



Turun yliopisto
University of Turku

KOULUN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ LUOKAN- JA ERITYISOPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Eea Saarela

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Tammikuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

SAARELA, EEA: KOULUN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ
LUOKAN- JA ERITYISOPETTAJAOPISKELIJOI-
DEN NÄKÖKULMASTA

Tutkielma, 49 s., 6 liites.
Kasvatustiede
Tammikuu 2019

Tutkimus tarkastelee luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tavoitteena on tutkia opiskelijoiden valmiuksia, motivaatiota ja asennetta opettaa inklusiivisessa koulussa, jossa erityisopetuksen oppilaat integroidaan yleisopetuksen luokkiin.

Määrälliseen tutkimukseen vastasi yhteensä 246 Turun yliopiston opettajaopiskelijaa, joista 140 oli luokanopettajaopiskelijoita ja 106 erityisopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisesti kesällä 2018 ja analysoitiin syyskuun 2018. Kysymyslomake sisälsi 56 väittämää, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Teoriaosuudessa käsitellään tutkimukselle tärkeitä käsitteitä, kuten moniammatillinen yhteistyö, inklusio, motivaatio, asenne ja kouluhyvinvointi. Tutkimus perustuu Konun (2002) kouluhyvinvointimalliin, jossa yksilön ominaisuudet mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön, mikä tukee koulun hyvinvointia.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden puutteelliset valmiudet opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita yleisopetuksen luokkiin integroituna. Aineistoa käsiteltäessä pystyttiin toteamaan, että erityisopettajaopiskelijat suhtautuvat luokanopettajaopiskelijoita myönteisemmin moniammatilliseen yhteistyöhön. Erityisopettajaopiskelijat kokivat omat henkilökohtaiset valmiutensa, asenteen ja motivaation inklusion periaatteiden mukaan opettamista tukevin.

Avainsanat: moniammatillinen yhteistyö, inklusio, luokanopettajakoulutus, erityispedagogiikka

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
2	Moniammatillinen yhteistyö koulussa	9
2.1	<i>Inklusio ja moniammatillinen yhteistyö</i>	10
2.2	<i>Moniammatillisen yhteistyön toimijat</i>	13
2.2.1	<i>Oppilashuoltotyöryhmä</i>	14
2.2.2	<i>Opetus- ja kasvatushenkilöstö</i>	14
2.2.3	<i>Kodin ja koulun yhteistyö</i>	15
2.3	<i>Koulun toimintakulttuuri ja velvoitteet moniammatillisessa yhteistyössä</i>	16
2.4	<i>Moniammatillinen yhteistyö hyvinvoinnin edistäjänä</i>	17
2.5	<i>Asennoituminen moniammatilliseen yhteistyöhön ja motivaatio sen toteuttamiseen</i>	18
3	Tutkimusasetelma	21
3.1	<i>Tutkimuskysymykset</i>	21
3.2	<i>Tutkimuksen kohderyhmä</i>	21
3.3	<i>Aineistonkeruumenetelmät</i>	22
3.4	<i>Aineiston käsittely ja analysointi</i>	23
4	Tulokset	27
4.1	<i>Asenteen ja motivaation yhteys moniammatilliseen yhteistyöhön</i>	27
4.2	<i>Opintojen yhteys moniammatilliseen yhteistyöhön</i>	31
4.3	<i>Persoonan yhteys moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen</i>	33
4.4	<i>Moniammatillisen yhteistyön toimijoihin suhtautuminen</i>	35
5	Pohdinta	37
5.1	<i>Tulosten tarkastelua</i>	37
5.2	<i>Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset</i>	42
5.3	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</i>	42
	Lähteet	44
	Liitteet	50

1 JOHDANTO

Muutoksen kohteena oleva globalisoituva yhteiskuntamme on entistä heterogeenisempää, mikä on herättänyt keskustelua opetuslalla ja politiikassa. Opettajien roolit kasvattajana ja kouluttajana saavat uuden merkityksen, kun heidän ammatiltaan edellytetään taitoja ja tietoa opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita yleisopetuksessa, toteuttaen inklusiivisen koulun tavoitteet. Huoli opettajien jaksamisesta ja valmiuksista erilaisten oppilaiden kohtaamisessa on läsnä myös opettajankoulutuksessa, kun perusopetussuunnitelma (POPS 2014) vaatii luokanopettajia opettamaan myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaita yleisopetuksen luokissa. Opettajankoulutuksen vastaaminen koulumaailman uusiin haasteisiin on nyt tarkkailussa, kun luokanopettajaopiskelijoilta vaaditaan erityispedagogiikan erillisiin sivuaineopintoihin sisältyviä tietoja ja taitoja arjen työssä. Koulutuksen tulisi säilyä globaalisti arvostettuna ja kriittisenä, sillä Suomen koulutusjärjestelmän hyvä maine on laajalti tunnettu maailmalla.

Asemani erityisluokanopettajaopiskelijana toimii tutkimuksen taustalla selvittäessäni opettajien näkemyksiä *moniammatillisesta yhteistyöstä*, joka on edellytys inklusiivisen koulutusjärjestelmän omaksumiselle. Lähtökohtani teemaan ovat myönteisiä ja yhteistyötä kannattavia, ja pyrin uusien näkökulmien löytämiseen kahta koulutusohjelmaa vertailemalla. Kiinnostus tutkimuksen tekemiseen syntyi kokemuksistani opiskelujeni aikana. Luokanopettajien työnkuvan laajeneminen on mielenkiintoinen haaste, johon opettajaopiskelijat tutustuvat ja perehtyvät opintojen, opetusharjoittelujen ja sijaisuuskokemusten ohella. Oppilasaineuksen moninaisuus ja lisääntyvät mielenterveysongelmat kotiolot ovat tuoneet opetukseen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen haasteita, kun vasta valmistuneet opettajat aloittavat työuransa opettajankoulutuksen tuoreilla opeilla. Nykyään yleisopetuksen luokkiin on sijoitettu vähintään yksi erityistä tukea vaativa oppilas. Luokanopettajat voivat kokea nämä erityisoppilaat kaikkein epämieluisimmiksi. Tällöin nämä oppilaat jäävät tiedon puutteen vuoksi väärinymmärretyiksi, eivätkä saa tarvitsemaansa koulunkäynnin tukea.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä koulun moniammatillisesta yhteistyöstä. Näkemykset heijastavat heidän kokemiaan valmiuksia opettaa inklusiivisessa koulussa uuden perusopetussuunnitelman mukaisesti. Moniammatillinen yhteistyö tukee oppilaan kokonaisvaltaista hy-

vinvointia. Tutkimuksessa kartoitetaan opiskelijoiden omakohtaisia valmiuksia ja opettajankoulutusta. Tarkoituksena on selvittää, tuleeko luokanopettajakoulutukseen sisällyttää erityispedagogiikan opintoja, jotta koulutusohjelmasta valmistuisi työelämään aidosti valmiita ja osaavia alan ammattilaisia, sillä koulujärjestelmämme tulee kyseenalaistamaan ja uudistamaan kasvatusalan koulutuksen tarpeen.

Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä ollut esillä monien yliopisto-opettajien diaesityksissä ja tenttikirjoissa. Universaalisti erilaiset yhteistyön keinot eri alojen ja asiantuntijoiden välillä ovat yleistyneet viime vuosina. Yhteistyön mahdollistama tehokkuus ja asiantuntijuuden laajentuminen ovat alkaneet houkuttaa myös opetusalaan, joka on muutospaineen alla. Luokissa yksin opettavat opettajat ovat aiheuttaneet paljon keskustelua, varsinkin nyt tehostettua- ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvassa (Kykyri 2007, 108–111). Lisäksi opetussuunnitelma painottaa kaikille tasa-arvoista ja laadukasta opetusta (Jyrkiäinen 2007, 41). Kaikkien tukitoimien ja -palveluiden mahdollistamiseksi opetushallinto korostaa moniammatillisen yhteistyön tarjoamia resursseja ammattirajat häivyttäen, jolloin tiedon jakaminen luo koko koulun hyvinvoinnin edistämiseksi perustan.

Aloitan tämän pro gradu -tutkielman esittelemällä moniammatillista yhteistyötä ja sen roolia inklusion mahdollistajana, jolloin kouluvalmius ei ole oppilaasta riippuvaista. Kasvatustieteen muutokset ovat hitaita teorian muovautuessa käytäntöön, mutta niillä muutoksilla on suuret vaikutukset opetusalaan, jossa esimerkiksi hyvinvointia mahdollistetaan moniammatillisen yhteistyön keinoin – käytännössä oppilashuoltoryhmissä. Seuraavissa luvuissa perehdyn moniammatillisen yhteistyön toimijoihin ja tarkastelen niiden asemaa hyvinvoinnin edistäjänä. Tarkastelen myös asennetta ja motivaatiota opiskelijoiden näkemysten selittäjinä, joita sovellan myöhemmin tulosten analysoinnissa. Pyrin tutkimuksessani saamaan selville opiskelijoiden näkemyksiä myös siitä, näkevätkö he työyhteisön kollegiallisuuden työssäjaksamisen ja oman asiantuntijuuden edistäjänä.

2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA

Moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan eri näkökulmista, sillä käsite on niin laaja kuvatakseen vain yhtä yhteistyön muotoa. Kyseessä on kuitenkin käsite, joka tarkoittaa erilaisissa tilanteissa käytettävää yhteistyötä esimerkiksi hallinnollisessa päätöksenteossa, terveydenhuollossa ja strategisessa kehittämissä. Moniammatillista yhteistyötä hyödynnetään opetusalan lisäksi siis muussakin työssä. (Isoherranen 2004, 13–14; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33.) Yhteistyön muodot ja tulokset määritellään aina tavoitekohtaisesti, sillä yhteistyö on usein tapauskohtaista. (Hargreaves 1994, 188–189).

Moniammatillinen yhteistyö on Kykyrin (2007) mukaan ongelmanratkaisukeskeistä niin, että eri tieteen- ja ammattialojen asiantuntijat työskentelevät yhdessä saman päämäärän ja tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin kootaan eri taitoihin liittyvät tiedot ja resurssit, eli voidaan puhua eri ammattialojen keskeisestä yhteistyöstä (Kykyri 2007, 113). Jotta yhteinen tehtävä saavutetaan, asiantuntijat yhdistävät tietonsa ja osaamisensa, jolloin moniammatillisuus voidaan mieltää eräänlaisena systeeminä, jossa ei ole holistista informaatiota, vaan tiedot integroidaan tavoitekohtaisesti ongelmanratkaisun mahdollistamiseksi. (Isoherranen ym. 2008, 33–35.) Moniammatillinen yhteistyö yhdistyy työympäristöstä riippumattomiin periaatteisiin, esimerkiksi asiakaslähtöisyyteen, tiedon kokoamiseen, vuorovaikutukseen, rajojen ylitykseen ja eri verkostojen hyödyntämiseen.

Koulun kontekstissa moniammatillinen yhteistyö on usein erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaskohtaisesti, mikä on usein ideaali perusta moniulotteisemmalle yhteistyölle. (Kykyri 2007, 128.) Laissa on määritelty oppilashuoltoryhmien toiminta, mikä mahdollistaa laajempaa yhteistyötä eri ammattiryhmien edustajien välille. Oppilashuoltoryhmän toiminnalla on myös asema koulun hyvinvointityössä, mihin kuuluu sosiaalisten suhteiden vahvistaminen, terveyden edistäminen ja oppimisen tukeminen. Eri koulustasteiden välinen yhteistyö on myös osa eri asiantuntijoiden ja ammattiryhmien välistä oppilashuoltoa. (Wallin 2011, 109–112.) Moniammatillinen yhteistyö luo yksilöllisestä erityisosaamisesta kokonaisuuden, jossa erilaiset osaamisen alat kehittyvät rinnakkain. (Karila & Nummenmaa 2001, 149–151). Mäntylän (2002) mukaan keskeinen tehtävä

koulun kehittämisessä on eri toimijoista koostuvien tiimien kehittyminen ja aktiivinen toiminta.

Jotta moniammatillinen yhteistyö koetaan toimivana, se vaatii selkeää tehtävänjakoa ja vastuun kantamista omasta roolista tiimin jäsenenä. Vuorovaikutus ja jäsenten kunnioittaminen toimii pohjana onnistuneelle toiminnalle, jolloin esimerkiksi yhteisten sääntöjen sopiminen on mahdollista. (Haikonen & Hänninen 2006, 7–10.)

2.1 Inklusio ja moniammatillinen yhteistyö

Inklusiivisesta koulusta on aktiivisesti puhuttu opetuslalla jo noin 20 vuotta. Kaikkien lasten vapautta päästä kouluun alettiin ajaa Salamancassa vuonna 1994 annetun julistuksen myötä, jonka mukaan kaikilla lapsilla on henkilökohtaisista ominaisuuksista, kyvyistä ja tarpeista huolimatta oikeus käydä julkista koulua (Unesco 1994, 8.). Tämän johdosta koulutusjärjestelmäämme tulisi kehittää siten, että erilaiset oppimisen edellytykset ja oppilaiden tarpeet huomioidaan niin, että kaikilla on käytännössä samanlaiset mahdollisuudet koulunkäyntiin. Saloviita (2012) näkee yhdenvertaisen koulun ehkäisevän syrjintää ja syrjäytymistä sekä rakentavan suvaitsevaisen yhteiskunnan, jossa kaikki yhteisön jäsenet huomioidaan ketään diskriminoimatta.

YK julisti vuonna 2006 hyväksyneensä vammaisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen, jonka mukaan kaikki sopimuksen osapuolet allekirjoittivat, että vammaisuuden vuoksi ei jätetä ketään julkisen koulutuksen ulkopuolelle. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 88–89; YK 2016.) Suomi on allekirjoittanut kyseisen sopimuksen ja sitoutunut mahdollistamaan inklusiivisen koulutusjärjestelmän.

Inklusiivisessa koulujärjestelmässä erityisopetus on osa yleisopetusta. Inklusiivisen ajattelumallin mukaan oppilaiden erilaisuus ja erityisyys tulee vakiinnuttaa tavalliseksi ja arvostetuksi osaksi elämää, mikä vaikuttaa tulevaisuudessa opettajien työnkuvan muovautumiseen ja opettajankoulutuksen uudistumiseen. Koulun opettajien ja kasvatushenkilöstön tulee siis olla valmiita kohtaamaan kaikki oppilaat, jolloin kouluvalmius ei ole oppilaan ominaisuuksien vastuulla, vaan opettajien ammattitaidon nojassa. Oppiminen toteutetaan tarjoamalla tukitoimia oppilaille yksilökohtaisesti. (Ihatsu, Ruoho & Hap-

nen 1999, 14–15). Inkluisio perustuu opettajakunnan integraatiolle, millä tarkoitetaan laajaa yhteistyötä oppimisen mahdollistamiseksi. Inklusiivisen ajatusmallin tavoitteena on rakentaa moniammatillista yhteistyötä hyödyntävä oppimisympäristö, jossa oppilailta ja asiantuntijoilla olisi valmiudet oppia ja kehittyä yhdessä. (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron & Vanhover. 2006.)

Uuden, inklusiivisen järjestelmän toteuttamiseksi Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) uskovat nykyisen koulujärjestelmän ja opettajankoulutuksen tarvitsevan radikaalin muutoksen, sillä yleisopetus ja erityisopetus tulee integroida joustavaksi järjestelmäksi, jossa opetus tapahtuu jokaisen oppilaan edellytysten ja taitotason mukaan niin, että opettajilla olisi valmiudet kohdata erilaiset oppijat. Opetusta tulee kehittää siten, että se ulottuu oppilaisiin erottelematta heitä normaaleihin ja normaalista poikkeaviin oppijoihin. Inkluisio tavoittelee oppimisen esteiden kokonaisvaltaista poistamista ja oppimisen edellytysten tukemista ja vahvistamista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–101; Naukkarinen 2003, 13.)

Inkluisioon toteutumiseksi koulun henkilöstön integroituminen eli moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä, sillä vain se luo perustan inklusiiviselle koulutusjärjestelmälle erilaisten haasteiden kohtaamiseksi. (Devecci & Rouse 2010, 92.) Inklusiivinen koulu on jatkuvassa kehityksessä erilaisten oppilaiden tukemisessa. Erityisen huomioinnin keskiössä on oppilaat, joilla on haasteita koulun opetukseen osallistumisessa ja ovat vaarassa segregoitua järjestelmän ulkopuolelle ja siten syrjäytyä yhteiskunnasta. (Mikola 2011, 27.) Koulun valmius vastaanottaa kaikki oppilaat kertoo koulutusjärjestelmästä, jossa hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta yksilöllisyyden huomioimisessa ja inklusiivisen koulun periaatteiden toteuttamisessa.

Suomessa on tutkittu kaikille avointa inklusiivista koulua. Kehitysvammaliiton projekti *Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö* (Alakoskela & Pietiläinen. 2005) pyrkii edistämään inklusiivista kunnissa ja koulussa ympäri Suomea. Suvi Lakkala (2008) on väitöskirjassaan *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* tutkinut inklusiivista opettajuutta, jonka tavoitteena oli erityisopetuksen ja yleisopetuksen osaamisen yhdistäminen perusopetuksessa. Lakkalan tutkimus pohjautuu empiiriseen kehittämishankkeeseen, joka toteutettiin yhteistyöharjoitteluna erityisopettajan ja luokanopettajan kesken. Hankkeen tavoite oli ohjatun harjoittelun sisällön kehittä-

täminen luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuutta edistäväksi ja siten kehittämään luokanopettajien valmiuksia opettaa erilaisia oppilasryhmiä.

Idol (2006) on tutkinut kahdeksaa eri koulua, joista puolet oli toisen asteen kouluja ja puolet peruskouluja. Idol tutki myös koulujen rehtorien ja opettajien asenteita inklusiosta, ja hän esitti peruskoulujen opettajien olleen halukkaita testaamaan inklusiivista opetusmallia ja hyväksyvämpiä kohtaamaan erityisoppilaat yleisopetuksessa. Tutkimuksen mukaan rehtorien erityis- ja luokanopettajille tarjoama asiantunteva tuki oli yhteydessä inklusiivisen mallin toteutumiseen ja onnistumiseen. (Idol 2006, 82–91.)

Opettajien suhtautumista erityisopetuksen ja yleisopetuksen käytännön integraatioon on tutkinut Sakari Moberg (2000). Tutkimuksessa haastatellut opettajat suhtautuivat integraatioon vaihtelevasti, mutta kuitenkin kriittisesti. Tutkimuksen mukaan vain 5% opettajista kannatti integroitumista (Moberg 2001, 116–117). Aikaisemmista tutkimuksista pystytään huomaamaan useiden vuosikymmenien laajuinen tutkimustausta, kun tarkastellaan opettajien erilaisia näkemyksiä inklusiosta. Tutkimukseni lähtökohtia ovatkin erityis- ja luokanopettajien vaihteleva ja kriittinen asenne moniammatilliseen yhteistyöhön, jolla on suuri yhteys inklusion toteutumisessa. Tärkeää tutkimuksessani on myös se, että opettajien asenteet ja motivaatiot heijastavat arvoja, joiden pohjalta erityisopetuksen oppilaita integroidaan yleisopetukseen. Integraation ja inklusion toteutuminen ei tällöin vaadi laajaa erityispedagogista pätevyyttä tai resursseja, vaan toiminnan onnistuminen pohjautuukin asenteisiin ja arvoihin. Inklusio on tapa ajatella, eikä vain lähikouluperiaate, joka jakaa oppilaat kouluihin aluekohtaisesti.

Heli Siljaman (1996) mukaan erityisoppilaisiin ja vammaisiin henkilöihin suhtaudutaan negatiivisesti. Erilaisuuteen tutustuminen ja oppimisen haasteista saatu koulutus ja tieto edistävät suvaitsevaisuutta. (Siljama 1996, 22–23) Suvi Lakkalan (2008) tutkimuksessa on kartoitettu opettajien asennetutkimuksen tuloksia kolmeltäkymmeneltä viime vuodelta. Lakkala myötäilee Mobergia (2003) kuvatessaan opettajien kokemia integraatioon yhdistettäviä asenteita, jotka olivat sitä negatiivisempia, mitä vakavammasta oppihäiriöstä tai vammasta oli kyse. Käyttäytymishäiriöt koettiin kaikkein kielteisimpinä. Opettajien koulutustaustojen kesken oli huomattavissa eroja siinä, miten he kokivat inklusion. Rehtorit ja erityisopettajat kokivat integraation positiivisimmin, luokanopettajat pääosin myönteisesti ja aineenopettajat vähiten myönteisesti. Lisäksi nuoret ja vasta-

valmistuneet opettajat suhtautuivat inklusioon myönteisemmin kuin osa kokeneista opettajista. (Lakkala 2008, 98.)

Lakkala viittaa tuoreemmissa tutkimustuloksissaan Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004), Mobergin (2003), Avramidisin & Norwichin (2002), Thomaksen & Loxleyn (2001) teoksiin todetessaan opettajien asenteiden kehittyvän myönteisemmiksi inklusiviseen koulujärjestelmään siirtyessä. Lisäksi opettajien suhtautumisessa inklusioon on havaittavissa myös ääripäiden korostumista, sillä hyvin negatiivisesti ja hyvin positiivisesti asennoituvien määrä kasvaa. (Lakkala, 2008, 98) Kasvatuksen ja opetuksen toimijoiden yhteistyö mahdollistaa inklusion toimivuuden käytännössä. Asenteet, resurssit ja opetussuunnitelma luovat pohjan inklusion onnistumiselle. Yhteistyötä hyödyntävä asenne ja toimintamalli näkyy oppilaille. Inklusion resursseiksi ajatellaan eri asiantuntijoiden osallisuus yhteisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (From & Koppinen 2012, 103.)

2.2 Moniammatillisen yhteistyön toimijat

Koulujärjestelmän muutoksesta ja oppilaskunnan moninaisuudesta on käyty laajaa keskustelua viime vuosina. Muutoksessa olevan koulukulttuurin tarpeisiin vastaaminen vaatii lisää resursseja ja toimintatapoja. Ylä- ja alakouluun jaettu peruskoulu työtapaoneen ei vastaa yhtenäiskoulujärjestelmää, mikä on luonut painetta uusien keinojen kehittämiselle (Huusko & Pietarinen 1999, 55–56). Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat integroimalla yleisopetuksen luokkiin on pyritty luomaan uusia keinoja hyvinvoinnin tukemiseksi, kuten politiikassa luokkakokojen kasvun pysäyttäminen.

Ensisijaiseksi tueksi koettu luokanopettajan vastuu on korostunut kolmiportaisen tuen mallin (2011) voimaan astuttua. Oppilaiden oppimisvalmiuksiin tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota ja vastuuta, kun opetuksen suunnittelulle asetetaan enemmän painoarvoa oppilaiden kehityserot ja taustat huomioidessa. (Laatikainen 2011, 22–23.) Kyyryrin (2007) mukaan opettajien sanoma kentältä on selvä: koulut tarvitsevat uusia metodeja ja nykyistä tehokkaampia yhteistyömuotoja opetusalan asiantuntijoiden yhteistyön laajentamiseksi. Tarve uusille toimijoille ja työryhmille on suuri koulumaailman kehittymiseksi.

2.2.1 *Oppilashuoltoryhmä*

Puhuttaessa moniammatillisesta yhteistyöstä koulun kontekstissa viitataan sillä usein järjestäytyneeseen työryhmään eli oppilashuoltoryhmään. Koskela (2009) ja Kontio (2013) ovat tutkineet oppilashuoltoryhmien hyödyntämää asiantuntijoiden yhteistyötä näkökulmista. Oppilashuoltotyön laissakin määritelty toiminta perustuu sen jäsenten yhteistyöhön toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa, kehittämisessä ja hyvinvoinnin edistämiseksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi yksilö- ja yhteisökohtaisesti. Oppilashuoltoryhmän toiminnalle oleellista on ymmärrys siitä, ettei hyvinvointia edistäessä oppilasta voida erottaa kouluyhteisöstä (Konu 2010, 14).

Perinteisesti koulun oppilashuoltoryhmä koostuu luokanopettajista, koulunkäyntiohjajista, erityisopettajista, laaja-alaisista erityisopettajista ja terveyst- ja sosiaalialan edustajista, kuten koulukuraattorista ja koulupsykologista. Oppilashuoltoryhmän jäsenet toimivat käytännön työssään usein itsenäisesti, mutta kuuluvat yhteistä päämäärää tavoittelevaan ryhmään oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Oppilashuoltoryhmä on merkittävä osa koulun konkreettista ja ennakoivaa hyvinvointityötä. Moniammatillisen yhteistyön mielletään usein koskevan vain oppilashuoltoryhmien toimintaa. Opetus muuttuu jatkuvasti kohti opettajuuden jakamista yhteistyön keinoin, jolloin oppilashuoltoryhmien vastuu jakautuu kentän muillekin toimijoille, kuten sosiaalityölle ja terveydenhuololle.

2.2.2 *Opetus- ja kasvatushenkilöstö*

Koulun opetus- ja kasvatushenkilöstö kohtaa jatkuvasti uusia haasteita. Tutkimusten mukaan oppilaat viihtyvät yhä huonommin koulussa ja yhä useampi oppilas kokee kouluhyvinvointinsa heikoksi (PISA 2009). Kouluhyvinvointi on oppimisen mahdollistaja, eikä oppimista tapahdu ilman tuettua hyvinvointia. Kouluhyvinvointia tulee edistää, sillä se mielletään jo arvona itsessään ja edistää positiivisen oppimisilmapiirin kehittämistä (Hascher 2010, 100–101).

Koulun kasvatushenkilöstön yksintyöskentely on jatkuvassa muutoksessa siirtyen yhteisopettajuuteen ja laajempaan yhteistyöhön. Vaikka muutos on varmasti osalle henkilöstöä vieras, on mielestäni vastuun ja ammattitaidon jakamisella suuri vaikutus ennal-

taehkäisevään työhön ja työssäjaksamiseen. Oppilashuoltoryhmien ongelmanratkaisuun keskittyvä toiminta tulee laajentaa ennaltaehkäisevään työhön. Kasvatushenkilöstön tekemä yhteistyö on vastaus koulun opettajien työuupumukseen, oppimisen tehostamiseen ja kouluviihtyvyyden lisäämiseen, sillä vastuunjako edistää aikuisten ja lasten hyvinvointia ongelmien ennaltaehkäisevänä tukitoimena.

Kasvatushenkilöstön yhdenvertaisuus mahdollistaa tavoitteellisen toiminnan suunnittelussa, jolloin eri asiantuntijuutta ja kokemuksia vaihdettaessa yhteistyö hyödyntää kaikkien jäsenten ammattitaitoa. Yhdenvertainen vastuunjako ja sitoutuminen mahdollistaa kasvatushenkilöstön samanaikaisen kehittymisen toiminnan myötä, jolloin kasvatustyö on prosessimuotoista työskentelyä itseohjautuvasti. (Kykyri 2007, 113–115, 131; Knackendoffel 2007, 3.)

2.2.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Opetussuunnitelman ja lainsäädännön ohjatessa kasvatustoimintaa yhteistyön tarve korostuu. Vastuu toiminnasta jakautuu koulun ja kodin välisessä yhteistyössä usein vain luokanopettajalle ja rehtorille (Kettunen 2007, 125). Kahdenväliseksi mielletty menettely korostuu kodin ja koulun toimintakäytäntöjen muodostamisessa ja alkuun saamisessa (LKKY 2007, 11). Vaikka kotia ei ole laissa velvoitettu yhteydenpitoon koulun kanssa (Stacey 1991, 18–19.), kodin aktiivisuus on yhteydessä yhteistyön laatuun ja rakentumiseen. Esimerkiksi Kreikan koululakisäädäntö sisältää asetuksia vanhempien osallistamiseksi muun muassa vanhempainyhdistyksen ylläpitämisenä. (EURYDICE 1997, 39.)

Kodin ja koulun välille tulee kehittää laajaa yhteistyötä, jossa keskitytään erilaisten kasvatustilanteiden ratkaisuun oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Vanhempien kohtaamiseen nykyinen opettajankoulutus antaa heikosti valmiuksia, sillä yhteistyön laatu on yhteydessä omaan työkokemukseen, jonka pohjalta rakentuu käytännön toiminnan suunnittelu kodin ja koulun välille. (Siniharju 2003, 157.) Vain joka kymmenes luokanopettaja kokee saaneensa opettajankoulutuksessa tarpeeksi valmiuksia kodin ja koulun yhteistyön mahdollistamiseksi ja ylläpitämiseksi. Vanhempien ja koulun välille muodostuva yhteistyö tukee lasta erityisesti koulun nivelvaiheissa esimerkiksi siirryttäessä esiopetuksesta alakoulun kautta yläkouluun, sillä yhteistyön on todettu olevan aktiivisimmillaan koulupolun alussa lapsen itsenäistyessä. Kun lapsen huomataan kehittyvän

normien mukaan ongelmitta, vanhempien on todettu vähentävän aktiivisuuttaan yhteydenpidossa, mikä siirtää lisääntyvää vastuuta koululle. (Beveridge 2005, 78; Launonen ym. 2004, 92–93.)

2.3 Koulun toimintakulttuuri ja velvoitteet moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillisella yhteistyöllä vastataan lakeihin ja velvoitteisiin oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Koulun kontekstissa muutokset mielletään tapahtuvan hitaasti, eikä moniammatillista yhteistyötä hyödyntävä toimintakulttuuri ole automatisoitunut koulutusjärjestelmäämme. Perusopetus nojaa avoimeen, aktiiviseen ja luottamukselle perustuvaan yhteistyöhön, jossa opetus- ja kasvatushenkilöstö toimii yhdessä kodin kanssa (POL 1998). Yhteistyön kulmakiviä ovat lapsen tarpeisiin vastaaminen, huolenpito, oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus. (LKKY 2007, 7; POL 1998.) Käytännön toimintaan ei ole lainsäädännössä puututtu, mutta tuki- ja erityisopetusta selvittelevissä pykälissä ohjeistetaan yhteistyön hyödyntämiseen (POL 1998). Lisäksi valtioneuvoston asetuksessa (1435/2001) korostetaan yhteistyötä opetuksen järjestämisessä niin, että opetus ja ohjaus vastaa oppilaan kehitystasoa ja tarpeita. *Perusopetussuunnitelman perusteissa* (2014) painotetaan jatkuvaa ja monipuolista moniammatillista yhteistyötä.

Hyvinvoinnin edistäjäksi mielletty inklusiivinen koulujärjestelmä mahdollistuu moniammatillisen yhteistyön keinoin, mikä haastaa kasvatustieteen ammattilaiset ja perinteisenä mielletyn toimintakulttuurin. Opettajien autonomisuus ei enää yksin riitä voimakkaan muutospaineen alla vastaamaan inklusiivisen koulujärjestelmän haasteisiin. Nykyaikainen koulujärjestelmä vaatii moniammatillista osaamista ja kehittymiseen sitoutunutta toimintakulttuuria erityisoppilaiden integroitua yleisopetukseen. Koulun toimintakulttuurin tulee tukea oppilaan tasapainoista kasvua ja kehitystä, kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä oppimista (POPS 2004, 14; Jyrkiäinen 2007, 28). Oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tuen mahdollistaminen edellyttää koululta moniammatillista toimintakulttuuria. Vuonna 2004 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin ensimmäisen kerran *toimintakulttuuri*, jonka tavoitteena on opetussuunnitelman tekeminen läpinäkyväksi esimerkiksi sitomalla toiminnan tavoitteet käytännön toimiin. (Launonen & Pulkkinen, 2004, 56–57.) Kuitenkin koulujen välillä on variaatiota arjen tapojen ja käytänteiden osalta. Valtakunnallinen opetussuunnitelma

edellyttää kouluja ja kuntia määrittelemään toimintakulttuuriensa opetuksen suunnittelun kanssa rinnakkain, jolloin moniammatillinen yhteistyö ylläpitää koulun toimintakulttuuria. (Nousiainen & Piikkari 2007, 13.) Moniammatillisen yhteistyön laatu vaikuttaa laajasti organisaation kasvatustyöhön hyvinvoinnin edistäjänä (POPS 2014, 19).

POPS (2014) nostaa esille koulun toimintakulttuuriin kuuluvat ja toimintaa ohjaavat kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt, arvot, periaatteet, kriteerit oppimiselle ja yhteistyölle. Koulun oppituntien ulkopuolinen toimintakin on osa toimintakulttuuria, jossa kasvatuksen tavoitteellisuus ja aihealueet tiivistyvät käytännön toiminnaksi. Tällaista toimintaa ovat esimerkiksi interventiot, teemapäivät, vierailut ja tapahtumat. Avoin ja vuorovaikutusta hyödyntävä toimintakulttuuri on johdonmukaista kasvatustyötä.

2.4 Moniammatillinen yhteistyö hyvinvoinnin edistäjänä

Hyvinvoinnin laaja käsitteen katsotaan koostuvan useista ulottuvuuksista, jotka mielletään elämänlaatua ohjaavaksi kokonaisuudeksi. Allardtin (1976) mukaan hyvinvointi osa-alueineen on yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin. Konu (2002) on tutkinut väitöskirjassaan lasten kouluhyvinvointia. Konu erittelee osa-alueita koulumaailmassa. Hyvinvoinnin kehitys ja kasvu on yhteydessä yhteisölliseen toimintaan toisten ihmisten kanssa, jolloin sosiaalinen konteksti on merkittävä tekijä yhteisöllisyyttä tarkasteltaessa. Yksilöllisesti koettu yhteisöllisyys on vahvasti yhteydessä yhteisön vahvuuteen ja toimivuuteen hyvinvoinnin edistäjänä (Konu 2010, 14). Hyvinvointi on suoraan verrannollinen koettuun yhteisöön kuuluvuutena, jolloin sosiaalinen kyvykkyys ja yhteistoiminta on merkityksellinen faktori hyvinvoinnin mittareina. (Tilus 2004, 64–68.)

Lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tarkastellessa aikuisen ja lapsen keskinäinen suhde on merkityksellistä kouluhyvinvointia tutkittaessa. Koulun henkilökunnan välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja vastavuoroisuus luo pohjan sosiaaliselle ilmapiirille. Yhteistyön merkitystä hyvinvoinnin edistäjänä tulee korostaa. (Konu 2010, 28.) Sosiaalinen vuorovaikutus on erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa keskinäistä toimintaa. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan kontekstiin sidottua vastavuoroista vaikuttamista, jossa sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä sen laatuun ja seurauksiin. Luottamus ja kunnioitus kasvattaa vuorovaikutuksen laatua, ja ne yhdessä mahdollistavat tiedon jakamisen, palautteenannon ja yhteydenpidon. (Vilen, Leppämäki & Ekström 2002, 16–23.)

Hyvinvoinnin osa-alueita tarkastelevat myös Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012), jotka painottavat osallisuuden tärkeyttä keskeisenä hyvinvoinnin edistäjänä. Osallisuuden elementti pitää sisällään käsityksen yksilön kokemista tilaisuuksista toimia yhteisössä ja vaikuttaa päätöksenteossa. Osallisuuden ja yhteistyön vaatima aika ja resurssit koetaan hyvinvoinnin edellytyksinä, jolloin yhteistyön toteutuminen muotoutuu yhteisössä vallitsevien asenteiden ja tietämyksen mukaisiksi. Toimivaksi koettu yhteistyö vaatii sosiaalisessa kontekstissa luottamusta ja kunnioitusta. Ympäristön asettama toimintamalli virittelee usein kiinnostusta yhteisöllisyyteen, esimerkiksi valtakunnalliset asetukset hyvinvoinnin tukemisesta moniammatillisen yhteistyön keinoin. (Kiilakoski, Gretschel, Nivala 2012, 15–17, 26–27.)

Hyvinvointia koulumaailmassa tarkastellaan ensisijaisesti lapsen näkökulmasta, jolloin moniammatillinen yhteistyö hyvinvoinnin edistäjänä perustuu oppilaantuntemukseen. Tiedon ja asiantuntijuuden kohdentaminen yksilöi opetusta ja vastaa oppilaan tarpeisiin tehokkaasti vastuun ja ammattitaidon jakautuessa. Yhteisön jäsenten välille muodostuvat vuorovaikutussuhteet mahdollistavat yhteistoimintaa tukevien menetelmien luomisen ja ylläpidon oppimisympäristössä, jossa oppimista tapahtuu jatkuvasti ja vuorovaikutteisesti. (Wallin 2011, 106–112.)

2.5 Asennoituminen moniammatilliseen yhteistyöhön ja motivaation toteuttamiseen

Oppilaita kohdatessa luokanopettajan toimintaa ohjaavat välttämättömästi heidän asenteet. Onkin hyvin tärkeää, että opettajat suhtautuvat myönteisesti erilaisuuteen, sillä myönteinen asenne erilaisuuteen ja inkluusioon mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön ja siten tukevat oppilaskunnan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Mieliapiteet ja arvot luovat pohjan asenteen muodostumiselle (Erwin 2005, 10)

Asenteen on todettu olevan suhteellisen pysyvä persoonallisuuden ominaisuus, joka selittää ihmisen suhtautumista asiaan. Kokemukset ovat vahvasti yhteydessä ihmisen suhtautumiseen asiaan joko positiivisesti tai negatiivisesti. Ruohotie (1998) kuvailee *asenteen* olevan sisäistynyt, pysyvä ja hitaasti muutoksessa oleva reaktio, kun taas *motivaatio* kuvaa ihmisen mielenkiinnon aktiivista kohdistamista (Ruohotie 1998, 41–42).

Asenteet mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön ja motivaatio toiminnan. Asenteet moniammatilliseen yhteistyöhön ja motivaatio sen toteuttamiseen vaihtelevat opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoiden asenteisiin ja motivaatioon on yhteydessä persoonallisuus, koulutustausta ja omat kokemukset esimerkiksi opetusharjoittelussa.

Asenteen määrittely jakautuu kolmeen osatekijään; *kognitiiviseen*, johon voidaan vaikuttaa koulutuksella, *affektiviseen*, eli tunteisiin, kuten kokemuksiin ja ennakkoluuloihin perustuvaan faktoriin sekä *konatiiviseen*, joka säätelee omaksuttavaan asiaan kohdistuvia tekoja ja toimintaa esimerkiksi persoonallisuuden mukaan. Nämä eri osatekijät vaikuttavat yhdessä sekä motivaatioon ja siten moniammatillisen yhteistyön laatuun. Toisaalta tämä vaikutus on myös linjaltaan kaksisuuntainen, sillä kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä vaikuttavat myös motivaation kehittymiseen ja siten myös asenteisiin. Lisäksi kokemukset ovat yhteydessä asenteiden rakentumiseen niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Positiiviset kokemukset ja onnistumiset esimerkiksi yhteistyöstä enteilevät jatkossakin positiivista suhtautumista kyseiseen asiaan. Jos taas kokemukset ovat laadultaan kielteisiä ja negatiivisia, myös yksilön asenne on jatkossa kielteinen (Linnarud 1993, 92–103).

Motivaation tiedetään olevan yhteydessä oppimistuloksiin ja työhyvinvointiin. Motivaation erilaisille määritelmille yhteistä on sen merkitys ihmisen käyttäytymisen selittäjänä, sillä se kuvaa ihmisen sitoutumista tiettyyn tehtävään tai toimintaan, kuten moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen (Dörnyei 1998, 117). Motivaatio selittää sen, miksi ihminen toimii valitsemallaan tavalla, kuinka sitoutunut hän on toimintaan ajallisesti ja kuinka tehokasta toiminnan suorittaminen on (Dörnyei & Ushioda 2011). Ruohotie (1998) mieltää motivaation psyykkiseksi tilaksi, joka ohjaa mielenkiinnon suuntaamista ja aktiivisuutta kohti toiminnan suorittamista.

Motivaatio vaihtelee henkilökohtaisesti ja aktiviteettiin sidonnaisesti, mutta myös sen laatu muuttuu prosessin myötä. Ryan ja Dec (2000) esittelevät tutkimuksessaan itsemäärätymisteorian, joka erottelee motivaatiosta eri laatuja tavoitekohtaisesti. Tämän teorian mukaan ihmisen kolme perustarvetta; autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus muodostavat aktiivisen toimijan, joka tavoittelee itsensä toteuttamista ja valitsemiensa päämäärien toteuttamista. Tämä motivaatiota määrittelevä teoria perustuu näiden kolmen perustarpeen tyydyttymiseen tai täyttämiseen. Lisäksi Ryan ja Dec jakavat motivaation

kahteen ulottuvuuteen: *sisäiseen* (intrinsic) ja *ulkoiseen* (extrinsic). Sisäinen motivaatio on aktiivisimmillaan silloin, kun ihminen kokee suorittamansa toiminnan tai esimerkiksi opinnot luonnostaan ja itseohjautuvasti motivoivaksi ja kiinnostavaksi. Sisäisesti motivoiva suorittaminen koetaan erittäin palkitsevana. Ulkoinen motivaatio on toimintaa, jota seuraava toiminta tai tehtävä koetaan palkitsevana ja tavoiteltavana. Ulkoisesti motivoitunut henkilö siis suorittaa tehtävää esimerkiksi palkinnon tai muun hyödyn toivossa, kuten paremman arvosanan, työn kuormittavuuden vähentämisen tai palkankorotuksen toivossa. Sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa *amotivaatio*, joka määrittelee mielentilaa, jossa henkilön suorittamaa toimintaa ei koeta ollenkaan hyödylliseksi, eikä sisäinen tai ulkoinen motivaatio toteudu. Amotivaatio on usein yhteydessä pätemättömyyden tunteeseen, jolloin esimerkiksi luokanopettajana työskentelevä ei koe olevansa pätevä opettamaan inklusiivisessa koulussa ilman erityisopettajan opintoja tai moniammatillista yhteistyötä. Green-Demers, Legault, Pelletier ja Pelletier (2008) huomauttavat tutkimuksessaan, että motivaation puutteeseen on yhteydessä neljä ulottuvuutta. Epämotivoitunutta tunnetta vahvistaa tunne kyvyttömyydestä, haluttomuus nähdä vaivaa tehtävän suorittamiseksi, tehtävän aliarvostaminen ja tehtävän tai suoritustavan kokeminen epämiellyttävänä (2008, 865).

Ulkoiset tekijät, esimerkiksi palaute, opinnot, koulutus ja palkkio ovat positiivisesti tai negatiivisesti yhteydessä sisäiseen motivaatioon, jos ne vahvistavat tai heikentävät ihmisen autonomiaa ja pätevyyttä (Ryan & Deci 2000, 58) osana moniammatillisen yhteistyön toteuttajana. Toiminnan kontrollin tunne esimerkiksi opetustyössä on yhteydessä sisäisen motivaation vahvuuteen ja siten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Pätevyyden tunne korostaa sisäistä motivaation tunnetta. Moniammatillisessa yhteistyössä korostuville ominaisuuksille, kuten rehellisellä palautteella ja vuorovaikutussuhteilla on merkittävä rooli pätevyyden tunteen tavoittelussa. Sisäistä motivaatiota taas vahvistaa kollegiaalinen kannustus, tehtävän suorittamisen monipuolisuus ja tilaisuus onnistua asetetuissa tavoitteissa (Ruohotie 1998, 37–19). Sisäinen motivaatio on koettu tehokkaimpana motivaation edistäjänä ja sen koetaan johtavan ulkoista motivaatiota tehokkaampiin ja parempiin tuloksiin. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat kuitenkin vahvasti vuorovaikutuksessa toimivia motivaation lajeja, eikä niitä voida täysin erotella toisistaan. (Juurakko & Airola 2002, 60; Peltonen & Ruohotie 1992, 18–20).

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksellani pyrin selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön sekä opiskelijoiden koulustaustan yhteyttä tähän. Lisäksi tutkimuksella selvitetään opiskelijoiden kokemaa valmiutta ja halukkuutta työskennellä moniammatillisessa työyhteisössä.

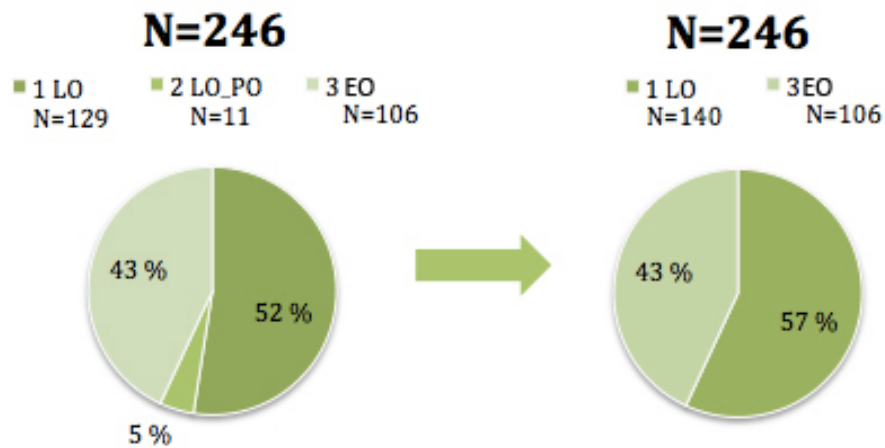
1. Millaisena erityis- ja luokanopettajaopiskelijat kokevat moniammatillisen yhteistyön?

1.1 Onko opiskelijoiden opinnoilla yhteys näkemyksiin?

1.2 Onko opiskelijoilla valmiudet opettaa inklusiivisessa koulussa?

3.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi Turun yliopistossa opiskelevat luokanopettajaopiskelijat ja erityisopettajaopiskelijat. Luokanopettajaopintojen opintosuunnitelma eroaa erityisopettajaopinnoista sisällöllisesti. Inklusiiviseen koulujärjestelmään siirtyminen vaatii koko koulun kasvatusta- ja opetushenkilöstöltä valmiudet kohdata kaikki oppilaat. Moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisopettajaopinnoissa, joissa opinnot painottavat kollegiaalista ja moniammatillista yhteistyötä kaikessa toiminnassa kouluhyvinvoinnin tukemiseksi. Koska luokanopettajaopiskelijoiden haasteet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohtaamisessa ja opettamisessa lisäävät moniammatillisen yhteistyön tarvetta esimerkiksi erityisopettajien ja muun henkilökunnan kanssa, on vertailu luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden välillä perusteltua.



Kuvio 1. Tutkimuksen kohderyhmän jakautuminen luokan- ja erityisopettajaopiskelijoihin

Tutkimukseen osallistui yhteensä 246 opiskelijaa, joista 235 oli naisia, 10 miehiä ja 1 ilmoitti olevansa muunsukupuolinen. Tutkimusjoukosta 129 oli luokanopettajaopiskelijoita (LO), 11 luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat opiskelleet erityispedagogiikan perusopinnot (LO_PO, 25 opintopistettä), ja loput 106 olivat luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat opiskelleet erityisopettajan ammatilliset valmiudet tarjoavat opinnot antavat opinnot (EO, 60 opintopistettä). Tutkimukseen ei osallistunut aineenopettajaopiskelijoita. Koska tutkimukseen osallistui prosentuaalisesti huomattavan pieni määrä erityispedagogiikan perusopinnot opiskelleita luokanopettajaopiskelijoita (n=11), yhdistettiin tämä ryhmä luokanopettajaopiskelijoihin (Kuvio 1). Luokanopettajaopiskelijat (n=140) ja erityisopettajaopiskelijat (n=106) olivat Turun kampuksen opiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opintonsa vuosina 2008–2017. Kerätyssä aineistossa ei ollut puutteellisia lomakkeita.

3.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tämä tutkimus on määrällinen, sillä tavoitteena on saada mahdollisimman realistinen ja tarkka kuvan Turun yliopiston erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi tutkimus selvittää opettajaopiskelijoiden asenteita selvittäviä tekijöitä, minkä vuoksi kartoitetaan opiskeltavan koulutuksen sisältöä ja näkemyksiä inklusiivisen koulun periaatteisiin.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella (Liite 1) , joka tehtiin Turun yliopiston Webropol-kyselynä sähköisesti. Kyselylomake pyrittiin pitämään lyhyenä ja

selkeänä, jotta kyselyyn vastaaminen ei olisi liian kuormittavaa. Kyselylomake koostui kolmesta osasta: taustatiedoista, koettua pätevyyttä mittaavasta osiosta ja moniammatilliseen yhteistyöhön suhtautumista mittaavasta osiosta. Kyselylomakkeen strukturoidut väittämät koskivat näitä osioita. Kyselyn väittämiin vastattiin viisiportaisella Likertasteikolla, jonka arvot olivat 1 = täysin eri mieltä; 2 = jonkin verran eri mieltä; 3 = ei samaa eikä eri mieltä; 4 = jonkin verran samaa mieltä; 5 = täysin samaa mieltä. Taustatietojen kerääminen mahdollisti vertailun tutkintojen, opintojen laajuuden ja sukupuolten välillä.

Tutkimuslomakkeen väittämät esitettiin myönteisessä ja kielteisessä muodossa, esimerkiksi ”*Pidän oppituntien huolellisesta suunnittelusta*” ja ”*Pyrin välttämään vastuutehtäviä, enkä koe niitä mieluisiksi*”. Väittämät olivat satunnaisessa järjestyksessä, jolla pyrittiin saamaan mahdollisimman impulsiivinen ja realistinen vastaus välttämällä vastauksia, jotka ennakoivat ammattikunnassa yleisesti oletettuja ja toivottuja ominaisuuksia.

Kyselylomakkeen toimivuus ja tavoitteellisuus selvitettiin esitestauksella ennen virallista aineistonkeruuta. Esitestaukseen osallistui neljä jo valmistunutta luokanopettajaopiskelijaa. Koska esitestaus sujui ilman ongelmia, lomaketta ei muokattu varsinaista aineistonkeruuta varten. Kyselyyn vastaamiseen kului keskimäärin 7 minuuttia.

Aineisto kerättiin kesällä 2018. Aineistonkeruu ei vaatinut erillisiä tutkimuslupia tai tilajärjestelyjä, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat täysi-ikäisiä ja tutkimus tehtiin verkossa sähköisesti. Tutkimuslomakkeen ingressissä mainittiin vastausten luotamuksellinen ja nimetön käsittely, sekä esiteltiin lyhyesti moniammatillisen yhteistyön käsitteen määrittely. sekä kehoitettiin vastaamaan väitteisiin mahdollisimman rehellisesti.

3.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimusaineisto käsiteltiin SPSS-ohjelmalla, jolla luodaan sähköisesti kvantitatiivinen analyysi. Jotta vastauksia voidaan johdonmukaista käsitellä, vastaajien koulutustausta numeroitiin manuaalisesti tulosten siirtämisen jälkeen SPSS-ohjelmaan, jolloin 1= luokanopettajaopiskelija, 2= erityispedagogiikan perusopinnot opiskellut luokanopettaja-

opiskelija ja 3= erityisopettajan ammatillisia valmiuksia opiskellut luokanopettajaopiskelija. Vastauslomakkeista (N=246) kaikki soveltuivat analysoitavaksi. Koska erityispedagogiikan perusopinnot opiskelleita opiskelijoita oli vain 11, yhdistettiin koulustausta-arvot 1 ja 2 yhdessä arvoksi 1.

Kyselylomakkeiden vastaukset siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jossa lomakkeille annettiin omat tunnisteet (ID), jotka kuvasivat lomakkeiden numeroituja tunnuksia. Näin mahdollistettiin lomakkeiden ja ohjelmaan syötettyjen vastausten yhdistäminen mahdollisissa analysoinnin ongelmatilanteissa. Taustatiedot syötettiin ohjelmaan seuraavin arvoin: 1= nainen, 2= mies ja 3=muu. Opintojen tausta ja opinto-oikeus arvotettiin niin, että 1=Turun kampus ja 2=Rauman kampus. Väittämien vastaukset ohjelmoitiin sellaisinaan asteikolla yhdestä viiteen ja tyhjille vastauksille olisi tarvittaessa annettu koodiksi 0.

Kahden ryhmän välisiä keskiarvoeroja vertailtiin Mann Whitney'n u-testillä jokaisen summamuuttujan kohdalla. U-testiä pystyttiin hyödyntämään, sillä aineisto ei noudattanut normaalijakaumaa, koska suuri otanta sisälsi laajalti ääripäisiä vastauksia. Otanta oli riittävä u-testiin ($n > 30$). Jotta u-testin tulokset mielletään melkein merkitseviksi, tulee tilastollisen arvon olla $p < 0,05$ ja tilastollisesti erittäin merkitseviksi arvolla $p < 0,01$. (Tähtinen ym. 2011.)

<p>S1 Motivaatio $\alpha = ,901^*$</p>	<p>K4 Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa jokaisen oppilaan paremman huomion.</p> <p>K9 Moniammatillinen yhteistyö tukee oman ammatti-identiteetin hahmottumista.</p> <p>K23 Moniammatillisella yhteistyöllä ongelmanratkaisu on helppoa ja vaivatonta.</p> <p>K30 Mielestäni oppilaan tukeminen moniammatillisesti on kiinnostavaa.</p> <p>K31 Yhteistyön vastavuoroisuus luo luottamusta ja tunnen olevani kunnioitettu.</p> <p>K53 Uskon moniammatillisen yhteistyön edistävän työssäjaksamistani.</p> <p>K54 Moniammatillisesta yhteistyöstä on enemmän hyödyksi kuin rasitteeksi.</p>
<p>S2 Asenne $\alpha = ,965^*$</p>	<p>K1 Mielestäni tunnit pitäisi suunnitella yhdessä muiden opettajien kanssa.</p> <p>K6, Pidän oppituntien huolellisesta suunnittelusta.</p> <p>K8 Moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää koulupolun nivelvaiheissa.</p> <p>K10 Tiimityöskentely on hyvä tapa reflektoida omaa osaamista.</p> <p>K17** Kollegiaaliseen yhteistyöhön kannustaminen luo minulle paineita.</p> <p>K24, Olen innokas hyödyntämään yhteistyötä.</p> <p>K25** Moniammatillinen yhteistyö on yliarvostettua.</p> <p>K36 Minua kiinnostaa oppilashuolto.</p>

	K48 Kannatan erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen.
S3 Työnjako $\alpha = ,681^*$	K11** Luokanopettaja on ensisijainen linkki koulun ja kodin välillä. K16 Mielestäni koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin reagoidaan parhaiten yhteistyöllä. K18 Mielestäni koko koulun henkilökunnan tulee tarkkailla oppilaiden hyvinvointia yhdessä. K22 Uskon tietäväni kenen puoleen käännyn mahdollisissa ongelmatilanteissa. K32 Selkeä työn- ja vastuunjako helpottaa moniammatillista yhteistyötä. K33 Yhteinen sitoutuneisuus on tärkeää yhteistyön ylläpitämiseksi.
S4 Tietotausta $\alpha = ,955^*$	K2 Nykyisen opetussuunnitelman sisältö on minulle tuttua. K7 Kolmiportainen tukimalli on minulle tuttu. K19 Minulle on selkeää, mitkä asiakirjat ovat luottamuksellisia ja salassa pidettäviä oppilaan hyvinvointia dokumentoidessa. K37 Tietoni lastensuojelusta ovat riittävät. K38 Erityisopettajan työnkuva on minulle selkeä. K39 Koulupsykologin työnkuva on minulle selkeä. K40 Koulukuraattorin työnkuva on minulle selkeä. K41 Kouluterveydenhoitajan työnkuva on minulle selkeä. K42 Oppilashuoltoryhmän keskeisimmät tehtävät ovat minulle selkeitä.
S5 Persoona $\alpha = ,839^*$	K12 Koen olevani sosiaalisesti lahjakas ja nautin vuorovaikutustilanteista. K13 Ongelmanratkaisutilanteissa käännyn usein muiden puoleen. K14** Olen impulsiivinen ja tartun herkästi tuumasta toimeen ilman konsultointia. K34 Uskallan kyseenalaistaa ja esittää perusteltua kritiikkiä. K35** Minulla on vahva tahto ja minun on vaikea joustaa päätöksenteossa. K49 Olen poliittisesti aktiivinen ja seuraan koulutuspolitiikkaa. K50 Pidän yhteistyötä vaativasta toiminnasta, esimerkiksi joukkuelajeista tai partiosta.
S6* Vastuu $\alpha = ,889^*$	K52** Pysin välttämään vastuutehtäviä, enkä koe niitä mieluisiksi. K21** Vastuu oppilaan hyvinvoinnista pelottaa minua. K20, Jaan mielelläni vastuuta oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista. K51 Otan mielelläni vastuuta, esimerkiksi järjestötoiminnassa tai taloyhtiössä
S7 Koulutustausta $\alpha = ,797^*$	K15 Opintoihini sisältyy riittävästi tiimityöskentelyä. K43 Opintoni sisältävät riittävästi tietoa lainsäädännöstä. K44 Opintoni sisältävät riittävästi tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä. K45 Uskon, että tutkintoni antaa minulle tarvittavat valmiudet opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita.
S8	K26 Oppilaiden henkilökohtaiset ohjaajat edistävät oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä.

Lisätuki	K27 Koulunkäyntiohjaajat edistävät oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä
	K28 Olen innokas ottamaan koulunkäyntiohjaajan työni tueksi.
$\alpha = ,938^*$	K29** Suhtaudun koulunkäyntiohjaajien tarpeeseen varauksellisesti.

Taulukko 1. Summamuuttujiin jakautuneet kyselylomakkeen väittämät.

** Cronbach's Alpha*

*** Käännetyt Likert-asteikon arvot*

Kyselylomake sisälsi 56 väittämää, joista muodostettiin kahdeksan summamuuttujaa (S1–S8, Taulukko 1). Tutkimuksen väittämät korreloivat keskenään suurenaikin ryhmänä (Liite 2), mutta asenteen ulottuvuuksien kartoittamiseksi väittämät jaettiin manuaalisesti omiin summamuuttujaryhmiin. Summamuuttujat S1 (7 väittämää), S2 (9) ja S3 (6) mittasivat moniammatilliseen yhteistyöhön suhtautumista yhteisöllisyyden näkökulmasta. S4 (9), S7 (4) mittasivat tieto- ja opintotaustaa, S5(7) ja S6(4) mittasivat persoonan avoimuutta ja sitoutuneisuutta opettaa inklusiivisen koulun periaatteiden mukaan, sekä S8 (4) mittasi suhtautumista käytänteisiin kouluhenkilöstön tuella. Väittämistä kuusi (K55, K56, K46, K47, K3 ja K5) jätettiin pääkomponenttien ulkopuolelle, sillä ne eivät korreloineet merkittävästi muiden väittämien kanssa koulutusryhmissä vertailtuina, eivätkä ne siten tuoneet tutkimukselle oleellista tietoa summamuuttujiin yhdistettynä. Väittämät, jotka korreloivat heikosti summamuuttujaryhmien kanssa (Liite 2) olivat *Moniammatillisesta yhteistyöstä raportointi on työlästä, Moniammatillisesta yhteistyöstä raportointi on hyödyllistä, Eriyisoppilaiden integrointi yleisopetukseen lisää moniammatillisen yhteistyön tarvetta, Opettajat tarvitsevat toistensa asiantuntijuutta inklusion periaatteiden toteuttamiseksi ja Minulla on tarpeeksi aikaa huomioida luokan jokainen oppilas. Oppilaiden hallinta on minulle helppoa, esimerkiksi auktoriteetin ylläpito*. Tämä selittyy esimerkiksi sillä, että väitteisiin oli vastattu luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden kesken hyvin samoin arvoin.

4 TULOKSET

Tuloksia tarkasteltaessa voitiin todeta summamuuttujien korreloinnin toimivuus reliabiliteettia tarkasteltaessa. Summamuuttujien minimi- ja maksimiarvoja tarkasteltaessa voitiin huomata vastausten ääripäisyys. Esimerkiksi *S5 Persoona* -summamuuttujan minimiarvo on 1,89 ja maksimiarvo 4,89. Arvojakaumat eivät myötäilleet normaalijakaumaa. Taulukko 2 osoittaa, että summamuuttujien väittämien korrelaatiot viittaavat tilastolliseen merkitsevyyteen, sillä alfojen arvot ovat korkeampia kuin ,6. Väittämien vastaukset olivat kaikissa summamuuttujissa sijoittuneet arvoille 1–5.

Taulukko 2. Summamuuttujien arvot

Summamuuttujaryhmä	N	Min	Max	Ka	Kh	Cronbach's Alpha
S1 Motivaatio	246	3,14	5,00	4,04	,77	,901
S2 Asenne	246	2,44	4,78	3,65	1,00	,965
S3 Työnjako	246	2,83	4,67	4,09	,31	,681
S4 Tietotausta	246	1,89	4,89	3,54	1,12	,955
S5 Persoona	246	2,71	4,71	3,71	,75	,839
S6 Vastuu	246	2,00	5,00	3,56	1,07	,889
S7 Koulutustausta	246	2,00	5,00	3,82	,82	,797
S8 Lisätuki	246	2,50	5,00	3,83	1,12	,938

4.1 Asenteen ja motivaation yhteys moniammatilliseen yhteistyöhön

Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden asennetta ja motivaatiota yhteisöllisyyteen mittaavia summamuuttujia (S1, S2 & S3) käsiteltäessä pystyttiin toteamaan että erityisopettajaopiskelijat suhtautuvat luokanopettajaopiskelijoita myönteisemmin moniammatilliseen yhteistyöhön (Taulukot 3–5). Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvojen eroavaisuuden korostamiseksi arvot on sijoitettu taulukoihin ja kuvioihin vierekkäin vertailun mahdollistamiseksi.

Taulukko 3. S1-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	3,46	,43		
EO	106	4,80	,31	14 515,00	,000*

* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Taulukko 4. S2-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	2,94	,70		
EO	106	4,60	,24	14 286,00	,000*

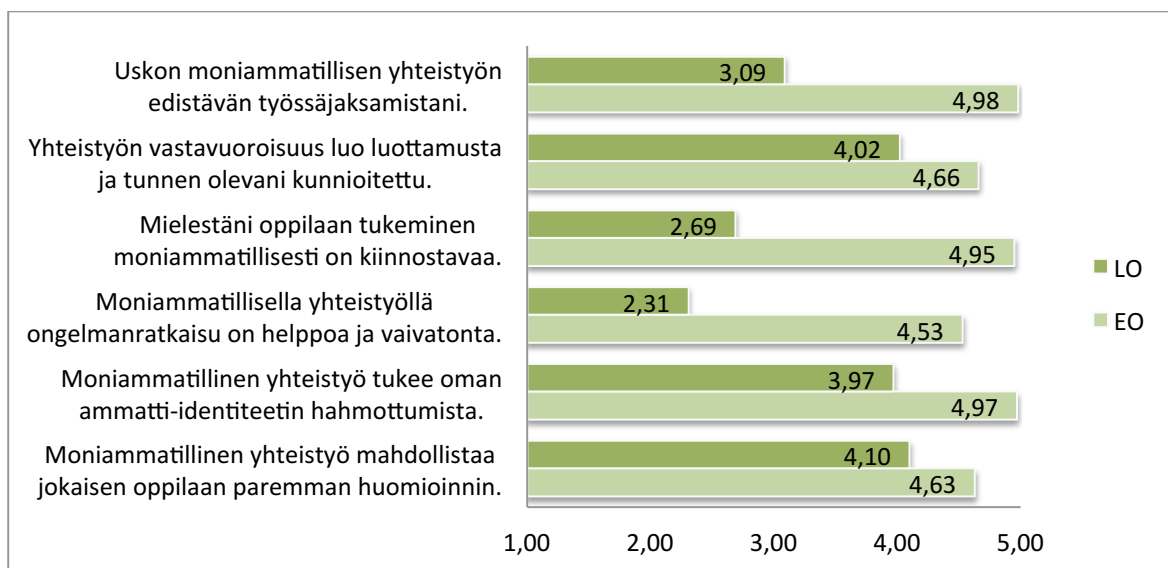
* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Taulukko 5. S3-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	3,87	,18		
EO	106	4,38	,17	14 305,00	,000*

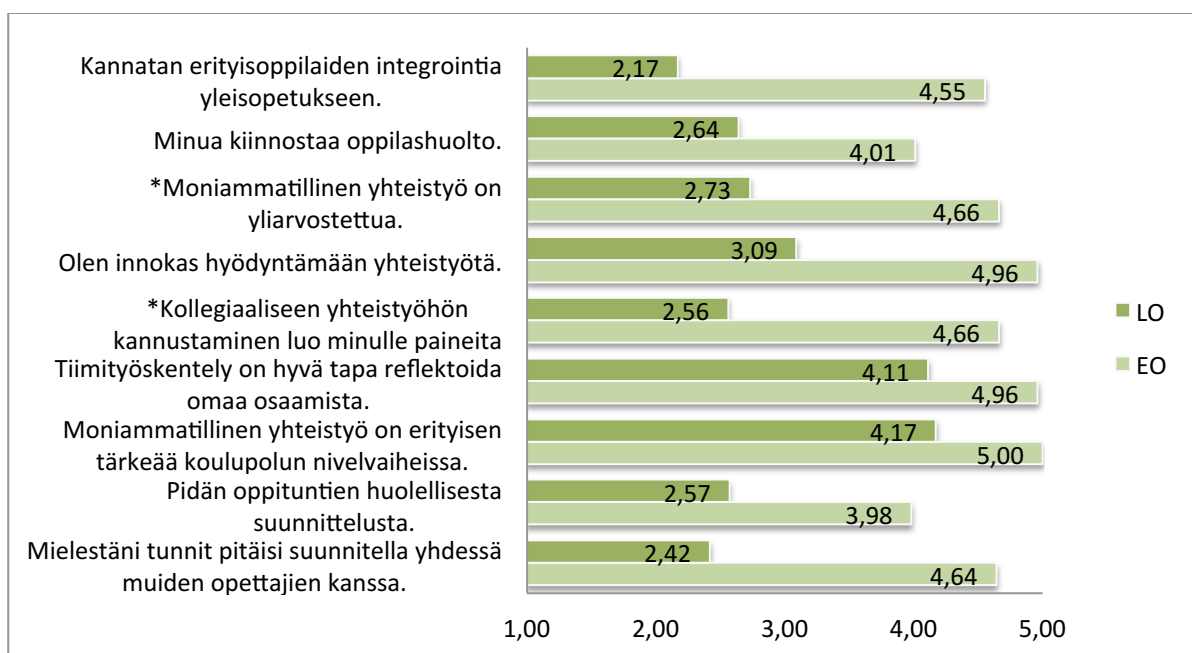
* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Kuviot 2, 3 ja 4 havainnollistavat opiskelijoiden keskiarvoja summamuuttujiin jaetuista väitteistä. Taulukoissa ja kuvioissa esiintyvä lyhenne LO kuvaa luokanopettajaopiskelijoita ja EO erityisopettajaopiskelijoita. Kuvio 2 havainnollistaa opiskelijoiden motivaatiota mittaavien väitteiden keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite *Moniammatillisella yhteistyöllä ongelmanratkaisu on helppoa ja vaivatonta* (LO 2,31), ja korkeimman *Uskon moniammatillisen yhteistyön edistävän työssäjaksamistani* (EO 4,98). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä ääriarvoja. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Mielestäni oppilaan tukeminen moniammatillisesti on kiinnostavaa* (LO 2,69 ja EO 4,95).



Kuvio 2. S1-summamuuttujan tulosten keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

Kuvio 3 havainnollistaa opiskelijoiden asennetta mittaavien väitteiden keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite *Kannatan erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen* (LO 2,17), ja korkeimman *Moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää koulupolun nivelvaiheissa* (EO 5,00). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä arvoja. Kaaviosta on havaittavissa keskiarvojen ääripäisyys erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden välillä. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Kannatan erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen* (LO 2,17 ja EO 4,55).



* Käännetty Likert-asteikon arvot

Kuvio 3. S2-summamuuttujan tulosten keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

Kuvio 4 havainnollistaa opiskelijoiden moniammatillisuutta mittaavien väitteiden keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite **Luokanopettaja on ensisijainen linkki koulun ja kodin välillä* (LO 1,15), ja korkeimman *Mielestäni koko koulun henkilökunnan tulee tarkkailla oppilaiden hyvinvointia yhdessä* (EO 5,00). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä ääriarvoja. Kaaviosta on havaittavissa keskiarvojen ääripäisyys erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden kesken. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä **Luokanopettaja on ensisijainen linkki koulun ja kodin välillä* (LO 1,15 ja EO 1,98). Miltei kaikissa väittämissä luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvot sijoittuivat Likert-asteikolle yhdenmukaisen myönteisesti. Vain väittämän **Luokanopettaja on ensisijainen linkki koulun ja kodin välillä* keskiarvot jäivät muita huomattavasti negatiivisimmiksi.



* Käännetyt Likert-asteikon arvot

Kuvio 4. S3-summamuuttujan keskiarvojen jakautuminen väitteittäin

4.2 Opintojen yhteys moniammatilliseen yhteistyöhön

Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden asiantuntijuutta mittaavia summamuuttujia (S4 ja S7) käsiteltäessä huomataan, että erityisopettajaopiskelijat omistavat luokanopettajaopiskelijoita enemmän tiedollista pääomaa moniammatillisen yhteistyön toimijoista ja käytännöistä. (Taulukot 6 ja 7). Tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Taulukko 6. S4-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	2,64	,50		
EO	106	4,72	,29	14 785,00	,000*

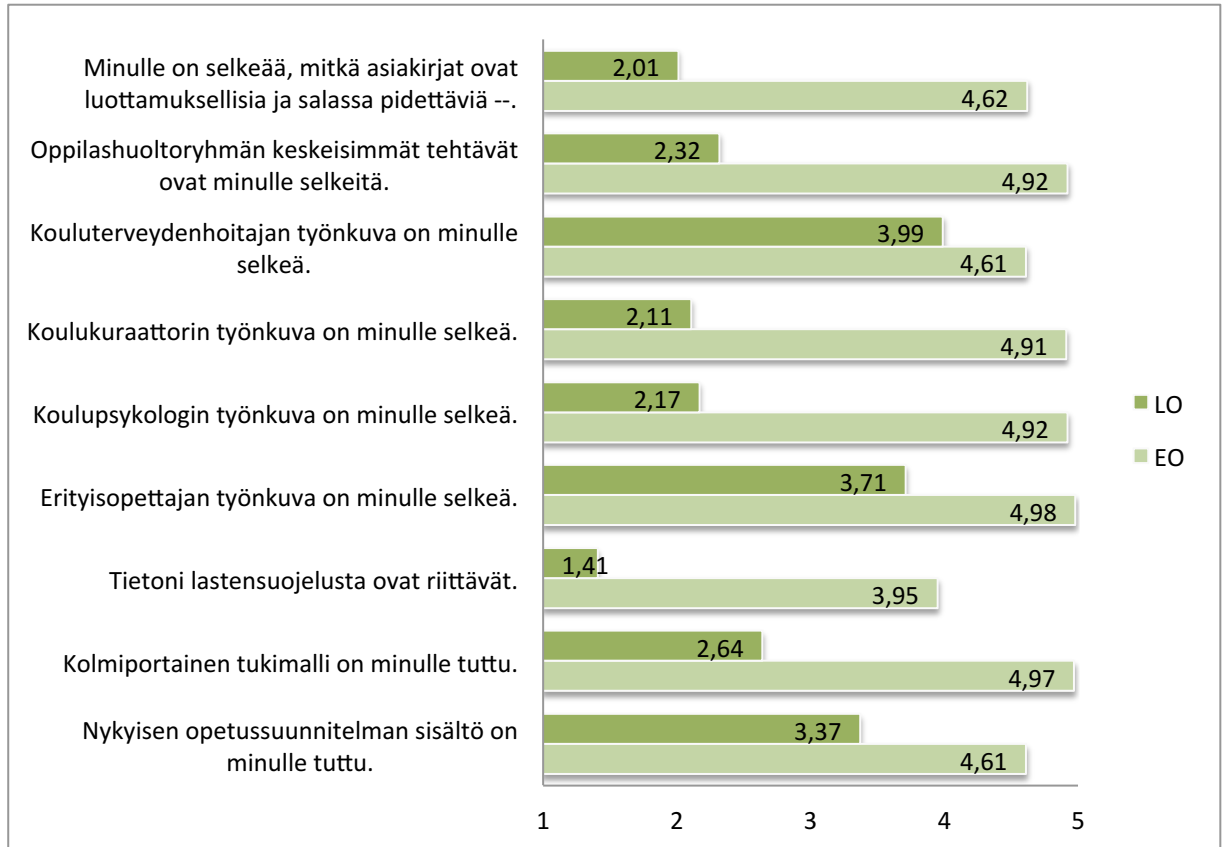
* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Taulukko 7. S7-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	3,16	,30		
EO	106	4,69	,32	14 584,50	,000*

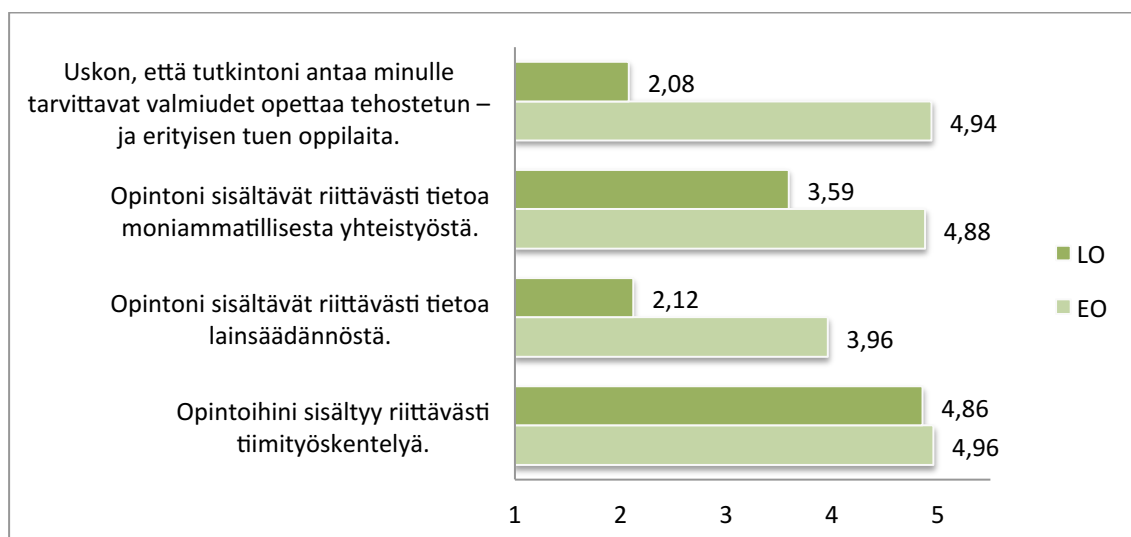
* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Kuvio 5 havainnollistaa opiskelijoiden asiantuntijuutta moniammatillisen yhteistyön toimijoista mittaavien väitteiden keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite *Tietoni lastensuojelusta ovat riittävät* (LO 1,41), ja korkeimman *Erityisopettajan työnkuva on minulle selkeä* (EO 4,98). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä ääriarvoja. Kaaviosta huomataan keskiarvojen ääripäisyys erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden välillä. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Koulukuraattorin työnkuva on minulle selkeä* (LO 2,11 ja EO 4,91).



Kuvio 5. S4-summamuuttujan keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

Kuviossa 6 on havainnollistettu opiskelijoiden tiedollista pääomaa mittaavien väitteiden keskiarvot, jotka vaihtelivat luokanopettajaopiskelijoilla 1,41 ja 3,99 välillä, ja erityisopettajaopiskelijoilla 3,95 ja 4,97 välillä. Selvästi matalimman arvon sai väite *Opintoni sisältävät riittävästi tietoa lainsäädännöstä* (LO 2,12), ja korkeimman *Opintoihini sisältyy riittävästi tiimityöskentelyä* (EO 4,96). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä arvoja. Kaaviosta huomataan keskiarvojen ääripäisyys erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden kesken. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Uskon, että tutkintoni antaa minulle tarvittavat valmiudet opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita* (LO 2,08 ja EO 4,94). Erityisopettajaopiskelijat suhtautuivat opintosisältönsä positiivisesti (3,96–4,96), kun taas luokanopettajaopiskelijat kokivat opintosisältönsä tarjonnan negatiivisemmin (2,12–4,86).



Kuvio 6. S7-summamuuttujan keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

4.3 Persoonan yhteys moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen

Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden avoimuutta ja sitoutuneisuutta mittaavia summamuuttujia (S5 ja S6) tarkasteltaessa todettiin, että erityisopettajaopiskelijat suhtautuvat luokanopettajaopiskelijoita myönteisemmin vastuutehtäviin ovat sitoutuneempia toimimaan moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseksi (Taulukot 8 ja 9). Tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Vaikka opintotaustojen välillä oli merkittävät erot motivaatiossa ja asenteissa, havaittiin luokanopettajaopiskelijoiden persoonan avoimuutta mittaavan summamuuttujan väitteiden keskiarvojen pääosin myötäilevän erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvoja.

Taulukko 8. S5-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	3,13	,33		
EO	106	4,47	,37	14 562,00	,000*

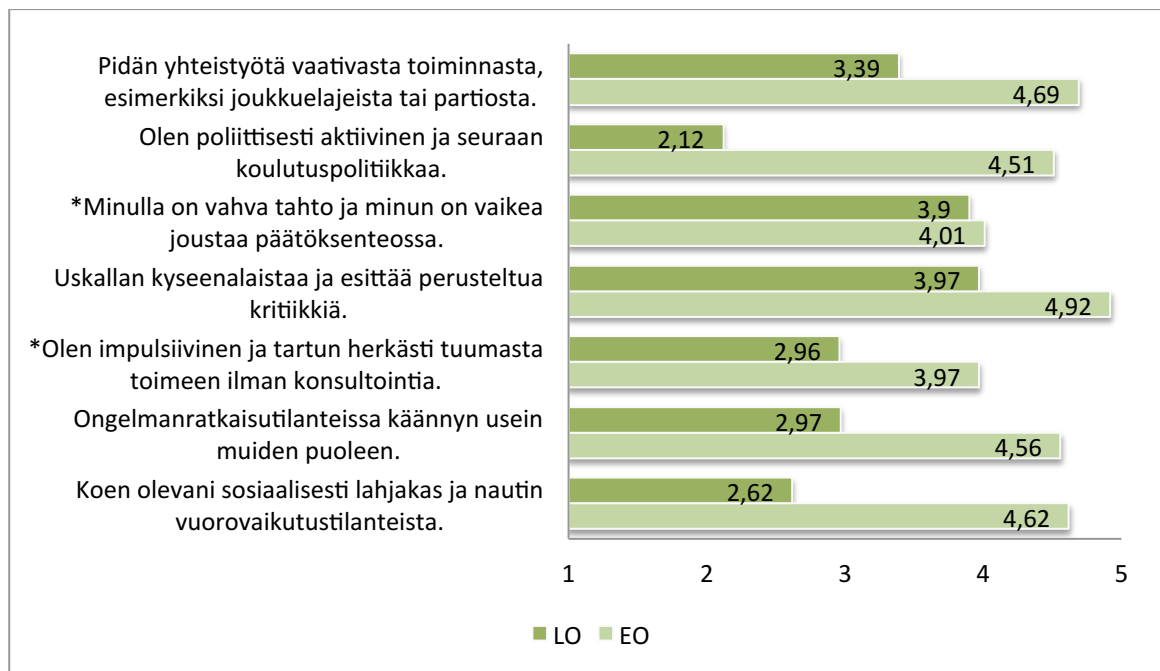
* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Taulukko 9. S6-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	2,84	,66		
EO	106	4,52	,67	13 969,50	,000*

* Tilastollisesti erittäin merkitsevä (p<0.01)

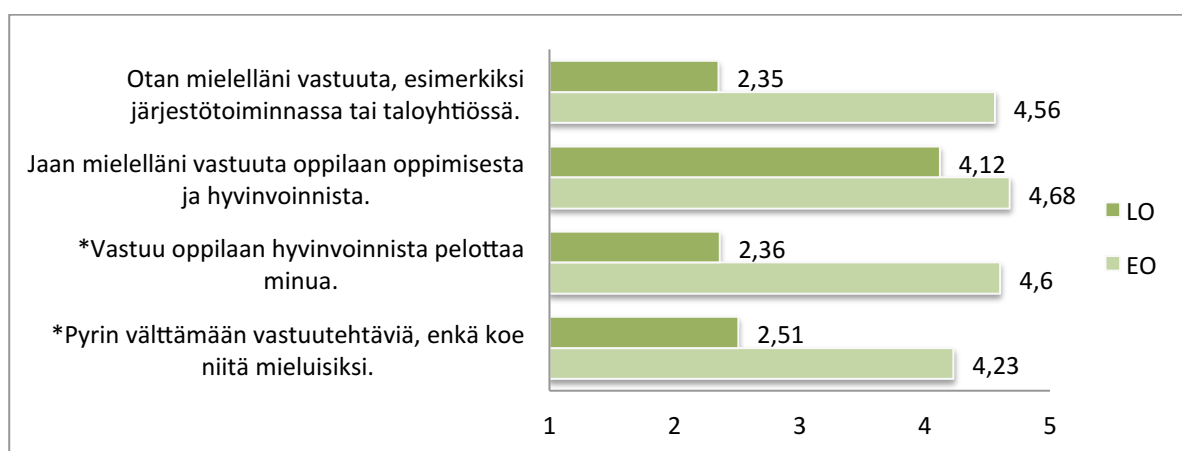
Kuvio 7 havainnollistaa opiskelijoiden persoonan avoimuutta eli sosiaalisia suhteita mittaavien väitteiden keskiarvot, jotka olivat luokanopettajaopiskelijoilla keskimäärin neutraaleja eli lähellä Likert-asteikon arvoa 3, ja erityisopettajaopiskelijoilla keskimäärin myönteisiä eli lähellä Likert-asteikon arvoa 5. Väittämistä matalimman arvon sai väite *Olen poliittisesti aktiivinen ja seuraan koulutuspolitiikkaa* (LO 2,12), ja korkeimman *Uskallan kyseenalaistaa ja esittää perusteltua kritiikkiä* (EO 4,92). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä arvoja. Kaaviosta huomataan keskiarvojen verrannollisuus erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden kesken. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Olen poliittisesti aktiivinen ja seuraan koulutuspolitiikkaa* (LO 2,12 ja EO 4,51).



* Käännetyt Likert-asteikon arvot

Kuvio 7. S5-summamuuttujan keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

Kuvio 8 havainnollistaa opiskelijoiden sitoutuneisuutta mittaavien väitteiden keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite *Otan mielelläni vastuuta, esimerkiksi järjestötoiminnassa tai taloyhtiössä* (LO 2,35), ja korkeimman *Jaan mielelläni vastuuta oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista* (EO 4,68). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuvat hyvin lähelle näitä arvoja. Kaaviosta huomataan keskiarvojen verrannollisuus erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden kesken. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa esiintyy väitteessä *Vastuu oppilaan hyvinvoinnista pelottaa minua* (LO 2,36 ja EO 4,60). Vaikka luokanopettajaopiskelijat kokevat vastuun oppilaan hyvinvoinnista pelottavaksi (*2,36), eivät he kuitenkaan pyri aktiivisesti välttämään vastuutehtäviä (2,51).



* Käännetyt Likert-asteikon arvot

Kuvio 8. S6-summamuuttujan keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

4.4 Moniammatillisen yhteistyön toimijoihin suhtautuminen

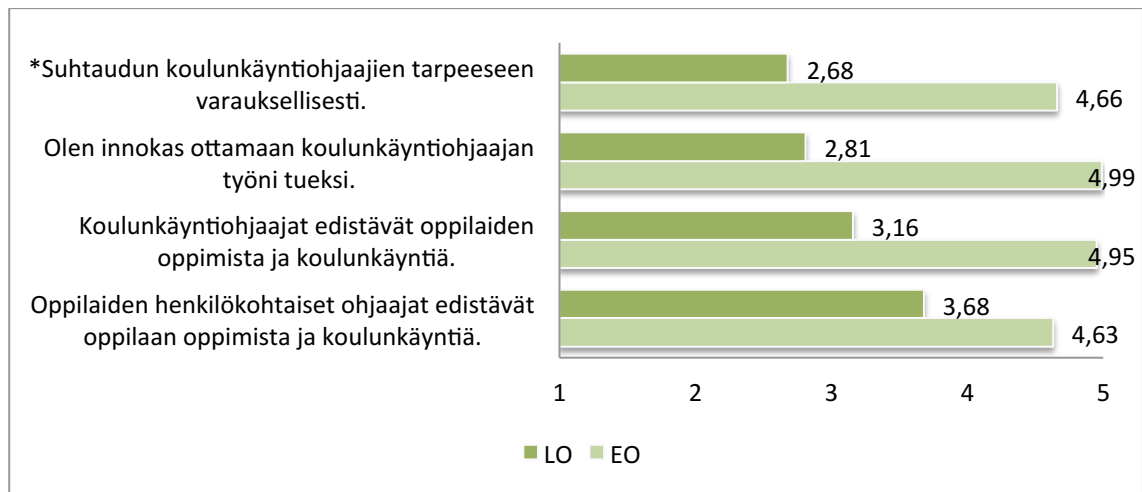
Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden yhteistyöasenteita mittaavaa summamuuttujaa (S8) käsiteltäessä huomataan, että erityisopettajaopiskelijat suhtautuvat luokanopettajaopiskelijoita myönteisemmin moniammatillisen yhteistyön toimijoihin (Taulukko 10). Tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Taulukoissa ja kaavioissa esiintyvä lyhenne LO kuvaa luokanopettajaopiskelijoita ja EO erityisopettajaopiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvojen eroavaisuuden korostamiseksi arvot on sijoitettu taulukoihin ja kuvioihin vierekkäin vertailun mahdollistamiseksi. Luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat summamuuttujan väitteiden osalta yleisesti neutraalisti (3,08), kun taas erityisopettajaopiskelijat erittäin positiivisesti (4,80).

Taulukko 10. S8-summamuuttujan tulosten jaottelu tutkinnon mukaan.

	N	Ka	Kh	U-arvo	p-arvo
LO	140	3,08	,93		
EO	106	4,80	,28	13 644,00	,000*

* Tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.01$)

Kuten muilla summamuuttujilla, myös kuvion 9 summamuuttujalla on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, sillä erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvo oli kunkin väittämän kohdalla huomattavasti luokanopettajaopiskelijoita korkeampi. Kuvio 9 havainnollistaa opiskelijoiden suhtautumista käytänteisiin, tarkemmin kouluhenkilöstön tukeen. Neljäs- tä väitteestä matalimman arvon sai väite **Suhtaudun koulunkäyntiohjaajien tarpeeseen varauksellisesti* (LO 2,68), ja korkeimman *Olen innokas ottamaan koulunkäyntiohjaajan työni tueksi* (EO 4,99). Muiden väitteiden keskiarvot sijoittuivat hyvin lähelle näitä arvoja. Kaaviosta ilmenee keskiarvojen verrannollisuus erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden kesken. Suurin eroavaisuus keskiarvoissa ilmeni väitteessä *Olen innokas ottamaan koulunkäyntiohjaajan työni tueksi* (LO 2,81 ja EO 4,99).



* Käännetyt Likert-asteikon arvot

Kuvio 9. S8-summamuuttujan tulosten keskiarvojen jakautuminen väitteittäin.

5 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla erityisopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillista yhteistyötä toteuttavassa inklusiivisessa koulujärjestelmässä opettamisesta. Vertailu mahdollisti opiskelijoiden tiedollisen pääoman ja motivaation tarkastelun. Eri asiantuntijoiden välinen yhteistyö on korostunut globalisoituvassa koulukulttuurissa. Yhteistyön kasvaminen sekä tiimityöskentelyn ja vuorovaikutustaitojen peräänkuuluttaminen selittävät moniammatillisen yhteistyön tarpeellisuutta universaalisti. Esimerkiksi lukuisat yritykset ja organisaatiot ovat siirtyneet yhteistointaan ongelmanratkaisun helpottamiseksi ja tehostamiseksi, mikä vaatii välitöntä yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan myös opetuslalla. Suomalaisilta kouluilta ja opettajankoulutukselta odotetaan myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen kehittämistä, mikä asettaa haasteita koulukulttuurillemme ja suomalaiselle kasvatustieteelle. (Kykyri 2007, 110.)

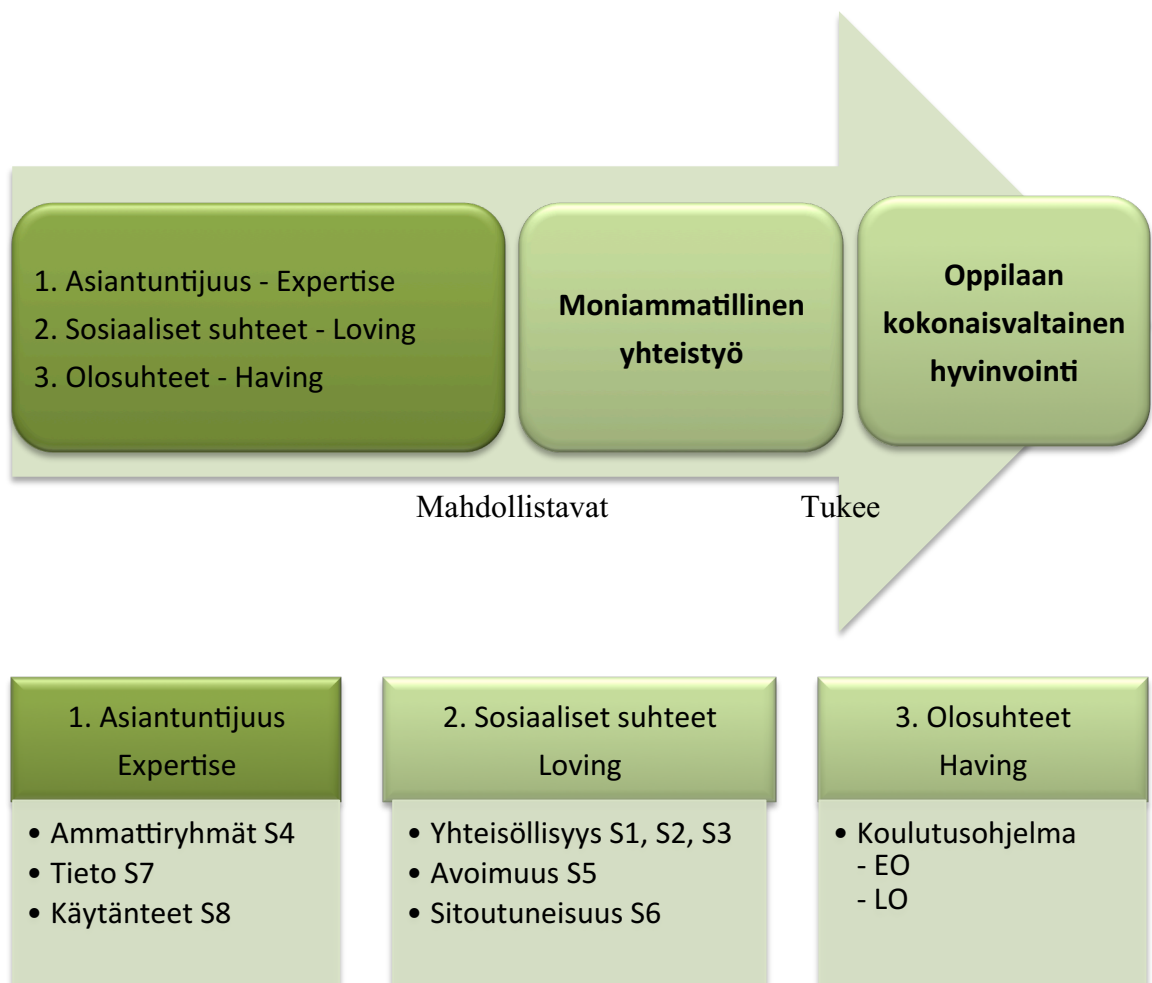
5.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden motivaatio ja asenteet moniammatillista yhteistyötä kohtaan olivat pääosin joko neutraaleja tai negatiivisia, sillä väittämien keskiarvot sijoittuivat enimmäkseen Likert-asteikon arvoille 2 ja 3. Erityisopettajaopiskelijoiden motivaatio ja asenteet olivat huomattavasti positiivisempia, sillä keskiarvot sijoittuivat arvojen 4 ja 5 välille. Opiskelijoiden tutkinto-ohjelmalla oli voimakas yhteys suhtautumiseen moniammatillisen yhteistyön mittareihin ja erityisesti koettuun valmiuteen opettaa inklusion periaatteiden mukaisesti myös erityisen ja tehostetun tuen oppilaita. Lisäksi molemmat vertailuryhmät kokivat vastuun- ja työnjaon pääosin edistävän moniammatillista yhteistyötä ja siten tukevan lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Muiden summamuuttujien osalta keskiarvojen erot opiskelijaryhmien välillä olivat huomattavat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) painottaa yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä ongelmanratkaisukeinona. Yhteiskunnallinen muutos, oppilaiden lisääntynyt määrä ja oppimisen vaikeudet haastavat opettajaopiskelijoiden ohella koulujärjestelmämme, jossa opetus tapahtuu yksilön tarpeisiin vastaten. Erityistä tukea vaativien oppilaiden määrä on ollut tasaisessa kasvussa vuodesta 1995 alkaen (Eskelä-Haapanen

2012, 11, 15). Myös Suomi kansana on monimuotoistunut kansainvälistymisen ja maahanmuuton kasvun ohella, mikä tarkoittaa heterogeenistä oppilaskuntaa, jonka opettamiseen vaaditaan erityistä herkkyyttä ja edistyvää ammattiosaamista. Yhteistyön tarve on siis kouluissa kiistatonta. (Kykyri 2007, 110–111.)

Tutkimuksen kohteena oleva moniammatillinen yhteistyö muodostui kolmesta summamuuttujakategoriasta, jotka olivat asiantuntijuus, sosiaaliset suhteet ja olosuhteet. Kuvio 10 havainnollistaa erityisopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön mahdollistajana oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Näihin kategorioihin sijoitetut summamuuttujat (S1–S8) muodostuvat väitteistä, jotka olivat opiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä ja koulutusohjelmasta. Kategorioilla pyrittiin havainnollistamaan tulkintaa moniammatillisen yhteistyön rakentumisesta. Tässä tulososiossa pohditaan näiden edellä mainittujen kategorioiden avulla sitä, miten erityisopettaja- ja luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat yhteistyöhön.



Kuvio 10. Koulun toimintakulttuuri: Moniammatillinen yhteistyö lapsen hyvinvoinnin tukijana. (Konu 2002, 44; Koulun hyvinvointimalli)

Tässä tutkimuksessa motivaatiota ja asennetta mittaavien summamuuttujien keskiarvoja vertailtaessa löytyi merkittäviä eroja koulutusohjelmien välillä. Havaittavissa oli luokanopettajaopiskelijoiden kielteisempi suhtautuminen moniammatilliseen yhteistyöhön, sillä he kokevat koulutuksesta saamansa tiedot ja taidot riittämättömiksi kohdatakseen erityistä- ja tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuitenkin uskoivat moniammatillisen yhteistyön edistävän työssäjaksamista. Koska oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia tutkitaan pääosin oppilaita tarkastellen, oli tässä tutkimuksessa perusteltua tarkastella moniammatillista yhteistyötä opettajaopiskelijoiden näkemyksien mukaisesti. Yhteistyön vastavuoroisuus luo luottamusta ja kunnioitusta ympäristössä, jossa moniammatillinen yhteistyö tukee oman ammatti-identiteetin hahmottumista ja mahdollistaa siten jokaisen oppilaan paremman huomioon otamisen esimerkiksi ennaltaehkäisevin toimin. Onnistunut tiedonkulku yhteistyön osapuolten välillä on parhaimmillaan tehokasta ja siten ongelmatilanteita ennakoivaa toimintaa (Haikonen & Kauppinen 2006, 37). Vaikka luokanopettajaopiskelijat eivät kannata erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen, he ovat myönteisiä hyödyntämään yhteistyötä esimerkiksi turvatakseen koulupolun nivelvaiheiden ongelmattomuuden.

Koska erityisopettajat ja luokanopettajat koulutetaan erillisillä koulutusohjelmilla, yhteisen kielen muodostuminen ja hallinnoiminen eri ammattiryhmien toimijoiden välillä on tärkeää väärinymmärrysten välttämiseksi. Mitä jos tulevaisuuden opettajankoulutus kouluttaisi vain erityisopettajia ja aineenopettajia, joilla on valmiudet monikulttuurisen oppilaskunnan kohtaamiseksi? Syracusin yliopistossa koulutetut opettajat saavat luokan- ja erityisopettajan pätevyudet. Tämän koulutusohjelman kehittäjät ovat kuitenkin ymmärtäneet, että inklusiivinen koulu vaatii enemmän kuin nämä kaksi järjestelmää. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 115.) Tietysti resurssien puute tulee huomioida myös yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi ryhmäkokojen kasvun välttämiseksi ja esteettömän kouluympäristön toteuttamiseksi (Naukkari & Ladonlahti 2001, 108). Moniammatillisen yhteistyön vahvuutena koettiin toimijoiden asiantuntijuuden hyödyntäminen, jolloin yhdenkin toimijan osallisuus lisää sekä yksilön että koko tiimin keskeisiä resursseja, kun kyetään tarkastelemaan kokonaisuuksia ja keskittymään prosessinomaiseen ongelmanratkaisuun. Moniammatillisuus koetaan tukiverkostona, joka tarjoaa

yhteisten käytänteiden lisäksi myös ammatillista ja kollegiaalista tukea. (Wallin 2011, 111.)

Sitoutuminen on tärkeää yhteistyön ylläpitämiseksi, sillä selkeä työn- ja vastuunjako helpottaa moniammatillista yhteistyötä, mikä koetaan tärkeänä työkaluna reagoidessa koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin. Positiivinen ja toisia jäseniä kunnioittava ja turvallinen ilmapiiri työyhteisössä lisää työhyvinvointia (Launonen & Pulkkinen 2004, 45.) Yhteistyön mahdollistavat avoimuus ja vuorovaikutustaidot, jotka vaativat myös kykyä kyseenalaistaa ja esittää perusteltua kritiikkiä. Vastuu oppilaan hyvinvoinnista voidaan kokea pelottavaksi varsinkin, jos vastuutehtävät koetaan epämieluisiksi. Tämä lisää tarvetta oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen vastuun jakamiselle. Vaikka yhteistyö koettiin tarpeelliseksi, esiintyi luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa arkuutta vastuutehtäviä kohtaan. Yhteistyötä ja vastuutehtävien houkuttelevuutta voisi parantaa resurssien tehostamisella niin, että vastuualueiden selkeytys aiheuttaisi tehokasta ajan-, taitojen- ja energiankäyttöä (Helakorpi 2001, 89). Yhteistyötä uhkaavana faktorina koettiin opintosisällön puutteellisuus varsinkin luokanopettajaopiskelijoiden osalta, jotka olisivat kaivanneet tukea erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden opettamiseen. He kokivat, että ilman riittäviä opintoja on vaikea opettaa inklusion periaatteita noudattavassa koulussa.

Eri asiantuntijoiden yhteistyön muodostuminen vaatii tietoa koulun toimintatavoista ja toimijoista, jolloin oppilashuolto pystyy kattamaan koko oppilaan hyvinvoinnin. Erityisopettajaopiskelijoille eri toimijoiden työnkuvat olivat luokanopettajaopiskelijoita merkittävästi selkeämmät, mikä heijastuu siihen, että moniammatillisen yhteistyön mahdollistaminen on hankalaa valmiuksien puuttuessa. Aikaisemmin tehtyjen tutkimusten mukaan tiimityöskentelyn taidot korostuvat uusien toimintakulttuurien kehittymisessä, jolloin ollaan riippuvaisia toisten asiantuntijuudesta. Yhteistyö mahdollistaa koko työyhteisön kehittämisen ja vuorostaan yhteisön kehittyessä sen toimijoiden asiantuntijuus myös kasvaa. (Haikonen & Kauppinen 2006, 41.) Oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi erityisesti kouluhenkilöstön, kuten ohjaajien hyödyntäminen opetuksessa korostuu. Yhteistyön tulee kuitenkin pohjautua jäsenten väliselle kunnioitukselle ja toisen työn arvostamiselle. Lisäksi onnistunut tiimityö edellyttää sitoutumista toimintaan ja myös tässä tutkimuksessa yhteiset toimintakäytännöt koettiin vaatimuksena koko oppilaskunnan hyvinvoinnin yhteiselle tarkkailulle. Tutkimukseen osallistuneet opiske-

lijat pitivät juuri moniammatillista yhteistyötä keinona paremman oppilastuntemuksen mahdollistajana, sillä eri asiantuntijat näkevät oppilaat eri tavoin, joten lapsen hyvinvoinnista saatu kuva koostuu eri huomioista.

Luokanopettajien ja erityisopettajien koulutusohjelmaan sisältyy moniammatilliseen yhteistyöhön valmistavaa tiimityöskentelyä, jossa vuorovaikutustaidot kehittyvät esimerkiksi työn- ja vastuunjaon keinoin. Erityisopettajaopiskelijoiden myönteinen suhtautuminen moniammatilliseen yhteistyöhön heijastuu kaikissa kategorioissa, sillä 60 opintopisteen opinnot käsittelevät laajalti kolmiportaisen tuen mahdollistamista yhteisöllisesti koulujärjestelmässä. Luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin sisältyvä tieto erityisen ja tehostetun tuen oppilaista on huomattavasti suppeampaa, joka heijastui tämän tutkimuksen asenneväittämissä negatiivisena tai neutraalina suhtautumisena moniammatilliseen yhteistyöhön. Koska kukaan luokanopettajaopiskelijoista ei kokenut omaavansa riittäviä valmiuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohtaamiseksi työelämässä, on opettajankoulutuksessa puutteita. Tämä nousi tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi. Suurimmaksi selittäjäksi nousi puutteelliset tiedot koulutusohjelmassa. Toisaalta tutkimuksessa ilmeni myös persoonan avoimuuden vaikutus, eikä koulutus yksin ole yhteydessä siihen, osaako opiskelija valmistuttuaan kohdata integroidut oppilaat. Pääsääntöisesti luokanopettajaopiskelijat tarvitsisivat opintoihinsa erityispedagogiikan opintoja ja erilaisuutta olisi hyödyllistä käsitellä myös opetusharjoitteluissa, vaikka kolmiportainen tuki ja inklusio olivat jo tuttuja käsitteitä.

Aikaisemmasta tutkimuksesta poiketen (Naukkarinen 2005, 20) tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat eivät puoltaneet inklusiota ja keinot sen toteuttamiselle koettiin puutteellisina. Wanzare (2007, 249, 344–346) lausuu itsestäänselvyydeksi sen, että uudet opettajat valmistellaan koulutuksessa strategioilla, tiedoilla ja taidoilla, joita ammatitkientällä edellytetään. Hän kuitenkin nostaa esille huolen siitä, ettei koulutus tarjoa tarpeeksi taitoja opettaa hyvin heterogeenistä oppilasainesta. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat kaipasivat koulutukselta ajankohtaisempia keinoja tulevaan työhönsä. Erityispedagogiikan opinnot ovat tavoiteltuja, sillä tulevaisuus enteilee globaalisti inklusivista koulua.

5.2 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus selvitti opettajaksi opiskelevien suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön. Jatkuvat muutokset koulumaailmassa aiheuttavat varmasti lisätutkimuksia, sillä yhteistyön lisäämiselle nähdään jo nyt suurta tarvetta. Perusopetussunnitelma (2004) painottaa oppilaslähtöisyyttä, joten oppilaiden suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön olisi mielenkiintoista tutkia. Koulun henkilöstön lisäksi myös oppilaiden tulee sisäistää yhteistyön tavoitteet ja tarkoitukset, jotta yhteistyö edistäisi hyvinvointia ja oppimista.

Opettajankoulutus on jatkuvassa muutoksessa ja työkokemuksen esitetään olevan yhteydessä vuorovaikutuksen ja yhteistyön laatuun. Olisikin mielenkiintoista tutkia ja vertailla eri aikoina valmistuneiden opettajien suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön, sillä silloin saadaan myös jo valmistuneiden ja kasvatuksen kentällä työskennelleiden asiantuntijoiden kokemuksia ja näkemyksiä kartoitettua. Oletettavaa on, että vasta valmistuneiden käsitykset moniammatillisesta yhteistyöstä eroavat jo työllistyneiden näkemyksistä. Monikulttuurisuuden lisääntyä yhteiskunnassamme on todennäköistä, että koulutustaustassa ja pätevyydessä opettaa esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, kuten maahanmuuttajia, havaittaisiin huomattavia puutteita. Valmistuvana erityisluokanopettajana näkisin hyödylliseksi etenkin laadullisen tutkimuksen, jossa selvitetään jo kentällä työskennelleiden opettajien suhtautumista moniammatilliseen yhteistyöhön, jolloin selvitetäisiin tarkemmin tarvetta opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeää on aiheen valinta, tutkimusjoukon muodostaminen ja rehellinen aineistonkeruu, joka noudattaa tieteellisiä käytänteitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129). Näiden tekijöiden toteuttaminen vaatii avoimuutta ja oman asiantuntijuuden reflektointia. Tutkimusta toteuttaessani tuli tiedostaa oma asemani erityisluokanopettajaopiskelijana. Tutkimuksen perusvaatimukseen kuuluu riittävän ajan varaaminen työskentelyprosessille. Aineiston työstämiseen oli varattu sopivasti aikaa, mikä kasvattaa luotettavuutta. Aihe valittiin täysin tutkijan henkilökohtaisten intressien

mukaisesti. Tutkimuksessa edettiin tahdikkaasti, mikä mahdollisti perusteellisen perehtymisen ja kiireettömän työskentelyn. Tutkimusprosessin kuluessa palautetta saatiin ohjaajalta ja opiskelijoilta, mikä kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta edelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 54.) Palaute mahdollisti tutkimuksen kehittämisen. Tutkimuksen kohderyhmä valittiin saman yliopiston opiskelijoista ja vastaaminen kyselyyn oli vapaaehtoista. Kyselylomakkeen ingressissä esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja eriteltiin moniammatillisen yhteistyön käsitettä lyhyesti sekä mainittiin vastausten anonymi käsittely ja analysointi kaikissa tutkielman vaiheissa. Vastauslomakkeet käsiteltiin perusteellisesti ja tulokset syötettiin SPSS-ohjelmaan niin, että vastaajien anonymiteetti säilyi. Tutkimuksen lähteet on valittu kriittisesti tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluville tutkimukseen osallistuminen ja kyselylomakkeen täyttäminen oli vapaaehtoista ja maksutonta, joten vastauksia saatiin otannan kannalta tarpeeksi monta. Verkossa täytettävissä kyselyissä vastausprosentti on tavallisesti vain 30–40% (Hirsjärvi ym. 2005, 185).

Rehellen ja avoimien vastausten mahdollistamiseksi oli tärkeää turvata vastaajien anonymiteetti. Tutkimuksen kohderyhmälle lähetettyyn kysymyslomakkeeseen vastattiin nimettömästi, mikä paransi vastausten rehellisyyttä. Kyselylomake käsitteli moniammatillista yhteistyötä ja sen luomiseen käytettiin paljon aikaa. Esitestauksen jälkeen ei ilmennyt ongelmia, eikä lomake vaatinut kehittelyä ennen virallista aineistonkeruuta. Kaikkien kysymyslomakkeen väitteiden muotoilu helposti ymmärrettäviksi oli äärimmäisen vaativaa, sillä moniammatillinen yhteistyö on moniselitteinen käsite.

Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen on opettanut minulle paljon ja ollut kiinnostavaa. Olen perehtynyt ajankohtaiseen kasvatukseen ja opetusalan aihepiiriin syvemmin kuin mitä tutkintoni opinnot ovat minulle yliopistossa toistaiseksi tarjonneet. Koen, että moniammatillinen yhteistyö edistää parhaiten kouluhyvinvointia. Tutkimuksen tarjoama tieto laajensi näkemyksiäni yhteistyön tärkeyden osalta ja perehtyneisyys tarjosi valmiudet aloittaa ja kehittää yhteistyötä myös omassa työssä opettajana. Toivon, että tästä tutkimuksesta on hyötyä myös muille opettajaksi opiskeleville ja jo valmistuneille opettajille, jotka selvittelevät koulun moniammatillisen yhteistyön merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjänä.

LÄHTEET

- Alakoskela, M. & Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti. Loppuraportti. Yliopistopaino. Helsinki.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Beveridge, S. 2005. Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education. USA, New York: RoutledgeFalmer.
- Bohner, Gerd. 2001. Attitudes. Teoksessa: Introduction to social psychology: a European perspective. Wolfgang Stroebe. Blackwell Publishing, Malden. 239–82.
- Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. 2006. Learning from collaboration: The role of Teacher Qualities. Council for Exceptional Children, 72 (2). 169–185.
- Devecchi, C. & Rouse M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. Support for Learning, 25 (2). 91–99.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. Teaching and Researching Motivation. London: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching 31. 117–135.
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Helsinki: WSOY.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- EURYDICE 1997. The Role of Parents in the Education Systems of the European Union. EURYDICE, the Information Network on Education in Europe. Belgium, Brussels: Education Training Youth.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana: Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Juva: Bookwell Oy.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D. & Pelletier, L. 2008. Factorial invariance of the academic amotivation inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. Educational and Psychological Measurement. 68, 862–880.

- Haikonen, R-L. & Hänninen, U-M. 2006. Moniammatillinen yhteistyö on jaettua asiantuntijuutta. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.), Kohti toimivaa yhteistyötä – Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1. 7–10.
- Haikonen, R-L. & Kauppinen H. 2006. Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.), Kohti toimivaa yhteistyötä – Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1. 37–51.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times; Teacher's work and culture in the postmodern age. Professional Development and Practices Series. Rear. New York: Teacher's College Press.
- Hascher, T. 2010. Wellbeing. Teoksessa S. Järvelä (toim.), Social and Emotional Aspects of Learning. Oxford: Elsevier. 99–105.
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho. Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuu: Joensuun yliopisto. 55–77.
- Idol, L. 2006. Toward Inclusion of Special Education. Students in General Education. Remedial and Special education. (Viitattu 2.6.2018.)
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.), Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 12–30.
- Isoherranen K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen K., Rekola L., & Nurminen R. 2008. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.

Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 13–18.

Knackendoffel, E. 2007. Collaborative teaming in the secondary school. Focus on exceptional children 4. 2–20.

Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13–32.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–141.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen. *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–75.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-Kustannus. 91–112.

Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

LKKY 2007 = Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön. 2007. Suomen Vanhempainliitto. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 22.5.2018.)

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haasteet koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Helsinki. Gummerus kirjapaino.

Moberg, S. Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto., A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.

Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. 8–11, 15, 18–22. http://www.oph.fi/download/47287_laatuao.pdf (Viitattu 19.10.2018.)

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

PISA 2009 = The OECD Programme for International Student Assessment. 2009. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> (Viitattu 02.06.2018.)

POL 1998 = Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 17.5.2018 ja 24.5.2018.)

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Viitattu 16.5.2018 ja 22.5.2018.)

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 20.5.2018.)

Ruohotie, R. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology. 25, 54–67.

Saloviita T. 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatust”. Lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Viitattu 21.5.2018.)

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Siljama, H. 1996. Erilainen oppija yleisopetuksessa. Integraation yhteys erilaisuuden hyväksymiseen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9:1996. Helsingin kaupunki.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/siniharju/kodinjak.pdf> (Viitattu 12.5.2018.)

Stacey M. 1991. Parents and teachers together: partnership in primary and nursery education. Innovations in education. Great Britain, Suffolk: Open University Press.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 76–112.

Unesco. 1994. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. Saatavissa http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Viitattu 21.5.2018.)

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 1435/2001. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (Viitattu 19.5.2018.)

Vilen, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inkluisioon monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inkluisioon haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–29.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosano-
ma.

Wanzare, Z. O. 2007. The Transition Process: The Early Years of Being a Teacher.
Teoksessa: Townsend, T. & Bates, R. Handbook of Teacher Education. Globaliza-
tion, Standards and Professionalism in Times of Change. The Netherlands: Spring-
er- 343–363.

YK:n sopimus vammaisten oikeuksista. 2016. Saatavissa:

[http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_n
et.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_n
et.pdf) (Viitattu 21.5.2018.)

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake	52
Liite 2: Korrelaatiotaulukko	55

Liite 1: Sähköinen kyselylomake

Hei!

Olen tuleva erityisopettaja ja tarvitsen mielipiteesi pro gradu -tutkielmaani varten. Käsittelen vastaukset luottamuksellisesti ja nimettömästi. Vastaathan kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Kyselylomakkeessa esitetään väitteitä, ja sinun tulee valita vaihtoehto, joka kuvaa mielihoidettasi parhaiten – Mielipiteesi on minulle todella tärkeä. Kiitos avustasi!

Taustatiedot

Opintojen aloitusvuosi: _____

Sukupuoli: nainen ____ mies ____ muu ____

Opiskelu-oikeus: - Turun kampus - Rauman kampus

Olen

- kasvatustieteen ylioppilas

- kasvatustieteen kandidaatti

- kasvatustieteen maisteri

- Luokanopettajaopiskelija

- Opiskelen tai olen opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot (25op)

- Opiskelen tai olen opiskellut erityisopettajan tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60op)

- Aineenopettaja Opettamani oppiaine: _____

- Opiskelen tai olen opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot (25op)

- Opiskelen tai olen opiskellut erityisopettajan tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60op)

Valitse mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä; 2 = jonkin verran eri mieltä; 3 = ei samaa eikä eri mieltä; 4 = jonkin verran samaa mieltä; 5 = täysin samaa mieltä

1. Mielestäni tunnit pitäisi suunnitella yhdessä muiden opettajien kanssa. 1 2 3 4 5
2. Nykyisen opetussuunnitelman sisältö on minulle tuttua. 1 2 3 4 5
3. Minulla on tarpeeksi aikaa huomioida luokan jokainen oppilas. 1 2 3 4 5

4. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa jokaisen oppilaan paremman huomioinnin.
1 2 3 4 5
5. Oppilaiden hallinta on minulle helppoa, esimerkiksi auktoriteetin ylläpito.
1 2 3 4 5
6. Pidän oppituntien huolellisesta suunnittelusta. 1 2 3 4 5
7. Kolmiportainen tukimalli on minulle tuttu. 1 2 3 4 5
8. Moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää koulupolun nivelvaiheissa.
1 2 3 4 5
9. Moniammatillinen yhteistyö tukee oman ammatti-identiteetin hahmottumista.
1 2 3 4 5
10. Tiimityöskentely on hyvä tapa reflektoida omaa osaamista. 1 2 3 4 5
11. Luokanopettaja on ensisijainen linkki koulun ja kodin välillä. 1 2 3 4 5
12. Koen olevani sosiaalisesti lahjakas ja nautin vuorovaikutustilanteista. 1 2 3 4 5
13. Ongelmanratkaisutilanteissa käännyn usein muiden puoleen. 1 2 3 4 5
14. Olen impulsiivinen ja tartun herkästi tuumasta toimeen ilman konsultointia.
1 2 3 4 5
15. Opintoihini sisältyy riittävästi tiimityöskentelyä. 1 2 3 4 5
16. Mielestäni koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin reagoidaan parhaiten yhteistyöllä.
1 2 3 4 5
17. Kollegiaaliseen yhteistyöhön kannustaminen luo minulle paineita. 1 2 3 4 5
18. Mielestäni koko koulun henkilökunnan tulee tarkkailla oppilaiden hyvinvointia yhdessä.
1 2 3 4 5
19. Minulle on selkeää, mitkä asiakirjat ovat luottamuksellisia ja salassa pidettäviä oppilaan
hyvinvointia dokumentoidessa. 1 2 3 4 5
20. Jaan mielelläni vastuuta oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista. 1 2 3 4 5
21. Vastuu oppilaan hyvinvoinnista pelottaa minua. 1 2 3 4 5
22. Uskon tietäväni kenen puoleen käännyn mahdollisissa
sa. 1 2 3 4 5

23. Moniammatillisella yhteistyöllä ongelmanratkaisu on helppoa ja vaivatonta.
1 2 3 4 5
24. Olen innokas hyödyntämään yhteistyötä. 1 2 3 4 5
25. Moniammatillinen yhteistyö on yliarvostettua. 1 2 3 4 5
26. Oppilaiden henkilökohtaiset ohjaajat edistävät oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä.
1 2 3 4 5
27. Koulunkäyntiohjaajat edistävät oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. 1 2 3 4 5
28. Olen innokas ottamaan koulunkäyntiohjaajan työni tueksi. 1 2 3 4 5
29. Suhtaudun koulunkäyntiohjaajien tarpeeseen varauksellisesti. 1 2 3 4 5
30. Mielestäni oppilaan tukeminen moniammatillisesti on kiinnostavaa. 1 2 3 4 5
31. Yhteistyön vastavuoroisuus luo luottamusta ja tunnen olevani kunnioitettu.
1 2 3 4 5
32. Selkeä työn- ja vastuunjako helpottaa moniammatillista yhteistyötä. 1 2 3 4 5
33. Yhteinen sitoutuneisuus on tärkeää yhteistyön ylläpitämiseksi. 1 2 3 4 5
34. Uskallan kyseenalaistaa ja esittää perusteltua kritiikkiä. 1 2 3 4 5
35. Minulla on vahva tahto ja minun on vaikea joustaa päätöksenteossa. 1 2 3 4 5
36. Minua kiinnostaa oppilashuolto. 1 2 3 4 5
37. Tietoni lastensuojelusta ovat riittävät. 1 2 3 4 5
38. Erityisopettajan työnkuva on minulle selkeä. 1 2 3 4 5
39. Koulupsykologin työnkuva on minulle selkeä. 1 2 3 4 5
40. Koulukuraattorin työnkuva on minulle selkeä. 1 2 3 4 5
41. Kouluterveydenhoitajan työnkuva on minulle selkeä. 1 2 3 4 5
42. Oppilashuoltoryhmän keskeisimmät tehtävät ovat minulle selkeitä. 1 2 3 4 5
43. Opintoni sisältävät riittävästi tietoa lainsäädännöstä. 1 2 3 4 5
44. Opintoni sisältävät riittävästi tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä. 1 2 3 4 5
45. Uskon, että tutkintoni antaa minulle tarvittavat valmiudet opettaa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. 1 2 3 4 5

46. Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen lisää moniammatillisen yhteistyön tarvetta. 1 2 3 4 5
47. Opettajat tarvitsevat toistensa asiantuntijuutta inklusion periaatteiden toteuttamiseksi. 1 2 3 4 5
48. Kannatan erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen. 1 2 3 4 5
49. Olen poliittisesti aktiivinen ja seuraan koulutuspolitiikkaa. 1 2 3 4 5
50. Pidän yhteistyötä vaativasta toiminnasta, esimerkiksi joukkuelajeista tai partiosta. 1 2 3 4 5
51. Otan mielelläni vastuuta, esimerkiksi järjestötoiminnassa tai taloyhtiössä. 1 2 3 4 5
52. Pyrin välttämään vastuutehtäviä, enkä koe niitä mieluiseksi. 1 2 3 4 5
53. Uskon moniammatillisen yhteistyön edistävän työssäjaksamistani. 1 2 3 4 5
54. Moniammatillisesta yhteistyöstä on enemmän hyödyksi kuin rasitteeksi. 1 2 3 4 5
55. Moniammatillisesta yhteistyöstä raportointi on työlästä. 1 2 3 4 5
56. Moniammatillisesta yhteistyöstä raportointi on hyödyllistä. 1 2 3 4 5

Liite 2: Korrelaatiotaulukko

Continues

	Muuttujan nimitys	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi	Muuttujan numeroinen koodi
...

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

