

”MÄ EN OO MIKÄÄN YKSITYISYRITTÄJÄ”

**Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö
erityisopettajan näkökulmasta**

Anja Venemies

Pro gradu – tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajan välistä yhteistyötä erityisopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata yhteistyön suunnittelua, toteutusta ja onnistumista sekä kehittämismahdollisuuksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös yhteistyön hyötyjä opettajan oman ammatillisuuden, koulun työyhteisön sekä oppilaan kannalta. Opettajien yhteistoiminnallisuus on olennainen osa inklusiivisen koulun ideologiaa.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2007 haastatteleamalla kuutta erityisopettajaa Länsi-Suomen alueelta. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastatteluaineisto analysoitiin induktiivisesti.

Tutkimus osoitti, että erityisopettajat toteuttivat jonkin verran samanaikaisopetusta luokanopettajien kanssa ja he näkivät sen hyödylliseksi yhteistyön kehittämisen kannalta. Toimiva yhteistyö vaatii erityisopettajien mielestä yhteistä neuvottelua ja sopimista opettajien kesken. Erityisopettajat kaipasivat erityisesti avointa kommunikointia sekä yhteisiä toimintamenetelmiä opetuksen toteuttamiseen. Opettajien asenteet, arvot ja toimintatavat vaikuttivat ratkaisevasti yhteistyön onnistumiseen. Erityisopettajien mielestä yhteistyön kehittämisen kannalta tärkeiksi nousivat opettajien yhteinen suunnittelu-aika ja ammatillisen tietouden lisääminen luokanopettajille. Yhteistyön nähtiin hyödyttävän koko työyhteisöä sekä yhteistyötä tekeviä opettajia ja oppilaita. Tutkimus osoitti, että yhteistyön ja inklusion toteutumisen kannalta yleisopetus ja erityisopetus toimivat vieläkin erillään toisistaan. Tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin tehdä se johtopäätös, että koulujärjestelmän sisällä pystytään kehittämään yhteistyötä ilman suuria rakenteellisia muutoksia tai rahallista panostusta. Yhteistyön ja inklusion toteuttaminen vaatii lujaa sitoutumista ja vapaaehtoisuutta koko työyhteisöltä onnistuakseen.

Avainsanat: Yhteistyö, inklusio, erityisopetus, yleisopetus, yhteisopettajuus, samanaikaisopetus.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN KULKU	8
2.1 Tutkimuksen tehtävät ja tutkimusote.....	8
2.2 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi	9
2.3 Haastateltavien hankinta ja haastattelujen toteutus	12
2.4 Raportointi	15
3. ”SE ON AIKAMOISTA NIINKU NARULLAKÄVELEMISTÄ” - YHTEISTYÖN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS.....	16
3.1 Yhteistyön suunnittelu.....	17
3.2 Opetuksen toteuttaminen	20
3.3 ”Se erityinen vastuu on mulla ja yleinen vastuu on sillä luokanopettajalla” – vastuunjako yhteistyössä	25
4. ”VÄHÄN TÄLLANEN ASENNE KYSYMYSKIN” - YHTEISTYÖN ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	28
4.1 Opettajien asenteet.....	28
4.2 Opettajien yhteiset arvot yhteistyön lähtökohtana.....	31
4.3 Opettajien käytänteet ja toimintatavat	34
5. VOIMAVAROJEN YHDISTÄMINEN - YHTEISTYÖN HYÖDYT	41
5.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	41
5.2 Yhteistyö voimavarana koulu yhteisölle	44
5.3 Yhteistyö oppilaan oppimisen tukena.....	46
6. AVAIMIA YHTEISTYÖN KEHITTÄMISEEN.....	48
6.1 Aika yhteiselle keskustelulle	48
6.2 Yhteistyön käytännönjärjestelyt	50
7. POHDINTA.....	52
7.1 Yhteistyöllä kohti inklusiota?.....	52
7.2 Yhteistyöstä hyötyä kaikille	54
7.3 Yhteistyön kehittäminen mahdotonta?	55
7.4. Jatkotutkimuksen aiheita	57
7.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	57
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	66

Liite 1. Haastattelurunko	66
Liite 2. Tutkimussopimus	68

1. JOHDANTO

Viime aikoina erityisopetuksen kentällä on tapahtunut rakenteellisia muutoksia. Monissa kouluissa erityisluokat ovat tulleet tiensä päähän ja oppilaat ovat siirtyneet tavallisiin yleisopetuksen luokkiin. Erityisopetusta toteutetaan yhä useammin osaaikaisena tai pienryhmäopetuksena. Erityisopetuksen tavoitteena on antaa kaikille oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Erityisopetuksessa tapahtuneiden muutosten myötä on herännyt kysymyksiä inklusion toteutumisesta ja opettajien välisen yhteistyön merkityksestä.

Oma kiinnostukseni erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä kohtaan nousi syksyllä 2006 ollessani erityisopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa pienryhmässä. Harjoittelun aikana pääsin seuraamaan pienryhmän erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajien välistä yhteistyötä, jonka koin haasteelliseksi ja mielenkiintoiseksi tutkimusalueeksi. Mielestäni opettajien välinen yhteistyö on erittäin merkittävä tutkimusalue oman tulevan työnkuvani kannalta, joten aihe on läheinen myös itselleni erityisopettajaksi valmistumisen kynnyksellä.

Aiemmissa yhteistyöhön liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajien välinen yhteistyö on koettumyönteisenä sekä opettajien että oppilaiden kannalta (ks. esim. Aunola 1991; Bae, Hunt, Liboiron, Maier & Soto 2004; Carrington & Robinson 2004; Huusko 1999; Koski & Rytivaara 2004; Kugelmass 2001; Murata 2002; Niemelä 2002). Yhteistyön toteutus on taas nähty usein hyvin ongelmalliseksi resurssien puutteiden vuoksi (ks. esim. Aunola 1991; Bae ym. 2004; Jang 2006; Kauranen 2001; Murata 2002). Tästä johtuen oma ennakkokäsitykseni oli, että erityisopettajat ja luokanopettajat tekevät yhteistyötä, mutta sen onnistuminen on hyvin vaihtelevaa.

Halusin selvittää tutkimuksessani erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä suunnittelun, toteutuksen, onnistumisen, kehittämisen ja hyötyjen näkökulmista. Haastattelin kuutta erityisopettajaa Länsi-Suomen alueelta. Tutkimukseni nojautuu Hargreavesin koulukulttuuriteoriaan. Tarkastelen erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä koulukulttuurin sisällön ja muodon ulottuvuuksilla.

Yhteiskunnallisten instituutioiden maailmassa koululla on oma kulttuurinsa, jota Sahlberg (1998) nimittää koulukulttuuriksi (Sahlberg 1998, 126). Koulukulttuuri sisältää asenteita, uskomuksia, arvoja ja niistä johdettuja toimintamalleja (Maeroff 1993, 8; ks. myös Huusko 1999, 35). Hargreavesin (1994) koulukulttuuriteorian mukaan koulukulttuurissa on kaksi eri ulottuvuutta: sisältö ja muoto. Sisältöulottuvuus koostuu yhteisön jäsenten muodostamista asenteista, arvoista, tottumuksista ja toimintatavoista. Koulukulttuurin muotoulottuvuudella puolestaan tarkoitetaan kouluhenkilöstön keskinäisiä suhteiden rakenteita ja työyhteisön yhteisöllisyyden muotoja. (Hargreaves 1994, 166; ks. myös Hargreaves 1996, 265-266; Huusko 1999, 35; Sahlberg 1998, 129). Koulukulttuuri sisältää alakulttuureina opettaja- ja oppilaskulttuurin (Sahlberg 1996, 86; ks. myös Huusko 1999, 30). Hargreavesin (1994) mukaan yksi opettajakulttuurin muodoista on opettajien välinen yhteistoiminnallisuus (collaboration) (Hargreaves 1994, 166).

Inklusiiviseen kouluun liittyy olennaisena osana ajatus aikuisten välisestä yhteistoiminnallisuudesta. Opettajien välistä yhteistyötä pidetään keskeisenä tekijänä inklusiivisessa koulussa. Inklusiivisen koulun filosofia perustuu yhdistyneen

koulujärjestelmän ideaan eli kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistämiseen samassa koulussa, oppilaan omassa lähikoulussa, heterogeenisissä ryhmissä. (Naukkarinen 2000, 99, 100, 110, 159.) Idol (1997, 384) täsmentää, että inklusiivisessa koulussa oppilas, jolla on erityisen tuen tarvetta, opiskelee siis kokoaikaisesti yleisopetuksessa. Ladonlahden ja Naukkarisen (2001, 98-99) mukaan inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään opetuksen tavallisessa luokkahuoneessa sellaiseksi, että opettajien asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. Inklusiivisessa on siis kyse kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien parantamisesta ja osallistumisen lisäämisestä.

2. TUTKIMUKSEN KULKU

2.1 Tutkimuksen tehtävät ja tutkimusote

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää erityisopettajan näkökulmasta erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajan välistä yhteistyötä. Tarkastelen tutkimuksessani yhteistyön suunnittelua, toteutusta, onnistumista ja kehittämismahdollisuuksia. Lisäksi perehdyn tutkimuksessani myös yhteistyön hyötyihin opettajan oman ammatillisuuden, koulun työyhteisön s e k ä oppilaan kannalta. Jäsensin tutkimustehtäväni seuraaviin ongelmiin:

1. Millaista yhteistyötä erityisopettaja ja yleisopetuksen luokanopettaja tekevät keskenään?

1.1 Miten yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan?

1.2 Mitä yhteistyö vaatii onnistuakseen?

1.3 Miten yhteistyötä voisi kehittää?

2. Mitkä ovat yhteistyön hyödyt eri tahojen näkökulmasta?

2.1 Erityisopettajan ammatillisen kehittymisen kannalta?

2.2 Koulutyöyhteisön toiminnan kannalta?

2.3 Oppilaiden kannalta?

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22). Oman tutkimukseni lähtökohta oli saada esille erityisopettajien ajatuksia yhteistyöhön liittyen. Laadullisessa tutkimuksessa suositaankin metodeja, joissa tutkittavien omat näkökulmat ja ääni pääsevät esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155). Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkijan henkilökohtainen osallistuminen ja se, että tutkija pyrkii empaattiseen ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 24). Itse en kuitenkaan osallistunut tutkittavien elämään millään tavalla, esimerkiksi havainnoimalla, vaan pyrin pääsemään selville erityisopettajien ajatuksista haastattelujen kautta. Pattonin (1990, 14) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tyypillinen piirre onkin se, että siinä suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. Tällöin tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. Lisäksi tutkija käsittelee tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitsee aineistoa sen mukaisesti.

2.2 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi

Keräsin aineistoni teemahaastattelemalla yksilöllisesti erityisopettajia, koska halusin tarkastella erityisopettajien näkemystä siitä, minkälaista arjen yhteistyö on luokanopettajan kanssa. Valitsin tutkimukseni kohdejoukon harkinnanvaraisesti, en satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Eskolan ja Suorannan (1998, 61) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.

Hirsjärven ym. (2002, 192) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä on haastattelu. Haastattelun etuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Hirsjärven ja

Hurmeen (2000, 34) mukaan haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa.

Päädyin teemahaastattelumenetelmään, sillä halusin saada selkeästi tutkimuskysymyksiini kohdistuvaa tietoa haastateltavilta. Patton (1990, 278) esittää, että haastattelun tarkoituksena on saada selville haastateltavan ajatuksia ja ymmärtää haastateltavan näkökulmaa jostakin asiasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa ja tämä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa siis huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Pattonin (1990, 280) sekä Biklenin ja Bogdanin (1998, 94) mukaan haastattelurunko toimii haastattelun aikana ohjelistana, josta haastattelija seuraa, että kaikki tarvittavat teemat keskustellaan jokaisen haastateltavan kanssa. Oman tutkimukseni haastatteluissa kävin kaikkien teemojen osa-alueet läpi haastattelun aikana, mutta saatoimme edetä keskusteluissa yksilöllisesti sen mukaan, kuinka haastateltavan ajatukset vaihtelivat teemojen sisällä. Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan haastateltavan tuleekin varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen.

Pattonin (1990, 371) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa löydöksiä. Laadullinen tutkimus kulminoituukin aineiston analyysiin, tulkitsemiseen ja löytöjen esittämiseen. Aloitin oman aineistoni analysoinnin lukemalla litteroituja haastatteluja. Merkitsin numeroilla aineistoon haastattelurunkoni mukaisia teemoja sekä kirjoitin aineistoon ylös teemoihin liittyviä olennaisia asioita. Tämän jälkeen luokittelin kaikista haastattelurungon mukaisista teemoista koonnin käsittekartan muodossa paperille, johon kirjasin erityisopettajien kommentteja jokaiseen haastatteluteemaan liittyen. Koonnin perusteella pystyin hahmottamaan asioita, jotka nousivat useissa haastatteluissa esille. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 147) mukaan aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia. Se luo pohjan tai kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita sekä yksinkertaistaa ja

tiivistää. Seuraavaksi pyrin omassa analyysissäni vertailemaan ja yhdistelemään keskenään sopivia kommentteja, jotta sain muodostettua niistä yhtenäisiä ja selkeitä teemakokonaisuuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 149) toteavat, että yhdistelyllä tarkoitetaan sitä, että pyritään löytämään luokkien välille joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia.

Biklenin ja Bogdanin (1998, 6) ja Pattonin (1990, 44) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein analysoimaan aineistoa induktiivisesti. Pattonin (1990, 390) mukaan induktiivisella analyysillä tarkoitetaan sitä, että teemat ja kategoriat nousevat aineistosta. Omassa tutkimuksessani aineistonanalyysi perustui induktiiviseen analyysiin, eli lähdin rakentamaan raporttiani aineistosta käsin. Myös Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, jolla tarkoitetaan siis teorian rakentamista aineistosta alhaalta ylöspäin. Lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2002, 155).

Tutkimukseni alkuvaiheessa minulla oli mielikuva siitä, että erityisopettajien ja luokanopettajien välillä on jonkin verran yhteistyötä. Halusin perehtyä tutkimuksessani syvällisemmin yhteistyön laatuun luokanopettaja ja erityisopettajan välillä. Kuvittelin, että kaikki haastattelemani erityisopettajat tekivät samankaltaista työtä samantyyppisissä opetusryhmissä. Eskola ja Suorannan (1998, 19, 20) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Laadullisessa aineistonanalyysissä tutkijan pitäisi yllättyä tai oppia uutta tutkimuksensa kuluessa. Oman tutkimuksen haastatteluvaiheessa yllätyin siitä, että haastattelemani erityisopettajat tekivätkin hyvin erityyppistä työtä, vaikka kaikki opettivat käytännössä pienryhmää. Tämä toi vaihtelua myös tutkimuslöytöihini ja toisaalta rikastutti aineistoani. Oma käsitykseni opettajien välisestä yhteistyöstä myös tarkentui tehdessäni haastatteluja. Saamani aineiston myötä mielikuvani erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteistyöstä selkiytyi ja monipuolistui.

2.3 Haastateltavien hankinta ja haastattelujen toteutus

Tutkimussuunnitelmani myötä aiheeni tarkentui ja marraskuun 2006 alussa aloin etsiä Länsi-Suomen alueelta pienryhmän erityisopettajia. Tavoitin heistä viisi puhelimitse ja yhden kanssa sovin kasvotusten haastatteluun suostumisesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 18, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen vaan kysymys on aina tapauksesta. Pohdinkin kuuden haastateltavan riittävyyttä kattavan aineiston saamiseksi ja päätin, että sopisin tarvittaessa lisähaastatteluista myöhemmin erikseen.

Sovin kaikkien kuuden haastateltavan kanssa, että ottaisin heihin yhteyttä joulukuussa joko soittamalla tai sähköpostitse. Joulukuun alussa laitoin kaikille haastateltaville sähköpostia mahdollisista haastattelupäivistä ja pyysin heitä vastaamaan pikaisesti. Neljä vastasi pikaisesti sähköpostilla ja sovimme haastatteluajan tammikuun ensimmäiselle tai toiselle viikolle. Kahdelle haastateltavista soitin viikolla 51, koska heiltä en ollut saanut vielä vastausta sähköpostiini. Molempien kanssa sain sovittua haastatteluajat tammikuun ensimmäiselle viikolle.

Varmistettuani tutkimuslupamenettelyn yhden koulun rehtorilta, allekirjoitin jokaisen haastateltavani kanssa henkilökohtaisen tutkimussopimuksen, jossa haastateltava antoi suostumuksensa haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessani.

Tein tutkimukseni esihaastattelun opetusharjoittelunohjaajalleni ennen joulua. Hän toimi sillä hetkellä laaja-alaisena erityisopettajana, mutta hän oli aiemmin ollut kolmen vuoden ajan pienryhmän erityisopettajana. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72-73) mukaan esihaastattelut ovat temahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua, jota vielä tämän koehaastattelun jälkeen voidaan muuttaa. Esihaastattelun avulla saadaan selville myös haastattelun keskimääräinen pituus. Esihaastattelu auttoi minua selkiyttämään

teemahaastattelurunkoani ja jäsentämään sitä paremmin vastaamaan tutkimusongelmiani.

Tein yhden haastattelun haastateltavan kotona ja muut viisi erityisopettajien koululla. Käytin kaikissa haastatteluissa nauhuria ja litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti rivivälillä 1.5.

Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi annoin heille peitenimet. Erityisopettajien työnkuvaan liittyvät asiat löytyvät lyhyistä esittelykappaleista. Erityisopettajien iät, työsuhteen ja haastattelutilanteen tiedot sekä litteroitujen sivujen määrät olen koontanut taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Erityisopettajien ikä, työsuhteen laatu, haastattelun paikka ja kesto sekä litteroitujen sivujen määrä.

Haastateltavan nimi	Ikä	Työsuhteen laatu	Haastattelu-paikka	Haastattelun kesto (min)	Litteroitujen sivujen määrä
Tiina	38	vakituinen	koulu	45	16
Tarja	35	määräaikainen	koulu	30	11
Seija	35	määräaikainen	koulu	40	12
Riitta	52	vakituinen	koulu	30	13
Ulla	43	vakituinen	koulu	30	9
Sirpa	54	vakituinen	haastateltavan koti	40	13

Ensimmäiseksi haastattelin autismiluokan erityisopettajaa Tiinaa. Hänellä oli takanaan kymmenen työvuotta tämän kyseisen autismiluokan erityisopettajana. Aiemmalta koulutukseltaan Tiina on kehitysvammaisten ohjaaja ja perhetyöntekijä. Tiinan luokassa opiskeli sillä hetkellä kuusi autistista oppilasta, jotka olivat iältään 8-13-vuotiaita. Yhteistyötä yleisopetuksen kanssa tehtiin siten, että he itse kävivät musiikin, teknisen työn ja liikunnan tunteja yleisopetuksessa. Ympäristötiedon ja

kuvataiteen tunneilla taas yleisopetuksesta tuli oppilaita heidän luokkaansa. Lisäksi yksi oppilas opiskeli samassa koulussa olevan yksilöllisen pienryhmäopetusluokan kanssa ja toinen oli kokonaisen päivän viikossa yleisopetuksen luokassa.

Toiseksi haastattelin Tarjaa, joka työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana sekä erityisluokanopettajana joustavassa 1-2. luokkalaisten pienryhmässä. Hän oli aloittanut tehtävässään viime syksynä. Erityisopettajan työkokemusta hänellä oli viisi vuotta. Tarjan työnkuvaan kuului neljän 1. luokan ja 2. luokan pienryhmäopetus eli oppilaat kävivät hänen luokassaan äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Lisäksi Tarja vastasi 1-3.luokkalaisten laaja-alaisen erityisopettajan tehtävistä.

Kolmanneksi haastattelin Seijaa. Hän on 1-3. luokkien pienryhmän määräaikainen erityisluokanopettaja. Hän oli aloittanut erityisluokanopettajan työt tässä ryhmässä viime syksynä. Sitä ennen hän oli työskennellyt seitsemän vuotta määräaikaisena erityisluokanopettajana. Seijalla on tällä hetkellä pienryhmässään yhdeksän oppilasta, joista yksi oppilas kävi pienryhmässä vain kahtena päivänä viikossa. Muut oppilaat kävivät pienryhmässä vähintään kymmenen tuntia viikossa. Oppilaat opiskelivat pienryhmässä äidinkieltä, matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa.

Neljänneksi haastattelin Riittaa, joka opetti 4-6.luokkien pienryhmää. Riitta oli ollut tässä kyseisessä koulussa jo yhdeksän vuotta erityisopettajana. Riitalla on tällä hetkellä yhteensä 26 neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilasta. Kaikilla oppilailla oli oma kotiluokka yleisopetuksessa ja he opiskelivat äidinkielen, matematiikan, englannin, historian ja ympäristö- ja luonnontiedon aineita pienryhmässä.

Viidenneksi haastattelin Ullaa, 1-3. luokkien pienryhmän erityisopettajaa. Ulla on ollut erityisopettajana kahdeksan vuoden ajan. Nykyisessä pienryhmässä hän oli ollut erityisopettajana puolitoista vuotta. Ullan pienryhmässä opiskeli yhteensä kolmetoista oppilasta. Oppilaat olivat pienryhmässä vähintään kaksi tuntia viikossa, mutta käytännössä joku oppilaista saattoi opiskella kaikki tunnit pienryhmässä.

Viimeiseksi haastattelin Sirpaa, joka työskentelee yhteisopettajana yhden 1. ja yhden 2. luokan opettajan kanssa. Samalla hän toimii näiden luokkien laaja-alaisena erityisopettajana. Yhteisopettajuus oli aloitettu viime syksynä. Sirpan työnkuva rakentuu siten, että hän opettaa yhdessä luokanopettajien kanssa puolet tunneista ensimmäisellä luokalla ja puolet toisella luokalla. Aiemmin Sirpa oli työskennellyt yksitoista vuotta luokanopettajana ja vuodesta 1989 lähtien erityisopettajana.

2.4 Raportointi

Tutkimukseni on luonteeltaan aineistolähtöinen. Kirjallisuus jäsentää tutkimukseni löytöjä sekä tukee ja kyseenalaistaa aineistoani. Kaikki tutkimusraporttini luvut ovat rakentuneet samankaltaisesti, johdantoa ja pohdintaa lukuun ottamatta. Lukujen otsikot etenevät haastattelurunkoni mukaisesti ja väliotsikot jäsentävät tutkimuslöytöjen esittelyä. Tummalla lihavoidut kappaleiden alut ovat jo itsessään tämän tutkimuksen löytöjä, joita selitetään tarkemmin kappaleiden sisällöissä.

Haastattelurunkoni kaikki teemat perustuivat asettamiini tutkimusongelmiin, paitsi toinen kysymys, jossa halusin saada selville erityisopettajien omaa toimintafilosofiaa yhteistyöhön liittyen. Tässä erityisopettajat kertoivat, miten he itse suhtautuivat yhteistyöhön ja millä mielellä he tekivät yhteistyötä. Tämä kysymys auttoi minut alkuun haastattelussa ja ymmärryksessä siitä, millainen ajatus heillä itsellään oli yhteistyöstä. Tämän kysymyksen vastaukset toimivat lähtökohtana kaikille haastattelurunkoni teemoille, eli erityisopettajien oma toimintafilosofia näkyy eri teemoissa läpi raporttini. Tämän vuoksi en ole kirjoittanut siitä erillistä lukua tähän raporttiin.

3. ”SE ON AIKAMOISTA NIINKU NARULLAKÄVELEMISTÄ”- YHTEISTYÖN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Coatneyn (2005) mukaan yhteistyöhaluiset ihmiset etsivät aktiivisesti mahdollisuuksia työskentelyyn muiden kanssa. Yhteistyön alku lähtee liikkeelle yhteistoiminnasta, halukkuudesta mukautua, joustavuudesta ja muiden auttamisesta. Yhteistoiminta avaa mahdollisuuksia yhteistyölle.

Huuskon (1999, 70) mukaan kollegiaalinen yhteishenki ilmenee koulussa opettajien toisiaan tukevana asenteena. Sahlberg (1996) esittää, että yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus ovat vakiintuneet koulun kehittämisestä puhuttaessa. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Pelkkä kollegiaalisuuden tunne ei kuitenkaan yksinään riitä. Työyhteisön jäsenet tarvitsevat kollegiaaliseen yhteistoimintaansa käytännön tasolla vuorovaikutustaitoja ja kykyä kommunikoida. Kollegiaalisuuteen katsotaankin kuuluvan tiettyjä työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. Opettajien keskinäisestä yhteistyöstä käytetään kollegiaalisuuden rinnalla myös nimitystä yhteistoiminnallisuus. Opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisuuden merkitys on ymmärrettävä sellaisena opettajien yhteisenä

ammattillisena toimintana, jossa yhteisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema. (Sahlberg 1996, 118; ks. myös Luukkainen 2004, 105.)

3.1 Yhteistyön suunnittelu

Yhteistyön aloitteellisuus. Monissa haastatteluissani nousi esille, että erityisopettaja oli usein yhteistyön aloitteellinen osapuoli. Tiinan tapauksessa yhteistyö oli toteutunut viimeisen kymmenen vuoden ajan niin, että *eipä oo kyllä yhtään kertaa (...) niin päin ollu, että voiskohan esimerkiks teijän luokasta joku oppilas osallistua mejän tunnille (...) että niinku autistinen oppilas siirtyi sitten yleisopetukseen.* Kolme erityisopettajaa kertoi, että he saivat tehdä töitä sen eteen, että yhteistyötä syntyi erityisoppilaiden ja yleisopetuksen välillä. Erityisopettajat olivatkin usein aktiivisia kyselemään luokanopettajilta, että *mitä iso luokka tekee ja kerron mitä me ollaan tehty.*

Yhteisopettajuuden aloittaminen lähti Sirpan tapauksessa erityisopettajan ehdotuksesta. Aunola (1991, 37) esittääkin, että samanaikaisopetus voidaan järjestää joko erityisopettajan tai luokanopettajan toimesta. Tarjan, Seijan ja Riitan tapauksissa luokanopettajat ottivat itse yhteyttä erityisopettajaan, kun oppilaiden lukujärjestyksissä tapahtui muutoksia.

Käytävällä suhahtelua - aika yhteistyön suunnittelulle. Erityisopettajat tekivät ja suunnittelivat yhteistyötä luokanopettajien kanssa useimmiten *välitunneilla* ja *koulupäivän jälkeen*. Yhteistyö lomittui siis hyvin paljon arjen työn keskelle. Tarja kuvasi, että keskustelu luokanopettajien kanssa jäi usein *käytävällä suhahtelujen* varaan ja Riitan kertoman mukaan yhteistyötä tapahtui *käytävällä yhtä matkaa kulkemalla*. Näiden lisäksi yhteistyöstä saatettiin sopia *ruokailussa, oppituntien alussa* tai koko koulun *opettajien yt- eli yhteistyöpalavereissa*. Tiinan tapauksessa juttelutuokiot luokanopettajien kanssa oli kuitenkin sovittava aina erikseen, koska heillä ei ollut kuin yksi välitunti päivässä.

Tiina: Yhteistyö, ne on aina niiku just kyllä sillee sovittava erikseen, et ei oo semmosta kahvipöytäsuunnittelua.

Haastattelemanani erityisopettajat kaipasivat kuitenkin vielä enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa luokanopettajien kanssa.

Riitta: Koulun jälkeen ei kyllä paljon tässä koulussa tehdä, että vois muutenkin enemmänkin sitä yhteistä suunnittelu-aikaa olla.

Huuskon (1999, 197) tutkimuksessa opettajat ajattelivat, että aikaa yhteistyölle tarvittiin enemmän, mutta opettajat eivät halunneet ottaa siihen käytettävää aikaa työajan ulkopuolelta. Muratan (2002) tutkimuksessa opettajat taas näkivät suunnittelun olevan avaintekijä tiimin toimivuudelle ja he olivat halukkaita antamaan ylimääräistä aikaansa ja omia voimiaan yhteistyölle.

Työnjaot ja käytännötoiminnot yhteistyössä. Haastattelemanani erityisopettajat kertoivat, että luokanopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä sovittiin lähinnä *työnjaoista* ja arjen käytännötoiminnoista. Walther-Thomasin (1996) mukaan yhteissuunnittelua toteuttavat opettajat kunnioittavatkin suunnittelun merkitystä ja toimivien rutiinien kehittämistä. Sirpan yhteistyön suunnittelu luokanopettajien kanssa lähti liikkeelle avoimella keskustelulla.

Sirpa: (...) että mä kysyn luokanopettajilta sitä, että mitenkä sä haluat, että mä toimin tässä luokassa (...) ja ja tota ykkösluokan opettaja sanoi, että hän haluais, että minä opettasin, minä erityisopettajana opettasin äidinkieltä, että hän haluais oppia niitä erityisopetuksen työtapoja.

Yhteistyö perustui siis avoimeen keskusteluun ja molempien toiveiden ilmaisemiseen. Walther-Thomas (1996) esittääkin, että toimiva yhteissuunnittelu opettaa jakamaan vastuuta ja rooleja. Yhdessä työskenteleminen ja yhteissuunnittelu laajentavat ammatillista tietämystä ja asiantuntijuutta. Toimiva yhdessä työskenteleminen osoittaa, että yhteissuunnittelulla on merkittävä osa opettajien yhteistyössä.

Erityisopettajista Riitta ja Seija mainitsivat arjenkäytännöistä esimerkkinä *projektitöiden* tekemisen. Näissä tilanteissa erityisopettajat usein neuvottelivat luokanopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Riitta: (...) millä tavalla he haluaa, että se tehdään, että saako niinku, onko leikkaa liimaa, saako oppilas niinku laittaa valmiita tulosteita tietokoneelta vai pitääkö kaikki kirjoittaa uudestaan, että kuinka paljon sitä pitää prosessoida itse ja ja ihan niinku tämmösiä konkreettisia, miten ne kuvat laitetaan sinne, tehhäänkö se niinku tietokoneella vai mitä tehdään.

Erityisopettajat kuvailivat tämän tyyppistä yhteistyötä *arjen sirpalesopimiseksi*. Kolme opettajaa mainitsi myös työnjaon tekemisen yhteistyön toteutuksessa. Yleensä siihen kuului itsenäisesti tehtävää työtä, joka sitten koottiin yhdessä yhteen.

Ulla: No lähinnä näissä (...) (oppilaiden) tutkimuksissa (...) sieltä tulee nää kyselylomakkeet, jotka on aika työllistäviä, eli me katotaan niitä yhdessä luokanopettajan kanssa ja sitten tosiaan niissä ainakin tehdään niin, että kumpikin mieltii omalta osaltaan (...) ja sit me kootaan ne yhteen.

Erityisopettajilla oli myös kokemuksia yhteistyöstä luokanopettajan kanssa, jota ei suunniteltu yhdessä lainkaan. Kahden haastateltavan mukaan luokanopettaja ei ollut useinkaan kiinnostunut siitä, mitä oppilaat tekevät pienopetuksen ryhmässä.

Tarja: Välillä on sellainen olo, että on kuitenkin luokanopettajien armolla siis sillai.

Ulla: Jotkut luokanopettajat ei edes keskustele mitä me tehdään täällä, et ei heitä niinku välttämättä kiinnosta se, mitä pienryhmässä tapahtuu.

Tiinan tapauksessa *avustajan rooli* nousi erittäin tärkeäksi linkiksi yhteistyön suunnittelussa ja toteutuksessa erityisopettajan ja luokanopettajan välillä. Tiina kuvasikin avustajaa molempien *opettajien yhteistyövälineeksi*. Lisäksi Tiina korosti, että yhteistyö *onnistuu tosi hyvin justii avustajan oman ammattitaidon ja työpanoksen avulla*.

3.2 Opetuksen toteuttaminen

Samanaikaisopetus. Neljä haastattelemistani erityisopettajista kertoi tekevänsä samanaikaisopetusta jonkin verran luokanopettajien kanssa. Aunolan (1991) mukaan samanaikaisopetus on yksi opettajien yhteistyömuoto. Erityisopettaja toimii samanaikaisopetuksessa joko luokassa toisena opettajana toimien tai pienryhmää opettaen. Pienryhmätunneilla annettua samanaikaisopetusta on pidetty hyvänä mm. siksi, ettei oppilaita tarvitse eristää muusta luokasta. Samanaikaisopetus voi olla vaihtoehto erillisryhmille. Samanaikaisopetus huomioikin yksittäisen oppilaan tilanteen kokonaisuutena ja antaa mahdollisuuden yksilölliseen opettamiseen. (ks. Aunola 1991, 37, 39, 69; ks. myös Maeroff 1993, 133.)

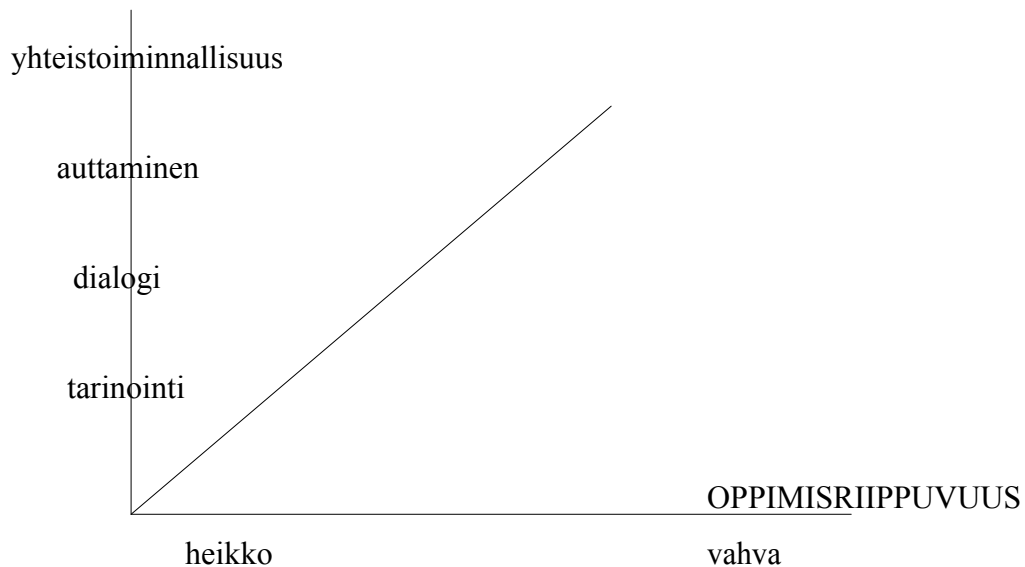
Samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden seurata toisten opettajien opetusta. Opettaja ei välttämättä ole itse tietoinen omasta opettamistyylistään. Samanaikaisopetuksessa opettajat voivat saada arvokasta palautetta omasta opetustyylistään. Samanaikaisopetuksen onnistumiseen tarvitaan tietty konsensus opettajien välille eli opettajilla tulee olla yhteinen näkemys oppimisesta ja opettamisesta. (Aunola 1991, 71, 78.)

Haastattelemistani erityisopettajista Tiina kuvasi, että oppilaita opetettiin samanaikaisesti esimerkiksi *projektitöissä*, kuten *askarteluun tai musiikki- ja esitysjuttuihin* liittyneenä. Tiina myös totesi, että oppilaita ei opetettu samanaikaisesti varsinaisissa oppiaineissa.

Little (1990) erottaa neljä eri kollegiaalisten suhteiden lajia koulukulttuurissa. Näistä kolme ensimmäistä – tarinointi, dialogi ja auttaminen – edustavat kollegiaalisuuden suhteellisen heikkoja muotoja. Neljäs, opettajien yhteistoiminnallisuus, johon kuuluvat esimerkiksi yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen jne., edustaa kollegiaalisuuden vahvempaa puolta. Opettajien välillä vallitsee positiivinen sosiaalinen riippuvuus eli oppimisriippuvuus, kun opettajien toiminnassa on keskeisessä asemassa yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttaminen. Kollegiaalisuuden asteen kasvaessa myös opettajien keskinäinen oppimisriippuvuus lisääntyy. (Sahlberg 1996, 118-119; ks. myös Luukkainen 2004,

105.) Kuviossa 1 on hahmoteltu koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteita opettajien keskinäisen sosiaalisuuden riippuvuuden suhteen.

KOLLEGIAALISUUDEN ASTE



KUVIO 1. Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona Littleä (1990) soveltaen (Sahlberg 1996, 118).

Seija kertoi, että hän oli luokanopettajan omasta pyynnöstä valmis auttamaan luokanopettajaa: *niin mä menin heidän luokkaansa ja pidin hänelle tunteja ja hän saattoi ite seurata ja avustaa*. Vaikka Haposen ym. (1986) selvityksen mukaan erityisopettajien toiminta samanaikaisopettajana oli painottuneet opettajien itsensä arvioimana usein heikkojen auttamiseen ja opettamiseen, Littlen (1990) kollegiaalisten suhteiden lajien mukaan voisi päätellä, että Seijan toiminta edusti kuitenkin vain kollegiaalisuuden yhtä heikkoa muotoa, auttamista. (ks. Aunola 1991, 78; Sahlberg 1996, 119.)

Sirpan yhteisopettajuuden tapauksessa taas esiintyi kollegiaalisuuden vahvempaa puolta, yhteistoiminnallisuutta. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö toimi yhteisopettajuuden periaatteella. Hän kuvasi opettajien yhteisopetusta *yhdenvertaisena* sekä *luontevana* toimintana.

Sirpa: Meillä ei oo semmosia reviiirejä (...) kuka on vastuussa siitä opetustilanteesta, ni se on sitten niiku sitten hoitaa sitä ja sillä tavalla itsenäisesti ja toinen opettaja on siinä avustavana, taikka sitten tosiaan on näin, että mennään eri tilaan.

Aunolan (1991) selvityksessä todetaan, että erityisopettajan samanaikaisopettajatoiminta koettiin myönteisenä sekä opettajien että opiskelijoiden osalta. Omassa tutkimuksessani Sirpan haastattelussa ilmeni, että hän piti yhteisopettajuutta arvokkaana opetusmuotona mielipiteiden vaihdon kannalta sekä *et ei tarvii niiku yksin vastata (...) myöskään havainnoinnista (...) kaikkea ei niiku itse havainnon ku opettaa*. Lisäksi Sirpa näki hyvänä sen, että yhteisopettajuuden myötä lapset pystyivät tukeutumaan ja luottamaan kahteen aikuiseen. Opetuksessa ja toiminnassa korostettiin toimintamallia, jossa molemmat opettajat olivat yhteisiä opettajia lapsille ja lapset olivat yhteisiä molemmille opettajille.

Huuskon (1999) mukaan heterogeenisten kollegiaalisten yhteistyötiimien rakenne tuo keskusteluihin erilaisia näkemyksiä, jotka avartavat ja auttavat yhteistyön kehittymisessä. Tiimityön onnistuminen ja avoin yhteistyö kouluyhteisössä ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Opettajuuteen ei ole perinteisesti liitetty näitä piirteitä, vaan opettajan autonomisuus, individualistinen ja yksin toimiminen ovat olleet vahva osa opettajuutta jo monen vuosikymmenen ajan. (Huusko 1999, 66, 102; ks. myös Hargreaves 1996.) Luukkaisen (2004, 102) mukaan kollegiaalinen pohdinta ja työn arviointi eivät ole kuuluneet opettajakulttuuriin. Hargreavesin (1994) mukaan opettajat ovatkin fyysisesti yksin omissa luokkahuoneissaan (Hargreaves 1994, 165; ks. myös Hargreaves 1996, 267).

Myös omassa tutkimuksessani ilmeni, että erityisopettajista Riitta piti opetuksen lähtökohtana sitä, että *he (luokanopettajat) huolehtii oman tonttinsa ja minä oman tonttini*. Neljä haastattelemaani erityisopettajaa kertoi, että he eivät oikeastaan olleet millään tavalla mukana yleisopetuksen toteutuksessa, vaan luokanopettaja toteutti itsenäisesti opetuksen omassa luokassaan. Luukkaisen (2004, 104) mukaan yksilökeskeinen opettajakulttuuri onkin ollut yksi opettajan profession erityispiirre. Tyypillistä tälle piirteelle on eristäytyminen omaan luokkahuoneeseen. Luokkahuone on opettajan valtakunta, jonne ulkopuolisilla ei ole asiaa. Ulkopuolisen vierailu

luokassa ymmärretäänkin usein negatiivisena arvosteluna tai sekaantumisena opettajan asioihin. Huuskon (1999, 69) mielestä yksilökeskeinen opettajakulttuuri ja opettajien ammatillinen eristäytyneisyys hidastaa uusien ajatusten syntymistä.

Luukkainen (2004, 104, 105) puolestaan esittää, että yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyö on laaja-alaista ja useimpien opettajien välistä. Yhteisökeskeisyyttä leimaa avoimuus ja epäonnistumisista uskalletaan puhua. Yhteisökeskeinen kulttuuri edellyttää yksimielisyyttä tärkeimmistä kasvatuksellisista päämääristä sekä opettajan valmiutta laajentaa vuorovaikutustaitojaan. Parhaimmillaan avoin vuorovaikutus tukee opettajan ammatillista kehittymistä ja innostaa opettajia uusien opetusmuotojen kokeiluun.

Tutkimuksessani nousi esille Sirpan tapauksessa erityisopettajan *uskallus* ja *halu* tehdä työtä yhdessä toisen opettajan kanssa.

Sirpa: (...) olin toisaalta erityisopetuksessa nähnyt niin paljon kaikenlasta, että mä jollakin tavalla uskallan kokeilla myös semmosta, mitä mä en ollu koskaan aikaisemmin (...) mä en niiku pelkää sitä tavallaan sitä epäonnistumista.

Sirpan esimerkki näyttäisi viittaavan siihen, että yhteisopettajuuden myötä erityisopettaja ja luokanopettaja olivat onnistuneet luomaan avointa yhteisökeskeistä kulttuuria luokkaansa (ks. Luukkainen 2004, 104).

Aunola (1991, 39, 71) tuo esille, että samanaikaisopetuksen tarve on lisääntynyt oppilaskeskeisten työmuotojen käytön, opetuksen yksilöimisen sekä hitaiden ja nopeiden oppilaiden riittävän huomioon ottamisen vuoksi. Opettajilla ei kuitenkaan ole usein työssään mahdollisuutta seurata toisten opettajien opetusta. Kaksi haastateltavistani erityisopettajista ajattelikin, että pienryhmän vetäminen esti heidän pääsyään mukaan yleisopetukseen, sillä heidän luokkaansa tuli jokaiselle tunnille oppilaita, jolloin lähteminen yleisopetukseen oli mahdotonta. Ulla ja Tarja kertoivat, että yleisopetukseen lähteminen pienryhmästä on osittain mahdotonta erityisopettajalle.

Ulla: Mulla on tässä näitä vakituisia pienryhmäläisiä, jotka oikeestaan estää sen, et mun pitäis jättää ne sitten avustajien kanssa tekee töitä.

Tarja: (...) mä tietyllä lailla oon nalkissa täällä (...) mä en voi niin vaan mennä tonne luokkiin, et mulla on sillai vähän niinku pallo jalassa.

Konsultointi ja vertaisohjaus. Yhtenä yhteistoiminnallisuuden muotona Joyce ja Showers (1988, 94) pitävät vertaisohjausta (peer coaching). Vertaisohjauksella tarkoitetaan lähinnä kumppanuussuhdetta kahden tai useamman opettajan välillä, jotka työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Showersin (1985, 44) mukaan ohjaus auttaa opettajia yhteisen kielen ja ymmärryksen saavuttamisessa. Lisäksi ohjaus tuottaa struktuureja opetustaitoihin ja –strategioihin.

Toimivan vertaisvalmennuksen saavuttamiseksi opettajien tulee seurata toistensa työskentelyä. Lisäksi tarvitaan aikaa yhteiselle keskustelulle, yhteisen kielen käyttämistä sekä jaettua ymmärrystä. Vertaisohjausprosessin aikana opettajat lisäävät ymmärrystään opetusstrategioista tai opetussuunnitelmasta. Tiimit oppivat uusia taitoja, näkevät niitä käytännön työssä ja harjoittelevat itse uusia oppimiaan taitoja. Lisäksi ohjaukseen kuuluu olennaisena palautteen saaminen ja antaminen vastavuoroisesti. (Joyce & Showers 1988, 85, 94; Showers 1985, 44.)

Kahden erityisopettajan mukaan konsultointi luokanopettajille oli vähäistä. Sirpa taas ajatteli parhaaksi mahdolliseksi konsultoinniksi sen, että hän itse opetti yleisopetuksen luokassa. Sirpan mukaan luokanopettajat pitivät sitä erittäin tärkeänä asiana, että he näkivät kuinka Sirpa käytti *erityisopetuksen menetelmiä* yleisopetuksen luokassa. Lisäksi opettajat keskustelivat paljon keskenään *niinku ihan niistä aina sen hetkisistä ongelmista ja ollaan puhuttu tarkkaavuudesta ja ylivilkkaudesta ja mitenkä mitkä ne on ne tukitoimet.*

Showersin (1985) mukaan vertaisohjaus on syklinen prosessi, jossa on kysymys oman asiantuntemuksen jakamisesta toisen kanssa, oman oppimisen syventämisestä ja oman ammatillisen kehittymisen edistämisestä. Ohjaus on jatkuva prosessi, joka on kytketty koulun organisaatiokontekstiin. Showers esittääkin, että kaikkien opettajien tulisi ohjata toisiaan ja saada itse ohjausta. Jotta vertaisohjausprosessi

lähtisi koulussa liikkeelle, ohjaustiimien tulisi perehtyä uusiin taitoihin ja strategioihin hyvin, jotta niiden siirrettävyys muille opettajille olisi mahdollista. Lisäksi opettajien tulisi avata luokkahuoneidensa ovat muille opettajille, jotta havainnointi, keskustelu ja palautteen antaminen ja saaminen olisi mahdollista. Vertaisohjauksen onnistumiseksi myös opettajien suhtautumisen tulisi olla avointa ja kokeilunhaluista. (Showers 1985, 44, 45; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 66.)

Seija kertoi haastattelussaan, että konsultointi voi olla myös oman materiaalin jakamista muille opettajille. Lisäksi hän toi esille olevansa valmis myös mielellään selittämään materiaaleiden käyttöä ja tarkoitusta, *mut että en mä kyl tunge tonne hirveesti*, elleivät opettajat itse olleet tehneet aloitetta konsultoinnin suhteen.

3.3 ”Se erityinen vastuu on mulla ja yleinen vastuu on sillä luokanopettajalla” – vastuunjako yhteistyössä

Oppilaaseen liittyvä vastuu. Kaikki tutkimukseni erityisopettajat kertoivat, että päävastuu erityisoppilaista oli erityisopettajalla. Yleisimmin erityisopettajan suurin vastuu kohdistui juuri *henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeviin suunnitelmien (HOJKS) tekemiseen ja palaverien hoitamiseen*. Molemmat, sekä luokanopettaja että erityisopettajat, pitivät yhtä paljon kotiin yhteyttä tai joissakin tapauksissa erityisopettajat hoitivat kokonaan yhteydenpidon koteihin.

Ulla: Joittenkin kohalla mä oon ainoo opettaja, joka pitää sinne kotiin yhteyttä, ja sitten hojks-palaverit ja muut palaverit, ni mä järjestän ne ja kutsun luokanopettajan sitten mukaan.

Sirpan tapauksessa oppilaisiin liittyvät vastuukysymykset oli jaettu luokanopettajan kanssa niin, että luokanopettaja hoiti luokanopettajan velvollisuuksia, kuten *yleisen tiedottamisen*. Erityisopettaja taas hoiti asiat, jotka koskivat erityisopettajan työtä.

Vanhempien näkökulma palaveritilanteissa nousi esille myös Sirpan haastattelussa: *siinä on monta kertaa semmonen kysymys, että kun on palavereita, niin sitten jos on*

yks vanhemmista ja sitten kauheen monta opettajaa, niin se on kauheen hämmentävä tilanne. Tämä viittaisi siihen, että opettajat eivät välttämättä katso tarpeelliseksi, että vanhempien palavereissa olisi läsnä monta kasvatusalan ammattilaista.

Yhteydenpito yhteistyökumppaneihin. Kaikkien haastattelemiäni erityisopettajien mukaan erityisopettaja hoiti pääasiallisesti yhteydenpidon yhteistyökumppaneihin kuten *koulupsykologisiin* ja *koulukuraattoriin*. Erityisopettajat arvelivat, että myös muut opettajat näkivät *tukiverkostot* ja muut *erityistyöntekijät* erityisopettajan työalueena.

Erityisopettajat mainitsivat useasti yhteistyökumppanista kysyttäessä *oppilashuoltotyöryhmän*. Viittaukset ilmentänevät sitä, että oppilashuoltotyöryhmä koettiin tärkeäksi kanavaksi oppilaiden asioista keskusteluun yhdessä muiden opettajien ja työntekijöiden kanssa.

Tarja: Se tulee niinku oppilashuollon kautta, niin sit me kaikki häiritään siinä tai tehdään sitä tehtävänjakoa.

Oppilasarviointi. Erityisopettajat toivat esille monentyyppisiä ratkaisuja oppilasarviointien suhteen. Riitta kertoi hoitavansa pienryhmän oppilaiden arvioinnin kokonaan itse, sillä erityisopettajalla on *täysi vapaus edetä ja tehdä oppiaineissa miten hän itse halusi*, sillä loppujen lopuksi kuitenkin *erityisopettaja antoi arvioinnit pienryhmän oppilaille*. Toisaalta taas haastattelemanani muut erityisopettajat tekivät yhteistyötä paljonkin luokanopettajien kanssa arvioidessaan oppilaita.

Tarja: Kauheen kiva oli huomata esimerkiks parin eppuopen kanssa, et kun me yhdessä nysvättiin sitä arviointia, niin me oltiin hyvin samaa mieltä siitä niinku, että missä se oppilas on menossa (...) et tuli sellanen haa, että mehän ollaan opetettu samaa lasta.

Tiinan tapauksessa oppilasarviointit toteutettiin siten, että oppilaat kävivät molemmissa, sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen luokissa samassa aineessa, jolloin he saivat molemmista arvioinnit. Tässä tapauksessa arviointia ratkaisi paljon

oppilasryhmä eli *se (arviointi) voi olla vähän erilainen, mutta se on aina se ryhmäkohtainen.*

Oppilasarvioinneissa kohdattiin myös hankaluuksia varsinkin silloin, jos opettajat eivät olleet keskenään sopineet tai ymmärtäneet samalla tavalla arviointia. Tällaisessa tilanteessa varsinkin Tarja kertoi kokeneensa *pettymystä* ja turhautumista, sillä hänellä ei mielestään ollut käsitystä siitä, mikä osuus arvioinneista kuuluisi hänelle. Lisäksi Tarja kertoi, että suurimpana yllätyksenä hän koki sen, että luokanopettaja oli tehnyt yksin myös kaikkien erityisoppilaiden arvioinnit.

4. ”VÄHÄN TÄLLANEN ASENNE KYSYMYSKIN”-YHTEISTYÖN ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Koulukulttuurin alakulttuurin, opettajakulttuurin sisältö on nähtävissä opettajien ajattelussa, sanomisissa ja tekemisissä. Sisällöstä voidaan puhua esimerkiksi silloin, kun otetaan tarkasteluun eri koulumuotoihin liittyvät erot, oppiaineiden opettamisen kulttuurit tai eri pedagogiikkoihin erikoistuneiden koulujen kulttuurit. (Hargreaves 1994, 166; Sahlberg 1998, 129.)

4.1 Opettajien asenteet

Hirsjärven (1983, 18-19) mukaan asenteilla tarkoitetaan yksilön taipumusta arvioida jotakin objektia, symbolia tai aspektia myönteisyyden jakielteisyyden ulottuvuudella. Asenne ilmenee kognitiivisen eli tiedollisen, affektiivisen eli tunteisiin liittyvän ja toiminnallisen käyttäytymisen alueella. Asenteille on ominaista melko suuri pysyvyys ja vaikea muutettavuus, joten ne ovat rinnastettavissa persoonallisuuden piirteisiin. Asenteet voivat kuitenkin muuttua, kun henkilö saa uudenlaista tietoa asennekohteesta. Jos asenteen kognitiivinen osa rakentuu

kokonaan virheellisistä tiedoista ja uskomuksista, voidaan puhua jo ennakkoluuloista.

Avoimuus ja vapaaehtoisuus. Häkkisen ja Arvajan (1999, 209) sekä Huuskon (1999, 35) mukaan kollaboraatiolla (collaboration) tarkoitetaan yhteisten tavoitteiden ohjaamaa yhteistä toimintaa, merkitysten jakamista, opettajien valitsemaa spontaania ja vapaaehtoista yhteistyöskentelyä. Kollaboratiivisuudella on useita muotoja vaihdellen toiminnantasolta (esim. ideoiden ja ajatusten vaihtaminen) aina vaativammalle, arvioivalle tasolle (opetuksen seuraaminen, palaute) (Huusko 1999, 35-36). Häkkisen ja Arvajan (1999, 208, 209) mukaan kollaboratiivisen oppimisen suomenkielisenä vastineena on käytetty yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa luodaan uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kollaboraatio edellyttää osallistujilta sitoutumista tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun, jonka tuloksena merkitysten rakentuminen voi tapahtua.

Huuskon (1999, 192) mukaan yhteistyön positiivisen suhtautumisen taustalla on se, että opettajat kokevat yhteistyön vapaaehtoiseksi, omaa työtä helpottavaksi asiaksi. Myös omassa tutkimuksessani ilmeni, että erityisopettajat pitivät tärkeänä yhteistyön onnistumisessa opettajien välistä *avoimuutta* ja *vapaaehtoisuutta*. Yhteistyön sujumisen kannalta opettajien vapaaehtoisuus oli merkittävä tekijä, varsinkin Sirpan tapauksessa.

Sirpa: Elikkä keväällä kysyttiin, kuka haluas kokeilla tämmöstä yhteisopettajasysteemiä (...) se perustuu ihan täydelliseen semmoseen vapaaehtoisuuteen (...) se vapaaehtoisuus niin mun mielestä on tässä a ja o.

Yhteistyötä ei voida lähteä toteuttamaan, jos opettajilta ei löydy *yhteistä tahtoa* yhteistyölle. Ketään ei voida pakottaa yhteistyöhön ja Sirpan mukaan edelleenkin löytyy opettajia, jotka eivät haluaisi tehdä yhteistyötä lainkaan.

Ennakkoluulot, pelot ja tietämättömyys. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että yhteistyön sujuminen vaatii yleisopetuksen opettajalta *myönteistä* ja *rohkeaa*

asennetta integraatiota kohtaan. Viiden erityisopettajan mukaan juuri yleisopetuksen opettajien *ennakkoluulot, pelot* ja *tietämättömyys* olivat yleisimmin esteinä yhteistyölle ja erityisoppilaiden integroitumisessa yleisopetukseen: *että enhän mä nyt osaa käsitellä jotakin sellasta ja ikään kuin lapset ei olis ensisijaisesti lapsia*. Ojalan ja Uutelan (1993, 32) mukaan ennakkoluulot saattavatkin aiheuttaa haluttomuuden ottaa vastaan tosiasioihin perustuvaa tietoa niiden kohteesta. Ne voivat saada aikaan muurin ennakkoluuloisen henkilön ja ennakkoluulon kohteen välille. Wahlström (1996, 76) esittääkin, että kielteisten ennakkoluulojen tyypillisiä kohteita ovat yhteiskunnassa väheksytyt alempiarvoiset, samanlaiset keskenään kilpailevat ryhmät sekä uhkaavina ja pelottavina koetut ryhmät.

Oppilaiden haasteellisuus nähtiin myös yhtenä esteenä sille, että luokanopettajat olivat haluttomia ottamaan erityisoppilaita yleisopetuksen luokkiin. Riitan mukaan varsinkin *käytöshäiriöiset oppilaat* aiheuttivat paljon ristiriitoja opettajien välillä ja vaativat paljon työtä erityisopettajalta. Seija pohti haastattelussa erityisoppilaan haasteellisuutta seuraavasti:

Seija: Jos joku laulaa jossakin nurkassa, niin kyllä se laulaa täällä tai se laulaa siellä, että joittenkin mielestä on pienempi paha, että siinä häiriintyy kahdeksan muuta erityisoppilasta kuin viisitoista yleisopetuksen oppilasta.

Lisäksi Seija kertoi haastattelussaan, että tämä näyttäisi viittaavan siihen, että luokanopettajien käsitys normaaliudesta on kaventunut ja erilaisuuden sietäminen on vähentynyt.

Neljän haastatteleman erityisopettajan mukaan luokanopettajien tietämättömyys erityisopetuksen toiminnasta ja erityisopettajan työnkuvasta aiheutti myös usein ongelmia yhteistyö sujumiselle. Saloviidan (1999, 158) mukaan erityisopetuksessa sovelletut menetelmät eivät käytännössä juurikaan eroa tavallisesta opetuksesta. Saloviita vielä korostaa, että oppimisen periaatteet ovat yleisiä ja kaikille ihmisille yhteisiä. Myös Tarja pohti tätä omassa haastattelussaan seuraavasti:

Tarja: Jos luokanopettajalla on sellanen käsitys, et täällä tehdään jotain ihan eri juttua, et se luottaa joko niinku liikaa tai liian vähän erityisopetukseen, niin se (yhteistyön toteutus) on aika hankalaa.

Ulla puolestaan epäili, että yhtenä yhteistyön esteenä oli luokanopettajan pelko siitä, että erityisopettaja arvostelee luokanopettajan työtä.

Ulla: Kun tarvii jotai neuvotteluihin tulla, niin joskus tulee semmonen olo, että heitä (luokanopettajia) niinku pelottaa, et mitä siellä nyt käyään läpi.

Tämän tyyppiset yhteistyön esteet näyttäisivät viittaavan siihen, että luokanopettajilla on pelkoa itseensä kohdistuvasta kritiikistä. Tämä taas luo ammattikuntien välille kuilua, jolloin opettajat näkevät itsensä vain oman alansa ammattilaisina ja kokevat muiden työkentän vieraana ja uhkaavana. Häkkisen ja Arvajan (1999, 211, 212) mukaan yksilön oppimisen ja kehittymisen kannalta katsotaan edulliseksi tilanne, jossa ihmisten asiantuntijuus on osittain päällekkäistä, mutta se sisältää erilaisia näkökulmia ja asiantuntemusalueita. Häkkisen ja Arvajan näkökulman mukaan opettajien ei tulisi kilpailla tai luoda erillisyyttä eri opettajakuntien välille, vaan heidän pitäisi pyrkiä näkemään ja hyödyntämään erilainen ammatillinen osaaminen yhteistyön tukevana tekijänä.

4.2 Opettajien yhteiset arvot yhteistyön lähtökohtana

Hirsjärven (1983, 16) mukaan arvot toimivat kriteereinä eli ohjaavat ihmisten ja ryhmien valintoja. Ne ilmenevät ihmisten sanoissa ja teoissa. Ojala ja Uutela (1993, 32) esittävät, että arvot viittaavat yleisluonteisiin seikkoihin, joita kulloisessakin kulttuurissa pidetään hyvinä ja tavoittelemisen arvoisina. Hargreaves (1996, 274) puolestaan toteaa, että kollaboraallinen, yhteistoiminnallinen kulttuuri vaatii samanlaisia kasvatuksellisia ja opetuksellisia arvoja opettajien kesken.

Luottamus, kunnioitus ja rehellisyys. Kaikki haastattelemanani erityisopettajat korostivat yhteistyön lähtökohtana opettajien *keskinäistä luottamusta, kunnioitusta ja rehellisyyttä*.

Sirpa: Tavallaan tietää sen, että se toinenkin on rehellinen mua kohtaan ja se se tota sanoo sitten, jos se voi jotenkin huonosti siinä yhteistyössä.

Tähän sisältyy olennaisesti toisen työn arvostus eli se, *että luokanopettaja luottais sit siihen esimerkiks niihin erityisopettajan ammattitaitoon*. Keskinäinen kunnioitus opettajien välillä vaati siis sitä, että yhteistyössä olevat opettajat arvostivat toistensa työtä. Arvostuksesta puhuttaessa Tarja toi esille etenkin sen, että heitä saatettiin käyttää välillä *sijaisina* paikkaamassa jotakin muuta opettajaa. Varsinkin tällöin Tarja kertoi kokevansa, että hänen työpanostaan ei arvotettu tarpeeksi kouluyhteisössä. Erityisopettajat olivat törmänneet työssään myös siihen, että luokanopettajat ajattelivat, että erityisopettajat aliarvioivat luokanopettajien työtä.

Tarja: Jo yksin saneluitten pitäminen riittää siihen, että (...) joku voi olla sitä mieltä, et se on hänen ammattitaitonsa aliarvioimista, vaikka kaikille teettää ne sanelut.

Erityisopettajat kokivat toisen ammattitaidon aliarvioimista useimmiten tilanteissa, joissa opettajat eivät tunteneet kovin hyvin toisiaan. Erityisopettajista Tarja totesikin, että yhteistyön toteuttaminen saattoi olla hankalampaa, kun ei *uutena opettajana* tai *sijaisena* tuntenut kovinkaan hyvin koulun muita opettajia.

Suvaitsevaisuus. Häkkisen ja Arvajan (1999, 214-215) mukaan kollaboratiivinen oppiminen edellyttää eri osapuolilta vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä. Yhteisissä merkitysneuvotteluissa osallistujat rakentavat yhteisen perustan niistä uskomuksista, merkityksistä ja ymmärryksestä, joita he jakavat toiminnassa. Syvällistä ymmärtämistä tukevalle keskustelulle on ominaista yhdessä tapahtuva pohtiminen, ongelmien analysointi, selitysten vertailu ja yhteisten päätösten tekeminen. Kollaboratiivisen oppimisen kannalta vähemmän tukevia puheen muotoja ovat kiistelevä puhe, jolle on ominaista suuri ratkaisemattomien erimielisyyksien määrä tai toisten ajatuksia kritiikittömästi myötäilevä puhe.

Huuskon (1999, 72-73) mukaan keskustelutilanteessa kohdattavat vaikeudet onkin mahdollista voittaa erilaisilla selviytymisstrategioilla. Eräs strategia uhkien, pelkojen ja jännitteiden laukaisemiseksi on huumorin käyttö. Keskinen (1999, 55) esittääkin, että huumorin käyttö strategisena keinona liittyy laajempaan kokonaisuuteen positiivisen mielialan ylläpitämisestä. Nauru on erinomainen väline solidaarisuuden synnyttämiseksi. Huumori myös mahdollistaa sen, että opettajat voivat laskea leikkiä erilaisilla koulun tilanteilla, tapahtumilla ja sellaisilla asioilla, joista ei muuten puhuttaisi. Olennaista olisi löytää sopiva huumorin taso, joka toisaalta poistaa yhteisöstä liiallisen vakavuuden, mutta toisaalta sallii myös vakavan keskustelun.

Kaksi erityisopettajaa toi haastatteluissa esille, että *yhteisen kielen ja näkemyksen* löytäminen luokanopettajien kanssa auttoi yhteistyön sujumisessa. Tarja kertoi, että yhteistyö oli sujuvaa myös silloin, kun siinä oli *molemmin puolin annettavaa* eli sekä luokanopettaja että erityisopettaja hyötyivät yhteistyöstä. Riitta kertoi haastattelussaan, että myös luokanopettajien ikäpolven nuorentuminen helpotti yhteistyön sujumista: *kun meillä on sit nuorentunu väki, ni näillehän se (yhteistyö) on itsestään selvää.*

Jangin (2006, 188, 189) tutkimuksessa ilmeni, että opettajien väliset erot aiheuttivat ongelmia tiimityön toteuttamiselle. Molemmilla opettajilla oli omat odotuksensa tiimiopeuttamiselle ja yhteistyön toteuttamiselle. Myös persoonallisuuserot opettajien välillä aiheuttivat hankaluuksia tiimityön onnistumiselle. Lisäksi käsitykset tiimityön laadusta keskinäisenä auttamisena ja kilpailemisena erosivat opettajien kesken, mikä aiheutti ongelmia yhteistyön sujuvuudelle. Myös omassa tutkimuksessani nousi esille samantyyppisiä asioita kuin Jangin tutkimuksessa. Haastattelemistani erityisopettajista kaksi kertoi, että *henkilökemia, luonne ja itsekeskeisyys* toimivat usein joko estävänä tai yhteistyötä lisäävänä tekijänä.

Tarja: Kyllä se on aika kemia-kysymys (...) on niitä opettajia, joiden kanssa ei viittis jutella yhtään mistään, ni ei sitten tuu niinku hirveen herkästi tuppauduttua.

Seija: Joillain estää luonne, niinku semmonen inhottava opettajaluonne, et mä en näytä mun käsitöitä muille (...) sit joillain estää se, et niillä ei kerta kaikkiaan vaan riitä silmää millekään muulle kuin minälle (...) ne on niitten omia ne kaikki jutut.

4.3 Opettajien käytänteet ja toimintatavat

Kommunikointi, tiedonkulku ja toimintamenetelmät. Carringtonin ja Robinsonin (2004) inklusiivisen koulun kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessa huomattiin, että kommunikaatio ja yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu kuuluivat olennaisena osana kouluyhteisön jäsenten väliseen yhteistyöhön. Omassa tutkimuksessani nousi esille myös yhteistyön onnistumisen kannalta *avoin keskustelu* ja *omien tunteuksien jakaminen toisten opettajien kesken*.

Sirpa: Meillä on (...) periaate, että aina saa kertoa toiselle, et jos tuntuu siltä, et on liikaa työtä ja vastuuta (...) niin yksinkertaista se on.

Keskustelua kaivattiin etenkin *arjen rutiineissa* ja *toimintatavoissa*. Yhteistyö koettiin usein hyvin onnistuneeksi, jos erityisopettajaa tiedotettiin ajoissa lukujärjestykseen tulevista muutoksista. Varsinkin Tarja kertoi, että toisten luokanopettajien kohdalla tiedottaminen muutoksista sujui saumattomasti. Eniten erityisopettajia harmittikin yhteistyön sujumisessa juuri se, jos lukujärjestyksen äkkinäisistä muutoksista unohdettiin kertoa erityisopettajalle. Lisäksi kolme erityisopettajaa mainitsi, että käytännön asioiden päivitys aiheutti ongelmia yhteistyön toimivuudelle. Myös koulun toimintaan liittyvät poikkeukset, kuten *joulujakajien alusajat*, estivät Tarjan mielestä yhteistyön sujuvuutta.

Tarja: (...) et koskaan tiedä missä ne lapset luuhaa (...) et oisko se sitten parempi, et ne (erityislapset) ois täällä näin kopissa vai et onks ne sählämässä siellä salissa.

Tämän tyyppiset tilanteet aiheuttivat usein ristiriitoja erityisopettajien ja luokanopettajien välille.

Haastatteleman erityisopettajat kertoivat, että yhteistyön vaikeus tuli yleensä siinä, että *yhteiset sopimukset oppilasarvioinneista, lukujärjestyksen tuntipaikoista tai tuntien sisällöistä* eivät pitäneet. Kaksi erityisopettajaa totesikin, että on hankalaa hallita *lukujärjestyksen pirstaleisuutta*.

Tarja: Mä luulin, että me sovittiin, et on aina äikkää ja matematiikkaa ja sit kun minä tai avustaja käydään siellä kuikuilemassa, ni siellä on käsityövehkeet römpsällä tai on niinku enkeleistä just piirretty, et onkin ollu uskontoo, niin tota joittenkin opettajien kanssa se ei kerta kaikkiaan onnistu.

Templen (2002, 18, 24) mielestä inklusiivinen koulu vaatii yhteistoiminnallisuuden kehittämistä yleis- ja erityisopettajien välillä. On ensisijaisen tärkeää, että luokanopettaja ja erityisopettaja kehittävät yhteisen käsitteellisen kehyksen, kielen ja lähestymistavan, jolla toimivat, sekä muokkaavat yhteistyössä opetukselliset ja pedagogiset menetelmät, joilla voivat vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Yhteistyöllä opettajat voivat rikkoa perinteisen koulujärjestelmän rajoja ja luoda pedagogisen yhteyden, joka antaa tilaa avoimelle keskustelulle. Ladonlahti ja Naukkarinen (2001, 110) esittävätkin, että inklusiivisen koulun luonne perustuu aikuisten väliseen yhteistoiminnallisuuteen.

Resurssit. Baen ym. (2004, 140) tutkimuksessa opettajat totesivat, että toimivan yhteistyön toteuttamiseksi tarvitaan lisää resursseja. Ladonlahden ja Naukkarisen (2001, 107) mukaan erityisoppilaan tulo tavalliseen luokkaan vaatii lähes poikkeuksetta resurssien ja toimintatapojen uudelleen järjestelyä. Myös omassa tutkimuksessani Sirpan haastattelussa kävi ilmi, että yhteistyön sujuminen vaatii riittäviä *resursseja* ja niiden kohdentamista.

Sirpa: Jos tää yhteisopettajuus menis niiku tällä systeemillä, mikä meillä on kokeilussa, niin tää vaatii aika paljon resursseja (...) mutta se kyllä tuottaa hyvää tulosta myöskin.

Kohosen ja Kaikkosen (1998, 134) mukaan myös ajanpuute näkyy selvästi opettajan työssä. Opettajan työpäivät ovat kiireisen rasittavia ja aika ei usein riitä edes tärkeinä

pidettyjen asioiden tekemiseen. Maeroffin (1993, 117, 120, 135) mukaan ajanpuute on yksi merkittävin este yhteistyön toteutumiselle. Opettajilla ei ole koskaan riittävästi aikaa, mikä näkyy myös tiimityön suunnittelussa, tiimiopettamisessa ja yhteistoiminnallisessa opettamisessa. Yhteistyön toteuttaminen kouluissa vaatiikin enemmän aikaa (Sahlberg 1998, 191). Opettajat tarvitsevat erilaisia aikatauluja, jos heiltä odotetaan osallistumista yhteistyöskentelyyn. Koulussa, jossa halutaan toteuttaa yhteistyötä, tulisi hyväksyä se yhteistyöhön perustuva idea, että opettajat tekevät työtään, vaikka eivät olekaan koko ajan läsnä oppilaidensa luona. (ks. Maeroff 1993, 119, 121.)

Kolmessa haastattelussani kävi ilmi, että erityisopettajat näkivät ajan riittävyyden tärkeänä tekijänä yhteistyön onnistumiselle. Varsinkin suunnitteluajan vähyys koettiin suurena esteenä yhteistyön toteutumiselle.

Seija: Sit tulee se aika, aika sillä tavalla, ettei löydy sille suunnittelulle aikaa, kun se on kaikki omalta ajalta pääsääntöisesti pois.

Myös Jangin (2006) ja Kaurasen (2001) tutkimuksissa sekä Aunolan (1991) selvityksessä on käynyt ilmi, että ongelmana yhteistyön toteutuksessa nähtiin juuri yhteisen suunnitteluajan vähyys ja opettajat toivoivat lisää aikaa yhteistyön toteutumiselle.

Myös kolme haastattelemaani erityisopettajaa kertoi, että yhteistyötä helpottaisi se, jos he pääsisivät mukaan luokanopettajien keskinäisiin palavereihin, joissa käsitellään oppilaisiin ja yleisesti opetukseen liittyviä asioita.

Seija: Ois järkevämpää olla niinku siellä ja mukana, ja kun ne siellä jotain yhteistä teemaa vaikka mieltii, niin olis jo vaikka siinä antamassa ideoita, taikka miten mä voisin osallistua.

Baen ym. (2004, 135) tutkimuksessa opettajat totesivat, että oli haasteellista löytää aikaa yhteistyön suunnittelutapaamisille. Kaikki ryhmän jäsenet esittivätkin, että säännölliset, ennalta sovitut tapaamiset olivat ensisijaisen tärkeitä tiimin toimivuuden kannalta. Omassa tutkimuksessani vain Tiinan koulussa sovittiin etukäteen

yhteistyölle tarvittavat suunnitteluajat. Riitan haastattelussa taas kävi ilmi, että koulussa oli tapana aina *keväisin järjestää erityisopetuksen yt*, eli koko koulun yhteinen palaveri. Tällöin kaikki erityisopettajat esittelivät kuluneen vuoden *painopisteet, toteutumisen ja oppilaat* sekä kaikki opettajat yhdessä kävivät *avointa keskustelua* opetuksen järjestelyjen onnistumisesta.

Neljä erityisopettajaa kertoi yhteistyön luokanopettajien kanssa lisääntyneen kuluvan lukuvuoden aikana. Sirpan tapauksessa yhteistyö tällä hetkellä oli *sata askelta parempaan*. Ulla puolestaan sanoi, että yhteistyön vähentymiseen vaikutti *kiireen tuntu* ja se, että opettajat, joiden kanssa hän toimi yhteistyössä, olivat vaihtuneet jonkin verran viime vuodesta.

Ristiriidat. Kohosen ja Leppilammen (1994, 95-96) mukaan ihmisten sitoutuessa työnsä kehittämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen, syntyy väistämättä ristiriitatilanteita. Niistä ei useinkaan osata tai uskalleta puhua avoimesti. Ristiriidoissa piilee myös kasvun siemen, jos niitä voidaan sovitella. Yhteistoiminnallisuuden kehittyminen edellyttää asennoitumisen muutosta ja viestintävalmiuksien parantamista tarpeen mukaan.

Kolme haastattelemaani erityisopettajaa kertoi, että ristiriitoja syntyi usein luokanopettajien kanssa ristiriitaisista näkemyksistä ja erilaisista odotuksista pienryhmän koon suhteen. Erityisopettajien mielestä luokanopettajat toivoivat, että lapset voisivat opiskella pienryhmässä enemmän tai että erityisopettajat pystyisivät vastaanottamaan pienryhmään erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita enemmän.

Ulla: Tää pienryhmä on niin täynnä, että tänne ei mahdu.

Seija: Nytkin olisi enemmän tulijoita kuin mitä mahtuu (...) sitten, kun ruetaan vähentämään joidenkin kohdalta sitä tuntimäärää, ja niinku pienentämään palvelua (...) että enemmän tukea tarvitseville järjestyy tilaa.

Ihmiselle luonteenomaisia menettelyjä ristiriitatilanteissa voidaan havainnollistaa kuvion 2 avulla. Siinä muodostuu kahden vektorin nelikenttä, jonka lohkot esittävät

merkitsee ratkaisun vesittymistä. Yhteistoiminnallisuuden kannalta toivottavin strategia on yhdessä työstävä neuvottelu, jossa kaikki kokevat tullessa kuulluiksi ja saaneensa näkökantansa läpi ratkaisunteossa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 96-97.)

Kaikki haastattelemiini erityisopettajat kertoivat ratkaisevansa ristiriitanäkemykset luokanopettajien kanssa useimmiten *neuvottelemalla*. Kolmen haastateltavan mukaan erityisopettajat myös usein *luovivat* ja *joustivat* ristiriitatilanteissa. Tämän tyyppiset ratkaisut sijoittuvat Kohosen ja Leppilammen konfliktien ratkaisumallikentässä yhdessä työstämisen ja neuvottelun – osioon. Yksi erityisopettaja mainitsi ristiriitatilanteiden ratkaisukeinona myös *periksi antamisen*, varsinkin erityisopettajien osalta. Lisäksi yhdestä haastattelusta ilmeni, että *osa erityisopettajista käyttää selvästi semmosta luimistelutaktiikkaa*. Periksi antaminen ja luimistelu - menetelmät ovat Kohosen ja Leppilammen mallin mukaan tulkittavissa syrjäänvetäytymis- ja sopeutuva/alistuva - ratkaisumalleiksi.

Hankalissa tilanteissa kaksi erityisopettajaa mainitsi, että myös *rehtoria käytettiin ristiriitatilanteiden selvittelijänä*. Rehtori nähtiin *puolueettomana kolmantena osapuolena* ja *riidanvälittäjänä* tilanteessa, jossa opettajat halusivat keskustella ja selvittää asioita perusteellisesti.

Tarja: Joskus on käyty jopa rehtorin kansliassa purkamassa jotain tilannetta, mikä on mennyt ihan pattiin.

Kolme erityisopettajaa näki yhtenä yhteistyön ongelmana myös sen, että luokanopettajilla ei välttämättä ollut tarpeeksi tietämystä erityisoppilaiden tarpeista. Tästä johtuen luokanopettajat eivät osanneet tai katsoneet tarpeelliseksi ottaa huomioon erityisoppilaiden tarpeita yleisopetuksen luokassa.

Ulla: On sovittu tietyt pelisäännöt (...) ja on voitu suunnitella niiku muittenkin asiantuntijoiden tai vanhempien kanssa ja sovittu, et nyt kokeillaan joku tietty aika näin, ni on tosi kurja (...) että se ei nyt mennytkään (yleisopetuksessa) niin.

Ulla kertoi, että tälläntyyppiset tilanteet ratkaistiin keskustelemalla uudestaan luokanopettajan kanssa siitä, mitä oli sovittu. Ulla totesi kuitenkin, että *se teetättää usein lisätyötä kaikille, kun sovituista asioista joudutaan keskustelemaan uudelleen.*

5. VOIMAVAROJEN YHDISTÄMINEN - YHTEISTYÖN HYÖDYT

5.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Laineen (1998, 110, 111) mukaan opettajuuden luonteeseen kuuluu se, että opettajan tulee olla hyvä opettaja. Hyvyys on kuitenkin suhteellista ja sen kriteerit vaihtelevat eri aikoina. Opettajuudella onkin kulttuuriset ja kansalliset ulottuvuudet. Kohonen ja Leppilampi (1994, 269) esittävät, että hyvä opettaja ei koskaan lakkaa oppimasta ja kehittämästä itseään. Hyvä opettaja arvostaa yhteistoiminnallisuutta ja asiantuntijuuden jakamista.

Huuskon (1999, 67, 69) mukaan opettajan ammatillisella ulottuvuudella kehittyminen vaatii vuorovaikutusta toisten opettajien kanssa. Opettajat, joilla ei ole kontakteja toisiin opettajiin opettavat paljolti omien mielihalujensa ja oppilaiden näkemysten mukaan. Tällöin heidän opetuksensa ei perustu opetussuunnitelmaan, eikä heillä ole myöskään hyviä mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Luukkainen (2004, 60) esittää, että ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus ovat välttämätön osa opettajan professiota.

Luukkaisen (2004, 60) mukaan ammatillinen kehittyminen sisältää kaikki ne toiminnot, jotka kehittävät opettajan taitoja, tietoisuutta ja muita työn vaatimia erityisominaisuuksia. Luukkainen (2004, 60) sekä Huusko (1999, 69) esittävät, että muodollisten kouluttautumistapojen lisäksi keinoja professionaaliseen kehittymiseen ovat henkilökohtainen työstäminen ja reflektointi, halu olla vuorovaikutuksessa muihin kasvattajiin ja halu ottaa selvää sekä soveltaa uusinta kasvatustietoutta. Luukkaisen (2004, 61-62, 298) mukaan opettajan asiantuntijuuden yhtenä tunnusmerkkinä nähdään mm. systemaattinen omien opetuskäytänteiden itsearviointi (reflektointi) ja osallistuminen kollegiaaliseen yhteistyöhön. Opettajan työ on asiantuntijatyötä, jossa oppiminen ja kehittyminen ovat työn keskeisin tavoite. Ammattitaitoinen opettaja näkee velvollisuudekseen ja mahdollisuudekseen itsensä kehittämisen. Opettajuuden keskeinen elementti on omasta kehittymisestään huolehtiminen.

Erilaiset toimintakulttuurit. Yhteistyön kehittymisen kannalta on tärkeää, että koulussa on pätevät opettajat, jotka eivät pelkää uusien ajatusten ja menetelmien kohtaamista. Opettajien tulee myös uskalltaa kysellä ja oppia toisiltaan. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 112.) Haastattelemistani erityisopettajista kolme kertoi, että yhteistyö luokanopettajan kanssa mahdollisti *uusien ja erilaisten toimintakulttuurien* oppimista. Erityisopettajista oli avartavaa oppia *uusia käytänteitä* luokanopettajilta ja kokeilla niitä omassa työssä. Muiden *ideoiden* hyödyntäminen antoi työn toteuttamiseen lisää mahdollisuuksia.

Tarja: Avartavaa nähdä, et ton voi niinku noinkin tehdä (...) et miten se homma saadaan siellä (yleisopetuksessa) pelittämään.

Muratan (2002) tutkimuksessa todettiin, että opettajat kunnioittivat toistensa erilaisuutta ja sen koettiin rikastuttavan sekä yhteistyötä että omaa ammatillista kasvua. Myös Kosken ja Rytivaaran (2004) opettajien välistä yhteistoiminnallisuutta koskevassa tutkimuksessa sekä Niemelän (2002) kyläkoulujen opettajien kollegiaalista yhteistyötä kuvaavassa tutkimuksessa saatiin selville, että yhteistyö oli lisännyt opettajien motivaatiota ja halua kehittää omaa työtään eteenpäin sekä antanut ideoita opetustyöhön.

Neljä haastattelemaani erityisopettaja kertoi, että yhteistyön ansioista opettaja ei jää yksin työnsä keskelle. Yhteistyön avulla opettajat *oppivat tuntemaan toisiaan* sekä myös muiden luokkien oppilaita. Ulla kertoikin haastattelussaan, että luokanopettajien tunteminen helpotti asioista sopimista: *jos täällä (pienryhmässä) on joku hankala tilanne, niin on aina helpompi sitten käydä juttelemassa.*

Voimavaroja keskustelusta. Kolme erityisopettajaa näki, että *asioiden jakaminen ja puhuminen* luokanopettajien kanssa oli yksi olennainen hyöty yhteistyön tekemisessä. Heidän mielestään oli tärkeää oman työssä jaksamisen kannalta, että opettajat jakavat keskenään *työn raskauden ja työn sisällöt sekä oppilaiden vaikeudet*. Keskisen (1999, 56) mukaan keskustelu muiden opettajien kanssa voi auttaa opettajia hahmottamaan sosiaalisen tuen rakenteita työssään. Sosiaalisen tuen on todettu olevan yksi tärkeimmistä stressin hallintakeinoista.

Huuskon (1999, 67) esittää, että opettajat pystyvät yhdessä opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina muiden opettajien kanssa aktiivisesti kehittämään työtään. Yhdessä kollegoidensa kanssa työtään pohtimalla, kyseenalaistamalla ja tutkimalla opettaja jatkuvasti kehittää sekä omaa työtään että antaa samalla koko koulun käyttöön henkilökohtaista osaamistaan. Tämentyyppinen kollegiaalisuus osaltaan tukee myös yksittäisen opettajan omaa pedagogista kehittymistä. Carringtonin ja Robinsonin (2004) tutkimustulokset osoittivat, että yhteistoiminnallinen reflektio ja yhteistyö ovat tärkeässä asemassa opettajien kehittymisen kannalta.

Kosken ja Rytivaaran (2004) sekä Niemelän (2002) tutkimuksissa ilmeni, että opettajat olivat saaneet henkisiä voimavaroja opetustyöhönsä kollegiaalisesta yhteistyöstä. Myös Baen ym. (2004) yleis- ja erityisopetuksen yhteistyötiimiprosessin toimivuutta koskevassa tutkimuksessa opettajat kokivat, että yhteistyö auttoi oman työn reflektoinnissa, työssä jaksamisessa ja ammatillisessa kasvussa. Lisäksi Muratan (2002) tieteidenvälistä tiimityötä koskevassa tapaustutkimuksessa opettajat kokivat saaneensa voimia tiimityöstä ja uskoivat sen hyödyttäneen heitä sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti.

Mahdollisuus eriyttämiseen yleisopetuksessa. Erityisopettajista kolme näki sen yhtenä yhteistyön hyötynä, että yhteistyön kehittymisen myötä erityisopettajilla olisi

mahdollisuus *päästä mukaan yleisopetuksen toimintaan*. Näin erityisopettajat pääsisivät havainnoimaan lasten toimintaa ja opettamaan erityisoppilaita myös isossa luokassa ympäristössä. Tarja esitti yhtenä mahdollisuutena myös sen, että *sillai vois niinku luokan sisälläkin sitten eriytellä*, eli antaa erityisoppilaille henkilökohtaista opetusta yleisopetuksen luokassa. Sirpan mukaan luokanopettajan kanssa sovitun työnjaon myötä erityisopettajalla olisi mahdollisuus keskittyä juuri erityisopetuksen osa-alueeseen, vaikka opetus tapahtuisikin yleisopetuksen luokassa.

Henkilökohtainen onnistuminen. Erityisopettajista Tiinaa palkitsi yhteistyössä erityisesti se, että oppilaat menestyivät yleisopetuksessa.

Tiina: Sainpas taas hurraa yhen tuonne integroitumaan tonne (yleisopetukseen).

Lisäksi hän näki sen palkitsevana, että hän sai luokanopettajia innostumaan yhteistyöstä ja oppilaiden integroimisesta yleisopetukseen.

5.2 Yhteistyö voimavarana koulu yhteisölle

Kaikkien osallistuminen tärkeää. Huuskon (1999, 66) mukaan opettajien välinen tiimityö mahdollistaa opettajien erilaisen osaamisen hyödyntämisen koko yhteisön käyttöön. Myös omassa tutkimuksessani kaikki erityisopettajat näkivät yhteistyön ehdottomana hyötynä koulu yhteisön kannalta sen, että *yhteistyöhön osallistuvat kaikki opettajat*. Yhteistyö antaa koko työyhteisölle *voimia*, kun kaikki opettajat osallistuvat ja *sitoutuvat* yhteistyön tekemiseen. Yhteistyön avulla pystytään yhdistämään tietämystä, *voimavaroja* ja *estämään opettajien lokeroituminen omiin luokkiinsa*.

Tarja: Kyllä mä nään sen aikamoisena peikkona sen, että täällä tosiaan on niinku kymmenittäin yksityisyrittäjiä.

Ullan ja Sirpan mielestä mielekäs yhteistyö mahdollisti myös sen, että ymmärrys ja joustavuus lisääntyivät työyhteisön sisällä.

Sirpa: Muutoksia voidaan tehdä melkein minkä tahansa asian suhteen, jos niinku ne ihmiset pääsee yhteisymmärrykseen.

Huuskon (1999, 191, 192) opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuuria koskevassa tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettajat kokivat yhteistyön motivoivana, mikäli opettaja henkilökohtaisesti piti yhteistyötä mielekkäänä. Lisäksi opettajat ajattelivat, että yhteistyöllä oli myönteisiä vaikutuksia sekä koko työyhteisöön kokonaisuudessaan että sen yksittäisiin jäseniin.

Asenteet ja ennakkoluulot. Suurimpana hyötynä kouluyhteisön kannalta yhteistyössä erityisopettajat näkivät *asenteiden* ja *ennakkoluulojen* muuttumisen positiiviseen suuntaan. Myös opettajien kasvaminen suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen nähtiin yhteistyön hyötynä kouluyhteisölle.

Riitta: Kyllä se on antanu koululle hirveen paljon, että kaikki opettajat on kasvanu.

Tiinan mielestä tärkein hyöty yhteistyöstä koko kouluyhteisölle olisi se, että yleisopetuksen opettajat ymmärtäisivät integraation ja yhteistyön *arvon* sekä niiden *merkityksen* opettajille itselleen, oppilaille ja koko työyhteisölle.

Tasavertaisuus. Haastattelemani erityisopettajan Riitan mielestä yhteistyö tuo mukanaan kouluyhteisöön opettajien *samanarvoistumisen*. Opettajia ei erotella luokan-, erityis- tai aineenopettajiksi, vaan kaikki opettajat nähdään samanarvoisina opettajina. Riitta nosti haastattelussa esille *kasvattajuuden*, *opettajuuden*, *aikuisuuden* käsitteet. Heikkisen ja Karin (2001, 44) mukaan opettajuuden käsite on siitä erikoinen, että sille ei löydy suoranaista vastinetta kansainvälisessä keskustelussa. Opettajuuden käsitteeseen sisältyy ajatus, että opettaja on ennen kaikkea persoona, ihminen. Opettajuuden käsite viittaa siihen, että opettajan ammatin olemus hahmottuu olemisen ja ajattelun tapana eri tavoin kuin moni muu ammatti. Opettajuuden käsite perustuukin ajatukseen, että opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi.

Heikkisen (1999, 275) mielestä hyväksi opettajaksi kasvaminen ei ole kuitenkaan vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Opettaminen on sosiaalista toimintaa ja siksi se kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. Laine (1998, 111) esittääkin, että opettajan oma identiteetti rakentuu niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajuudesta.

5.3 Yhteistyö oppilaan oppimisen tukena

Elämäntaidot. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 76) mukaan yhdessä oppiminen lisää oppilaan yhteistyötaitoja, motivaatiota ja itsetuntoa. Myös Saloviita (1999, 140) esittää, että yhteistoiminnallisuus antaa mahdollisuuden oppia ja työskennellä yhdessä toisten kanssa. Lisäksi se tarjoaa tilaisuuden oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan toisia oppilaita sekä kehittää vuorovaikutukseen perustuvia taitoja. Ladonlahden ja Naukkarisen (2001, 110) mielestä yhteistoiminnallisuuden lisäämistä voidaan puolustaa sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Yhdessä tekemällä opitaan luontevasti myös elämässä tärkeitä yhteistyötaitoja eli lyhyesti sanottuna: opitaan olemaan ja tekemään yhdessä. Myös omassa tutkimuksessani Tiina ja Sirpa korostivat, että yhteistyön myötä oppilaat oppivat yleisiä elämäntaitoja, kuten *sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, sietämään erilaisuutta ja kasvamaan suvaitsevaisuuteen*. Erityisopettajat näkivät, että oppilas oppii olemaan *erilaisissa ryhmissä* ja saa *kontakteja* erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistyön ansiosta oppilaat voivat toimia toistensa *apuopettajina*:

Tiina: (...) että nyt sun tehtävänä on neuvoa vaikka Timolle (...) tää juttu ja olla hänen kaverina siinä.

Säännöt ja käytänteet. Oppilaiden apuopettajan toimimisen lisäksi Ulla puolestaan kertoi, että yhteistyön myötä oppilaat oppivat yhteiset säännöt, jotka toimivat samalla tavalla sekä yleis- että erityisopetuksessa.

Ulla: Alusta asti he tietää, että luokanopettaja ja erityisopettaja puhuu keskenään ja suunnittelee yhdessä, että ei ne voi niiku huijata, että luokanopettaja lupas tätä ja erityisopettaja tätä.

Yhteistyön etuna oppilaat pystyvät opettajien avustuksella siirtämään *toimivia käytänteitä* yleis- ja erityisopetuksen välillä. Oppilaat toimivat itse myös *tiedon siirtäjinä* opiskellessaan yleis- ja erityisopetuksessa, josta hyötyy sekä oppilas että opettaja.

Turvallisuus. Yhteistyön ja integraation myötä myös oppilaiden *turvallisuuden tunne* lisääntyy ja *oikeusturva* toteutuu. Oppilaita ei jaotella tai eritellä erityisiksi vaan myös he ovat *osa isompaa yhteisöä*. Saloviidan (1999, 157) mukaan hyvän opetuksen lähtökohta on se, että opettaja tuntee oppilaansa. Kun keskitymme lapsen henkilökohtaisiin piirteisiin ja vahvuusalueisiin, keskitymme yksilöllisyyteen. Kugelmassin (2001) tutkimuksessa opettajien välisen yhteistyön katsottiin rikastuttavan oppilaiden yksilöllistä opetusta. Omassa tutkimuksessani Ulla painottikin, että toimivan yhteistyön myötä myös oppilas tietää, että opettajat ajattelevat hänen parastaan ja että opettajat tekevät töitä sen eteen yhdessä.

Ulla: Erityisopettaja ja luokanopettaja voi yhdessä miettiä, et (...) miten sitä lapsen koulutietä voi silotella, ettei siitä ongelmasta tuu kauhee suuri.

6. AVAIMIA YHTEISTYÖN KEHITTÄMISEEN

6.1 Aika yhteiselle keskustelulle

Keskustelufoorumi. Kaikki haastatteleman erityisopettajat kertoivat, että he kaipasivat lisää keskustelua yhteistyöstä. Erityisesti kaivattiin *suunnitellumpaa* toimintaa ja mahdollisuutta osallistua luokanopettajien kanssa yhteisiin palavereihin, joissa keskusteltaisiin erityisopettajien ja luokanopettajien toiveista yhteistyön käytännön sujuvuuden suhteen. Tarja näki *keskustelufoorumin* erityisopetuksen tilasta yhtenä yhteistyötä edesauttavana tekijänä: siellä *puhuttais auki se, että mitä kukaanenkin toivoo ja mitkä on sit realiteetit.*

Häkkisen ja Arvajan (1999, 211, 212) mukaan yhteistyön positiivisia puolia on oppijan mahdollisuus ulkoistaa ajatteluaan ja sitä kautta kehittää ideoitaan ja käsityksiään. Yhteisten neuvottelujen kautta syntyy yhteinen päämäärä, visio ja yhteinen pohja työn yhteiselle tekemiselle. Yhteistyöhön sitoudutaan paremmin, jos kaikilla osapuolilla on yhteinen päämäärä ja visio.

Myös Muratan (2002) tutkimuksessa nousi merkittävästi esille yhteistyöhön tarvittava ajankäyttö, tuen tarve ja opettajien omat toiveet yhteistyön toteuttamisen suhteen. Yhteistyön onnistumiseksi opettajien tuleekin saada oma äänensä kuuluville tiimityön järjestämisessä. Koulun rehtorin tulee tukea yhteistyön toteutumista mm. antamalla opettajille riittävästi aikaa suunnitella yhteistyötä. Tällöin tiimisuunnittelu ja yhteisopetuksen tarpeet kohtaavat koulun aikataulun kanssa.

Yhteistyöaika. Erityisopettajilla oli muutamia kehittämissuhteita yhteistyöhön liittyen, varsinkin tiimitoimimista ajatellen. Yhtenä kehittämissuhteena Seija toivoi, että *kerran kuussa* järjestettäisiin kaikille opettajille yhteinen *yt-palaveri aika*, jossa opettajat pääsisivät keskenään keskustelemaan ja sopimaan yhteistyöhön liittyviä asioita.

Ladonlahden ja Naukkarisen (2001, 111) mukaan suomalaisten koulujen yhteistyössä ollaankin jo pääsemässä siihen, että eri alojen ammattilaiset eivät vaihda omaa asiantuntemukseensa liittyviä tietoja paperilla, vaan kokoontuvat yhdessä keskustelemaan ja pohtimaan asioita.

Saralan ja Saralan (1996, 144, 145, 149) sekä Maeroffin (1993, 79) mukaan ryhmätoiminnassa tapahtuvaa oppimista kutsutaan tiimioppimiseksi. Tiimin rakentamisen merkitys on siinä, että tiimin jäsenet oppivat työskentelemään yhdessä. Tiimit muodostavat uutta tietoa ja yhteistä näkemystä keskustelujen ja vuorovaikutuksen avulla. Tiimissä käyty keskustelu eli dialogi on hyvin tärkeä. Tiimioppimisen prosessi auttaa löytämään uusia menettelytapoja ja edistää uutta luovaa oppimista. Tiimin jäsenten tulee kyetä rakentavalla tavalla kyseenalaistamaan toistensa näkökulmia ja jäsentämään yhdessä uudestaan asioita ilman, että se tuhoaa tiimin yhtenäisyyttä.

Erityisopetuksen avoimet ovet. Kaksi haastattelemaani erityisopettajaa ehdotti yhtenä luontevana kehittämissuhteena *avoimet ovet* – tapahtumaa, jossa erityisopettajat pitäisivät vastaanottoa kaikille muille koulun opettajille. Tämän tyyppinen tapahtuma pyrki siihen, että koulun muut opettajat pääsisivät tutustumaan erityisopetuksen toimintaan ja siinä käytettäviin materiaaleihin. Lisäksi tapahtuma mahdollistaisi avoimen keskustelun opettajien välille.

6.2 Yhteistyön käytännönjärjestelyt

Erityisopettajien mahdollisuus yleisopetukseen. Yhteistyön kehittämisen lähtökohtana kolme erityisopettajaa kertoivat näkevänsä sen, että erityisopettajilla tulisi olla mahdollisuus *havainnoida* ja *opettaa oppilaita* myös yleisopetuksen luokassa. Erityisopettajat kaipasivatkin mahdollisuuksia samanaikaisopetukseen tai siihen, että he näkisivät pienryhmänsä oppilaita yleisopetuksen isossa luokassa.

Tarja: (...) nähdä ne mun vakiasiakkaat siellä ihan niinku live-ympäristössä silleen, että miten niillä siellä menee.

Erityisopettajat esittivät, että onnistuakseen tämä vaatisi sen, että lukujärjestyksen tuntipalkit säilyisivät paikoillaan.

Seija: Ois ees joitain palkkeja niinku lukujärjestyksessä, mitkä säilyis (...) et löytyis ees muutama niinku joka luokkatason yhteinen ehjä tunti, niin pääsis niinku puikkaamaan sinne (yleisopetukseen).

Braxtonin ja Del Faveron (2000, 82) mukaan tiimiopettaminen avaa ovia kommunikoinnille ja mahdollisuuden reflektointiin. Myös Shibleyn (2006) mukaan opettajien rohkaiseminen tiimiopettamiseen on kannattavaa, sillä tiimiopettamisen kokemus voi motivoida oman ammatillisuuden kehittämiseen. Oppimisen tavoitteet kannustavat yhteistyöhön ja sen suunnittelemiseen yhä tehokkaammin. Lisäksi oppimisen tavoitteet auttavat kartoittamaan pedagogisia eroja neljällä alueella: suunnittelussa, oppiaineen integroinnissa, opettamisessa ja arvioinnissa. Haasteellinen yhteistoiminnallisuus tuottaa menestystä jokaisella edellä mainitulla alueella, tosin kaikki nämä alueet eivät kuitenkaan ole tasapuolisesti tärkeitä menestyksellä yhteistoiminnalle. Oppiminen toimivaan kommunikaatioon, tiimivuorovaikutukseen ja yhteiseen päätöksen tekoon on tärkeää tiimityöskentelyn onnistumisen kannalta. (Shibley 2006, 271-272; ks. myös Idol 1997, 390.)

Johnsonin, Johnsonin ja Holubecin (1993) mukaan myös kollegiaalisen opetustiimin painopisteenä on edistää opetusta ja lisätä opettajien asiantuntemusta käyttäen yhteistoiminnallisia menetelmiä. Kollegiaaliset opetustiimit ovat pieniä

yhteistyöryhmiä, joiden tarkoituksena on lisätä opettajien opetuksellista asiantuntemusta ja onnistumista. Opetustiimit mielletään ryhmiksi, joissa opettajat viihtyvät, saavat tukea kollegoiltaan ja kokevat yhteisöllistä välittämistä.

Rallin ja Vuoriston (2003) erityis- ja yleisopetuksen integraatiotutkimuksen mukaan yksi integraatiota tukeva piirre oli erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus. Tutkimustulokset osoittivat, että onnistunut integraatio edellyttää muutosta sekä yksittäisten opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa että koko koulun toimintakulttuurissa. Myös omassa tutkimuksessani kävi ilmi kahdessa haastattelussa, että *rehtorin myönteinen asenne* erilaisille yhteistyökokeiluille edisti opettajien yhteistyön kehittymistä.

Ammatillinen lisäkoulutus. Kaksi erityisopettajaa kertoi, että yhteistyön kehittämistä tukisi myös se, että luokanopettajat saisivat *lisätietoa* ja *–koulutusta* sekä *ymmärrystä* erityisopetuksen ja –oppilaiden suhteen. Luokanopettajien *ammattitietämys* ei välttämättä aina riitä erityisoppilaiden suhteen, jolloin erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyössä tapahtuu yhteentörmäyksiä. Ullan kertoman mukaan ammatillisen tietämyksen myötä aitoja saataisiin matalammaksi erityisopettajan ja luokanopettajan välillä, jolloin yhteistyö olisi sujuvampaa molemmin puolin.

Yhteisymmärrys. Yhteistyön kehittämiseen liittyen nousi esille myös ajatusten lähteminen liikkeelle ns. *ruohonjuuritasolta*, kuten Sirpan tapauksessa, jossa yhteisopettajuuden aloite lähti erityisopettajan ehdotuksesta. Sirpa totesikin, että *meidän ei tarvii oottaa, että jotenkin rakenteissa tapahtuu kauheita muutoksia*. Tämä viittaisi siihen, että yhteistyötä pystytään kehittämään myös ilman rahallista panostusta. Tärkeimpänä muutoksena yhteistyön kehittämisen suhteen Sirpa näkikin sen, että opettajat pääsevät keskenään *yhteisymmärrykseen oman ajattelunsa kautta*.

7. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä. Tutkimukseni löytöjä tarkastellessani pääällimmäisiksi havainnoiksi nousivat erityisopettajien tarve yhteiseen suunnittelu-aikaan ja mahdollisuus toteuttaa opetusta luokanopettajan kanssa yhdessä yleisopetuksessa. Erityisopettajat pitivät tärkeänä yhteistyön onnistumisen kannalta opettajien positiivista asennetta ja yhteisiä, jaettuja arvoja kouluyhteisössä. Lisäksi opettajien tottumukset ja työtavat vaikuttivat suuresti yhteistyön onnistumiseen. Erityisopettajat kaipasivat yhteistyöhön erityisesti avointa keskustelua ja yhteistyöaika muiden opettajien kanssa. Kehittämissuunnitelmissa tulikin ilmi realistisia malleja, joilla luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä voitaisiin kehittää. Erityisopettajat näkivät myös, että sujuva ja onnistunut yhteistyö hyödytti kaikkia osapuolia kehittymisen ja työssä jaksamisen näkökulmista.

7.1 Yhteistyöllä kohti inklusiota?

Omassa tutkimuksessani ilmeni, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillisyys on jäänyt vielä pitkälti ajatuksen tasolle. Käytännössä kaikkien oppilaiden

opiskeleminen yleisopetuksessa ei näytä vielä toteutuneen, vaikka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus pienryhmässä on jo askel inklusiivisen koulun suuntaan. Omassa tutkimuksessani vain yksi erityisopettaja toteutti inklusion periaatetta opettaessaan yhteisopettajana yleisopetuksessa.

Biklenin (2001) mukaan inklusio käsitteenä ei viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan eikä tiettyihin näkyviin käytäntöihin, vaan sitä voisi kutsua ajattelutavaksi, filosofiaksi. Inklusioon sisältyy asenne tai näkökulma vammaisten ja vammattomien oppilaiden yhteisen koulutuksen hyödyllisyydestä. Ajattelutavan lisäksi inklusiota voidaan pitää myös päämääränä, johon tulisi pyrkiä. (Biklen 2001, 56.) Mobergin (2001, 85) mukaan integraation ja inklusion tavoittelu opetusta järjestettäessä voidaan nähdä käsitteellisesti samoina asioina. Moberg esittää, että integraation muodoista sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio ovat varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Fox ja Yesseldyke (1997) taas täsmentävät, että integraation ja inklusion suurin ero on kuitenkin se, että inklusiossa oppilas ei ole milloinkaan opiskellut erillisessä erityisluokassa tai – erityiskoulussa (Fox & Yesseldyke 1997, 81).

Omassa tutkimuksessani ilmeni selkeästi, että integraatiota ja inklusiota ei voida pitää käsitteellisesti samaa tarkoittavina. Haastateltavista erityisopettajista Riitta näki toteuttavansa omaa opetustaan ns. integraatiomallina, joustavana pienryhmämallina. Vain Sirpan toiminta oli kuitenkin lähinnä inklusion-periaatetta hänen opettaessaan yhteisopettajana yleisopetuksessa, jonka hän myös itse haastattelussaan totesi. Nämä kaksi esimerkkiä viittaisivat siihen, että integraation ja inklusion välillä on sekä toiminnallinen että käsitteellinen eroavaisuus erityisopettajien käsityksissä.

Naukkarinen (2000, 159) esittää, että koulutuksen kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet toisistaan on maassamme edelleen vahva. Myös oman tutkimukseni löydöt yhteistyön ja inklusion toteutumisen kannalta tukevat tätä väitettä. Naukkarisen (2000) mukaan inklusio vaatii toteutuakseen kokonaisvaltaista muutosta nykyisessä koulutuksen kaksoisjärjestelmässämme. (Naukkarinen 2000, 163; ks. Naukkarinen 2000, 16). Yhtenä perusajatuksena on, että palvelut tulevat oppilaan luo eikä oppilasta lähetetä palvelujen luo. (Naukkarinen 2000, 163.)

Tutkimuksessani erityisopettaja Sirpan yhteisopettajuusratkaisu viittaa parhaiten Naukkarisen ajatuksiin inklusiosta. Sirpan tapauksen myötä voidaan väittää, että koulutuksen kaksoisjärjestelmään pystytään tekemään pieniä muutoksia jo ruohonjuuritasolta lähtien. Muutokset eivät välttämättä vaadi suuria rakenteellisia tai rahallisia muutoksia, vaan lujaa sitoutumista ja vapaaehtoisuutta kaikilta kouluyhteisön jäseniltä. Lisäksi inklusion perusajatuksen mukaisesti on tärkeää, että oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään vastaamaan. Tarvitaan erilaisia, tarkoituksenmukaisia ja yksilöllisiä opetusratkaisuja, jolloin myös kaikkien oppilaiden opiskeleminen yleisopetuksen ryhmissä on mahdollista.

7.2 Yhteistyöstä hyötyä kaikille

Huuskon (1999, 65) mukaan opettajien aktiivinen toiminta edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Ilman yhteistoimintaa on koulun kehittämistä ja kehittymistä pidetty jopa mahdottomana. Koulukokeilujen myötä on huomattu opettajien yhteisillä ponnisteluilla olevan merkitystä yhteisön toimivuudelle, erityisesti opettajien yhteistyötä lisäävänä elementtinä. Myös omassa tutkimuksessani nousi esille opettajien välisen yhteistyön moninaiset hyödyt. Yhteistyö mahdollisti opettajien ammatillisen kehittymisen, erilaisten toimintakulttuurien oppimisen ja antoi avoimen keskustelun myötä voimavaroja opettajille työssä jaksamiseen.

Patrikainen (1999, 67, 97) pitää kollegiaalista reflektiota tärkeänä tekijänä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Toimiva kollegiaalinen reflektointi ilmenee avoimena ja luottamuksellisena suhteena työtovereihin, joiden kanssa pohditaan esimerkiksi yhteisiä kasvatustavoitteita ja suunnitellaan lukuvuoden työtä. Lisäksi siihen kuuluu yhteiset pohdinnat toteutuneesta yhteistoiminnallisuudesta. Hargreavesin (1994, 245-247) mukaan opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä tukea, koulun tuloksellisuutta, vuorovaikutusta ja keskustelua ja oppimisen edellytysten paranemista (ks. myös Sahlberg 1996, 127). Kohonen ja Leppilampi (1994, 66) toteavat myös, että yhteistyön eduiksi on katsottu opettajien ammatillisuuden kannalta oman työn erittelyn taitojen kehittyminen, opetustaitojen parantuminen, syvällisempi kasvatustyön ymmärtäminen, yhteistyövalmiuksien kehittäminen ja ammattitaidon syventyminen.

Omassa tutkimuksessani ilmeni, että yhteistyön tärkeimpänä hyötynä koulu yhteisön kannalta korostui opettajien tottuminen yhteistoiminnallisuuteen ja yhdessä työskenteleminen. Nämä myös estivät opettajien eristäytymisen mahdollisuuden työyhteisössä. Luukkainen (2004, 116) korostaa, että verkostoituminen ja yhteisöllinen työskentely ovat tärkeitä toimintatapoja, kun pyritään muuttamaan opettajan ammatin eristäytyneisyyttä ja rakentamaan työtään tutkivaa opettajuutta. Myös Kugelmassin (2001) tutkimuksessa ilmeni, että koulun kulttuurin kehittämisen kannalta opettajien välinen keskustelu ja joustavuus nousivat keskeisiksi asioiksi. Kohosen ja Leppilammen (1994, 66) mukaan yhteistyön eduiksi on katsottu myös koulun kasvatusilmapiirin parantuminen sekä koulun oppimis- ja kasvatustulosten parantuminen.

Tutkimustulokseni osoittivat, että opettajien yhteistyön myötä oppilaiden elämäntaidot lisääntyivät sekä turvallisuuden tunne ja oppilaan oikeusturva kasvoivat. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 76) mukaan yhdessä oppiminen ja tekeminen vahvistavat oppilaan sosiaalisia taitoja. Myös Ladonlahti ja Naukkarinen (2001, 110) korostavat, että oppilaiden keskinäisen yhteistyön lisäämistä voidaan puolustaa sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta. Littlen (2005) tutkimuksen mukaan erityisoppilaat oppivat yleensä paremmin luokassa, jossa opettajat opettivat yhteisopettajina, kuin tyypillisessä eristetyssä erityisluokassa. Opettajien yhteistoiminnallisen opettamisen myötä oppilas sai myös enemmän huomiota opettajalta, joka vaikutti myös positiivisesti oppilaiden akateemisten, kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

7.3 Yhteistyön kehittäminen mahdotonta?

Nykyaikaisessa yhteiskunnassa opettajuus vaatii jatkuvaa uudistumista. Opettajan työ laajenee koko koulua koskevan pedagogisen työn kehittämiseksi, jossa opettajien rooli on toimia oppimisympäristön rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä sekä koulun uudistajina – pedagogisina konsultteina. Opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinotto kykyä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajalta odotetaan, että hän kykenee analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään

sekä kehittävän opettajuuttaan yksin ja yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. (Huusko 1999, 95, 96.)

Erityisopettajien oma kiinnostuneisuus ja aktiivisuus yhteistyön kehittämiseen ilmeni tutkimuksestani. Tutkimuslöytöjen rikkautena voidaan pitää haastattelemieni erityisopettajien esittämiä yhteistyön kehittämisehdotuksia. Erityisopetuksen keskustelufoorumi, yhteistyöpalaverit ja erityisopetuksen avoimet ovet mahdollistaisivat avoimen keskustelun opettajien välille sekä samalla antaisivat tilaisuuden ammatilliseen lisäkoulutukseen luokanopettajille.

Naukkarisen (2000, 163) mukaan koulussa, jossa toteutetaan inklusion periaatetta, tuetaan henkilökunnan ammatillisuuden kehittymistä. Myös Idol (1997, 388) esittää, että inklusion onnistumisen edellytyksenä on koulun tarjoama tuki opettajille. Koulun tulee rakentaa kollegiaalisia ja yhteistoiminnallisia tiimejä, joihin koko koulun henkilökunta osallistuu. Inklusiivisen koulun yksi kulmakivi on koko koulun työskenteleminen yhdessä tiiminä ja kumppaneina.

Yksi haastattelemanani erityisopettaja totesikin, että opettajien innostuminen ja lähteminen mukaan toimintaan on se vaikein vaihe, ja usein innostus ja aktiivisuus kasvaa vasta matkan varrella. Yhteistyön kehittämisen esteenä nähtiinkin opettajien ennakkoluulot ja kielteiset asenteet sekä ajanpuute. Sahlbergin (1996, 214) mukaan aika onkin yhteistyön pahin vihollinen. Jos opettajilla ei ole riittävästi aikaa suunnitella yhteistyötä, samalla vähenee myös keskinäinen kommunikointi ja yksinäisyys opettajan työssä lisääntyy. Myös Kaurasen (2001) tutkimuksessa opettajat toivoivat ammatillista yhteistyötä, mutta käytännön toteutus todettiin vaikeaksi. Rallin ja Vuoriston (2003) tutkimuksen mukaan onnistunut yhteistyö edellyttääkin muutosta yksittäisten opettajien asenteissa ja koko koulun toimintakulttuurissa. Koulukulttuuri on inhimillisen toiminnan tulosta eikä se elä ja kehity ilman yksilöitä. Siksi yhteistoiminnan merkitys on kulttuurin muutoksen kannalta keskeistä (Sahlberg 1996, 127).

7.4. Jatkotutkimuksen aiheita

Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhteistyöhön vain erityisopettajan näkökulmasta. Inklusiivisen koulun toteutuminen vaatii sitä, että koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat toimivat yhteistyössä keskenään. Olisikin tärkeää tutkia myös muiden osapuolten, kuten oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta yhteistyön toteutumista, sen hyötyjä ja kehittämistä. Lisäksi luokanopettajien ajatukset yhteistyön onnistumisesta avaisi uusia näkökulmia yhteistyön kehittämiseen.

Omassa tutkimuksessani nousi esille vain yksi toimintamalli, joka oli lähinnä inklusiivista ideologiaa. Tämä toimintamalli olisikin tärkeä jatkotutkimuksen aihe: tapaustutkimuksen avulla voitaisiin selvittää opettajien välistä yhteistoimintaa, oppilaiden kokemuksia yhteisopettajuudesta sekä vanhempien ajatuksia oppilaiden koulunkäynnin sujumisesta yhteisluokassa. Tämän tyyppisen tutkimuksen löydöt saattaisivat antaa mallia muille kouluille yhteistyön toteuttamisesta yhteisopettajuuden periaatteella.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven ym. (2002, 213, 214) mukaan kaikessa laadullisessa tutkimuksessa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa termit reliaabelius ja validius ovat saaneet kuitenkin erilaisia ja epäselviä tulkintoja. Termit saatetaan kytkeä kvantitatiiviseen tutkimukseen ja niiden käyttöä pitäisi pyrkiä välttämään. Tämän vuoksi käytän oman tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa seuraavia käsitteitä: *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212-213).

Uskottavuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkijan on pohdittava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten *siirrettävyys* on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka tilastolliset yleistyksiset eivät ole mahdollisia laadullisessa tutkimuksessa. *Varmuutta* tutkimukseen lisätään ottamalla mahdollisuuksien mukaan huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. *Vahvistettavuudella*

tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnot saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213).

Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimukseni luotettavuutta laatimalla huolellisesti teemahaastattelurungon sekä testaamalla sitä esihaastattelun avulla. Soinisen (1995, 113) mukaan haastatteluiden luotettavuutta voidaankin lisätä tekemällä esihaastattelu, jolloin saadaan etukäteiskokemusta ja –tietoa siitä, ovatko kysymykset ymmärrettäviä. Lisäksi litteroin sanatarkasti tekemäni haastattelun joko heti samana iltana tai seuraavana päivänä, sillä halusin näin parantaa haastattelun laatua (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 185).

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistonkeruuvaihetta ja tutkimusmenetelmäni mahdollisimman tarkasti tässä raportissa. Olen myös pyrkinyt huolellisuuteen aineistonkeruuvaiheessa käyttämällä haastatteluissani nauhuria. Nauhurin käyttö haastattelutilanteessa takasi sen, että haastatteluiden anti ei perustunut vain oman muistini varaan tai haastatteluhetkellä tehtyihin kirjallisiin muistiinpanoihin. Näiden seikkojen avulla olen halunnut varmistaa tutkimukseni uskottavuutta. Haastattelutilanteet ovat aina yksilöllisiä vuorovaikutustilanteita. Tutkimukseni löydökset eivät ole suoraan siirrettävissä johonkin toiseen kontekstiin, joka puolestaan heikentää tutkimukseni siirrettävyyttä. Myös Pattonin (1990, 486) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen piirre on tutkimustulosten heikko tilastollinen yleistettävyyys.

Tutkimukseni varmuutta lisäsi se, että kaikki haastatteleman erityisopettajat suostuivat vapaaehtoisesti haastatteluuni ja olivat aktiivisia osallistumaan tutkimukseeni. Lisäksi kaikki haastattelut toteutuivat ennalta sovittuina aikoina, joten myös haastateltavani olivat ehtineet valmistautua haastatteluun. Pyrin myös luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen sekä haastateltavalle että itselleni, jotta haastateltava rohkesi kertomaan avoimesti omista ajatuksistaan yhteistyöhön liittyen. Mielestäni sain luotua kaikkiin haastateltaviin lämpimän vuorovaikutussuhteen, joka näkyi lopullisen aineiston kattavuudessa.

Eskola ja Suorannan (1998, 216) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on myös pohdittava aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Mielestäni sain

kuudelta haastateltavalta riittävästi aineistoa vastatakseni tutkimusongelmiini. Tämä tukee siis tutkimukseni vahvistettavuutta. Lisäksi aiemmin lukemani yhteistyöhön liittyvät tutkimukset ja kirjallisuus tuki hyvin aineistosta tekemiäni päätelmiä, joka myös lisäsi tutkimukseni vahvistettavuutta. Haastattelujen edetessä huomasin, että haastateltavat kertoivat hyvin samantyyppisiä asioita yhteistyöhön liittyen. Eskola ja Suoranta (1998, 62) puhuvatkin aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa.

Analyysin kattavuudella taas tarkoitetaan sitä, että tulokset eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 216). Oman tutkimukseni aineistonanalyysissä käytin apuna teemoittelua ja luokittelua, jota olen kuvannut tarkemmin tämän raportin toisessa luvussa. Aineiston jäsentäminen käsitekartaksi teemoittelun ja luokittelun avulla tuki omien tutkimuslöydösteni etsimistä aineistosta. Käytin raportissani myös runsaasti aineistolainauksia ja kaikilta kuudelta haastateltavalta saamaani aineistoa. Tämä tukee aineiston käytön kattavuutta tutkimuksessani.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on myös huomioitava analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella viitataan siihen, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Nämä kaksi luotettavuuden näkökulmaa olen pyrkinyt varmistamaan sillä, että olen selvittänyt lukijalle luvussa kaksi, että aineiston analyysini perustui induktiiviseen analyysiin. Lisäksi esitin päätelmiäni tukena suoria lainauksia aineistostani, jotta lukija pystyisi arvioimaan tulkintani luotettavuutta. Pyrin myös lisäämään tutkimukseni luotettavuutta rakentamalla raporttini mahdollisimman johdonmukaisesti. Myös tämän olen selittänyt raporttini metodiluvussa tarkemmin.

LÄHTEET

- Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Julkaisuja 79. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Nord-paino Ky.
- Bae, S., Hunt, P., Liboiron, N., Maier, J. & Soto, G. 2004. Collaborative Teaming to Support Preschoolers With Severe Disabilities Who Are Placed in General Education Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 24. No 3. 123-142.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-Kustannus. Gummerus. Jyväskylä.
- Biklen, S. & Bogdan, R. 1998. *Qualitative research for education. An introduction for theory and methods*. Allyn and Bacon: Needham Heights.
- Braxton, J. M. & Del Favero, M. 2000. *The Researcher: Generating Knowledge for Team Teaching*. Teoksessa Bess, J.L. & Associates. *Teaching Alone, Teaching Together*. Jossey-Bass Inc. California. 62-83.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2004. A Case Study of Inclusive School Development; a Journey of Learning. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8. No 2. 141-153.
- Coatney, S. 2005. Building a Collaborative culture. *Teacher Librarian*, vol. 32. No 4. 59.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus: Jyväskylä.
- Fox, N.E. & Ysseldyke, J.E. 1997. *Implementing Inclusion at the Middle School*

Level: Lessons from a Negative Example. *Exceptional Children*, vol. 64. No 1. 81–98.

- Happonen, H. ym. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Osaraportti 2. Kouluhallitus n:o 7. Helsinki. Selvityksessä Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Julkaisuja 79. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Nord-paino Ky.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1996. *Contrived Collegiality and the Culture of Teaching*. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmert, P.P. (toim.) *Professional Growth and Development. Direction, Deliveries and Dilemmas*. Saarijärven Offset Oy: Saarijärvi. 263-290.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. *Opettajuus narratiivisena identiteettinä*. Teoksessa Eteläpelto, A. Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY: Juva. 275- 290.
- Heikkinen, H.L.T. & Kari, J. 2001. *Opettajaksi kasvaminen*. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä. 41-60.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava: Keuruu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. 1999. *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.

- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY: Juva.
- Idol, L. 1997. Key Questions Related to Building Collaborative and Inclusive Schools. *Journal of Learning Disabilities*, vol . 30. No 4. 384-394.
- Jang, S.J. 2006. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, vol. 48. No 2. 177-194.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. 1993. *Cooperation in the Classroom. Sixth Edition.* Interaction Book Company: Minnesota.
- Joyce, B. & Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development.* Longman. New York & London.
- Kauranen, I. 2001. *Kouvolan perusopetuksen nykytila ja tulevaisuuden suunta.* Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Keskinen, S. 1999. *Opetustyössä jaksamisen keinoja.* Teoksessa Työturvallisuuskeskus: Hyvinvointi opetustyössä. Gummerus: Jyväskylä.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa.* Juva: WSOY. 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen.* WSOY. Juva.
- Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. ”Tää on niinku mejän luokka.” Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa.

Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.

- Kugelmass, J.W. 2001. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 5. No 1. 47-65.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-Kustannus. Gummerus. Jyväskylä. 96-124.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY. 110 – 119.
- Little, J.W. 1990. Teachers as colleagues. Tutkielmassa Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy. Jyväskylä
- Little, P. F. B. 2005. Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and Tutoring*, vol. 13. No 1. 83-94.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. [Viitattu 24.10.2006.] <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>
- Maeroff, G.I. 1993. *Team Building for School Change. Equipping Teachers for New Roles*. Teachers College Press. New York.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-Kustannus. Gummerus. Jyväskylä. 82-95.

- Murata, R. 2002. What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *Journal of Educational Research*, vol. 96. No. 2. 67-82.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 2. 159-169.
- Naukkarinen, A. 2000. Palapeli nimeltä inklusio. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2. 16-18.
- Niemelä, A. 2002. ”Mutta siinäkin nää kollegat tulee aika paljon avuksi.” tapaustutkimus kyläkoulujen opettajien työstä ja yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. WSOY: Porvoo.
- Patrikainen, R. 1999. *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Gummerus: Jyväskylä.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [Viitattu 17.1.2007.]
<http://www.oph.fi/info/ops/>
- Ralli, I. & Vuoristo, R. 2003. ”Jos sitä haluaa ja jos sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu.” Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelua opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä University

Printing House and Sisäsuomi Oy: Jyväskylä

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY: Juva.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Sarala, A. & Sarala, U. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tammer-paino: Tampere.

Shibley, I.A. 2006. Interdisciplinary team teaching. Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, vol. 54. No.3. 271-274.

Showers, B. 1985. Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership*, vol. 42. No. 5. 43-48.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Turku.

Temple, J.B. 2002. ”I wasn’t trained to teach those kids:” A Theory of Pedagogy for the Inclusive Classroom. Teoksessa Kuorelahti, M. & Saloviita, T. (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Research reports N:o 74. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. WSOY: Juva.

Walther-Thomas, C. 1996. Planning for effective Co-teaching. *Remedial & Special Education*, vol. 17. No. 4. 255-265.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Taustatiedot

- ikä
- koulutus
- virkasuhteen laatu
- työvuosia
- työvuosia pienryhmän erityisopettajana
- minkälainen pienryhmä tällä hetkellä? (oppilaiden lukumäärä, monta tuntia oppilaat pienryhmässä/ yleisopetuksessa?)

2. Opettajan oma toimintafilosofia yhteistyöhön liittyen

2.1 Kuinka itse suhtaudut yhteistyöhön luokanopettaja kanssa / mitä ajattelet yhteistyöstä luokanopettajan kanssa? Millä mielellä teet yhteistyötä?

3. Yhteistyö luokanopettajien kanssa

3.1 Millaista yhteistyö on

- pienryhmän toimintaan liittyvissä asioissa?
- yleisopetuksen toimintaan liittyvissä asioissa?
- oppilaaseen liittyvissä asioissa?
- vanhempiin liittyvissä asioissa?
- yhteistyökumppaneihin (terapeutit, sosiaalityöntekijät jne.) liittyvissä asioissa?

2.2 Miten yhteistyötä yleisesti suunnitellaan luokanopettajan kanssa ja mitä käytänteitä sovitaan?

4. Yhteistyön sujuminen

4.1 Milloin koet onnistuneesi yhteistyössä luokanopettajan kanssa?

4.2 Mikä estää hyvää yhteistyötä?

4.2 Onko yhteistyö lisääntynyt/vähentynyt kuluneen lukuvuoden aikana?

5. Yhteistyön kehittäminen

5.1 Miten yhteistyötä voisi kehittää, saada sujuvammaksi?

5.2 Esimerkkejä?

6. Yhteistyön hyödyt

6.1 Mitä luokanopettajan kanssa tehtävä yhteistyö antaa sinulle itsellesi henkilökohtaisesti opettajan työtäsi ajatellen? Miten yhteistyö palkitsee?

6.2 Mitä hyötyä yhteistyöstä on koulun/työyhteisön toiminnan kannalta?

6.3 Miten oppilaat hyötyvät pienryhmän erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä?

7. Haluatko vielä lisätä/tarkentaa jotain yhteistyöhön liittyvää asiaa, joka ei tullut keskustelun aikana ilmi?

Liite 2. Tutkimussopimus.

TUTKIMUSSOPIMUS

Teen pro gradu – työtäni Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Työtäni ohjaa lehtori Elina Oksanen. Tutkimukseni aihe on erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää erityisopettajan näkökulmasta pienryhmän erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajan yhteistoiminnallisuutta.

Kerään aineistoni haastattelemalla erityisopettajia. Pyydän erikseen luvan haastatteluihin erityisopettajilta. Käytän haastatteluissani nauhuria haastattelun litteroimista varten. Haastattelun jälkeen saatan vielä tarkentaa joitain tietoja esimerkiksi sähköpostin tai puhelimen välityksellä.

Käytän haastatteluissa saamaani tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Sitoudun siihen, että en käytä aineistoa muihin tarkoituksiin.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi haastatteluaineiston käyttöön tutkimuksessani.

Kiitos osallistumisestasi!

Aika ja paikka

Haastateltavan allekirjoitus ja
nimenselvennys

Aika ja paikka

Haastattelijan allekirjoitus ja
nimenselvennys