yksilön haasteiden näkökulmasta.

Niin ku joka tapauksessa just arviointihommia, niin niitä paljon jaetaan että. Tänä vuonna me esimerkiks tehtiin niin, että mä tein kaikki äidinkielen arvioinnit ja hän teki matematiikan arvioinnin. Et sillain niin ku ja noin tota sitten se työmääräkin myöskin vähän puolittuu, että ei niin ku tarvii aatella, että jompikumpi tekee kaikki. (EO8)

Esimerkeissä lasten tai koko ryhmän haasteet ja tuen tarpeet sekä lasten akateemisten taitojen arvioinnit ohjaavat työnjakoa, jolla pyritään tuen toteuttamiseen ja kummankin opettajan työmäärän pienentämiseen. Työn jakaminen ohjaa järkevään resurssien käyttöön. Erityisopettajat olivat huomanneet, että työn jakaminen on yhteydessä myös työssä jaksamiseen vaativissa tilanteissa.

mä ite koen sen kauheen kivana, [...]se on tosi niin ku mun mielestä hedelmällistä ja mukavaa ja niin ku siinä työt ei puolitu mutta huolet puolittuu (EO5)

sitten kun niin kun enemmän on ollut, myös näitä että ryhmässä on jotain probleemaa tai jotain muuta, niin silloin on otettu yleensä enemmän sitä [yhteisopettajuutta] (EO6)

Esimerkit ovat erityisopettajien kuvauksia yhteisopettajuuden hyödyistä opettajalle. Haastatteluissa erityisopettajat pohtivat yhteisopettajuuden hyötyjä omasta näkökulmastaan, mutta myös esiopettajan kertomia kokemuksia tuli esiin, kuten seuraavassa aineistositaatissa erityisopettaja kuvailee esiopettajan kokemusta yhteistyöstä.

Ihanaa ku sä oot täällä, että ihanaa niin ku jakaa tää asia. Nää on niin paljon helpompia, kun on jakanut jonkun kanssa. Koska meitä kuitenkin niin ku sitoo [...] tietyt säännökset ettei me voida niintä niin ku jakaa sinne minne vaan, niin sit on se toinen opettaja. (EO5)

Aineistoesimerkissä esiopettajan kokemuksen kuvauksessa palataan yhteisopettajuuden edellytyksien täyttymiseen ulkoisen toimintakulttuurin yhteydessä. Erityisopettajaa ja esiopettajaa sitovat samat lait ja säädökset, jotka antavat mahdollisuuden jakaa oppilastietoja pedagogisiin tarkoituksiin.

Ammattitaidon jakaminen. Työn haasteiden ja vastuiden jakaminen sekä työntehtävien jakaminen ovat yhteydessä opettajien ammattitaitoon. Ammattitaidon jakamisesta haastatteluissa erityisopettajat kertoivat useamman teeman yhteydessä. Seuraavassa sitaatissa erityisopettaja perustelee yhteisopettajuuden hyötyjä juuri opettajien ammattitaidon monipuolisella käytöllä.

mahdollisuudet on tosi monet ja [...] tietyllä tavalla [...] se mahdollistaa paljon semmosta niin kun, järkevää voimien yhteen laittoo [...] ja semmosta niinku joidenkin, miten mä sanoisin, ammattitaidon oikein käyttöön tai miten mä sanoisin [...] se olisi niinku tarkoituksen mukaisesti käytössä, [...] että yhteisopettajuus on parhaimmillaan [...] niinku enemmän kuin yks plus yks mä sanoisin. (EO8)

Erityisopettajalla on vahva näkemys siitä, että erityisopettajan ja esiopettajan ammatillisten taitojen yhdistäminen yhteisopettajuudessa antaa paremman tuloksen. Opettajat voivat hyödyntää omia ammattitaitojaan myös arvioidessaan

ja havainnoidessaan oppilaita toimiessaan yhteisopettajuuden työmallien mukaan. Erityisopettaja kertoo monipuolisista näkökulmista lapsen tuen tarpeen havaitsemiseen näin.

[...] meillähän ei välttämättä oo samanlainen näkemyskään siitä, me katotaan ihan eri kulmista niitä [lapsia], että [...] toinen jos on vaikka siellä vetämässä sitä tuokioo ja toinen niin ku sit seuraa [...] sitä tilannetta niin me nähdään ihan eri kulmasta sitten. Se on niin ku hurjan [...] hyvä et ne näkökulmat voi olla erilaiset. [...] se on hirveen rikasta mun mielestä sitten loppuin loppuksi [...]. (EO5)

Kun opettajat havainnoivat yhdessä lasten haasteita ryhmässä ja yhdistävät havaintonsa, muodostuu lapsen tuen tarpeista monipuolinen kuva ja tuen antamiselle on hyvät edellytykset.

Ammattitaidon kehittyminen. Yhtenä yhteisopettajuuden hyötynä erityisopettajat painottivat oman ammattitaidon kehittymistä yhdessä toimiessa. Seuraavassa erityisopettaja painottaa oppimisen kohteena toimintapoja.

Siitä on hyvä se, että [...] oppii toisen toimintatavoista siis toisen opettajan, niin että tykkään sillee siitä yhteisopettajuudesta ja siitä [...] että ollaan siellä samassa tilassakin ihan, et koska tota näkee toisen toimintatapoja (EO7)

Aineistoesimerkistä voidaan havaita erityisopettajan positiivinen oppimiskokemus yhteisopettajuuden tilanteessa. Ammattitaidon kehittyminen ei ole vain opettajien välistä tietojen ja taitojen siirtymistä, vaan sitä voi tapahtua kaikkien ryhmässä toimivien aikuisten välillä. Tätä havainnollistaa seuraava erityisopettajan pohdinta.

kun se toinen avustaja vasta opettelee tukiviittomia, niin siinä on oppimistilanne vähän meille kaikille, että kaikki voi oppia toisiltansa jotain, että ei tarvitse miettiä että ope vaan ohjaa sitä avustajaa [...] (EO1)

Yhteisopettajuudessa ammatillinen kehittyminen on tämän esimerkin perusteella mahdollista eri ammattilaisten välillä.

Yhteisopettajuuden hyötyjä on edellä tarkasteltu opettajan näkökulmasta. Seuraavaksi pureudun analysoimaan erityisopettajien haastatteluissa yhteisopettajuuden yhteydessä mainittuja hyötyjä lapselle.

5.2.4 Yhteisopettajuuden hyödyt lapselle

Monipuolisuus. Kasvatuksen ja opetuksen monipuolisuutta yhteisopettajuudessa haastateltavat kuvasivat kummankin opettajan ”oman jutun” tarjoamiseksi.

na ryhmän kaikille lapsille rinnakkain opettamisen työtavalla kiertopisteillä. Yksi erityisopettaja uskoo, että yhteisopettajuus tuo mukanaan opetukseen toiminnallisuutta, kuten hän sitä seuraavassa aineistoesimerkissä kuvaa.

Mä aattelen että aika usein se toiminnallisuus jollain lailla tulee niinku siihen yhteisopettajuuteen, että aika harvoin yhteisopettajuutta vedetään sillai niinku hyvin jotenkin penkittämistyypisesti [...]että se aika usein [...] toiminnallisuus niinku kuulluu siihen jollain tavalla. (EO8)

Edellä mainittu toiminnallisuus monipuolistamassa kasvatusta ja opetusta on hyöty lapsille. Samoin arvioinnin objektiivisuus on lapsen oikeusturvaankin liittyvä asia. Lasten arviointi erityisopettajan ja esiopettajan yhteisessä toiminnassa esiintyy kaikkien haastateltavien puheissa. Yhteisopettajuudessa haastateltavat kertovat toteuttavansa lasten arviointeja yhdessä tai erikseen ”tehdään arviointia yhdessä jopa niin että mä hoidan niitä arviointia tai sitten me tehdään niitä yhdessä”. Erityisopettajat selostavat haastatteluissa arvioinnin tapahtuvan suurryhmässä, pienryhmässä tai yksitilanteessa, mikä antaa viitteitä arvioinnin monipuolisuudesta. Monipuolisuutta lapsen hyödyn näkökulmasta tarkasteltaessa kahden opettajan yhteisopettajuus mahdollistaa myös joustavat ryhmitteilyt tarpeen mukaisesti erityisopettajien kertomana.

[...] tietyllä tavalla että [...] jos meillä on kaksykut lasta, niin on aina parempi kun on yks aikuinen kymmenen kanssa kuin kaks kahdenkymmenen kanssa. (EO8)

Aineistoesimerkissä kuvataan koko esiopetusryhmä jakamista kahteen osaan. Useassa aiemmassa aineistoesimerkissä ja erityisopettajien haastatteluissa yleensäkin oli perusteluja työmuodoille tai ryhmittelyille lapsen hyödyn näkökulmasta, joko haasteina tai tuen tarpeen ilmaisuina. Kysymyksessä on lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, joita tarkemmin esitän ja havainnollistan seuraavaksi.

Yksilöllisyys. Yhteisopettajuudessa voidaan huomioida yksilön tuen tarvetta joustavilla ryhmittelyillä. Havainnollistan tätä seuraavan erityisopettajan kuvauksen avulla.

[...]saako häneen paremman kontaktin ja saako hän paremmin otettua sitä apua vastaan siinä isossa ryhmässä vai että hän tulee tänne niinku, pienryhmä opetukseen (EO7)

Esimerkissä erityisopettaja toisaalta kuvaa vuorovaikutuksen onnistumista ja toisaalta lapsen oppimistapaa, joilla on yhteyttä työtapaan ja ryhmittelyyn. Eräs haastateltava viittaa siihen, että myös yksilön tuen tarve ohjaa työtapojen valintaa ” me ollaan yhdessä mietitty että mikä on se tarve, mitä me nyt tarvitaan ja [...]sit siltä pohjalta [...]”. Yksilöllisen tuen toteutumisen seurannan vastuu on yhteisopettajuudessa erityisopettajalla yhden haastateltavan näkemyksen mukaan.

mä yritän pitää sen niin kun [...]punaisen langan käsissä niin että mihin mennään ja muuta ja sillai niiku varmistaa se, että lapset saavat sitä tukea mitä he tarvii. (EO6)

Tässä edellisessä aineistoesimerkissä erityisopettaja kokoaa lapsen yksilöllisen tukemisprosessin onnistumisen arviointiin yhteisopettajuuden työmenetelmässä.

Inklusiivisuus. Kun esiopetuksen osa-aikainen erityisopetus toteutetaan yhteisopettajuuden työmuotoja käyttäen, erityisopettaja on voinut antaa tukea kaikissa tuen portaiden vaiheissa esiluokan lapsille. Tätä perustelen seuraavalla aineistoesimerkillä.

Mä oon voinut olla siellä tehostetussa tai mä voinut olla yleisessä tai erityisessä tuessa niin ku kaikissa niissä läsnä (EO3)

Erityisopettajan sanomana useammat lapset tulevat osalliseksi tuesta yleisopetuksen luokassa erityisopettajan ja esiopettajan yhteisopettajuudessa. Yleisopetuksen luokassa toteutettu tukeminen on inklusiivisempaa kasvatusta, koska siinä yksilö säilyttää ryhmän jäsenyyden, vaikkakin tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan. Useampi erityisopettaja oli huolestunut lapsille muodostuvasta erityisstatuksesta, jos tukeminen tapahtuu segregaatiosyhteydessä.

[...] enkä mä haluais rajata sitä niin, että mä haen ne tietyt samat lapset. sitä niin ku nopeesti myös niin ku tietyllä tavalla leimaantuu, että nää aina lähtee, että toisaalta sitten nää aina jää (EO3)

Jotta segregatio ja erityisstatusta ei muodostuisi, niin yhteisopettajuus voidaan nähdä vaihtoehtona erilliselle osa-aikaiselle erityisopetukselle edellisenkin aineistoesimerkin perusteella.

5.2.5 Yhteisopettajuuden haasteet

Kukaan haastatelluista ei toteuttanut esiopettajien kanssa kokoaikaisesti yhteisopettajuutta. Seuraavan kaltaiset erityisopettajien kuvaukset olivat yleisiä ” mut on siis toki nytkin [...] syksyllä ollut tunteja, jossa ollaan yhteisopettajuutta [toteutettu] että kyllä niitä onkin, mutta että tietyllä tavalla [...] se on murto-osa [...]siitä kuitenkin mun työstä”. Mahdollisia selityksiä yhteisopettajuuden käytön vähäisyydelle löysin aineistostani seuraavanlaisia.

Suunnittelu. Vähäisen suunnittelun takia yhteisopettajuuden lopputulos saatettiin kokea vähäisenä. Näin asian kuvaili eräs erityisopettaja.

olis enemmän aikaa suunnitella sitä , keskittyä niinkun siihen [...] että aika usein meillä on jokin yhteinen teema jos me tehdään jotakin ,mutta niin kuin sanoin justiinsa [...] että ikään kuin jää vähän vajaaks suunnittelu siitä [...] että jos meillä ois enemmän aikaa suunnitella niin mä aattelen niin, että se lopputuloskin olis jotenkin mehevämpi. (EO8)

Suunnittelua tässä aineistoesimerkissä erityisopettaja olisi halunnut kohdentaa opetuksen sisältöön opetuksen laadun parantamiseksi. Suunnitteluajan vähyyttä korostivat kaikki erityisopettajat yhteisopettajuuden haasteena ” se suunnittelu-aika on semmonen, mikä on se ongelma”, joka oli yleisin huomio. Halukkuutta puolestaan ilmaistiin seuraavalla tavalla ehdollisena ”jos sitä haluais enemmän tehdä niin se yhteisen suunnitteluajan niinku löytäminen [olisi tärkeää]”. Tarkemmin opettajien yhteisen ajan vähyyden merkitystä pohtii erityisopettaja seuraavassa aineistositaatissa.

no ehkä se niin ku tässä [yhteisopettajuudessa] eniten jää kaipaamaan ainakin juuri just sitä yhteistä suunnittelu-aikaa, mitä on sitten tosi vaikee löytää siis niin ku kenenkään kanssa, kun on monta opettajaa, missä välissä [...]me yhdessä kunnolla puhuttais näitä asioita ja puhuttais siitä luokan tilanteesta ja opettaja sais kertoa, mikä on se tällä hetkellä nyt eniten pinnalla oleva asia. (EO3)

Erityisopettaja painottaa kokonaisuudessaan yhteisen ajan puuttumista esiopettajan kanssa. Yhteisen ajan puute on yhteydessä esimerkin mukaan suunnitteluun, tuen tarpeen kartoittamiseen ja ajan tasalla pysymiseen luokkatilanteesta. Edellisen esimerkin valossa on mahdollista myös tehdä tulkinta, että jos opettajat toteuttaisivat yhteisopettajuutta, erityisopettaja oli automaattisesti tietoisempi esiopetusluokassa olevien lasten tuen tarpeista ja sen hetkisestä tilanteesta ryhmässä. Kun edellisen esimerkin kiinnittää erityisopettajan ja esiopettajan

todelliseen arkeen, selitys vähäiselle yhteisopettajuudelle on yksinkertainen. Sitä avaa myös seuraava erityisopettajan arjen kuvaus.

[...]ja sitten se yhteisen [ajan] puute, ja no sitten voidaan sanoa että no voittehan te nyt vaan päättää [ryhtyä toteuttamaan yhteisopettajuutta] no onko se sitten jaksamisen puute, ne käsi kädessä [...] tää on näin suuri koulu niin totta kai se tarkoittaa sitä että jos mulla on viistoista ryhmää viikossa niin totta kai se tarkoittaa sitä että esiopettajalla ja mulla on vähemmän aikaa keskustella, heittää ajatuksia tosta vaan. (EO4)

Suunnitteluajan vähyys esiopettajan kanssa linkittyy erityisopettajan työnkuvaan koko koulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Näin olemme jälleen koulun sisäisen toimintakulttuurin tekijöiden äärellä.

Resurssit. Esiopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen haastateltujen erityisopettajien opetusvelvollisuustunneista oli suunnattu yhdestä kahteen tuntiin esiopetusryhmää kohti ”kyllähän se tietysti totta on se, että se yks tunti siellä on niinku tosi vähän sillai”. Tämän riittävyttä yhteisopettajuuteen esiopettajan kanssa erityisopettaja kritisoi seuraavassa esimerkissä.

se on ollut aika pientä se yhteisopettajuus tuosta näkökulmasta, että kyllä minä aina silloin tällöin vähän tunkeudun sinne ryhmään mukkaan. Se vois olla ihan että jos olis enemmän resurssia niin [...]sitten vois olla ihan hyväkin juttu tehdä sitä. (EO1)

Erityisopettaja toivoo lisää aikaresurssia, jotta yhteisopettajuus olisi mahdollista. Erityisopettajien työnkuva osa-aikaisessa koulun erityisopetuksessa on hyvin monipuolinen. Tämä tuo haastetta toteuttaa yhteisopettajuutta esiopettajan kanssa esiopetusluokassa.

tietystihän siinä on sitten ihan tämmösiä käytännön asioita [...]et kun mä oon tällä koululla niin niinä päivinä mä en paljon tonne esiopettajan kanssa suunnittele, [...]että kyllähän [...] tää arki niinku on aika semmosta hektistä ja mullakin on niinku paljon kaikkee palaverreja [...] ja on niinku, semmosta mikä sitten taas mä suunnittelen muiden opettajien kanssa asioita ja näin, että sillä eskariopettajalla on vaan se pikku hetki tavallaan siihen niinku siinä koko mun ajankäytössäni. (EO8)

Erityisopettajan työnkuva osa-aikaisessa erityisopetuksessa kulminoituu yhteisopetuksen toteutumisen esteeksi esiopetuksessa erityisopettajien perustelemana. On kuitenkin huomioitava, että erityisopettajat kertoessaan toiminnastaan esiopetuksen kontekstissa, tuovat esiin monia yhteisopettajuuteen liittyviä työmuotoja ja pedagogisia ratkaisuja (vrt. kappale pedagogiset ratkaisut).

Haastetta yhteisopettajuuden toteuttamiselle yksi erityisopettaja kertoi syntyvän myös heterogeenisista ryhmistä.

ehkä nyt tänä vuonna se haaste on [...]tuossa tämän koulun esiopetuksessa, että kun on [...] niin heterogeeniset [ryhmät] ja sitten on aika suuria haasteita[...] nyt sitten kaikissa ryhmissä [...] että kun puhutaan siitä inklusiosta niin se toteutuu tällä hetkellä aika hyvin. (EO1)

Ryhmän heterogeenisyys itsessään ei oletettavasti ole yhteisopettajuuden haaste, vaan siihen liittyy erityisopetuksen resurssit. Perustelen tätä seuraavalla erityisopettajan huolella vähäisten resurssien kohdentamisesta tuen tarpeisiin.

[...] tänä syksynä mietittiin sitä [...] että tuunko mä mukaan siihen [yhteisopettajuuteen], että sitten aatellaan sillai että [...] se on vähän niin kun mun resurssin tuhlaamista , että tietyllä tavallaan se että kun sitä resurssia multa on niin vähän , niinku niin sitten ehkä aatellaan vaan sillai että se yhteisopettajuuden kautta se ei mee niinku , parhaalla mahdollisella tavalla niinku siihen niihin [...] tuen tarpeisiin niinku [...] kohdennu. (EO8)

Erityisopettajan osallistumista yhteisopettajuuteen kritisoivat tässä esiopettajainkin osa-aikaisen erityisopetusresurssin vähäisyyden takia. Erityisopettajan tuki halutaan kohdentaa yksittäisiin lapsiin, jotta varmistetaan vähäisen resurssin paras hyödyntäminen. Runsaammat resurssit antaisivat mahdollisuuden tukea useampia lapsia ”myöskin semmonen, että jos olis resurssia enemmän, niin sitä pystyis vähä löyhemmin käyttämään ja sitten ei tarvitsis sitoo niin tiettyihin lapsiin”. Aikaresurssin lisääminen esiopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen on tämän erityisopettajan kertomana ehto tukea esiopetuksen kaikkia oppilaita. Tulkitsen tämän ehtona yhteisopettajuudelle ja mahdollisesti myös inklusiolle.

Asenteet. Yhteisopettajuuden haasteena voivat olla myös opettajien kielteiset asenteet toimia yhdessä luokkaopetuksessa toisen opettajan kanssa. Pääsääntöisesti esiopettajien asenteet kuvattiin olevan myönteisiä yhteisopettajuudelle. Näitä olenkin käsitellyt jo aiemmin yhteisopettajuuden edellytyksissä. Haasteena asenteet tulivat esiin yhden erityisopettajan haastattelussa ajatelmana, että ” ei kaikki varmaan koe kivana sitä että [...]toinen opettaja on siellä yhtä aikaa” ja että ” se ei tosiaankaan oo kaikkien mukavuusalueetta”. Yhteisopettajuuden haasteeksi voi muodostua perinteinen toimintakulttuuri, kuten sitä kuvaa seuraavassa sitaatissa erityisopettaja.

enemmän niin kun koulun puolella, koska opettajat on perinteisesti tottuneet olemaan luokassa yksin, ja et mä luulen että, esiopettajat jotka on tullut varhaiskasvatuksen puolelta, jossa kuitenkin tehdään aina sitä tiimityötä, että tehdään yhdessä, se ei oo koskaan ollut sellasta niinku sooloilua. (EO6)

Koulun sisäiseen toimintakulttuuriin kuuluu asenteet. Kuten aiemmin olen jo yhteisopetuksen edellytyksissä kertonut, erityisopettajat pääsääntöisesti vaikuuttivat esiopettajien olevan asenteiden puolesta halukkaita yhteisopettajuuteen, mutta asenteet olivat siis tekijä, joka olisi mahdollinen haaste yhteisopettajuudelle.

5.3 Inklusiivinen kasvatus esiopetuksessa - hyötyjä ja haittoja

Olen luokitellut tutkimustulokset inklusiivisen kasvatuksen toteutumisesta esiopetuksessa edellytyksiin, hyötyihin ja haasteisiin.

5.3.1 Edellytykset inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle

Resurssit. Resurssit rakentavat edellytyksiä inklusion toteutumiselle esiopetuksessa erityisopettajien kertomana. Resurssien yhteydessä eniten erityisopettajien huomio kohdistuu ryhmän kokoon ja sen tuomiin mahdollisuuksiin toteuttaa lapsen tukemista omassa ryhmässään yleisopetuksessa inklusiivisesti. Erityisopettajat ovat sitä mieltä, että erityisopetuksen resurssi on pieni ryhmäkokoihin verrattuna.

[...] aina lapset on yksilöitä, että kuka minkäläistakin tukee tarvitsee, mutta kyllä sillä ryhmäkoolla on ihan hirveen suuri merkitys. Varsinkin nykyään on paljon aistiyliherkkyyksiä ja tarkkaavaisuuden ongelmia ja tän tyyppisiä, niin ne on aika raskaita lapsia suuressa ryhmässä. [...] se kuormittaa lasta ihan hirveesti, että kyllä sillä ryhmä koolla on merkitystä (EO2)

Sitten se että noitten yleisopetuksen ryhmien, meillähän on tosi pienet eskariryhmät, että siksi me pärjätäänkin eskari täällä, [...] Meillä on täällä hyvinkin erityisiä. Sitten kun mietitään heidän koulupolkuun niin, ekaluokalle ja muuten niin sit siinä kohtaa meillä osa siirtyy sitten pienryhmään, koska sitten kun nää yhdistetään nää kolme pientä eskari luokkaa kahdeksi, yli kahdenkymmenen oppilaan ekaluokaksi, niin siinä kohtaa meillä iskee se pelko joittenkin lasten kohdalla. Että kuinka he pärjää, jos heillä on ollut haastetta jo siinä viidentoista oppilaan eskariryhmässä, niin kuinka he pärjää siellä kahdenkymmenenviiden. Jollon on jo oppimisen, tuota tavoitteetkin jo erilaiset. että lähteeks siitä niinku hirvee [...] alamäki sitten. Että lähteekö käytös ja kaikki muut. Et se on niinku semmonen pelko. (EO7)

Aineistoesimerkit kuvaavat erityisopettajien näkemystä siitä, että ryhmien tulisi olla riittävän pieniä, jotta lapsen yksilöllinen tuki toteutuisi ja lapsi pärjäisi yleisopetuksen luokassa. Tarkasteltaessa lasten tukemista jatkumona, pienet ryhmäkoot mahdollistaisivat paremmin, erityisopettajan spekuloinnin mukaan, tukea tarvitsevan lapsen alkuopetuksen oppimistavoitteiden saavuttamisen.

Suuret ryhmäkoot näyttäytyvät myös inklusion haasteena ja pienluokkaratkaisujen korostumisena, joita myöhemmin käsittelen tässä pääluvussa haasteiden yhteydessä (ks.5.3.3).

Henkilöstö- ja tilaresurssit ovat toisiinsa liittyviä asioita erityisopettajien kertomana. Kun lasten tuen tarpeeseen nähden suhteutetulla henkilöstöllä on käytössään monipuoliset ja riittävät tilat, niin silloin erityisopettajat kertovat inklusion toteutumiselle olevan hyvät edellytykset ” [...] jossa voidaan tilojenkin puolesta välillä olla tarpeen mukaan [...] pienessä ryhmässä, välillä mennä sinne[...] koko joukko yhdessä ”. Jos on hyvin avustajia, mutta ei ole tiloja, niin joustavat opetusjärjestelyt, tuen tarpeeseen reagointi ryhmässä ja eriyttäminen voivat muodostua haasteeksi.

Niin että siinä inklusiossa pitäis mieltä sitten tosiaan ne resurssit, että on tarpeeks henkilöitä ja sitten tiloja. Niin sekin sitten rauhoittaa, jos aikuisia on [...] ja ohjaajia, niin sitten pystyis menemään eri tiloihin. (EO2)

Erityisopettajien kuvaamat tilanteet vakuuttavat näiden kahden resurssin yhteyden merkitystä. Henkilöstöresurssit näyttäytyvät inklusion edellytyksenä erityisopettajien haastattelujen perusteella. Esiopetusluokan henkilöstö rakentuu esiopettajasta ja koulunkäyntiavustajasta tai avustajista ryhmän tai lasten tuen tarpeiden mukaisesti. Erityisopettajan resurssi esiopetusluokkaan on hyvin pieni, kuten se tuli esiin jo yhteisopettajuuden yhteydessä (ks. 5.2.5 Yhteisopettajuuden haasteet), kun erityisopettajat kertovat työnkuvastaan ja esiopetukseen varatusta työajasta.

Meillä pitäis olla sitten niinku niitä semmosia, henkilökohtaisia ohjaajia, tai vaikka heitä ei nimettäiskään, mutta pitäis olla sitten selkeesti enemmän ohjaajia ja resurssia. Erityisopetusresurssia myös, sitten näille lapsille ,[...] että me voitais pitää heidät täällä niinku kaikki. Et sitten pitäis jotenkin tuolta [kaupungista] palkkauttaa tänne lisää väkeä. (EO7)

Se tuki täytyy saada sinne lähikouluun myöskin. Että se ei tarkoita sitä, että kaikilla on oikeus olla samassa koulussa tai siinä tietyssä lähikoulussa, jos siihen ei tuu sitä tukea, niin ei se kyllä oikein toimi se inklusio sitten. [...] Niin että tukitoimet pitäis saada paremmiksi. (EO1)

Erityisopettajat tarkastelevat haastattelussa erityisopetuksen ja avustajaresurssien merkitystä inklusion toteutumiselle siitä näkökulmasta, että kaikkien lasten mahdollisuus olla omassa lähikoulussa esiopetuksessa riippuu päättäjien ratkaisuista osoittaa lisää henkilöstöresurssia esiopetukseen. Erityisopettaja eh-

dottaa resurssien suuntaamista yleisopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen, jotta inklusiivisten periaatteiden toteutuminen oli mahdollista.

Ajattelisin että niinku täydellisen inklusion toteutuminen, ihan ett jos mietitään että meillä olis tosi niinku [...]haastavatkin kehitysvammaisetkin [...] täällä meidän joukossa, niin se vaatii kyllä vielä yhteiskunnalta sellasta isompaa asennemuutosta, ja sitä että ne puretaan ne resurssit sitten näistä yksiköistä ja ryhmistä sitten oikeasti sinne yleisopetukseen. Nyt se on ehkä vielä vähän haastavaa. (EO7)

Erityisopettaja pohtii lapsen tuen laadun ja käytössä olevien resurssin yhteyttä inklusion edellytyksenä. Inklusioperiaatteen toteutumisen edellytyksenä tässä esimerkissä painottui asennemuutos, joka kohdistuu sekä koulun toimintakulttuuriin että koko yhteiskuntaan. Haastateltavat tarkastelivat asenteita laajemminkin, ja näitä avaan seuraavaksi.

Asenteet. Inklusion periaatteiden toteutumisen edellytyksenä asenteita pohtivat kaikkia erityisopettajat. Puolet heistä kertoi ensin, että inklusion on hyvä ja kannatettava asia ”Ensinnäkin, että se on tosi hyvä lähtökohta” ja ”siis kannatan inklusioo”, mutta sen jälkeen he alkavat perustella inklusion vastaisia näkemyksiään ”mutta se ei oo semmonen asia, että vois aatella että se on aina hyvä.” Kolme erityisopettajista suhtautui osittain kriittisemmin inklusioon ”täysin tämmönen säätötoimenpide, että nää lapset eivät todellakaan saanu sitä tukea sinne luokkiin, mitä he olisivat tarvinneet.” Yksi erityisopettaja toteaa myönteisemmin, että ”jos esioppilastakin ajatellaan, niin kyllä suosittelisin, että jos vain mahdollista, niin inklusiota käytetään.” Kaikki erityisopettajat tarkastelivat inklusion mahdollisuutena, mutta siihen liittyi ehtoja.

Kasvatuksen ja opetuksen arvot liittyvät pedagogisiin ratkaisuihin erityisopettajien asenteita pohtivissa lausumissa. Arvot ja pedagogiset ratkaisut vaativat arjen työssä yhteensovittamista, jota voidaan havainnollistaa seuraavaan erityisopettajan sanoin.

[...]se arvokysymys se lähtökohta, [...]että onko se ylin että lapsi osallistuu siinä mahdollisimman paljon siinä isossa ryhmässä, vaikka hänet jouduttaisiin joka tunti viemään jossain vaiheessa, ohjaaja lähtis silti hänen kanssaan käytävälle. Silloin se ei ehkä ole tarkoituksen mukaista välttämättä, mutta jos sitä pidetään sitä arvolähtökohtana, että on samassa tilassa tai samassa niinku oikeesti siinä lähikoulussaan aina. (EO7)

Edellä olevassa aineistoesimerkissä erityisopettaja spekuloi, ovatko käytännön ratkaisut arvoista huolimatta inklusiivisen periaatteen mukaisia. Tämä ja joidenkin muidenkin erityisopettajien selitykset käytännön ratkaisuksista antavat

vaikutelman, että inklusion periaatteiden toteutumisen edellytykset ja haasteet voivat musertaa asennetta aidon inklusion toteutumiselle. Tämä on perusteltavissa teorian ja käytännön yhteensovittamattomuutena. Eräs erityisopettaja mainitsee, että ” se vaan tarviis olla se niin ku teoria ja ikään ku arki niin kun konsensuksessa ”. Asenteiden tulisi läpäistä koko organisaation, jotta inklusiolla nähtiin olevan edellytykset onnistua.

[...] mutta [kaupungin] niin ku ylempien päättäjien taholta [...] ja joidenkin opettajienkin mielipide on se, että [...]kun on näin isot [...]meidän esikouluryhmät, niin täytyis saada pienempää ryhmää. (EO4)

Etä jos sitten inklusiota toteutetaan, niin sitten pitää myös se tuki tulla mukana. Ja sitten tietysti ne pitäs olla hyvissä ajoin niitten mietittynä ja suunniteltuja joita päiväkodista tänne kun saattain vaihdettava, ja oltava sitä tietoo. Ja että hallinto pysyy siinä sitten perässä, että niillä on sitten edellytyksiä onnistua. (EO2)

Erityisopettaja perustelee näkemystään tuen tarpeisten lasten nivelvaiheen yhteistyökumppaneiden ja koko hallinnon johdonmukaisella toiminnalla inklusion periaatteiden mukaisesti. Erityisopettaja kuvaa ongelmatilannetta, jossa oma inklusiopositiivinen asenne kohtaa arjen realismin ja omat rajoitteet toteuttaa kasvatusta ja opetusta inklusiivisesti.

se on semmonen hankala paikka itselle joka kerta, jos täältä lähetetään joku oppilas toisen kunnan näihin niinku pienryhmiin sen takia, että tavallaan ei niin sanotusti pärjätä täällä tai ajatellaan, että se on lapselle [...] paras ratkaisu. [...] Huomaan, että olemme [...] tässä asiassa hieman tuota jäljessä. [...] Tai siis tiedostan tämän, että tämä on yhteiskunnankin asia. (EO7)

Inklusion periaatteiden toteutuminen jokaisen lapsen kohdalla näiden erityisopettajien väittämien mukaan vaatii muutosta myös yhteiskunnan tasolla.

5.3.2 Inklusiivisten ryhmien hyödyt

Tarkastelen inklusiivisen kasvatuksen hyötyjä lapselle erityisopettajien kertomien perusteella. Hyötyjä, jotka voidaan liittää inklusiiviseen kasvatukseen on jo käsitelty yhteisopettajuuden ja pedagogisten ratkaisujen yhteydessä aiemmissa luvuissa.

Lapsen aikuiselta saama tuki. Lapsen aikuisilta saama tuki omassa ryhmässä voi kertoa inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta esiopetuksessa. Ensinnäkin erityisopettajan tarjotessa tukea sitä tarvitseville heidän omassa ryhmässään voivat kaikki lapset tulla osalliseksi tuesta yleisellä tasolla. Toiseksi

lapselle, joka tarvitsee yksilöllistä tukea mahdollistetaan omassa ryhmässä toimiminen, kun ohjaaja on tiiviisti hänen tukena yleisopetuksessa ryhmässä. Näistä hyödyistä lapselle erityisopettajat puhuivat esimerkiksi seuraavalla tavalla.

[samanaikaisopetus] niinku parhaimmillaan toimiessaan [...], on niinku kaikkien lasten etu enemmän, ja [...] tuo semmosta niinku ehkä sitä yleistä tukea. [...]Tuo sitä tukea sillä tavalla enemmän ehkä ei vaan niin, että se ois aina sitä tehostettua tai erityistä, jota mä annan, vaan se tuo myöskin sitä leveyttä sille [...]mun työlle. (EO8)

[...] on oikeesti katottu että okei, että nyt tää lapsi tarvitsee yksilöllistä [...] tukea niin ku päivän eri vaiheessa. Niin se on nyt oikeesti saanut niin ku ohjaajan, joka kulkee hänen kanssaan joka hetkessä, että niin ku muun muassa niin ku sillä lailla [...] ihana tilanne. Hän on siellä yleisopetuksen esiopetusryhmässä mutta hänellä on se yksilöllinen tuki, mitä hän tarvii siinä päivän varrella niin tota, että musta se on nyt niin ku tietyllä tapaa niin aika ideaali tilanne. (EO3)

Edellä kuvatussa esimerkissä, erityisopettajan pohtiessa inklusiivisen kasvatuksen etuja lapselle, kolmiportainen tuki toteutuu kaikkien oppilaiden keskuudessa laajemmin, kun lapselle tarjotaan inklusiivisesti tukea lapsen omassa ryhmässä. Myös kuvaus ohjaajan lapselle antamasta henkilökohtaisesta tuesta esiopetuspäivään kertoo inklusion hyödyistä ja mahdollisuuksista arjessa. Lapsen aikuisilta saama tuki ei ole ainut inklusiivisen kasvatuksen hyöty. Seuraavaksi siirryn käsittelemään niitä hyötytekijöitä, jotka liittyvät lasten välisiin tilanteisiin inklusiivisessa esiopetuksessa.

Lapsen ryhmältä saama tuki. Lapsen ryhmältä saama tuki voi arjessa jäädä huomioimatta, mutta haastateltavat erityisopettajat tarkastelivat tähän liittyviä asioita monesta näkökulmasta. Lapsi jonka työskentely ja opiskelu on haasteellista, voi saada ryhmältä tukea omalle motivaatiolle ja työskentelylle heterogeenisessä ryhmässä. Tästä puhuvat seuraavat erityisopettajat.

[...]joillekin lapsille se on hyvä, että he saavat mallia siitä, mitenkä tämmönen niin ku no koulukypsä ja innostunut lapsi opiskelee. Et sitten jos, esioppilastakin ajatellaan niin kylä suosittelisin että jos vain mahdollista niin inklusiota käytetään. (EO4)

[...]sitten kuitenkin, kun oon itse ollut erityisluokanopettajana, että ei sielläkään nyt ihmeitä tehdä, ja toisaalta siitä jää tai voi jäädä se positiivinen vertaisoppiminen. (EO7)

Nämä haastatellut erityisopettajat havaitsivat ryhmän yhdessä toimimisessa hyötyjä, jotka pienluokkaratkaisujen yhteydessä saattaisivat jäädä lapselta saamatta. Kun työskentely ja opiskelu esiopetuksessa on vaikeaa, se voi vaikuttaa lapsen motivaatioon ja koulumenestykseen pitkäkestoisesti. Erityisopettajien

huomiot vertaisryhmän tuesta lapsen oppimiselle ja työskentelylle ovat merkittäviä, mutta lisäksi vertaisten kanssa toimiessa lapsen kaverisuhteet rakentuvat ryhmässä. Myönteisistä kaverisuhteista ei puhunut kukaan erityisopettaja suoraan. Vain yksi erityisopettaja painotti ryhmääntymisen merkitystä esiopetuksessa.

[...]varsinkin jos pitää jotain ryhmiä ruvetaan muuttelee ja kokoja vaihtelee, jos lapset on ryhmäytyne johonkin sitten syksyllä. Ni varsinkin sellaset lapset joilla on vaikee orientoitua ehkä ympäristöön, ja on erilaisia herkkyyksiä, niin jos sitten ruvetaan taas kesken kaiken siirtelee ja näin. Siinä kyllä sitten otetaan pohjaa pois. (EO2)

Edellisessä aineistoesimerkissä korostuu ryhmääntymisen merkitys juuri tukea tarvitseville lapsille, ja miten ryhmien muuntelulla voidaan tuhota heterogeenisen ryhmän myönteinen rakentuminen.

5.3.3 Pienryhmäopetuksen hyödyt

Homogeeniset kaveriporukat. Homogeeniset kaveriporukat voivat näyttää hyvin toimivina esikoulun arjessa, kuitenkin on syytä tarkastella vertaisryhmi-en rakentumista. Yksi erityisopettaja kuvaa, miten homogeeninen vertaiskaveriporukka rakentuu. Kun taas toisaalta erityisopettaja kuvaa heterogeenisessä isossa ryhmässä mahdollista tapahtuvaa syrjäytymistä, koska integraatiota ei tapahdu.

[...]kun on ollut hyvin erityisempiä tapauksia, he taas sit kuitenkin ne kaverit löytyy siitä, omasta pienryhmästä, koska heillä on niinku jonkinlainen ymmärrys, [...] ymmärtävät toisiaan ja muuta sillai paremmin siis varsinkin ylemmillä luokilla. (EO7)

[...] vaikka olis kuinka paljon integroituna, silti ne kaverit saattaa kuitenkin olla sen oman pienryhmän lapsia. (EO7)

[...] voi kuitenkin olla parempi, että on ne muutama kaveri kenellä on ikään kuin saman tasoisia ne jutut siellä pienryhmässä, kuin se että [...] kokisi siellä semmosta yksinäisyyttä tai vierautta. (EO7)

Yksinäisyys ja syrjäytyminen ovat vakavia asioita yksilölle. Pohtiessaan kaverisuhteita erityisopettaja painottaa omaa ryhmää ja kavereiden välistä yhteistä ymmärrystä pienryhmän yhteydessä. Aineistoesimerkeistä tulee ilmi segregaat-ion tapahtuminen. Samankaltaisesti toinen erityisopettaja käsittelee sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja samaistumista kaltaisiinsa homogeenisen kaveriporukan rakentumisen taustaksi.

[...] että jos on vaikka niin kun semmonen kehitysvamma esimerkiks , niin niin sille lapselle vois olla tosi tärkeä, että hän sais myöskin olla niinku , ikään kuin siinä [...]viitekehityksessä, ja saada [...] toimia jotenkin niinku niiden, mitenkä mä sen sanoisin, [...] et siinä porukassa johon hän tietyllä tavalla niin kun vois samaistua. [...]Ja niinku tuettuna löytää esimerkiks niinku sosiaalista [...]yhteen kuuluvuutta. Niin kun että semmonen lapsi voi tuntea olevansa aika yksin inklusion myötä, siinä isossa koululuokassa. (EO8)

Se on niinku hienoo, että lapsi voi kokee kuuluvansa porukkaan. Se ei vähennä sitä, että sieltä [pienluokasta] voidaan vaikka ottaa niihin aineisiin, missä laps pärjää vaikka liikuntaan ja mihinkä ikinäkään. Niin tietyllä tavalla niinkun mukaan ja isoon porukkaan. Juuri että olis semmonen myöskin se semmonen niin kun yhteenkuuluvuuden tunne, jota [...] ehkä on vaan vaikeä löytää siitä isosta joukosta (EO8)

Erityisopettajan näkemys on inklusiokriittinen ja perustelee segregaaation tarvetta lapsen yksin jäämisen pelossa inklusion myötä isossa ryhmässä. Erityisopettaja viittaa siihen, että koko esiopetuksen isoon vertaisryhmään erityistä tukea tarvitseva lapsi voitaisiin integroida satunnaisesti joidenkin oppiaineiden yhteydessä, mutta hänen mukaansa isossa ryhmässä yhteenkuuluvuuden tunne tämän kaltaisten lasten on vaikea saavuttaa.

Heterogeenisissä vertaisryhmissä vuorovaikutuksessa rakentuva itsetunto ja näkemykset itsestä oppijana ja yhteiskunnan jäsenenä erityistä tukea tarvitsevan lapsen tapauksessa voivat muodostua haasteeksi. Seuraava erityisopettajan haastattelusitaatti kuvaa tilannetta.

Se ei eskari-ässä tuu vielä niin, harvalle tulee, eikä [...] oo niin iso asia, mutta sitten kun ollaan vaikka vitosella ja kutosella , sit alkaa olla semmosia että se vaikuttaa itsetuntoon. Se vaikuttaa lapsen ajatukseen itsestään oppijana [...] ja yhteiskunnan jäsenenä, ja vertailee muihin itseään [...]Jettä jossain tarvis lupa olla oma itsensä ja nähdä vähän niinku kaltaistaan myöskin. (EO8)

Aineistoesimerkissä perustellaan segregaaation tarvetta lasten suojelemisella välttämällä vertailua erilaisten lasten välillä. Huomio kiinnittyy siihen, että esiopetusikäisten joukossa tämä ei ole ongelma, mutta saattaa myöhemmin muodostua ongelmaksi itsetunnolle, ja sille millaisena lapsi tai nuori näkee itsensä oppijana tai jopa yhteiskunnan jäsenenä. Erityisopettaja tulee määritelleeksi erilaisuuden tässä yhteydessä haitalliseksi ominaisuudeksi ja piiloteltavaksi asiaksi.

Näkemys lapsen parhaasta. Näkemys lapsen parhaasta voi olla haaste inklusion periaatteiden toteutumiselle haastateltavien näkemyksen mukaan. Erityisopettajat viittasivat useisiin osa-aikaisen erityisopetuksen tilanteisiin,

joissa lapsen paras toteutuisi heidän näkemyksensä mukaan pienryhmässä, pienluokassa tai erityiskoulussa eroteltuna suuresta esiopetusryhmästä.

Laps kohtaisesti ja yksilöllisesti ,että kenelle se inklusio on hyvä ja kenelle ei. [...] Joskus suuri ryhmä niin se ei kerta kaikkiaan hyvistä toiveista huolimatta [...] sovi. (EO5)

Mutta sitten jos ihan selkeesti nähdään, että lapsi ei pysty opiskelemaan isossa ryhmässä, niin sitten toivoisi että sellainen lapsi, joka on nyt aika ääri tapaus pääsis pienempään ryhmään. (EO4)

[suuri ryhmä] se voi kuormittaa lasta paljonkin. (EO2)

Niitä oli muutama semmonen erityislapsi, [...]joiden tarvetta [...] oli alun pitäen suunnitteilla, että ne menevät pienluokkaan, missä on tämmösiä pidennettyjä lapsia. [...]siellä [erityiskoulussa] olis ollut sitten tietenkin sitä tietotaitookin tämmösten lasten opettamisesta ehkä enemmän kun, huomattavasti enemmän. (EO1)

Pienryhmät on sellasille lapsille, jotka on tosi haasteellisia, vaikka käyttäytymisen tai sitten tosi syvästi kehitysvammaisen, niin kun tiedät mitä tarkoitan, että pitää olla haasteet niinku tosi moninaiset. (EO8)

Näkemyksensä lapsen parhaasta ohjaa aineistoesimerkkien valossa segregatioon esiopetuksen kasvatusjärjestelyissä. Pienryhmä tulee mainituksi useasti hyvänä vaihtoehtona lapselle. Tässä yhteydessä pienryhmä tarkoittaa pitkäaikaista työskentelyä erillään omasta vertaisten esiopetusryhmästä. Pienryhmään erityisopettajat ohjaisivat yksilöllisten tarpeiden perusteella esimerkiksi lapset jotka ovat ääritapauksia, pidennetyn oppivelvollisuuden erityislapset, haasteellisesti käyttäytyvät lapset ja syvästi kehitysvammaiset lapset. Perusteluna tälle segregatiolle esitetään ryhmän koko, yksilöllinen tuen tarve, kyvyttömyys opiskella isossa ryhmässä, lapsen kuormittuminen ja oman ammattitaidon puute.

5.3.4 Organisoimaton inklusio

Organisoimaton inklusio kasvatus- ja opetusorganisaatiossa on haaste onnistuneelle inklusiolle. Useat erityisopettajat kuvasivat kouluorganisaatiossaan tapahtunutta inklusiota hallitsemattomaksi ja jopa taloudelliseksi säästötoiminnaksi. Pohdinnoissa erityisopettajat tarkastelivat lapsen saamatta jäänyttä tukea hallitsemattoman inklusion yhteydessä.

Siinä kohtaa kun lakkautettiin nää erityisluokat meiltä, mutta siis joka tapauksessa se, että lapset ikään kuin työnnettiin sinne niin ku normaaliin yleisopetuksen luokkiin ja. tää oli täällä [kaupungin nimi] silloin täysin tämmönen säästötoimenpide, että nää lapset eivät todellakaan saanu sitä tukea sinne luokkiin, mitä he olisivat tarvinneet. (EO3)

Edellisessä havainnollistavassa esimerkissä erityisopettaja kuvaa inklusion periaatteiden vastaista toimintaa. Inklusion periaatteiden vastaisuus korostuu erityisopettajan pohdinnassa sillä, että lapsi ei ole saanut tarvitsemaansa tukea yleisopetuksen luokassa integroitumisen jälkeen. Asenteet ovat merkittävässä roolissa inklusiopyrkimyksissä ja asenteiden takana voi olla aiempia huonoja kokemuksia inklusiosta. Seuraavassa erityisopettajan kertomuksessa painotuu jälleen tuen riittämättömyys.

Ei ole jäänyt käteen yhtään mitään muuta, kun huonoa palautetta huonosta käytöksestä, ja oppiminen on ollut todella heikkoa siellä, ja sitten kun on päässyt pienryhmään, niin se niinku käytös parantunut, koska hänet huomataan ja hän saa tukea, että pitäpä joku viidesluokkalainen poika tekis, kun alkaa hillumaan, ja jos tota ei osaa, ja eikä saa siihen tukea, eikä siihen ehdi kukaan auttamaan, että sitten toisaalta ajattelen myös niitä pienryhmillä voi olla paikkansa. (EO7)

Erityisopettajan mieltä painaa kokemus huonosti onnistuneesta oppilaan tukemisesta. Kun opettaja kokee yleisopetuksen luokassa tuen tarjoamisen mahdollisuudet vähäisiksi, niin oppilaalle parempana vaihtoehtona nähdään segregatio pienryhmään. Esimerkissä erityisopettaja mainitsee pienryhmän eduksi oppilaan saaman yksilöllisen huomion ja tuen tarpeen tyydyttymisen, joilla on esimerkin perusteella yhteys myös oppilaan käytökseen. Seuraavassa esimerkissä erityisopettaja kuvailee inklusion toteutumista. Samankaltaisia huomioita aineistosta löytyi useampia.

Koko kaupungissa ei oikein pienryhmiä oo, niin että kaikki lapset on suurissa eskariryhmissä, että yli kahdenkymmen on. Niin kyllä varsinkin tänä syksynä on [...] nähty sitten, että tässä voi olla puoletkin tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. (EO2)

Haastattelusitaatin perusteella voi päätellä, että koulun sisäinen toimintakulttuuri perustuu inklusion periaatteelle, jossa kaikilla esioppilailla on mahdollisuus päästä omaan esiopetusryhmäänsä. Seuraavassa sitaatissa havainnollistuu millaisia tuen tarpeita esioppilailla todellisuudessa on.

Nyt tällä hetkellä meillä ei ole [...] yhtään lasta mennyt [erityiskoulun nimi] mun käsityksen mukaan, että kaikki on nyt täällä meillä [paikkakunnan nimi], kaikki tosiaankin on tullut yleisopetukseen esiopetuksen ryhmiin. Siis meillä täällä on autismikirjoa, sitten on tällaisia kielellisiä vaikeuksia, niin ku hyvinkin voimakkaita, sitten on tota [...] tämmöstä kehitysvammaa, missä [...] puhutaan, että niin ku esikoululainen on kolmevuotiaan tasolla. No sitten on toki niin ku ihan sen sortista toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden pulmaa, jotka niin ku monessa tapauksessa [...] erityisluokkaan niin saattais olla jopa semmosessa. (EO3)

Erityisopettaja havainnollistaa kuvauksellaan, kuinka kaikki lapset on sijoitettu yleisopetukseen, mutta pohdinnasta ei tule ilmi, kuinka lasten tuen tarpeet ovat huomioitu integroinnin yhteydessä. Seuraavassa erityisopettaja spekuloi tilanteen muutosta aiempiin inklusion periaatteiden toteutumispyrkimyksiin.

Että nyt on oikeesti saatu niitä niin ku avustavia henkilöitä saatu sinne ryhmiin, että nii ku jossain vaiheessa tuntu, ettei niitä ollut ollenkaan, että lapsi vaan tuli, jätettiin sinne ja, että ryhmän aikuiset että lapset, että tulkaa toimeen ja pärjätäkää niin ku parhaaks näätte. (EO3)

Lapsen tuen tarpeeseen on esimerkissä vastattu henkilöstöresurssin lisäämisellä. Aineistoesimerkeissä erityisopettaja painottaa tuen riittämättömyyttä ei vain lapselle ja vaan myös opettajille organisoimattoman inklusioprosessin yhteydessä verrattuna tilanteeseen, lapsen tuen tarve huomioidaan ja tuki järjestetään yleisopetuksen luokkaan. Inklusion periaatteiden toteutuminen esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa vaatii koulun sisäisen toimintakulttuurin muutosta. Aineiston perusteella myös inklusion vastaisia toimenpiteitä on alettu toteuttaa ryhmäkokojen suurentumisen yhteydessä. Tästä havainnosta perustelu seuraavassa sitaatissa.

päättäjien taholta [...] ja joidenkin opettajienkin mielipide on se, [...] että kun on näin isot [...] meidän esikouluryhmät [tukea tarvitseva lapsi] täytyis saada niin pienempää ryhmää. (EO4)

Esimerkissä kouluorganisaatiossa suuret opetusryhmät näyttäytyvät inklusion haasteena. Tuen tarpeisiin vastaamiseen on haastattelujen mukaan reagoitu esimerkiksi opettajien ja ohjaajien lisäkoulutuksella, kuten se seuraavasta sitaatista ilmenee.

niitä oli muutama semmonen erityislapsi, [...] joiden tarvetta [...] oli alun pitäen suunnitteilla, että ne menevät pienluokkaan, missä on tämmösiä pidennettyjä lapsia. Siellä olisi ollut sitten tietenkin sitä tietotaitookin tämmösten lasten opettamisesta ehkä enemmän kun, huomattavasti enemmän. Kyllä meilläkin on nyt sitten yritystä. Meillähän puheterapeutti pitää näille esiopettajille [...] ja henkilökohtaisille avustajille ja ryhmäavustajille ja erityisopettajakin saa olla mukana, niin muutaman tukiviittomatunnin. Mutta yritetään sitten tukitoimia tuottaa sitten tässäkin koulussa niin hyvin kuin osataan. (EO1)

Edellisessä esimerkissä viitataan erityisopettajien, esiopettajien ja ohjaajien ammattitaidon riittämättömyyteen toteuttaa erityistä tukea sitä tarvitseville yleisopetuksessa. Erityisopettajien oman ammattitaidon riittävyden kriittistä tarkastelua olen tuonut aiemmin esiin erityisopettajien pohtiessa lapsen parasta.

Esimerkin perusteella lisä- ja täydennyskoulutus on oleellista inklusion toteutumisen yhteydessä. Yksi erityisopettaja kertoi mielipiteensä parhaasta ratkaisusta toteuttaa inklusio.

En osaa sanoa mikä olis ihan täydellinen systeemi, mutta sen sanon, että se on tosi hyvä [...] niinku joustavammat systeemit [...] meidän tossa isossa koulussa on että tosi rohkeesti integroidaan. On sitä yhteistyötä mahdollisimman paljon, niin [...] mun mielestä se palvelee kaikkia. Tai sitten nää systeemit, että on pienluokka ja yleisopetuksen luokka [...]yhdistetty [...] Pienennetty sitä yleisopetuksen määrää tai siis oppilasmäärää ja siinä sitten toimii erityisluokanopettaja ja luokanopettaja yhdessä. Mun mielestä semmoset on varmaan toimivimmat systeemit, että jossa voidaan tilojenkin puolesta välillä olla tarpeen mukaan [...] pienessä ryhmässä, välillä mennä sinne [...] koko joukko yhdessä ja sitä voi vaikka vuosittain ja oppilaitten tilanteen mukaan soveltaa, niin sellaset ratkaisut on ihan kaikista parhaita, että on oikeasti mahdollisuus semmoseen joustavaan, mutta se myös vaatii sitten ehkä vähän isomman koulun. (EO7)

Edellinen kuvauksen perusteella inklusion periaatteet voivat toteutua paremmin suurissa kouluissa. Erityisopettaja painottaa omassa ehdotuksessaan joustavuutta, pienempää ryhmäkokoja sekä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuutta pyrittäessä inklusiiviseen kasvatukseen.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella erityisopettajien toimintaa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista tekijöistä erityisopettajien työnkuvat muodostuvat, ja millaisia yhteisopettajuuden toimintamalleja erityisopettajat käyttävät esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Lisäksi tarkastelun kohteena oli inklusion periaatteiden toteutuminen esiopetuksessa. Tutkimustehtävän taustalla ovat olleet myös kysymykset niistä tekijöistä, mitkä edistävät tai estävät inklusiota tai yhteisopettajuutta. Tutkimukseni tulokset ovat muodostuneet kahdeksan erityisopettajan haastatteluaineiston sisällön analyysin avulla.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni päätulokset sisältyvät erityisopettajan työnkuvan edellyttämiin pedagogisiin ratkaisuihin sekä erityisopettajan ja esiopettajan yhteisopettajuuden esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksen aineiston analyysissä vastauksia löytyi myös inklusion periaatteen toteutumisesta esiopetuksessa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että erityisopettajan työkuva esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa on osa koulun sisäistä toimintakulttuuria. Pedagogisia ratkaisuja erityisopettajat tekevät työnkuvansa vaatimusten mukaisesti ammattitaitojensa ohjaamana. Niille kehyksen antavat koulun ulkoisen toimintakulttuurin lait, normit ja opetussuunnitelman perusteet (Kattilakoski 2018, 37).

Samankaltaisesti voidaan sanoa, että yhteisopettajuuden edellytykset rakentuvat koulun sisäisissä ja ulkoisissa toimintakulttuureissa. Yhteisopettajuuden kehyksen rakentavat lait, normit ja säädökset ja näistä keskeisenä voidaan nähdä opetussuunnitelman perusteet. Paikallinen opetussuunnitelma ja opettajien työnkuvat kouluissa muodostavat raamin yhteisopettajuuden toteutumiseksi koulun sisäisessä toimintakulttuurissa. Tämän tutkimuksen valossa näyttää

siltä, että tietoinen yhteisopettajuuden hyödyntäminen on vähäistä esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Aiempien tutkimusten tapaan tässäkin tutkimuksessa opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa korostettiin yhteisopettajuuden edellytyksenä ja sen puutetta haasteena.

Inklusiivinen kasvatus esiopetuksessa poikkeuksetta nähtiin hyvänä lähtökohtana, mutta sen toteutumisessa nähtiin ehtoja. Erityisopettajien haastatellut sisälsivät inklusiokriittisiä pohdintoja erityisesti hallitsemattoman kouluorganisaation muutoksen yhteydessä, jossa erityisluokkia on lakkautettu ja oppilaita on sijoitettu lähikouluun ilman lapsen tarvitsemaan tukea. Tutkimukseni aineiston perusteella edellytykset inklusion periaatteiden toteutumiseen vaativat tietynlaiset resurssit ja asenteet. Inklusion hyötynä esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettajat korostivat lapsen arviointia ja tukemista hänen omassa ryhmässään kaikilla tuen tasoilla, jolloin kaikilla ryhmän lapsilla on mahdollisuus saada tukea opettajien toimiessa yhteisopettajuuden menetelmiä hyödyntäen. Näin vältetään tukea tarvitsevien lasten segregatiolta ja tasa-arvoisuus korostuu kaikkien ryhmässä olevien osalta. Merkittäväksi haasteeksi resurssien vähäisyyden lisäksi kuvattiin pelko tukea tarvitsevien lasten mahdollisuudesta luoda ystävyys-suhteista heterogeenisessä ryhmässä ja jäädä näin yksin ryhmän ulkopuolelle.

Tarkastelen tutkimukseni tuloksia seuraavaksi tarkemmin tutkimuskysymyksittäin tehden saamistani tuloksista myös johtopäätöksiä.

Erityisopettajien työnkuva. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajan ammattitaidon kulmakiviä ovat joustavuus ja suunnitelmallisuus. Asiaa voidaan tarkastella kuten sen Molbaek (2017) tuo esiin, että vaikka oppilaat tarvitsevat kokeakseen turvallisuutta toistuvia rutiineja, sääntöjä ja selkeitä ohjeita toiminnalle ja tietoa oppimistavoitteista, on opettajan kiinnitettävä jatkuvasti huomiota opetuskäytänteisiin ja vuorovaikutukseen sekä pyrkiä huomioimaan oppilaiden tarpeita opetusratkaisuihin, joissa ovat läsnä sekä jatkuvuus että joustavuus. Erityisopettajien ammattitaitoon liittyvänä työnvaatimuksena joustavuuden esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa voi tämän tutkimuksen perusteella päätellä erityisopettajien oppilaiden ja ryhmien sekä hänen kanssaan yhteistyössä olevien opettajien ja muiden yhteistyökump-

panien määristä. Lisäksi tutkimuksessa olevat erityisopettajat saattoivat työskennellä useammalla koululla, jolloin myös on oletettavaa koulun toimintakulttuurin vaihtelut yksiköiden välillä. Merkille pantavaa on, että joustavuuden tarve kuitenkin erityisopettajan kertomana muodostuu pääasiassa lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta heterogeenisissä ryhmissä. Pedagogisena menetelmänä eriyttäminen ja joustavat ryhmittelyt mahdollistavat oppilaan opiskelun heteroja homogeenisissä ryhmissä opetuksen sisällön, oppilaan tarpeiden ja kiinnostuksen huomioiden (Palmu ym. 2017, 66–74).

Suunnitelmallisuus on erityisopettajan osa-aikaisessa erityisopetuksessa merkittävässä roolissa tämän tutkimuksen mukaan. Erityisopettajien suunnitelmat koskevat esimerkiksi lasten tuen tarpeiden arviointia, tuen toteuttamista sekä yhteistyötä huoltajien ja esiopettajien kanssa. Asiantuntijan roolissa oleminen on yksi erityisopettajan työn vaatimus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Erityisopettajat ovat asiantuntijoina moniammatillisissa työryhmissä, kolmiportaisen tukijärjestelmän edellyttämässä palaverissa, nivelvaiheiden siirtopalaverissa, huoltajien kohtaamisissa, oppilaspalaverissa sekä konsultoidessaan esiopettajaa eri tilanteissa. Nämä tilanteet usein ovat vuorovaikutukseltaan epäsymmetrisiä ja vaativat erityisopettajalta vastapuolen tunteiden havaitsemista ja etäisyyden säätelyä (Gerlander & Isotalus 2010).

Lapsen tuen prosessin rakentumista ohjaa koulun ulkoisen toimintakulttuurin kehyksessä lait, normit ja säädökset, joiden yhteyttä erityisopettajan pedagogisiin ratkaisuihin olen tässä tutkimuksessa havainnut ja analysoinut. Lapsen tukiprosessia tarkasteltaessa taustalla on kolmiportaisen tuen järjestelmä. Pihlajan ja Viitalan (2018, 31) mielestä kolmiportainen tukimalli toteutuessaan ohjaa inklusiiviseen kasvatukseen. Tukiprosessi alkaa tuen tarpeen arvioinnista, jonka perusteella opettajat yhdessä suunnittelevat tuen toteuttamisen, joka pääasiassa tämän tutkimuksen erityisopettajien pohdintojen valossa toteutetaan pienryhmäopetuksena. Tuen vaikuttavuutta prosessin aikana tarkastellaan ja mahdolliset muutokset lapsen tukemiseen tehdään kolmiportaisen tuen tasoilla järjestelmän ohjeistusta hyödyntäen. Kuten Björn ym. (2018, 8) kritisoivat kolmiportaisen tuen heikkoutena sen, ettei se selkeästi tuo esiin, mitä tehostettu tai erityinen tuki tarkoittaa, niin myös tutkimukseen osallistuvat erityisopettajat

kokivat ohjeistuksen puutteellisena tuen tasoilla liikkumiseen. Pedagogiset asiakirjat koettiin myös työläinä sekä erillisinä arjenkäytänteistä. Arviointi- ja interventiotyökalujen vähäisyyttä ovat tuoneet esiin myös Björn ym. (2018, 8).

Erityisopettajat kertoivat, että osa-aikainen erityisopetus suuntautuu syksyn aluksi lapsen arviointiin, jossa hyödynnetään havainnointia yhteisopettajuudessa ja erilaisia testejä. Tätä lasten taitojen alkukartoitusta voivat erityisopettaja ja esiopettaja tehdä yksin tahoillaan tai yhteisopettajuuden toimintamalleja hyödyntäen. Takalan ja Ahlin (2014, 73) tutkimuksessa havaittiin erityisopettajien arvioivan oppilaita itsenäisemmin Suomessa, kuin Ruotsissa. Vaikka yksilön arviointi testaamalla korostui erityisopettajien haastatteluissa, niin havaitsin myös, havainnointiin perustuvan lapsen kokonaisvaltaisen tuntemuksen ja lapsen ryhmässä toimimisen suhteuttamista saatuihin testituloksiin. Yllättävää oli, kuinka selkeästi erityisopettajat korostivat omassa lapsen tukiprosessissa lapsen luki-taitoihin liittyvää toimintaa. Tähän saattaa olla selityksenä esiopettajien lisäkoulutus matemaattisten taitojen arviointiin ja opettamiseen tutkimukseen osallistuneiden paikkakunnalla. Tästä voidaan päätellä, että erityisopettajan ja esiopettajan työnjakoa lapsen tukemisessa näissä tapauksissa ohjaa ammattitaito. Opettajien toteuttama työnjako voi muuttaa koko koulun toimintakulttuuria (Mikola 2012, 46). Toki poikkeuksiakin erityisopettajien haastatteluista löytyi, ja näissä huomio kiinnittyi kartoitusten jälkeen tehtyyn matemaattisten taitojen tukipäätökseen.

Yhteisopettajuus. Tulokset osoittavat, että yhteisopettajuuden työmenetelmistä eniten erityisopettajan ja esiopettajan käytössä oli rinnakkainen opettaminen. Malisen ja Palmun (2017, 16) mukaan opettajien toimiessa rinnakkain ryhmiä voidaan opettaa joko samassa tilassa tai eri tilassa ja opetussisältö voi olla sama tai eri. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat kuvasivat rinnakkain opettamista samankaltaisesti, mutta eri tilassa toimiminen korostui. Merkittävää oli, että useat erityisopettajat eivät kuvailleet yhteisopettajuuteen liittyväksi toimintaansa, joka minun tulkinnan mukaan oli selkeästi esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa tapahtuvaa yhteisopettajuutta esimerkiksi yhdessä suunnittelua tai yhteisvastuuta lapsista. Tulkintani perustuu näkemykseen, jos yhteisopettajuus määritellään kahden tai useamman opettajan tasa-

arvoiseksi yhteistyöksi (Malinen & Palmu 2017, 10). Tasa-arvoinen yhteistyö sisältää opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin (Malinen & Palmu 2017, 10). Tämä saattaa vaikuttaa ristiriitaiselta ja tulkintaani voidaankin kritisoida pelkästään jo erityisopettajien kokonaistyönkuvalla, jossa heidän työajastaan on osoitettu hyvin vähäinen osa esiopetuksen osa-aikaiseen erityisopetukseen, esimerkiksi yksi viikkotunti esiopetusryhmää kohti.

Huomionarvoista on, että yksi erityisopettaja käytti koko haastattelun ajan me persoonapronominia, kun hän kuvaili yhteistyötä esiopettajan kanssa esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Rytivaara (2012, 47) tuo esiin opettajien ammatillisessa kehityksessä me-identiteetin vahvan merkityksen, jolla on yhteyttä työn jakamiseen, kollektiiviseen tuntemukseen, kokemukseen yhteisistä vastuista ja opettajien hyvinvointiin yhteisopettajuuden yhteydessä.

Erityisopettajien ja esiopettajien asenteet yhteisopettajuuteen olivat myönteisiä tutkimuksen haastatteluaineistoa tarkasteltaessa. Nostan keskiöön tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden asenteiden kuvauksista opettajien välisen tasa-arvon, vapaaehtoisuuden ryhtyä yhteisopettajuuteen ja opettajien keskinäisen luottamuksen. Näitä tekijöitä on korostettu useiden tutkimusten yhteydessä aiemminkin (esim. Rytivaara ym. 2018; Scruggs ym. 2007), kuten niitä korostavat myös Malinen ja Palmukin (2017, 18) yhteisopettajuuden edellytyksinä. Yhteisopettajuudelle tässä tutkimuksessa ei näyttänyt olevan mitään asenteellista estettä esiopetuksessa, mutta toisaalta esitettiin kuitenkin opettajien perinteisesti suosivan yksin toimimista, ja erityisopettajaa ei haluttu mukaan koulun kaikkien esiopettajien toteuttamaan yhteisopettajuuteen, koska vähäisten resurssien arveltiin menevän hukkaan.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että yhteisopettajuus oli käsitteenä erityisopettajille epäselvä. Ennen haastattelua haastateltaville avattiin käsitteet yhteisopettajuus, pedagogiikka ja inklusio. Haastattelun yhteydessä erityisopettajat käyttivät käsitteitä yhdessä opettaminen, yhteisopettaminen, yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus rinnakkaisina, jopa samassa virkkeessä. Samoin Rytivaaran ym. (2018.) tutkimuksessa opettajat kuvasivat yhteisopettajuutta (co-teaching) ja yhteistä suunnittelua erilaisin merkityksin. Tämän valossa voidaankin pohtia sitä, etteivät erityisopettajat ole todennäköisesti saaneet koulutusta ja ohjausta

yhteisopettajuuteen. Asiaa voidaan tarkastella niin, että yhteisopettajuutta kuvastavat yhteistyötavat ovat muodostuneet arjenkäytänteiden yhteydessä heterogeenisten oppilasryhmien paineessa. Erityisopettajat ovat havainneet, että tuen tarvitsijoiden määrä on niin merkittävä ryhmän kaikista lapsista, että on mahdotonta tarjota heille tukea pienryhmissä. Tästä erityisopettajat kertoivat esimerkkejä haastattelujen yhteydessä. Asia saattaa tuntua arveluttavalta, mutta kun yhdistää erityisopettajien yhteisopettajuudesta kokemansa hyödyn lapselle ja opettajalle itselleen sekä heterogeenisten ryhmien tuen tarpeen, tämä voi olla todennäköistä. Myös Rytivaara ym. (2018) perustelevat yhteisopetuksen olevan välttämätön työmuoto opettajien pyrkiessä inklusion toteutumiseen heterogeenissa luokissa, joissa kaikki oppilaat ovat yhdessä. Tämän tutkimuksen erityisopettajat pohtivat yhteisopettajuuden hyötyinä lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen esimerkiksi ryhmien muodostamisessa ja tuen toteuttamisen yleisopetuksen luokassa inklusiivisesti lasta leimaamatta erityisstatuksella. Asiaa voidaan tarkastella pyrkimyksenä inklusiiviseen pedagogiikkaan ja korkealaatuiseen opetukseen, jossa lasten moninaisuuden näkeminen rikkautena, sosiaalinen osallisuus, tasa-arvoisuus, lasten kaikenlaisen syrjinnän vastustaminen ja yhteisöllisyys korostuu (Pihlajan & Viitalan 2018, 19; Eerola-Pennanen & Turja 2017).

Opettajan kokemat hyödyt yhteisopettajuudesta olivat työtehtävien ja työhaasteiden jakamisen mahdollisuus sekä ammattitaidon laaja hyödyntäminen että myös ammattitaidon kehittyminen yhdessä työtä tehden. Myös Rytivaaran (2012, 51) tutkimuksessa opettajat kokivat oppivansa yhteisopettajuuden yhteydessä ja Rytivaaran ym.(2018) tutkimus osoitti myös, että opettajat jakoivat ammattitaitoaan ja oppivat toisiltaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan yhteisopettamista. Lisäksi tutkimuksen aineistoni antaa mahdollisuuden olettaa, että yhteisopettajuudella on yhteyttä työssä jaksamiseen.

Tutkimustulosten valossa voidaan jäädä pohtimaan yhteisopettajuuden toimintamallien hyödyntämisen mahdollisuutta esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kuten edellä olen tuonut esiin erityisopettajat kokevat yhteisopettajuudesta olevan merkittäviä hyötyjä lapselle ja heille itselleen, koulun ulkoinen toimintakulttuuri ja koulun sisäisessä toimintakulttuurissa asenteet

eivät muodostu yhteisopettajuuden esteeksi, mutta opettajien yhteinen aika keskusteluun ja suunnitteluun on vähäistä. Lisäksi koulun sisäisessä toimintakulttuurissa on tekijöitä, jotka asettavat haasteita yhteisopettajuudelle, esimerkiksi oppimisympäristöt, työaikaresurssi ja yksin opettamisen arkikäytäntö. Yhteisopettajuuden onnistuminen neuvotellen ja yhteistä ymmärrystä etsien voi olla vaikeaa tilanteissa, joissa opettajat tapaavat toisiaan luokkahuoneessa kerran tai kahdesti viikossa ilman yhteistä suunnittelua (Rytivaara 2018).

Inklusiivinen kasvat. Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että inklusio koetaan tärkeänä ja hyvänä lähtökohtana, mutta sen toteutumista estävät resurssipula, opettajien näkemys lapsen parhaasta koulun sisäisessä toimintakulttuurissa, lasten vaikeus löytää ystäviä vertaisryhmästä ja kouluorganisaatiossa tapahtuneet hallitsemattomat integraatiotoimet. Eerola-Pennanen ja Turja (2017) painottavat kasvatuksessa sosiaalista oikeudenmukaisuutta yhdenvertaisuudessa, jonka toteutuminen edellyttää välttämättömien resurssien järjestämisen lasten käyttöön oppimisen edistämiseksi. Resurssit ovat merkittävä osa inklusiokeskustelua, mutta on pidettävä huolta, että tässäkin tutkimuksessa, kuten Viitalankin (2014, 25, 29) tutkimuksessa esille nousseet ehtolausekkeet inklusion periaatteiden toteutumiseksi, tulevat myös koko kasvatusyhteisön yhteisen dialogin kohteeksi, jotta toimintakulttuurin muutos olisi mahdollista opettajien yhteisen näkemyksen avulla inklusiivisen kasvatuksen suuntaan.

Inklusiivinen kasvat on koulun tehtävä ja sen merkitys tämän päivän yhteiskunnassa on oleellinen. Inklusion periaatteen toteutumisen edellytyksenä nousi esiin koko suomalaisen yhteiskunnan muutoksen tarve suhtautumisessa erilaisuuteen. Rajakallion (2017, 79) näkemyksen mukaan inklusiivinen kasvat on juuri tämän päivän yhteiskunnalle tärkeää korostamaan yhteisöön kuulumista ja osallisuutta. On kuitenkin huomioitava, että toimintakulttuurin muutos varsinkin, kun se kohdistuu arvoihin, normeihin ja asenteisiin on vaikeasti muutettavissa, koska ne ovat osittain piilossa (Kattilakoski 2019, 9).

Kun pohditaan lapsen parasta, niin tässä tutkimuksessa useat erityisopettajat toivat esiin, ettei inklusiivinen kasvat sovi kaikille. Tämän kaltaisia ajatuksia on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa, esimerkiksi Viljamaan ja Ta-

kalan (2017) varhaiskasvatuksen muutokseen liittyvässä tutkimuksessa. Tämä on ristiriitaista erityisopettajien omiin asenteisiin ja näkemykseen inklusiivisen kasvatuksen hyödyistä. Tässä yhteydessä inklusion prosessinomaisuus (Rajakaltio 2017, 62; Viitala 2014, 24; Lakkala 2008, 43) antaa mahdollisuuden ymmärtää erityisopettajien ristiriitaisiakin ajatuksia.

Inklusiivisen kasvatuksen keskiössä on lapsen osallisuus. Viitalan (2014, 29) rakentama kaavio inklusiivisen kasvatuksen toteutumisesta (ks. kuvio 1, 13) antaa taustaa myös tämän tutkimuksen tuloksille esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa inklusiivisen kasvatuksen edellytyksille, hyödyille ja haasteille. Näkemys lapsen parhaasta sisältyy ajatukseen, että sitä kysytään lapselta itseltään ja lapsella on mahdollisuus vaikuttaa itseensä liittyviin asioihin. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat eivät kuvailleet lapsen osallisuuteen liittyviä asioita. Opetuksen järjestäjän tulee taata olosuhteet ja resurssit, jotta inklusiiviseen kasvatukseen on mahdollista päästä ja tukea on tarjolla. Erityisopettajan tehtävä näiden yhteydessä on merkittävä laadukkaassa inklusiivisessa kasvatuksessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkielmani pyrkimyksenä oli tuottaa tieteen totuussisällön kasvua, jonka toivon lisäävän tieteen käytännöllisiä sovelluksia erityisopettajan toimintaan esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja kriittistä tarkastelua inklusion periaatteiden toteutumisesta koulun sisäisessä kulttuurissa (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 40).

Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 38) tuovat esiin tieteellisen menetelmän objektiivisuuden, joka tarkoittaa, että tutkimuskohteen ominaisuudet ovat tutkijan mielipiteistä riippumattomia, ja että tutkimuskohdetta koskeva tieto syntyy tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa objektiivisuuden näkökulmasta on huomioitava, että tiedon lähteenä tulee olla tutkimuskohteesta saatava kokemus ja tutkimustulosten on vastattava tutkimuskohteen ominaisuuksia. Litteroin tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien haastattelut sanatarkasti, jotta pystyisin säilyttämään analyysivaiheessa tutkittavien oman

näkemyksen ehjänä kokonaisuutena teemaan liittyen. Tutkimustuloksien yhteydessä olen tarkastellut koko aineistoa useita kertoja tietoisena esiyymmärryksestäni, jotta voisin varmistua siitä, että tulokset vastaavat aidosti tutkimuskohteen ominaisuuksia eli tässä tutkimuksessa esiopetuksen osa-aikaista erityisopetusta.

Haaparannan ja Niiniluodon (2016, 39) mukaan tieteellisen menetelmän julkisuuden periaatteen mukaan tutkijan on perusteltava väitteensä tiedeyhteisön kriittisessä keskustelussa niin, että tehdyt havainnot, kokeet tai päätelmät ovat ymmärrettäviä ja toistettavissa. Olen tässä tutkielmassani edennyt Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan ja kriittistä keskustelua tutkielman menetelmästä, aineistosta, analyysistä ja tuloksista on käyty gradutyöryhmissä ja ohjaajan kanssa tutkielman edetessä. On kuitenkin huomioitava, että tutkimukseni aineisto rakentui kahden paikkakunnan erityisopettajien haastatteluista, joten niin kuin olen myös tutkimuksessani korostanut erityisopettajan työnkuva, pedagogiset ratkaisut, mahdollinen yhteisopettajuus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja inklusiivinen kasvatus ovat sidoksissa sekä ulkoiseen että sisäiseen koulun toimintakulttuuriin. Näin tuloksissa voi olla tulkintoja, joihin paikkakunnan tai koulun sisäinen toimintakulttuuri on tuonut oman sävyn. Laadulliselle tutkimukselle tämän on myös ominainen piirre, joka tulee ottaa huomioon tuloksia yleistettäessä. Kun tämän kontekstisidonnaisuuden ymmärtää, on tutkimus mahdollista toistaa ja näin saada uutta tietoa samoista teemoista uudessa esiopetuksen kontekstissa.

Haastattelun tallentaminen mahdollisti teemahaastattelussa informanttien vapaan ilmaisun teemojen mukaan. Kuten Eskola ym. (2018, 35) tuo esiin haastattelun tallentamisesta kannattaa sopia etukäteen ja muistuttaa vielä haastattelutilanteessa. Havaitsin äänitallentamisen olevan joillekin haastateltaville vaivaannuttava tekijä. Tilanteessa korostin vastuutani tutkijana ja tutkimuksen tutkimustehtäviä, joissa yksittäisen haastateltavan ”ääni” sulautuu koko tutkimuksen aineistoksi. Erityisopettajien haastatteluaineisto oli sisällöltä rikas ja antoi mahdollisuuden tehdä tulkintoja tämän tutkimuksen tutkimustehtävään. Haastattelun yhteydessä haastattelijana olisin voinut myös esittää lisäkysymyksiä käsitellyistä teemoista, joiden avulla erityisopettajat olisivat mahdollisesti

tuoneet esiin uusia mielenkiintoisia perusteluja tai esimerkkejä työnkuvan rakentumiseen, pedagogisiin ratkaisuihin, yhteisopettajuuteen ja inklusion periaatteiden toteutumiseen.

Tutkimuksen aikana eri vaiheissa olen joutunut jatkuvasti pohtimaan tekemiäni ratkaisuja analyysin kattavuudesta ja tulkinnoistani. Olen hyödyntänyt tässä yhteydessä esiyymmärrystäni ja aiempia tutkimuksia. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 208–219.) Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 39) luotettavuuteen liittyen korostavat tieteellisiin menetelmiin kuuluvan kriittisyyden, autonomisuuden ja edistyvyyden. Tässä tutkielmassa kiinnitän erityishuomion tiedon kasvuun esiopetuksen osa-aikaisesta erityisopetuksesta, ja kuten Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 40) asian ilmaisevat, tulosten määrällisen lisääntymisen lisäksi virheellisen hypoteesin tai teorian korvaamiseen uusilla tuloksilla, jotka ovat tosia tai ainakin vähemmän virheellisiä kuin aikaisemmat.

Tutkimuksessani hyödynnetään argumentaation deduktiivista menetelmää, jossa esitetyt asiat ovat loogisesti johdettavissa oletuksista, jotka minä tutkijana ja oponoivat tahot olemme hyväksyneet (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 90). Johtopäätöksissä on edetty tekemällä päätelmiä yleisistä esiymmärryksen ja teoreettisen tiedon osa-alueista yksityisiin (deduktiivisesti) sekä induktiivista päättelyä edeten yksityistapauksista yleisiin päätelmiin empiirisen tiedon avulla (ks. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 100). Tutkimuksessa on toimittu hyviä tieteellisiä käytänteitä toteuttaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) periaatteiden mukaan avoimesti, mutta myös tutkittavien yksityisyyttä turvaten. Tiedeyhteisöllä on mahdollisuus tarvittaessa tarkastella tutkimuksessa analysoitua aineistoa (ks. Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414–415; TENK 2019.)

Jatkotutkimushaasteet. Björn ym. (2018, 8) tuovat esiin Suomen erityisopetuksen kolmiportaisen tuen sisällön puutteet tai vähäisyyden arviointi- ja interventiomateriaalin materiaalien osalta. Tässä tutkielmassa esiin nousi kolmiportaisen tukimallin ohjeistuksen epäselvyys erityisesti liittyen tuen tasoilla siirtymiseen. Kun nämä kaksi asiaa yhdistää, on ilmiselvää, että kolmiportaisen tuen mallin kehittäminen edelleen on vähäisten erityisopetusresurssin yhteydessä erityisopetuksen käytännön työkaluksi oleellista. Hallitusohjelman tuella

olisi nyt otollinen aika syventyä tutkimaan esiopetuksen yhteydessä annettua tukea sitä tarvitseville lapsille sekä kehittää arviointimateriaaleja ja interventio-työkaluja esi- ja alkuopetukseen.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta tarkasteltiin yhtenä mahdollisuutena edistää kaikkien lasten tasa-arvoista mahdollisuutta saada tukea omassa esiopetusryhmässä. Kuten tulokset osoittivat erityisopettajat käyttävät yhteisopettajuuden toimintamallia, mutta toimintamallien monipuolinen käyttö on vähäistä. Yhteisopettajuuden yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin on tutkittu vähäisesti (Malinen ja Palmu 2017, 12). Tämänkin tutkimuksen perusteella jatkotutkimushaasteet liittyvät yhteisopettajuuden hyötyihin tukea tarvitsevan lapsen oppimistuloksien ja vertaisryhmässä toimimisen osalta.

Inklusiokeskustelu tulee varmasti jatkumaan. On tärkeää, että ihmisarvoa ei määriteltäisi koulutusjärjestelmän rakenteella, vaan koulutuksen järjestäjä, valtakunnan päättäjät ja opettajankoulutuslaitos pitäisivät kiinni kaikkien oikeudesta kuulua omaan yhteisöön, käydä omaa lähikoulua, saada tarvitsemaansa tukea kehitykseen ja oppimiseen omassa luokassa ja kohdata yhteiskunnan jäsenyys ilman segregaatiota. Hämeenaho ja Keltto (2019, 25) tarkastelevat asiaa siltä kannalta, että muutoksen tulee koskettaa koko fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä, jossa kaikkien toimijoiden tuen tarpeet otetaan huomioon. Tämä vaatii rahallista panostusta, opetuksen ja kasvatuksen tutkimusta, uudelleen organisoitua koulutusjärjestelmää ja koko inklusion ideologian avaamista keskusteluun uudessa kehittämisenäkökulmassa, jossa yhteiskunnan tasolla tapahtuva muutos tasa-arvoon lähtee liikkeelle yksilöiden osallisuuden mahdollisuudesta yhteisiin päätöksiin.

LÄHTEET

- Annala, J. 2017. Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen, 17–34.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 26.10.2019)
- Asetus 14.12.1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=erityisopettajan%20kelpoisuusvaatimukset#L1> (Luettu 19.11.2019).
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. 2018. Response-To-Intervention in Finland and the United States : Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800.
[doi:10.3389/fpsyg.2018.00800](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800). (Luettu 12.8.2019).
- Chitiyo, J. & Brinda, W. 2018. Teacher preparedness in the use of Co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning* 33(1). 38–51.
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9604.12190?casa_token=sVMbFss6KTYAAAAA:szelCgcBi7uBTEoEi_i9YPMsMj8Bb0WFl3H4-kwdiUehTBhfLFgRfJcgzK5LUhsSyATIgt_UoCi6A_A (Luettu 11.12.2019).
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia Tampere: Vastapaino, 195–206.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1,

- Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.
Kokkola: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos.
Tampere: Vastapaino.
- Gerlander, M. & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden
ääriviivoja. *Puhe ja kieli* 1 (10), 3-19.
<https://journal.fi/pk/article/view/4659/4376> (Luettu 8.12.2019)
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P. Raami, A. &
Vainikainen, M.-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-
kustannus.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki:
Gaudeamus University Press.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö?
Keskustelua. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 91-95.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria
ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos.
Helsinki: Tammi.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen P.
2019. Kaksivuotinen esiopetus, Alustava selvitys. Opetushallitus:
https://www.oph.fi/download/196046_kaksivuotinen_esiopetus.pdf
(Luettu 29.9.2019)
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä – Koulun ja
kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *NMI-Bulletin.*
Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 29(3), 11-27.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P.
Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja.
Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Kattilakoski, R. 2019. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa –
Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. *NMI-
Bulletin.* *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti.* 29 (3), 4-10.

- Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 616: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Kokkola: PS-kustannus. e-kirjan Osa 1.
- Komu, S. 2018. Toimintakulttuuriin vaikuttaminen kouluväen toimilla. Valteri. <https://www.valteri.fi/artikkelit/toimintakulttuuriin-vaikuttaminen-kouluvaen-toimilla/> (Luettu 26.10.2019)
- Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P. 2017. Yhteisöä rakentamassa – näkökulmia pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Juvenes Print, 7-14. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisojen_salat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 26.10.2019)
- Kykyri, V-L. & Puutio, R. 2015. Johdanto konsultointiin ja konsultaviiviseen työotteeseen. Teoksessa Konsultointi keskusteluva : vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua. Oulu: Metanoia Instituutti, 16-29. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48850/konsultointikeskustelunawebbluku1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 28.10.2019).
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Kokkola: PS-kustannus. e-kirjan Osa 1.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 87–110.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Siekkinen, M. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus 41 (2), 116–128.
[https://www.researchgate.net/publication/285029301_Luku-
_ja_kirjoitustaidon_seka_motivaation_kehitys_esi-ja_alkuopetusvuosina](https://www.researchgate.net/publication/285029301_Luku-ja_kirjoitustaidon_seka_motivaation_kehitys_esi-ja_alkuopetusvuosina)
(Luettu 3.12.2019)
- Lundahl, L. 2016. Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. Research in Comparative & International Education 11, 3–12. doi:0.1177/1745499916631059
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1745499916631059>
(Luettu 8.12.2019)
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti, 9–13.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäytiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 412. Väitöskirja.
- Molbaek, M. 2017. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. International Journal of Inclusive Education, 1-14.
- Nislin, M. & Suhonen, E. 2017. Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkotiryhmässä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. e-Erika, Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 1, 13–15.
https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_1_2017_3.pdf (Luettu 11.12.2019).

- NMI lukimat.fi. 2019. Kolmiportaisen tuen malli. NMI Tieverkkovälitteinen pesulukutaidon ja matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> (Luettu 20.11.2019)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Helsinki: Opetusministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>. (Luettu 12.8.2019)
- OPH 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 26.10.2019).
- OPH 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 26.10.2019)
- OPH 2019. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> (Luettu 19.11.2019)
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetuksessa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 65–77.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (Ca): Sage
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Opetus ja työaika. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P2> (Luettu 23.11.2019).
- Perusopetuslaki 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 19.11.2019)
- Perusopetuslaki 1998. Velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta (23.12.1999/1288).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4> (Luettu 29.9.2019).

Perusopetulaki 21.8.1998/628. Opetuksen poikkeava aloittamisajankohta.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P27> (Luettu 23.11.2019).

Pihlaja, P. & Viitala R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: Ps-kustannus, 17-49.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki:

Opetushallitus.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1> (Luettu 12.12.2019).

Rajakaltio, H. 2017. Kohti yhteisöllistä koulua - kolme esimerkkitausta

onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V.

Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) 2017. Kehittämisen palat,

yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen, 59-83.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 26.10.2019).

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruu ja käsittelyn ABC.

Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.)

Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413-426.

Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion Teacher Learnin in Co-Teaching.

Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 453.

Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teacher's

professional learning and joint knowledge construction. Teaching and

Teacher Education 28 (7), 999-1008

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin C.L. 2018. Committing, engaging and

negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching.

Teaching and Teacher Education 83, 225-235.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen

työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen.

Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus -

näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen.

Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 16–23.

Saloviita, T. (toim.) 2016. Samanaikaisopetus, Tuntisuunnitelmia ja työtapoja.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences Department oh Teacher of Education Research Report 393: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. 2017. ”Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen” Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. NMI Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (2), 25–39.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis oh qualitative research. *Exceptional Children* 73, 392–416.

<https://pdfs.semanticscholar.org/9bf6/296ee9f942efae49055465622047adebb85c.pdf> (Luettu 4.12.2019)

Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen, 35–57.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 26.10.2019)

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=suomen%20perustuslaki#a731-1999> (Luettu 26.10.2019).

Sundqvist, C. 2012. Perspektivmöten i skola och handledning [Meetings of perspective in schools and consultation]. Doctoral dissertation, Åbo: Åbo Akademy University Press.

- Takala, M., & Ahl, A. 2014. Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education* 41(1), 59–81.
- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf . Luettu 25.9.2019
- Tilastokeskus 2018. Peruskouluissa 560 500 oppilasta vuonna 2018.
http://www.stat.fi/til/pop/2018/pop_2018_2018-11-14_tie_001_fi.html
 (Luettu 29.9.2019).
- Unesco 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 16.9.2019).
- Valtioneuvosto 2019. Hallitusohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/rinteenhallitus/hallitusohjelma/johdanto> (Luettu 29.9.2019).
- Viitala R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 51–77.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja
- Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 6(2) 2017, 207–229.
- Vitka, T. 2018. *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yhdenvertaisuuslaki> (Luettu 26.10.2019).

YK 1989. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

(Luettu 16.9.2019).

YK 2007. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus 2007.

https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

(Luettu 16.9.2019).

LIITTEET

Liite 1. Erityisopettajien haastattelun teemat

Erityisopettajan työskentely esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

- työskentelyaika esiopetuksessa
- työnkuva
- oppilaiden määrä

Osa-aikaisen erityisopetuksen pedagogiset ratkaisut

- miten osa-aikainen erityisopetus tulisi järjestään esiopetuksessa
- millaisia pedagogisia ratkaisuja on tehty käytännön arjessa
- yhteistyötä esiopetuksen yhteydessä
- yhteistyö esiopettajan kanssa

Yhteisopettajuus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

- näkemys yhteisopettajuuden mahdollisuuksista esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa
- käytössä olevat yhteisopettajuuden toimintamallit esiopetuksen yhteisössä
- yhteisopettajuutta koskevat odotukset
- yhteisopettajuuden haasteet

Inklusio esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

- näkemys inklusiosta
- inklusion ilmeneminen esiopetuksessa

Kolmiportaisen tuen -malli esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

- näkemys kolmiportaisen tuen mallista
- kolmiportaisen tuki -mallin käyttö

Osa-aikainen erityisopetus esiopetuksessa

- oma kokemus
- haasteet
- oman työ kehittäminen
- omaa työtä tukevia tekijöitä

Taustatiedot

- haastateltavan ammattinimike
- haastateltavan koulutus
- haastateltavan työkokemus

Muut haastateltavan mietteet

Liite 2. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Hei

Olen Akaan kaupungin esiluokanopettaja Liisa Asikainen ja opiskelen nyt Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa varhaiserityispedagogiikan kandidaatin- ja maisterinohjelmassa. Teen opintoihini liittyen pro gradu -tutkielmaa laaja-alaisen erityisopettajan toiminnasta esiopetuksessa.

Pro gradu aineiston tulen keräämään laaja-alaisilta erityisopettajilta, jotka toimivat kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti esiopetuksessa. Aineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys salataan ja suojataan huolellisesti.

Pyydän lupaa lähestyä organisaationne laaja-alaisia erityisopettajia tutkimukseen liittyvän haastattelun merkeissä?

Liittennä olevassa tutkimussuunnitelmassa on lisätietoa tutkielmasta.

Tutkielman tekemistä ohjaa

Riitta Viitala

KT, erityispedagogiikan lehtori

Jyväskylän yliopistosta

riitta.viitala@jyu.fi

puh.040 805 3630

Toivon teiltä pikaista vastaamista tutkielman etenemisen toivossa.

Vaivannäöstänne kiittäen

Liisa Asikainen

etunimi.sukunimi@student.jyu.fi

etunimi.sukunimi@edu.aka.fi

puh. XXXXXXXXXXX

Liite 3. Aineiston luokittelu

AINEISTON LUOKITTELU

ALALUOKKA
työn vaatimukset

YLÄLUOKKA

PÄÄLUOKKA

tukiprosessi

ohjaus- ja opetusmenetelmät

opetuksen sisältö

konsultaatio

oppimisympäristö

kolmiportainen tuki

AMMATTITAITOA
VAATIVAT TEHTÄVÄT

KOLMIPORTAISEN
TUEN
TOTEUTUMINEN

TYÖNKUVA

KUVIO 1 Pedagogiset ratkaisut (tutkimuskysymys 1)

ALALUOKKA

koulun ulkoinen toimintakulttuuri

koulun sisäinen toimintakulttuuri

tiimiopetus

rinnakkain opettaminen

avustava ja täydentävä opettaminen

hyödyt opettajalle

hyödyt lapselle

suunnittelu

resurssit

asenne

YLÄLUOKKA

EDELLYTYKSET

TYÖTAVAT

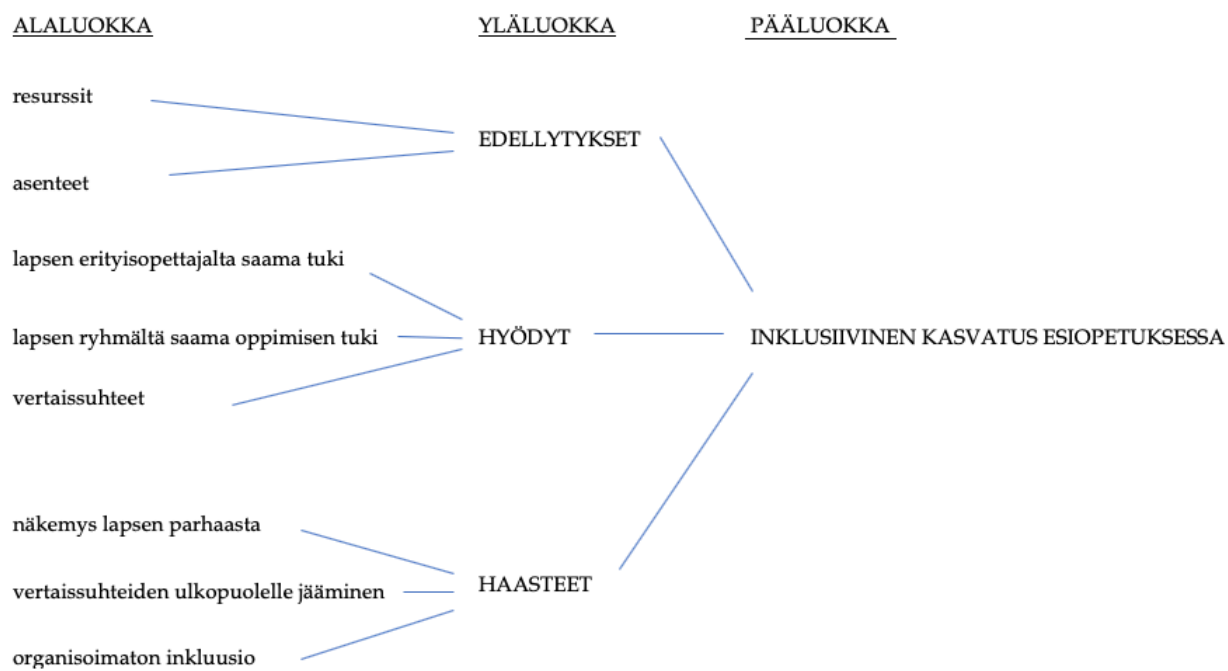
HYÖDYT

HAASTEET

PÄÄLUOKKA

YHTEISOPETTAJUUS ESIOPETUKSEN OSA-
AIKAISESSA ERITYISOPETUKSESSA

KUVIO 2 Yhteisopettajuus esiopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa (tutkimuskysymys 2)



KUVIO 3 Inklusiivinen kasvatus esiopetuksessa (tutkimuskysymys 3)