

ERITYISOPETTAJIEN MIELIKUVIA
PERUSKOULUN ERI
OPETTAJARYHMISTÄ YHTEISTYÖN
NÄKÖKULMASTA



Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän
julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin
OriginalityCheck-järjestelmällä

Atte Seppänen

Pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Lokakuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

SEPPÄNEN, ATTE: Erityisopettajien mielikuvia peruskoulun eri opettajaryhmistä

Pro gradu -tutkielma, 56 s., 9 liites.

Erityispedagogiikka

Lokakuu 2019

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kyselylomakkeella, minkälaisia mielikuvia Pirkanmaan erityis- ja erityisluokanopettajilla on eri opettajaryhmistä yhteistyön eri ulottuvuuksiin liittyen. Opettajien yhteistyö ja erityisesti yhteisopettajuuden sekä samanaikaisopetuksen vähyys on ihmetyttänyt Suomessa. Yhteistyöhön, sen käyttöön, laatuun ja välttelyyn liittyy useita eri ulottuvuuksia, jotka mahdollistavat, rajoittavat, helpottavat ja vaikeuttavat yhteistyön tekemistä. Vaikka suurimmaksi osaksi kyse on yksilöllisistä piirteistä, yksi mahdollinen vaikuttaja voisi myös olla opettajaryhmän perusteella luodut mielikuvat.

Ihminen luo mielikuvia automaattisesti tehostaakseen suuren informaatiomäärän analysointia. Mielikuvat voivat kuitenkin olla vääriä ja aiheuttaa ongelmia. Mikäli opettajalla on jostain opettajaryhmästä negatiivinen mielikuva, se voi vaikuttaa jo ennalta yhteistyöhön. Peruskoulun opettajat on mahdollista jakaa neljään opettajaryhmään työnimikkeensä perusteella: luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajat. Kaikilla opettajaryhmillä on oma historiansa ja tehtävänsä peruskoulussa, mikä saattaa vaikuttaa edelleen mielikuviin opettajaryhmistä ja niiden jäsenistä.

Tulokset viittaavat yleistyneihin mielikuviin aineenopettajien huonommista yhteistyötaidoista ja -mahdollisuuksista muihin opettajaryhmiin verrattuna. Luokanopettajilla arvioitiin olevan useimmiten toiseksi huonoimmat yhteistyötaidot ja -mahdollisuudet. Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvat eivät eronneet miltei ollenkaan toisistaan. Nämä mielikuvat voivat olla vääriä tai heijastaa todellista tilannetta. Molemmissa tapauksissa olisi hyvä tutkia pidemmälle, vaikuttavatko mielikuvat yhteistyöhön, minkä jälkeen tulisi arvioida, kannattaako tilanteeseen puuttua.

Asiasanat:

opettajien välinen yhteistyö, mielikuva, yhteisopetus, samanaikaisopetus, peruskoulu, stereotypia, Pirkanmaa

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	3
2.1	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	3
2.2	Opettajayhteisö.....	5
2.3	Peruskoulun opettajien erilainen työn ja koulutuksen historia.....	6
2.3.1	Aineenopettajien koulutus.....	8
2.3.2	Luokanopettajien koulutus	10
2.3.3	Erityis- ja erityisluokanopettajien koulutus	13
2.4	Peruskoulun opettajien yhteistyö.....	16
2.5	Peruskoulun opettajien yhteistyön edellytyksiä ja haasteita	17
2.5.1	Mielikuvat yhteistyön taustalla.....	21
3	Tutkimuskysymykset.....	25
4	Tutkimusmenetelmä	26
5	Aineisto	30
5.1	Summamuuttujat	33
6	Tulokset.....	36
6.1	Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielikuvia peruskoulun eri opettajaryhmistä.....	36
6.2	Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielikuvien eroja peruskoulun eri opettajaryhmistä.....	40
7	Yhteenveto.....	42
8	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset	44
9	Pohdinta.....	47
10	Lopuksi	50
	Lähteet	51
	Liitteet.....	60

1 Johdanto

Vaaleahiuksiset naiset ovat tyhmiä. Miehillä ei ole tunteita. Te olette kaikki juuri tuollaisia. Edellä mainitut väitteet ovat yleisiä mielikuvia, jotka ovat yleistetty koskemaan tietyn ryhmän jokaista jäsentä. Ihmisistä siis luodaan ihmisryhmiä, joista muodostetaan mielikuvia. Mielikuvat syntyvät kategorisoinnista, jota ihminen tekee ymmärtääkseen maailmaa helpommin. Mielikuvat saattavat kuitenkin aiheuttaa ongelmia. (DeLamater, Myers & Collett. 2015, 263-266; Smith, Mackie & Claypool. 2015, 140-147.)

Yhteistyöhön ja samanaikaisopetukseen kannustetaan peruskoulussa yhtenä opetusmuotona, muun muassa kasvavan erityisoppilaiden määrän vuoksi, mutta sitä toteutetaan edelleen suhteellisen harvoin (Opetushallitus 2014, 26; Saloviita & Takala 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 387-388). Timo Saloviidan (2009, 54) mukaan syyt tähän piilevät syvällä, eikä niitä voi kuin arvailla: opettajat voivat pelätä ammatillisen autonomian menettämistä, mahdollisia lisätoita ja sitä, ettei sopivaa yhteistyökumppania löydy. Harkittaessa samanaikaisopetusta opettajan olisi luultavasti hyvä pohtia omaa valmiuttaan ja haluaan tuoda toinen pedagoginen ammattilainen samaan opetustilaan, eli määrittää suhteensa aluilla olevaan samanaikaisopetukseen. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 19.) Tätä pohdintaa harjoitetaan mitä luultavimmin pitkälti mielikuvien varassa, sillä toisen opettajan osaamista ja opetustapoja ei välttämättä tiedetä (Ahtiainen ym. 2011, 43).

Saloviidan (2016b, 154) mukaan opettajien on vaikea tehdä yhteistyötä, jos käsitykset oppimisesta ovat selvästi erilaisia. Voisiko siis opettajan mielikuvat toisen opettajan oppimiskäsityksistä jo ennalta olla este samanaikaisopetukselle? Opettajaryhmien välisiä mielikuvia ei ole tutkittu ennen tarkastellen yhteistyötaitoja ja -mahdollisuuksia. Willmanin (2012, 166) mukaan yhteistyön kehittäminen edellyttää muun muassa pyrkimystä mielikuvista kohti ymmärtämistä ja arvostamista. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tiedostaa ja tunnistaa mielikuvat, minkä jälkeen vasta on mahdollista ottaa niiden mahdollinen vaikutus huomioon. Sitten voidaan liikkua kohti syvempää ymmärtämistä ja arvostamista. Tutkimuksessa tutkittiin kyselylomakkeella Pirkanmaan erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvia eri opettajaryhmistä ja pohdittiin, voisiko näistä mielikuvista löytyä taustalla piileviä esteitä yhteistyön vähäisyydelle. Aineiston hankinta rajattiin yhteen maakuntaan, sillä se sopi hyvin pro gradu -työn tarkoituksenmukaiseen kokoon nähden. Pirkanmaa valittiin alueeksi, sillä se mahdollisti mielekkään vertailun samaa aihetta tutkivaan pro seminaari -työhön, jossa maakunnaksi

oli valittu Varsinais-Suomi. Tämän lisäksi pro gradu -työn tekijä kokee tuntevansa kyseiset alueet hyvin, sillä hän on asunut kyseisissä maakunnissa. Erityis- ja erityisluokanopettajien vastaajaryhmät ovat taas valittu sen vuoksi, että he tekevät yhteistyötä kaikkien opettajaryhmien kanssa (mm. Saloviita & Takala 2010.)

Yksittäisten opettajien mielikuvia tulee esille erilaisissa teksteissä, mutta niitä ei ole kuitenkaan tutkittu tarkemmin. Asiaa tulisi tutkia, sillä esimerkiksi Sirpa Ojan (2012, 258) mukaan, mitä tiedostamattomampia ammattirooliin ja -identiteettiin liittyviä uskomuksia on olemassa, sitä enemmän niihin tulisi kiinnittää huomiota yhdessä. Yhteisöllisempää koulua on vaikea toteuttaa perinteisen koulun ammattirooleista, tehtävän kuvista ja yksin toimimisen kulttuurista. (Oja 2012, 258; Wenger 1998, 210.)

2 Teoreettinen viitekehys

Hyvällä yhteistyöllä voidaan kehittää opetushallituksen (2014, 26, 36) mukaan toimintakulttuuria, joka rakentuu muun muassa työn tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta, yhteisön osaamisesta, pedagogiikasta ja vuorovaikutuksesta. Hyvä yhteistyö mahdollistaa perusteet turvalliselle, monipuoliselle ja toisia tukevalle oppimisympäristölle ja lukemattomille oppimista tukeville asioille (mm. Heikkinen & Saari 2012, 141-142 152; Oja 2012, 104-105; Opetushallitus 2014, 26-31, 36; Willman 2012, 164). Yksi yhteistyön näkyvimpiä muotoja on samanaikaisopetus, joka on Saloviidan (2016a, 9) mukaan historiallisesti mielletty keinoksi tukea luokan heikoimpia oppilaita. Sen on huomattu olevan hyödyllinen väline myös muulla tavoin. Samanaikaisopetus voi auttaa muun muassa opettajia jaksamaan ja oppimaan työssään, hallitsemaan oppimisongelmia, edistämään työrauhaa, luomaan aikaa oppilaille ja parantamaan luokan ilmapiiriä ja viihtymistä koulussa. (Ahtiainen ym. 2011; Saloviita 2016a 11.) Samanaikaisopetusta käytetään silti vähän ja muussakin opettajien välisessä yhteistyössä on ongelmia (mm. Cantell 2011, 65; Kaikkonen & Kohonen 2012, 77, 79; Saloviita & Takala 2010; Takala 2009, 169). Osa ongelmista voi johtua mielikuvista, jotka taas voi juontaa juurensa opettajaryhmien menneisyyteen, jossa vastakkainasettelulta ei olla vältytty. Osa ongelmista taas johtua erillisistä koulutuksista (Rinne 2017, 24, 27; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 123; Takala & Pirttimaa 2016, 162-163, 166).

2.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Työmuodosta, jossa kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samaan aikaan, on käytetty pääosin kahta käsitettä: samanaikaisopetus ja yhteisopetus (Ahtiainen ym. 2011, 17; Moberg ym. 2015, 170; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 242, 244, 246; Takala 2016a, 64-65). Tässä tutkimuksessa käsitteet erotetaan toisistaan. Yhteisopetuksen käsite kattaa enemmän, sillä Takalan (2016a, 64) mukaan se korostaa sitä, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä, ja samanaikaisopetuksen käsite viittaa yksinomaan kahteen opettajaan, jotka opettavat samassa tilassa samaan aikaan. Yhteisopetusta voidaan soveltaa eri tavoin muun muassa avustavan opettajan, rinnakkaisopetuksen, täydentävän opetuksen tai tiimiopetuksen mallin mukaisesti (Moberg ym. 2015, 170; Rytivaara ym. 2012, 246-249; Takala 2016a, 65).

Tässä tutkimuksessa määritellään sosiaalipsykologiset käsitteet Smithin ym. (2015, 140-147) ja DeLamaterin ym. (2015, 262-279) määritelmien mukaan, koska kyseiset teokset ovat sosiaalipsykologian perusteoksia ja yhtä mieltä määritelmistä. *Sosiaalinen ryhmä* tarkoittaa vähintään kahden saman tietyn tunnuspiirteen jakavan ihmisen ryhmää, joka on sosiaalisesti merkitsevä heille tai muille. *Stereotypia* tarkoittaa käsitystä sosiaalisesta ryhmästä ja sen yksilöistä sen mukaan, minkälaisia piirteitä ryhmään liitetään. Jotta vältettäisiin stereotypia -käsitteen mahdollista negatiivista konnotaatiota (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 23), tässä tutkimuksessa käytetään sen sijasta *mielikuvan* termiä sen synonyyminä. *Skeema itsestä* tarkoittaa, että itseen liitetään tietynlaisia piirteitä, mikä saattaa vaikuttaa omaan käyttäytymiseen. Samalla tavalla henkilön käyttäytymiseen saattaa vaikuttaa hänen oletuksensa muiden häneen kohdistuvista odotuksista. *Ennakkoluulo* tarkoittaa negatiivista tai positiivista ryhmän ja sen yksilöiden arvioimista vain sen perusteella, että henkilö on jäsen tässä ryhmässä. Ennakkoluulot voivat olla tietoisesti esille nostettuja, kuten Ku Klux -klaanin toiminnassa, tai näkymättömämpiä esimerkiksi asuntomarkkinoilla, jos asunnonvälittäjä tarjoaa eri näköisille ihmisille eri alueita, tietoisesti tai tiedostamatta (Smith ym. 2015, 142). *Syrjintä* tarkoittaa positiivista tai negatiivista käytöstä ryhmää ja sen yksilöitä kohtaan, mikä johtuu stereotyyppioista, mielikuvista ja ennakkoluuloista. Stereotyyppiat, mielikuvat ja ennakkoluulot saattavat olla negatiivisia tai positiivisia sekä pitää paikkansa, tai olla vääriä. (DeLamater ym. 2015, 262-279; Smith ym. 2015, 140-147.)

Sosiaalista kategorisointia, ryhmittelyä, tapahtuu jatkuvasti, mikä auttaa ihmisiä kiinnittämään huomion olennaiseen (DeLamater ym. 2015, 263-266; Smith ym. 2015, 144-145). Mikäli eri opettajaryhmät ovat tarpeeksi vahvoja, näkyy sosiaalinen kategorisointi myös koulussa. Se voi auttaa opettajaa tuntemaan yhteyttä muihin opettajiin. Kategorisointi kuitenkin voi johtaa ryhmien jäsenien yksilöllisten erojen unohtamiseen, kun taas eri ryhmien jäsenien välillä erot korostuvat. Toiseen ryhmään suhtaudutaan varauksella, vaikka sosiaalisilla ryhmillä olisi paljon yhteistä. (DeLamater ym. 2015, 268-270; Smith ym. 2015, 203-204.)

Sosiaalinen konteksti vaikuttaa sosiaaliseen ryhmittelyyn, esimerkiksi rooli- tai tapahtumaskeemojen kautta: Smithin ym. (2015, 144) esimerkkitilanteessa on heteroseksuaalisia englantilaisia ja ranskalaisia miehiä ja naisia. Keskustellessaan seurustelusta he kategorisoivat oletettavasti itsensä ja toiset sukupuolen mukaan, ja keskustellessaan Euron valuutasta he kategorisoivat oletettavasti itsensä ja toiset kansallisuuden mukaan. Heidän roolinsa siis muuttuvat. Tietyissä tapahtumissa, kuten

häissä tai hautajaisissa, taas oletetaan ihmisten käyttäytyvän tietyllä tavalla. (DeLamater ym. 2015, 264-265.) Opettajilla on samalla tavalla erilaisia rooleja: esimerkiksi opettajista on sukupuolen perusteella selkeästi luotu erilaisia mielikuvia; miehet koetaan kyynisemmiksi ja valittavammiksi kuin naiset, kun taas naiset koetaan stressaantuneimmiksi (Cantell 2011, 101-116). Jos opettajien koulutustausta ja työnkuva ovat tarpeeksi vahvoja rooleja, voidaan niiden perusteella heistä olla olemassa mielikuvia, jotka tulisi ottaa huomioon.

2.2 Opettajayhteisö

Hanna Cantellin (2011, 14) mukaan opettajakunta ei ole yhtenäinen, vaan työnkuva, ikä, sukupuoli, persoonallisuus ja muut roolit tekevät opettajanhuoneesta monenlaisen ihmisen kohtaamispaikan. Opettajan työyhteisö tarjoaa parhaimmillaan muun muassa kaikenlaista tukea työssä, mutta myös elinikäisiä ystäviä ja harrastusryhmiä työn ulkopuolella. Kuitenkin yhteisössä esiintyy myös valitettavasti muun muassa epäystävällistä ja jopa ilkeää käytöstä, kuppikuntaisuutta, kilpailua ja hierarkiaa. 2000-luvun puolella on perustettu enemmän yhtenäisiä peruskouluja. Yhtenäinen peruskoulu tarkoittaa, että ala- ja yläkoulu on samassa yhteydessä, mutta käytännössä se on jakautunut ala- ja yläkouluun. Osasyyn tähän erotteluun on ollut opettajien erilainen koulutus: pitkään aineenopettajien koulutuksessa aineen- ja kasvatustieteen opetus olivat täysin erilliset. Edelleen luokan-, aineen- ja erityisopettajien koulutus on melko erillistä. (Takala & Pirttimaa 2016, 162-163, 166.) Eriarvoisuuden puolesta alakoulussa tilanne on hieman parempi, sillä luokanopettajilla on yleensä oma oppilasryhmä ja luokkatila, kun taas yläkoulussa ja lukiossa opetusjärjestelyt ja työnkuvat voivat olla hyvinkin erilaiset. Yläkoulussa eriarvoisuutta aiheuttaa muun muassa kotiluokan ”omistaminen” ja yläkoulun ja lukiotuntien erot: lukiotunteja saatetaan haluta paremman palkan ja mahdollisesti motivoituneemman oppilasryhmän vuoksi. Kaikille ei kuitenkaan jaeta tasaisesti kotiluokkaa tai lukiotunteja, mihin erityisesti pitkä työkokemus samassa koulussa tuntuu vaikuttavan. (Cantell 2011, 14-19, 33, 43, 53.)

Kuten Willmanin (2012, 164) haastattelema rehtori toteaa, koulun opettajat ovat korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden yhteisö, joiden ammattitaitoa tulisi hyödyntää kokonaisuudessaan. Toteamuksesta on tulkittavissa, ettei opettajien koko ammattitaitoa käytetä tällä hetkellä parhaalla mahdollisimmalla tavalla. Korkea koulutus ei kuitenkaan takaa yhtenäistä suoritusta ja näkemystä opettajilta. Jokaisella opettajalla on oma käsitys kasvatuksesta, esimerkiksi sopivasta melutasosta, ja jokainen tulkitsee sääntöjä ja

käyttäytymistä omalla tavallaan (Cantell 2011, 44). Opettajan suoritus on hyvin tärkeässä roolissa lapsen oppimisessa. Saloviidan (2013, 38) mukaan opettaja on havaittu olevan tärkein oppimistuloksiin vaikuttava tekijä, ja esimerkiksi luokkakoon ja käytöshäiriöiden esiintyminen ovat yhteydessä opettajan ominaisuuksiin ja taitoihin.

2.3 Peruskoulun opettajien erilainen työn ja koulutuksen historia

Osasyys ala- ja yläkoulun perinteiseen erotteluun on niissä opettavien opettajien erilainen koulutus ja historia, mikä voi edelleen aiheuttaa haitallisia mielikuvia ja ongelmia. Opettajaryhmät ovat sijoittuneet yhteiskunnallisessa hierarkiassa selkeästi eri tasoille: Oppikoulunopettajia arvostettiin enemmän kuin kansakoulunopettajia. Pitkään koko koulutusjärjestelmä oli hyvin kahtiajakautunut, ja esimerkiksi aineenopettajien koulutuksessa, aineenopetus ja kasvatustieteen opetus olivat täysin erillään. Tästä kertoo esimerkiksi se, että pedagoginen kelpoisuus oli suoritettava aina uudelleen, kun siirtyi vaikkapa luokanopettajasta aineenopettajaksi (Rinne 2017, 24, 27; Takala & Pirttimaa 2016, 163.) Ainakin jo 1930-luvulta lähtien opettajisto kävi kiivasta keskustelua siitä, onko kansakoulunopettajankoulutusta tarpeen korottaa oppikoulunopettajankoulutuksen rinnalle korkeakoulutasolle. Ajatusta opettajankoulutuksen yhtenäistämistä varottiin, ja huolissaan oltiin muun muassa siitä, että oppikoulunopettajankoulutus pitäytyy liikaa aineopinnoissa eikä ota tarpeeksi huomioon pedagogisten taitojen kehittämistä. (Rinne ym. 2015, 123.)

1970-luvun peruskoulu-uudistus vaikutti suuresti nykyisten luokan- ja aineenopettajien työhön ja koulutukseen. Rinnakkaiskoulujärjestelmästä siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään, ja samoihin aikoihin Peruskoulunkomiteassa lausuttiin, että kaiken opettajankoulutuksen tuli olla ylioppilastutkintoon pohjautuvaa, nelivuotista ja akateemiseen tutkintoon johtavaa (Rinne 2017, 34-35.) Uudistuksessa yhdistyi kaksi perinnettä: kansakoulun kansanopetuksen perinne ja keskikoulun tietosävytteinen akateeminen oppiainekeskeinen perinne. Kansanopettajan tehtävä erosi suuresti oppikoulun opettajan tehtävästä. Kansanopettajan tehtävänä pidettiin lapsen ymmärtämistä, kasvattamista ja hallitsemista. Oppikoulun opettaja taas oli syvälinen asiantuntija opetuslallaan (Kiuasmaa 1982, 489-490, Rinne 2017, 33-34.) Oppikoulun opettajat sijoittuivat yhteiskunnallisessa asteikossa korkeammalle kuin kansanopettajat (Rinne & Jauhiainen 1988, 162-163). Koko ikäluokan opettaminen arvelutti suuresti entisen oppikoulun opettajia, joista tuli peruskoulun yläkoulun aineenopettajia. Kansakoulunopettajista tuli peruskoulun alakoulun luokanopettajia. Ennen peruskoulun

opetusjärjestelyihin sisällytetty tasoryhmityskin peruttiin 1980-luvun puolivälissä, joten aineenopettajien oli paneuduttava oppimisvaikeuksien voittamiseen. Aiemmillä oppikoulunopettajilla oli peruskoulussa edessään koko ikäluokat pahimmassa murrosiässään. Peruskoulun ohjelmaan lisättiin myös aineita, joita oli ennen opetettu vain oppikoulussa. (Ahonen 2012, 45; Juuti, Toom & Kallioniemi 2012, 56; Rinne 2017, 35; Rinne ym. 2015, 125.) Vuonna 1979 kasvatustieteiden tiedekuntien synnyttämisen yhteydessä luokanopettajien koulutus, aineenopettajien pedagoginen opetus ja kasvatustieteen pääainekoulutus saatettiin saman katon alle (Rinne 2017, 40). Opettajien työnkuva laajeni 1985 ja 1994 opetussuunnitelmauudistuksien vuoksi, kun opetussuunnitelmien laatiminen jalkautettiin kuntiin ja kouluihin – opettajista tuli opetussuunnitelman toteuttamisen lisäksi opetussuunnitelman laatijoita (Rinne 2017, 42). Nykyään erityisopettajat, erityisluokanopettajat, aineenopettajat ja luokanopettajat kaikki ovat opiskelleet vähintään maisteritason tutkinnon. Perinteiseen tapaan opettajankoulutusohjelman koostuvat runsaasta opetusharjoittelusta, jota on täydennetty kasvatustieteen opinnoilla. (Saloviita 2013, 38.) Yksi viime vuosien suurimpia uudistuksia oli kolmiportaiseen tukeen siirtyminen 2011, jonka toimimisessa yhteistyöllä on suuri rooli. (Opetusalan ammattijärjestö 2017). Opetushallituksen (2014, 63) mukaan tehostettu tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä, mikä on osa erityistä tukea. Yksi kaikkien tuen tasoilla annettava tukimuoto on osa-aikainen erityisopetus, ja se suunnitellaan, toteutetaan, ja sitä arvioidaan opettajien yhteistyöllä (Opetushallitus 2014, 65).

Inklusio ja opettajaopiskelijoiden yhteistyö ei ole aivan uusi idea. Koska pedagogisilla opinnoilla saa nykyään kelpoisuuden opettaa kaikissa oppilaitosmuodoissa, keskeisiksi sisällöiksi on määritelty, eettisyys, yhteiskunnallinen perusta sekä ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, oppimisprosessin ja oppimisvaikeuksien ymmärtäminen sekä syrjäytymisen ehkäisy. Ojan (2012, 37) mukaan 2000-luvulla Jyväskylän yliopistossa koulutettiin usean vuoden ajan erityis- ja luokanopettajia yhdessä. Inklusiivinen koulu on myös kuulunut yli kolmekymmentä vuotta yliopistojen erityispedagogiikan ja opettajankoulutusyksiköiden opetustavoitteisiin ja sisältöihin sekä opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen sisältöihin (Oja 2012, 37). Kaikkialla ei kuitenkaan luokanopettaja-, aineenopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat opiskele yhdessä, mikä voi aiheuttaa tietämättömyyttä kollegan osaamisesta. Näillä opettajilla on erilainen koulutustausta ja omanlaisensa kokemukset koulumaailmasta. Toiselle opettajalle tuttu ja

helppo voi olla toiselle uutta ja haasteellista. (Helle, Kotisara & Paananen 2012, 275; Takala & Pirttimaa 2016, 163.)

2.3.1 Aineenopettajien koulutus

Opetustyö ammatillistui ensin yläluokan omassa koulutuksessa, eli oppikouluissa ja yliopistoissa, ennen kansakoulunopettajien ammatillistumista (Rinne 2017, 23). Turun Akatemian pedagoginen seminaari aloitti toimintansa 1807 ja oli ensimmäinen järjestelmällistä oppikoulun opettajankoulutusta tarjonnut laitos. Seminaarin opetussuunnitelmaan kuului eri oppiaineiden perusteita ja opetusharjoittelua. Seminaari lakkasi toimimasta vuonna 1825 opiskelijapulan vuoksi. Ensimmäinen kasvatus- ja opetusopin professuuri perustettiin yliopiston teologiseen tiedekuntaan vuonna 1852. Kasvatusopin professorin tuli toimia oppikoulun opettajien valmistuksen johtajana ja opettajakokelaiden arvostelijana. (Rinne ym. 2015, 109-110.) Oppikoulunopettajat kiinnittyivät 1900-luvulle asti vahvasti oppi- eli pappissäätyyn ja enemmistö heistä oli akateemisesti koulutettuja (Rinne 2017, 24; Rinne & Jauhiainen 1988, 166-173). Oppikoulunopettajien valmistus jatkui yliopistoissa erillään kansanopettajavalmistuksessa ja se muodostui jonkin oppikouluaineen tai aineyhdistelmän aineopinnoista ja lisäksi opetusharjoittelusta. Opetusharjoittelussa ja siihen liittyvissä pedagogisissa ja didaktisissa opinnoissa oli keskeisessä roolissa normaalikoululaitos (Rinne 2017, 27)

Aineenopettajien pedagoginen koulutus siirrettiin yliopistoihin perustettuihin opettajankoulutuslaitoksiin 1974 ja niiden vastuulle tulivat aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot, jotka muodostivat neljänneksen ammatillisen kelpoisuuden antavasta maisterikoulutuksesta. Ainedidaktiikasta muodostui aineenopettajan kasvatustieteellisten opintojen teoreettinen ydinaines, jossa kehitettiin ja integroitiin opetettavan aineen ja didaktisen teorian tutkimuspohjaista tietämystä. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 75.) Samoihin aikoihin aineenopettajaksi pyrkivien kelpoisuutta ryhdyttiin tutkimaan ja kontrolloimaan soveltuvuuskokein (Rikkinen, Asikainen & Linnansaari 1994, 31-32; Rinne 2017, 41).

Aineenopettajan ammatillinen identiteetti on perinteisesti pohjautunut opetettavien aineiden asiantuntijuuteen, ja opettajan työ on nähty oppiaineiden opettamisena. Tähän oppiainepohjaiseen identiteettiin on kohdistunut useista syistä merkittäviä muospaineita 1990-luvun alkupuolelta lähtien. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 74.) On

mielenkiintoista, että Ahosen (2012, 48) mukaan peruskoulu-uudistuksen jälkeen nimenomaan ainedidaktikoista nousi behavioristisen oppimisen näkemysten haastajia. Ahonen pohtiikin, että ehkä heidän vaikeuksistaan kumpusivat ideat ja toiveet paremmasta opetuksesta. Aineenopettajat ovat myös pyrkineet säilyttämään oppiainejaon. Oppiaineiden moninaisuutta on pyritty kaventamaan, eikä oppiainejakokaan ole itsestään selvyys. Silti edelleen suomalainen lukiolainen opiskelee noin 15:tä eri ainetta, mistä syytetään usein ainejärjestöjen lobbausta. (Ahonen 2012, 50.)

Nykyään aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, jossa kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot. Nämä opinnot ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot. Henkilön on myös oltava suorittanut vähintään 60 opintopisteen opettajan pedagogiset opinnot. Tämän lisäksi on erilaisia poikkeustapauksia, joista tarkemmin löytää tietoa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten asetuksesta. (14.12.1998/986, 4§.)

Aineenopettajia koulutetaan monella eri tavalla. Opettajan pedagogisiin opintoihin liittyy Turun yliopiston opinto-oppaan (2019d) mukaan erilaisia kasvatustieteen opintoja, opetusharjoittelua, aineenopetuksen teoriaa ja tutkimusta, yhteisöllistä toimijuutta sekä didaktiikkaa. Jyväskylässä 2012 opettajankoulutuslaitoksella vieraiden kielten ainepedagogiikkaa opiskeltiin niin, että kaikkien opettavien vieraiden kielten opettajaopiskelijat opiskelivat tasamääräisissä sekaryhmissä (Kaikkonen & Kohonen 2012, 80-81). Jyväskylän yliopistossa on myös osana aineenopettajaharjoittelua järjestetty äidinkielen ja kirjallisuuden ja tietotekniikan opettajaharjoittelijoita yhdistäviä kouluissa toteutettavia projekteja, joissa didaktikot, ohjaavat opettajat ja opettajaharjoittelijat toimivat yhdessä tiimeinä. (Kauppinen, Kemppinen & Järvelä 2015; Kemppinen 2016, 131.) Jo 2000-luvun alkupuolella Tampereen yliopistolla aineenopettajaopiskelijat ovat pohtineet koulun yhteisiä kasvatustavoitteita ja koulutyön yhteiskunnallista kontekstia eri oppiaineiden opiskelijoiden muodostamissa sekaryhmissä. Tämän tavoitteena on ollut muun muassa avartaa osallistujia huomaamaan oppiainerajat ylittävän yhteisen kasvatustavustaan, antamaan valmiuksia opettajanhuoneiden keskusteluihin, oppilashuollon kysymyksiin ja opetussuunnitelmien kehittämiseen ja arviointiin oppiainerajojen yli. (Kohonen 2005, 292-293.) Parhaimmillaan opettajankoulutus laajentaa oppilaiden näkemyksiä omasta

oppiaineestaan, mutta myös ymmärtämään muiden oppiaineiden perinteitä (Juuti ym. 2012, 56).

Aineenopetuksen ohella aineenopettajan kasvatustyötä ei ole unohdettu. Kaikkosen ja Kohosen (2012, 76) mukaan pedagoginen näkökulma korostuu edelleen: oppiaineen opettajana olemisen lisäksi aineenopettaja on myös kasvattaja, ohjaaja ja moninainen yhteisöllinen toimija. Lisäksi kykyä ja halukkuutta yhteistyökumppanuuksiin ja avoimeen keskusteluun koulussa ja sen ulkopuolella myös korostettiin. Tarkemmin Kaikkonen ja Kohonen (2012, 78-79) tiivistävät aineenopettajan uudistuvan pedagogisen tehtävän seuraavasti: aineenopettajalla nähdään olevan laaja asiantuntijuus, joka sisältää opetettavan oppiaineen, kasvatustieteen teoriaa halua ja kykyä toimia luokassa, kasvatustieteen yhteisöissä ja kehittää työtä oma-aloitteisesti sekä yhteisöllisesti. Vaikuttaa siltä, että tämän hetken aineenopettajaopinnoissa erityisesti kollegiaaliseen yhteistyöhön ja sen opetukseen kiinnitetään huomiota. Yhteisöllisesti orientoitunut aineenopettaja näkee työyhteisön oppimis- ja kasvuympäristönä niin oppilaille kuin opettajillekin. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 79, 91; Kohonen 2005, 293-295.)

2.3.2 Luokanopettajien koulutus

Kansanopetuksen instituutioita ei ollut vielä 1800-luvun alkupuolella kirkollisten instituutioiden ulkopuolella (Rinne 2017, 23). Suomeen perustettiin 1860-luvulla kansakoulu, kouluylihallitus ja kansakouluopettajaseminaarit. (Rinne 2017, 18). Ensimmäinen kansakoulunopettajia valmistanut opettajanvalmistuslaitos, Jyväskylän yhteisseminaari perustettiin 1863. Tämä yläkansakoulunopettajaseminaari oli nelivuotinen yhteisseminaari, sisäoppilaitos, ja kuvailtu olevan hengeltään ahtaan kristillinen, jossa miehet ja naiset oli jaettu omiin osastoihin. Sisäänpääsykriteerinä oli kansakoulun suorittaminen. Alakoulunopettajat toimivat yläkansakoulun opettajien rinnalla, mutta heidän koulutuksenaan oli joko alkuopetusseminaari tai pelkkä kansakoulu. Rantala (2012, 99) tiivistää tekstissään kansakoulunopettajavalmistuksen työsuunnitelmatoimikunnan ja seminaarilainsäädännön uudistamiskomitean mietinnöistä kansakoulunopettajien koulutuksen historiaa: 1800-luvun lopulta 1950-luvulle saakka kansakoulunopettajien koulutus keskittyi opetettavan aineksen hallintaan tavoitteena lisätä tulevien opettajien yleissivistystä. 1900-luvun alkupuolella koulutus kesti vuoden, jossa opiskeltiin vain sellaiset oppimäärät, joita opettajaopiskelija ei ollut suorittanut oppikoulussa. Kansakoulunopettajan koettiin tietävän kaikesta jotain, mutta ei syvällisesti mitään (Rantala 2011, 274). Vuonna 1934 Jyväskylän seminaari muutettiin

Jyväskylän kasvatusopilliseksi korkeakouluksi ja opettajankoulutus tukeutui kasvatustieteelliseen sekä psykologiseen tutkimukseen ja tietoon. Korkeakoulumuotoisen koulutusväylän pohjakoulutusvaatimukseksi asetettiin oppikoulun ja ylioppilastutkinnon suorittaminen. Vuonna 1944 korkeakoulu sai oikeuden myöntää ylempiä korkeakoulututkintoja. Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa vallitsi opettajapula, jota osin paikattiin vuoden tai kahden vuoden pituisilla poikkeuskoulutuksilla, ja osin perustamalla seminaarien ja yliopiston välimuodoksi opettajakorkeakouluja. Opettajakorkeakoulut jäivät kymmeniksi vuosiksi tuottamaan kansakoulunopettajia (Rinne 2017, 25-28; Rinne ym. 2015, 111, 121-122)

Opettajakorkeakouluihin pikkuhiljaa siirryttäessä oppiaineiden hallinta ja muut praktiset valmiudet joutuivat antamaan sijaa uusille painotuksille, kuten akateemisen valmiuden korostamiselle. Jo 1968 valitettiin opettajien didaktisen tiedon vähäisyyttä. 1974 luokanopettajan koulutus siirtyi yliopistoihin ja luokanopettajan tutkintoon sisällytettiin kasvatustieteen opintoja, mikä muutti oppiaineiden perusopintojen asemaa entisestään. 1979 luokanopettajan koulutus muuttui ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi koulutukseksi, jolloin maisteritutkinnossa praktisia valmiuksia kehittäneet kurssit joutuivat antamaan tilaa akateemisille opinnoille. 1980-luvulla maisteritasoisia luokanopettajia valmistui jo kahdeksasta yliopistosta ja 12 paikkakunnalta. Maisterikoulutuksen alkuaikoina opiskelijat erikoistuivat kahteen oppiaineeseen, ja monessa oppiaineessa opiskeltiin kyseisen aineen pääaineopiskelijoiden kanssa (Rantala 2012, 107). Nyt viimeisimmän kahden vuosikymmenen aikana monialaisten opintojen laajuus on pysynyt hyvin muuttumattomana. (Rinne 2017, 38-39, 41; Rinne ym. 2015, 140.) Perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisten opintojen valinnaisuus toteutettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 1993-1994, ja vuosituhanen vaihteessa se liittyi vahvasti kaksoiskelpoisuuden saavuttamiseen. Taustalla oli pyrkimys tuoda aineen- ja luokanopettajien työnkuvia ja palkkausta lähemmäksi toisiinsa. Kaksoiskelpoisuus tarkoittaa sitä, että luokanopettajalla on myös aineenopettajan pätevyys. Tätä varten opiskelija suoritti kahden lyhyen sivuaineen sijasta yhden pitkän peruskoulussa opettavan oppiaineen opinnot. Opiskelijat eivät tästä kuitenkaan innostuneet. Koulussa opettavien oppiaineiden sivuainekokonaisuuksien lisäksi tarjolla oli mm. erityispedagogiikan, esi- ja alkuopetuksen ja psykologian sivuainekokonaisuuksia. (Rantala 2012, 99-101, 109-110.)

Oppiaineiden opetus ja hallinta on herättänyt keskustelua läpi opettajakoulutuksen historian. Kansakoulunopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden aineenhallinta on

toisaalta herättänyt huolta jatkuvasti, mutta taas toisaalta kansakoulunopettajien seminaarikoulutuksessa sitä on pilkattu vihkoviisaudeksi (Rantala 2011, 273-275). Opettajankoulutusta pohtineiden komiteoiden pyrkimyksistä huolimatta aineenhallintaa opetettiin pitkään luokanopettajien koulutuksessa. Kun aineenhallinnan opettamisesta lopulta luovuttiin, oli se joillekin ainedidaktikoille vaikeaa, vaikka aineenhallinnan opetus on häivyttynä säilynyt joidenkin ainedidaktisten opintojen osana. Varsinkin taito- ja taideaineissa eli pitkään aineenhallintaan painottuva opetus. (Rantala 2012, 101, 103-104.

Nykyään luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Tämän lisäksi hänen on oltava suorittanut vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Poikkeustapauksia löytyy tarkemmin asetuksesta. (14.12.1998/986, 4§.) Luokanopettajaksi voi kouluttautua Oulun, Helsingin, Tampereen, Turun, Lapin, Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistossa sekä Åbo Akademiassa. Tämän lisäksi Steinerkoulun luokanopettajaksi voi opiskella Snellman-korkeakoulussa. (Helsingin yliopisto 2019a; Itä-Suomen yliopisto 2019a; Jyväskylän yliopisto 2019a; Lapin yliopisto 2019; Satu Elo & Riikka Koivusalo 2017a, 19; Oulun yliopisto 2019a; Snellman-korkeakoulu 2019; Tampereen yliopisto 2019; Turun yliopisto 2019a; Åbo Akademi 2019a.)

Eri yliopistoissa koulutus ja sen tavoitteet eroavat jossain määrin. Esimerkiksi Lapin yliopiston kasvatustieteiden opinto-oppaan (2017) mukaan luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogiikan ja didaktiikan asiantuntijoita, jotka osaavat toimia muuttuvissa olosuhteissa ja tehdä yhteistyötä niin ammattiryhmän sisällä kuin ulkopuolellakin. Koulutuksen läpäisevänä periaatteena on inklusiivisuus. Merkillepantavaa on se, että koulutuksessa huomioidaan Pohjois-Suomen kulttuuriset, taloudelliset ja maantieteelliset erityispiirteet. Muiksi tavoitteiksi mainitaan muun muassa, että opiskelija osaa kuvata koululaisen kehitysvaiheet, yleiset ja yksilölliset oppimis- ja kehityspiirteet, soveltaa oppimistaan opetustyössä, käyttää ja kehittää perusopetuksen opetussuunnitelmaa, reflektoida ja kehittää omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaa sekä ajatella tieteellisesti ja tutkia sekä käyttää näitä taitoja työn ja koulun kehittämiseen. Koulutuksessa on myös mahdollisuus suuntautua luontokasvatukseen, jossa tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät luonnon merkityksen inhimilliselle kasvulle ja oppimiselle sekä omaavat tarvittavia tiedollisia, taiteellisia ja

taidollisia valmiuksia liittyen luontokasvatukseen. Molemmissa Lapin Yliopiston (2017) ja Turun Yliopiston (2019c) opinto-oppaissa nostetaan useita samoja asioita esiin, kuten opiskelijan pedagogisen ajattelun reflektointi, koululaitoksen kehittäminen ja taito kohdata erilaisia oppilaita. Kuitenkaan Turun yliopiston opinto-oppaassa luontoa ei mainita sanallakaan, vaan sen sijasta painotetaan oppimista vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa ja esimerkiksi mainitaan erikseen kulttuuritaustoiltaan erilaiset oppilaat.

Luokanopettajakoulutuksessa oppiaineiden erilaisuus näkyy myös monialaisissa opinnoissa ja harjoittelussa, minkä taustalla vaikuttaa yleissivistävän koulun välittämä oppiaineen asema ja perinne (Juuti ym. 2012, 55-56). Helsingissä vuonna 2012 opiskelijalla oli mahdollisuus valita esimerkiksi historiasta 3 opintopisteen perusosan jälkeen saman laajuisen valinnaisen osan, minkä jälkeen hänellä on mahdollisuus valita sivuaineopintoja 25 tai 60 opintopisteen verran. Samaan aikaan matematiikan (7 op) ja äidinkielen (8 op) pakolliset kokonaisuudet olivat suurempia, mutta myös ne voitiin valita lyhyeksi tai pitkäksi sivuaineeksi. (Rantala 2012, 101.) Kun ainelaitoksilla suoritettavissa sivuaineopinnoissa on vahva aineenhallintapainotus, sillä niihin ei kuulu didaktista lähestymistä, opettajakoulutuslaitoksen järjestämissä valinnaisissa sivuainekokonaisuuksissa on vahvasti ainedidaktinen painotus (Rantala 2012, 111-112).

2.3.3 Erityis- ja erityisluokanopettajien koulutus

Suomen ensimmäisenä erityiskouluna pidetään vuonna 1846 Porvooseen perustettua ruotsinkielistä kuurojen koulua (Merimaa 2011, 172). Vuosisadan vaihteessa suurimpiin kaupunkeihin perustettiin apukoululuokkia ja erityisopetukseen tulivat myös fyysisesti vajaakuntoiset (Holopainen, Luokola & Niemelä 1999, 55). Alun perin kaikki erityisopetus oli vähintään eri luokkiin eriytettyä, mutta erityisluokkien määrän ja siirron ongelmien vuoksi kehitettiin osa-aikainen erityisopetus, joka alkoi Suomen kouluissa 1940-luvulla (Rytivaara ym. 2012, 242). Mielenkiintoista on, että vaikka institutionaalista erityisopetusta oltiin Suomessa jo toteutettu sata vuotta, ei virallista erityisopettajakoulutusta ollut järjestetty lainkaan (Holopainen, Luokola & Niemelä 1999, 55). Erityispedagogiikan alkujuuret ovat 1948 Jyväskylän kasvatustieteelliseen korkeakouluun perustetussa suojelu- ja parantamiskasvatustieteiden oppituolissa. Tämä tekee erityispedagogiikasta varsin nuoren tieteenalan. (Rinne, Kivirauma, & Lehtinen 2015, 60.) Laitoksella on perustamisesta lähtien voinut opiskella erityispedagogiikkaa, mutta erilliset erityisopettajan opinnot alkoivat siellä vasta vuonna 1959. Erillisiin

erityisopettajaopintoihin vaadittiin koulutusohjaksi kansakoulunopettajan kelpoisuutta, kahden vuoden opettajakokemusta, enintään 35 vuoden ikää ja soveltuvuutta alalle. Oppiaineita oli paljon, mutta tärkein oli suojele- ja parantamiskasvatusoppi. Opinnot suunnattiin selvästi erityisopetukseen apukoulussa. Vuonna 1976 puhe- ja lukihäiriöisten erityisopettajien ja koululogopedien koulutusryhmät yhdistettiin laaja-alaisten erityisopettajien koulutukseksi. Vuoden 1979 jälkeen laaja-alaisen erityisopettajan opinnot oli mahdollista suorittaa myös ylioppilaspohjalta. Monimuoto-opetukseen siirryttiin erillisissä erityisopettajaopinnoissa vuonna 1990, ja samana vuonna opinnot siirrettiin hallinnollisestikin erityispedagogiikan laitoksen alaisuuteen. Vaikka erilliset erityisopettajan opinnot on aina liitetty erityispedagogiikan laitokseen, vuoden 1979 jälkeen erityisopettajia koulutti sekä OKL että erityispedagogiikan laitos. Koko 1980-luvun ajan keskusteltiin näiden koulutusten yhdistämisestä. (Holopainen, Luokola & Niemelä 1999, 54-56, 58, 60-61.)

Erilaisia erityisopettajan rooleja on huomattavissa nimityksistä. Erityisopettajan opinnoista valmistui muun muassa erityis-, laaja-alaisia erityis-, apukoulun-, tarkkailuluokan-, koulukoti-, erityislastentarhanopettajia, aistivammaisten erityisopettajia sekä koululogopedeja (Holopainen ym. 1999, 56). Nimityksissä näkyy myös se, että erityisopettajan perinteinen rooli on ollut olla oppilasryhmien ja yksittäisten oppilaiden opettaja. (Moberg ym. 2015, 156.)

Nykyään osa-aikaista erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja erityisopettajan opinnot, tai erillisen erityisopettajien koulutuksen. Tämän lisäksi osa-aikaista erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot. Erityisluokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot. Sen lisäksi erityisluokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut erityisopettajien koulutuksen sekä monialaiset opinnot, tai jolla on aineenopettajalta vaadittava kelpoisuus ja on suorittanut monialaiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot. Tämän lisäksi sekä erityisopettajiin että erityisluokanopettajiin löytyy poikkeustapauksia. (14.12.1998/986, 8§, 14§.)

Erityisopettajaksi voi Suomessa kouluttautua Helsingin, Jyväskylän, Itä-Suomen, Oulun ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiä (Helsingin yliopisto 2019b; Itä-Suomen yliopisto 2019b; Jyväskylän yliopisto 2019b, 2019c; Elo & Koivusalo 2017a, 24; Oulun yliopisto 2019b; Takala & Pirttimaa 2016, 159; Turun yliopisto 2019b; Åbo Akademi

2019b). Koulutus eroaa yliopistojen lisäksi erilaisten opintopolkujen kautta. Erityisopettajaksi kouluttautumiseen on kaksi tapaa: maisterin tutkinnon kautta tai erillisten erityisopettajan opintojen kautta. Maisterin tutkinnon kautta opiskeleva erityisopettajaopiskelija on suoraan hakeutunut erityispedagogiikan tai -kasvatuksen koulutukseen. Tutkintoon sisältyy opinnot, jotka antavat erityisopettajan ja joissakin ohjelmissa myös luokanopettajan ja erityisluokanopettajan pätevyyden. Erilliset opinnot ovat 60 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, jonka voi suorittaa soveltuvan tutkinnon jälkeen. Molempien opintojen keskeisiä sisältöjä ovat erityiskasvatuksen osa-alueet, kohderyhmät, lukemisen ja kirjoittamisen pulmat, matematiikan oppimisvaikeudet, kommunikaation ja käyttäytymisen haasteet, didaktiset kysymykset, opettajien yhteistyö, erityisopettajuus ja oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisy ja opetusharjoittelu. Erityisopettaja toimii ensisijaisesti peruskouluissa, varhaiskasvatuksessa tai toisen asteen kouluissa. (Moberg ym. 2015, 176-177; Takala & Pirttimaa 2016, 159-160.) Eroja yliopistojen välillä on selkeästi. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa (2019c) erityispedagogiikan opinnoissa voit valita kahdesta erityisopettajan koulutuslinjasta, jossa toinen tuottaa erityisopettajan ja toinen erityisluokanopettajan pätevyyden. Koulutuksessa painotetaan muun muassa erityispedagogisen tutkimuksen tekemistä, taitoa soveltaa tietoa kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen, taitoa kehittää työssään tuki- ja palvelujärjestelmiä ja taitoa osata toimia osana moniammatillisessa työyhteisössä (Itä-Suomen yliopisto 2019b). Sen sijaan Turun Yliopistossa (2019e) erityispedagogiikkaa on mahdollista opiskella pääaineena kasvatustieteiden laitoksella, mutta se ei anna erityisopettajan pätevyyttä, vaan pääaineopiskelijan on haettava erikseen erityisopettajan opintoihin. Kuten Itä-Suomen yliopistossa (2019b) Turun yliopiston (2019f) erillisissä erityisopettajan opinnoissa nostetaan esiin muun muassa moniammatillinen yhteistyö ja erityispedagoginen tutkimus. Kuitenkin, Itä-Suomen yliopistosta poiketen, Turun yliopisto mainitsee koulutuksessa suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon erikseen.

Yleisesti erityisopettajan tulee ymmärtää ihmisen kehittymisen variaatioita, oppilaiden erilaisia ominaisuuksia ja oppimiseroja, sekä oppijoiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Erityisopettajan tulee hallita erilaisia opetusstrategioita ja arviointimenetelmiä sekä osata luoda hyviä oppimisympäristöjä. Hänen on kyettävä suunnittelemaan yksilöllisiä opetussuunnitelmia. Samalla hänellä tulee olla taito edistää inklusiivista opetusta konsultoimalla yleisopetuksen opettajia sekä tekemällä tehokasta yhteistyötä kaikkien asianomaisten kanssa. (Heikkinen & Saari 2012, 152; Moberg ym. 2015, 157, 174-175;

Rytivaara ym. 2012, 253) Tärkeää on myös muistaa, että erityiskasvatus on kehittyvä ja muuttuva tieteenala, jonka taustalla on erilaisia näkökulmia, jotka ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat erityiskasvatuksen alaan ja yksilöihin kaikkialla yhteiskunnassa (Moberg ym. 2015, 173).

2.4 Peruskoulun opettajien yhteistyö

Tässä tutkimuksessa käsitellään paljon samanaikaisopetusta, sillä siinä yhteistyö on intensiivistä ja näkyvää, minkä vuoksi se on helpommin mitattavissa. Yhteistyö ja yhteisopettajuus kuitenkin kattaa käsitteenä kaikenlaisen yhteistyön opettajien keskuudessa. Opettajien keskinäinen yhteistyö voi tarkoittaa ajatusten vaihtoa, konsultointia, samanaikaisopetusta, yhdessä tehtäviä pedagogisia arvioita ja oppimissuunnitelmia (Heikkinen & Saari 2012, 152; Willman 2012, 164). Viestinnän kehityksen myötä tämä yhteistyö ei rajoitu yhden koulun sisälle. Yhteistyötä on voinut tapahtua koulujen välillä ja jopa kansallisesti materiaalipankkeja ja sosiaalista mediaa hyväksikäyttäen (Heikkinen & Saari 2012, 141-142; Oja 2012, 104-105).

Opettajien välisestä yhteistyöstä löytyi, niin kansainvälisiä kuin kotimaisiakin, tutkimuksia suhteellisen hyvin. Saloviita (2016b, 154) oli tehnyt tiivistelmän yhdysvaltaisista tutkimusten tuloksista, jossa yhteistyöhön vaikuttaviksi asioiksi hän kertoi nousseen muun muassa opettajien myönteinen asenne, suunnitteluajan varaaminen, osallistamisen vapaaehtoisuus, opettajien keskinäinen kunnioitus, avoin kommunikaatio, joustavuus, keskinäisten roolien selkeys, hallinnollisen tuen sekä opettajien samanlainen ymmärrys opetuksesta ja luokan hallinnan keinoista. Yhteistyöhön kehittämiseen pyrittiin ja se nähtiin avaimena hyvään opetukseen (Lee & Li 2015). Suurin osa näistä asioista tuli esiin myös suomalaisen koulun kontekstissa. Silti tutkimuksiin suomalaisista kouluista kiinnitetään tässä tutkimuksessa enemmän huomiota, koska tulokset on helpompi yleistää niihin.

Saloviita ja Takala (2010) tekivät määrällisen tutkimuksen yhteisopetuksesta Helsingissä. Tutkimuksessa jaettiin kyselylomake kaupungin järjestämässä opettajien koulutuksessa ja siihen vastasi yhteensä 317 opettajaa sisältäen kaikki opettajaryhmät. Suurin opettajaryhmä otoksessa oli osa-aikaiset erityisopettajat (34%) ja vähiten oli erityisluokanopettajia (12%). Otos sisälsi jopa 54% Helsingin osa-aikaisista erityisopettajista, mutta kuitenkin vain 8% Helsingin luokanopettajista. Samanaikaisopetukseen kannustamisesta ja hyvistä kokemuksista huolimatta suosio oli

edelleen vähäistä. Eniten samanaikaisopetusta käyttivät erityisopettajat ja vähiten aineenopettajat. Luokanopettajat tekivät eniten samanaikaisopetusta toisten luokanopettajien kanssa ja aineenopettajat erityisopettajien, minkä lisäksi erityisopettajat tekivät myös huomattavasti samanaikaisopetusta luokanopettajien kanssa. Sen sijaan aineenopettajat ja luokanopettajat eivät keskenään samanaikaisopettaneet juuri ollenkaan. (Saloviita & Takala 2010.) Vaikka erityisopettajat samanaikaisopettivat eniten, kiinnitettiin huomiota samanaikaisopetuksen ja yhteistyön yleiseen vähyyteen, mikä nousi esiin myös Takalan (2009, 169) tutkimuksessa, jossa kyselylomakkeeseen vastasi 133 erityisopettajaa.

Vaikka työyhteisön ja yhteistyön tärkeys tunnistettaisiin nykyään, perinteisestä yksin toimimisen kulttuurista voi olla pitkä matka yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Edelleen suurin osa opetustyöstä tehtiin suljettujen ovien takana yksin. Pedagogisesta ja yhteisön kehittämistä tulisi vastata kaikki oppilaitoksen opettajat, kukin oman tehtävänsä näkökulmasta sen luomien mahdollisuuksien mukaisella tavalla. (Cantell 2011, 65; Kaikkonen & Kohonen 2012, 77, 79.)

Tiivis yhteistyö voi aiheuttaa joskus mielipahaa, ristiriitoja ja väärinkäsityksiä, jotka tulisi selvittää rakentavasti kaikkia osapuolia kunnioittaen (Helle, Kotisara & Paananen 2012, 275). Silti opettajan asiantuntijuus tulisi tunnistaa sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina, jotka tukisivat toisiaan ja rakentaisivat opettajien yhteisöllistä asiantuntijuutta. Opetusta ja kasvatusta koskevien käsitysten työstäminen olisi tärkeä osa ammatillista kasvua. (Cantell 2011, 32-33; Kaikkonen & Kohonen 2012, 92.)

2.5 Peruskoulun opettajien yhteistyön edellytyksiä ja haasteita

Opettajien yhteistyöhön, tai sen puutteeseen, vaikuttaa moni asia. Tähän on tiivistetty tutkimuksia ja mielipiteitä enimmäkseen suomalaisista kouluista, sillä opettajien mahdolliset mielikuvat syntyvät oletettavasti suomalaisen koulujärjestelmän uniikissa kontekstissa.

Tutkijoiden keskuudessa näyttäisi vallitsevan yksimielisyys siitä, että sopivan opettajaparin löytäminen olisi tärkeää (esim. Dahlgren & Partanen 2012, 231; Kemppinen 2016, 131, 132; Saloviita 2016b, 154, 160; Takala 2009, 169). Siihen kuitenkin liittyy paljon haasteita. Halu tehdä yhteistyötä olisi tärkeää, mutta ei synny välttämättä helposti (Kemppinen 2016, 132). Takalan (2016b, 30) mukaan luokanopettajaopiskelijat kertoivat, ettei yhteistyötä erityisopettajan kanssa juuri harjoiteltu, mikä vaikeuttaisi

yhteistyön aloittamista, ja Konnun ja Pirttimaan (2016, 112) mukaan vuorovaikutustaitoja ei erillisinä harjoiteltu juuri missään, eikä opettajien koulutuksessa niitä kuin vain sivuttu. Kuitenkin hyvä opetus ja onnistunut oppiminen edellyttäisi hyvää vuorovaikutusta ja kaikessa opetuksessa niistä olisi erittäin suuri apu (Kontu & Pirttimaa 2016, 112). Vuorovaikutustaidot näyttäisivät olevan tärkeässä roolissa monessa mielessä, ja jo lähtökohtaisesti yhteistyö vaatisi tietynlaista luonnetta – itsenäisesti työskentelevä opettaja, joka ei mielellään neuvottelisi opetuksesta toisen kanssa ei sovellu käyttämään samanaikaisopetusta (Cantell 2011, 48-49; Rytivaara ym. 2012, 244; Saloviita 2016c, 169). Erikseen henkilökemioiden merkitys samanaikaisopetuksen esteenä nousevat monilla tutkijoilla esiin (Dahlgren & Partanen 2012, 231; Kempainen 2016, 131, 132; Saloviita 2016b, 154, 160; Takala 2009, 169). Tämän lisäksi useat tutkijat ovat maininneet työhön sitoutumisen asteiden ja opetusfilosofioiden sopiminen yhteen (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 46; Dahlgren & Partanen 2012, 249; Liusvaara 2012, 193; Saloviita 2016c, 167; 2009, 65; Tähtinen 2016, 44). Tähän liittyy sen lisäksi luottamus omaan ja toisen opettajan ammattitaitoon, mutta myös avoin keskustelu, uskallus olla eri mieltä, joustavuus ja kyky muuttua sekä pohtia omaa toimintaansa (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 46; Dahlgren & Partanen 2012, 244, 247-249; Oja 2012, 103; Rytivaara ym. 2012, 245,250; Takala & Pirttimaa 2016, 163; Tähtinen 2016, 44; Willman 2012, 166). Esille nousi myös opettajien ammattitaito ja siihen liittyvä kyky työskennellä erilaisten ihmisten kanssa (Kempainen 2016, 131).

Yhteistyön aloittaminen voi siis olla vaikeaa. Yhteistyötä ja yhteisopetusta kohtaan esiintyi pelkoja sopivan kumppanin löytämisestä, lisääntyvästä työmäärästä sekä ammatillisen autonomian menettämisestä. Opettajat eivät välttämättä edes tuntisi toisen opettajan taitoja (Takala & Pirttimaa 2016, 163). Tehtävää riittäisi senkin jälkeen, kun sopiva opettajapari on löytynyt. Monet tutkijat ovat nostaneet esiin, että yhteisopetuksen muuttuminen sujuvaksi saattaa viedä aikaa (Dahlgren & Partanen 2012, 231, 247; Rytivaara ym. 2012, 244; Saloviita 2016c, 167; 2009, 54). Takalan (2016a, 65) mukaan sujuvan yhteisopetuksen suunnitteluun ei riittänyt muutama minuutti välitunnilla. Aloitusvaiheessa suunnitteluun ja toiseen tutustumiseen kannustettiin, mutta Kempaisen (2016, 131) mukaan yhteisen suunnitteluajan tarve herätti keskustelua opettajien välillä – toiset halusivat yhteistä suunnittelu-aikaa, mutta toiset eivät halunneet sitoutua siihen. (Dahlgren & Partanen 2012, 232; Liusvaara 2012, 194.) Yhteisopetuksessa suunnittelun tärkeys korostui, kun opettajat olivat eri ammattiryhmistä, jotta toisen vahvuudet ja heikkoudet voitaisiin huomioida (Ahtiainen 2011; Rytivaara ym. 2012, 250). Opettajien

tasa-arvoisia rooleja helpotti erityisopettajan vankka aineenhallinta (Takalan 2016a, 65). Aloittamisen kulmakiviksi mainitaan halu onnistua, oppilasryhmän ryhmäyttäminen ja epävarmuuden sietäminen. Tärkeää olisi myös hyväksyä oma keskeneräisyys, ja ettei kaikkea tarvitse osata heti. Opettajan tulisi rohkeasti kokeilla, epäonnistua ja aloittaa uudelleen. (Dahlgren & Partanen 2012, 233, 238, 244, 248; Willman 2012, 166.) Dahlgrenin ja Partasen (2012, 244) mukaan yhteisopettajuus kehittyisi ja muuttuisi jatkuvasti oppilasryhmän ja tiimin vaihtuessa, minkä vuoksi olisi tutkittava niin omaa opettajuutta, toimintakulttuuria luokassa kuin myös koko tiimin työskentelyä. Tähän voisi myös liittää kehittymisen kannalta tärkeä taito antaa ja vastaanottaa palautetta (Takala 2016c, 123).

Yhteisopetus vaatii selkeästi erilaisia resursseja ja rakenteellisia edellytyksiä (Ahtiainen ym. 2011, 53; Kempainen 2016, 132; Oja 2012, 103; Rytivaara ym. 2012, 245). Opettajien mukaan yleisin yhteisopetuksen este oli yhteisen suunnitteluajan puute (Saloviita & Takala 2010; Takala 2009, 167). Suunnitteluajan puutteen määrä ja vaikutus oli myöhemmin jakanut mielipiteitä. Tähtisen (2016, 44) mukaan aikataulujen yhteensovittaminen vaati paljon yhteistä tahtoa ja Heikkisen ja Saaren (2012, 146) mukaan se tuntui muodostuvan lähes kaikkialla yhteistyön kynnykseksi. Myös muut tutkijat ovat nostaneet yhteisen suunnitteluajan yhdeksi esteeksi (Cantell 2011, 144; Liusvaara 2012, 193; Oja 2012, 103). Kuitenkin Saloviidan (2016a, 11) mukaan tätä estettä oli kuitenkin vaikea ymmärtää, sillä yhteisopetusta tehneille opettajille ei suunnitteluajan löytäminen ollut erityinen ongelma. Kiire myös ylläpiti mielikuvia. Moni opettaja ei ehtinyt tutustua kiireen keskellä vakituisiin työtovereihinsa. (Cantell 2011; 68, 78.) Tämä voi johtaa siihen, että ihmisestä saatu mielikuva saattaisi vaikuttaa käytökseen hyvinkin pitkään, koska toiseen ihmiseen ei tutustuta syvemmin.

Yhteisopetus vaatii opettajien innon ja vapaaehtoisuuden lisäksi myös rehtorien intoa ja hallinnollista tukea (Ahtiainen ym. 2011, 53; Dahlgren & Partanen 2012, 249; Rytivaara ym. 2012, 245; Saloviita 2016b, 155; Willman 2012, 166). Joskus koulun sisällä voi vallita hyvin perinteinen näkemys opettajien rooleista ja aineiden opettamisesta – opettajan kuuluisi opettaa yksin omaa luokkaansa, eikä toisten opettajien opetukseen kuulunut puuttua. Vaihtoehtoisia työskentelytapoja ja yhteistyömuotoja ei välttämättä ymmärretä ja niitä voidaan arvostella huomattavasti tarkemmin. (Cantell 2011, 40, 60, 65; Kaikkonen & Kohonen 2012, 77, 79; Willman 2012, 161). Tässä tapauksessa innostunut ja aktiivinen opettaja voi kohdata välinpitämättömyyttä. (Cantell 2011, 42). Taustalla olisi hyvä olla yhteisön tuki, jossa voitaisiin käydä avointa ja kriittistä

keskustelua vanhat toimintatavat kyseenalaistaen. Näin voitaisiin jakaa osaamista kaikkien yhteiseksi hyväksi, minkä lisäksi jokaiselle opettajalle luotaisiin mahdollisuus kokea tulevansa kuulluksi sekä olevansa osallinen ja arvostettu työyhteisössään. (Cantell 2011, 32; Dahlgren & Partanen 2012, 250; Ruohotie-Lyhty 2008, 121; Rytivaara ym. 2012, 244; Rönty & Rönty 2012, 72; Takala 2016b, 31; Willman 2012, 166.)

Cantellin (2011, 41,50-51) mukaan työyhteisöä ei tekisi huonoksi se, että koulun työyhteisössä syntyisi jännitteitä ja konflikteja, vaan se, että jännitteitä tunnistettaisiin ja selvitetäisiin huonosti. Hän jatkaa, että työyhteisön tulisi pohtia jo ennakolta keinoja jännitteiden torjuntaan. Hyvän työyhteisön toimintaperiaatteiksi Cantell (2011, 296-98) listasi useita jo mainittuja yhteistyölle tärkeitä periaatteita: Työasioiden ja muiden asioiden erottaminen toisistaan, avoimuus, epätäydellisyyden hyväksyminen, erilaisuuden kunnioittaminen, luottamus, oikeudenmukainen johtaminen, ratkaisukeskeisyys, rohkeus sanoa mitä ajattelee, tasa-arvoinen suhtautuminen kaikkiin, kehittyminen, vuorovaikutustaidot sekä ystävällisyys ja hyväntuulisuus.

Yhteisopetusta saattaa häiritä myös muut yksittäiset asiat. Opettajan johtajan aseman ja vähintään osittainen itsenäisyyden menettäminen, voisi olla yksi este, kuten myös opiskelijoiden ja opettajien valmiit mielikuvat hyvästä opetuksesta sekä vakiintuneet opetustyyli (Kaikkonen & Kohonen 2012, 81-82; Saloviita 2013, 39, 46; 2016a, 11-12; 2016b, 154; Willman 2012, 166). Saloviita (2013, 111) mainitsi lisäksi opettajien mahdollisesti vahvat orientaatiot. Orientaatiolla hän tarkoitti sitä, mikä motivoi opettajaa harjoittamaan ammattiansa, ja tämä saattoi hänen mukaansa vaikuttaa yhteistyön laatuun, määrään ja innokkuuteen. Hänen mukaansa opettajat voisi jakaa yhteiskunnallisesti, sisäisesti, oppiaineellisesti ja materiaalisesti orientoituneisiin opettajiin. Yhteiskunnallisesti orientoitunutta opettajaa olettavasti kiinnostaisi oppilaat ja heidän menestymisensä, kun taas sisäisesti orientoituneet olisivat kiinnostuneita työn sisällöistä ja mahdollisuudesta toteuttaa itseään. Materiaalisesti orientoituneille opettajille päällimmäisenä merkitsisi hyvä palkka ja turvattu työ. (Saloviita 2013, 111.) Saloviita (2013, 111) nosti esiin aineenopettajat, ja hänen mukaansa aineenopettajat saattoivat olla lähinnä kiinnostuneita omasta oppiaineestaan, jolloin opettajan ammatti olisi ollut toissijainen valinta. Willman (2012, 166) oli listannut asioita, jotka hän näki yhteistyön kehittämisen edellytyksinä, ja joita muut tutkijat eivät olleet erikseen nostaneet esiin. Siihen kuului opetus- ja koulutyön luonteen ymmärtäminen, käytännön hyöty ja onnistumisen elämykset, ongelmanratkaisukyky ja nöyryys.

2.5.1 Mielikuvat yhteistyön taustalla

Yhden koulun opettajakunnan sisälle saattaa syntyä erilaisia hierarkia-järjestelmiä, mikä taas saattaa häiritä opettajien välistä yhteistyötä. Kouluissa, mutta erityisesti yhtenäiskouluissa, eli kouluissa joissa on alakoulu ja yläkoulu, sekä suurissa kouluissa voi opettajaryhmät olla sekä henkisesti että fyysisestikin kaukana toisistaan. (Cantell 2011, 140.) Toisen opettajan vahvuuksia ja heikkouksia ei välttämättä tunnetta (Ahtiainen 2011; Takala & Pirttimaa 2016, 163). Kuppikuntaisuutta ja jännitteitä saattoi olla sekä juuri muodostuneissa työyhteisöissä että pitkään suhteellisen muuttumattomana pysyneessä työyhteisössä (Cantell 2011, 42).

Kansainvälisiä tutkimuksia yksittäisiin opettajaryhmiin kohdistuvista mielikuvista löytyi harvakseltaan. Vielä harvemmassa olivat tutkimukset, joissa yhdistettiin opettajien opettajaryhmiin kohdistuvat mielikuvat ja opettajien välinen yhteistyö. Idahossa tutkittiin koulutarkastajien (superintendent) käsityksiä ammattiopettajien (Career and Technical Education teacher) kehitystarpeista (Cannon, Kitchel & Tenuto 2013). Vaikka nämä käsitykset liittyvät varmastikin koulutarkastajien työhön, ja heillä oli tietoa ammattiopettajien työtaidoista, liittyivät käsitykset vahvasti mielikuviiin, jotka oltiin muodostettu luultavasti kokemusten perusteella. Kyseessä oli survey-tutkimus, jossa lähinnä likert-asteikollisia väitteitä täynnä oleva kyselylomake lähetettiin internetin kautta Idahon koulutarkastajille. 78 koulutarkastajaa vastasi kyselylomakkeeseen ja heistä 97,4% oli työskennellyt luokanopettajana, kun taas vain 10 vastaajaa oli työskennellyt ammattiopettajana, mikä vahvistaa mielikuvien osuutta. Kuitenkin vain yksi väite käsitteli opettajien välistä yhteistyötä liittyen siihen, kuinka hyvin ammattiopettaja kykenee kehittämään opettajien ja muiden koulun hallintohenkilöstön vuorovaikutussuhteita. Koulutarkastajat arvostivat vuorovaikutussuhteiden kehittämistä paljon, mutta näkivät ammattiopettajien taidot tähän liittyen hyviksi, joten kehittämistarpeita ei vuorovaikutussuhteiden hallinnassa nähty. (Cannon, Kitchel & Tenuto 2013, 39, 42-50.) Turkissa tutkittiin haastatteluilla koulun hallinnon ja muiden opettajien näkemyksiä tieto- ja viestintäteknologian opettajista (Burcu & Göktas 2012). Haastateltavia oli yhteensä 33. Kymmenen kuului koulun hallintohenkilökuntaan, 11 oli tieto- ja viestintäteknologian opettajia ja 12 oli muita opettajia. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Yhteistyön kannalta merkittäviä tuloksia oli muutama. Tieto- ja viestintäteknologian opettajiin kohdistui odotukset velvollisuudesta auttaa muuta henkilökuntaa tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvien asioiden kanssa. Hallinto odotti heiltä koulun internet-sivujen ylläpitoa, muut opettajat odottivat heiltä apua elektronisten

apuvälineiden käytön kehittämisessä ja kaikki odottivat heiltä apua tieto- ja viestintäteknologisissa ongelmissa. Nämä ylimääräiset tehtävät eivät kuitenkaan kuuluneet automaattisesti tieto- ja viestintäteknologian opettajien tehtäviin ja kokemus velvollisuudesta vei aikaa varsinaiselta opetustyöltä. (Burcu & Göktas 2012, 473-478.) Mielikuvat siis häiritsevät työtä. Mielikuvia on myös tutkittu muun muassa liittyen opettajien pukeutumiseen (Gordon 2010), eri koulujen tapoihin toimia ja ilmapiiriin (Kalman & Balkar 2017).

Tutkijoilla on erilaisia mielikuvia eri opettajaryhmien vahvuuksista. Erityisopettajien vahvuuksiksi on mielletty erityispedagoginen tieto-taito, mikä sisältäisi oppisisältöjen eriyttämisen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen, tuen muotojen tuntemisen, kyvyn arvioida oppilaan vaikeuksia oppimisen näkökulmasta, opetusmenetelmien tuntemusta, oppimisympäristön muokkausta, pedagogiset muutokset ja taitavaa pedagogiikkaa. Aineenopettajalle oman aineen sekä ryhmän hallinta olisi tärkeää, kun taas luokanopettaja osaisi yhdistää kasvatustieteen ja pedagogisen tieto-aidon, ryhmän- ja aineenhallinnan. Tämän lisäksi mainitaan luokanopettajien vahva oppilastuntemus. (Pirttimaa & Takala 2016, 191; Rytivaara ym. 2012, 250, 253; Takala 2016c, 119.)

Sen sijaan opettajien keskuudessa mielikuvissa esiin nousevat heikkoudet. Takalan (2009, 169) tutkimuksen erityisopettajien itsensä mukaan osa heidän työnsä vaikeuksista johtui siitä, että erityisopettajan työnkuva oli väärinymmärretty, ja että heihin kohdistettiin epärealistisia odotuksia. Ristiriitaisesti koulussa saattoi vallita silti yleisesti ajatus oppilaiden säilömisestä erityisopettajalle, mutta erityisopettajan ei nähty silti mahdollistavan kuntouttavaa opetusta. (Takala 2009, 169.) Tämän voidaan tulkita kertovan erityisopettajien kokemuksista muiden opettajien mahdollisista mielikuvista, sekä mielikuvista muita opettajia kohtaan. Toisissa tutkimuksissa päästiin suoraan muiden opettajien kokemuksiin. Eräs erityisopettaja ei enää jaksanut yrittää tehdä yhteistyötä, sillä koki, että muut opettajat eivät halunneet häntä luokkaansa (Takala 2016b, 30). Erästä luokanopettajaa ärsytti erityisopettaja, koska erityisopettajan hakiessa oppilaita erityisopettaja kysyi häneltä, että mitä tekisi oppilaiden kanssa. Luokanopettajan mukaan hänellä oli tarpeeksi suunnittelemista omissa tunneissaan. Myös toinen luokanopettaja valitti, että hänellä oli työnsä saada oppilaat mukaan takaisin, koska ei tiennyt yhtään, mitä oppilaat tekivät erityisopettajan kanssa. Jotkut aineenopettajat eivät sen sijaan luottaneet erityisopettajan aineenhallintaan. (Takala 2016a, 70; 2016b, 30.) Takalan (2016b, 31) mukaan edellä kuvatut tilanteet olivat hyvin tavallisia. Cantellin (2011, 140) mukaan luokanopettajat kokivat olevansa heikommassa asemassa

aineenopettajiin verrattuna. Ukkola (2016, 114) taas nosti aineenopettajat esille omana opettajaryhmänään. Hänen mukaansa iso kysymys oli, miksi aineenopettajat kokevat haasteelliseksi opetuksensa muuttamisen. Vastarintaan näytti nostavan eriyttämisen aiheuttama paperityö. Hän jatkaa, etteivät toimintamallit koskaan muutu käytännöksi, ellei opettaja aidosti halua muuttaa omia työskentelytapojaan. (Ukkola 2016, 114.)

Opettajat ja rehtorit voivat arvottaa eri aineita ja aiheita eri tavoin, mihin voi vaikuttaa koulutustausta ja työnkuva – toisen mielestä tärkeä aihe voi olla toisen mielestä turhaa. Esimerkiksi Cantellin (2011, 68) mukaan, ympäristökasvatuksen parissa toimivat opettajat jäivät usein yksin kestävän kehityksen edistämistyössä. (Cantell 2011, 57, 61.) Tämä voi aiheuttaa yhteistyössä ongelmia joillekin opettajille tiettyjen aineiden kanssa. Oma aineryhmä ja tiimi voi olla tärkeä tuki opettajalle, mutta se ei saisi rajoittaa yhteistyötä. Cantellin (2011, 33) mukaan oman aineryhmän toiminta vaikuttaisi opettajan työhön, ja hyvässä aineryhmässä tehtäisiin yhteistyötä ja keskustellaan – puhallettaisiin yhteen hiileen eikä kilpailtaisi. Samalla tavalla erityis- ja erityisluokan opettajat saattoivat muodostaa oman tiimin (Takala 2016c, 119). Kuitenkin opettaja saattaa helposti vahingossakin keskittää yhteistyönsä oman aineryhmän sisälle: eräs sijaisuuksia tehnyt opettaja kertoi yleensä käyvänsä keskusteluja nimenomaan oman aineryhmänsä kanssa (Cantell 2011, 81). Toki on helppo ymmärtää, että oman aineryhmän opettajat tuntevat parhaimmin opetettavan aiheen, mutta pedagogista yhteistyötä voi tehdä kaikkien opettajien kanssa. Muiden aineenopettajien ja opettajaryhmien koulutustaustat avaavat mahdollisuuden erilaisille ideoille ja resursseille.

Sukupuoli voi itsessään vaikuttaa mielikuviin, mutta myös välillisesti opettajaryhmistä luotuihin mielikuviin. Koko perusopetuksen opettajisto on naisvaltainen eikä tilanne näy muuttuvan. Opettajaryhmien välillä kuitenkin on eroja: erityis- ja erityisluokanopettajista 85,2% on naisia, luokan- ja esiopetuksen opettajista 78,9% ja aineenopettajista 75,1% (Elo & Koivusalo 2017a, 24; 2017b, 43, 53.) Mielikuvat sukupuoliin liittyen nousivat esiin hyvin Cantellin (2011) haastatteluissa. Miesluokanopettajat saattoivat joutua opettamaan perinteisesti miesopettajille suunnattuja aineita, kuten fysiikkaa, kemiaa ja teknistä käsityötä. Miespuoliset aineenopettajat olivat usein matemaattisilla aloilla, kun taas taito- ja taideaineissa ja äidinkielessä miesopettajia oli vähemmän. (Cantell 2011, 101-103, 111.) Miesopettajiin ylipäättään liitettiin myös eräänlaisia mielikuvia. Eräät naisopettajat mainitsivat, että työyhteisö täynnä naisia johtaisi kateuteen ja selän takana puhumiseen, mutta miesten läsnäolo rentouttaisi ilmapiiriä (Cantell 2011, 102, 111). Naisiin myös liitettiin enemmän stressaantuneita ja hysteerisiä mielipiteitä (Cantell 2011,

112). Miesten koettiin olevan hauskeempia, suosittumia ja heitä myös arvostettiin ja kuunneltiin enemmän sekä heihin luotettiin enemmän (Cantell 2011, 101, 104, 111-112). Naisopettajat mainitsivat myös, että miehiä suosittaisiin, ja että silti miehet olisivat enemmän tyytymättömiä palkkaan, kyynistyneitä, valittavia ja ammatinvalinnassaan epäonnistuneita, vaihtaisivat työpaikkaa helpommin, pääsisivät helpommalla, esimerkiksi tietyissä vastuutehtävissä, stressaisivat vähemmän ja, että miesten laiskuutta mahdollisesti hyväksyttäisiin enemmän. (Cantell 2011, 102-104, 106, 110-11).

Vaikka Cantellin (2011) teoksessa tuli esille raja-aitoja opettajaryhmien välillä, hän ei kuitenkaan maininnut opettajaryhmien vaikutusta mielikuvien luomiseen. Cantellin (2011, 44) mukaan toisten opettajien huonoksi leimaaminen liittyisi usein opettajien ikään ja kokemukseen. Erään opettajan mukaan nuoret opettajat voisivat kokea tytöttelyä ja pojittelua sekä arvostuksen puutetta erityisesti kokeneilta mieskollegoilta (Cantell 2011, 114). Ikä voi myös itsessään vaikuttaa mielikuviin, mutta myös välillisesti opettajaryhmistä luotuihin mielikuviin. Erityisopettajat ja erityisluokan opettajat ovat keskimäärin vanhin opettajaryhmä, minkä jälkeen ovat luokanopettajien ja esiopetuksen opettajien ryhmä. Opettajakunnaltaan nuorin opettajaryhmä on aineenopettajat. (Elo & Koivusalo 2017b, 42, 61.)

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksiä on kaksi. Ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkia, onko erityis- ja erityisluokanopettajilla yhtenäisiä mielikuvia eri opettajaryhmistä. Tutkimuksessa tarkastellaan yhteistyön kannalta merkittäviä mielikuvia, jotka pohjautuvat teoreettisesta viitekehystä. Toinen tutkimuskysymys on eritellä, minkälaisia mielikuvia on olemassa. Erityis- ja erityisluokanopettajat ovat valittu vastaajaryhmiksi, koska he tekevät yhteistyötä sekä luokan- että aineenopettajien kanssa, kun taas luokan- ja aineenopettajat harvemmin samanaikaisopettavat yhdessä (Saloviita & Takala, 2010). Tutkimuksen taustalla on pro seminaari -työ, joka toimii testikyselynä tälle tutkimukselle. Testikyselyssä aineisto kerättiin kaikista opettajaryhmistä, mutta erityis- ja erityisluokanopettajien vastaajaryhmät oli selvästi pienimmät.

Tutkimuskysymykset eriteltyinä:

1. Minkälaisia yhteistyöhön liittyviä mielikuvia erityis- ja erityisluokanopettajilla on eri opettajaryhmistä?
2. Miten erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvat eri opettajaryhmistä eroavat toisistaan?

4 Tutkimusmenetelmä

Vaikka mielikuvia yhteistyötaidoista ja -mahdollisuuksista ei ole tutkittu opettajaryhmien välisesti, Suomessa kuin kansainvälisestikään, teoreettisesta viitekehuksesta on nähtävissä, että aihetta sivutaan useissa teoksissa. Useissa haastatteluissa (ks. kappale 2.4 ja 2.5) nousee huomaamatta esiin mielikuvia, joiden olemassaoloon tai yleistettävyyteen ei kuitenkaan kiinnitetä huomiota. Tavallaan kvalitatiivista tutkimustietoa on siis saatavilla. Kvantitatiivista tutkimustietoa ei sen sijaan löytynyt.

Koska kyseessä on opinnäytetyö, joka toteutetaan suhteellisen lyhyessä ajassa, tutkimus tehdään poikittaistutkimuksena. Tutkimusstrategiana on survey-tutkimus, jolla on tutkimusmenetelmänä pitkä historia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 178, 193.)

Aineisto oli näyte Suomessa työskentelevistä erityis- ja erityisluokanopettajista ja kerättiin kyselylomakkeella verkossa Pirkanmaan opettajista (Hirsjärvi ym. 2009, 134, 193, 196; Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2014, 24-27). Pirkanmaa valittiin alueeksi, sen demografisen sijainnin ja väkiluvun suuruuden vuoksi. Se on tarpeeksi suuri maakunta, jotta vastaajia saataisiin riittävän varmasti, mutta on myös Varsinais-Suomen naapurimaakunta, josta kerättiin aineisto koekyselyyn. Opettajiin otettiin yhteyttä sähköpostitse, koska ne oli helppo löytää koulun tai kunnan internet-sivuilta, ja koska sähköpostien lähettäminen oli mahdollista toteuttaa ilmaiseksi, nopeasti ja helposti. Sähköisessä muodossa kyselylomake oli helppo tehdä ja jakaa, sekä vastaaja-aineistoa helppo käsitellä (Hirsjärvi ym. 2009, 137). Strategian ja menetelmien valinta johtui useista syistä. Menetelmä sopi tutkimuskysymykseen, jossa pääroolissa oli mielikuvat, ja menetelmällä oli myös tehokasta tutkia monia ihmisiä ja kysyä monia asioita. Samalla kuitenkin aikataulu ja kustannukset voitiin arvioida melko tarkasti, mikä on tärkeää opinnäytetyössä. (Fowler 2009, 70-73, 77-85; Hirsjärvi ym. 2009, 134, 138, 185, 195.) Aiempaa kvantitatiivista tutkimusta ei löytynyt, ja aiempiin kvalitatiivisiin tutkimuksiin kvantitatiivinen aineisto oli helppo yhdistää (Hirsjärvi ym. 2009, 136). Kvalitatiivista aineistoa hyödyntäneissä tutkimuksissa oli kartoitettu opettajien mielikuvien maailmaa, ja nostettu esiin yhteistyön mahdollisia ongelmia, ongelmallisia tilanteita ja mielikuvia, joiden avulla varmistettiin se, että mitattavat kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia. Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan, voidaanko kvalitatiivisissa tutkimuksissa esiin nousseet yksittäiset mielikuvat tunnistaa myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Samalla syntyi mahdollisuus kuvailla Pirkanmaan erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvien maailmaa.

Validoitua, valmista kyselylomaketta mielikuviin liittyen ei löytynyt, joten kyselylomake tehtiin itse. Kyselylomakkeen tekemisessä kiinnitettiin huomiota muun muassa Hirsjärven ym. (2009, 202-203) ohjekoosteeseen, joka oli koostettu Robsonin (2002), Borgin ja Gallin (1989) sekä Foddyn (1993) teoksista.

Tätä tutkimusta oli edeltänyt pro seminaari -tutkielma, jossa oli tutkittu eri opettajaryhmien mielikuvia ja niiden yhtenäisyyttä. Aineisto oli kerätty Varsinais-Suomesta ja siihen sisältyi kaikkien opettajaryhmien edustajia: luokanopettajia oli 24%, aineenopettajia 50%, erityisopettajia 9% ja erityisluokanopettajia 16%. Ikä- ja sukupuolijakauma vastasi suhteellisen tarkasti tämän tutkimuksen ikä- ja sukupuolijakaumaa. Pro seminaari -tutkielmaa, sen kyselylomaketta ja aineistoa pidettiin alustavana kokeiluna tälle työlle. Tätä tutkimusta varten kyselylomaketta muokattiin ja hankittiin uusi aineisto.

Kyselylomakkeen voidaan siis tulkita olevan esitettävä pro seminaari -työssä. Uutta kyselylomaketta hiottiin pro gradu -ohjaajan lisäksi pro gradu -ohjausryhmän kanssa, minkä lisäksi teoreettiseen viitekehykseen paneuduttiin syvemmin. Myös pro seminaari -työn tulokset ja pro seminaari -työn jälkeen käyty monimuuttujamenetelmät -kurssi helpottivat mahdollisten summamuuttuja -kysymysten muodostamista. Lopulta kyselylomakkeesta poistettiin, lisättiin ja muokattiin kysymyksiä laajalti. (Fowler 2009, 118-120, 124-126; Tähtinen ym. 2011, 24.)

Lähetetyssä kyselylomakkeessa ensin kerrottiin, kenelle kysely oli tarkoitettu, ja mitä varten se oli tehty. Samalla myös kerrottiin arvio kyselylomakkeen pituudesta ja, että kyselyyn vastataan anonyymisti. Lopuksi kerrottiin, mitä mielikuva-termillä tässä kyselyssä tarkoitettiin ja kiitettiin valmiiksi vastauksista. Kysymykset alkoivat taustatiedoilla, joita kysyttiin avoimilla kysymyksillä ja monivalintakysymyksillä. Mielikuvia mitattiin 5-portaisella Likertin asteikolla, jossa myös annettiin mahdollisuus vastata ”En osaa sanoa”. Likertin asteikkoa käytettiin, koska se helpottaa vastaajien ja väitteiden välistä vertailua ja tuottaa vastauksia, joita on helpompi käsitellä. Fowler (2009, 103-105) näkee ”olen samaa mieltä – en ole samaa mieltä” -asteikossa useita riskejä, ja suosittelee mieluummin suurempaa kysymykseen paremmin liittyvää asteikkoa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin tulkittiin, että saman asteikon käyttäminen koko kyselylomakkeen ajan helpottaa enemmän vastaajaa vastaamaan, kuin vaihtelevat kysymykseen liittyvät asteikot. Lisäksi Hirsjärven ym. (2009, 203) mukaan ”samaa mieltä – en ole samaa mieltä” -asteikkoa käytetään asennemittauksissa, ja asenteet ovat ilmiönä hyvin lähellä mielikuvia (DeLamater ym. 2015, 262-279; Smith ym. 2015, 140-

147). Lopuksi oli mahdollisuus antaa palautetta avoimen kysymyksen muodossa. Kyselylomakkeen arvioiduksi pituudeksi mitattiin noin 10 minuuttia, jonka pitäisi olla tarpeeksi lyhyt aika. Tämä arvio tehtiin pro gradu -ohjausryhmäläisten kanssa. (Fowler 2009, 87-112, 120-122, 125-126; Hirsjärvi ym. 2009, 197-201, 203)

Kyselylomakkeen väitteet kattavat kaikki teoreettisessa viitekehyksessä merkitseviksi tulkitut yhteistyön ilmiöt. Jotta vältettäisiin vastaajalle mahdollisesti arkaa tilannetta sukupuoleksi oli mahdollista ilmoittaa miehen ja naisen lisäksi ”jokin muu”, tai ”en halua vastata”. Ikää kysyttiin viiden vuoden ikäryhmissä alle kahdestakymmenestä ikävuodesta yli kuuteenkymmeneen ikävuoteen tai yli, koska vanhuuseläke ikä Suomessa on kuudenkymmenen ikävuoden jälkeen (Eläketurvakeskus 2019). Jotta vastaajien näkökulmat ymmärrettäisiin mahdollisimman hyvin, ja jotta vastaajat kokisivat itsensä hyvin ymmärretyiksi, kysyttiin erikseen kelpoisuuksia, työkokemusta, nykyistä työnimikettä ja työympäristöä. Vastausasteikko oli aina sama ja samaan suuntaan, minkä lisäksi vastaajille annettiin myös mahdollisuus vastata ”en osaa sanoa”, jotta he eivät kokisi olevansa pakotettuja vastaamaan (Fowler 2009, 95-96). Väitteistä pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeät ja tarkat, joissain tapauksissa kysymysten lyhyden kustannuksella, eivätkä ne ole johdattelevia. Samalla kiinnitettiin huomiota mahdollisiin summamuuttujiin (Tähtinen ym. 2011, 48). Joidenkin väitteiden käsitteet ovat monimerkityksisiä ja abstrakteja, kuten samaistuminen opetusfilosofiaan ja joustaminen opetuksessa yhteistyön puolesta, mikä vähentää selkeyttä (Hirsjärvi ym. 2009, 147-148). Vaikeampaa ammattikieltä, kuten inklusiivisuus tai kolmiportainen tuki, vältettiin kuitenkin selkeyden vuoksi. (Fowler 2009, 87-112, 120-122, 126; Hirsjärvi ym. 2009, 202-203; Tähtinen ym. 2011 22-23.)

Lomakkeen koontiin käytettiin Webropol-sovellusta. Koska lomake tehtiin verkossa, avoimiin kysymyksiin ei ollut vastausrajaa. Kysymysten koodausmerkintöjen tekemistä valmiiksi ei nähty tarpeelliseksi. Lomake oli helposti täytettävän näköinen ja siisti sekä se oli jaettu selkeyden vuoksi neljään erilliseen sivuun, joiden kysymykset ja väitteet liittyivät samaan kokonaisuuteen. Ensimmäinen sivu koostui taustakysymyksistä, toinen sivu koostui opetustaitoihin ja opetusfilosofiaan liittyvistä väitteistä, kolmas yhteistyötaitoihin liittyvistä väitteistä ja neljäs yhteistyöhalukkuuteen ja -mahdollisuuksiin liittyvistä väitteistä ja sekalaisista väitteistä. Vapaa liikkuminen sivuilla oli tehty mahdolliseksi, jotta vastauksiin voi palata ja niitä voi vertailla helposti. (Hirsjärvi ym. 2009, 202-203; Liite 1; Tähtinen ym. 2011 22-23.)

Eri analyysimenetelmiä käytettiin summamuuttujien luomisessa, erityis- ja erityisluokanopettajien vastausten erojen tutkimisessa sekä erityis- ja erityisopettajien mielikuvien tutkimisessa. Summamuuttujien luomisessa käytettiin apuna pääkomponenttianalyysiä ja lopuksi reliabiliteettianalyysiä (Jokivuori & Hietala 2007, 89-116; Metsämuuronen 2008, 28-42; Tähtinen ym. 2011, 93-95). Erityis- ja erityisluokanopettajien vastausten eroja tutkittiin riippumattomien otosten T-testillä, minkä lisäksi parametrisuusoletukseen epäsovivien muuttujien kohdalla tulokset varmistettiin epäparametrisella Mann-Whitneyn U-Testillä. Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvia tutkittiin riippuvien otosten T-testillä, minkä lisäksi parametrisuusoletukseen epäsovivien muuttujien kohdalla tulokset varmistettiin epäparametrisella Wilcoxonin testillä. (Nummenmaa ym. 2014, 186-190, 192-193; Tähtinen ym. 2011, 93-100.)

Analyysejä varten tehtiin muutama valmistava muokkaus aineistolle. Ennen analyysejä eroteltiin erityis- ja erityisluokanopettajat toisistaan käyttämällä split file- ja compare groups- toimintoja, mikä helpotti ryhmien vertailua. Myös ennen testejä korvattiin vastaamattomat kohdat kyseisen väitteen vastausten keskiarvolla, jotta suurin osa vastaajista saataisiin pidettyä mukana testeissä (Fowler 2009, 157-158). Tässä tutkimuksessa kaikki vastaajat olivat vastanneet yli puoliin kysymyksistä, joten ne tulkittiin tarpeeksi luotettaviksi vastauksiksi, eikä yhtäkään vastaajaa hylätty. Taulukoissa näytettiin kaikki tulokset parametrinen testin mukaan vertailtavuuden vuoksi, mutta jokainen tulos on varmistettu parametrinen testin vaihtoehtoisella epäparametrisella testillä, mikäli muuttuja rikkoi parametrinen testin käyttöehtoja. Likert-asteikolliset muuttujat tulkittiin olevan jatkuvia muuttujia, mikä oikeuttaa parametrinen testien käytön (Nummenmaa ym. 2014 178).

5 Aineisto

Tutkimuksen perusjoukko on Pirkanmaalla työskentelevät erityis- ja erityisluokanopettajat, joihin kaikkiin yritettiin ottaa yhteyttä. Kaikista kouluista ei kuitenkaan saatu yhteystietoja, joten kokonaisuudesta ei saatu kerättyä. (Hirsjärvi ym. 2009, 179; Nummenmaa ym. 2014, 24-27). Aineisto on siis harkinnanvaraisella otannalla kerätty näyte. (Nummenmaa ym. 2014, 27, 33). Kyseinen keruumenetelmä valittiin, koska näin keruu oli pro gradu -työksi oikean kokoinen toteuttaa, ja mahdollistaa myöhemmän vertailun, esimerkiksi eri maakuntien opettajien välillä.

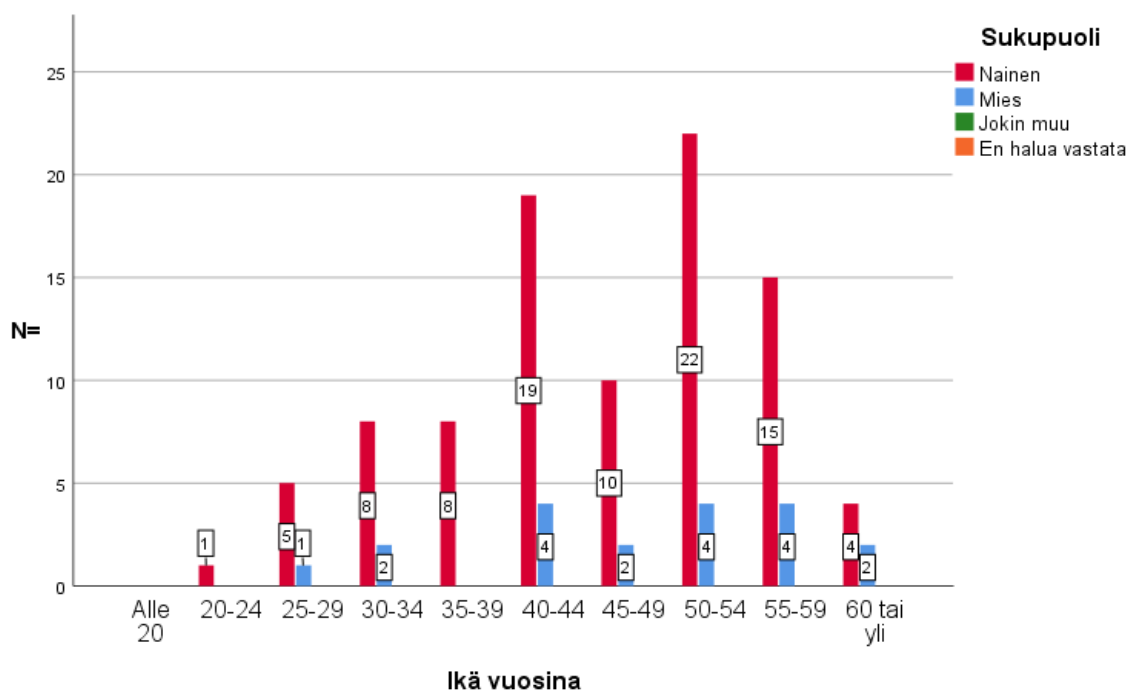
Saatekirjeessä otettiin huomioon muun muassa Hirsjärven ym. (2009, 204) ohjeet. Jokaiselle opettajalle lähetettiin sähköpostiviesti, jossa pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Samalla opettajalle tiedotettiin, että kyseessä on pro gradu -tutkielma, että vastaaminen tapahtuisi täysin anonyymisti, ja että tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatettaisiin tieteellisen neuvottelukunnan määrittämiä tutkimuseettisiä linjauksia. Tämän lisäksi perusteltiin mielikuvien yhteys toimivaan yhteistyöhön, kerrottiin siitä, missä tutkimustulokset julkaistaisiin ja annettiin tutkimuksen ohjaajan ja tekijän yhteystiedot. Lopuksi kiitettiin vastauksista. Hirsjärven ym. (2009, 204) ohjeiden vastaisesti vastaajille ei annettu viimeistä vastauspäivää, sillä kysely oli tarkoitus sulkea heti, kun saatiin tarpeeksi vastaajia, opinnäytetyön tehokkaan etenemisen vuoksi. Karhukirjeessä oli muutama ero ensimmäiseen sähköpostiviestiin verrattuna. Otsikkoon (aiheeseen) lisättiin sana ”muistutus”. Sähköpostiviestin alkuun lisättiin kiitos kaikille jo vastanneille. Samalla kerrottiin, että tämä on ainoa ja viimeinen muistutus, koska luotettiin, että vastaajia saadaan tarpeeksi. (Fowler 2009, 70-73,77-85; Hirsjärvi ym. 2009, 204; Tähtinen ym. 2011, 24-25.)

Sähköpostiosoitteet kerättiin julkisilta, yleensä kunnan tai koulun, nettisivuilta. Yleensä sivuilla oli opettajan etu- ja sukunimi sekä ohjeet oikean sähköpostiosoitteen muodostamiseen. Mikäli etu- tai sukunimi oli kaksiosainen, tai muuten nimi poikkesi etunimi – sukunimi -kaavasta, pyrittiin oikeaa sähköpostia löytämään lähettämällä kysely varmuuden vuoksi muutamaan erilaiseen sähköpostiosoitteen muotoon. Sähköpostiohjelma ilmoitti, mikäli vastaajia joillekin sähköpostiosoitteille ei ollut. Mahdollinen väärinkirjoitus oli tässä vaiheessa helppo korjata, mutta suurimmassa osassa tapauksista julkista ohjetta oli seurattu oikein. Mahdollisia syitä sähköpostiosoitteen olemattomuudelle on tyttönimet, muutokset henkilökunnassa, internet-sivujen päivittämättömyys tai muusta syystä ohjeistuksesta poikkeavat sähköpostit.

Kaikki sähköpostit tehtiin lähetysvalmiiksi valmiiksi luonnoksiin, jotta ne voitaisiin lähettää tarkasti kellonaika, viikonpäivä ja vuodenaika huomioon ottaen muun muassa Hirsjärven ym. (2009, 204) ohjeet. Pro gradu -työ edistyi aikataulussa, mikä mahdollisti sen, että sähköpostiviestit lähetettiin hiihtoloman jälkeen maaliskuun lopulla ja huhtikuun alussa ennen kevätjuhlien kiireitä. Kellonaika valittiin niin, että opettajat huomaisivat sähköpostin ensimmäisen kerran työpäivän jälkeen tai sen lopussa, ja näin heillä olisi mahdollisesti aikaa sen tekemiseen. Viikonpäivinä vältettiin maanantaita sekä perjantaita, sillä maanantaina oletettiin opettajien olevan mahdollisesti masentuneita arkeen palattuaan ja perjantaina mahdollisesti väsyneitä rankan viikon jälkeen. Sähköpostit oli tarkoitus lähettää keskiviikkona klo 11:30-12:00. Parkanon ja Tampereen sähköpostit lähetettiin kuitenkin vasta torstaina 11:30-12:00 johtuen sähköpostiohjelman luonnoksen tallennuksen ongelmasta. Kouluja Pirkanmaalla oli 180, joista viidestä ei löytynyt kaikkien opettajien nimiä internet-sivuilta. Tehokkuuden vuoksi nämä koulut jätettiin alustavasti pois, eikä rehtoriin otettu yhteyttä. Koska kuntien sivuja päivitetään nykyisen koulutilanteen mukaan, tässä lähteenä 2017 kevään koulujen määrä (Aamulehti 2017.) Henkilöitä, joille sähköpostia lähetettiin, oli yhteensä 605. Niistä 564 sähköpostiviestiä löysi vastaanottajan. (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Tähtinen ym. 2011, 24-25)

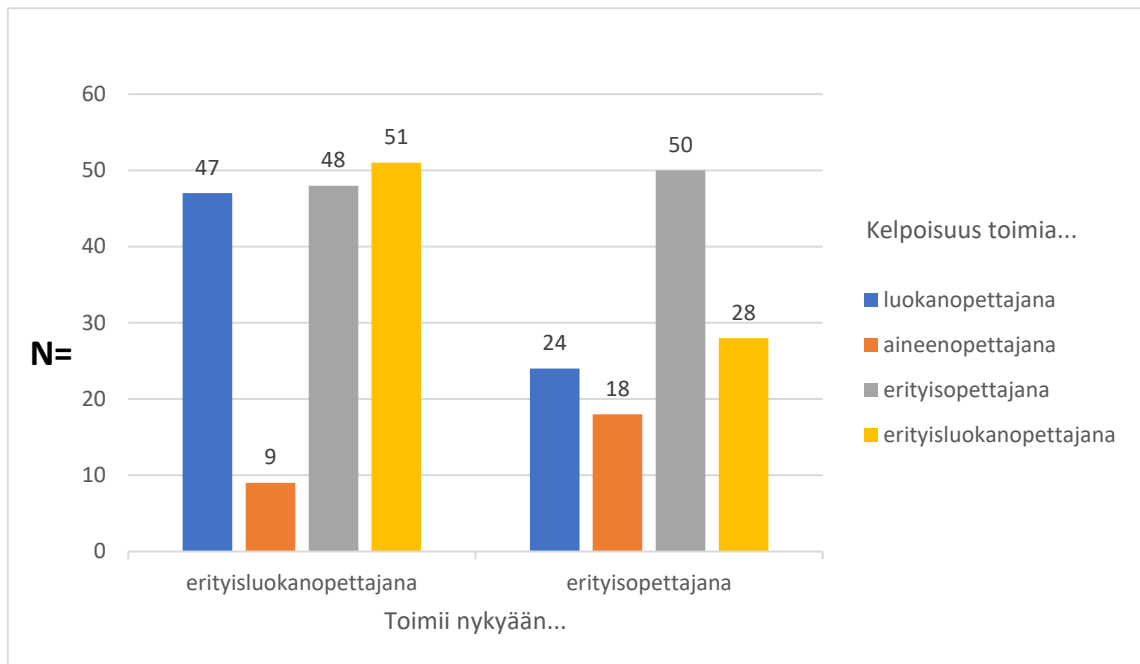
Karhuaminen, eli muistutusviestit lähetettiin kahden viikon kuluttua ensimmäisestä viestistä tiistaina klo 11:30-12:30. Eri viikonpäivä valittiin siitä syystä, että mikäli vastaaja oli jättänyt vastaamatta tiettyyn viikonpäivään liittyvästä syystä, saatiin tämä mahdollisuus eliminoidua (Hirsjärvi ym. 2009, 204). Tälläkään kertaa kaikille ei kyetty lähettämään viestiä, vaan Lempäälän, Akaan, Ikaalisten ja Kangasalan vastaajille lähetettiin viesti vasta keskiviikkona klo 11:30-12:00. Nyt syynä oli Outlook-sähköposti-sovelluksen viestien lähettämisen päiväraja, joka tuli yllätyksenä. Voi olla, että ensimmäisen lähettämiskerran ongelma liittyi myös tähän. Hirsjärven ym. (2009, 196)

mukaan karhuaminen toistetaan yleensä kaksi kertaa, mutta nyt karhuaminen tehtiin vain kerran, sillä vastaajien määrän todettiin riittävä mainiosti pro gradu -työn toteuttamiseen.



Kuvio 1. Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma. N=111.

Aineiston keruulla saatiin lopulta 111 vastaajaa, joka voidaan tulkita olevan pro gradu -työhön sopiva näytekokonaisuus. Tulkitsemisessa käytettiin apuna Fowlerin (2009, 43-45) ja Hirsjärven ym. (2009, 180) ohjeita. Vastausprosentti oli 19,7%. Yhteensä sähköpostin saaneita oli 561, joista miehille oli 75, eli 13,4% ja naisille 486, eli 86,6%. Vastaajista miehiä oli 19 kappaletta, eli 17,1% ja naisia 92, eli 82,9%. Miehiä oli selkeästi naisia vähemmän vastaajina, mutta näytteeseen verrattuna he ovat silti hieman yliedustettuina, sillä näytteessä miehiä oli 75 (13,4%) ja naisia 486 (86,6%). Suurimmat ikäryhmät vastaajajoukosta olivat 40-44- ja 50-54-vuotiaiden ryhmät. Alkuperäisen näytteen ikäryhmää on mahdotonta arvioida, samalla tavalla kuin alkuperäisen näytteen erityis- ja erityisluokanopettajien määrän eroja, koska näitä tietoja ei aina ollut saatavilla. (Kuvio 1.)



Kuvio 2. Erityisluokanopettajana ja erityisopettajana toimivat vastaajat opettajakelpoisuuden mukaan jaoteltuna. N=111.

Koska yhdellä opettajalla voi olla useampi kelpoisuus riippumatta nykyisestä tehtävästä, tarkasteltiin myös niitä. Erityisluokanopettajilla on jo valmiiksi luokanopettajan ja erityisopettajan kelpoisuus taustalla, kun taas erityisopettajilla vain erityisopettajan kelpoisuus. Luonnollisesti tämä näkyi vastaajien luokanopettajan ja erityisluokanopettajan kelpoisuuksien määrän erona. Sen sijaan vastanneilla erityisopettajilla oli enemmän aineenopettajan kelpoisuuksia. (Kuvio 2.) Oletettavasti kelpoisuus helpottaa samaistumista kyseiseen ryhmään ja heidän ammattitaitonsa ymmärtämistä, jolloin on mahdollisesti helpompi pohtia opetusta erilaisista näkökulmista. Riippumatta siitä, että jotkut ryhmät olivat yliedustettuina, minkään ryhmien vastauksia ei painotettu eri tavoin vastauksissa, sillä yliedustuksen ei katsottu olevan niin merkittävä (Fowler 2009, 155-157).

5.1 Summamuuttujat

Mahdollisista summamuuttujista oli valmiiksi teoria, mitä pyrittiin vahventamaan pääkomponenttianalyysillä (Jokivuori & Hietala 2007, 89-116; Metsämuuronen 2008, 28-42). Pääkomponenttianalyysin tulokset tukivat alkuperäistä teoriaa paria epäselvää muuttujaa lukuun ottamatta. Lopullisten summamuuttujien muodostaminen tapahtui reliabiliteettianalyysin tulosten pohjalta. Tähtisen ym. (2011, 53) mukaan mahdollisesti yleisin kasvatustieteessä käytetty reliaabeliusmittaus liittyy mittarin tai sen osioiden homogeenisuuteen, joista tärkeimpänä lienee Cronbachin alfa -kerroin. Heidän mukaansa

kertoimen suuruudelle ei voida määritellä tarkkaa kriteeriarvoa, mutta mainitsevat arvojen 0,60 ja 0,85 väliin jäävät arvojen olevan jo aika hyvällä perustalla.

Taulukko 1. Summamuuttujat ja niiden luominen

Osamuuttujat	Summamuuttuja	Mielikuvat opettajaryhmittäin	Cronbachin alfa -kerroin
_____ -opettajat osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	Opetustaidot (ei toteutunut)	Luokanopettajat	0,605
_____ -opettajat hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin		Aineenopettajat	0,564
		Erytisyopettajat	0,331
		Erytisloukanopettajat	0,555
_____ -opettajilla on hyvät vuoro vaikutustaidot	Yhteistyötaidot	Luokanopettajat	0,674
_____ -opettajien kanssa voi keskustella opetuksesta avoimesti		Aineenopettajat	0,688
_____ -opettajat kykenevät joustamaan opetuksessaan yhteistyön puolesta		Erytisyopettajat	0,584
		Erytisloukanopettajat	0,553
_____ -opettajat osaavat pyytää palautetta muilta opettajilta	Palautetaidot	Luokanopettajat	0,773
_____ -opettajat osaavat antaa palautetta muille opettajille		Aineenopettajat	0,806
		Erytisyopettajat	0,702
		Erytisloukanopettajat	0,735
_____ -opettajat haluavat toimia itsenäisesti (käännetty)	Yhteistyöhalukkuus	Luokanopettajat	0,608
_____ -opettajat haluavat tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa		Aineenopettajat	0,531
_____ -opettajien mielestä toisten opettajien opetukseen ei kuulu puuttua (käännetty)		Erytisyopettajat	0,599
		Erytisloukanopettajat	0,669

Alustavan teorian mukaan opetustaitojen summamuuttujaan olisi kuulunut taulukon osamuuttujien lisäksi muuttuja ”_____ -opettajat hallitsevat opetettavan aineen”. Tämä osamuuttuja oli kuitenkin jätettävä pois, sillä reliabiliteettianalyysin tulokset olivat hälyttävän huonot useissa mielikuvaopettajaryhmissä. Tämän jälkeen opetustaitojen summamuuttujaa pyrittiin luomaan taulukon (Taulukko 1) osamuuttujista. Vaikka

reliabiliteettianalyysin tulokset olivat paremmat, ei Cronbachin alfa -kerroin kaikissa mielikuvien kohdeopettajaryhmissä ollut riittävän hyvä. Edellä mainituista syistä johtuen opetustaitoihin liittyviä muuttujia käsitellään erikseen.

Alustavan teorian mukaan yhteistyötaitoihin olisi kuulunut nykyisten osamuuttujien lisäksi palautetaitojen osamuuttajat. Reliabiliteettianalyysi ei kuitenkaan tukenut summamuuttujaa tällaisenaan, joten palautetaidot erotettiin yhteistyötaidoista. Yhteistyötaitojen vastaajaryhmien Cronbachin alfa -kertoimet paranivat selkeästi, ja vaikka ne eivät kaikissa ryhmissä täytä täysin kriteerejä, reliabiliteettianalyysin tulokset tulkittiin riittävän hyväksi. Näin ollen yhteistyötaitojen summamuuttuja luotiin. Sen lisäksi palautetaitojen vastaajaryhmien Cronbachin alfa -kertoimet paranivat sen verran, että jokaisessa vastaajaryhmässä kerroin täytti suositukset, mistä syystä myös palautetaitojen summamuuttuja päätettiin luoda. Reliabiliteettianalyysin tulokset tukivat alustavaa teoriaa osamuuttujista yhteistyöhalukkuuden summamuuttujassa. Vaikka Cronbachin alfa -kerroin ei kaikissa vastaajaryhmissä täyttänyt täysin suosituksia, tulkittiin reliabiliteettianalyysin tulokset tarpeeksi hyväksi, ja summamuuttuja päätettiin luoda. (Taulukko 1.)

6 Tulokset

6.1 Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielikuvia peruskoulun eri opettajaryhmistä

Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvia tutkittiin parametrisella riippuvien otosten T-testillä, koska tutkimuksessa tutkitaan riippuvia otoksia (Nummenmaa ym. 2014, 187-190; Tähtinen ym. 2011, 95-97). Palautteen antamiseen ja pyytämiseen liittyvä summamuuttuja oli ainoa muuttuja, joka ei täyttänyt parametrisuusvaatimuksia, johtuen normaalijakaumaoletukseen epäsopivista huipuista. (Nummenmaa ym. 2014, 178). Tämän summamuuttujan kohdalla parametrinen testin tulokset varmistettiin epäparametrisella Wilcoxonin testillä (Nummenmaa ym. 2014, 192-193; Tähtinen ym. 2011, 97,99-100). Vertailtavuuden ja esitettävyyden vuoksi kaikki testit esitetään parametrinen testin tuloksilla.

Taulukko 2. Erityisopettajien mielikuvat riippuvien otosten T-testin mukaan. N=111. Asteikko 1-5.

Yhteistyöhön liittyvä osa-alue	Väite	Mielikuvat opettajaryhmittäin Asteikko 1-5: mitä korkeampi luku – sitä enemmän yhtä mieltä väitteen kanssa. Pienin luku vasemmalla – korkein luku oikealla. Riippuvien otosten T-testin tulos parien välissä. Tilastollisesti merkitsevät erot korostettu.			
Opetustaidot	osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	Aineenopettajat ka. 3,0570 kh. 0,79455	Luokanopettajat ka. 3,7619 kh. 0,77364	Erityisopettajat ka. 4,6337 kh. 0,51057	Erityisluokanopettajat ka. 4,6454 kh. 0,53672
		t(52)=-5,900;p<0,001	t(52)=-7,461;p<0,001	t(52)=-0,276;p=0,791	
	hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	Erityisopettajat ka. 3,4717 kh. 0,86833	Aineenopettajat ka. 3,5022 kh. 0,81458	Erityisluokanopettajat ka. 3,6606 kh. 0,84455	Luokanopettajat ka. 4,0496 kh. 0,75891
	t(52)=-0,211;p=0,834	t(52)=-1,135;p=0,261	t(52)=-3,369;p=0,001		
	hallitsevat opettettavan aineen	Erityisluokanopettajat ka. 3,9354 kh. 0,601520	Erityisopettajat ka. 3,9429 kh. 0,69098	Luokanopettajat ka. 3,9957 kh. 0,75970	Aineenopettajat ka. 4,8775 kh. 0,37431
		t(52)=-0,093;p=0,927	t(52)=-0,536;p=0,594	t(52)=-8,449;p<0,001	
Yhteistyötaidot	omaavat hyvät yhteistyötaidot (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 3,2637 kh. 0,67437	Luokanopettajat ka. 3,8718 kh. 0,60434	Erityisluokanopettajat ka. 4,2771 kh. 0,47630	Erityisopettajat ka. 4,4846 kh. 0,39004
		t(52)=-6,998;p<0,001	t(52)=-4,973;p<0,001	t(52)=-4,914;p<0,001	
	osaavat antaa ja pyytää palautetta (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 2,8980 kh. 0,80040	Luokanopettajat ka. 3,1230 kh. 0,86302	Erityisluokanopettajat ka. 3,3821 kh. 0,90330	Erityisopettajat ka. 3,6822 kh. 0,79642
		t(52)=-2,331;p=0,024	t(52)=-2,676;p=0,010	t(52)=-3,538;p=0,001	
Yhteistyöhalukkuus ja -mahdollisuudet	haluavat tehdä yhteistyötä (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 2,2051 kh. 0,75669	Luokanopettajat ka. 2,8284 kh. 0,76101	Erityisluokanopettajat ka. 3,0030 kh. 0,88613	Erityisopettajat ka. 3,5634 kh. 0,87330
		t(52)=-6,340;p<0,001	t(52)=-1,698;p=0,095	t(52)=-6,379;p<0,001	
	löytävät yhteistä aikaa yhteistyölle	Aineenopettajat ka. 3,0460 kh. 1,03706	Luokanopettajat ka. 3,3785 kh. 1,03281	Erityisopettajat ka. 3,6334 kh. 1,09166	Erityisluokanopettajat ka. 3,6529 kh. 0,97012
		t(52)=-3,015;p=0,004	t(52)=-2,089;p=0,042	t(52)=-0,194;p=0,847	
Sekalaiset väitteet	on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	Aineenopettajat ka. 2,6432 kh. 1,02341	Luokanopettajat ka. 2,9943 kh. 0,84444	Erityisluokanopettajat ka. 4,0934 kh. 0,80489	Erityisopettajat ka. 4,2848 kh. 0,63103
		t(52)=-2,646;p=0,011	t(52)=-7,004;p<0,001	t(52)=-2,378;p<0,021	
	tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	Aineenopettajat ka. 2,9200 kh. 0,99680	Luokanopettajat ka. 3,2217 kh. 1,06825	Erityisluokanopettajat ka. 3,6007 kh. 1,03607	Erityisopettajat ka. 4,2278 kh. 0,97325
		t(52)=-2,256;p=0,028	t(52)=-2,775;p=0,008	t(52)=-4,967;p<0,001	
	luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	Aineenopettajat ka. 3,6957 kh. 1,07416	Luokanopettajat ka. 3,8179 kh. 1,04984	Erityisluokanopettajat ka. 3,9375 kh. 0,98844	Erityisopettajat ka. 4,1132 kh. 0,93357
		t(52)=-1,149;p=0,256	t(52)=-0,958;p=0,343	t(52)=-1,829;p=0,073	
	nauttivat opettajan ammatista	Aineenopettajat ka. 3,3947 kh. 1,08009	Luokanopettajat ka. 3,5563 kh. 0,96218	Erityisluokanopettajat ka. 3,7229 kh. 1,03856	Erityisopettajat ka. 4,0000 kh. 1,01905
		t(52)=-1,364;p=0,178	t(52)=-1,724;p=0,091	t(52)=-3,033;p=0,004	

Taulukko 3. Erityisluokanopettajien mielikuvat riippuvien otosten T-testin mukaan. N=111. Asteikko 1-5.

Yhteistyöhön liittyvä osa-alue	Väite	Mielikuvat opettajaryhmittäin Asteikko 1-5: mitä korkeampi luku – sitä enemmän yhtä mieltä väitteen kanssa. Pienin luku vasemmalla – korkein luku oikealla. Riippuvien otosten T-testin tulos parien välissä. Tilastollisesti merkitsevät erot korostettu.			
Opetustaidot	osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	Aineenopettajat ka. 2,9658 kh. 0,91702	Luokanopettajat ka. 3,8240 kh. 0,77512	Erityisopettajat ka. 4,4320 kh. 0,72225	Erityisluokanopettajat ka. 4,6366 kh. 0,47253
	hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	Erityisopettajat ka. 3,4310 kh. 0,88083	Aineenopettajat ka. 3,5716 kh. 0,82938	Erityisluokanopettajat ka. 3,9310 kh. 0,81353	Luokanopettajat ka. 4,1962 kh. 0,68589
	hallitsevat opetettavan aineen	Luokanopettajat ka. 3,8956 kh. 0,71783	Erityisluokanopettajat ka. 3,8966 kh. 0,71793	Erityisopettajat ka. 3,9995 kh. 0,74928	Aineenopettajat ka. 4,7961 kh. 0,50827
Yhteistyötaidot	omaavat hyvät yhteistyötaidot (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 3,2886 kh. 0,76221	Luokanopettajat ka. 3,8962 kh. 0,67974	Erityisopettajat ka. 4,2714 kh. 0,50973	Erityisluokanopettajat ka. 4,2927 kh. 0,47502
	osaavat antaa ja pyytää palautetta (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 3,0563 kh. 0,78878	Luokanopettajat ka. 3,3752 kh. 0,80873	Erityisluokanopettajat ka. 3,7030 kh. 0,71198	Erityisopettajat ka. 3,7441 kh. 0,68689
Yhteistyöhalukkuus ja -mahdollisuudet	haluavat tehdä yhteistyötä (summamuuttuja)	Aineenopettajat ka. 2,4509 kh. 0,57200	Luokanopettajat ka. 3,0026 kh. 0,54896	Erityisluokanopettajat ka. 3,2459 kh. 0,62346	Erityisopettajat ka. 3,4288 kh. 0,63448
	löytävät yhteistä aikaa yhteistyölle	Aineenopettajat ka. 3,1252 kh. 0,97435	Erityisluokanopettajat ka. 3,8713 kh. 0,85990	Luokanopettajat ka. 3,6389 kh. 0,84169	Erityisopettajat ka. 3,9236 kh. 0,89594
Sekalaiset väitteet	on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	Aineenopettajat ka. 2,5302 kh. 0,83475	Luokanopettajat ka. 3,2282 kh. 0,95521	Erityisopettajat ka. 3,8284 kh. 0,93933	Erityisluokanopettajat ka. 4,2178 kh. 0,80947
	tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	Aineenopettajat ka. 3,0152 kh. 0,84801	Luokanopettajat ka. 3,4547 kh. 0,89324	Erityisluokanopettajat ka. 3,9190 kh. 0,76985	Erityisopettajat ka. 3,9323 kh. 0,85573
	luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	Aineenopettajat ka. 3,4633 kh. 0,98408	Erityisopettajat ka. 3,9313 kh. 0,81356	Erityisluokanopettajat ka. 3,9821 kh. 0,80550	Luokanopettajat ka. 3,9580 kh. 0,70019
	nauttivat opettajan ammatista	Aineenopettajat ka. 3,5767 kh. 0,73639	Luokanopettajat ka. 3,6808 kh. 0,85495	Erityisluokanopettajat ka. 3,8158 kh. 0,77446	Erityisopettajat ka. 3,8228 kh. 0,67803

Taulukko 2 esittää erityisopettajien mielikuvia riippuvien otosten T-testin mukaan, kun taas taulukko 3 erityisluokanopettajien mielikuvia riippuvien otosten T-testin mukaan. Taulukoissa käydään läpi kyselylomakkeen väitteet, jotka ovat myös yhdistetty selkeyden vuoksi omiin kokonaisuuksiinsa. Jokaisen väitteen kohdalla tarkastellaan erityis- tai erityisluokanopettajien mielikuvia opettajaryhmistä nämä opettajaryhmät eriteltynä. Mitä korkeampi luku, sitä enemmän erityis- tai erityisluokanopettajat ovat yhtä mieltä väitteen kanssa kunkin opettajaryhmän kohdalla. Nämä mielikuvat ovat järjestetty alimmasta pistemäärästä (vähemmän yhtä mieltä väitteen kanssa) korkeimpaan pistemäärään (enemmän yhtä mieltä väitteen kanssa). Opettajaryhmien välissä on kunkin opettajaryhmien välisen T-testin tulos. Tilastollisesti merkitsevät erot ovat korostettu. Tuloksista voidaan päätellä eri opettajaryhmiin liitettyjen mielikuvien eroja.

T-testien suuri määrä johti monitestausingelmaan, jota hallittiin Bonferroni-korjauksella. Tämä johti siihen, että merkitsevän tuloksen raja ei ollutkaan tuttu $p=0,05$, vaan $p=0,05/3=0,017$. Tämän pro gradun T-testien tulkinnassa siis merkitsevän tuloksen raja-arvo oli $p<0,017$. (Metsämuuronen 2008, 263; Li, Taljaard, Van den Heuvel, Levine, Cook, Wells, Deveraux & Thabane 2017.)

Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielikuvat olivat erittäin yhtenäisiä. Heidän mielikuvien mukaan aineenopettajilla olisi yhteistyön yhdestätoista osa-alueesta huonoimmat valmiudet kaikissa osa-alueissa, paitsi aineenhallinnan ja oppilasmassan hallinnan osa-alueissa. Muihin opettajaryhmiin verrattuna mielikuvat aineenopettajista olivat tilastollisesti merkitsevästi huonoimmat erityisopettajien mukaan viidessä väitteessä, ja erityisluokanopettajien mukaan kahdeksassa väitteessä. Aineenhallinnan osa-alueella mielikuvat aineenopettajista olivat tilastollisesti merkitsevästi parhaat muihin opettajaryhmiin verrattuna. (Taulukko 2; Taulukko 3.)

Muitakin trendejä oli havaittavissa. Sekä erityis- että erityisluokanopettajien mielikuvien mukaan erityisopettajat halusivat ja kykenivät tekemään yhteistyötä tilastollisesti merkitsevästi eniten verrattuna muihin opettajaryhmiin. Erityis- ja erityisluokanopettajaryhmät yhdessä arvioitiin olevan tilastollisesti merkitsevästi luokan- ja aineenopettajaryhmiä parempia yhteistyötaitoissa ja palautetaitoissa, minkä lisäksi heidän arvioitiin tuntevan muiden opettajaryhmien ammattitaito paremmin. Erityis- ja erityisluokanopettajiin myös samaistuttiin tilastollisesti merkitsevästi enemmän. (Taulukko 2; Taulukko 3.)

6.2 Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielikuvien eroja peruskoulun eri opettajaryhmistä

Erityis- ja erityisluokanopettajien eroja tutkittiin riippumattomien otosten T-testillä (Nummenmaa ym. 2014, 186-187; Tähtinen ym. 2011, 93-95). Palautteen antamiseen ja pyytämiseen liittyvä summamuuttuja oli ainoa muuttuja, joka ei täyttänyt parametrisuusvaatimuksia, johtuen normaalijakaumaoletukseen epäsopivista huipuista. (Nummenmaa ym. 2014, 178,186; Tähtinen ym. 2011, 94). Tämän summamuuttujan kohdalla parametrisen testin tulokset varmistettiin epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä (Nummenmaa ym. 192-193; Tähtinen ym. 2011, 95, 97-99). Vertailtavuuden ja esitettävyyden vuoksi kaikki testit esitetään parametrisen testin tuloksella.

Taulukko 4. Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvien eroja riippumattomien otosten T-testin mukaan. N=111. Asteikko 1-5.

Väite	Erityisopettajien mielikuva	Erityisluokanopettajien mielikuva	Riippumattomien otosten T-testin tulos
Erityisopettajat omaavat hyvät yhteistyötaidot (summamuuttuja)	ka. 4,4846 kh. 0,39004	ka. 4,2714 kh. 0,50973	t(109)=2,458;p=0,016
Erityisopettajilla on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	ka. 4,2848 kh. 0,63103	ka. 3,8284 kh. 0,93933	t(100,369)=3,027;p=0,003

Testeillä löytyi kaksi tilastollisesti merkitsevää eroa, myös bonferroni-korjauksen mukaan. Erityisopettajien mielikuva erityisopettajien yhteistyötaidoista on tilastollisesti merkitsevästi parempi, kuin erityisluokanopettajien mielikuva. Kuitenkaan toisin päin tilastollista eroa ei ole ($p=0,863$), eli sekä erityis- että erityisluokanopettajien mielikuvat erityisluokanopettajien yhteistyötaidoista vastaavat toisiaan. Erityisopettajat myös samaistuvat tilastollisesti merkitsevästi enemmän erityisopettajien opetusfilosofioihin, kuin erityisluokanopettajat. Kuitenkaan toisin päin tilastollista eroa ei ole ($p=0,419$). Erityisopettajat tuntuvat siis näkevän erityisopettajat ja erityisluokanopettajat samalla tavalla näiden kahden muuttujan suhteen, mutta erityisluokanopettajat näkevät eron näiden kahden opettajaryhmän välillä. (Taulukko 4.)

Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvissa oli myös eroja, jotka eivät näkyneet tilastollisesti merkitsevästi riippumattomien otosten T-testissä, mutta jotka näkyivät opettajaryhmien erilaisina järjestyksinä. Erityisopettajien mielikuvien mukaan luokanopettajilla on toiseksi parhaimmat aineenhallintataidot, kun taas erityisluokanopettajien mielikuvien mukaan luokanopettajilla heikoimmat aineenhallintataidot. Toisaalta erityisopettajien mielikuvien mukaan luokanopettajat löytävät yhteistä aikaa ja luottavat toisiin opettajiin toiseksi huonoiten, kun taas erityisluokanopettajien mielikuvien mukaan luokanopettajat löytävät toiseksi parhaiten yhteistä aikaa ja luottavat eniten toisiin opettajiin. (Taulukko 2; Taulukko 3.)

7 Yhteenveto

Molemmissa vastaajaopettajaryhmissä aineenopettajiin liitetyt mielikuvat erottuivat joukosta. Mielikuvat aineenopettajien yhteistyövalmiuksien eri osa-alueista olivat suurimmassa osassa väitteitä huonoimmat muihin opettajaryhmiin kohdistettuihin mielikuviiin verrattuna. Erityis- ja erityisluokanopettajien vastaajaryhmien mielikuvien välisiä eroja ei ollut kuin kaksi. Erityisopettajat samaistuivat erityisopettajiin ja pitivät erityisopettajien yhteistyötaitoja parempina tilastollisesti merkitsevästi enemmän, kuin erityisluokanopettajat.

Suurimmaksi osaksi tulokset vastaavat aiemmissa tutkimuksissa esille tulleita mielikuvia. Tulokset aineenopettajiin kohdistetuista mielikuvista ovat yhteneväiset monen teoreettisessa viitekehyksessä tulleen mahdollisen mielikuvan kanssa. Useissa tutkimuksissa opettajien mielikuvissa aineenopettajat nousivat esiin, esimerkiksi, heidän orientaatiostaan työtänsä kohtaan, vähäisestä samanaikaisopetusmäärästä tai haluttomuudesta yhteistyöhön (Saloviita 2013, 111; Saloviita & Takala 2010; Ukkola 2016, 114). Erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvat opettajaryhmistä vahvistivat myös muita yksittäisten yhteistyöosa-alueiden jo esille tulleita mielikuvia. Aineenopettajiin kohdistuneiden mielikuvien mukaan heillä oli paras aineenhallinta, erityis- ja erityisluokanopettajilla parhaat yksilölliset opetustaidot ja luokanopettajat olivat taitavimpia hallitsemaan suurta oppilasmassaa (Pirttimaa & Takala 2016, 191; Rytivaara ym. 2012, 250, 253; Takala 2016c, 119).

Jotkut tulokset eivät vastanneet aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleita mielikuvia. Tämän tutkimuksen erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvien mukaan erityisopettajien opetusta arvostetaan ja he tekevät paljon yhteistyötä, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa eräät luokanopettajat ja eräs erityisopettaja ovat eri mieltä (Takala 2009, 169; 2016a, 70; 2016b, 30).

Aikaisemmat tutkimukset koostuvat pääasiassa erilaisista opettajien haastatteluista, joissa tutkimusten tekijät ei välttämättä tietoisesti ole edes tarkoittanut tutkia mielikuvia (esim. Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016; Cantell 2011; Dahlgren & Partanen 2012; Kemppinen 2016). Jotkut mielikuvat taas ovat tulleet esiin erilaisissa sekä kvantitatiivisissa että kvalitatiivisissa opettajien yhteistyötä käsittelevissä teoksissa, kuten samanaikaisopetuksen tutkimuksissa. (esim. Saloviita 2016b; Saloviita & Takala 2010). Kansainvälisestikään opettajien mielikuvia muista opettajista ei ollut tutkittu juuri ollenkaan. Lähimpänä tutkimusaihetta oli Cannonin ym. (2013) survey-tutkimus, jossa

tutkittiin koulutarkastajien mielikuvia ammattiopettajien kehitystarpeista. Tutkimuksen väitteissä vain yksi kuitenkin käsitteli yhteistyötä. Tämä tutkimus on ensimmäinen kvantitatiivinen opettajien yhteistyöhön liittyviä mielikuvia eri opettajaryhmistä tutkiva tutkimus.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset

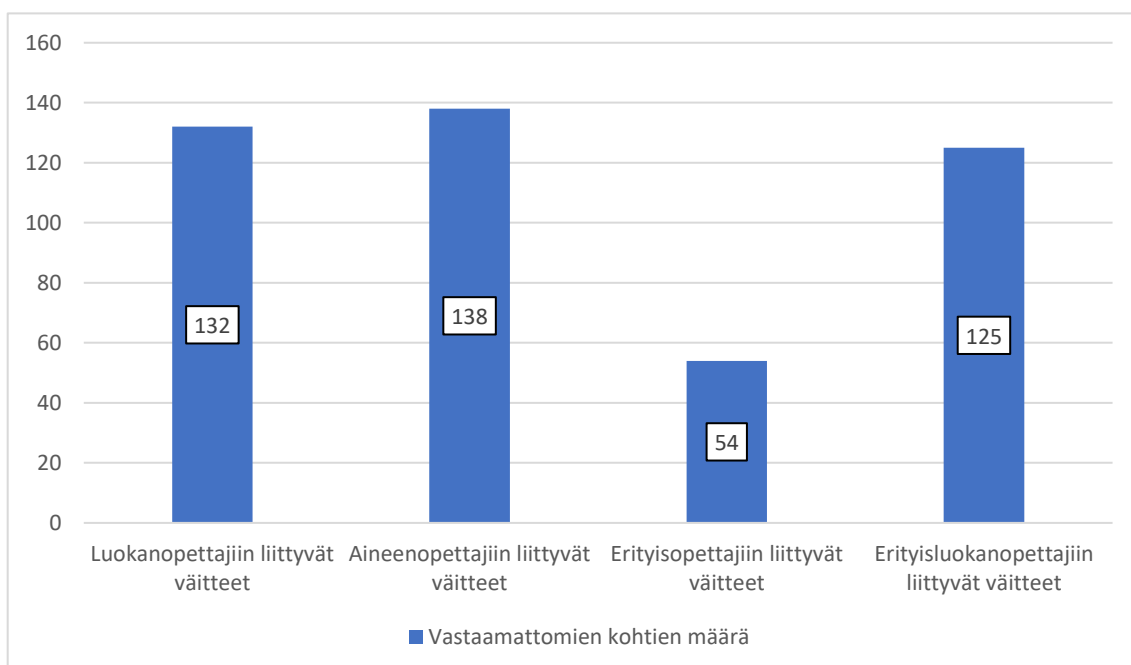
Kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyy realistinen ontologia, jossa todellisuuden tarkastellaan rakentuvan objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tämän ajatuksen taustalla taas on loogisen positivismin filosofinen suuntaus, jossa oletetaan kaiken tiedon olevan peräisin suoraan aistihavainnosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 139.) Tässä tutkimuksessa käsiteltävää mielikuvan käsitettä ei kuitenkaan voi sanoa olevan objektiivisesti todettava tosiasia, eikä sitä voi aistein havaita. Edes yksilö itse ei välttämättä osaa tunnistaa mielikuviaan tai huomata niiden vaikutusta hänen käyttäytymiseensä (Smith ym. 2015, 140-147).

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatettiin tiukasti tieteellisen neuvottelukunnan (2012) määrittämiä tutkimuseettisiä linjauksia ja Fowlerin (2009, 163-168) ohjeita. Tutkimus on tehty rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Aineisto hankittiin eettisesti – vastaajat poimittiin julkisilta internet-sivuilta ja heitä tutkittiin yksityisinä henkilöinä, jotka olivat ammatiltaan erityis- tai erityisluokanopettajia. Ketään ei pakotettu vastaamaan, ja vastaaminen oli mahdollista lopettaa koska vain. Vastaajat olivat kaikki aikuisia ja muutenkin vastaajakelpoisia. Heitä informoitiin siitä, että heitä käsitellään anonyymisti, eikä edes tutkija ei tiedä alkuperäisiä vastaajia. Heille myös annettiin mahdollisuus antaa avoimesti palautetta. Näin pyrittiin luomaan vastaajille mahdollisimman omaehtoinen ja turvallinen osallistuminen, ja myös kokemus siitä, että heitä kuullaan. Aineisto on talletettu tutkijan tietokoneelle sekä pilvipalvelimelle, johon vain tutkijalla on pääsyoikeus. Tämän pitäisi riittää aineiston turvallisuuden takaamiseksi ottaen huomioon, että yksittäisen pro gradun vaikutus ja tämän pro gradun aihe oletettavasti aiheuta ylimääräisiä turvallisuusriskejä. Tutkimustulokset julkaistaan UTUPub-julkaisuarkistossa, jossa se on avoimesti kaikkien saatavilla. Tulokset ja pro gradu - tutkielma arvioidaan Turun yliopiston toimesta. Viittaaminen ja muiden tutkijoiden työn kunnioitus on tehty asianmukaisella tavalla. Erillistä rahoitusta tutkimukselle ei ollut. (Fowler 2009, 163-168; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.)

Pro gradun tekijä opiskelee erityispedagogiikkaa pääaineena, mikä voi vaikuttaa teoreettisessa viitekehyksessä erityispedagogiikkaan liittyvien lähteiden määrään ja laatuun positiivisesti, vaikka kaikista opettajaryhmistä pyrittiin löytämään niin paljon pätevää tietoa, kuin mahdollista. Erityispedagogiikan opiskelu voi myös vaikuttaa kyselylomakkeen laadintaan ja tuloksien tulkintaan. Tätä vaikutusta pyrittiin minimoimaan nostamalla kaikki kysymykset suoraan teoreettisesta viitekehyksestä, ja

käyttämällä kvantitatiivista tutkimusmenetelmää, jossa tutkimuksen tuloksien analysointi on selkeämpää.

Fowlerin (2009, 43-45; myös Hirsjärvi ym. 2009, 180) mukaan näytekoon kelvollisuudelle on vaikea laittaa rajoja, vaan se täytyy tulkita erikseen kussakin tutkimuksessa ottaen huomioon tutkimuksen tavoitteet ja muut ulottuvuudet. Tässä tutkimuksessa 111 vastaajaa tulkitaan pro gradu -työhön sopivaksi näytekooksi. Näyte edustaa kohtalaisesti Pirkanmaan erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvia, mutta ei välttämättä edusta koko Suomen opettajia, sillä kyseessä on näyte. Tulokset vastaavat silti testikyselyn tuloksia, jonka aineisto kerättiin Varsinais-Suomesta, ja jossa 24% aineistosta oli luokanopettajia ja 50% aineenopettajia. Testikyselyn tuloksissakin aineenopettajat erottuivat selkeästi omaksi ryhmäkseen tilastollisesti merkitsevästi huonommilla yhteistyövalmiuksilla. (Fowler 2009, 43-45.)



Kuvio 1. Vastaamattomien kohtien määrä eri opettajaryhmiin liittyvissä väitteissä. N=111.

Survey-tutkimukseen liittyy monia heikkouksia, jotka laskevat reliabiliteettia monin tavoin (Fowler 2009, 11-17, 77-85). Kato nousi korkeaksi, sillä vastaajajoukon 561:stä henkilöstä vain 111 vastasi kyselyyn, eli 19,7% (Fowler 2009, 51-52, 60-61, 66-67, 76-77; Hirsjärvi ym. 2009, 196; Nummenmaa ym. 2014, 35). Aineisto tarkistettiin mahdollisten epäkelpojen vastausten varalta. Yhtäkään vastaajaa ei kuitenkaan päädytty hylkäämään. Vaikka valittavaksi tarjottiin ”en osaa sanoa”, vastaamattomuutta oli vähemmän, mitä Hirsjärvi ym. (2009, 203) ennustavat. Suurimmillaan yhdessä väitteessä 15 vastaajaa oli jättänyt vastaamatta eli 13,5% ja vähimmillään vain yksi vastaaja, eli 0,9%. Yhteensä vastaamattomuutta oli 6,3% kaikista väitteistä. Vastaamatta jääneet

kohdat korvattiin kyseisen muuttujan muiden vastausten keskiarvolla, jotta saadaan mahdollisimman paljon vastaajia pidettyä aineistossa (Fowler 2009, 157-158). Vaikka vastaamattomuutta oli vain vähän, vastaamattomuus silti voi vääristää tuloksia, sillä erityisopettajiin liittyvissä väitteissä niitä oli selvästi vähemmän, kuin muihin opettajiin liittyvissä väitteissä (Hirsjärvi ym. 2009, 203; Kuvio 3). Kyselytutkimuksessa on mahdotonta varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Vastaajan suhtautumisen vakavuudesta huolimatta sekä validiteettia että reliabiliteettia vähentää mielikuvan käsitteeseen ja väitteiden käsitteisiin liittyvä tulkinnallisuus, vaikka kyselylomakkeessa pyrittiin kertomaan tarkasti, mitä mielikuvalla tarkoitettiin. Esimerkiksi oppilasmassan hyvä hallinta voi tarkoittaa hieman eri asioita eri opettajille, vaikka vastaajien tulisi olla työssään tietoinen yhteistyön ja opetuksen eri osa-alueista. Asennemittauksiin myös liittyy se, että vastaajat vastaavat sosiaalisesti suotavasti ja tavalla, jota arvellaan odottavan (Fowler 2009, 108-110; Hirsjärvi ym. 2009, 203). Lopuksi, hyvä lomake vaatii lomakkeen laatijalta tietoa ja taitoa. Maisterivaiheen opiskelijalla on tuorein tieto tuoreessa muistissa, minkä lisäksi hänellä on mahdollisuus tavoittaa paljon tietoa yliopistonsa kautta. Hänen oma yliopistoverkostonsa ja erityisesti tämän pro gradu -työn yksilöllinen ohjaus mahdollistaa kaiken tiedon tehokkaan käytön. Kääntöpuolena on muistettava, että tässä tapauksessa opiskelijalla on hyvin rajallinen kokemus tutkimisesta. (Fowler 2009, 11-17, 77-85, 87-112; Hirsjärvi ym. 2009, 195, 231; Nummenmaa ym. 2014, 35.)

9 Pohdinta

Tilastollinen merkitsevyys tässä tutkimuksessa ei tarkoita sitä, että kaikki ryhmän jäsenet ovat tuloksenmukaista mieltä, tai että huonompi mielikuva tarkoittaisi huonoa mielikuvaa. Jokainen opettaja on yksilö omine mielipiteineen ja mielikuvineen, eikä ryhmän perusteella ole kannattavaa leimata ketään. Huonompi mielikuva taas on suhteessa muihin opettajaryhmiin – silti esimerkiksi keskiarvo 3,5 viittaa siihen, että vastaajat ovat enemmän samaa mieltä kuin eri mieltä väitteen kanssa, ja voidaan tulkita kertovan varsin hyvistä valmiuksista. Tämän tutkimuksen pohjana oli kvalitatiivisista tutkimuksista esiin nousseet mielikuvat ja kokemukset, jotka kertoivat yksittäisten henkilöiden yhteistyöongelmista. Tämä survey-tutkimus voi taas luoda pohjan tarkemmin ilmiötä tutkiville kvalitatiivisille haastatteluille (Hirsjärvi ym. 2009, 137).

Mielikuvia on olemassa riippumatta siitä, tiedostetaanko niitä. On tärkeää tunnistaa vallalla olevat mielikuvat, koska vasta silloin voidaan tarkastella niitä ja pyrkiä vaikuttamaan niihin, mikäli se nähdään tarpeelliseksi. Edelleen esimerkiksi rasistiset mielikuvat vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen, vaikka yksilö ei niitä tiedostaisikaan. Vasta tunnistamisen jälkeen voidaan tutkia mielekkäästi, paljonko mikäkin mielikuva vaikuttaa opettajien toimintaan, vai vaikuttaako ollenkaan. Toistaiseksi on mahdotonta painottaa yhteistyön osa-alueita vaikuttavuuden perusteella, tai tunnistaa vaikuttaako, esimerkiksi ajan löytäminen yhteistyölle muiden mielikuvaan halusta tehdä yhteistyötä. Jos mielikuvalla ei ole vaikutusta, voidaan todeta, että mielikuva, tai sen yhteys käyttäytymiseen, on sen verran heikko, ettei se vaikuta. Jos taas mielikuva vaikuttaa, voidaan tutkia vastaako mielikuva todellisuutta vaiko eikö. Jos ei vastaa, niin voidaan pyrkiä korjaamaan mielikuvaa paremmin totuutta vastaavaksi, esimerkiksi tuomalla tätä tietoa esiin. Jos taas mielikuva vastaava totuutta, voidaan tätä tietoa käyttää, esimerkiksi eri opettajaryhmien koulutuksen kehittämiseksi. Jo pelkästään mielikuvien tiedostaminen voi luoda avoimempaa ilmapiiriä, jossa yhteistyöstä, mielikuvista ja kokemuksista uskalletaan keskustella enemmän. Mielikuvien tiedostamisella voi myös olla negatiivisia vaikutuksia. Se voi vahventaa jo olemassa olevia mielikuvia sekä mielikuvan kohteen, että tulkitsijan kautta, varsinkin jos opettajat sisäistävät mielikuvat ilman omia kokemuksia, tai tulkitsevat niiden heijastavan todellista tilannetta (DeLamater ym. 2015, 260-262, 268-270, 276, 284-285; Smith ym. 2015, 203-204).

Tulokset vastaavat täysin testikyselyn tuloksia sekä osin teoreettisesta viitekehystä kumpuavia mielikuvia. Huolimatta testikyselyn erilaisesta aineistosta, molempien kyselyjen tuloksissa mielikuvat aineenopettajista olivat säännöllisesti huonoimmat.

Aineenopettajien yhteistyöhön liittyviä osa-alueita epäiltiin myös muissa tutkimuksissa (Saloviita 2013, 111; Saloviita & Takala 2010; Ukkola 2016, 114). Aikaisemmissa tutkimuksissa aineenopettajilla arvioitiin olevan paras aineenhallinta, erityis- ja erityisluokanopettajilla parhaat yksilölliset opetustaidot ja luokanopettajat taitavimpia hallitsemaan suurta oppilasmassaa, mitkä vastaavat tämänkin tutkimuksen mielikuvien tuloksia (Pirttimaa & Takala 2016, 191; Rytivaara ym. 2012, 250, 253; Takala 2016c, 119). Sen sijaan muissa tutkimuksissa eräät opettajat eivät arvostaneet erityisopettajan opetustaitoa, eivätkä kokeneet erityisopettajan tekemän paljota yhteistyötä, mutta tässä tutkimuksessa mielikuvat erityisopettajista olivat molemmissa osa-alueissa hyvät (Takala 2009, 169; 2016a, 70; 2016b, 30).

Se, onko aikaa yhteistyölle, on tärkeä osa yhteistyön mahdollistajana (Cantell 2011, 144; Heikkinen & Saari 2012, 146; Liusvaara 2012, 193; Oja 2012, 103; Saloviita & Takala 2010; Takala 2009, 167; Tähtinen 2016, 44). On hyvä nostaa esiin, että erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvien mukaan aineenopettajilla koetaan olevan vähiten aikaa yhteistyölle, mikä voi heijastua muihin yhteistyön osa-alueisiin. Mikäli aineenopettaja on tosi kiireinen, voidaan se tulkita, esimerkiksi haluttomuudeksi tai kyvyttömyydeksi yhteistyöhön. Sen sijaan erityisopettajalla on oltava aikaa yhteistyölle, koska yhteistyö kaikkien opettajaryhmien kanssa liittyy erottamattomasti erityisopettajan työnkuvaan. Työnkuva voi siis vaikuttaa selkeästi mielikuviin, mikä voisi mahdollisesti vääristää tuloksia. Siitä voi antaa viitteitä myös erityis- ja erityisluokanopettajiin kohdistuvien mielikuvien erot ja niiden puuttuminen. Erityisluokanopettajilla tulisi olla samat valmiudet, ellei jopa paremmat laajemman asiantuntijuuden myötä, yhteistyöhön kuin erityisopettajilla. Silti mielikuvien mukaan erityisopettajilla koetaan olevan useimmiten vähintään yhtä hyvät, ja usein jopa paremmat valmiudet yhteistyöhön.

Lukuun ottamatta vieraiden kielten aineopettajia, aineenopettajat ja luokanopettajat eivät välttämättä tee ollenkaan yhteistyötä keskenään (Saloviita & Takala 2010). Voidaan siis kyseenalaistaa aineenopettajien ja luokanopettajien toisiaan koskevien mielikuvien merkitys, mitä tutkittiin testikyselyssä. Toisaalta yhteistyö opiskeluvaiheessa eri opettajaryhmien välillä, voi avartaa näkemystä opetuksesta, vaikka yhteistyötä ei työelämässä tekisikään. Aineenopettajat ovat laaja ryhmä, jossa heterogeenisyyttä lisää erot opetettavien aineiden välillä. Voi olla, että tulokset heijastavat aineenopettajiin kaikkiin kohdistuvaa yleistä mielikuvaa. Voi kuitenkin olla, että opettajien erottelu opetettavien aineiden perusteella paljastaisi tiettyjen mielikuvien olevan vahvempia

tiettyjen aineiden opettajilla. Myös mielikuvia sukupuolien välillä voisi tutkia opettajuuden näkökulmasta.

Mikäli tilanne vaatii, mielikuvaa ei välttämättä ole helppo korjata koulutuksen kautta. Korkeakoulutuksen tulisi luoda hyvät avut opettajalle opettajan työhön. Kuitenkin Saloviidan (2013, 38, 40) mukaan opettajankoulutukseen kohdistuvat odotukset ovat ylimitoitettuja, minkä lisäksi tiedetään vain vähän siitä, millaista opettajankoulutuksen tulisi olla. Tärkein osa saattaa olla opetusharjoittelu. (Saloviita 2013, 38, 40.) Olisi tärkeää, että opettajaharjoittelijoilla olisi mahdollisuus kokeilla yhdessä opettamista kaikkine työvaiheineen. Samalla tarjottaisiin mahdollisuus turvallisiin epäonnistumisiin ja onnistumisiin, jotka olisi mahdollista analysoida, ja joista olisi mahdollisuus oppia. Toiseen opettajaan luottaminen voisi helpottaa ja yhteistyö ei tuntuisi omassa työssä vieraalta. (Kauppinen ym. 2015; Kemppinen 2016, 131.)

Eri opettajaryhmien koulutuksien välille tarvitaan lisää yhteistyötä, jotta ehkäistäisiin haitallisten mielikuvien ja työympäristöjen syntymistä. Erityisesti opetusta tulisi kehittää yhteistyössä eri laitosten ja koulutusten kanssa. Opettajankouluttajien välisellä yhteistyöllä voisi näyttää mallia keskusteleavasta avoimeen dialogiin pyrkivästä opetus- ja ohjaustyöstä, mikä kehittäisi vuorovaikutteisen asiantuntijuuden kehittymistä. Monialaiset opinnot ja luokanopettajakoulutuksen sivuaineopinnot nousee avainasemaan, kun koulutetaan opettajia yhtenäisten peruskoulujen tarpeisiin. Yhteinen vastuu opiskelijavalinnoista ja koulutuksen sisällöistä näyttää lisänneen ainetiedekuntien ja opettajankoulutusyksiköiden yhteistä sitoutumista aineenopettajakoulutukseen. Yhteisesti suunnitellut ja toteutetut opintojaksot ja esimerkiksi opinnäytetöiden yhteisohjaus tuovat uusia mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseen. (Kaikkonen & Kohonen 2012, 81-81, 85, 91; Rantala 2012, 114-115; Takala & Pirttimaa 2016, 166.) Lisääntynyt yhteistyö lähentäisi aineenopettajien, luokanopettajien ja erityisopettajien koulutusta ja opiskelijoita ja voisi madaltaa kynnystä yhteistyöhön työelämässäkin.

10 Lopuksi

Vaikka mielikuvien olemassaolo tiedetään opettajayhteisössä, ei tunneta sitä, minkälaisia mielikuvia on yleistynyt, eikä niiden vaikutuksia opettajayhteisöön tai yhteistyöhön. Tämä kyselytutkimus osoittaa sen, että Pirkanmaan erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvat aineenopettajien huonommista yhteistyötaidoista ja -mahdollisuuksista muihin opettajaryhmiin verrattuna ovat yhteneväisiä ja tilastollisesti merkitseviä. Nämä mielikuvat voivat olla todellisia heijastuksia aineenopettajien yleisesti huonommista yhteistyöhön liittyvistä mahdollisuuksista ja kyvyistä, tai epätodellisia vääriä mielikuvia. Olisi tärkeää tutkia, vaikuttavatko nämä mielikuvat merkittävästi opettajien väliseen yhteistyöhön, ja jos vaikuttavat, niin mitä tilanteen korjaamiseksi voisi tehdä.

Tämä tutkimus tarjoaa ensimmäisen luonnoksen opettajaryhmien välisten mielikuvien maailmasta. Aiemmin mielikuvat ovat olleet opettajayhteisön pinnan alla, eikä ne ole nousseet esiin kuin yksittäisten opettajien suusta. Yleisesti mielikuvien olemassaolo on tiedetty, mutta tarkemmin mielikuvia tai niiden yleisyyttä ei ole tunnettu. Tutkimuksen ansiosta opettajaryhmien välisiä mielikuvia voidaan käsitellä, sillä tutkimus tarjoaa pohjan keskustelulle. Enää ei tarvitse keskustella mielikuvista musta tuntuu -periaatteella.

Lähteet

- Aamulehti. 2017. Näissä Pirkanmaan kouluissa on sisäilmaongelmia – katso tilanne kunnittain. <https://www.aamulehti.fi/a/24400021> (Luettu 20.6.2019.)
- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – tuntuun suunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 45-56.
- Ahonen, S. 2012. Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa: A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 37-52.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupunki. http://yhnessa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf (Luettu 10.10.2018.)
- Borg, W. & Gall, M. 1989. Educational research. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Burcu, F. & Göktas, Y. 2012. ICT Teachers' Assigned Roles and Expectations from Them. Educational Sciences: Theory & Practice 12 (1), 473-478. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978454.pdf> (Luettu 16.7.2019.)
- Cannon, J., Kitchel, A. & Tenuto, P. 2013. District Superintendent Perceptions of Idaho Secondary CTE Teachers' Professional Development Needs. Journal of Career and Technical Education. 28 (1), 39, 42-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043179.pdf> (Luettu 16.7.2019.)
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? – Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Vaiheittain integraatiosta inklusioon. Teoksessa: S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 227-254.
- DeLamater, J., Myers, D. & Collett, J. 2015. Social psychology. 8. painos. Boulder, Colorado: Westview Press.

Elo, S. & Koivusalo, R. 2017a. Hakeminen opettajankoulutukseen. Teoksessa: T. Kumpulainen (toim.) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. 19-28.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf (Luettu 16.9.2019.)

Elo, S. & Koivusalo, R. 2017b. Esi- ja perusopetuksen opettajat. Teoksessa: T. Kumpulainen (toim.) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. 39-63.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf (Luettu 16.9.2019.)

Eläketurvakeskus. 2019. Vanhuuseläkeiät eri maissa.

<https://www.etk.fi/elakejarjestelmat/kansainvalinen-vertailu/elakeiat/> (Luettu 10.12.2019.)

Foddy, W. 1993. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Fowler, F. 2009. Survey research methods. 4.painos. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Gordon, H. 2010. Career and Technical Education Administrators' Perceptions of Secondary Teachers' Attire as Indicated by Selected Professional Attributes. Journal of Career and Technical Education. 25 (1), 47-61.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931088.pdf> (Luettu 16.7.2019.)

Robson, C. 2002. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. 5. painos. Oxford: Blackwell.

Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa: S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 141-160.

Helle, O., Kotisara, R. & Paananen, M-L. 2012. Unelmista totta – Aallonmurtajan harjalta näkyy kauas. Teoksessa: S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 267-278.

Helsingin yliopisto. 2019a. Kasvatustieteiden kandiohjelma: luokanopettaja.
<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-luokanopettaja->

suomenkielinen-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-
v/1.2.246.562.17.46414132533 (Luettu 11.3.2019.)

Helsingin yliopisto. 2019b. Kasvatustieteiden kandiohjelma: erityispedagogiikka.
<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-erityispedagogiikka-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.81909105785> (Luettu 11.3.2019.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, E., Luokola, A. & Niemelä, E. 1999. Erityispedagogiikan laitos kouluttajana. Teoksessa: T. Ladonlahti (toim.), A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena. 54-66.

Itä-Suomen yliopisto. 2019a. Luokanopettajakoulutus.
<https://www.uef.fi/fi/web/skope/luokanopettajakoulutus-joensuu> (Luettu 11.3.2019.)

Itä-Suomen yliopisto. 2019b. Erityisopettajien koulutus.
<https://www.uef.fi/fi/web/kapsy/erityispedagogiikka/erityisopettajien-koulutus> (Luettu 11.3.2019.)

Itä-Suomen yliopisto. 2019c. Erityispedagogiikka.
<http://www.uef.fi/web/kapsy/erityispedagogiikka> (Luettu 18.12.2019.)

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita : monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.

Juuti, K., Toom, A. & Kallioniemi, A. 2012. Näkökulmia kehittyvään ainedidaktiseen tutkimukseen. Teoksessa: A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 53-73.

Jyväskylän yliopisto. 2019a. Luokanopettajakoulutus.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus> (Luettu 11.3.2019.)

Jyväskylän yliopisto. 2019b. Erilliset erityisopettajan opinnot.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/eok> (Luettu 11.3.2019.)

Jyväskylän yliopisto. 2019c. Erityispedagogiikka: opiskelu.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/opiskelu> (Luettu 11.3.2019.)

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2012. Aineenopettaja ainepedagogiikan toteuttajana – autonomia, autenttisuus ja yhteisöllinen toimijuus opettajuuden aineksina. Teoksessa: A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä:Suomen kasvatustieteellinen seura. 74-98.

Kalman, M. & Balkar, B. 2017. Shifting Teachers' Perceptions of School Culture in Turkey: A Mixed Methods Study. FIRE: Forum for International Research in Education. 4 (2). 39-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189519.pdf> (Luettu 16.7.2019.)

Kauppinen, M., Kemppinen, M. & Järvelä, R-L. 2015. Yhteisopettajuudesta tukea opettajaksi kasvuun. Teoksessa: O-P. Salo & M. Kontoniemi. Kohti uutta – 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto. 325-343.

Kemppinen, M. 2016. Minulla olisi idea yhteistyöstä – Lähdetkö mukaan? Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 121-134.

Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2016. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 111-116.

Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita – kasvatustieteiden koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 277-298.

Lapin yliopisto. 2019. Luokanopettajakoulutus. <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opinnot/Luokanopettajakoulutus> (Luettu 11.3.2019.)

Lapin yliopisto. 2017. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2017-2018. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f05098fc-bb90-40f2-89b8-6df2a8173995> (Luettu 11.3.2019.)

Lee, H-H. & Li, M-N. 2015. Principal Leadership and Its Link to the Development of a School's Teacher Culture and Teaching Effectiveness: A Case Study of an Award-Winning Teaching Team at an Elementary School. International Journal of Education

Policy and Leadership. 10 (4), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138618.pdf> (Luettu 16.7.2019.)

Li, G., Taljaard, M., Van den Heuvel, E., Levine, M., Cook, D., Wells, G., Deveraux, P. & Thabane, L. 2017. An introduction to multiplicity issues in clinical trials: the what, why, when and how. *Journal of epidemiology*. 46 (2), 746-755.

<https://doi.org/10.1093/ije/dyw320> (Luettu 29.1.2020.)

Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 187-206.

Merimaa, E. 2011. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. Teoksessa: J. Aho (toim.) *Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena – Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2011*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura. 171-197.

Metsämuuronen, J. 2008. *Monimuuttujamenetelmien perusteet*. Jyväskylä: International Methelp Ky. 2. korjattu painos.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. *Eryityspedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Morgan, J. 2016. Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist. *International Journal of Whole Schooling*. 12 (1) 52-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095368.pdf> (Luettu 16.7.2019.)

Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2014. *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Oja, S. 2012. Oppijoiden yhteisöksi. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 255-264.

Oja, S. 2012. Koulun uudistaminen koskee koko järjestelmää. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 83-106.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 35-62.

Opetusalan ammattijärjestö. 2017. *Oppimisen tukipilarit – Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi.*

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi> (Luettu 16.9.2019.)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 16.9.2019.)

Oulun yliopisto. 2019a. Luokanopettaja. <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/luokanopettaja> (Luettu 12.3.2019.)

Oulun yliopisto. 2019b. Erityispedagogiikka. <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/erityispedagogiikka> (Luettu 12.3.2019.)

Pirttimaa, R. & Takala, M. 2016. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 184-194.

Rantala, J. 2012. Ainedidaktiikan ja aineenhallinnan opetus luokanopettajan koulutuksessa. Teoksessa: A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 98-121.

Rantala, J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa: A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen. Valistus ja koulun penkki. 266-299.

Rikkinen, H., Asikainen, T-P. & Linnansaari, H. 1994. Aineenopettajien kasvatustieteen cum laude approbatur. Teoksessa: H. Rikkinen & S. Tella (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajankoulutus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. 31-49.

Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa: E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta.. Jyväskylä: PS-Kustannus. 16-49.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Uusittu 8. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio – Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat vai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa: P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutkimaan – opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 110-124.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13.painos. Tampere: Vastapaino. 242-255.
- Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa: S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 63-82.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. European journal of special needs education. 25 (4). 389-396.
- Saloviita, T. 2016a. Alkusanat. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 7-16.
- Saloviita, T. 2016b. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 147-164.
- Saloviita, T. 2016c. Usein esitettyjä kysymyksiä. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 165-174.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Meidän koulu – keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, E., Mackie, D. & Claypool, H. 2015. Social psychology. New York: Psychology Press.
- Snellman-Korkeakoulu. 2019. Luokanopettajan tutkinto. <http://snellman-korkeakoulu.fi/koulutus/luokanopettajan-tutkinto> (Luettu 12.3.2019.)
- Takala, M. 2016a. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 60-73.
- Takala, M. 2016b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 22-33.

- Takala, M. 2016c. Johtamisen elementtejä. Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 117-125.
- Takala & Pirttimaa 2016. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa: M, Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 159-170.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. One-year study of development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs education*. 27 (3), 387-388. https://www.researchgate.net/publication/254270281_A_one-year_study_of_the_development_of_co-teaching_in_four_Finnish_schools (Luettu 20.3.2019.)
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162-173.
- Tampereen yliopisto. 2019. Luokanopettaja, kasvatustieteiden tutkintoohjelma. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-tutkinto-ohjelma> (Luettu 12.3.2019.)
- Turun yliopisto. 2019a. Luokanopettajan tutkintoohjelma. <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/luokanopettajan-tutkinto-ohjelma-turku-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-kasvatustieteen> (Luettu 12.3.2019.)
- Turun yliopisto. 2019b. Muu koulutustarjonta. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opiskelu/muu-koulutustarjonta> (Luettu 12.3.2019.)
- Turun yliopisto. 2019c. Opinto-opas: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opettajankoulutuslaitos/okl-turku/14002/13441> (Luettu 18.12.2019.)
- Turun yliopisto. 2019d. Opinto-opas: Opettajan pedagogiset opinnot (aineenopettajakoulutus). <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/2545> (Luettu 12.3.2019.)
- Turun yliopisto. 2019e. Opinto-opas: Kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/kasvatustieteiden-tiedekunta/kasvatustieteiden-laitos/14002/13362> (Luettu 18.12.2019.)

Turun yliopisto. 2019f. Opinto-opas: Erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/sivuainetarjonta-ja-muut-opintokokonaisuudet/13997> (Luettu 18.12.2019.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 2.7.2019.)

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.

Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 37-44.

Ukkola, P. 2016. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työpajoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 109-120.

Wenger, E. 1998. A social theory of learning. Teoksessa: K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Oxon & New York: Routledge. 209-217

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa: S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus. 161-186.

Åbo akademi. 2019a. Utbildningslinjen för klasslärare. <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klaxslarare/> (Luettu 12.3.2019.)

Åbo akademi. 2019b. Utbildningslinjen för speciallärare. <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-speciallarare/> (Luettu 12.3.2019.)

Liitteet

Liite 1.

Me ja muut – mielikuvia eri opettajaryhmistä

Tämä on Pirkanmaan alueen erityis- ja erityisluokanopettajille kohdistettu kysely ja on osa pro gradu -tutkielmaa "Erityisopettajien mielikuvia peruskoulun eri opettajaryhmistä". Kysely vie aikaa n. 5-10 minuuttia. Kyselyyn vastataan anonyymisti.

Vastaa väitteisiin mielikuviesi mukaan. Mielikuvat voivat perustua monin eri tavoin mm. omiin kokemuksiin ja/tai muilta saamaan informaatioon. Mielikuvat voivat olla totuudenmukaisia tai täysin vääriä. Lisätietoja: mm. Smith, E., Mackie, D. & Claypool, H. 2015. Social psychology. New York: Psychology Press. 140-147, 203-204.

Vastaa myös erityis- ja erityisluokanopettajia koskeviin väitteisiin - minkälainen mielikuva sinulla on omasta ryhmästäsi?

Kiitos vastauksestasi!

Ikä *

Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Jokin muu
- En halua vastata

Montako vuotta* olet työskennellyt...?
**Voit kirjoittaa myös kuukaudet (esim. 1v 6kk)*

Luokanopettajana	<input type="text"/>
Aineenopettajana	<input type="text"/>
Erityisopettajana	<input type="text"/>
Erityisluokanopettajana	<input type="text"/>

Toimin nykyään... *

- Erityisopettajana
- Erityisluokanopettajana

Minulla on kelpoisuus toimia... (valitse kaikki mahdolliset vaihtoehdot, esim. erityisluokanopettaja, joka on erikoistunut jonkin aineen aineenopettajaksi valitsee kaikki.) *

- Luokanopettajana
- Aineenopettajana
- Erityisopettajana
- Erityisluokanopettajana

Toimiiko työympäristössäsi sinun lisäksi...? (voit valita monta!)*

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Erityisluokanopettaja

Seuraava

0% Valmis (1 / 5)

Me ja muut – mielikuvia eri opettajaryhmistä

Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä?

1= Täysin eri mieltä, 2= Osittain eri mieltä, 3= Osittain samaa mieltä, mutta osittain eri mieltä 4= Osittain samaa mieltä 5= Täysin samaa mieltä, 0= En osaa sanoa (ei ole mielikuvaa)

	1	2	3	4	5	0
Luokanopettajat osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat osaavat opettaa monipuolisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat hallitsevat suurta oppilasmassaa hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Luokanopettajat hallitsevat opetettavan aineen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat hallitsevat opetettavan aineen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytisopettajat hallitsevat opetettavan aineen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytislukanopettajat hallitsevat opetettavan aineen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajilla on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajilla on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytisopettajilla on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytislukanopettajilla on samanlainen opetusfilosofia kuin minulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

20% Valmis (2 / 5)

Me ja muut – mielikuvia eri opettajaryhmistä

Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä?

1= Täysin eri mieltä, 2= Osittain eri mieltä, 3= Osittain samaa mieltä, mutta osittain eri mieltä 4= Osittain samaa mieltä 5= Täysin samaa mieltä, 0= En osaa sanoa (ei ole mielikuvaa)

	1	2	3	4	5	0
Luokanopettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytisopettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytislukanopettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat osaavat pyytää palautetta muilta opettajilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat osaavat pyytää palautetta muilta opettajilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytisopettajat osaavat pyytää palautetta muilta opettajilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erytislukanopettajat osaavat pyytää palautetta muilta opettajilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat osaavat antaa palautetta muille opettajille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat osaavat antaa palautetta muille opettajille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erityisopettajat osaavat antaa palautetta muille opettajille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat osaavat antaa palautetta muille opettajille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajien kanssa voi keskustella opetuksesta avoimesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajien kanssa voi keskustella opetuksesta avoimesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajien kanssa voi keskustella opetuksesta avoimesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajien kanssa voi keskustella opetuksesta avoimesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat löytävät yhteistä aikaa yhteistyölle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat löytävät yhteistä aikaa yhteistyölle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat löytävät yhteistä aikaa yhteistyölle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat löytävät yhteistä aikaa yhteisölle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat kykenevät joustamaan opetuksessaan yhteistyön puolesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat kykenevät joustamaan opetuksessaan yhteistyön puolesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat kykenevät joustamaan opetuksessaan yhteistyön puolesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat kykenevät joustamaan opetuksessaan yhteistyön puolesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

40% Valmis (3 / 5)

Me ja muut – mielikuvia eri opettajaryhmistä

Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä?

1=Täysin eri mieltä, 2= Osittain eri mieltä, 3= Osittain samaa mieltä, mutta osittain eri mieltä 4= Osittain samaa mieltä 5= Täysin samaa mieltä, 0= En osaa sanoa (ei ole mielikuvaa)

	1	2	3	4	5	0
Luokanopettajat haluavat toimia itsenäisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat haluavat toimia itsenäisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat haluavat toimia itsenäisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat haluavat toimia itsenäisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat haluavat tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat haluavat tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat haluavat tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat haluavat tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajien mielestä toisten opettajien opetukseen ei kuulu puuttua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajien mielestä toisten opettajien opetukseen ei kuulu puuttua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajien mielestä toisten opettajien opetukseen ei kuulu puuttua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajien mielestä toisten opettajien opetukseen ei kuulu puuttua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat tuntevat muiden opettajaryhmien ammattitaidon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat luottavat toisen opettajan ammattitaitoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajat nauttivat opettajan ammatista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettajat nauttivat opettajan ammatista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajat nauttivat opettajan ammatista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokanopettajat nauttivat opettajan ammatista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

60% Valmis (4 / 5)

Me ja muut – mielikuvia eri opettajaryhmistä

Haluatko lisätä jotain?

Anna palautetta!

Edellinen

Lähetä

80% Valmis (5 / 5)

Kiitos vastauksesta!

100% Valmis



Kysely luotu Webropolilla

[Klikkaa tästä](#) ja lue lisää

Liite 2.

(OTSIKKO) Kysely (kaupungin nimi) erityis- ja erityisluokanopettajille!

Hei (kaupungin nimi) erityis- ja erityisluokanopettajat!

Opiskelen erityispedagogiikkaa Turun Yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvista kohdistuen peruskoulun eri opettajaryhmiin.

Toimivan yhteistyön kannalta on tärkeää tunnistaa, minkälaisia mielikuvia kuhunkin opettajaryhmään kohdistuu. Peruskoulun opettajaryhmät voidaan jakaa neljään osaan: luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajiin. Kyselyssä painotetaan opettajien välistä yhteistyötä.

Kyselyyn vastataan täysin anonymisti Webropol -linkin kautta.

Tutkimukseen voi vastata oheisesta

linkistä: <https://link.webpolsurveys.com/S/C7AE55EE5F6DC959>

Kohderymänä on Pirkanmaan peruskoulun erityis- ja erityisluokanopettajat, koska erityis- ja erityisluokanopettajat tekevät tutkitusti yhteistyötä kaikkien opettajaryhmien kanssa.

Tutkimustulokset julkaistaan UTUPub-julkaisuarkistossa, jossa se on avoimesti kaikkien saatavilla.

Tutkimuksen vastaajia ei voi tunnistaa.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatetaan tiukasti tieteellisen neuvottelukunnan määrittämiä tutkimuseettisiä linjauksia. Lisätietoja: <https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>

Tutkimukseni ohjaajana on apulaisprofessori Tero Järvinen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Häneen voi ottaa yhteyttä: tejuja@utu.fi

Kiitos paljon kaikista vastauksista! Autatte taas yhtä opiskelijaa eteenpäin opinnoissaan!

Ystävällisin terveisin,

Atte Seppänen, erityispedagogiikan opiskelija, Turun yliopisto

Yhteystietoni:

Sähköp.: Aawsep@utu.fi

Puh.nro: +358505184840

Liite 3.

(OTSIKKO) Kysely (kaupungin nimi) erityis- ja erityisluokanopettajille MUISTUTUS!

Hei (kaupungin nimi) erityis- ja erityisluokanopettajat!

Suuri KIITOS kaikille vastanneille! Vastauksia tuli yllättävän tyydyttävästi (KIITOS!), mutta vielä kaivataan hieman vastaajia lisää. Tämä on ainoa ja viimeinen muistutus.

Kyselyyn vastataan täysin anonymisti Webropol -linkin kautta:

linkistä: <https://link.webropolsurveys.com/S/C7AE55EE5F6DC959>

Tietoa tutkimuksesta ja tutkijasta:

Opiskelen erityispedagogiikkaa Turun Yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa erityis- ja erityisluokanopettajien mielikuvista kohdistuen peruskoulun eri opettajaryhmiin.

Toimivan yhteistyön kannalta on tärkeää tunnistaa, minkälaisia mielikuvia kuhunkin opettajaryhmään kohdistuu. Peruskoulun opettajaryhmät voidaan jakaa neljään osaan: luokan, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajiin. Kyselyssä painotetaan opettajien välistä yhteistyötä.

Kohderymänä on Pirkanmaan peruskoulun erityis- ja erityisluokanopettajat, koska erityis- ja erityisluokanopettajat tekevät tutkitusti yhteistyötä kaikkien opettajaryhmien kanssa.

Tutkimustulokset julkaistaan UTUPub-julkaisuarkistossa, jossa se on avoimesti kaikkien saatavilla.

Tutkimuksen vastaajia ei voi tunnistaa.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatetaan tiukasti tieteellisen neuvottelukunnan määrittämiä tutkimuseettisiä linjauksia. Lisätietoja: <https://www.tenk.fi/fi/tenkin->

ohjeistot

Tutkimukseni ohjaajana on apulaisprofessori Tero Järvinen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Häneen voi ottaa yhteyttä: tejuja@utu.fi

Kiitos paljon kaikista vastauksista! Autatte taas yhtä opiskelijaa eteenpäin opinnoissaan!

Ystävällisin terveisin,

Atte Seppänen, erityispedagogiikan opiskelija, Turun yliopisto

Yhteystietoni:

Sähköp.: Aawsep@utu.fi

Puh.nro: +358505184840