

**Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien
opettajien verkostot ja niille annetut merkitykset**

Kaisa Metso & Riitu Ruotsalainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Metso, Kaisa & Ruotsalainen, Riitu. 2021. Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien verkostot ja niille annetut merkitykset. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua.

Tämän tutkimuksen aiheena on toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien verkostot. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia verkostoja kyseisillä opettajilla on ja mitä merkityksiä opettajat näille verkostoille antavat. Tavoitteena oli tuottaa tietoa opettajien verkostoista ja siten mahdollistaa opettajien verkostoitumisen kehittämistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto on peräisin Helsingin ja Jyväskylän yliopiston INTO-hankkeesta, jossa paneudutaan toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin 88 opettajan haastattelua, jotka analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavilla opettajilla oli verkostoja oman koulun opettajayhteisössä, toisten koulujen opettajiin ja muihin ammattihenkilöihin, kuten terapeutteihin ja koulunkäynninohjaajiin. Verkostoja esiintyi myös sosiaalisen median kanavissa ja oman alan koulutuksissa. Etenkin kollegiaaliset verkostot koettiin merkitykselliseksi työtapojen ja työhyvinvoinnin suhteen.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että kouluissa on olemassa rakenteita verkostoitumiselle. Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavia opettajia on usein koulussa vain yksi tai muutama ja heillä näyttäisi olevan tarvetta etenkin kollegiaaliselle verkostoitumiselle. Kollegiaalisten verkostojen voidaan ajatella tuottavan opettajille sosiaalista pääomaa esimerkiksi tiedon jakamisen ja vertaistuen kautta.

Asiasanat: toiminta-alueittain järjestettävä opetus, toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, vaativa erityinen tuki, moniammatillinen yhteistyö, opettajien verkostot

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI PERUSOPETUKSESSA	7
	2.1 Kolmiportainen tuki ja inklusion toteutuminen.....	7
	2.2 Monialainen vaativa erityinen tuki opetuksessa.....	9
	2.3 Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ja opetus.....	12
3	VERKOSTOT JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	16
	3.1 Verkostot koulukontekstissa	16
	3.2 Moniammatillinen yhteistyö	19
	3.2.1 Moniammatillinen yhteistyö koulun ja erityisopetuksen näkökulmasta.....	20
	3.2.2 Koulunkäynninohjaajat ja terapeutit osana erityisopettajien moniammatillista verkostoa	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu	29
	5.2 Aineiston analyysi	31
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	33
6	TULOKSET	36
	6.1 Toiminta-alueittain opettavien opettajien verkostot	36
	6.2 Verkostoille annetut merkitykset	42
7	TULOSTEN TARKASTELUA	48
	7.1 Verkostot eri yhteisöissä	48
	7.2 Kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana	52
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	57
	8.1 Luotettavuus.....	57
	8.2 Jatkotutkimus	59
	LÄHTEET	61
	LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Suomessa erityisopettajien ja tarkemmin toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien verkostoja on tutkittu vähän. Erityisopettajille on ominaista rakentaa verkostoja kollegoihin sekä hyödyntää työssään eri ammattilaisten monialaista osaamista (Tuomainen, Palonen & Hakkarainen, 2010). Vaativan erityisen tuen kontekstissa opettajilta löytyy verkostoja kollegoiden lisäksi myös esimerkiksi toisiin opettajiin, terapeutteihin ja koulunkäynninohjaajiin (Kokko ym., 2014, s. 45; Ojala ym., 2015, s. 27).

Verkostoitumisen on todettu olevan merkityksellistä opettajan työkanalta, sillä verkostoista on mahdollista saada tukea ja uusia näkökulmia työhön (Jyrkiäinen, 2007). Vaativan erityisen tuen kartoituksista on selvinnyt, että opettajat kaipaavat työnsä tueksi vertaistukea ja täydennyskoulutusta (Kokko ym., 2014, s. 65; Ojala ym., 2015, s. 34). Verkostoilla kollegoihin sekä heiltä saadulla tuella on havaittu olevan yhteyttä opettajien työhyvinvointiin (Lerkkanen ym., 2020; Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008). Opettajien työhyvinvointi heijastuu koulun arjessa useisiin eri osa-alueisiin, kuten luokkahuonevuorovaikutukseen, oppilaiden koulusuoriutumiseen ja pedagogian laatuun (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Klusmann, Richter & Lüdkte, 2018; Lerkkanen ym., 2020). Pajun (2021) tutkimuksen mukaan opettajien ja henkilöstön välinen reflektiivinen yhteistyö auttaa tukemaan myös inklusion ja oppilaiden tarvittavan tuen toteuttamista. Koska toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavat opettajat työskentelevät pääosin yksin erityisopettajan roolissaan, on sekä opettajan että luokan hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä tutkia heidän verkostojaan.

Toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteutetaan vaativan erityisen tuen kontekstissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla voi olla esimerkiksi vaikea kehitysvamma tai psyykkisiä pulmia, jolloin oppilas tarvitsee monialaista ammatillista tukea ympärilleen (Tuvet.fi, 2021). Suomessa vaativaa erityistä tukea kehittää alueelliset VIP-verkostot, joiden avulla pyritään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin paremmin (Vip-verkosto.fi, 2021).

Osa vaativan erityisen tuen oppilaista opiskelee toiminta-alueittain, jolloin opetuksen päätavoitteena on antaa eväitä mahdollisimman itsenäiseen elämään tulevaisuutta ajatellen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS, 2014, s. 71). Nykyisessä opetussuunnitelmassa toiminta-alueittaisesta opetuksesta mainitaan vain muutaman sivun verran (POPS, 2014, s. 71–72) ja usein opettajat hyödyntävätkin opetuksessa vanhoja opetussuunnitelmia sekä erilaisia ohjelmia (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu, 2015).

Koulukontekstissa verkostoitumisesta on tullut yhä yleisempää (Muijs, West & Ainscow, 2010). Verkostot koostuvat ihmisten, ryhmien ja organisaatioiden välisistä vuorovaikutussuhteista, joissa hyödynnetään toimijoiden erilaisuutta (Aira, 2012, s. 111, 140). Verkostoitumisen myötä koulu voidaan ymmärtää laajana opetusta ja kasvatusta tuottavana verkoston toimijana, jossa sen muut jäsenet auttavat koulua kehittämään opetusta ja antavat sille voimavaroja (Smeds, Huhta, Pajunen & Väänänen, 2010, s. 88). Verkostoitumisen kautta voidaan yhdistää eri opettajien ja yhteistyökumppaneiden resursseja, kuten taitoja ja tietoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa esimerkiksi opetuksen laatuun (Smeds ym., 2010, s. 89). Tutkimusten mukaan opettajat käyttävät verkostoitumisen alustana sosiaalisen median kanavia, kuten esimerkiksi Facebook-ryhmiä (ks. Kelly & Antonio, 2016; Mercieca & Kelly, 2018; van Bommel, Randahl, Liljekvist & Ruthven, 2020).

Verkostoitumisen sisällä voidaan toteuttaa moniammatillista yhteistyötä ammattilaisten kesken yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Kumpulainen ym., 2010, s. 62). Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan usein ammattien välistä ja poikkiammatillista yhteistyötä (Isoherranen, 2012, s. 21; Kontio, 2010, s. 8). Sitä tarvitaan erilaisten ilmiöiden tarkastelussa ja niiden ymmärtämisessä (Isoherranen, 2012, s. 14). Koulukontekstissa eri ammattilaisten välistä yhteistyön tärkeyttä korostetaan (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015), sillä sen kautta voidaan turvata oppilaan saama tuki ja näin ehkäistä mahdollisia ongelmia (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Moniammatillinen yhteistyö on yksi osa-alue oppilaan riittävän tuen saannin keinoissa (Hämeenaho & Keltto, 2019).

Verkostojen voidaan nähdä tuottavan koululle ja opettajille sisäistä sosiaalista pääomaa. Muijs ja kumppanit (2010) esittävät, että koulujen välinen yhteistyö ja tiedonjako kuuluvat sosiaalisen pääoman tavoitteisiin. Etenkin opettajien välisen kommunikoinnin ja tiedonsiirron on havaittu ennustavan jopa oppilaiden koulumenestystä (Leana & Pil, 2006). Jyrkiäisen (2007) tutkimuksesta selvisi, että opettajien keskinäinen osaamisen jakaminen lisäsi innostusta omaan työhön ja arvostusta työyhteisön sisällä. Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen materiaalien ollessa melko vähäiset, opettajien välisen tiedonjaon ja verkostoitumisen merkitykset korostuvat entisestään.

Tämän opinnäytetyön teoriaosiossa esittelemme perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea aluksi kolmiportaisen tuen ja myöhemmin vaativan erityisen tuen näkökulmista. Tämän jälkeen käymme läpi verkostoja ja moniammatillista yhteistyötä sekä yleisesti että tarkemmin koulukontekstissa. Teoriaosion myötä esittelemme tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Tästä siirymme tutkimuksen toteuttamiseen, jossa esitämme aineistonkeruun, aineiston analyysin ja eettiset ratkaisut. Seuraavat luvut käsittelevät tuloksia ja tulosten tarkastelua laajemmin. Lopuksi pohdinnassa syvennymme tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja tuloksista nousseihin jatkotutkimusaiheisiin.

2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEA PERUSOPETUKSESSA

Tässä luvussa käymme läpi kolmiportaista tukea, vaativaa erityistä tukea sekä toiminta-alueittain järjestettyä opetusta. Käsittelemme luvussa 2.1 tuen portaiden sisältöjä ja niiden välillä etenemistä sekä tarkastelemme koulun inklusiota. Luvussa 2.2 määrittelemme vaativan erityisen tuen termin sekä selvitämme sen toteutumisen Suomessa. Lopuksi luvussa 2.3 esittelemme toiminta-alueittain järjestettyä opetusta opetussuunnitelman ja erilaisten menetelmien pohjalta.

2.1 Kolmiportainen tuki ja inklusion toteutuminen

Vuonna 2010 säädettiin laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), jonka myötä Suomen perusopetukseen otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli. Tähän kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleistä tukea annetaan oppilaalle heti tuen tarpeen ilmetessä erilaisin pedagogisin keinoin ilman, että siitä tarvitsee tehdä erillisiä päätöksiä (POPS, 2014, s. 63). Tällä tavoin pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostetun tuen piiriin. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisensa tueksi säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tuki pohjautuu yksilölliseen oppimissuunnitelmaan, joka on toteutettu moniammatillisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa pedagogisen arvion pohjalta. (Perusopetuslaki 628/1998 16a§.) Tilastokeskuksen koulutustilastosta (SVT, 2020) selviää, että vuonna 2019 tehostettua tukea sai 11,6 % peruskoulun oppilaista. Yksi tavoite tehostetun tuen kehittämisen taustalla oli se, että tuki pystyttäisiin järjestämään yleisopetuksen piirissä niin pitkälle kuin mahdollista. Vuonna 2012 toteutetussa rehtorikyselyssä liittyen erityisopetuksen lakimuutoksiin selvisi, että tehostettu tuki järjestetään yleisimmin yleisopetuksen ryhmässä siten, että oppilas saa osa-aikaista erityisopetusta erillään omasta opetusryhmästään tarpeen mukaan. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 88.)

Kolmanteen tuen portaaseen sisältyy erityinen tuki. Ennen erityisen tuen päätöstä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä sekä vanhempien kuulemisen yhteydessä pedagoginen selvitys, jolla arvioidaan erityisen tuen tarvetta (Perusopetuslaki 628/1998 17§). Tuen päätöksen jälkeen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelmaan kirjataan annetut tuen muodot sekä ja se on tarkistettava vähintään kerran lukuvuodessa (Perusopetuslaki 628/1998 17a§). Erityinen tuki pohjautuu erityisopetukseen, jolloin oppilaalle annettu tuki on vahvaa sekä systemaattista. Peruskoulun oppilaista 8,5 % kuului erityisen tuen piiriin vuonna 2019 (SVT, 2020).

Erityisopetuslain muuttamisen taustalla ovat olleet erilaiset kansainväliset säädökset ja linjaukset liittyen lasten oikeuksiin käydä koulua sekä inklusion edistämiseen (Opetusministeriö, 2007, s. 10, 13). Viime vuosikymmeninä erityis- ja yleisopetuksen välillä on esiintynyt laajalti keskustelua liittyen inklusioon, integraatioon ja segregatioon. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015, s. 90–91) kyselytutkimuksessa ilmeni, että rehtorit kokivat olevan taloudellisesti tehokkaampaa järjestää kaikkien erityistä tukea saavien oppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmässä. Erillisen erityisopetuksen ryhmän arvioitiin kuitenkin olevan pedagogisesti tehokkaampi ratkaisu (Pulkinen & Jahnukainen, 2015, s. 91).

Saloviidan (2020) tutkimuksesta selvisi, että opettajien ja rehtoreiden asenteet inklusiivista opetusta kohtaan olivat useammin negatiivisia kuin positiivisia. Poikkeuksena olivat erityisopettajat, jotka kokivat inklusion enemmän positiivisena asiana (Saloviita, 2020). Segregatio näkyy selkeämmin vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa. Kontu, Jarimo, Törmänen & Vänskä (2009, s. 75) tuovat artikkelissaan esille, että opettajien näkemyksissä esiintyy vahvasti ajatus siitä, että ”tavalliset” ja ”erityiset” pidetään erillään.

Tätä ajatusta tukee Göranssonin ja kumppaneiden (2020) tutkimus ruotsalaisten opettajien, jotka opettavat älyllisesti kehitysvammaisia oppilaita, näkemyksistä liittyen inklusioon. Laajasta kyselytutkimuksesta selvisi, että kyseiset opettajat ovat sitoutuneita säilyttämään erityiskoulut erillisinä muista kouluista. Lisäksi he eivät kokeneet suurta tarvetta työskennellä yhteistyössä ”tavallisten” koulujen opettajien kanssa. (Göransson ym., 2020.) Hyytiäinen (2012) taas tutki

väitöskirjassaan kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan koulupolkua esikoulusta toiselle asteelle pitkittäistutkimuksena. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että päivähoitossa ja esikoulussa tehdyt hallinnolliset ratkaisut olivat inklusiivisia, kun taas myöhemmässä vaiheessa koulupolkua koskevat päätökset pohjautuivat integraatioon tai jopa segregatioon (Hyytiäinen, 2012, s. 66). Vaikka inklusio on yleistynyt kouluissa, kuitenkin vuonna 2019 lähes 34 % erityisen tuen oppilaista opiskelivat kokonaan erityisluokassa tai -ryhmässä (Vipunen.fi, 2020). Näin ollen inklusio ei välttämättä kosketa etenkin kehitysvammadiagnoosin saaneita oppilaita, joiden opetus liitetään vaativan erityisen tuen käsitteen yhteyteen.

2.2 Monialainen vaativa erityinen tuki opetuksessa

Vaativan erityisen tuen käsite on noussut keskusteluun kolmiportaisen tuen sääntämisen jälkeen. Kyseessä ei ole neljäs portas tuen kolmiportaisuudessa, vaan se on termi tukitoimille, joka kohdistuu tietyille ryhmälle ja, jonka toteuttaminen vaatii monen eri ammattiryhmän yhteistyötä. TUVET (Tutkimusperustainen vaativan erityisen tuen kehittäminen) -hanke määrittelee vaativan erityisen tuen ryhmän seuraavanlaisesti: *”Vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismikirjoa. Lisäksi ryhmään saattaa kuulua lapsia, joiden opetus järjestetään perusopetuslain 18 pykälän mukaisesti.”* (Tuvet.fi, 2021). Kuviossa 1. on hahmoteltu tarkemmin vaativan erityisen tuen käsite.



KUVIO 1. Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä. Julkaisematon kuvio. TUVET-hanke.

Vaativan erityisen tuen käsite on peräisin VETURI-hankkeesta, jossa tarkasteltiin erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevia oppilaita, joilla on esimerkiksi vaikea kehitysvamma. Termi otettiin käyttöön, kun hankkeen alussa haluttiin tutkia ja kehittää vähemmälle jääneen oppilasryhmän perusopetusta. Hankkeen tavoitteena oli saada tietoa muun muassa erityisen tuen saamisen oikeutuksesta, lähikouluperiaatteen toteutumisesta ja moniammatillisesti luotujen tukitoimien sekä perusopetuksen uudistuksen toteutumisesta opettajilta, jotka opettavat esimerkiksi kehitysvammadiagnoosin saaneita oppilaita (Kokko ym., 2014, s. 9).

VETURI-hankkeen määritelmän pohjalta on arvioitu, että vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus perusopetuksessa on noin 10 000 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017:34, s. 10). Perusopetuksen oppilasjoukkoon suhteutettuna määrä on melko pieni. Perusopetuslain (642/2010) 30§:n mukaan kaikilla oppilailla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja riittävää koulunkäynnin sekä oppimisen tukea heti tarpeen ilmetessä. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 15§) tuo esille, että koulutuksen järjestäjän, palveluiden tarjoajan, viranomaisen tai työnantajan on tehtävä kulloisessa tilanteessa tarvittavat

kohtuulliset mukautukset, jotta vammaisen henkilö saa yhdenvertaisesti muiden kanssa koulutusta, palveluita ja työtä.

Näiden lakien pohjalta voidaan todeta, että vaativan erityisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla on oikeus saada opetusta yhdenvertaisesti toisiin nähden. Kuitenkin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014:2) selvityksen mukaan perusopetuslain muutokset (642/2010) eivät ole uudistaneet vaativan erityisen tuen osalta pedagogisia käytänteitä, kuten esimerkiksi kolmiportaisen tuen kohdalla on tehty. Lisäksi opettajien vaihtuvuus ja epäpätevien opettajien määrä on suuri (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:2). Tieteellisiin tutkimuksiin pohjautuvien menetelmien käyttäminen on myös yksi kysymysmerkki vaativassa erityisessä tuessa.

Oppilaiden, joilla on älyllinen kehitysvamma, opettajat hyötyisivät tieteellisesti tutkituista interventiomenetelmistä akateemisten ja käytännön taitojen sekä myös toivotun käyttäytymisen tukemisessa (Räty, Kontu & Pirttimaa, 2016). VETURI-hankkeen kartoituksesta kuitenkin selvisi, että Suomessa tutkimustietoon pohjautuminen on jäänyt vähäisemmäksi verrattuna esimerkiksi opettajan oman osaamisen hyödyntämiseen vaativan erityisen tuen opetuksessa. Lisäksi vaativa erityinen tuki kaipaisi pedagogisten toimintojen päivittämistä tavoitteellisempaan suuntaan. (Kokko ym., 2014, s. 64–65). Monet käytetyt menetelmät ja pedagogiset toimintatavat ovat peräisin vanhoista opetussuunnitelmista, jotka ovat tarkoitettu oppilaille, joilla on kehitysvammadiagnoosi (Pirttimaa ym., 2015, s. 189).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, s. 19) vaativan erityisen tuen kehittämisen loppuraportissa nostettiin yhtenä kehittämisehdotuksena alueelliset yhteistyöverkostot eli VIP-verkostot, joiden tavoitteena on kehittää vaativan erityisen tuen yhteistyötä ennaltaehkäisevän työotteen kautta. VIP-verkostot (VIP=Very Important Persons) muodostuvat sairaalaopetusyksiköistä, kunnallisista erityiskouluista, valtion koulukotikouluista, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterista ja erityispedagogiikan tutkimus- sekä koulutusyksiköistä. Näiden verkostojen alueellisella yhteistoiminnalla pyritään tehostamaan vaativan erityisen

tuen resursseja sekä vastaamaan oppilaiden ja opettajien tarpeisiin riittävän monipuolisesti. (Vip-verkosto.fi, 2021.)

Vaativan erityisen tuen termin alle kuuluvat oppilaat tarvitsevat koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa moniammatillista sekä intensiivistä tukea. Suomessa osa vaativan erityisen tuen oppilaista opiskelee toiminta-alueittaisen opetus-suunnitelman mukaisesti.

2.3 Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ja opetus

Toiminta-alueittainen opetus sisältyy kolmiportaiseen tukeen ja siitä päätetään erityisen tuen päätöksessä (Rämä, 2021). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa sovelletaan erityisiä opetusjärjestelyitä eli oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa, kun se on perusteltua oppilaan terveydentilaan nähden tai oppimäärän suorittaminen olisi joiltain osin kohtuutonta (Perusopetuslaki 628/1998, 18§). Opetus voidaan jakaa eri osa-alueisiin, jotka tukevat käytännön elämässä tarvittavia itsenäisiä taitoja. Opetuksessa käytettävät toiminta-alueet ovat nykyisen opetussuunnitelman mukaan motoriset taidot, kieli ja kommunikatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot (POPS, 2014, s. 71). Näihin toiminta-alueiden sisältöihin yhdistetään useissa kouluissa esimerkiksi erilaisia teemoja ja peruskoulun oppiaineita (Pirttimaa & Kontu, 2010, s. 139). Vuonna 2019 erityisen tuen oppilaiden osuus peruskoulun oppilaista oli 8,5 %, joista 4 % kuului toiminta-alueittain järjestetyn erityisen tuen piiriin (SVT, 2020).

Toiminta-alueittainen opetus on suunnattu alun perin syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi diagnosoiduille oppilaille (Pirttimaa ym., 2015). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) määrittelee vammaisuuden seuraavasti: *“Vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa”*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 71) todetaan, että opetus järjestetään toiminta-alueittain, jos oppilas ei kykene opiskelemaan edes yksilöllistettyjä oppiainesisältöjä. Näin

ollen toiminta-alueittain toteutetun opetuksen tulisi koskea pääosin oppilaita, jotka ovat syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisia.

Vaikea ja syvä kehitysvammaisuus ovat termeinä laajoja sekä eri tavoin ymmärrettyjä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020) kuvaa vammaispalvelujen käsikirjaan pohjautuen vaikeavammaiseksi sellaisen henkilön, joka *”tarvitsee pitkäaikaisen tai etenevän vamman tai sairauden johdosta välttämättä ja toistuvasti toisen henkilön apua 1) päivittäisissä toimissa; 2) työssä ja opiskelussa; 3) harrastuksissa; 4) yhteiskunnallisessa osallistumisessa; tai 5) sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitämisessä”*. Määritelmää käytetään henkilökohtaista apua järjestäessä, jolloin edellytyksenä on myös se, ettei avuntarve ole peräisin pääsääntöisesti ikääntymiseen liittyvistä toiminnanrajoituksista (THL, 2020).

Maailman terveysjärjestön (WHO) tautiluokituksen (ICD-10) mukaan älyllinen kehitysvammaisuus voidaan luokitella myös älykkyydosamäärän mukaan, jolloin vaikean kehitysvammaisuuden (F72) ÄO on 20-34 ja syvän älyllisen kehitysvammaisuuden (F73) ÄO on alle 24. Bellamy, Croot, Bush, Berry ja Smith (2010) tutkivat eri tahojen käyttämiä määritelmiä syville ja moniulotteisille oppimisvaikeuksille (*profound and multiple learning disabilities, PMLD*), jotka usein yhdistyvät myös eriasteisiin kehitysvammaisuuksiin. Tutkimuksesta selvisi, että annetut määritelmät korostivat usein ympäristön merkitystä fyysisten ominaisuuksien sijaan vammaisuuden termin kuvailussa (Bellamy ym., 2010, s. 232).

Tämä ympäristöä korostava määritelmä kytkeytyy osin Vehmaksen (2009, s. 118) artikkeliin, jossa esitetään, että elimellinen vamma on toiminnanrajoituksia mahdollisesti aiheuttava fyysinen piirre, jonka määrittely tapahtuu kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Sen sijaan vammaisuus määräytyy ominaispiirteiden ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa tapahtuvista toiminnanrajoituksista, jolloin se voidaan nähdä sosiaalisena konstruktiona (Vehmas, 2009, s. 118).

Toiminta-alueittaisen opetuksen perusta on säilynyt pitkälti samanlaisena yli kolmekymmentä vuotta. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmassa (EHA1) vuodelta 1979 on esitelty oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt oppi-

laille, jotka ovat diagnosoitu lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisiksi (Sosiaalhallitus, 1979). Sen arvioitiin olevan liian vaikea syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi diagnosoiduille lapsille, jotka olivat tuolloin vapautettuna oppivelvollisuudesta. Näin ollen julkaistiin vuonna 1987 ”Erityisopetuksen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2” (EHA2), joka erittelee vaikeavammaisille oppilaille suunnatut toiminta-alueet ja niiden tavoitteet laajasti pohjautuen tyypilliseen 0–3-vuotiaan lapsen kehitykseen (Sosiaalhallitus, 1987).

Vuonna 1997 astui voimaan lakimuutos, jossa myös vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat pääsivät perusopetuksen ja oppivelvollisuuden piiriin (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996). Tuolloin julkaistiin myös ”Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten” (1997). Siinä esitellyt toiminta-alueet ovat nykyisessä opetussuunnitelmassa (ks. POPS, 2014) samat, joskin nykyisellään suppeammin avattuna. Lakimuutosten ja kehittämistyön myötä vaikeimmin kehitysvammaisten opetus on muuttunut hiljalleen integroivampaan suuntaan totaalista segregaatista eli eristämisestä (Pirttimaa ym., 2015).

Kontu ja Pirttimaa (2010) ovat tutkineet Suomessa käytettyjä opetusmenetelmiä ja -suunnitelmia, jotka ovat suunnattu oppilaille, joilla on diagnosoitu syvä älyllinen kehitysvamma. Tutkimuksesta selvisi, että EHA2 -opetussuunnitelmaa hyödynnettiin laajalti opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kehitysvammadiagnoosin saaneiden oppilaiden opettajien opetusmenetelmiin kuului aistiharjoituksia ja -stimulaatiotekniikoita sekä ympäristön rikastuttamista. Tutkittavat toivat esille opetusmetodeista esimerkiksi KNILL (KKK) ja TEACCH-metodit, joiden avulla voidaan vahvistaa esimerkiksi kommunikointia. (Kontu & Pirttimaa, 2010.)

KNILL ja TEACCH-ohjelmia on hyödynnetty myös arvioinnissa sellaisille oppilaille, joilla on vaikea kehitysvamma (Kontu & Pirttimaa, 2008). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 72) mukaan arviointi toteutetaan toiminta-alueiden tavoitteiden mukaisesti ja se annetaan aina suullisesti. Rämän (2021) tutkimuksesta selvisi, että toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen arviointitavoissa esiintyy laajasti hajanaisuutta. Yleisimpiä keinoja arvioinnissa

olivat havainnointi ja niiden pohjalta käydyt keskustelut, koulunkäynninohjaajien havainnot sekä erityyppiset seurantamenetelmät (Rämä, 2021). Yksilöllinen arviointi on avainasemassa vaikeavammaisiksi diagnosoiduille oppilaille. Arviointi voi olla kuitenkin vaikeaa, sillä eri vammojen kirjo on mahdollisesti laaja ja hyvinkin spesifi yksilöiden kohdalla (Nakken & Vlaskamp, 2007, s. 86).

Rädyn ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa analysoitiin tutkimusperustaisia suosituksia sekä yleisiä aiheita liittyen sellaisten oppilaiden opetukseen, joilla on älyllinen kehitysvamma. Tutkimuksessa analysoiduista artikkeleista löydettiin yhteensä kahdeksan kategoriaa, joita olivat lukeminen ja kirjallisuus, elämäntaidot, inklusio, käyttäytyminen ja itsehillintä, kommunikaatio ja sosiaaliset taidot, matematiikka, siirtymät ja jatko koulun jälkeen sekä opetussuunnitelma ja ohjaus. Näitä kategorioita ja niiden sisältöjä oli tutkittu eniten kehitysvamma-diagnoosin saaneiden oppilaiden opetukseen liittyen. (Räty ym., 2016.) Osa näistä menevät päällekkäin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 71) esiteltyjen toiminta-alueiden kanssa.

Moljord (2018) on puolestaan tarkastellut tutkimuksia, jotka käsittelevät älyllisen kehitysvammadiagnoosin saaneille oppilaille tarkoitettuja opetussuunnitelmia. Katsauksesta selvisi, että kyseiset artikkelit jakautuivat pääosin käytännön elämän taitoihin sekä akateemisiin taitoihin, kuten myös Rädyn ja kollegoiden (2016) tutkimuksesta nousi esille. Akateemisiin ja kognitiivisiin taitoihin keskittyvät tutkimukset olivat kuitenkin tässä tapauksessa huomattavasti yleisempiä kuin muut osa-alueet. Analyysin tulokset johtavat pohtimaan sitä, mikä merkitys akateemisten taitojen korostamisella ja käytännön taitojen vähäisemmällä roolilla on viiteryhmään kuuluvien oppilaiden tulevaisuuden kannalta. (Moljord, 2018.)

Suomalaisen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman sisältöjä ei ole tutkittu paljoa. EHA1 ja EHA2 -opetussuunnitelmia hyödynnetään pitkälti edelleen opetuksessa oppilaille, joilla on vaikea kehitysvamma. Sisältöjen lisäksi myös toiminta-alueittaiseen opetukseen kuuluvien verkostojen tutkiminen on jäänyt vähäiseksi.

3 VERKOSTOT JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Vaativassa erityisessä tuessa ja toiminta-alueittaisessa opetuksessa hyödynnetään usein verkostoja, yhteistyötä eri tahojen välillä sekä moniammatillisuutta. Luvussa 3.1 käymme läpi verkostoja ja selvitämme, miten verkostot näyttäytyvät koulukontekstissa. Seuraavassa luvussa 3.2 esittelemme moniammatillisen yhteistyön käsitteen ja tarkastelemme moniammatillista yhteistyötä koulun ja erityisopettajien näkökulmasta. Moniammatillisen yhteistyön yhteydessä kerromme myös koulunkäynninohjaajista ja terapeuteista. Lopuksi tarkennamme, miten verkostot ja moniammatillinen yhteistyö näyttäytyvät toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien erityisopettajien työssä.

3.1 Verkostot koulukontekstissa

Verkostot voidaan käsittää rakennelmaksi, joka koostuu ihmisten, ryhmien tai organisaatioiden välisistä vuorovaikutussuhteista (Aira, 2012, s. 111). Se on erilaisten toimijoiden ja sidosryhmien muodostelma, jossa hyödynnetään erilaisuutta ja niissä yhteistyö toteutuu pääasiassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Aira, 2012, s. 140). Viime vuosina verkostoituminen on tullut yhä suosittumaksi koulukontekstissa (Muijs ym., 2010). Verkostoja voidaan pitää tulevaisuuden koulujen rakenteena, jossa koulu toimii yhteistyössä toisten koulujen ja muiden julkisten sekä yksityisten toimijoiden kanssa (Smeds, Krokfors, Staffans & Ruokamo, 2010, s. 14).

Verkostoitumisen teoriaa esitellään lähinnä sosiologiassa, psykologiassa ja liiketaloudessa (Muijs ym., 2010). Muijsin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa verkostoitumisen teorian jaetaan neljään erilliseen teoreettiseen perspektiiviin, joista tarkastelemme sosiaalisen pääoman teoriaa. Sosiaalisen pääoman teorian mukaan verkostoitumisen avulla voidaan hyödyntää muiden toimijoiden hallussa olevia resursseja ja lisätä tietoa verkoston sisällä (Muijs ym., 2010). Linin

(1999) mukaan verkostoista saadut hyödyt tuottavat yksilöille sosiaalista pääoma. Colemanin (1988) määritelmässä taas sosiaaliseen pääomaan sisältyy osallisten velvoitteet ja odotukset, luottamus sosiaaliseen ympäristöön sekä tiedonsiirtokanavat, joissa sosiaaliset verkostot toimivat. Näiden osa-alueiden kautta sosiaalinen pääoma hyödyttää pelkkien yksilöiden sijaan myös koko yhteisöä (Coleman, 1988).

Leanan ja Pilin (2006) tutkimuksen mukaan kouluyhteisössä tuotettu sisäinen sosiaalinen pääoma, kuten opettajien välinen avoin kommunikointi ja tiedonjako, ennustaa mahdollisesti oppilaiden koulumenestystä matematiikassa. Sosiaalisen pääoman teorian mukaan koulukontekstissa verkostoitumisen tavoitteena on tiedonsiirto, jolloin koulut työskentelevät yhdessä täydentäen näin omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Tällöin koulut voivat yhdessä tarjota palveluita, joita ne eivät välttämättä pystyisi yksin tarjoamaan, kuten esimerkiksi monipuolisempia kursseja. (Muijs ym., 2010.)

Koulun verkostojen kehittämisessä keskeistä on tunnistaa ja ymmärtää sekä koulun sisäiset että ulkoiset palveluverkostot (Smeds, Staffans, Ruokamo & Krokfors, 2010, s. 242). Koulun verkostoitumisen tavoitteena on usein koulun kehittäminen ja sen mahdollisuuksien laajentaminen sekä resurssien jakaminen, joiden ansiosta koulut voivat tarjota monipuolisia palveluita, kuten sosiaali-, terveys- ja psykologisia palveluita (Muijs ym., 2010). Koulu voi esimerkiksi yhdistää eri opettajien ja yhteisökumppaneiden tietoa ja taitoa siten, että koulun oppilaat voisivat oppia mahdollisimman tehokkaasti ja hyvin (Smeds ym., 2010, s. 89). Koulun toimijoiden yhteistyön tarpeellisuus voi korostua esimerkiksi tilanteessa, jossa yksittäisellä koululla on jokin ongelma, jota se ei pysty ratkaisemaan (Jyrkiäinen, 2007, s. 161). On esimerkiksi näyttöä siitä, että verkostoitumisen kautta voidaan auttaa haavoittuvassa asemassa olevia oppilasryhmiä (Muijs ym., 2010).

Jyrkiäinen (2007) tutki väitöskirjassaan *Verkosto opettajien tukena* resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja koulussa työskentelevien toimijoiden osamisen jakamista. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat keskustelut haasteista, ongelmista ja saavutuksista toisten opettajien kanssa merkitykselliseksi. Verkos-

toitumisen myötä opettajat saivat uusia ideoita ja pystyivät jakamaan omia ajatuksiaan toisten opettajien kanssa. Lisäksi konkreettisen osaamisen jakaminen sai opettajat innostumaan yhteistyöstä, toi nosteen tunnetta omaan työhön ja lisäsi oman sekä toisten osaamisen arvostamista. (Jyrkiäinen, 2007, s. 139.) Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat koulun sisäisen ja koulujen välisen yhteistyön merkityksellisenä verkostoitumisen ja tiedon jakamisen kannalta (Jyrkiäinen, 2007, s. 158).

Verkostoitumista on tarkasteltu esimerkiksi InnoSchool-hankkeessa, jossa tutkittiin Kuninkaantien opetuspalveluverkoston kuuluvien koulujen yhteistyötahoja. Tärkeimpänä ja yleisimpänä koulun verkostona pidettiin koulujen sisäistä yhteistyötä, kuten rehtoreiden, opettajien ja oppilaiden keskinäistä yhteistyötä. Verkostoyhteistyön kautta opettajat oppivat ja kehittivät uusia opetus sisältöjä ja työtapoja sekä täydensivät toistensa opetusta ja saivat toisiltaan ammatillista tukea. Opettajat pystyivät myös tekemään yhdessä haastavia päätöksiä esimerkiksi oppilaiden erityisopetuksesta. Oppilaat taas hyötyivät verkostoitumisesta siten, että he saivat vaihtelua ja lisää resursseja, kuten uusia oppimisympäristöjä ja toimijoita. Näin oppilaat saivat uudenlaista opetussisältöä opintoihinsa, kuten esimerkiksi projektioppimiseen ja ongelma- ja ilmiölähtöiseen oppimiseen. Yhteistyön mahdollisuudet koettiin myös laajemmin merkittäviksi, kun eri paikkakuntien koulujen kanssa tehtiin yhteistyötä erilaisten tutustumiskäyntien ja hankkeiden muodossa. (Smeds, Huhta, Pöyry-Lassila & Väänänen, 2010, s. 210–211.)

Nykyään myös sosiaalinen media on keskeinen paikka, jossa opettajat voivat verkostoitua keskenään. Opettajien on havaittu hyödyntävän sosiaalista mediaa tietojen ja voimavarojen jakamiseen (Homan, 2014; Mercieca & Kelly, 2018). Verkostot esimerkiksi Facebookissa voivat lisätä ammatillista kehitystoimintaa ja ne voivat vaikuttaa positiivisesti ammatillisten verkostojen muodostamiseen (Li & Krasny, 2020). Opettajille suunnatut Facebook-ryhmät mahdollistavat myös opettajien pääsyn ammatilliseen tietoon (Kelly & Antonio, 2016; Mercieca &

Kelly, 2018; van Bommel, Randahl, Liljekvist & Ruthven, 2020) ja Facebook-ryhmien kautta opettajat voivat saada vertaistukea (Kelly & Antonio, 2016; Mercieca & Kelly, 2018).

Toisten opettajien tuella onkin vaikutusta opettajien hyvinvointiin. Tichenorin ja Tichenorin (2019) tutkimuksen mukaan opettajat arvostavat yhteistyötä kollegoidensa kanssa ja sen koetaan tehostavan työsuoritusta, mutta ajan ja tiedon puute vähentävät yhteistyön mahdollisuuksia. Kollegoiden tuella on havaittu olevan myös merkitystä opettajien työhyvinvointiin (Lerikkanen ym., 2020; Soini ym., 2008). VETURI-hankkeen (I, II) tuloksista selvisi, että vaativan erityisen tuen kohderyhmään kuuluvien oppilaiden opettajien enemmistöllä oli tarvetta vertaistuelle (Kokko ym., 2014, s. 54; Ojala ym., 2015, s. 30).

3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Verkostojen sisällä voidaan harjoittaa moniammatillista yhteistyötä, jolloin eri alojen ammattilaiset tekevät yhteistyötä saavuttaakseen yhteisen päämäärän (Kumpulainen ym., 2010, s. 62). Moniammatillisen yhteistyön juuret ovat 1900-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla, kun alettiin kiinnittämään huomiota siihen, että ilmiöiden tarkastelu ainoastaan yhden tieteen näkökulmasta ei ole riittävää, vaan ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtämiseksi tarvitaan usein eri tieteenalojen näkökulmia (Isoherranen, 2012, s. 14). Huomattiin siis, että moniammatillista yhteistyötä tarvitaan erilaisten ilmiöiden tarkastelussa ja niiden ymmärtämiseksi. Moniammatillisen yhteistyön (*multiprofessional*) käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, sillä se pitää sisällään monenlaisia määritelmiä ja ilmiöitä (Isoherranen, 2012, s. 19–20).

Suomen kielessä moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu moniammatillinen rinnakkain työskentely ja roolirajoja ylittävät työskentelymuodot (Kontio, 2010, s. 8). Myös Isoherranen (2012, s. 21) tarkoittaa moniammatillisella yhteistyöllä ammattien välistä ja poikkiammatillista yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön etuna on se, että yhteistyön osapuolet voivat hyödyntää ammattilaisten erilaista osaamista, sillä siinä kyse on juuri erilaisten ammattien tiedon ja taidon

sekä erilaisten näkökulmien yhdistämisestä. Näin voidaan ratkaista yhteiskunnan monimutkaisia ongelmia ja organisaation haasteita, joita ei ole mahdollista selvittää ainoastaan yhden ammattiryhmän tai organisaation asiantuntemuksen avulla. (Kumpulainen ym., 2010, s. 71.)

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö vaatii eri tahojen selkeää käsitystä omasta tehtävästään, vastuunottoa, eri asiantuntijoiden kunnioittamista ja kuuntelu- sekä ilmaisutaitoja ja kykyä hahmottaa kokonaisuuksia (Kontio, 2010, s. 8). Avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri jäsenten kesken tukee myös onnistunutta moniammatillista yhteistyötä (Nummenmaa, 2004, s. 116). Lisäksi moniammatillinen yhteistyö edellyttää toimiakseen ammattilaisten yhteistä kieltä ja käsitteitä (Kontio, 2010, s. 9). Tarvitaan myös eri toimijoiden sitoutumista, toimivia ja joustavia rakenteita sekä uudenlaisen moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämistä (Nummenmaa, 2011, s. 188).

Kontion (2010, s. 9) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä korostuu viisi kohtaa, joita ovat asiakaslähtöisyys, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, tiedon ja eri näkökulmien yhteen liittäminen, verkostojen huomioonottaminen sekä roolirajojen ylittäminen. Moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena on hyödyntää eri asiantuntijoiden ammattitaitoa ja siten tuottaa uutta tietoa ja osaamista (Nummenmaa, 2011, s. 184). Tunnuksmerkkejä tehokkaasta moniammatillisesta yhteistyöstä ovat toiminnan jaettu päämäärä, tavoitteiden selkeys, jäsenten asiantuntijuus, tahojen välinen hyvä vuorovaikutus, roolien ymmärrys ja arvostus sekä hyvä johto. Näin moniammatillisen yhteistyön tavoite eli asiakkaan huomioiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti voi toteutua. (Kontio, 2010, s. 9–10.)

3.2.1 Moniammatillinen yhteistyö koulun ja erityisopetuksen näkökulmasta

Koulussa moniammatillinen yhteistyö voi näkyä kahden tai useamman eri ammattilaisen yhteistyönä (Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016, s. 32). Suomalaisessa koulukontekstissa ennakoivaa moniammatillista yhteistyötä eri asiantuntijoiden välillä korostetaan (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki,

2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 61) mukaan yhteistyö opettajien ja ammattihenkilöiden kesken on tärkeää tuen tarpeen tunnistamisessa, tuen arvioinnissa ja sen suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Myös tuen järjestämistä koskevien dokumenttien, kuten pedagogisen arvion, pedagogisen selvityksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisessa tulee hyödyntää tarvittaessa moniammatillista yhteistyötä (POPS, 2014, s. 64, 66–67). Koulussa moniammatillisen yhteistyön kautta voidaan puuttua oppilaan mahdollisiin ongelmiin ja ehkäistä niiden syntymistä sekä turvata se, että oppilas saa tarvittavan tuen eikä tuen toteutus ole ainoastaan yksittäisen opettajan työskentelytavoista riippuvaa (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 5§) edellyttää koulua työskentelemään monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Etenkin Suomessa moniammatillista yhteistyötä järjestetään usein tiimien kautta (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015). Moniammatillista yhteistyötä toteutetaan koulussa esimerkiksi oppilashuoltoryhmissä (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Oppilashuoltoryhmässä moniammatillisen yhteistyön kautta etsitään ratkaisuja erilaisiin huolenaiheisiin. Koulussa oppilashuolto toteutetaan opetustoimen, sosiaali- ja terveystoimen sekä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa yhteistyössä. Oppilashuoltoon sisältyy eri asiantuntijoiden palveluita, kuten psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä terveydenhuollon palvelut. Oppilashuoltoon kuuluu suunnitelmallinen yhteistyö ja eri ammattiryhmiin kuuluvien toimijoiden keskinäinen konsultaatio. (POPS, 2014, s. 77.)

Erityisen tuen kontekstissa tarvitaan usein moniammatillista yhteistyötä (Hämeenaho & Keltto, 2019, s. 3). Erityisopettajat työskentelevätkin usein moniammatillisessa tiimissä yli organisaation rajojen (Tuomainen ym., 2010). Hämeenaho ja Keltto (2019) tarkastelevat erityiseen tukeen liittyvää moniammatillista yhteistyötä erityisopettajien ja terapeuttien näkökulmasta. Tuloksia tulkitaan lapsilähtöisen järjestelmän kannalta, jossa toiminnan lähtökohdaksi ymmärretään lapsen etu ja oikeus syrjimättömyyteen. Lapsen edun mukaisen tuen perustana on yhteinen päämäärä ja tavoitteet. Tämä edellyttää sitä, että kaikilla

osallisilla olisi riittävästi ymmärrystä eri ammattilaisten toiminnasta. Tutkimustuloksissa korostui myös ammattilaisten välinen vuorovaikutus, tiedon siirtyminen ammattilaisten välillä ja osaamisen jakamisen merkitys. (Hämeenaho & Keltto, 2019.)

Tuomaisen ja kollegoiden (2010) tutkimuksen mukaan erityisopettajille oli tyypillistä luoda verkostoja ja yhteyksiä samalla osaamisalueella työskentelevien kollegoiden kanssa. Erityisopettajalla on siis keskeinen rooli moniammatillisen yhteistyöverkoston luojana ja yhteistyön ylläpitäjänä koulun sisäisten sekä ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Honkanen, 2007, s. 26). Erityisopettajaa voidaankin luonnehtia verkostoituneeksi asiantuntijaksi, joka pystyy tunnistamaan ympäristön resurssit ja osaa hyödyntää niitä opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Erityisopettajat tukeutuvat työssään monialaiseen osaamiseen, johon voi liittyä esimerkiksi psykologeja, hallinnollisia työntekijöitä, terveydenhuollon ammattilaisia ja sosiaalityöntekijöitä. (Tuomainen ym., 2010.)

3.2.2 Koulunkäynninohjaajat ja terapeutit osana erityisopettajien moniammatillista verkostoa

Vaativan erityisen tuen tarvitsevien kontekstissa opettajien verkostoihin kuuluu asiantuntijoita eri aloilta. Kokon ja kumppaneiden (2014, s. 44) tutkimukseen vastanneet toivat ilmi, että vaativan erityisen tuen kontekstissa työskentelevät opettajat ovat päivittäin tekemisissä avustajien, ohjaajien ja muiden opettajien kanssa. Erityisesti vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisten ryhmissä avustajien ja ohjaajien määrä oli suuri. Lisäksi muulloin kuin päivittäin opettajat olivat eniten yhteistyössä erilaisten terapeuttien kanssa. Näitä olivat toiminta-, musiikki-, fysio- ja puheterapeutit. (Kokko ym., 2014, s. 43–44.)

Koulunkäynninohjaajia voidaan pitää edellytyksenä laadukkaalle ja onnistuneelle opetukselle (Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2020). Opettajien ja ohjaajien roolit tulisi olla selkeitä ja on muistettava, että ohjaajat työskentelevät pääasiassa oppilaita varten, mutta varsinainen pedagoginen vastuu on aina opettajalla (Takala,

2010, s. 129–131). Etenkin erityisoppilaiden integraation näkökulmasta koulunkäynninohjaajat ovat välttämättömiä (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 56).

Erityisen tuen kontekstissa oppilaat tarvitsevat usein koulunkäynninohjaajien apua koulunkäynnissä (Rämä ym., 2020). Erityisen tuen tarve on kasvanut perusopetuksessa inklusion myötä, jonka vuoksi koulunkäynninohjaajia tarvitaan entistä enemmän (Takala, 2010, s. 124). Koulunkäynninohjaajien tarkoituksena on tukea oppilaita koulunkäynnissä ja työtä tulisi toteuttaa yhteistyössä opettajien kanssa (Rämä ym., 2020). Koulunkäynninohjaajan tukimuodot voidaan jakaa akateemiseen tukeen, sosiaaliseen tukeen, käyttäytymisen tukeen ja fyysiseen tukeen sekä tuki voidaan toteuttaa yksilöllisenä tai koko luokalle (Wren, 2017).

Erityisopetuksessa erityisopettaja ja koulunkäynninohjaajat työskentelevät usein tiiviisti yhteistyössä. Biggs, Gilson & Carter (2016) tutkivat artikkelissaan erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien suhteiden laatua ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien suhteisiin vaikuttivat heidän omat asenteensa, ominaisuudet ja toiminta. Koulunkäynninohjaajat puolestaan kokivat, ettei heillä ollut merkityksellistä roolia esimerkiksi silloin, kun opettajat olivat liian määräileviä ja puuttuivat heidän työntekoonsa. (Biggs ym., 2016.) Koulunkäynninohjaajien lisäksi myös esimerkiksi terapeuteilla on tärkeä rooli etenkin vaativaa erityistä tukea toteuttavien opettajien verkostoissa.

Toimintaterapeuttien ja opettajien yhteistyötä on tutkittu laajalti. Toimintaterapeutit voivat edistää heterogeenisissä ryhmissä oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta (Truong & Hodgetts, 2017). Opettajat näkevät toimintaterapeutit tärkeinä tiiminjäseninä erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka ovat saaneet kehitysvammadiagnoosin (Benson, Szucz & Mejasic, 2016). Tutkimusten perusteella opettajat kokevat onnistuneen yhteistyön tärkeimpinä tekijöinä molemminpuolisen luottamuksen ja kunnioituksen, tehokkaat kommunikointikeinot sekä kuulluksi tuleminen (Benson ym, 2016; Hart Barnett & O’shaughnessy, 2015; Morris, 2013). Truongin & Hodgettsin (2017) mukaan opettajille jää toisinaan

epäselväksi toimintaterapeuttien rooli ja he myös toivoisivat, että toimintaterapeutit viettäisivät enemmän aikaa luokkahuoneessa ymmärtääkseen paremmin oppilaiden tilanteita ja opettajan näkökulmia.

Myös musiikkiterapeuteilla on oma roolinsa opettajien verkostoissa. Musiikkiterapiassa musiikkia hyödynnetään ikään kuin symbolina emotionaaliseen ja yksilölliseen kasvuun eikä niinkään kognitiivisen taitona (Rickson & McFerran, 2007). Smithin (2018) tapaustutkimuksen mukaan musiikkiterapeutilla ja opettajalla voi esiintyä kommunikaatiopulaa sekä keskinäisen arvostuksen puutetta. Itse musiikkiterapialla on kuitenkin havaittu positiivisia vaikutuksia autismikirjon ja kehitysvammadiagnoosin saaneisiin lapsiin esimerkiksi kommunikaatioon ja jaettuun tarkkaavaisuuteen liittyen (ks. Kim, Wigram & Gold, 2008; Thompson & McFerran, 2015).

Fysioterapeuttien rooli on nähty myös merkittävänä vaativan erityisen tuen opettajien verkostoissa. Vaativan erityisen tuen opetuksessa fysioterapeutit ovat keskeisiä koulun ei-päivittäisiä yhteistyökumppaneita (Kokko ym., 2014, s. 44). Cynthian ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen mukaan fysioterapeutit voivat parantaa autismin kirjon omaavien oppilaiden fyysisen aktiivisuuden osallistumista. Fysioterapeuteilla voidaan nähdä olevan konsultatiivinen rooli vanhempien, opettajien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa työskennellessä. Fysioterapeutit toimivat yhteistyötahojen kumppaneina, jotka tukevat ja antavat neuvoja motoristen taitojen kehittymisen tehostamiseksi. (Cynthia ym., 2019.)

Puheterapeuttien ja opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan tukea lasten kommunikaatiotaitoja (Glover, McCormack & Smith-Tamaray, 2015). Puheterapeuteilla on nähty myös olevan konsultatiivinen rooli, jolloin puheterapeutti nähdään asiantuntijana, joka neuvoo ja antaa tietoa esimerkiksi opettajille tai koulunkäynninohjaajille, jotka näkevät säännöllisesti lasta (Hartas, 2004). Gloverin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksesta selvisi, että opettajat haluavat enemmän tietoa puheen ja kielen kehityksestä sekä taitoja auttaa lapsia, jotka tarvitsevat puheterapiaa. Puheterapeutit voivat tukea lasten kommunikaatiotaitoja ole-

malla läsnä koulussa ja työskentelemällä opettajan kanssa yhteistyössä esimerkiksi mallintamalla kommunikaatio strategioita ja antamalla opettajalle tietoa lapsen kommunikoinnista (Glover ym., 2015).

Vaativan erityisen tuen opetuksessa merkittävimpänä tuen lähteenä opettajat pitivät oppilaiden huoltajia, joilla näyttää olevan keskeinen rooli koulun arjessa. Opettajat ja huoltajat tekevät keskenään tiiviisti yhteistyötä ja esimerkiksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisessa opettajat pitivät huoltajien näkemyksiä merkityksellisenä. (Kokko ym., 2014, s. 30, 45.) Huoltajien lisäksi opettajat kokivat myös rehtoreiden, terveydenhoitajien, erityisluokanopettajien, kuraattoreiden ja psykologien tuen tärkeänä koulun arjessa (Kokko ym., 2014, s. 46; Ojala ym., 2015, s. 37). Göranssonin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tuloksista selviää, että suurin osa älyllisesti kehitysvammaisten oppilaiden opettajista on yhteistyössä kollegoidensa kanssa päivittäin tai viikoittain. Laajaa yhteistyön tarvetta "tavallisen" koulun opettajiin ei kuitenkaan koettu (Göransson ym., 2020).

Kokon ja kollegoiden (2014, s. 62) mukaan Suomessa moniammatillinen yhteistyö saattaa osin olla suunnittelematonta. Lisäksi vaativaa erityistä tukea toteuttavat opettajat kaipaavat myös vahvistusta omalle toiminnalleen vertaistuen ja täydennyskoulutuksen kautta. VETURI-hankkeen kartoituksista selvisi, että täydennyskoulutuksen tarvetta esiintyy erityisesti, jos oppilaalla näyttäytyi huomattavia erityistarpeita, kuten psyykkisiä pulmia ja käytöshäiriöitä. Vertaistukea taas kaivattiin arjen kysymysten purkamiseen ja ajatusten vaihtoon (Kokko ym., 2014, s. 50; Ojala ym. 2015, s. 29.)

Tällä hetkellä TUVET-hanke tuottaa tutkimustietoa liittyen vaativaan erityiseen tukeen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön (Tuvet.fi, 2021). Lisäksi VIP-verkosto pyrkii kehittämään alueellisesti vaativan erityisen tuen monialaista yhteistyötä ja opettajien osaamista (Vip-verkosto.fi, 2021). Kokon ja kollegoiden (2014) sekä Ojalan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksia lukuun ottamatta vaativan erityisen tuen ja toiminta-alueittain opettavien opettajien verkostoja ja niiden

merkityksiä ei kuitenkaan ole juuri tutkittu ainakaan viime vuosina. Koska kyseessä on varsin suomalainen toimintamalli ja opetussuunnitelma, kansainvälistä tutkimusta aiheesta on vähän tai ei ollenkaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Verkostoituminen on havaittu merkitykselliseksi opettajien työn kannalta (Jyrkiäinen, 2007). Opettajien yhteisöllisyys ja opettajien välinen yhteistyö tukevat opettajan työhyvinvointia, joka puolestaan on yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan (Lerkkanen ym., 2020). Suomessa noin 4 % erityisen tuen oppilaista opiskeli toiminta-alueittain vuonna 2019 (SVT, 2020). Aiempien tutkimusten pohjalta voidaan arvioida, että toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa ryhmänsä oppilaiden opetuksessa käyttäviä opettajia on Suomessa hieman yli 100 (ks. Jahnukainen & Korhonen, 2003; Pirttimaa ym., 2015). Näiden opettajien verkostoja ei ole juurikaan tutkittu. Työhyvinvoinnin ja pedagogiikan laadun kannalta on aiheellista pohtia toiminta-alueittain opettavien opettajien verkostoja ja niiden merkitystä. Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, millaisia verkostoja toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavilla opettajilla on ja millaisia merkityksiä opettajat näille verkostoille antavat.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia verkostoja toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavilla opettajilla on?
2. Millaisia merkityksiä toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavat opettajat antavat näille verkostoille?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä opinnäytetyö on toteutettu käyttäen laadullisia eli kvalitatiivisia menetelmiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella todellista elämää, jolloin kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tutkimustehtävämme käsittelee toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien omia näkemyksiä, jolloin laadullisten metodien käyttäminen on perusteltua. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavan oma ääni pääsee esille (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelumenetelmällä, jonka ansiosta tutkittavat pystyivät esittämään subjektiivisia näkökulmiaan aiheesta.

Tutkimusotteemme on fenomenologinen. Tämä mahdollistaa sen, että tutkija voi ymmärtää tutkittavaa ilmiötä subjektiivisen todellisuuden tasolla (Qutoshi, 2018, s. 215). Fenomenologinen lähestymistapa on kiinnostunut yksilöiden antamista merkityksistä eri asioille ja heidän omista kokemuksistaan (Roberts, 2013, s. 215). Olemme kiinnostuneita tutkimaan opettajien antamia merkityksiä verkostoille, sillä se voi edistää verkostoitumisen ja moniammatillisen yhteistyön kehittämistä. Annettujen merkitysten ja yksilöllisten kokemusten tutkiminen syventää ymmärrystämme arkielämän kokemuksista, mikä Pattonin (2015, s. 115) mukaan on yksi fenomenologian tavoitteista. Tiedonkeruutavaksi tutkija voi valita fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelun, observoinnin tai keskustelun (Qutoshi, 2018, s. 216). Tässä tutkimuksessa on käytetty haastattelua tiedonkeruumenetelmänä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen yhteistä INTO-tutkimushanketta (Inklusiivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma), jonka tavoitteena on selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen tilannetta perusopetuksessa ja kehittää sen pedagogisia toimintamalleja. INTO-tutkimushankkeen perusteluna on VETURI-hankkeen (ks. Kokko ym., 2014; Ojala ym., 2015) sekä sitä seuranneiden täydennyskoulutuksien tulosten pohjalta

tehdyt havainnot. Näitä ovat toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen kehittämisen vähäisyys, tieteellisen tutkimuksen tarve, perusopetusnormiston tulkintojen vaihtelevuus kunnittain, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) riittämättömyys toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämisen ohjaamisessa, tavoitteiden puutteellisuus ja rajoittavuus oppiaineittain opiskelussa. Lisäksi pedagogiset perusasiat ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat havaittu epäselviksi toiminta-alueittaisessa opetuksessa. (INTO-tutkimuksen esittely, 2017.)

Hankkeen tutkimustehtäviä ovat erityisopettajien näkökulmasta toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman valinnan, oppimisen tavoitteiden asettamisen, opetusmenetelmävalintojen ja oppilasarvioinnin perustelujen analysointi. Tutkimustehtäviin kuuluu myös analysoida toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman oikeutus sekä selvittää inklusion toteutumista toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden osalta. (INTO-tutkimuksen esittely, 2017.)

5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

INTO-hankkeen tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavia opettajia eri puolella Suomea. Tässä opinäytetyössä hyödynsimme yhteensä 88 opettajan haastattelua, joiden kesto vaihteli 20 minuutista 90 minuuttiin. Haastattelut aloitettiin vuonna 2018 ja ne saatiin päätökseen vuoden 2020 lopussa. Haastatteluissa on sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä eli ne ovat toteutettu puolistrukturoidusti. Hyödynsimme litteroidusta haastatteluaineistosta yhteensä 82 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Tekstissämme TOI-opettaja tarkoittaa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavaa opettajaa.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi. Teemahaastattelulle tyypillistä on, että ainoastaan osa haastattelun näkökulmista on lyöty lukkoon etukäteen. Teemahaastattelun etuna on se, että se tuo tutkittavien äänen kuuluviin, koska haastattelussa edetään tiettyjen teemojen varassa yksittäisten kysymysten sijaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–

48.) Tutkimuksen haastattelut etenivät siten, että alkuosan kysymykset olivat melko strukturoituja, jonka jälkeen siirryttiin avoimempiin kysymyksiin. Lopuksi kysymykset tarkentuivat strukturoiduiksi (ks. Liite 2.) Ensimmäiseksi haastateltavilta kysyttiin opetusryhmästä liittyen toiminta-alueittain opiskeleviin oppilaisiin sekä ryhmän henkilökuntaan. Kysymyksiä liittyen TOI-opetuksen oppilaisiin oli noin 11. Näitä olivat esimerkiksi toiminta-alueittaista opetusta saavien oppilaiden ikä, sukupuoli ja terapioiden järjestämistä koskevat kysymykset.

Seuraavaksi haastattelussa esitettiin avoimia kysymyksiä, joissa esimerkiksi pyydettiin opettajaa kuvailemaan toiminta-alueittaista opetusta pääpiirteittäin. Näiden kysymysten kohdalla opettajat pystyivät avaamaan näkökulmiaan laajemmassa mittakaavassa. Lopuksi kysyttiin haastateltavien tietoja liittyen koulutukseen, työkokemukseen ja verkostoitumiseen. Tällaisia kysymyksiä oli esimerkiksi: *”Miten olet verkostoitunut muiden TOI-opettajien kanssa tai ylipäättään? Mikä sen merkitys on tai olisi?”*. Teemahaastattelun avoimuus voi vaihdella sen mukaan, pitäydytäänkö tiukasti haastattelurungossa vai sallitaanko enemmän joustavuutta haastattelussa kokemuseräisten havaintojen kohdalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 66).

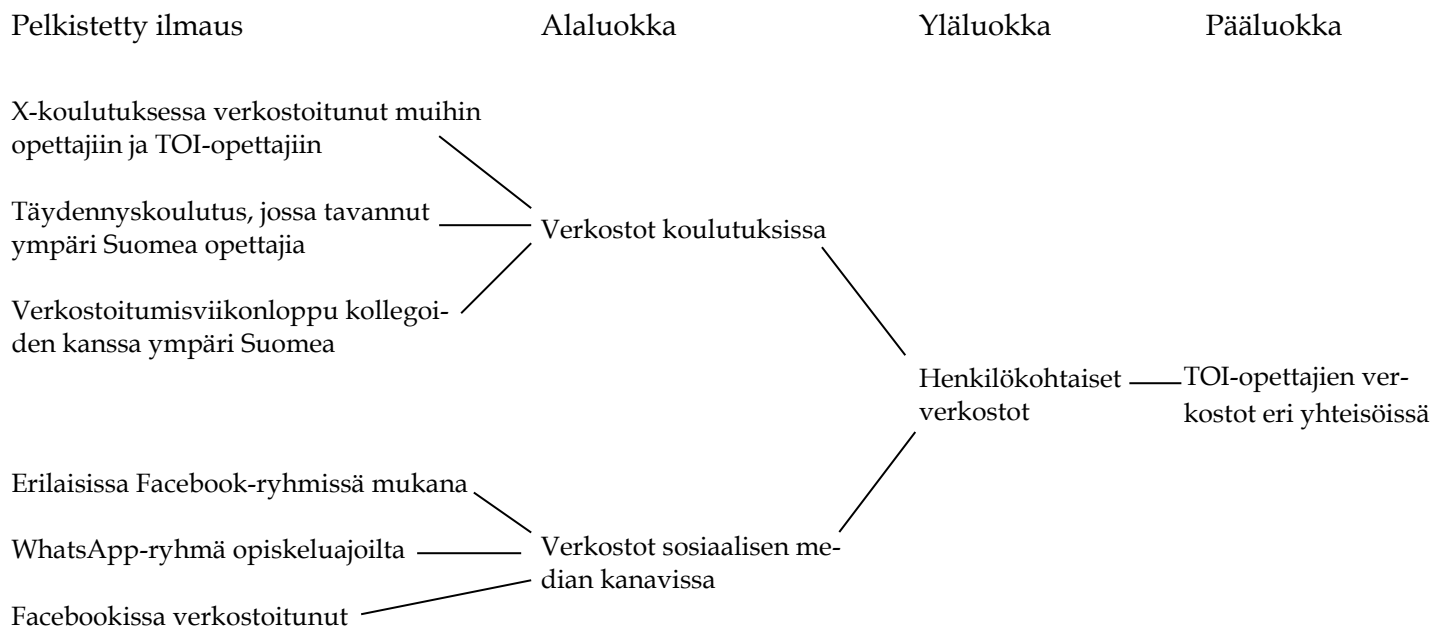
Patton (2015, s. 438) esittelee standardoidun avoimen haastattelun *”standardized open-ended interview”*, jossa kysymysten järjestys ja sanamuodot ovat etukäteen määriteltäviä kaikille haastatteliijoille. Kun haastattelijoita on useita ja he käyttävät samaa haastattelurunkoa, haastattelijoiden vaikutus vastauksiin vähenee (Patton, 2015, s. 438). INTO-haastatteluissa hyödynnettiin useita haastattelijoita, jotka noudattivat haastattelurunkoa. Haastatteluissa oli kuitenkin myös joustavuutta kysymysten järjestyksen ja sanamuodon valintojen mukaan, mikä lisäsi haastattelun vaivatonta etenemistä. Teemahaastattelussa haastattelurungon strukturoitu noudattaminen vaihtelee tutkimuksesta riippuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64). Hirsjärven ja Hurmen (2008, s. 48) mukaan teemahaastattelussa keskeisiä ovat tutkittavien tulkinnat asioista ja niille annetut merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Näin ollen teemahaastattelu tukee tutkimuskysymyksiämme, jotka käsittelevät yksilöllisiä kokemuksia ja niiden merkityksiä.

5.2 Aineiston analyysi

Pyrimme etenemään aineiston analysoinnissa induktiivisesti. Pattonin (2015, s. 543) mukaan induktiivisessa analyysissä etsitään aineistosta ilman ohjaavaa teoriaa yksittäisiä teemoja, joista myöhemmin muodostetaan yleisiä malleja. Aloitimme aineiston analysoinnin keräämällä litteroiduista haastatteluista tutkimuskysymykseemme liittyviä vastauksia, minkä jälkeen kokosimme ne yhteen. Tätä kutsutaan pelkistämiseksi eli redusoinniksi (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Haastatteluissa tutkimuskysymyksiin vastasivat kysymykset: *“Miten olet verkostoitunut muiden toiminta-alueittain opettavien opettajien kanssa?”* ja *“Mikä merkitys verkostoitumisella on?”*. Lisäksi kysymykset *oppilaiden terapioiden järjestämisestä* sekä *HOJKS:n tavoitteiden asettamisesta* sisälsivät viitteitä TOI-opettajien verkostoista. Koottuamme alkuperäisilmaukset tiivistimme ne pelkistetyiksi ilmauksiksi.

Ilmauksista voidaan muodostaa erilaisia kategorioita arvioimalla ilmauksien keskinäisiä samankaltaisuuksia sekä erottavia tekijöitä (Patton, 2015, s. 554). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 92) kutsuvat seuraavaa vaihetta klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Ryhmittelyvaiheessa etsimme pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia, joista kokosimme alaluokkia sisältöjen perusteella. Esimerkiksi TOI-opettajien verkostoja käsittelevistä pelkistetyistä ilmauksista löysimme 5 alaluokkaa, joita olivat: *“verkotot oman koulun opettajayhteisössä”*, *“verkotot toisten koulujen opettajiin”*, *“verkotot muihin ammattihenkilöihin”*, *“verkotot sosiaalisen median kanavissa”* ja *“verkotot koulutuksissa”*.

Edeltävään tapaan näistä alaluokista tiivistettiin edelleen yläluokkia, jotka nimettiin *“koulun lähiverkotot”* sekä *“henkilökohtaiset verkotot”*. Yläluokkien muodostamisen lisäksi voidaan abstrahoida eli käsitteellistää aineistosta saatu viimeinen pääluokka, jossa edetään johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Muodostimme opettajien verkostoja kuvaavaksi pääluokaksi *“TOI-opettajien verkotot eri yhteisöissä”*. Kuviossa 2 esitämme esimerkin aineiston sisälönanalyysistä.



KUVIO 2. Esimerkki aineiston teemoittelusta

Opettajien verkostojen lisäksi tutkimme niille annettuja merkityksiä. Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme 4 alaluokkaa, jotka nimesimme seuraavanlaaisesti: "ideoiden, vinkkien ja materiaalien jakaminen", "arviointi ja pedagogisten asiakirjojen sisällöt", "vertaistuki ja vahvistus omalle toiminnalle" sekä "tarve kollegiaalisille verkostoille". Alaluokat kokosimme jälleen yläluokiksi, jotka olivat "työtavat" (sisältää ideat, arvioinnit ja pedagogiset asiakirjat) ja "työhyvinvointi" (sisältää vertaistuen ja tarpeen kollegiaalisille verkostoille). Viimeisessä vaiheessa eli käsitteellistämässä nimesimme yhden pääluokan "TOI-opettajien verkostot sosiaalisena pääomana". Avaamme näitä luokkia enemmän tuloksia käsittelevässä luvussa.

Tutkimme verkostoja myös luokkahuoneen kokoonpanoon ja oppilaiden terapeutteihin liittyvissä alkuperäisilmauksissa. Näistä ilmauksista kokosimme jälleen pelkistettyjä ilmauksia. Opettajien vastaukset käsittelivät pääosin luokkahuoneen kokoonpanoa yleisesti sekä sitä, minkälaisia terapioida oppilailla oli, jolloin ne kytkeytyvät osin myös opettajien verkostoihin. Pelkistämisen pohjalta teimme yleiset johtopäätökset aihealueista.

Hyödynsimme analyysin tulosten visuaalisessa esittämisessä Attride-Stirlingin (2001) artikkelissaan esittelemää teemaverkkoa. Teemaverkkojen tarkoituksena on tiivistää sekä organisoida tutkimuksen päätuloksia aineiston redusoinnin ja koodauksen keinoin. Työkalu auttaa lukijaa ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuksen laadullista dataa visuaalisessa muodossa. Teemaverkot voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, joita ovat perusteemat (*Basic Themes*), organisoivat teemat (*Organizing Themes*) ja globaali teema (*Global Theme*). (Attride-Stirling, 2001.) Tässä opinnäytetyössä perusteemat ovat muotoutuneet pelkistetyistä ilmauksista tehdyistä alaluokista, organisoivat teemat yläluokista ja globaali teema pitää sisällään kunkin aihealueen pääluokan. Esittelemme tulokset tarkemmin teemaverkkojen avulla luvussa 6.

5.3 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa käytämme lähtökohtaisesti People First -kieltä puhuttaessa oppilaista, joilla on esimerkiksi syvä tai vaikea kehitysvamma. People First tarkoittaa sitä, että yksilö mainitaan ennen vammaa (West, Perner, Laz, Murdick & Gartin, 2015, s. 23). Sen sijaan, että puhuttaisiin kehitysvammaisista ihmisistä, voidaan sanoa mieluummin ”ihminen, jolla on kehitysvamma”.

Harkittujen sanavalintojen lisäksi tutkimuksessa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimusta voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä ja sen tuloksia uskottavina. Tutkimusetiikan näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimusta varten tarvittavat tutkimusluvut on hankittu (TENK, 2012, s. 6). Käytämme tutkimuksessamme INTO-tutkimusaineistoa, jolloin INTO-hanke on huolehtinut asianmukaisten tutkimuslupien hankkimisesta. Tutkimuslupa on haettu kunkin opettajan työnantajalta, joko opettajien koulun johdolta tai joissakin tapauksissa koulutuslautakunnilta. Tutkimuslupakäytännöt vaihtelivat kunnittain ja kouluittain.

Tutkijan on huolehdittava tutkittavien suojasta. On huomioitava, että tutkittavien osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen, tutkittavat voivat keskeyttää tutkimuksen missä vaiheessa tahansa ja, että tutkittavat ymmärtävät, mistä

tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Haastateltavat saivat tutkimustiedotteen, jossa aineiston käsittelemisestä kerrotaan tarkemmin. Lisäksi he allekirjoittivat suostumuslomakkeen (ks. Liite 1). Lomakkeessa tuodaan esille, että osallistuminen on vapaaehtoista ja, että sen pystyy keskeyttämään missä vaiheessa tahansa. (INTO-tutkimuksen tutkimustiedote ja suostumuslomake.)

Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu yhteistyössä Helsingin ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Emme itse ole osallistuneet tutkimuksen haastatteluiden toteuttamiseen, jolloin suhteemme tutkittaviin on jäänyt etäiseksi. Haastattelijalla on aina vaikutusta haastattelun etenemiseen ja haastateltavan puheeseen (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). On otettava myös huomioon, että tutkijan liian läheinen suhde tutkittaviin voi hämärtää tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja suostumukseen liittyviä kysymyksiä (Kuula, 2015).

Tutkimuksen toteuttamisessa olemme noudattaneet tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaista hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. TENK, 2012). Näitä ovat esimerkiksi rehellisyyden ja yleisen tarkkuuden noudattaminen, eettisesti kestävät tutkimusmenetelmät, asianmukaiset viittaustavat ja tarkka raportointi (TENK, 2012, s. 6). Lisäksi olemme huolehtineet tutkimusluvista ja tutkittavien tietosuojasta perusteellisesti.

Yksi eettinen kysymys tutkimuksen raportoinnissa on tutkimukseen osallistujien tunnistettavuus. Tutkijan vastuulla on turvata tutkittavien yksityisyys, joka tapahtuu tutkimusaineiston suojaamisella, tutkimusaineiston säilyttämisellä ja hävittämisellä sekä tutkimusjulkaisun yksityisyyden suojan arvioimisella (Kuula, 2015). Tutkimuksen aineisto on anonymisoitu eli ääninauhasta litteroitu teksti ei sisällä tunnistetietoja, kuten paikkojen tai henkilöiden nimiä. Aineisto säilytetään Helsingin yliopistossa käyttäjätunnusten takana suojattuna ja sitä hyödyntävät vain tutkijat sekä tutkimusapulaiset. (INTO-tutkimuksen tutkimustiedote ja suostumuslomake.) Allekirjoitimme opinnäytetyötä varten aineiston käyttösopimuksen, jossa sitouduimme noudattamaan aineiston käyttöön liittyviä ehtoja. Tähän kuuluu tutkittavien tietosuojasta huolehtimisen lisäksi aineiston säilyttäminen salasanojen takana suojatulla verkkolevyllä, jonka käyttöön

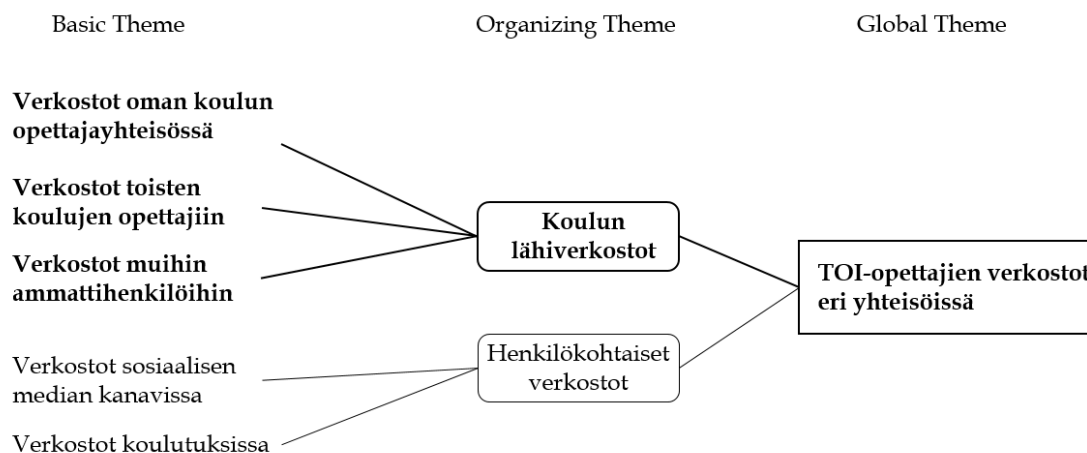
vain meillä oli oikeus. Tutkimusprosessin päätyttyä hävitimme aineiston asianmukaisesti.

6 TULOKSET

Tässä osiossa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Ensimmäisessä luvussa 6.1 vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien verkostoja. Opettajat mainitsivat verkostoja olevan kouluissa, koulutuksissa sekä sosiaalisen median kanavissa. Toisessa luvussa 6.2 vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen, jossa tarkastelemme millaisia merkityksiä toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavat opettajat antavat verkostoille. Opettajat nostivat esille sekä työtapoihin että työhyvinvointiin liittyviä merkityksiä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat kaikki toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa, joten käytämme heistä yleisesti nimitystä opettajat. Haastateltujen opettajien nimikkeet ovat lyhennetty sitaattien yhteydessä kirjaimella "O" ja tämän perään on merkitty haastattelunumero.

6.1 Toiminta-alueittain opettavien opettajien verkostot

Koulun lähiverkostot. Opettajat toivat haastatteluissaan esille verkostoja, jotka liittyivät koulun lähiverkostoihin. Alaluokat "verkostot oman koulun opettajayhteisössä", "verkostot toisten koulujen opettajiin" ja "verkostot muihin ammattihenkilöihin" muodostivat yhteisen yläluokan "koulun lähiverkostot". Seuraavaksi kuviossa 3 esittelemme teemaverkon koulun lähiverkostoista (mukailen Attride-Stirling, 2001).



KUVIO 3. Teemaverkko TOI-opettajien verkostoista eri yhteisöissä (mukaillen Attride-Stirling, 2001)

Teemaverkko osoittaa tulosten teemoittelun visuaalisesti. Perusteemoista on edetty kohti organisoivia teemoja, joista on muodostettu pääteema ”TOI-opettajien verkostot eri yhteisöissä”. TOI-opettajien koulun lähiverkostoihin kuului verkostot oman koulun opettajayhteisön sisällä, verkostot toisten koulujen opettajiin ja verkostot muihin ammattihenkilöihin. Opettajien välillä oli eroa siinä, kuinka paljon heillä oli verkostoja omassa koulussaan ja koulun ulkopuolella. Koulun lähiverkostoissa opettajilla oli verkostoja kollegoiden, toisten opettajien ja terapeuttien sekä koulunkäynninohjaajien kanssa.

Opettajat mainitsivat verkostoihin kuuluvan yhteistyötä oman koulun sisällä toisten TOI-opettajien kanssa ja muiden opettajien kanssa. Oman opettajayhteisön sisällä yhteistyötä opettajien välillä pidettiin sujuvana ja luonnollisena.

”[...] yhteistyö on niinku luonnollista että voidaan puhua asioista ja kysyä vinkkiä ja hei, tulkkaa tekee meidän kanssa sitä ja tätä ja tämmöstä, et oli se sitten toiminta-alue luokka tai joku muu meidän talon luokka niin musta tääl on hyvinkin sujuva, sujuva yhteistyö [...]” (O66).

Opettajat kokivat oman koulun opettajayhteisön sisällä toisten TOI-opettajien olemassaolon tärkeänä ja heidän kanssaan tehtiin paljon yhteistyötä: ”Tietenkin toi lähityöpari [kollegan nimi], hän on kun on tosi hyvä juttu et meitä on kaks luokkaa

tässä koulussa, että paljon tehään yhteistyötä.” (O21). Opettajat mainitsivat yhteistyön muotoina toisten TOI-opettajien kanssa keskustelemisen. Toisten TOI-opettajien kanssa verkostoitumista toteutettiin myös järjestämällä yhteistä opetusta.

”[...] on verkostoitunu että, et, et tuota ihan oman koulun..ja teen niinku tänä-, sanoinki että teen yhteisopettajuutta ja teen en-, tu-, kahtena seuraavana vuonna tuun tekemään myös yhteisopettajuutta [...]” (O6).

”No me tehään tääl kyl aika tiivistä yhteistyötä ja meil on välillä vähän tämmöst pariopettajuus tässä täällä [kyseisessä erityiskoulussakin] nii ollaan, suunnitellaan yhdessä tuokioita ja juttuja ja tunteja.”(O8).

Oman koulun opettajayhteisön sisällä yhteistyö toisten TOI-opettajien kanssa vaikutti olevan yleistä silloin, kun omassa koulussa oli useampi TOI-opettaja. Tällöin useat TOI-opettajat kertoivat tekevänsä paljon yhteistyötä toisten TOI-opettajien kanssa. Toisaalta osa opettajista taas koki verkostoitumisen heikoksi toisten TOI-opettajien kanssa etenkin silloin, kun heidän kouluissaan ei ollut heitä lukuun ottamatta TOI-opettajia.

Opettajat pitivät yhteyttä oman opettajayhteisön sisällä myös koulun muihin opettajiin: *”Täällä talon sisällähän pidetään, muiden erityisopettajien kanssa ihan tiiviistikin yhteyttä.”*(O28). Toisaalta taas yhteistyö toisten opettajien kanssa nähtiin vähäisempänä, jos opettajilla oli mahdollisuus tehdä omassa koulussaan yhteistyötä toisten TOI-opettajien kanssa: *”[...] me tehään tässä siis tottakai koko ajan sitä yhteistyötä..hyvinki tiiviisti, mutta että sitte muihin opettajiin se on semmosta satunnaista ehkä”* (O2).

Erilaiset tiimit ja palaverit sisältyivät useiden opettajien vastauksiin verkostoihin liittyen. Palavereita opettajilla oli oman opettajayhteisön sisällä sekä muiden opettajien kanssa että toisten TOI-opettajien kanssa: *” [...] et on ollu näitä omia palavereita mis on nää meidän harja-opettajat ja TOI-opettajat”* (O33). Palaverit mahdollistivat myös sen, että oman koulun opettajayhteisön sisällä oli mahdollisuus nähdä toisia TOI-opettajia säännöllisesti: *” [...] kaikki toiminta-alueittaisia opettajia, niin heidän kanssa oma palaveri aina joka toinen viikko”* (O31). Etenkin pelkkien opettajien näkeminen kokouksissa koettiin tärkeäksi.

” [...] tosi tärkeänä pidetään sitä, että meillä on pelkästään opettajankokouksia, et se, vaikka me tehdään tiivistä yhteistyötä tiimissä, niin me koetaan et meillä on niinku tosi tärkeetä, että me nähdään ihan vaan pelkästään opettajien....kanssa [...]” (O6).

Oman opettajayhteisön sisällä kerrottiin työskenneltävän myös säännöllisesti tiimissä. Koulun tiimien koettiin toimivan arjen verkostona.

”No ensiks täytyy kehuu meiän omaa erkaopetiimiä joka on ihan huippu, että se on ensisijainen meiän verkosto täs arjessa et meit on seittemän opettajaa [...]” (O30).

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että TOI-opettajat hyödyntävät erilaisia tiimejä verkostoitumisessa.

Oman koulun opettajayhteisön lisäksi opettajat kertoivat verkostoja olevan myös toisten koulujen opettajiin. Tällöin verkostoja olivat esimerkiksi toisten koulujen TOI-opettajat, muut opettajat ja entiset työkaverit. Osa TOI-opettajista pystyi tapaamaan säännöllisesti kollegoidensa kanssa: *”meillä on säännöllisiä tapaamisia eli ollaan yritetty kerran kahessa kuukaudessa tavata [kys. kunnan] toimitusalueittaisten opettajien kesken”* (O82). Toisten TOI-opettajien tapaamiset kaupungin sisällä mahdollistivat kollegoiden kanssa keskustelemisen ajankohtaisista työhön liittyvistä tekijöistä ja haasteista.

Opettajat olivat luoneet verkostoja toisiin opettajiin myös oman opiskelun ja työhistoriansa kautta.

”Mut sitte ihan täällä niinku [kaupungin 1] alueella toki on sitte semmosia niinku entisiä työkavereita jotka on eri kouluilla tässä [kaupungin 1] eri kouluissa niin toiminta-alueittain ryhmissä. Ja sit jonkun verran [kaupunki X] opinnoista jäi sit, siitäki on jo yli kymmenen vuotta aikaa, mitä sitä onkaan ni. Sieltäki sit sellasia, jotka on toiminta-alueittain ni heiänki kans jonku verran.” (O1).

Opettajien polut toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen vaihtelivat suuresti. Tämän myötä opettajille oli muodostunut verkostoja eri elämänvaiheissa työn ja opintojen kautta. Verkostot entisiin työ- ja opiskelukavereihin koettiin tärkeiksi oman työn kannalta. Opettajien yhteydenpito toisten koulujen TOI-opettajiin ja entisiin työkavereihin korostui etenkin silloin, kun he olivat ainoita TOI-opettajia omassa koulussaan. Tällöin opettajat kokivat usein verkostoitumisen toisiin TOI-opettajiin heikkona.

” [...] toiminta-alueittain opettajien kans verkostoituminen on aika heikkoo että mul on edellisestä koulusta mä pidän yhteyttä yhteen opettajaan, kahteen opettajaan jotka ovat vielä TOI-opettajia” (O32).

Haastatteluaineiston perusteella TOI-opettajat kaipaivat enemmän kollegiaalisia verkostoja sekä oman että toisten koulujen sisällä. Vastausten mukaan osa opettajista ei ollut verkostoitunut juurikaan oman koulun ulkopuolella.

Toisten opettajien lisäksi opettajien verkostoihin kuului myös muita ammattihenkilöitä. Haastatteluaineistosta löytyi mainintoja etenkin koulunkäynninohjaajista ja terapeuteista. Luokan henkilökuntaan kuuluville koulunkäynninohjaajille oli erilaisia nimikkeitä, kuten koulunkäynninavustaja ja erityiskoulunkäynninavustaja. Opettajat kuvasivat yhteistyön olevan tiivistä koulunkäynninohjaajien kanssa. ” [...] *me tehdään tätä työtä tiiminä. Ja mä kuuntelen tosi paljon, avustajia. Siis me tehdään, just sitä keskustelua hyvin paljon et me yhdessä päätetään, asioista*” (O28). Opettajien mukaan oppilailta oli eri terapioita, joista yleisimpiä olivat toiminta-, musiikki-, fysio- ja puheterapeutit. Opettajat kertoivat tekevänsä säännöllisesti yhteistyötä terapeuttien kanssa.

”Meillä on ollu aina tapana terapeuttien kanssa et kun terapiahetki ennen kun se alkaa niin pidetään sellanen hyvin lyhyt briiffinki mitä ovat tekemässä ja me pyritään suurin piirtein samoja tehtäviä tekemään myös niinkun oppitunneilla koska sitten taas me tullaan myös sen terapeutin työtä niin se on sen oppilaan hyväksi ja hyödyksi että sitä harjoitellaan niitä tehtäviä useammalla taholla niin että se vaihtuu se taito tai liikkuu se taito elämän mukana, niin joo tehdään paljonkin yhteistyötä.” (O26).

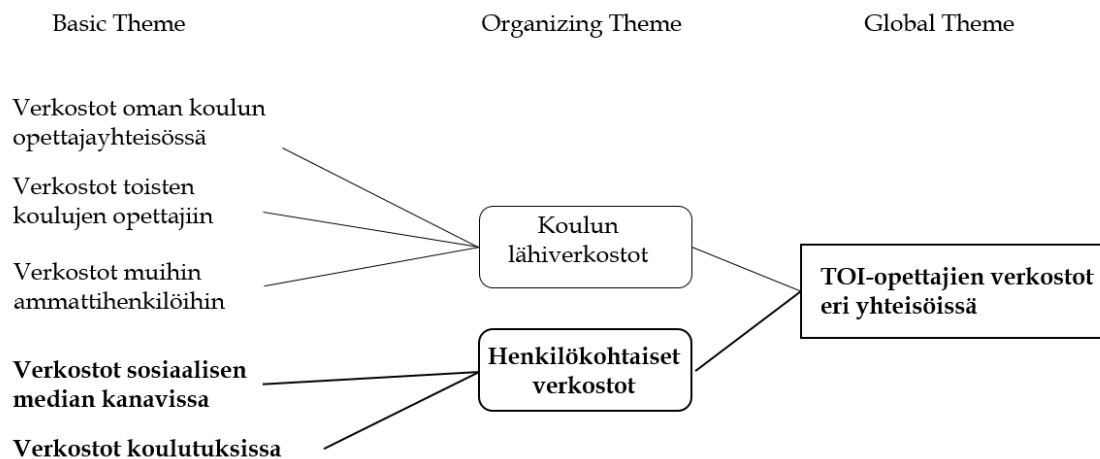
Yhteyttä terapeutteihin pidettiin esimerkiksi sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Terapiat järjestettiin usein koulupäivän aikana kouluissa, joka mahdollisti yhteistyön tekemisen. Terapeuteilta saatiin myös arvokasta käytännön tietoa.

”Mutta parhaimmillaan terapeutit pystyy antamaan meille vinkkejä että mitä me harjoteltais joka päivä tossa luokassa oppilaan kanssa. Sitten kerran viikossa kun he käyvät niin sitten ne voi vähän kattoo että ahaa että tässä on menty nyt eteenpäin ja voidaan siirtyä muuhun hommaan.” (O37).

Opettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön kannalta terapeuttien työskentelyn kouluissa tärkeänä.

Henkilökohtaiset verkostot. Koulukontekstin lisäksi opettajat toivat haastatteluissaan esille henkilökohtaisia verkostoja. Opettajien henkilökohtaisista verkostoista oli kyse silloin, kun opettajat verkostoituvat valitsemallaan tavalla pääasiassa oman koulun lähiverkoston ulkopuolella. Tällöin verkostoitumiseen saattoi

liittyä esimerkiksi henkilökohtaisia sosiaalisen median kanavia. ”Henkilökohtaiset verkostot” -yläluokka muodostui alaluokista ”verkostot sosiaalisen median kanavissa” sekä ”verkostot koulutuksissa” (ks. Kuvio 4).



KUVIO 4. Teemaverkko TOI-opettajien verkostoista eri yhteisöissä (mukaiillen Attride-Stirling, 2001)

Opettajat mainitsivat sosiaalisen median verkostoitumisen kanavina Facebook ja WhatsApp-ryhmät. Opettajat pitivät Facebook-ryhmiä hyödyllisinä, sillä niiden nähtiin mahdollistavan pääsyn kohdennettuihin ryhmiin, joissa oli mahdollisuus saada vertaistukea ja neuvoja.

”No Facebook on aika kätevä, et siel on niinkun useita ryhmiä sekä erityisopettajille että sit kehitysvammasten opettajille. Se on tosi hyvä foorumi. Et siellä aika voimakkaasti- tai emmä tiä ooks mä itte kauheen aktiivinen siel, mut ainaki niin, et se on niinku se paikka, mistä saa kyl tosi helposti vertaistukee ja ylipäättään niinku neuvoja ja kaikkee jos tarvitsee.” (O48).

Opettajien henkilökohtaiseen verkostoitumiseen sisältyi myös opettajien koulutukset. Esimerkkinä koulutuksista opettajat mainitsivat koulutus X:n, joka oli tarkoitettu vain toiminta-alueittain opettaville ja siitä kiinnostuneille opettajille. Opettajien mukaan kyseinen koulutus X mahdollisti verkostoitumisen koulutuksen Facebook-ryhmässä. Opettajien mukaan osallistuminen koulutuksiin loi yhteisöllisyyden tunnetta.

”Ja sit ku mä nyt osallistuin tohon X koulutukseen niin se oli kyl tosi hieno. Et sit sai tuntee olevansa vähän niin ku osa semmost isompaa yhteisöö ja sit ku jäi viel niitä yhteystie-

toja se Facebook-ryhmä me muodostettiin niin sit, tietää että siel on innokkaita kiinnostuneita opettajii jotka haluaa esimerkiks auttaa jos olis joku, pulma. Ni sillain on ton koulutuksen jälkeen on myös semmonen et se teki tosi paljon.” (O59).

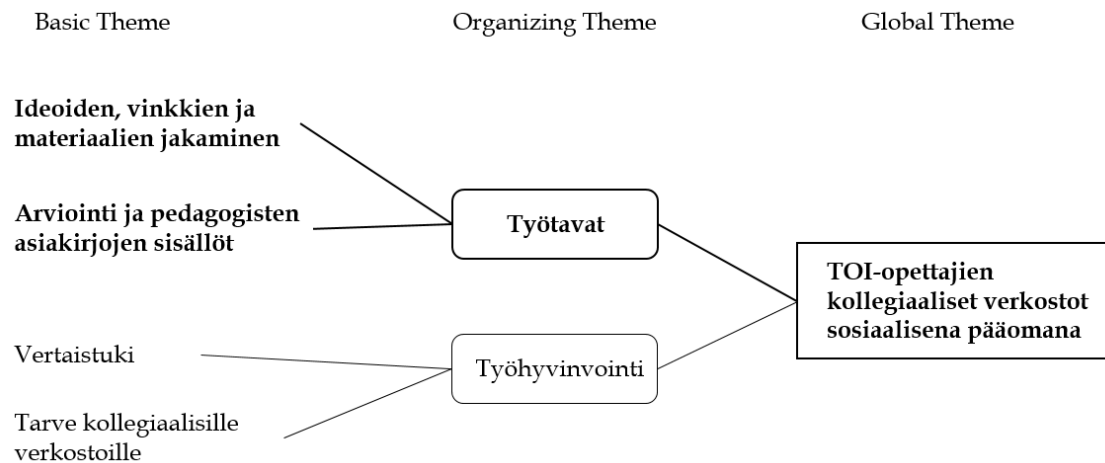
Opettajien mukaan koulutukset toimivat myös hyvänä verkostoitumisen lähteenä: ” [...] sen XX:n koulutuksen [eräs vaativan erityisen tuen koulutus] myötä.. ..että se oli ihan mahtava niinku verkostoitumismaaperä kyllä” (O1). Täydennyskoulutusten kautta opettajat pystyivät luomaan kontakteja toisiin opettajiin.

”Nyt sitten ku on ollu, nyt taas on ollu virkeempää tää koulutus, on se sit täydennyskoulutuksen nimel tai mitä hyvänsä niin niis on tavannu ihan ympäri Suomee koske me kuitenkin ollaan pieni ryhmä.” (O58).

Verkostoitumisen kanaviksi opettajat mainitsivat myös yliopistohankkeet: ” [...] ja muitaki tämmösii mitä nyt sielt Helsingin yliopiston puolest ja Jyväskylän yliopiston puolest ollu tämmösiiä, tämmösii hankkeit ni” (O12). Toisaalta haastatteluissa ilmeni myös, että TOI-opettajille on huonosti löydettävissä kohdennettuja koulutuksia. Opettajien mukaan koulutuksia, joissa olisi mahdollista päästä näkemään toisia TOI-opettajia, on vähän. Koulutukset koettiin kuitenkin merkityksellisiksi, sillä niiden kautta oli mahdollista tavata ja verkostoitua toisten TOI-opettajien kanssa.

6.2 Verkostoille annetut merkitykset

Työtavat. Opettajat toivat vastauksissaan esille heidän verkostoissaan esiintyviä käytännön työhön liittyviä merkityksiä, jotka muodostivat yläluokan ”työtavat”. Yksi työtapojen alaluokka TOI-opettajien verkostoissa oli ideoiden, vinkkien ja materiaalien jakaminen. Myös arviointi ja pedagogisten asiakirjojen sisällöt muodostivat alaluokan, sillä ne nostettiin olennaisiksi aihealueiksi verkostojen merkityksissä (ks. Kuvio 5).



KUVIO 5. Teemaverkko TOI-opettajien kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana (mukaiillen Attride-Stirling, 2001)

Teemaverkosta näkyy, miten luokittelu on edennyt perusteemoista organisoiviin teemoihin, joista lopulta on muodostunut globaali pääteema ”TOI-opettajien kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana”.

Haastatellut TOI-opettajat kokivat tärkeäksi vinkkien ja opetusmateriaalin jakamisen toisilleen. Materiaalia ei ollut välttämättä riittävästi tarjolla, jolloin turvaututtiin kollegoiden kokemuksiin toimivista tavoista.

”tää on niinku hyvin semmosta yksinäistä työtä ja kun missään ei ole mitään valmista, meidän täytyy niinku jokaselle oppilaalle koko ajan itse kehitellä ja keksiä ja etsiä sitä materiaalia, nii ois niinku ihanaa, et olis joku verkosto, missä voitais myös jakaa niinku niitä ideoita ja niitä hyviä kokemuksia, et ”hei et mä keksin tälläsen jutun, et oisko tästä apua jollekin muullekin” tai et ’meille hankittiin tällanen kone, tää on tosi hyvä” (O49).

Toisten koulujen ja eri opettajien toimintamalleista sekä työtavoista oltiin kiinnostuneita, koska tietoa niistä oli heikosti saatavilla. Jo pelkästään ajatusten ja kuulumisten vaihtaminen koettiin tärkeäksi tekijäksi osana kollegiaalista verkostoitumista. Kollegoiden vinkkien lisäksi täydennyskoulutuksista saadut ideat ja materiaalit koettiin hyödylliseksi.

Materiaalien ja vinkkien ohessa myös pedagogisista asioista keskusteleminen nostettiin esille tärkeänä osana verkostojen merkityksissä. Erityisesti arviointi ja HOJKS:n laatiminen puhututti opettajia.

”No on semmosia yhteisiä asioita mist on tärkeä puhua, ne voi olla siis ohjeistuksia johonkin merkittävään asiaan vaikka, jatko-opintoj.. [...] Tai arviointiin liittyvät tai mitä ohjeita tulee opetuksen järjestäjältä.” (O39).

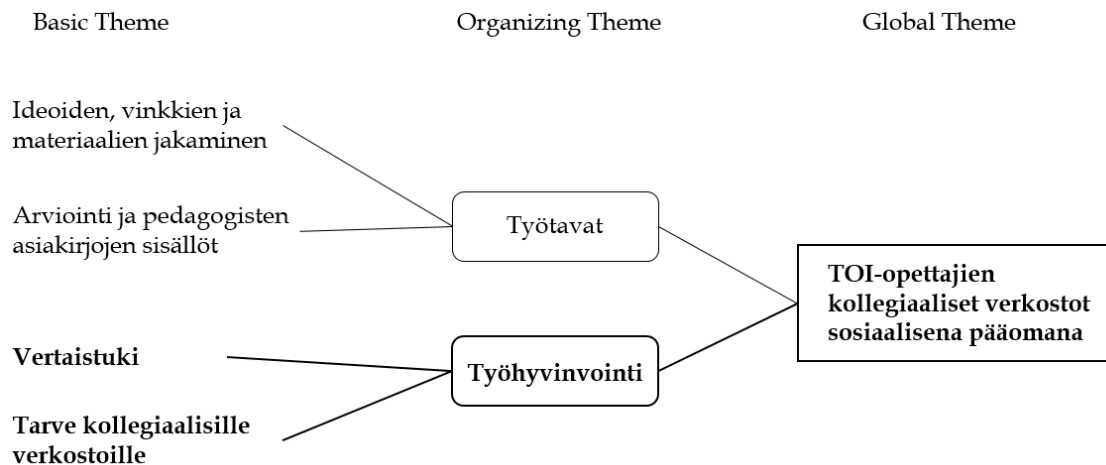
"[...] mihin mulla pitää merkata se aa ku on ollu se arviointi tai mite, missä se niinku hojksissa lai-, ihan tämmöset niinku käytännön asiat...ja sitte se, että voi niinku pallotella niitä ideoita [...]" (O5).

Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman koettiin antavan opettajalle vapauksia sen toteuttamiseen ja arviointiin. Tästä syystä monet opettajat kaipasivat vahvistusta omalle toiminnalleen sekä myös uusia näkökulmia arviointiin ja pedagogisten asiakirjojen sisältöihin. Vinkkejä arviointeihin ja opetuksen sisältöihin haettiin usein kokeneemmilta ja vanhemmilta opettajilta.

"tää vertaistuki tulee tulee myös näist meidän opettajista että meillä on pitkän, pitkän työajan tehneitä, en sano vanhoja mutta sillä lailla tarkotan sitaateissa vanhoja kenellä on kokemusta, keiden kanssa meillä on mahdollisuus niinkun purkaa et mitä tekisit, mitä tekisit, miten järjestäisit, niin me saadaan sillä lailla arvokasta tukea ihan toinen toisiltamme." (O84).

Opettajat saattoivat kokea, että vanhemmilta opettajilta löytyy "hiljaista tietoa", jota ei välttämättä koulutuksesta saa. Osa TOI-opettajista työskenteli epäpäteväänä ilman erillisiä erityisopettajan opintoja, mikä saattoi mahdollisesti lisätä epävarmuutta opetuksen järjestämisessä. Kokeneemmilta opettajilta saatiin vahvistusta ja uusia näkökulmia omaan työhön.

Työhyvinvointi. Työtapoihin liittyvien sisältöjen lisäksi opettajat toivat vastauksissaan esille verkostojen merkityksiä työhyvinvointiin liittyen. Vaikka verkostoja toisiin TOI-opettajiin oli vain vähän, niiden merkitys koettiin tärkeäksi. "Työhyvinvointi"-yläluokan muodostivat kollegiaalsiin verkostoihin pohjautuvat alaluokat "tarve kollegiaalisille verkostoille" ja "vertaistuki" (ks. Kuvio 6).



KUVIO 6. Teemaverkko TOI-opettajien kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana (mukaiillen Attride-Stirling, 2001)

Verkostoituminen nimenomaan toisten toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien kanssa oli useiden opettajien mukaan vähäistä tai heikkoa. Verkostojen vähyys toisiin TOI-opettajiin johtui usein työn yksinäisyydestä tai sen vaativuudesta. Lisäksi opettajat toivat esille myös työkiireet ja oman jaksamisen puutteen, jotka heikensivät verkostoitumista.

”Mutta, se että me ei ensinnäkään niin, me ei varmaan kumpikaan hirveesti jakseta enää, siis ku tää työ vie kaiken. Ihan oikeesti. Et hänel on sitte varmaan omat, ympyränsä ihan, omat verkostonsa muuallakin mutta, me ei oo hirveesti, jaksettu eikä keretty. [...] Mutta, jotenki tuntuu et ei jaksa sit enää. Hirveesti, puhuu näistä asioista. Sitä mieluummin sitte lähtee ihan jo, muualle ja miettii ihan muita asioita. Ku kuitenkin tää työ kulkee, ajatuksissa koko ajan oli missä tahansa.” (O36).

Vaikka verkostoja TOI-kollegioihin oli vähän, niitä toivottiin ja tarvittiin enemmän. Useissa kouluissa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavia opettajia oli vain yksi tai kaksi. Suurin osa opettajista koki tarvitsevansa enemmän kollegiaalisia verkostoja sekä työtapojen että työhyvinvoinnin osalta.

”No olis verkostoituminen olis kyllä, et se olis kyl tärkeempää. Mut et jotenkin tää työ vie niin mehut et ei [...] oo sit sitä energiaa enää kauheest.” (O57).

”Ois kyllä tarvetta [...] Tää on tosi yksinäistä ja sitte on tosi paljon semmosia asioita, mitä on niinku mitkä, mitä ei kukaan muu ymmärrä täällä.” (O17).

Vain pieni osa opettajista (4/88) toi esille, että nykyiset verkostot toisiin opettajiin olivat riittävät. Tällöin ei kuitenkaan tarkoitettu yleensä pelkästään verkostoja TOI-opettajiin.

”No mä tykkään näistä mun vanhoista tavallaan, ystävyiden kautta tulleista, ihmisistä.. et mä jotenkin. Tää on niin sosiaalista tää työ et, kollegaani lainatakseni olin kuin sirkus-apina tossa edessä. Sitte sosiaalist mul on viis työkaverii koko ajan, mul on ne lapset, niin ne semmo- mä en mee pikkujouluihin, tai kahvihuoneeseen [...] Mul ei mitään intressei tavallaan, lähtee Educa-messuille tai, johonki tällaseen et ku, tää on niin sellasta täyttävää että...” (O35).

Suurin osa haastatelluista opettajista kuitenkin koki, että verkostoilla on tärkeä tai hyvin tärkeä merkitys omassa työssä. Kollegiaalisten verkostojen yksi tärkeimmistä annetuista merkityksistä oli vertaistuki ja vahvistus omalle työlle. Vertaistuki nostettiin esille lähes kaikissa opettajien vastauksissa.

Opettajat toivat vastauksissaan usein esille, että toiset TOI-opettajat ymmärtävät, millainen TOI-opettajan työnkuva on ja mitä se sisältää: ”*Näki tietysti ihan eri lailla kun oli tavallaan samaa kieltä puhuva kollega siinä*” (O23). Monet kokivat helpotuksena ja konkreettisena apuna työhön, että kollega ymmärtää omaa tilannetta. Useassa koulussa haastateltava oli ainut TOI-opettaja, mikä johti helposti väärinymmärryksen tai yksinäisyyden tunteisiin. Opettajat kokivat, että välttämättä toiset erityisopettajatkaan eivät ole tietoisia heidän työnkuvastaan. Haastatellut opettajat hakivat vahvistusta tai uutta näkökulmaa omalle toiminnalle kollegiaalisten verkostojen kautta toisilta TOI-opettajilta.

”kun on niin kokematon vielä se että tota et teenkö mä oikeita juttuja, mut sit sielt tulee sitä niinku varmistusta et hei täällähän tehdään ihan samoja juttuja mitä me tehdään päivittäin” (O43).

Myös työssä jaksamisen käsite nousi esiin haastatteluista: ”*jollain tavalla, antavat [verkostot TOI-opettajiin], aina, jotakin työssä jaksamista*” (O87) ja ”*ihan varmaan myös se työssä jaksaminen kannalt se että on vertaistukee saatavil myös muualta ku omasta koulusta ois tärkeä*” (O90). Kokonaisuudessaan haastatteluaineistosta selviää, että kollegiaaliset verkostot koetaan hyvin tärkeiksi monessa eri suhteessa ja, että niitä kaivataan enemmän työn ollessa pitkälti yksinäistä omassa koulussa.

Tiivistimme analyysissa verkostoista saadut merkitykset sosiaalisen pääoman käsitteen alle. Vinkkien ja materiaalien jakaminen sekä kollegiaalinen vertaistuki tuottavat opettajille sosiaalista pääomaa resurssien hyödyntämisen ja yhteistoiminnan kautta. Käsittelemme sosiaalisen pääoman teoriaa peilattuna TOI-opettajien verkostoihin tarkemmin seuraavassa luvussa.

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien verkostoja ja niille annettuja merkityksiä. Aineistona käytimme toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka analysoimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Luvussa 7.1 käsittelemme TOI-opettajien verkostoja eri yhteisöissä. Tulosten mukaan toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavilla opettajilla on verkostoja eri yhteisöissä, kuten esimerkiksi kouluissa ja sosiaalisen median kanavissa. Luvussa 7.2 perehdymme TOI-opettajien kollegiaalisiin verkostoihin sosiaalisena pääomana. Verkostot toisiin TOI-opettajiin olivat vähäisiä, mutta niiden merkitykset koettiin tärkeinä niin työtapojen kuin työhyvinvoinnin kannalta.

7.1 Verkostot eri yhteisöissä

TOI-opettajien verkostoituminen eri yhteisöissä sisälsi kaksi yläluokkaa: ”koulun lähiverkostot” ja ”henkilökohtaiset verkostot”. Koulun lähiverkostot pitivät sisällään opettajien verkostoja oman opettajayhteisön sisällä, verkostoja toisten koulujen opettajiin ja verkostoja muihin ammattilaisiin. Opettajien verkostot koulukontekstissa muodostuvat pääasiassa opettajan työn kautta. Henkilökohtaisiin verkostoihin taas kuului opettajien verkostot koulutuksissa ja verkostoja sosiaalisen median kanavissa. Tällöin opettajat verkostoituivat oman koulun lähiverkoston ulkopuolella valitsemallaan tavalla.

TOI-opettajille oli ominaista verkostoitua ja tehdä yhteistyötä toisten TOI-opettajien ja muiden opettajien kanssa sekä omassa koulussaan että toisissa kouluissa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien verkostoitumiseen liittyy opettajien yhteistyötä oman koulun sisällä ja toisten koulujen kanssa (Jyrkiäinen, 2007). Toisaalta osa TOI-opettajista kertoi, ettei ole juuri verkostoitunut oman koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolinen verkostoituminen on kuitenkin koettu hyödylliseksi, sillä ulkopuolisen verkostoitumisen kautta

koulut voivat kehittää omaa osaamistaan, tarjota monipuolisempia palveluita ja jakaa resurssejaan (Muijs ym., 2010).

Erityisopettajilla on ominaista rakentaa sosiaalisia verkostoja ja luoda näin yhteyksiä samalla osaamisalueella työskenteleviin kollegoihin (Tuomainen ym., 2010). TOI-opettajat kokivat etenkin oman koulun sisällä kollegat tärkeiksi. Kaikilla TOI-opettajilla ei kuitenkaan ollut kollegoita omassa koulussaan ja osa opettajista koki verkostoitumisen toisiin TOI-opettajiin heikoksi. Tällöin TOI-opettajat saattoivat pitää enemmän yhteyttä oman koulun sisällä muihin opettajiin, kuten toisiin erityisopettajiin. Myös Tuomaisen ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa erityisopettajien on havaittu olevan yhteydessä koulun opettajien kanssa. Ruotsalaisen tutkimuksen mukaan opettajat, jotka opettavat älyllisesti kehitysvammaisia oppilaita, kokivat kuitenkin tarvetta olla yhteydessä enemmän erityisopettajakollegoihin kuin ”tavallisiin” opettajiin (Göransson ym., 2020). TOI-opettajien kollegiaalisten suhteiden muodostamista voisi olla syytä tukea etenkin silloin, kun TOI-opettajilla ei ole omassa koulussaan mahdollisuutta verkostoitua toisiin TOI-opettajiin.

Erilaiset keskusteluhetket, tiimit ja palaverit sekä yhteis- ja pariopettajuus sisältyivät useiden opettajien vastauksiin verkostoihin liittyen. Myös Vainikaisen, Thunebergin, Greiffin ja Hautamäen (2015) tutkimuksessa opettajien moniammatillisen yhteistyöhön on havaittu toteutuvan Suomessa erilaisten tiimien kautta. Vaativan erityisen tuen kontekstissa opettajat ovat aiemminkin tunnistanee yhteis-/samanaikaisopettajuuden opetuksen järjestämisen keinona (ks. Kokko ym., 2014; Ojala ym., 2015). Yhteisopetuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti myös opettajien hyvinvointiin ja ammatilliseen kehittymiseen (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Weilbacher & Tilford, 2015). Erilaiset tiimit ja palaverit sekä yhteisopettajuus osoittavat, että kouluilla näyttäisi olevan olemassa rakenteita opettajien verkostoitumiselle. Vainikaisen, Thunebergin, Greiffin ja Hautamäen (2015) tutkimuksen mukaan koulujen yhteistyörakenteiden säännöllisyyteen tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 36) kerrotaan koulun sisäisen ja toisten koulujen sekä muiden tahojen yhteistyön hyödyistä ja

siitä, miksi yhteistyö on tarpeellista. Opetussuunnitelmassa ilmenee, että aikuisten välistä yhteistyötä voidaan toteuttaa koulussa samanaikaisopettajuuden kautta (POPS, 2014, s. 36). Tällaiset konkreettiset esimerkit siitä, miten aikuisten välistä yhteistyötä tulisi toteuttaa, jäävät kuitenkin varsin vähäisiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. POPS, 2014, s. 36). Näyttäisi siltä, että opettajilla on melko vapaat kädet siihen, miten he toteuttavat verkostoitumistaan. Verkostoitumisessa saattaakin olla kyse opettajien omasta halusta verkostoitua oman opettajayhteisön ja toisten koulujen opettajien kanssa. Esimerkiksi silloin, kun opettajilla ei ollut toisia TOI-opettajia omassa koulussaan, oli pitkälti heidän omalla vastuullaan verkostoituvatko he toisten koulujen TOI-opettajien kanssa. Olisikin syytä pohtia, pitäisikö opettajille tarjota enemmän työkaluja siihen, miten yhteistyötä ja verkostoitumista voisi konkreettisesti toteuttaa.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että erityisopettajien verkostot koostuvat koulun sisäisestä opettajayhteisöstä ja koulun ulkopuolisista ammatillisista verkostoista (Tuomainen ym., 2010). Myös TOI-opettajien verkostoihin kuului muita ammattihenkilöitä, kuten koulunkäynninohjaajia ja terapeutteja. Vaativan erityisen tuen kontekstissa koulunkäynninohjaajat ja terapeutit nähdään oleellisina moniammatillisen yhteistyön jäseninä (Kokko ym., 2014, s. 46; Ojala ym., 2015, s. 26). Rämän ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa on myös tunnistettu koulunkäynninohjaajien tarpeellisuus etenkin vammaisten oppilaiden opetuksessa. Koulunkäynninohjaajan työtä toteutetaan yhteistyössä opettajien kanssa ja heidän roolinsa on nähty pääasiassa oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa (Rämä ym., 2020). TOI-opettajat kuvasivat koulunkäynninohjaajien kanssa työskentelyä tiiviinä ja heidän mukaansa työtä tehtiin tiiminä.

Hämeenahon ja Keltton (2019) mukaan moniammatillinen yhteistyö on tarpeellista erityisen tuen kontekstissa. Ammattilaisten välisen yhteistyön kannalta keskinäisen tiedon ja osaamisen jakaminen on nähty merkityksellisenä (Benson ym., 2016; Hämeenaho & Keltto, 2019). Bensonin ja kumppaneiden, (2016) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat toimintaterapeutit tärkeinä tiimin jäseninä

etenkin silloin, kun työskennellään oppilaiden kanssa, joilla on kehitysvamma-diagnoosi. Terapeuttien roolin on nähty olevan konsultatiivinen, jolloin terapeutti neuvoo ja antaa tietoa opettajille (Cynthia ym., 2019; Hartas, 2004). TOI-opettajat tunnistivat myös terapeuttien konsultatiivisen roolin ja terapeuteilta saatiin tärkeitä vinkkejä. Moniammatillisen yhteistyön kannalta terapeuttien työskentely koululla koettiin oleelliseksi. Terapeuttien läsnäolon tärkeys koulussa on tunnistettu esimerkiksi lasten kommunikaatiotaitojen tukemisessa (Glover ym., 2015).

Opettajien henkilökohtaisiin verkostoihin sisältyi verkostoituminen sosiaalisen median kanavien välityksellä, kuten Facebook- ja WhatsApp-sovelluksilla. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat verkostoituneet sosiaalisen median kanavissa. Mercieca ja Kellyn (2018) tutkimuksessa opettajat olivat verkostoituneet yksityisten ryhmien kautta sosiaalisessa mediassa ja tutkimuksesta selvisi, että opettajat pitivät Facebookia kollegiaalisen tuen lähteenä. Myös Kelly ja Antonion (2016) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat saavat Facebook-ryhmien kautta sosiaalista tukea. Van Bommel ja kumppaneiden (2020) tutkimus taas osoitti, että opettajien Facebook-ryhmät mahdollistavat opettajien tiedon jakamisen ja edesauttavat näin opettajien ammatillista oppimista ja kehittymistä. Facebook-ryhmien on havaittu tarjoavan opettajille myös käytännöllisiä neuvoja työhönsä (Kelly & Antonio, 2016; Mercieca & Kelly, 2018). Sosiaalisen median kanavilla voikin olla merkittävä rooli kollegiaalisen tuen tarjonnassa etenkin niille opettajille, jotka työskentelevät omassa koulussaan ainoana oman ammattinsa edustajina.

Lisäksi opettajien henkilökohtaisiin verkostoihin kuului erilaisten koulutusten kautta saadut verkostot. Yksi opettajien mainitsemista koulutuksista koski toiminta-alueittaista opetusta ja sen osallistujiksi kutsuttiin nimenomaan vain TOI-opettajia tai asiasta kiinnostuneita. Aineistosta selvisi, että opettajat kokevat kollegoiden kohtaamisen tärkeänä. Tilastojen mukaan erityisluokanopettajat ja erityisopettajat näyttävät olevan aktiivisia käymään täydennyskoulutuksissa, sillä erityisluokanopettajat ja erityisopettajat olivat vuonna 2019 toiseksi suurin ryhmä rehtoreiden jälkeen perusopetuksen opettajien täydennyskoulutuksiin

osallistuneista (Vipunen.fi, 2021). Myös aiemmin tutkimuksissa on havaittu, että opettajat suhtautuvat koulutuksiin myönteisesti ja opettajat pitivät etenkin sen tuomaa yhteisöllisyyttä tärkeänä (Helin, 2014).

Toisaalta opettajat toivat haastatteluissaan ilmi, että omalla alalla on huonosti löydettävissä täydennyskoulutusta. Helinin (2014) tutkimuksessa opettajat toivat ilmi täydennyskoulutuksen ongelmia. Opettajien täydennyskoulutusten on arvosteltu olevan satunnaista, suunnittelematonta ja lyhytjänteistä ja asiantuntijoiden mukaan Suomen täydennyskoulutuksen organisointi kaipaasi uudistusta (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015, s. 34). TOI-opettajat näyttävätkin kaipaavan ja tarvitsevan täydennyskoulutusta heidän haastaviin ja moninaisiin tehtäviin. Täydennyskoulutukset vaikuttavat olevan hyvä verkostoitumisen kanava etenkin TOI-opettajille, joiden ammatillinen ryhmä koostuu melko pienestä opettajien joukosta.

7.2 Kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana

TOI-opettajien kollegiaalisten verkostojen merkitykset jakautuivat kahteen yläluokkaan: ”työtavat” ja ”työhyvinvointi”. Toisiin TOI-opettajiin turvauduttiin erilaisten vinkkien ja materiaalien sekä vertaistuen osalta. Yhteistyö kollegoiden kanssa oli vähäistä, mutta se koettiin merkitykselliseksi. Työtavat ja työhyvinvointi TOI-opettajien verkostoissa tuottivat opettajille sosiaalista pääomaa.

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa hyödynnettävät sisällöt ovat säilyneet pitkälti samanlaisena useita vuosikymmeniä (Kontu & Pirttimaa, 2010) ja nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 71–72) TOI-opetusta kuvataan alle kahden sivun verran. Tutkimuksen TOI-opettajat kokivat kollegiaalisten verkostojen olevan hyödyllisiä vinkkien ja työtapojen jakamisessa. Vaativan erityisen tuen kontekstissa on korostettu aiemmissakin tutkimuksissa opettajien keskinäisten kokemusten ja ideoiden jakamisen tärkeyttä (Kokko ym., 2014, s. 54; Ojala ym., 2015, s. 30).

Haastatellut opettajat kaipasivat kollegoilta tukea arviointiin ja pedagogisten asiakirjojen laatimiseen. Oppilaiden, joilla on vaikea kehitysvamma, arviointi

voi olla haastavaa johtuen vammojen kirjon laajuudesta ja spesifiydestä (Nakken & Vlaskamp, 2007). Arvioinnista keskusteleminen ja toisten toimintamallien kuuleminen oletettavasti helpottavat sen toteuttamista. Toiminta-alueittaisen opetuksen HOJKS:ssa kuvataan oppilaan yksilölliset sisällöt, tavoitteet ja arviointi, ja siihen voidaan sisällyttää monipuolisesti esimerkiksi eri oppiaineita (POPS, 2014, s. 71). Tästä syystä TOI-opetuksessa olevien oppilaiden HOJKS:n sisällöt voivat poiketa toisistaan laajastikin.

Vanhemmilla TOI-opettajilla koettiin olevan arvokasta tietotaitoa toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen sisällöissä ja käytänteissä. Vanhemman ja uudemman opettajan välinen yhteistyö liittyy mentoroinnin käsitteeseen. Geeraertsin, Tynjälän ja Heikkisen (2018) tutkimuksen mukaan nuoret opettajat saivat vanhempien opettajien mentoroinnista erityisesti käytännön tietoa sekä luokanhallinta- ja itsesäätelytaitojen kehittämiseen vinkkejä. Suomalainen malli vertaisryhmämentoroinnista (Verme), joka pohjautuu konstruktivismiin ja vastavuoroiseen vertaisoppimiseen, on koettu hyödylliseksi opettajien keskuudessa asian-tuntijuuden ja hyvinvoinnin kehittämisessä (Tynjälä, Pennonen, Markkanen & Heikkinen, 2021). On aiheellista pohtia, tulisiko TOI-opettajilla olla enemmän mentorointia työn tukena opetusmateriaalien ja käytännön tiedon ollessa vähäistä.

Kollegiaalisille verkostoille annettiin tärkeitä työhyvinvointiin liittyviä merkityksiä, joista tuotiin eniten esille vertaistuki. Nykypäivänä opettajat saavat vertaistukea esimerkiksi aiemmin mainittujen Facebook-ryhmien kautta (ks. Kelly & Antonio, 2016; Mercieca & Kelly, 2018), mikä tuli ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista. Vertaistukea hyödynnetään myös muilla tavoin. Skotlantilaisen tutkimuksen mukaan opettajat, jotka opettivat erityisiä tarpeita omaavia oppilaita, kokivat vertaistuen hyvin tärkeäksi työskennelläkseen tehokkaasti (Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2011). Rahmanin (2019) tutkimuksen mukaan opettajat määrittivät vertaistuen kahdella tapaa: oppituntien yhteisenä suunnitteluna ja toteuttamisena sekä kollegiaalisten suhteiden vahvistamisena. Todellisuudessa kuitenkin ajanpuutteen ja suuren työmäärän vuoksi vertaistuen

jakaminen jäi vähäisemmäksi kuin oli suositeltua (Rahman, 2019). Nämä asiat nostettiin esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tutkimusten mukaan vaativan erityisen tuen kontekstin opettajista suurin osa koki tarvitsevansa vertaistukea työssään (Kokko ym., 2014, s. 54; Ojala ym., 2015, s. 30). Tämän opinnäytetyön tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien osalta, sillä vertaistukea toivottiin enemmän kuin sitä oli. Tichenorin ja Tichenorin (2019) tutkimuksen mukaan opettajan työssä ajan puute ja heikot mahdollisuudet yhteistyön järjestämiselle nähtiin esteenä toimivaan yhteistyöhön, vaikka suurin osa yhteistyötoimista koettiin hyödyllisiksi sekä tehokkaiksi. Työkiireet ja yksinäisyys nostettiin esille myös tässä tutkimuksessa liittyen vertaistuen puutteeseen. Tulosten mukaan kouluissa tulisi kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota (TOI-)opettajien vertaistuen mahdollistamiseen liittyviin tekijöihin. Myös Vainikaisen, Thunebergin, Greiffin ja Hautamäen (2015) tutkimuksessa todetaan, että koulun pitäisi saada yhteistyön toteuttamiseen riittävät resurssit.

Vertaistuella ja opettajien keskinäisellä vuorovaikutuksella on todettu olevan yhteyttä opettajien työhyvinvointiin (Lerkkanen ym., 2020; Soini ym., 2008). Haastattelujen perusteella TOI-opettajat ajattelivat vertaistuella olevan merkitystä työssä jaksamiseen, jota on tutkittu opettajien osalta paljon. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat, että työyhteisön positiivinen ilmapiiri ja kollegoiden tuki edistävät työssä jaksamista ja ehkäisevät stressiä erityisesti emotionaalisella tasolla (Soini ym., 2008; Unterbrink ym., 2008). Työssä jaksamista uhkaa kuitenkin työuupumus. Opettajien työuupumus tai stressi voivat johtua esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden suuresta lukumäärästä (Lerkkanen ym., 2020; Saloviita & Pakarinen, 2021) sekä koetun ponnistelun ja palkkion epäsuhdasta (Gluschkoff, 2017; Unterbrink ym., 2007). Työterveyslaitoksen (2016) Kunta10-tutkimushankkeen tuloksista selvisi, että iso osa luokanopettajista ja erityisopettajista kokivat työmäärän lisääntyneen yli sietokyvyn. TOI-opettajien työn kii-reellisyys ja vaativuus heikensivät mahdollisuuksia verkostoitua, mikä voi olla uhka työhyvinvoinnin kannalta.

Työssä jaksaminen ja vertaistuki sisältyvät olennaisesti opettajan työhyvinvointiin. Lerkkasen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia uhkaava stressi johtui muun muassa liian suuresta työmäärästä ja tuen puutteesta, jolloin yksi stressin käsittelykeino oli kollegojen tuki. Opettajien kollegojen tuen puutteella on löydetty olevan yhteyttä jopa mielenterveysongelmiin (Kovess-Masfèty, Rios-Seidel & Sevilla-Dediu, 2007). Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan työhyvinvointi on yhteydessä pedagogian laatuun, luokkahuonevuorovaikutukseen sekä myös oppilaiden koulusuoriutumiseen (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Klusmann, Richter & Lüdkte, 2018; Lerkkanen, 2020).

Yläluokat ”työtävät” ja ”työhyvinvointi” muodostivat pääluokan ”TOI-opettajien kollegiaaliset verkostot sosiaalisena pääomana”. Työtavoista keskusteleminen kollegan kanssa tuotti sosiaalista pääomaa siten, että opettajat saivat toisiltaan ideoita ja tukea opetukseen, arviointiin ja pedagogisten asiakirjojen sisältöihin. Opettajien keskinäinen avoin tiedonjako voidaan määritellä koulun sisäiseksi sosiaaliseksi pääomaksi. On tutkittu, että tällainen koulun sisäinen sosiaalinen pääoma voi ennustaa oppilaan menestystä esimerkiksi matematiikassa (Leana & Pil, 2006). Muijsin ja kumppaneiden (2010) mukaan tiedonsiirto ja yhteistyö koulujen välillä on yksi sosiaalisen pääoman tavoitteista. Tällä tavoin koulut voivat esimerkiksi kehittää toistensa tarjoamia palveluitaan (Muijs ym., 2010). Tässä tutkimuksessa opettajat kehittivät toistensa työskentelyä jakamalla toisilleen hyviksi todettuja työtapoja. Opettajien kesken jaetun osaamisen on todettu lisäävän innostusta yhteistyötä ja omaa työtä kohtaan sekä vahvistavan heidän keskinäistä arvostustansa (Jyrkiäinen, 2007).

Työtapojen lisäksi myös työhyvinvointi liittyy sosiaaliseen pääoman käsitteeseen. Opettajien sosiaalista pääomaa kartutti kollegoilta saatu vertaistuki, jota toivottiin enemmän kuin mitä oli tarjolla. Vertaistukea saatiin omasta kouluympäristöstä ja toisten koulujen TOI-opettajilta. Linin (1999) teorian mukaan sosiaalisen pääoman tuotot voivat olla instrumentaalisia (varallisuus, voima, maine) tai

ekspressiivisiä (fyysinen ja psyykinen hyvinvointi, elämän tyytyväisyys). Vertaistuki sosiaalisena pääomana voidaan ajatella tuottavan opettajille ekspressiivisesti hyvinvointia työelämässä.

Haastateltujen TOI-opettajien mukaan kollegiaalisilla verkostoilla on tärkeä merkitys sekä työtapojen että työhyvinvoinnin kannalta. Opettajat kokivat kuitenkin olevansa työssään yksinäisiä johtuen kiireestä ja siitä, että usein koulussa saattaa olla vain yksi toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttava opettaja. On aiheellista pohtia, mikä merkitys TOI-opettajien vertaistuen puutteella on heidän työssä jaksamiseensa ja luokkaansa. Tässä tutkimuksessa vertaistuki ja verkostot koettiin suureksi voimavaraksi työssä, mikä olisi hyvä huomioida kouluympäristössä. TOI-opettajien verkostoitumista olisi hyvä tukea myös heidän asiantuntijuutensa kehittämisen kannalta.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa esitämme tutkimuksen arvioinnin ja jatkotutkimusaiheet. Ensimmäisessä luvussa 8.1 arvioimme tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985) esittelemien käsitteiden mukaan. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksen eettisiä näkökulmia ja sen mahdollisia rajoituksia. Luvussa 8.2 pohdimme jatkotutkimusaiheita, joita tämän tutkimuksen pohjalta olisi hyödyllistä toteuttaa.

8.1 Luotettavuus

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta (*trustworthiness*) Lincolnin ja Guban (1985) totuusarvon (*truth value*), sovellettavuuden (*applicability*), pysyvyyden (*consistency*) ja neutraalisuuden (*neutrality*) käsitteiden pohjalta. Olemme suomentaneet kyseiset käsitteet Tynjälän (1991) mukaan.

Totuusarvon kriteerinä toimii vastaavuus (*credibility*) (Lincoln & Guba, 1985, s. 296; Tynjälä, 1991). Totuusarvo pohjautuu sisäiseen validiteettiin, jolloin tutkimuksen tulosten tulisi vastata todellisuutta mahdollisimman hyvin (Lincoln & Guba, 1985, s. 294). Tutkimuksen totuusarvoa vahvistaa laaja ja monipuolinen aineisto. Suuret otokset laadullisessa tutkimuksessa auttavat ymmärtämään ilmiötä yleisellä tasolla yksityiskohtaisen tiedon sijaan (Patton, 2015, s. 313). Arvioidusti TOI-opettajia on Suomessa hieman yli 100 (ks. Jahnukainen & Korhonen, 2003; Pirttimaa ym., 2015), joten tämän tutkimuksen 88 haastattelua kuvaa hyvin kyseistä tutkimusjoukkoa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ihmisten kokemuksia, jotka ovat itsessään merkityksellisiä, mutta eivät välttämättä vastaa täysin koko todellisuutta. Lincolnin ja Guban (1985, s. 295) mukaan todellisuus koostuu useista mentaalisista konstruktioista, jolloin tutkimusten tulosten voi olla vaikeaa vastata kokonaisuudessaan todellisuutta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä, jos olisimme tutkineet opettajien kokemusten lisäksi esimerkiksi koulun resursseja.

Tutkimuksen sovellettavuutta voidaan arvioida siirrettävyyden (*transferability*) käsitteellä (Lincoln & Guba, 1985, s. 297; Tynjälä, 1991). Kuvaamme tutkimuksen etenemisen, toteutumisen ja analyysin perusteellisesti, mikä Lincolnin ja Guban (1985, s. 297) mukaan vahvistaa sen siirrettävyyttä eri konteksteihin. Olemme tuoneet aineiston lukijalle mahdollisimman näkyväksi aineistosta otettujen sitaattien ja lainausten avulla sekä havainnollistaneet analyysiä esimerkein.

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa rajoittaa se, että emme itse osallistuneet haastatteluiden laatimiseen tai toteuttamiseen, sillä käytössämme oli valmis tutkimusaineisto. Tutkimustulosten pysyvyyttä samanlaisena voidaan arvioida tutkimustilanteen (*dependability*) kautta (Lincoln & Guba, 1985, s. 299; Tynjälä, 1991). Tutkimustilanteen arviointia hankaloittaa se, että haastattelut toteutettiin tutkimushankkeen toimesta. Toisaalta se, että emme itse osallistuneet tutkimustilanteeseen mahdollistaa aineiston tarkastelemisen ilman, että olisimme itse ohjanneet haastateltavien vastauksia haluttuun suuntaan. Pyrimme tutkimaan aineiston tarkasti läpi, minkä jälkeen toteutimme huolellisen sisällönanalyysin.

Sisällönanalyysi on tyypillinen tapa analysoida laadullista aineistoa, mutta se on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Salo (2015) tuo artikkelissaan esille, että sisällönanalyysi jää helposti vain aineiston kuvailemisen tasolle, jolloin reflektiivinen pohdinta jää vajavaiseksi. Pyrimme tässä opinnäytetyössä pelkän kuvailun sijaan pääsemään pohdinnassa syvemmälle ja pohtimaan, mikä merkitys tutkimustuloksilla on myös yhteiskunnallisessa mittakaavassa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysymykseksi nousee myös sanoille annetut merkitykset ja niiden eroavaisuudet yksilöiden sekä kulttuurien välillä (Kortteinen, 2005, s. 29). Tarkan litteroinnin ansiosta pystyimme tulkitsemaan haastattelun sisältöä yksityiskohtaisemmin, mutta on huomioitava, että täysin objektiivinen näkökulma tutkimusaineistoon laadullisessa tutkimuksessa on harvoin mahdollista.

Tutkimustamme on tarkastellut ulkopuoliset henkilöt, ja heiltä saaman palautteen pohjalta olemme pyrkineet refleктоimaan omaa tutkimusta kriittisesti. Lincolnin & Guban (1985, s. 300) ja Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen neut-

raalisuuden kriteerinä toimii vahvistettavuus (*confirmability*), joka voidaan saavuttaa erilaisin menetelmin ja ulkopuolisen tarkastajan kautta. Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet vain kvalitatiivisia tutkimusmetodeja. Useamman metodin käyttäminen olisi voinut lisätä tutkimuksen vahvistettavuutta ja siten myös neutraalisuutta. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa suositetaan metodeja, joissa tutkittavien on mahdollista tuoda omia näkökulmiaan esille (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tästä syystä teemahaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä on perusteltua.

8.2 Jatkotutkimus

Suomessa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien tai yleisemmin erityisopettajien verkostoja ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa keskityimme TOI-opettajien verkostoitumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön terapeuttien, koulunkäynninohjaajien ja kollegoiden kanssa. Opettajien verkostoilla on todettu olevan merkitystä työhyvinvointiin ja työtapojen muodostumiseen, minkä vuoksi tutkimusta olisi tarpeellista olla enemmän. Opettajien ja koulun henkilöstön välisellä yhteistyöllä on havaittu olevan merkitystä myös inklusion toteutumisessa ja edistämisessä (Paju, 2021).

INTO-hankkeen haastatteluissa kysyttiin opettajilta heidän kokemuksiaan ja tarpeitaan liittyen työnohjaukseen. TOI-opettajien työn vaativuuden ja siinä esiintyvien vaikeiden tilanteiden (ks. Kokko, 2014; Ojala, 2015) vuoksi työnohjaus olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe opettajien työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta. Tässä opinnäytetyössä rajasimme tarkemman työnohjauksen ja täydennyskoulutuksen käsittelyn pois, sillä se ei vastannut täysin tutkimuskysymyksiimme. Emme myöskään tarkastelleet opettajien verkostoja oppilaiden vanhempiin vaan keskityimme toisiin ammattilaisiin aineiston rajaamisen vuoksi. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia, mikä merkitys vanhemmilla ja heidän asiantuntijuudellaan on vaativan erityisen tuen kontekstissa.

Tutkimuksen haastatteluista nousi esille, että TOI-opettajilla ei ollut aikaa tai mahdollisuutta verkostoitua niin laajasti kollegoiden kanssa kuin oli tarvetta

työn vaativuuden vuoksi. Tästä syystä olisikin mielekästä tutkia sitä, miten koulun johto tukee erityisopettajien verkostoitumista. Tällä voisi olla laajemmin merkitystä erityisopettajien työhyvinvointiin ja sitä kautta työssä pysymiseen. Käytännössä verkostoitumista voitaisiin vahvistaa luomalla sille puitteita kouluympäristöön esimerkiksi mentoroinnin avulla ja kuntarajat ylittävän TOI-opettajien välisen yhteistyön kehittämällä, mikä voisi myös tukea opettajien työhyvinvointia.

LÄHTEET

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385–405. doi: [10.1177/146879410100100307](https://doi.org/10.1177/146879410100100307)
- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H. & Smith, A. (2010). A study to define: profound and multiple learning disability (PMLD). *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(3), 221–235. doi: [10.1177/1744629510386290](https://doi.org/10.1177/1744629510386290)
- Benson, J.D., Szucs, K.A. & Mejasic, J.J. (2016). Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(3), 290–301. doi: [10.1080/19411243.2016.1183158](https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1183158)
- Biggs, E., Gilson, C. & Carter, E. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. doi: [10.1177/1540796916665604](https://doi.org/10.1177/1540796916665604)
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. (2011). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167–184. doi: [10.1177/0143034311415783](https://doi.org/10.1177/0143034311415783)
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 29–51. doi: [10.3224/ijree.v4i1.24774](https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774)
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

- Cynthia, C., Duck, M., McQuillan, R., Brazill, L., Malik, S., Hartman, L., McPherson, A. C., Gibson, B. E. & Jachyra, P. (2019). Exploring the role of physiotherapists in the care of children with autism spectrum disorder. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 39(6), 614–628. doi: [10.1080/01942638.2019.1585405](https://doi.org/10.1080/01942638.2019.1585405)
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus ja aika*, 10(4), 44–61. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201701171167>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2018) Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. doi: [10.1080/02619768.2018.1448781](https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781)
- Glover, A., McCormack, J. & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382. doi: [10.1177/0265659015603779](https://doi.org/10.1177/0265659015603779)
- Gluschkoff, K. (2017). *Psychosocial work characteristics, recovery, and health-related outcomes in teaching* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3539-1>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. doi: [10.1080/13603116.2020.1810789](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789)
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33–54. doi: [10.1191/0265659004ct262oa](https://doi.org/10.1191/0265659004ct262oa)
- Hart Barnett, J.E. & O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467–472. doi: [10.1007/s10643-015-0689-2](https://doi.org/10.1007/s10643-015-0689-2)

- Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). *Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Helin, M. (2014). *Opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopistojen ja koulujen kumppanuus*. Tutkimuksia 353. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9530-6>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. doi: [10.1177/1098300717732066](https://doi.org/10.1177/1098300717732066)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Homan, E. (2014). The shifting spaces of teacher relationships: Complementary methods in examinations of teachers' digital practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(3), 311–331.
- Honkanen, E. (2007). Ennakoiva moniosaaja moniammatillisessa verkostossa – ammatillisen erityisopettajan ammattitaitovaatimuksista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 9(3), s. 23–27. OKKA-säätiö. Haettu osoitteesta https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2007_3_lehti.pdf
- Hyytiäinen, M. (2012). *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle* (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0686-1>
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. (2019). Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimiso vaikeuksien erityislehti: NMIBulletin*, 29(3), 11–27. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201910144440>

- INTO-tutkimuksen esittely. (2017). Helsingin yliopisto; Jyväskylän yliopisto.
- INTO-tutkimuksen tutkimustiedote ja suostumuslomake. Helsingin yliopisto; Jyväskylän yliopisto.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Jahnukainen, K. & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169–180. doi: [10.1080/1034912032000089666](https://doi.org/10.1080/1034912032000089666)
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7149-0>
- Kelly, N. & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. doi: [10.1016/j.tate.2016.02.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007)
- Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758–1766. doi: [10.1007/s10803-008-0566-6](https://doi.org/10.1007/s10803-008-0566-6)
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. doi: [10.1037/edu0000125](https://doi.org/10.1037/edu0000125).
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Eriytinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin ja Jyväskylän yliopiston julkaisu.
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. TUKEVA-hanke: Oulu.
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M. & Vänskä, K-M. (2009). Perusopetuksen marginaaliryhmä - vaikeimmin kehitysvammaisten opetus Suomessa. *Kasvatus*, 40(2), 73–76.

- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Teaching methods and curriculum model used in Finland in education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175–179. doi: [10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x)
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). The assesment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 75–80. doi: [10.1080/08856250701791427](https://doi.org/10.1080/08856250701791427)
- Kortteinen, M. (2005). Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoksessa Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset: Kutsuseminaari 2.5.2005*, 28–32. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C. & Sevilla-Dediu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177–1192. doi: [10.1016/j.tate.2006.07.015](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.015)
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino: Helsinki. Haettu osoitteesta <http://doi.org/10.31885/2018.00012>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki peruskoululain muuttamisesta. (1996). 1368/30.12.1996. Viitattu 28.10.2020.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. (2010). 642/24.6.2010. Viitattu 13.10.2020.
- Leana, C.R. & Pil, F.K. (2006) . Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366.
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M., & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- Li, Y., & Krasny, M. E. (2020). Development of professional networks among environmental educators. *Professional development in education*, 46(2), 337–353. doi: [10.1080/19415257.2018.1562957](https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1562957)
- Mercieca, B., & Kelly, N. (2018). Early career teacher peer support through private groups in social media. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 61–77. doi: [10.1080/1359866X.2017.1312282](https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1312282)
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research. Policy and Practice*, 21(1), 5–26. doi: [10.1080/09243450903569692](https://doi.org/10.1080/09243450903569692)
- Moljord, G. (2018) Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. doi: [10.1080/08856257.2017.1408222](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222)
- Morris, M.L. (2013). School-based collaborative consultation: Perspectives of occupational therapist and teacher dyads. *Early Intervention & School Special Interest Section Quarterly*, 20(1), 1–4. Haettu osoitteesta <https://sites.tufts.edu/morriswordpress/files/2017/07/EISSIS-March-2013-Morris.pdf>
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87. doi: [10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x)
- Nummenmaa, A. R. (2011). Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 177–195). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-941>

- Nummenmaa, A. R. (2004). Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään: Opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (s. 113–122). Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, T. Rätty, L. Kokko, T. Pesonen, H. Polet, J. Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). *Erityinen tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omisamien laitospetustilojen erityiskoulujen opetusryhmissä VETURI-hankkeen kartoitus II*. Helsingin ja Jyväskylän yliopiston julkaisu.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (1997). *Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisoikeuden opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:34*. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhjämän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34*. Haettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (2013). 1287/1.8.2014, 5§: Yksilökohtainen opiskelijahuolto. Viitattu 27.11.2020.

- Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/21.8.1998, 30§: Oikeus saada opetusta. Viitattu 13.10.2020.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/21.8.1998, 18§: Erityiset opetusjärjestelyt. Viitattu 14.10.2020.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/21.8.1998, 17§: Erityisopetus. Viitattu 22.10.2020.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/21.8.1998, 17a§: Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Viitattu 22.10.2020.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 135–148). Helsinki: Gaudeamus.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 179–197). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–106). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 215–222.
- Rahman, Md. S. (2019). Teachers' peer support: difference between perception and practice. *Teacher Development*, 23(1), 121–138. doi: [10.1080/13664530.2018.1488765](https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1488765)

- Rickson, D. J. & McFerran, K. (2007). Music therapy in special education: Where are we now? *Kairaranga*, 8(1), 40–47.
- Roberts, T. (2013). Understanding the research methodology of interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Midwifery*, 21(3), 215–218. doi: [10.12968/bjom.2013.21.3.215](https://doi.org/10.12968/bjom.2013.21.3.215)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 39–65). Tampere: Vastapaino.
- Rämä, I. (2021). *Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Raportit ja selvitykset 2021:1*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oppimisen-edistymisen-seuraaminen-ja-arviointi-toiminta-alueittain>
- Rämä, I., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2020). Special education without teaching assistants? *Development process for students with autism* *Journal of Education and Learning*, 9(6), 163–172. doi: [10.5539/jel.v9n6p163](https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p163)
- Räty, L., Kontu, E. K. & Pirttimaa, R. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318–336. doi: [10.5539/jel.v5n2p318](https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p318)
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Tampere university press.
- Saloviita, T. (2020). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–18. doi: [10.1080/1034912X.2020.1828569](https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569)
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. doi: [10.1016/j.tate.2020.103221](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221)
- Smeds, R., Huhta, E., Pajunen, A. & Väänänen, M. (2010). Koulu verkottuneiden opetuspalveluiden tuottajana. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H.

- Ruokamo & A. Staffans (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu: oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* (s. 87–105). Haettu osoitteesta http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf
- Smeds, R., Huhta, E., Pöyry-Lassila, P. & Väänänen, M. (2010). Tulevaisuuden koulu tänään – toteutettuja esimerkkejä: Kolme erilaista opetuspalveluverkosta. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans. (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu: oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* (s. 210–225). Haettu osoitteesta http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf
- Smeds, R., Krokfors, L., Staffans, A. & Ruokamo, H. (2010). Tulevaisuuden koulu tänään – tieteiden rajat ylittävän tutkimuksen ja kehityksen haaste. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans. (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu: oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* (s. 13–14). Haettu osoitteesta http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf
- Smeds, R., Staffans, A., Ruokamo, H. & Krokfors, L. (2010). Johtopäätökset - välittävän koulun kymmenen teesiä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans. (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu: oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* (s. 239–255). Haettu osoitteesta http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf
- Smith, J. C. (2018). Hidden in plain sight: A music therapist and music educator in a public school district. *International Journal of Music Education*, 36(2), 182–196. doi: [10.1177/0255761417712319](https://doi.org/10.1177/0255761417712319)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. doi: [10.33336/aik.93841](https://doi.org/10.33336/aik.93841)
- Sosiaalhallitus. (1987). *Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma: 2, Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Sosiaalhallitus. (1979). *Harjaantumiskoulun opetussuunnitelma: Yleinen osa ja sisältöalueet*. Helsinki: Sosiaalhallitus: Valtion painatuskeskus [jakaja].

- SVT Suomen virallinen tilasto. (5.6.2020). Joka viides koululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Helsinki: Suomen virallisen tilaston neuvottelukunta. Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Takala, M. (2010). Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eryityspedagogiikka ja kouluikä* (s. 124–131). Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. doi: 10.1080/08856257.2012.691233
- THL Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). Vaikeavammaisuuden määrittely. Viitattu 12.11.2020. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/oikeuskaytanto/henkilokohtainen-apu/vaikeavammaisuuden-maarittely>
- Thompson, G. A. & McFerran, K. S. (2015). Music therapy with young people who have profound intellectual and developmental disability: Four case studies exploring communication and engagement within musical interactions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40(1), 1–11. doi:10.3109/13668250.2014.965668
- Tichenor, M., & Tichenor, J. (2019). Collaboration in the elementary school: What do teachers think? *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(2), 54–61. doi: 10.5430/jct.v8n2p54
- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2010). A special education teacher's networks: A Finnish case. *International Journal of Special Education*, 25(1), 46–58. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890565.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Truong, V. & Hodgetts, S. (2017). An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: A scoping

review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(2), 121-136. doi: [10.1080/19411243.2017.1304840](https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1304840)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuvel. (13.1.2021). Vaativa erityinen tuki. Haettu osoitteesta

<https://www.tuvel.fi/vaativa-erityinen-tuki/>

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223. doi: [10.1111/nyas.14296](https://doi.org/10.1111/nyas.14296)

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.

Kasvatus, 22(5-6), 387-398.

Työterveyslaitos. (2016). *Kunta10-tutkimus*. Haettu osoitteesta

<https://www.ttl.fi/tutkimushanke/kunta10-tutkimus/>

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433-441. doi: [10.1007/s00420-007-0169-0](https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0)

Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(1), 117-123. doi: [10.1007/s00420-008-0336-y](https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y)

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J.

(2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137-148. doi: [10.1016/j.ijer.2015.06.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007)

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107-133). Helsinki:

Suomen Kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

van Bommel, J., Randahl, A. C., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102958. doi: 10.1016/j.tate.2019.102958

Vehmas, S. (2009). Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto. *Kasvatus*, 40(2), 111–120. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1484219>

Vipunen.fi, opetushallituksen tilastopalvelu. (2.12.2020). Erityisopetus - erityinen tuki - opetuksen toteutumispaiikka -raportti. Haettu osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20erityinen%20tuki%20-%20opetuksen%20toteutuspaikka.xlsb

Vipunen.fi, opetushallituksen tilastopalvelu. (25.1.2021). Perusopetuksen opettajien täydennyskoulutus ja asiantuntijavaihto. Haettu osoitteesta: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Opettajatiedot%20-%20perusopetus%20-%20t%C3%A4ydennyskoulutus%20-%20teht%C3%A4v%C3%A4tyyppi.xlsb

VIP-verkosto. (13.1.2021). Vaativan erityisen tuen verkosto. Haettu osoitteesta <https://vip-verkosto.fi/vip-verkosto/>

Weilbacher, G. & Tilford, K. (2015). Co-teaching in a year-long professional development school. *School-University Partnerships*, 8(1), 37–48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064726.pdf>

West, E. A., Perner, D. E., Laz, L., Murdick, N. L., & Gartin, B. C. (2015). People-first and competence-oriented language. *International Journal of Whole Schooling*, 11(2), 16–28. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074188.pdf>

WHO World Health Organization. (2.12.2020). ICD-10 Version: 2019, Mental Retardation (F70–79). Haettu osoitteesta

<https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F70-F79>

Wren, A. (2017). Understanding the role of the teaching assistant: comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning*, 32(1), 4–19. [doi:10.1111/1467-9604.12151](https://doi.org/10.1111/1467-9604.12151)

Yhdenvertaisuuslaki 1325/30.13.2014, 15§: Kohtuulliset mukautukset vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi. Viitattu 13.10.2020.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. 27/2016, 1 artikla: Tarkoitus. Viitattu 12.11.2020.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimustiedote ja suostumuslomake

Hyvä vastaanottaja

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen aloittamaan IN-TO tutkimukseen, jossa selvitetään vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetukseen tarkoitettua toiminta-alueittaisen opetuksen nykyistä tilannetta. Aineisto hankitaan eripuolilta Suomea. Kyseessä on haastatellen tehtävä tutkimus, jossa on sekä strukturoitu osuus että avoimempi ja keskustelempa osuus. Emme etsi tietoja yksittäisistä oppilaista vaan kysymme opettajilta yleisesti, miten he kuvailevat omaa opetusryhmäänsä. Lisäksi keskustellaan, miten toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttöön päädytään, miten tavoitteita ja menetelmiä valitaan, mitä mieltä opettajat ovat opetuksen tulevaisuudesta yms. Koottu ja anonymisoitu aineisto säilytetään Helsingin yliopistossa tieteellisten sääntöjen mukaisesti, tämä tarkoittaa, että ääninauhasta kirjoitettu teksti ei sisällä paikkojen, henkilöiden yms. nimiä tai muita tunnistetietoja. Nauhoja säilytetään litteroinnin ajan käyttäjätunnusten takana ja niihin pääsevät käsiksi vain tutkijat ja tutkimusapulaiset. Ääninauhat tuhoetaan litteroinnin jälkeen. Aineistoa käytetään tieteelliseen tutkimukseen. Tulokset raportoidaan suomeksi ja osin englanniksi. Laadullinen tutkimus voi sisältää suoria sitaatteja aineistosta, niiden yhteydessä voidaan mainita ikä ja sukupuoli tai asema koulussa. Tutkimus lupa on saatu Jyväskylän kaupungilta ja koulun johto on tietoinen haastattelusta ja on antanut luvan tutkimukselle. **Osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista** ja haastateltava voi myös keskeyttää osallistumisensa tai kieltäytyä vastaamasta yksittäisiin kysymyksiin.

Vastaamme kaikkiin kysymyksiinne mielellämme, IN-TO tiimin puolesta

Raija Pirttimaa, dosentti

Elina Kontu, dosentti

p. xxx

p. xxx

raija.pirttimaa@jyu.fi

elina.kontu@helsinki.fi

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta

.....
.....

TÄMÄ OSA JÄÄ HAASTATTELIJALLE

Olen saanut tietoa IN-TO tutkimuksesta, joka koskee toiminta-alueittaista opetusta ja osallistun haastatteluun, jolla aineisto kerätään.

Paikkakunta _____

Päivämäärä _____

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 2. Haastattelurunko

IN-TO haastattelu: Anna haastateltavalle materiaali, jossa tietoa haastattelusta ja allekirjoitusta varten suostumus (ota allekirjoitettu osa itsellesi). Muista oma allekirjoitus myös. Sano haastattelun alkuun nauhalle **INTO 2018 [oman nimesi eka kirjain] ja tekemäsi haastattelun järjestysnumero.**

HAASTATELTAVAN TIEDOT

Koulutus Työkokemusvuodet perusopetuksessa/erityisopetuksessa/toiminta-alueittaisessa opetuksessa/muussa alan työssä

Miten olet verkostoitunut muiden toi opettajien kanssa tai ylipäätään? Mikä sen merkitys on tai olisi?

Saatko työnohjausta? Onko/olisiko se tarpeellista ja miksi?

Minkälaista täydennyskoulutusta toivoisit?

Minkälaista yhteistyötä opettajankoulutuksen kanssa tarvitset tai toivot?

TIETOJA OPETUSRYHMÄSTÄ TÄNÄ LUKUVUONNA (haastatteluhetkellä)

Onko kyseessä ryhmämuotoinen opetus, jossa kaikilla toiminta-alueittainen opetussuunnitelmaakäytössä?

Kuinka monta oppilasta on ryhmässä? Kuinka monella TOI opetussuunnitelma?

Mitä henkilökuntaa ryhmässä on?

TOI-opetuksen oppilaiden

ikä

sukupuoli

monivammaisuus: Kuinka monta oppilaistasi voisit kuvailla sanalla monivammainen? Mitä vammoja heillä on?

koulumatkat kilometreinä ja aikana

asuminen

viikkotuntimäärät

henkilökohtaiset avustajat

integraatioluokka: Kuinka monella on opsissa vapaaehtoisuus pohjalta ehdotettu integraatiosuunnitelma.

oppilaiden terapiat koululla tai muualla (luettelo)

kuinka monelle lapselle on lukemaan opetusta. Kuvaile sitä: millaisia menetelmiä ja materiaaleja käytät. Oppivatko oppilaat lukemaan (tavuja/sanoja/lauseita) entä miten luetun ymmärtäminen kehittyy?

Avoimia kysymyksiä:

MIKSI OPPILAITTESI OPETUS ON JÄRJESTETTY TOIMINTA-ALUEITTAIN? KUKA ASIASTA TEKI ALUN PERIN PÄÄTÖKSEN? MITÄ VAIHTOEHTOJA OLI? ONKO TOI OPETUS MIELESTÄSI JOKAISELLE OPPILAALLESI SOPIVIN OPETUSSUUNNITELMAN MUOTO? Ja millä perusteilla?

KUVAILE TOIMINTA-ALUEITTAISTA OPETUSTA PÄÄPIIRTEISSÄÄN? (Mikä toistuu? Miten päivä rakentuu? Mitä tapahtuu useimmin? Toimitteko ryhmässä? Mitä poikkeuksia esiintyy? Miten yksilöllisyys huomioidaan? Minkälainen työnjako ryhmässänne on? Miten seuraat oppimisen edistymistä? Mitä pedagogisia periaatteita tai teorioita noudatat?

TIEDÄTKÖ TAPAUKSIA JOISSA OPPILAS OLISI SIIRTYNUT TOI OPETUKSESTA YKSILÖLLISTETTYYN TAI PÄINVASTOIN. Kerro miten asia perusteltiin tai miten siihen päädyttiin?

TIEDÄTKÖ TAPAUKSIA JOISSA SIIRTO KUMPAANSUUNTAAN TÄHÄNSÄ OLISI TAPAHTUNUT AIVAN PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA? MITEN TÄTÄ SILLOIN PERUSTELTIIN?

KUVAILE RYHMÄSI INTEGRAATIO- TAI INKLUUSIO RATKAISUJA. Jos oli integraatio-opetusluokka miten se on järjestetty?

MISSÄ ASIOISSA KOET ONNISTUVASI KUN OPETAT OPPILAITASI? Kuvaile yksi onnistunut tilanne.

MIKÄ ASIA SINUA HUOLESTUTTAA KUN OPETAT OPPILAITASI? Osaatko kertoa mistä huoli syntyy?(löytyykö huolen aiheet yhteisön säännöistä, tai laajemminkin normeista (ops), yhteisön rooleista, reaktioista, asenteista,opetuksen tavoitteista, tuloksista tms).

MITEN SOVELLAT LAAJA-ALAISIA OSAAMISALUEITA TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETYSSÄ OPETUKSESSA? (näytä kuva opsista)

JOS SINULLA OLISI KAIKKI MAAILMAN VOIMAT, RAHAT TAI APU MITEN UUDISTAISIT TOIMINTA-ALUEITTAISTA OPETUSTA JA MIKSI?

MITÄ MUUTA HALUAISIT LISÄTÄ?