



**TURUN
YLIOPISTO**

Erityisopettajan rooli moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija(t):
Milla Koski
Ronja Läpinen

Ohjaaja(t):
professori Niina Junntila

13.4.2022
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Milla Koski & Ronja Läpinen

Otsikko: Erityisopettajan rooli moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

Ohjaaja(t): professori Niina Junttila

Sivumäärä: 71 sivua

Päivämäärä: 13.4.2022

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajien kokemuksia omasta roolistaan ja työnkuvastaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten erityisopettajat kokevat yhteistyön toimivan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat erityisopettajien vaikutusmahdollisuudet sekä vaikutuskeinot moniammatillisen ryhmän jäsenenä. Erityisopettajien kokemuksia vertailtiin työkokemuksen sekä työpaikan sijainnin perusteella. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella helmikuussa 2021 ja tutkimukseen valikoitui erityisopettajia mukavuusotannalla ympäri Suomen. Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta, ja aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teorialähtöisen sisällönanalyysin lisäksi aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityisopettajat suhtautuivat pääosin positiivisesti omaan rooliinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, vaikka joitain kehityskohteita vastauksista ilmenikin. Työkokemuksella ja työpaikan sijainnilla ei tutkimuksen tulosten mukaan ollut merkittävää vaikutusta kokemuksiin oppilashuollosta, omasta roolista ja työnkuvasta, yhteistyöstä tai vaikutusmahdollisuuksista oppilashuoltoryhmässä.

Tämän tutkimuksen tuloksista saatuja erityisopettajien kokemuksia on mahdollista hyödyntää moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työskentelyn kehittämisessä sekä erityisopettajan roolin selkiyttämisessä. Ilmiötä tutkimalla on mahdollista ehkäistä erityisopettajien kuormittuneisuutta ja uupumusta. Tutkimuksessa huomioitiin lisäksi aiheen ajankohtaisuus niin erityisopettajan työnkuvan laajentumisen näkökulmasta kuin myös huomioiden pandemia-ajan vaikutukset.

Avainsanat: erityisopettaja, oppilashuolto, moniammatillinen oppilashuoltoryhmä, rooli, työnkuva, yhteistyö, vaikutusmahdollisuudet

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Erytisopettaja osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää	8
2.1	Moniammatillinen yhteistyö	8
2.2	Oppilashuolto	11
2.2.1	Oppilashuollon historia	12
2.2.2	Oppilashuoltolaki	13
2.2.3	Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä	14
2.3	Erytisopettajan työnkuva ja rooli	16
2.3.1	Kolmiportainen tuki	17
3	Tutkimusongelmat	19
3.1	Millaisena erityisopettajat kokevat roolinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä?	19
3.2	Miten erityisopettajat kokevat yhteistyön toimivan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän muiden jäsenten kanssa?	19
3.3	Millaisena erityisopettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuudet moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä?	20
4	Tutkimusmenetelmä	21
4.1	Tutkimusasetelma	21
4.2	Osallistujat	22
4.3	Tiedonkeruumenetelmä	24
4.4	Aineistonkäsittely	26
4.5	Summamuuttujat ja reliabiliteetti	27
4.6	Luotettavuus ja eettisyys	29
5	Tulokset	31
5.1	Erytisopettajien kokemukset yhtenä ryhmänä	31
5.2	Erytisopettajien kuvailut yhtenä ryhmänä	32
5.3	Erytisopettajien kokemukset vertailtuna ryhminä	34

5.3.1 Vertailu erityisopettajien työkokemuksen mukaan	35
5.3.2 Vertailu erityisopettajien työpaikan sijainnin mukaan	40
5.4 Erityisopettajien kuvailut vertailtuna ryhminä	42
5.4.1 Vertailu kuvailuista erityisopettajien työkokemuksen mukaan	42
5.4.2 Vertailu kuvailuista erityisopettajien työpaikan sijainnin mukaan	44
5.5 Summamuuttujien korrelaatio	45
5.6 Tulosten koonti	46
6 Pohdinta	48
6.1 Erityisopettajien kokemukset roolista ja työnkuvasta yhtenä ryhmänä	49
6.2 Erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä yhtenä ryhmänä	50
6.3 Erityisopettajien kokemukset vaikutusmahdollisuuksista kootusti	52
6.4 Erityisopettajien kokemusten vertailu työkokemuksen mukaan	53
6.5 Erityisopettajien kokemuksen vertailu työpaikan sijainnin mukaan	54
6.6 Luotettavuuden tarkastelu	55
6.7 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	56
Lähteet	59
Liitteet	64
Liite 1. Kyselylomake	65
Liite 2. Summamuuttujien keskiarvot työpaikan sijainnin mukaan.	71

1 Johdanto

Kodin ulkopuolella lapselle keskeisimpänä kehitysympäristönä toimii koulu (Mahkonen 2014; Lahtinen 2011; Whitfield 2010; Suhola 2017, 210). Jotta koulu ja koti voisivat molemmat osallistua lapsen kasvatukseen kokonaisvaltaisesti, on molempien tahojen oltava tietoisia toistensa toimintatavoista. Mikäli oppilaalla esiintyy kotona haasteita, on oppilashuollon toimittava proaktiivisesti koulussa (Suhola 2017, 210). Yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja yhdessä toimimisen kannalta moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää.

Koulussa vaikuttavan oppilashuoltoryhmän toiminnalla voidaan täydentää esimerkiksi oppilaan saamia tukitoimia, kuten kolmiportaisen tuen malleihin kuuluvia yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Opetushallitus 2020). Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tehtäviin kuuluu niin koko kouluyhteisön hyvinvointia edistävät toimet kuin myös yksittäiseen oppilaaseen liittyvien asioiden käsittely, asioiden toimenpiteistä ja työnjaosta sopiminen sekä asioiden seuranta. Yksittäisen oppilaan asiat otetaan oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi opettajan ehdotuksesta ja huoltajien suostumuksella. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä koostuu erityisopettajasta sekä muista lapsen kasvatuksesta vastaavista tahoista. (LukiMat 2020.)

Aikaisempaa tutkimusta oppilashuollon historiasta ja oppilashuoltoryhmän toiminnasta on melko runsaasti, mutta oppilashuoltoa ja sen toimintaa työntekijän näkökulmasta on tutkittu hyvin vähän (Suhola 2017, 34). Aikaisempi tutkimus osoittaa, että monelle oppilashuollon toimijalle oppilashuolto on käsitteenä vielä melko jäsentymätön ja monitulkintainen. Käytännön oppilashuoltotyötä ei nähdä niinkään sen tarkoituksenmukaisessa merkityksessään proaktiivisena, vaan enemmänkin ongelmakeskeisenä ja kuntouttavana. Oppilashuoltotyön haasteeksi mielletään asiakkuuden ja osallisuuden aidon toteutumisen lisäksi oppilashuoltotyöhön osallistuvien asiantuntijoiden keskinäisen työskentelyn sujumattomuus. Aikaisemman tutkimuksen perusteella osallistuvien tahojen yhteistyön toimimattomuuteen vaikuttaa yhteisymmärryksen puute oppilashuollon toiminnasta ja tavoitteista, keskeisimmistä periaatteista, niiden toteutustavoista sekä osallistuvien tahojen rooleista ja perustehtävistä. (Suhola 2017, 210.) Oppilashuollon toiminta nähdään usein myös irrallisena muun koulun toiminnasta (Naukkari 1999).

Erityisopetus on osa koulun monitahoista yhteistyötä. Työtä tekee yhdessä useampi oppilaan kasvatukseen osallistuva aikuinen ja jokaisella on oma roolinsa ja tehtävänsä. Erityisopettajalla on koulussa oma vastualueensa ja erityisopettajan lukuisiin eri

tehtäviin kuuluu muun muassa oppilaiden erilaisten haasteiden kohtaaminen. (Lavian 2015, 103.) Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009, 163) ovat todenneet, että erityisopettajilla kuluu jatkuvasti enemmän aikaa uusien työtehtävien hoitamiseen. Erityisopettajan roolin laajeneminen sekä työtehtävien lisääntyminen vaikuttavat erityisopettajien alkuperäisiin työtehtäviin. Tuloksena roolin ja työnkuvan laajenemisesta vaarana on erityisopettajien työuupumus ja kuormittuneisuus. Erityisopettajan roolia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä on tärkeää tutkia, jotta moniammatillista oppilashuoltoa ja siihen liittyvää yhteistyötä olisi mahdollista kehittää niin asiakkaiden kuin asiantuntijoiden kannalta. Tutkimusaihe on erityisen tärkeä, sillä kartoittamalla erityisopettajan roolia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä saadaan kokonaiskuva erityisopettajan työpanoksesta sekä työtehtävistä, ja näin mahdollisesti voidaan ehkäistä kuormittuneisuutta ja uupumusta. Uupumus ja väsymys liittyvätkin usein työn liiallisiin vaatimuksiin ja kuormittavuuteen (Mäkikangas ym. 2020; Lerkkanen 2022, 13 mukaan).

Erityisopettajan roolin selkeytymiseksi ja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyön kehittämiseksi on tärkeää selvittää erityisopettajien henkilökohtaisia kokemuksia oppilashuollon toimivuudesta. Erityisopettajien kokemuksia hyödyntäen voidaan kehittää moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toimintaa sekä selkeyttää erityisopettajien omaa vastuualuetta ja siihen liittyviä tehtäviä. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset voivat osoittaa, mikä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyössä koetaan toimivaksi ja mitkä asiat koetaan puolestaan yhteistyön ongelmakohtina.

Erityisesti pandemia-aika on vaikuttanut koulunkäyntiin, erityisopettajien työnkuvaan sekä oppilashuollon toimintaan radikaalisti, mikä on vaatinut sekä erityisopettajilta että muilta moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toimijoilta entistä suurempaa työpanosta. (Opetushallitus 2021). Pandemia-aika on ajanut koulut etsimään uusia ratkaisuja ja toimivia menetelmiä opetuksen järjestämiseksi. Tutkimus (Lerkkanen ym. 2020) koskien opettajien stressiä osoitti opettajien tuntuneen olevansa kuormittuneita jo ennen korona-aikaa, ja pandemian aikana yksilölliset erot työn kuormittavuudessa ja työhön sitoutumisessa ovat korostuneet entisestään. Opettajille stressiä aiheuttivat muun muassa liian suuri työmäärä, opetustehtävien ulkopuoliset tehtävät sekä resurssipula. (Lerkkanen 2022, 12.) Lisäksi pandemia-ajan poikkeusjärjestelyjen aikana osalle oppilaista on saattanut syntyä hyvinvointitai oppimisvajetta, joita on erilaisin keinoin tarpeen selvittää ja paikata. Poikkeusjärjestelyistä palautuminen vaatii koko moniammatilliselta oppilashuoltoryhmältä entistä enemmän suunnitelmallista ja johdonmukaista toimintaa koronavirustilanteesta toipumisen tueksi. (Opetushallitus 2021).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tarkastella erityisopettajien työnkuvaa ja roolia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Työnkuvalla tarkoitettiin työhön kuuluvia tehtäviä ja roolilla yksilön käyttäytymis- ja asennoitumistapaa ryhmässä (Kotimaisten kielten keskus 2022). Tutkimuksessa perehdyttiin roolin lisäksi erityisopettajien työnkuvaan oppilashuoltoryhmässä sekä kokemuksiin yhteistyöstä ja vaikutusmahdollisuuksista oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Tarkastelun kohteena olivat myös oppilashuollon toiminta ja sen vaikutukset niin yksittäisen oppilaan kuin koko koulun kannalta. Tutkimuksessa koululla tarkoitetaan peruskoulua, eikä tutkimus kohdentunut tiettyyn koulutusasteeseen tai koulumuotoon. Tutkimuksessa käsitteellä *oppilas* tarkoitetaan perusopetuksen oppilasta ja käsitteellä *vanhemmat* tarkoitetaan myös huoltajia. Lisäksi termillä *oppilashuolto* viitataan peruskoulussa toteutettavaan opiskeluhuoltoon.

2 Erityisopettaja osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää

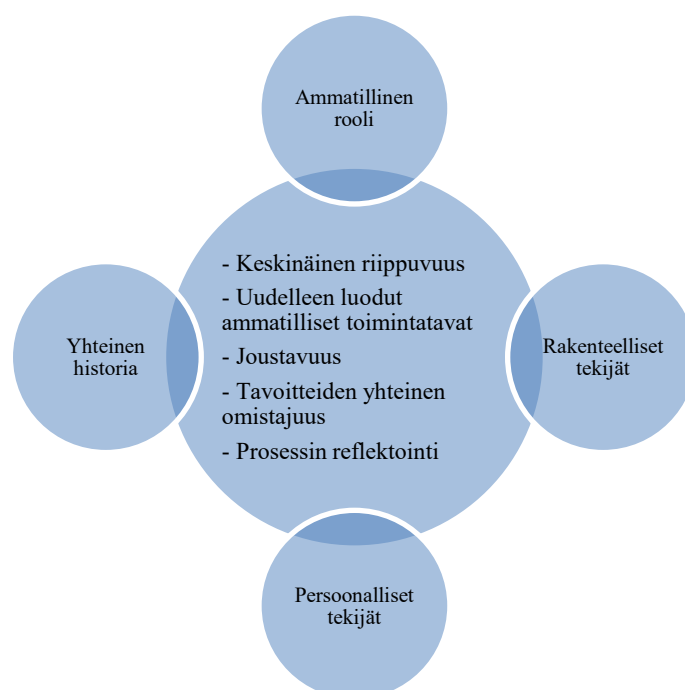
2.1 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisuudessa tavoitteena on kohdata ja ratkaista yhä monimuotoisempia haasteita eri asiantuntijoiden näkemyksiä ja osaamista yhdistäen. Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa siis eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä, jonka voidaan katsoa olevan eri hallintokuntien rajat ylittävää toimintaa. Tällaisen toiminnan tavoitteena on yhteissuunnittelun toteutus, osaamisen kehittäminen sekä uusien toimintamallien löytäminen. Lisäksi moniammatillisuus on yksi tärkeistä oppimisympäristön sosiaalisista tekijöistä, ja sosiaalisen oppimisympäristön keskiössä ovatkin siinä toimivat aikuiset sekä heidän väliset vuorovaikutussuhteensa. (Opetusministeriö 2005, 33–34.)

Honkanen ja Suomala (2009, 99–100) ovat esittäneet moniammatillisen yhteistyön kolme mallia, joissa yhteistyö ilmenee eri tavoin. Näitä moniammatillisen yhteistyön malleja ovat lokeroitunut asiantuntijuus, latistunut asiantuntijuus ja hyvin toimiva asiantuntijuus. Lokeroituneen asiantuntijuuden mallissa moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat asiantuntijat pysyvät vankasti omalla osaamisalueellaan ja kokevat, ettei yhteistyöhön ole tarvetta. Yhteistyön yhteiset tavoitteet ovat usein kaikille toimijoille epäselvät. Jokainen arvioi oppilasta oman erityisasiantuntemuksensa pohjalta ja pysyy vahvasti omissa suunnitelmissaan. Kodin ja koulun yhteistyössä vanhempien osallistuminen on hyvin vähäistä ja jää usein vaille arvostusta.

Latistuneen asiantuntijuuden mallissa asiantuntijat eristäytyvät omalle alueelleen, jossa jokainen toimii ilman yhteisesti määriteltyjä tavoitteita. Eri ammattikuntien asiantuntijat arvioivat lasta ja perhettä itsenäisesti, ja suunnitelmien laatimisessa toteutusvastuu määräytyy erityisosaamisen mukaan. Yhteistyö ilmenee kodin ja koulun välillä melko yksipuolisena, jolloin vanhempia hyödynnetään tiedonlähteenä yhteistyökumppanin sijaan. Toisin kuin lokeroituneen ja latistuneen asiantuntijuuden malleissa, hyvin toimivan asiantuntijuuden mallissa yhteiset tavoitteet ovat puolestaan tarkasti mietittyjä ja kaikkien toimijoiden asiantuntijuutta käytetään monipuolisesti hyväksi muun muassa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Asiantuntijat tekevät päätöksiä yhdessä ja moniammatillinen yhteistyö on johdonmukaista sekä tavoitteellista. Vanhemmilla on hyvin toimivan asiantuntijuuden mallissa suuri rooli, ja he osallistuvat aktiivisesti koulutyöhön sekä sen suunnitteluun. (Honkanen & Suomala 2009, 100.)

Honkasen ja Suomalain (2009, 100) lisäksi moniammatillista yhteistyötä on tutkinut sosiaalityön tutkija Laura Bronstein. Bronstein (2003) on lähestynyt moniammatillisen työskentelyn toimivuutta sosiaalityön näkökulmasta ja näin luonut uuden moniammatillisen yhteistyön teoreettisen mallin. Bronstein esittelee teoreettisessa mallissaan (kuvio 1) viisi moniammatillisen työskentelyn osa-aluetta, joihin moniammatillisen työskentely perustuu sekä näiden lisäksi vielä neljä moniammatilliseen työskentelyyn vaikuttavaa tekijää. (Mönkkönen, Kekoni & Pehkonen 2019, 19–20.) Alla olevassa kuviossa esitellään moniammatillisen yhteistyön osa-alueet ja niihin liittyvät tekijät.



KUVIO 1. Moniammatillisen työskentelyn osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät Bronsteinin (2003) mukaisesti.

Bronsteinin (2003) teoreettisessa mallissa moniammatillisen työskentelyn osa-alueisiin lukeutuvat ammattilaisten keskinäinen riippuvuus, uudelleen rakentuvat ammatilliset toimintatavat, joustavuus, tavoitteiden yhteinen omistajuus sekä prosessin reflektointi. Keskinäisellä riippuvuudella voidaan tarkoittaa yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten kykyä tiedostaa oma roolinsa ryhmässä sekä keskinäisen luottamuksen rakentamista ryhmän jäsenenä ja ammattilaisina. Tällaisen keskinäisen riippuvuuden toteutuessa on mahdollista rakentaa uusia ammatillisia toimintatapoja, joiden avulla palveluista hyödytään enemmän kuin aikaisemmin. Joustavuus moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattilaisten välillä

mahdollistaa uusien roolien hyväksymisen yhteisössä ja näin moniammatillisen yhteistyön tavoitteista tulee kaikille yhteisiä. Tällöin ammattilaiset sekä asiakkaat jakavat vastuun yhteisten tavoitteiden asettamisesta ja saavuttamisesta. Tärkeä osa-alue moniammatillisessa työskentelyssä on myös prosessin reflektointi itsearvioinnin välineenä. (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan.)

Viiteen osa-alueeseen Bronstein liittyy neljä tekijää, jotka vaikuttavat moniammatilliseen työskentelyyn. Ensimmäinen tekijä on ammatillinen rooli, jolla voidaan tarkoittaa ammatti-identiteetin vaikutusta yhteistyön onnistumiseen ammattilaisten välillä. Vahvan ammatti-identiteetin avulla on mahdollista osallistua työskentelyyn tuntematta epävarmuutta omasta osaamisestaan. Toinen moniammatilliseen työskentelyyn vaikuttava tekijä on organisaation rakenteet, johon liitetään organisaatiokulttuuri, johdon suhtautuminen työskentelyyn sekä työskentelyyn liittyvät ajalliset ja paikalliset rajoitteet. Kolmas tekijä kattaa osallistujien persoonallisuuden. Moniammatilliseen työskentelyyn vaikuttaa vahvasti eri ammattilaisten tavat toimia ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yhteistyötä ohjaa myös jokaisen osallistujan asenteet ja ennakkoluulot. Neljäs vaikuttava tekijä on ryhmän yhteinen historia. Yhteisen historian katsotaan ennakoivan tulevaa työskentelymenestystä ja sillä nähdään olevan vaikutusta ammattilaisten keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan.)

Vierula, Pösö ja Paavilainen (2019) lähestyvät julkaisussaan moniammatillista yhteistyötä Bronsteinia ongelmakeskeisemmin esitellen työnjaon kolme keskeistä pulmakohtaa. Ensimmäinen pulmakohdista koskee moniammatillisen ryhmän jäsenten oman perustyön ja moniammatillisen yhteistyötä vaativan työn rajaamisvaikeuksia. Toisena pulmakohtana voidaan pitää oman työnkuvan ja sen perustehtävän asiantuntijuuden soveltamisvaikeuksia, ja kolmantena pulmakohtana voidaan nähdä epäselvyydet vastuukysymyksissä. Pulmakohtien voidaan nähdä aiheuttavan esimerkiksi turhautuneisuutta ajankäytöstä tai käsiteltävän ongelman laadusta niille ryhmän jäsenille, joita käsiteltävä asia ei kosketa. Vierulan ym. (2019) mukaan tämä voi vaikuttaa osaltaan siihen, että ryhmän jäsenten sitoutuneisuus moniammatillista työskentelyä kohtaan on puutteellista. Ilman riittävää tukea, tietoa sekä tarkoituksenmukaista työnjakoa on vaarana, että moniammatillisuus nähdään enemmän taakkana kuin hyveenä (Vierula ym. 2019, 295–299.)

2.2 Oppilashuolto

Opiskelijahuollon toiminnassa kiteytyvät yhteen opetustoimi, sosiaalitoimi sekä terveystoimi. Eri alojen toimijat toteuttavat opiskeluhuoltoa suunnitelmallisena monialaisena yhteistyönä. (Terveystoimen ja hyvinvoinninlaitos 2022.) Oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa koulun toimintaa lasten ja nuorten kehitysympäristön sekä koulun toimintaympäristön muuttuessa. Oppilashuoltotyö toimii osana koulun tärkeitä kasvatus- ja opetustehtäviä, ja oppilashuoltotyössä huomioidaan aina lapsen edun ensisijaisuus. (YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 77 mukaan, tästä eteenpäin POPS.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädetään perusopetuksen oppilashuollosta, jossa keskeiset periaatteet, tavoitteet ja paikallisen opetussuunnitelman oppilashuoltosuunnitelmat määrätään (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 6 §; POPS 2014, 77 mukaan). Oppilaan oikeuksiin kuuluu vastaanottaa maksutta sellaista oppilashuoltoa, jota oppilaan osallistuminen opetukseen edellyttää (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 9 § 4 mom.; POPS 2014, 77 mukaan).

Peruskoulun oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaiden fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin huolehtimista ja hyvän oppimisen edistämistä sekä ylläpitämistä. Oppilashuolto pyrkii toimimaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko kouluyhteisöä tukien. Oppimisvaikeuksien sekä terveydellisten, psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien ehkäisy ja korjaaminen ovat osa oppilashuoltotyötä. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä, ja jokaisella oppilaalla on oikeus yhteisöllisen oppilashuollon yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3 § 1 ja 2 mom.; POPS 2014, 77 mukaan.) Oppilashuollon perinteisiin osa-alueisiin kuuluvat kouluterveydenhuolto, kouluruokailu sekä oppilaskuljetukset. Lisäksi oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liitetään erityisopetus, tukiopetus sekä oppilaanohjaus. (Opetusministeriö 2002, 11.)

Hyvin järjestetyllä oppilashuollolla on tärkeä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisessä, sillä koulu tavoittaa jokaisen peruskouluikäisen lapsen ja nuoren. Koulussa ammattilaisilla on mahdollisuus seurata lasten ja nuorten hyvinvointia, kasvua ja niissä tapahtuvia muutoksia. Toimivan oppilashuollon on todettu edistävän lasten ja nuorten kasvua, kehitystä ja oppimista. Lisäksi oppilashuolto voi ehkäistä lasten ja nuorten psykososiaalisten ongelmien syntymistä, kuten esimerkiksi syrjäytymistä tai psykiatristen palvelujen tarvetta. (Opetusministeriö 2002, 9.)

2.2.1 Oppilashuollon historia

Oppilashuollon juuret ja historia ylettyvät jo oppivelvollisuutta edeltävään kansakoulu-aikaan, ja historian kehityksen voidaan nähdä olevan selkeästi yhteydessä suomalaisen hyvinvointivaltion koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuoltojärjestelmän muovautumiseen. Yritykset parantaa opiskeluun liittyviä fyysisiä ja materiaalisia puitteita saivat aikaan oppilashuollon toiminnan aloittamisen. Oppivelvollisuuden laajetessa koskemaan koko lapsiväestöä vuonna 1921, tarvittiin lisää erilaisia tukitoimia, jotka mahdollistivat jokaisen osallistumisen koulunkäyntiin. Oppilashuolto käsite kattoi aikaisemmin muun muassa kouluateriat, -tarvikkeet, -kuljetukset ja -terveydenhuollon, mutta laajeni myöhemmin tarkoittamaan niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalista oppilashuoltoa. (Jauhiainen, 1993; Opetusministeriö 2002, 12 mukaan.)

Oppilashuollon kehityslinjat kautta historian on jaettu eri kausiksi. 1860–1920-luvut ovat nimetty nälkä- ja tautipolitiikan kaudeksi oppilashuollon eri toimintamuotojen synnyn, laajenemisen ja peruskoulujärjestelmässä tapahtuneiden muutosten perusteella. (Jauhiainen 2002; Laaksonen & Hytönen 2000; Mäenalanen 2007, 7 mukaan.) Oppilashuoltoa alettiin rakentamaan 1920–1960-luvuilla ja modernien psykososiaalisten asiantuntijajärjestelmien synty voidaankin sijoittaa vuosille 1920–1960 (Opetusministeriö 2002, 13). Jauhiaisen (2002) mukaan psykososiaalinen aikakausi kesti jopa 1990-luvulle saakka. Lait koskien koululääkärin työtä, neuvolatoimintaa sekä ammatinvalinnan ohjausta astuivat voimaan 1950-luvulla. Myös kouluterveydenhuollon valtakunnallinen kehittäminen asettui samalle ajanjaksolle. Opinto-ohjaajajärjestelmä syntyi 1960-luvun loppupuolella, ja muista oppilashuollon ammattikunnista poiketen opinto-ohjaajista tuli virallinen osa koulun henkilöstöä (Jauhiainen 1993; Jauhiainen 2002 mukaan). Psykososiaalisen oppilashuollon kaudella koulun apujoukot olivat laajimmillaan, ja peruskoulusta pyrittiin saamaan mahdollisimman omavarainen oppilashuollon palveluissa. Koulun kuraattori- ja psykologitoiminta ei kuitenkaan kehittynyt koko maata kattavaksi, ja vasta vuoden 1990 lastensuojelulaki määritteli koulukuraattorin ja -psykologin palvelut. (Jauhiainen 2002; Laaksonen & Hytönen 2000; Mäenalanen 2007, 7 mukaan.)

Jauhiaisen (2002) mukaan oppilashuollon historia ja peruskoulun muutokset heijastelevat koko suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan muotoutumista. Muun muassa terveyden- ja sosiaalihuollon ammattilaisten lisääntyminen ja niiden tuottamien palveluiden kasvu ja eriytyminen näkyvät keskeisinä hyvinvointiyhteiskunnan synnyn piirteinä (Mäenalanen 2007, 7). Oppilashuoltoryhmät vakiinnuttivat asemansa peruskouluissa 1980- ja 1990-luvun

vaihteessa (Laaksonen & Hytönen 2000; Pesonen & Heinonen 2005; Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002; Mäenalanen 2007, 8 mukaan). 1990-luvun alussa oppilashuollon toimintamuodot sisällytettiin uudistettuun lastensuojelulainsäädäntöön ja kouluikäisten mielenterveys- ja sosiaalityö liitettiin osaksi ennaltaehkäisevää työtä (Jauhiainen, 2001; Opetusministeriö 2002, 13 mukaan). Koulun oppilashuoltoa voidaankin pitää yhdenlaisena ammatillisena huolenpitoverkostona. Kouluissa on lukuisia pedagogisia, psykologisia ja sosiaalisia toimintoja, joiden avulla koulu huolehtii muun muassa työrauhasta, oppilaiden mielenterveydestä ja oppimiskyvystä sekä oppivelvollisuuden noudattamisesta. (Jauhiainen 2002; Mäenalanen 2007, 8 mukaan.)

2.2.2 Oppilashuoltolaki

Oppilashuoltolain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta sekä toimia ongelmien ehkäisykeinona. Oppilashuoltolaki pyrkii edistämään oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä, esteettömyyttä ja yhteisöllistä toimintaa. Lisäksi kodin ja oppilaitoksen välisen yhteistyön edistäminen kuuluu oppilashuoltolakiin. Varhaisen tuen tarjoaminen sekä opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalveluiden yhdenvertainen saatavuus ja laatu taataan oppilashuoltolaissa. Oppilashuoltolain tarkoituksena on vahvistaa opiskeluhuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena sekä monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 2 §.)

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan koko oppilaitosyhteisön toimintakulttuuria ja toimia, joilla edistetään oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta, osallisuutta sekä terveellisyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä opiskeluympäristössä. Ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista on oppilaitoksen henkilökunnalla. Jokaisen oppilaitoksessa työskentelevän ja opiskeluhuoltopalveluista vastaavan viranomaisen ja työntekijän on edistettävä tehtävissään opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 4 §.) Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteutetaan siis osana koulun arkea päivittäin ja sen keskiössä ovat koulun yhteiset asiat sekä hyvinvoinnin rakentaminen. Vaikka yhteisöllistä opiskeluhuoltoa tarjotaan kaikille kouluyhteisön jäsenille, voidaan sitä myös kohdentaa tietyille ryhmille tai luokka-asteille. (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 9.)

Perusopetuslaissa yksilökohtainen opiskeluhoito tarkoittaa yksittäiselle opiskelijalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoitoon psykologi- ja kuraattoripalveluja, monialaista yksilökohtaista opiskeluhoitoa ja koulutuksen järjestäjän järjestämiä sosiaali- ja terveystalveluja. Yksilökohtaista opiskeluhoitoa toteuttaa monialainen asiantuntijaryhmä. Asiantuntijaryhmän tehtäviin kuuluu muun muassa laatia opiskeluhoitokertomus monialaisesta yksilökohtaisesta opiskeluhoitosta (Oppilas- ja opiskeluhoitolaiki 5 §.) Asiantuntijaryhmä kootaan tapauskohtaisesti tilanteen ja tarpeen mukaan. Asiantuntijat eivät osallistu työskentelyyn ilman oppilaan tai huoltajan suostumusta, sillä yksilökohtainen opiskeluhoito perustuu perheen ja oppilaan vapaaehtoisuuteen. Yksilökohtaisen opiskeluhoitoon tavoitteena on seurata sekä edistää yksittäisen oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia, terveyttä ja oppimista. Yksilökohtainen opiskeluhoito voi olla sekä korjaavaa että ennaltaehkäisevää. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 10.)

2.2.3 Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä

Useimmissa kouluissa moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on vastuussa oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huolehtimisesta. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä arvioi koko koulun, luokan ja yksittäisten oppilaiden oppimisen esteitä sekä opetuksellisia, psyykkisiä, sosiaalisia ja yhteisöllisiä tuen tarpeita. (Laaksonen & Hytönen 2000; Pesonen & Heinonen 2005; Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002; Mäenalanen 2007, 8 mukaan.) Oppilashuoltoryhmän toiminnalla voidaan täydentää oppilaan saamia tukitoimia, kuten yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Opetushallitus 2020).

Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tehtäviin kuuluu muun muassa yksittäiseen oppilaaseen liittyvien asioiden käsittely, toimenpiteistä ja työnjaosta sopiminen sekä näiden seuranta. Oppilaan asiat otetaan oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi opettajan ehdotuksesta ja huoltajien suostumuksella. (LukiMat 2020.) Oppilashuoltoryhmä muodostuu niistä alan ammattilaisista, joiden palveluja koululla on käytössään. Useimmiten moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu erityisopettajan lisäksi koulun rehtori, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, opinto-ohjaaja sekä oppilaan oma opettaja. (Ekebon et al. 2000; Mäenalanen 2007; 8; LukiMat 2020 mukaan.) Ryhmään voidaan tarvittaessa ottaa osaksi myös lasten huoltaja(t) tai muita asiantuntijoita (LukiMat 2020). Oppilashuoltoryhmällä on mahdollisuus esittää näkemyksiä ja ehdotuksia perustuen ryhmän jäsenten asiantuntijuuteen,

mutta sillä ei kuitenkaan ole hallinnollista päätösvaltaa koulussa (Ekebom et al. 2000; Mäenalanen 2007; 8 mukaan).

Moniammatillisella oppilashuoltoryhmällä on siis vastuullaan monenlaisia erilaisia tehtäviä, jotka edellyttävät ryhmän säännöllistä ja suunnitelmallista kokoontumista. Kokoontumisten tulisi tukea monialaista työtä niin, että jokaisen osallistuvan toimijan ammattitaito hyödynnetään parhaalla mahdollisella tavalla. Moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä tulisi olla selkeä työnjako, ja jokaisella oppilashuoltopalvelun toimijalla, huoltajalla sekä oppilaalla tulee olla mahdollisuus tuoda haluamiaan asioita moniammatillisen oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Ryhmän kokoontumista varten kaikille ryhmän jäsenille lähetetään kokouksen asialista etukäteen ja kokouksessa käsitellyt asiat dokumentoidaan. Käsiteltyjen asioiden dokumentointi ja kirjaaminen vahvistavat sekä oppilaiden että oppilashuoltoryhmän toimijoiden oikeusturvaa. Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työskentely vaatii siis käytännöiltään sekä työskentelyltään johdonmukaista ja selkeää toimintakulttuuria. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 20.)

Onnistuneen oppilashuoltotyön toteutuminen edellyttää eri alojen ammattilaisten monialaista yhteistyötä (Opetusministeriö 2002, 11). Monialainen yhteistyö on yksi keskeisimmistä tekijöistä oppilashuoltotyössä. Yhdeksi toimivan yhteistyön kulmakiveksi voidaan katsoa eri ammattilaisten työnkuvien ja roolien tunnistaminen sekä niiden vaikutus yhteiseen työskentelyyn moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä (Mönkkönen ym. 2019, 66). Työtä tukevat ryhmän jäsenten keskinäinen luottamus sekä kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja huoltajaan. Lisäksi oppilaan ja huoltajan osallisuuden tukeminen on tärkeä osa oppilashuoltoa. (POPS 2014, 77.) Oppilaan opetus ja kasvatusta järjestetään yhteistyössä koulun ja huoltajien kanssa. Yhteistyössä pyritään siihen, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa mukaista opetusta, tukea ja ohjausta. (Valtioneuvoston asetus (422/2012); POPS 2014, 62 mukaan.) Yhteistyön merkitys kodin ja koulun välillä korostuu erityisesti silloin, kun oppilaalla havaitaan tuen tarvetta. Niin koko perusopetuksen ajalle kuin myös koulunkäynnin nivelvaiheisiin kehitetään yhteistyötapoja ja erilaisia toimintamalleja. Oppilaan tukeen liittyvissä asioissa on tärkeää, että koulun henkilöstö tuntee säädökset ja määräykset, jotka liittyvät huoltajan kanssa tehtävään yhteistyöhön oppilaaseen liittyvissä asioissa. Koulusta annetaan huoltajalle tietoa oppilaaseen liittyvistä asioista, kuten esimerkiksi oppilaan asioiden käsittelystä. (POPS 2014, 62.)

Laitila, Lunkka ja Suhonen (2009, 3) ovat tutkineet vanhempien kokemuksia moniammatillisesta verkostoyhteistyöstä lapsi- ja perhepalveluissa asiakaslähtöisyyden näkökulmasta. Moniammatillinen verkostoyhteistyö toimii apuna lapsen ja/tai perheen tuen

tarpeen arvioinnissa sekä sen suunnittelussa ja seurannassa. Julkaisun mukaan vanhemmat toivovat moniammatilliselta toiminnalta lempeää ja tasavertaista otetta käsiteltäviin asioihin sekä matalaa kynnystä moniammatillisen ryhmän tapaamisiin. Lisäksi vanhemmat toivoivat ammattilaisilta ohjaavaa ja kannustavaa otetta sekä käytännön ohjeita ja vinkkejä arkeen. Vanhemmat ilmaisivat tyytymättömyyttään moniammatillisen työryhmän lääkäriin, jonka koettiin olevan irrallinen osa yhteistyössä toimivaa ryhmää. Irrallisuuden aiheutti vanhempien mukaan lääkärin satunnainen ja harva läsnäolo tapaamisissa. (Laitila ym. 2009, 8.)

Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnista huolehtimisen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on asetettu oppilaan mielen hyvinvointia edistävät toiminnot osana koulupäivää. Kuten jo aikaisemmin todettiin, oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen ja sen edistäminen on jokaisen koulun aikuisen vastuulla. Opettajan tehtäviin kuuluu opetustoimen lisäksi oppilaan haasteiden varhainen tunnistaminen ja oppilaan tukeminen, ja koulun tehtävänä on auttaa oppilasta selviämään haasteista. Koululla on erityisen suuri merkitys niille oppilaille, joilla on oppimisen häiriöitä sekä niille, jotka tarvitsevat eniten tukea. Koulun tulee tarjota oppilalle ennaltaehkäiseviä tukitoimia sekä kouluterveydenhuollon palveluja. Opettaja-lehden (Paatero, 2020) mukaan Suomen psykologiliitto on ottanut kantaa oppilashuollon resursseihin, jotka tulisi saada kuntoon jokaisella kouluasteella. Riittäväillä resursseilla koulupsykologit ehtisivät keskittyä yksittäisen oppilaan asioihin. Psykologiliiton mukaan Suomesta puuttuu kuitenkin satoja koulupsykologeja ja -kuraattoreja, sillä heille ei ole perustettu virkoja. Näin ollen koulupsykologeilla on kunnasta riippuen vastuullaan erisuuruisia oppilasmääriä, ja osa -psykologeista kiertää monessa eri koulussa. (Paatero, 2020.) Oppilashuoltoryhmän puuttuvien jäsenten myötä ryhmän muut jäsenet voivat kokea oppilaiden tarpeen mukaisen tukemisen olevan haastavaa ja omaa työnkuvaa kuormittavaa.

2.3 Erityisopettajan työnkuva ja rooli

Erityisopettaja on eriyttämisen ammattilainen ja tukee oppilaiden oppimista yhdessä luokanopettajan kanssa. Samoin kuin luokanopettajan, erityisopettajan tehtäviin kuuluu luokkansa tai ryhmänsä hyvinvoinnista ja turvallisuudesta huolehtiminen osana opetustyötä. Erityisopettajalla on erityisen tärkeä rooli tuen tarpeen varhaisessa tunnistamisessa ja tuen tarjoamisessa. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 17.) Suurin osa erityisopettajan työstä koostuu opetus-, konsultointi- ja taustatyöstä sijainnista ja roolista riippumatta (Takala ym. 2009, 166). Koulussa erityisopetuksesta vastaa joko erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Erityisluokanopettaja opettaa omaa opetusryhmäänsä, jossa saa olla enintään kymmenen

oppilasta. Erityisluokanopettaja toteuttaa siis pienryhmämuotoista opetusta. (Opetusministeriö 2007, 22.) Laaja-alainen erityisopettaja toteuttaa puolestaan osa-aikaista erityisopetusta (Laatikainen 2011, 8), jota voidaan toteuttaa joko oppilaan omassa luokassa, pienryhmässä tai yksilöopetuksessa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 335). Erityisopetuksessa jokaisen oppilaan kohdalla opetusmenetelmiä monipuolistetaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi (Rytivaara ym. 2012, 348).

Erityisopettajat toteuttavat työssään ammattirajat ylittävää moniammatillista yhteistyötä (Tuomainen, Palonen & Hakkarainen 2019, 2). Erityisopettajat ohjaavat tukea tarvitsevia oppilaita ja samanaikaisesti konsultoivat muita opettajia erityisopetukseen liittyvissä asioissa (Sugai & Tindal 1993; Tuomainen ym. 2019, 2 mukaan). Erityisopettaja on siis osa koulun moniammatillista oppilashuoltoryhmää, jossa hänen keskeisimpiin tehtäviinsä kuuluu oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin seuraaminen sekä ryhmän työskentelyn ja siinä tapahtuvien muutosten havainnoiminen. Erityisopettajien ja muiden koulun toimijoiden yhteistyötä toteutetaan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä tietyn oppilaan tuen tarvetta arvioiden ja määrittäen. (Opetusministeriö 2007, 14–15.) Moniammatillista yhteistyötä koskevat aikaisemmat tutkimukset korostavatkin yhteistyön merkitystä erityisesti oppilaiden käytöshäiriöiden tunnistamisessa sekä ehkäisemisessä (Karhu, Paananen, Närhi & Savolainen 2020, 758). Rytivaaran ym. (2012, 348) mukaan yhteistyön merkitys korostuu erityisesti kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

2.3.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoa, joka koostuu kolmesta tuen eri tasosta. Näitä tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen tavoitteena on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppimisvaikeuksien syvenemisen ehkäiseminen. Oppilaalle täytyy tarjota mahdollisuus opetukseen ja toimintaan osallistumiseen ryhmän jäsenenä sekä tukeen omassa opetusryhmässään. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mutta tuen tasoa ja tuen määrää voidaan muuttaa oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaan. (POPS 2014, 61.)

Ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen on yleinen tuki, jolla pyritään vaikuttamaan oppilaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleistä tukea annetaan oppilaalle heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä yleisen tuen tarjoaminen vaadi erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleistä tukea annetaan osana koulun normaalia arkea, ja tukimuotoina on usein yksinkertaiset pedagogiset ratkaisut sekä erilaisia ohjaus- ja tukitoimia.

Mikäli oppilaan tuen tarve kasvaa yleisen tuen piirissä, on oppilaalla oikeus saada tehostettua tukea. (Opetushallitus 2021.)

Tehostetulla tuella tarkoitetaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista. Tehostetun tuen piiriin siirtyessä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella määritellään oppilaalle annettavat tukimuodot ja tuen määrä sekä tuen aloittaminen ja järjestäminen. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöstön kanssa. Tehostettua tukea annetaan oppimissuunnitelman mukaisesti ja tuen suunnittelussa sekä toteutuksessa keskiöön nousevat osallistuvien toimijoiden yhteistyö ja suunnitelmallisuus. Mikäli tehostettu tuki ei riitä, on oppilaan saatava erityistä tukea. (Opetushallitus 2021.)

Erityinen tuki on tehostetusta tuesta seuraava ja kolmiportaisen tuen viimeinen porras. Erityistä tukea annetaan oppilaalle silloin, kun tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta selviytymään päivittäisestä koulutyöstä. Oppilaalle tehdään tällöin pedagoginen selvitys ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta ilmenee päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Erityisopetus ja muu oppilaan tarvitsema tuki muodostavat erityisen tuen kokonaisuuden. Ensiarvoisen tärkeää erityisessä tuessa ovat huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö sekä yksilöllinen ohjaus. (Opetushallitus 2021.)

Koulun vastuulla on olla yhteydessä kotiin välittömästi, jos oppilaalla ilmenee tuen tarvetta, koulunkäynnin ongelmia tai muita hyvinvointia vaarantavia asioita. Sekä oppilaalle että huoltajille annetaan tietoa eri tukitoimista, kuten esimerkiksi tuen kolmiportaisuudesta. Kodin ja koulun säännölliseen yhteistyöhön kuuluvat oppilaan edistymisen ja tuen tarpeen arviointi sekä tuen suunnittelu. Tavoitteena on toimia yhteistyössä niin oppilaan kuin huoltajan kanssa. Oppilaan saama tuki koostuu opettajien ja muun henkilöstön yhteisvoimin tekemästä työstä. Oppilaan ja huoltajan kanssa tehty yhteistyö korostuu etenkin tuen portailla siirryttäessä, sillä oppilaan oppimista tulee seurata ja arvioida säännöllisesti. Jos arvioinnin perusteella tuen tarpeen voidaan todeta muuttuneen tai oppilas ei hyödy annetusta tuesta, oppimissuunnitelmaa päivitetään vastaamaan tilannetta. (POPS 2014, 62–63.) Tuen portailla siirtyminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon kanssa. Tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa palaaminen toiselle portaalille kirjataan opetuksen järjestäjän toimesta esimerkiksi kirjallisesti laadittuun pedagogiseen arvioon. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 16 a § (1288/2013); POPS 2014, 64 mukaan.)

3 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisena erityisopettajat kokevat oman roolinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Lisäksi tarkasteltiin, miten erityisopettajat kokevat yhteistyön toimivan oppilashuoltoryhmän muiden jäsenten kanssa sekä millaisena erityisopettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa oppilashuoltoryhmän sisällä. Vaikutusmahdollisuuksien lisäksi haluttiin myös tarkastella erilaisia vaikutuskeinoja, joita erityisopettajat kokivat voivansa käyttää työssään. Tutkimuksen päätarkoituksena oli siis selvittää, millaisena erityisopettajat kokevat oman roolinsa, yhteistyön toimivuuden sekä omat vaikutusmahdollisuutensa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Tutkimuksen avulla erityisopettajan roolia oppilashuoltoryhmässä olisi mahdollista selkiyttää ja oppilashuoltoryhmän toimintaa kehittää.

3.1 Millaisena erityisopettajat kokevat roolinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä?

Edellä mainitun Bronsteinin (2003) teorian mukaan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyöhön katsotaan vaikuttavan hyvin paljon se, millaisena yhteistyöhön osallistuvat toimijat kokevat oman roolinsa ryhmän sisällä. Oman roolin tunnistaminen vaikuttaa ryhmän jäsenten välisen luottamuksen rakentumiseen ja jakamiseen. Jaetun luottamuksen ansiosta ryhmän jäsenet kykenevät muodostamaan uusia toimintamalleja ja näin omaksumaan uudenlaisia rooleja. Oman roolin omaksuminen moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä selkeyttää ryhmän työnjakoa sekä yhteisiä tavoitteita. (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan.)

3.2 Miten erityisopettajat kokevat yhteistyön toimivan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän muiden jäsenten kanssa?

Oman roolin tunnistamisen ja omaksumisen lisäksi moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyöhön vaikuttaa suuresti oppilashuoltotyöhön osallistuvien asiantuntijoiden välinen vuorovaikutus. Suholan (2017) aikaisemman tutkimuksen mukaan moniammatillisen yhteistyön haasteiksi on koettu muun muassa osallistuvien toimijoiden eriävät näkemykset oppilashuollon toimintakulttuurista, tavoitteista sekä rooleista. (Suhola 2017, 210.) Honkasen ja Suomalain (2009, 100) esittämän moniammatillisen yhteistyön mallin mukaan toimiva yhteistyö vaatiikin onnistuakseen yhteisesti ja tarkasti määritellyt tavoitteet sekä jokaisen osallistuvan toimijan ammattitaidon laajan hyödyntämisen. Toimivassa moniammatillisessa

yhteistyössä asiantuntijat jakavat osaamisen sekä päätösvallan ryhmässä käsiteltäviin asioihin liittyen. Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden voidaan katsoa perustuvan yhteisiin tavoitteisiin ja niiden määrittelyyn, jaettuun asiantuntijuuteen, vastuun- ja työnjakoon sekä oman roolin omaksumiseen osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää (Vierula ym. 2019, 295).

3.3 Millaisena erityisopettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuudet moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä?

Moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä ryhmän asiantuntijoiden tulisi tehdä päätöksiä yhdessä tavoitteellisesti ja johdonmukaisesti (Honkanen & Suomala 2009, 100). Yhteisestä päätösvallasta huolimatta jokaisella moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenellä tulisi kuitenkin olla mahdollisuus tuoda ryhmän käsittelyyn haluamiaan asioita sekä esittää näkemyksiään käsiteltävistä asioista (Hietanen-Peltola ym. 2018, 20). Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön mallin mukaan aktiivinen osallistuminen moniammatilliseen työskentelyyn edellyttää vahvaa ammatti-identiteettiä ja oman ammatillisen roolin omaksumista. Toimiva yhteistyö moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välillä edistää keskinäisen luottamuksen syntymistä ja vahvistaa näin jokaisen jäsenen ammatti-identiteettiä. (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan.) Tutkimuksessa vaikutusmahdollisuuksiin katsotaan kuuluvan omien näkemysten esille nostaminen sekä omien ehdotusten tuominen moniammatillisen oppilashuoltoryhmän käsittelyyn.

4 Tutkimusmenetelmä

4.1 Tutkimusasetelma

Tässä tutkimuksessa keskeistä olivat tutkittavien omat kokemukset. Tarkoituksena oli tutkia erityisopettajien kokemaa roolia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Lisäksi haluttiin selvittää, minkälaisena erityisopettajat kokevat työnkuvansa ja omat vaikutusmahdollisuutensa moniammatillisen ryhmän jäsenenä. Tarkastelun keskiössä olivat myös oppilashuolto sekä oppilashuoltoryhmän jäsenten välinen yhteistyö. Tutkimus toteutettiin sekä kvantitatiivisena että kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset lähestymistavat eivät kilpaile keskenään, vaan kvalitatiivista lähestymistapaa voidaan käyttää esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen esikokeena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137).

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut testata valmiita teorioita tai saada tilastollisia yleistyksiä, vaan tarkastella tutkittavaa ilmiötä ja mahdollisesti nostaa esiin uusia huomioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 160–161.) Tutkimuksen tuloksista voidaan nostaa esiin asioita, joita erityisopettajat vastauksissaan toivat esiin ja halusivat mahdollisesti kehittää. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana toimii todellisen elämän kuvaaminen, ja siksi tutkimusasetelma sopi tälle tutkimukselle erinomaisesti. Asetelmaan liittyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyrkimyksenä on löytää tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 160–161.) Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty hypoteeseja, vaan aineistoa tarkasteltiin aineistolähtöisesti. Kyselylomakkeessa vastaajat saivat vastata omin sanoin, joka mahdollisti oman näkökulman esille tuomisen. Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin aineiston kokoaminen pyrkimyksenä paljastaa odottamattomia seikkoja ilmiöstä. Tämän vuoksi tutkimuksen lähtökohtana toimii aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Lisäksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on metodien käyttö, jossa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavien omakohtaisia kokemuksia (Hirsjärvi ym. 2009, 139–140). Tässä tutkimuksessa vastaajat kertoivat ja kuvailivat omia kokemuksiaan roolistaan erityisopettajana moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, minkä vuoksi asetelma sopi tutkimukselle erinomaisesti. Keskiössä kvantitatiivisessa tutkimuksessa ovat muun muassa johtopäätökset aiemmista tutkimuksista, aiemmat teoriat ja käsitteiden määrittely. (Hirsjärvi ym. 2009, 139–140.) Tutkimuksen teoreettisena taustana sekä kyselylomakkeen väittämien pohjana hyödynnettiin aikaisempia tutkimuksia koskien muun

muassa oppilashuollon toimintaa sekä yhteistyömalleja. Määrälliselle tutkimukselle tyypillisesti aineisto kerättiin kyselomakkeen avulla ja saatettiin tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavista henkilöistä määritellään perusjoukko, johon tulokset pätevät ja josta otetaan otos tutkimusta varten (Hirsjärvi ym. 2009, 139–140). Kerätyn aineiston avulla perusjoukosta muodostettiin tutkimuksessa hyödynnetty otos, ja tutkimuksessa onnistuttiin hyödyntämään jokaista vastausta.

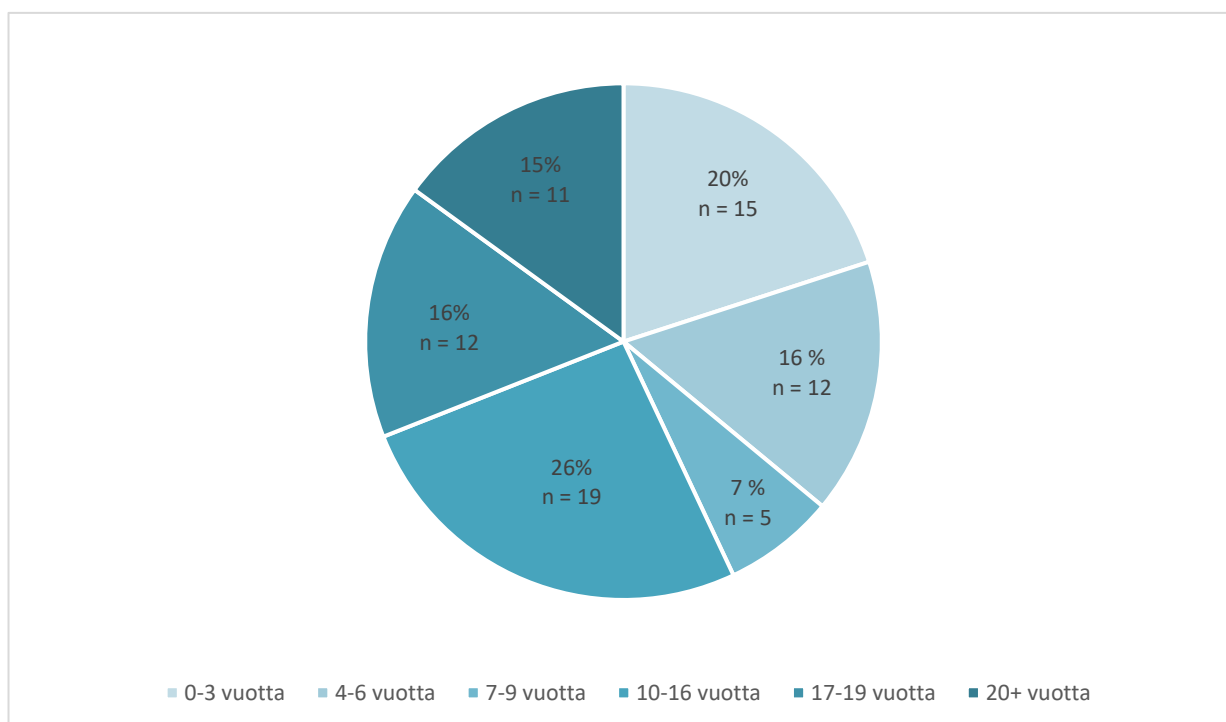
Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistämistä toisiinsa kutsutaan *mixed methods* -metodologiaksi. Mixed methods -menetelmän lähtökohtana on korostaa tutkittavaa ilmiötä ja siitä esiin nousevaa problematiikkaa. Menetelmän tarkoituksena on tarkastella laajasti ja syvällisesti tutkimusongelmia, ja sen käytön avulla voidaan saada moniulotteisempia vastauksia kuin saataisiin vain yhden metodin käytöllä. (Pitkäniemi 2015, 262.) Tässä tutkimuksessa mixed methods -menetelmää hyödynnettiin niin, että kvantitatiivinen vaihe edelsi kvalitatiivista vaihetta. Tämä mahdollisti sen, että tutkimuksessa pystyttiin muodostamaan vertailtavia ryhmiä kvalitatiivisen aineiston tarkastelua varten.

Tutkijan omat arvot muovaavat sitä, miten tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2009, 160–161). Tutkimusasetelmassa huomioitiin tutkijoiden oma suhde tutkittavaan ilmiöön, ja tutkijoiden oma aiempi käsitys on voinut vaikuttaa valittuihin näkökulmiin ja niiden tarkasteluun. Tutkimuksen aihetta ja sen rajausta ohjasivat tutkijoiden oma mielenkiinto ja halu toteuttaa tutkimus. Kuten Hirsjärvi ym. (2009, 161) toteavat, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole mahdollista tarkastella ilmiötä täysin objektiivisesti, sillä tutkijalla on jo muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavista onkin siis mahdollista saada ehdollisia selityksiä paikkaan ja aikaan rajoittuen.

4.2 Osallistujat

Tutkimuksen aineistoa kerätessä käytettiin tarkoituksenmukaisesti mukavuusotantaa. Mukavuusotannassa osallistujiksi valikoituu helpommin saatavilla olevat vastaajat (Robson 1994; Anttonen 2005, 289 mukaan). Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi valikoitui erityisopettajia ympäri Suomen ja tutkimukseen oli mahdollista vastata muistakin kouluista kuin peruskoulusta. Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2021 jakamalla sähköisen kyselylomakkeen linkki sosiaalisen median kautta kahdelle erityisopettajien yhteiselle keskustelupalstalle. Tutkimus kohdistui niin laaja-alaisiin erityisopettajiin kuin erityisluokanopettajiin ja osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Tavoitteena oli saada noin 100 vastaajan suuruinen tutkimusjoukko, jotta analysoitava aineisto pysyisi kohtuullisen kokoisena. Vastauksia saatiin yhteensä 74 ja kaikkia vastauksia pystyttiin hyödyntämään tutkimuksessa.

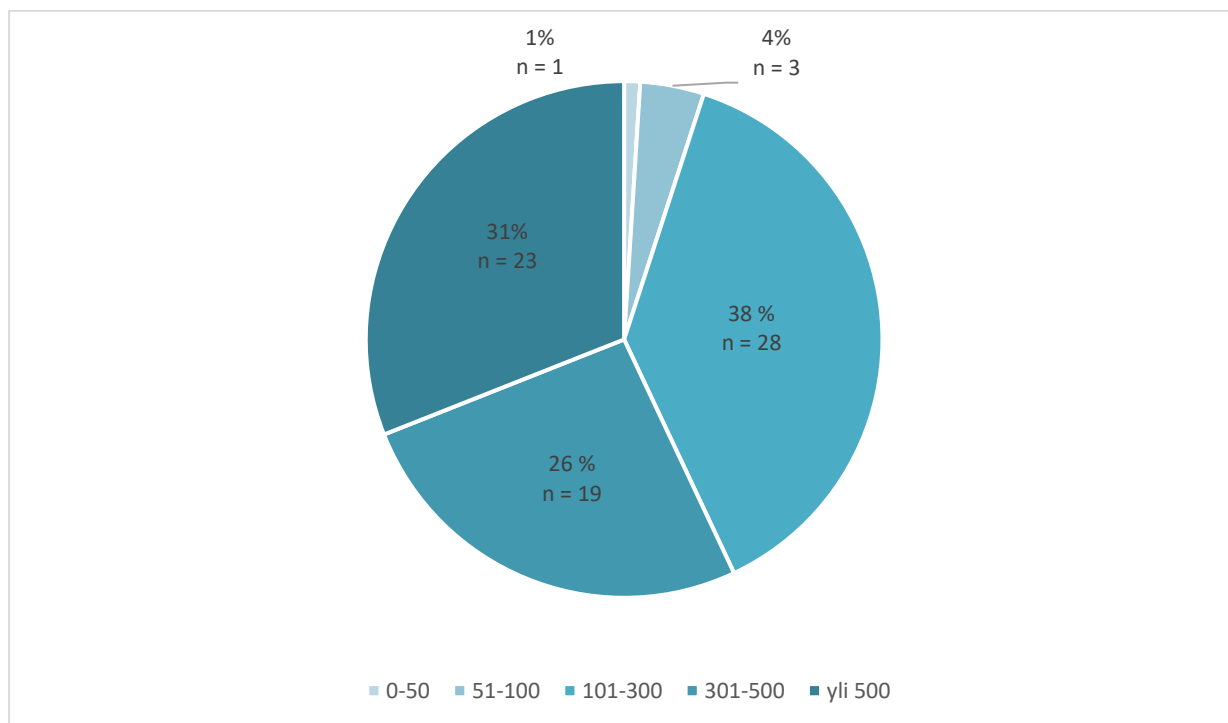
Tutkimuksen kyselylomakkeen alussa vastaajilta kysyttiin taustatietoja, joita olivat sukupuoli, ammattinimike, työkokemus, koulumuoto sekä koulun oppilasmäärä ja maakunta. Työkokemusta mitattiin vuosina ja koulumuodolla tarkoitettiin koulua, jossa työskentelee. Maakunnalla puolestaan viitattiin työpaikan sijaintiin. Vastaajista valtaosa (93 %, n = 69) oli naisia ja 7 % (n = 5) oli miehiä. Erityisluokanopettajia oli noin neljäsosa (24 %, n = 18) vastaajista ja laaja-alaisia erityisopettajia kolminkertainen määrä (72 %, n = 53) erityisluokanopettajiin verrattuna. Vastaajista 4 % (n = 3) kertoi olevansa sekä laaja-alainen erityisopettaja että erityisluokanopettaja. Vastaajien tulokset työkokemuksesta on esitetty kuviossa 2. Lähestulkoon kaikki vastaajat (95 %, n = 70) työskentelivät yleisopetuksen piirissä. 4 % (n = 3) työskenteli erityiskoulussa ja 1 % (n = 1) sekä yleisen opetuksen että erityisopetuksen piirissä.



KUVIO 2. Erityisopettajien työkokemus vuosina.

Taustatekijöinä tarkasteltiin erityisopettajien koulun kokoa oppilasmäärään perustuen (kuvio 3) sekä maakuntaa, jossa vastaajat työskentelivät. Vastaajista 23 % (n = 17) työskenteli Uudellamaalla, 11 % (n = 8) Varsinais-Suomessa ja 10 % (n = 7) Hämeessä. 8 % (n = 6) vastaajista työskenteli Pohjois-Pohjanmaalla ja 7 % (n = 5) Pohjois-Karjalassa. Satakunnasta, Pirkanmaalta, Päijät-Hämeeltä sekä Kymenlaaksosta vastaajia oli kustakin 5 % (n = 4). Keski-Suomesta, Keski-Pohjanmaalta ja Lapista vastaajia kustakin oli puolestaan 4 % (n = 3).

Vastaajista 3 % (n = 2) oli Pohjois-Savosta ja Etelä-Karjalasta, Etelä-Savosta, Etelä-Pohjanmaalta sekä Pohjanmaalta kustakin 1 % (n = 1).



KUVIO 3. Koulun koko oppilasmäärään perustuen.

4.3 Tiedonkeruumenetelmä

Vastausten keräämiseksi tutkimuksessa käytettiin sähköistä, puolistrukturoitua Webropol-kyselylomaketta (liite 1). Kyselylomake koostui 41 väittämästä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Kysely on yksi tapa kerätä tutkimusaineistoa, ja kysely on survey-tutkimuksen keskeisin menetelmä. Termi *survey* viittaa sellaisen kyselyn muotoon, jossa aineisto kerätään standardoidusti ja jossa tutkittavat muodostavat otoksen tietyistä perusjoukosta. Etuna voidaan pitää sitä, että kyselyn avulla voidaan kerätä kattava tutkimusaineisto. Kyselyn avulla tutkimuksessa voidaan kysyä monia asioita monilta eri ihmisiltä. Lisäksi menetelmänä kysely on tehokas ja tutkijan aikaa säästävää. Kysely on mahdollista käsitellä nopeasti analysoitavaan muotoon sekä sen analysoinnissa voidaan käyttää apuna tietotekniikkaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 193.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua kyselylomaketta. Kysymykset oli laadittu ennakkoon ja esitettiin tutkittaville samassa järjestyksessä. Strukturointi tutkimuksessa määrittää sen, ovatko kysymykset kiinteästi muotoiltu ja miten paljon tutkija itse määrittää

tiedonkeruutilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43). Puolistrukturoitu haastattelu ei aina toteudu samalla tavalla. Fieldingin (1993) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muodon tulee olla kaikille haastateltaville sama, mutta kysymysten järjestys voi vaihdella. Eskola ja Suoranta (1998) ovat puolestaan todenneet, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten tulee olla kaikille samat, mutta vastauksia eivät määrittele valmiit vastausvaihtoehdot. Puolistrukturoiduille menetelmille onkin ominaista, että tiedonkeruumenetelmästä osa on päätetty ennalta ja osa antaa tutkittaville enemmän vapautta vastata. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen taustatietoja ja väittämiä koskevat osuudet olivat strukturoituja ja avoimissa kysymyksissä vastaajat saivat vastata omin sanoin.

Kyselyssä selvitettyjä taustatietoja hyödynnettiin taustamuuttujina tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Kyselylomakkeen väittämät sekä avoimet kysymykset liittyivät erityisopettajien rooliin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä sekä heidän kokemuksiinsa yhteistyöstä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena erityisopettajat kokevat yleisesti oppilashuoltoryhmän toiminnan ja millaisena erityisopettajat kokevat vaikutusmahdollisuutensa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Käsitteiden selkeyttämiseksi kyselylomakkeessa oli määritelty termit *työnkuva* ja *rooli* sekä osoitettu oppilashuollon viittaavan vain yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Yksilökohtaisen oppilashuollon määritelmä perustui valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaiseen oppilashuollon määritelmään.

Lomakkeen väittämät oli jaettu neljään eri aihealueeseen. Aihealueita olivat oppilashuolto, työnkuva ja rooli, yhteistyö sekä vaikutusmahdollisuudet. Kyselyä luotaessa sen pohjana hyödynnettiin Bronsteinin kuviota (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19 mukaan, kuvio 1) moniammatillisen yhteistyön osa-alueista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Kyselylomakkeeseen sisällytettiin valikoiden yhteistyön osa-alueita ja niihin vaikuttavia tekijöitä, ja niiden pohjalta luotiin lopullinen kyselylomake. Kyselyn avoimet kysymykset koskivat vastaajien tehtäviä oppilashuoltoryhmässä, ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä ja erityisopettajan omia vaikutusmahdollisuuksia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.

Kyselylomakkeen väittämissä hyödynnettiin vastausasteikkona viisiportaista Likert-asteikkoa. Likert-asteikon avulla ilmaistaan myönteistä ja kielteistä suhtautumista väittämiin. Vaihtoehdot muodostavat usein nousevan tai laskevan vastausskaalan, ja vastaaja valitsee mieleisensä vaihtoehdon vastausvaihtoehdoista. (Hirsjärvi ym. 2009, 200.) Yleensä asteikko sijoittuu Likert-asteikossa välille 1–5 (Nummenmaa 2009, 40). Tässä tutkielmassa

vastausvaihtoehtoja kuvattiin arvoilla 1–5, jossa 1 = ei ollenkaan samaa mieltä, 2 = hieman eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = hieman samaa mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä.

4.4 Aineistonkäsittely

Aineiston käsittelyä ja sen tulkintaa ohjaavat tutkijan valinnat tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Myös tutkimusongelmat voivat ohjata menetelmien ja analyysien valintaa. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän on saanut tutkimusongelmiinsa. (Hirsjärvi 2009, 221.) Teorialähtöisestä tutkimuksesta voidaan puhua siinä tapauksessa, jos tutkimusaineiston analyysillä on jo olemassa aikaisempi teoria tai malli. Tällöin analyysia ohjaa aikaisempia teoria, ja usein tarkoituksena voi olla kyseisen teorian tai mallin testaaminen uudelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä teorialähtöistä sisällönanalyysia että aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksen kyselylomakkeen väittämät pohjautuivat Bronsteinin (2003) kuvioon moniammatillisen yhteistyön osa-alueista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Laadullisen aineiston eli kyselylomakkeen avoimien kysymysten tarkastelussa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysi ja aineiston tarkastelu perustuivat kerättyyn aineistoon, ja sisällönanalyysia käyttämällä aineistoa voitiin analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 139).

Tutkimusaineistoa voidaan analysoida useilla eri tavoilla ja laadullisen aineiston käsittelyn tavallisimmat analyysimenetelmät ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi sekä keskusteluanalyysi. (Hirsjärvi ym. 2009, 224.) Tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui teemoittelu. Aluksi aineistoa tarkasteltiin yhtenä ryhmänä, ja teemoittelun avulla aineiston vastauksista pyrittiin löytämään yhdistäviä tekijöitä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti tutkimuksen aineistoa redusointiin eli pilkottiin osiin (Hiltunen 2021), ja vastaajat eroteltiin teemoittelun avulla pienemmiksi ryhmiksi. Teemat muodostettiin aineistossa eniten esiin nousseiden vastausten perusteella. Teemojen muodostamisen jälkeen vastauksia oli mahdollista analysoida pienempinä ja tarkempina kokonaisuuksina. Teemoittelun tarkoituksena oli nostaa esiin tutkimusongelmiin vastaavia teemoja. Aineistosta pyrittiin löytämään vastauksia työntekijän näkökulmasta oppilashuoltoon ja sen toimintaan liittyen. Kuten jo aikaisemmin todettiin, aikaisempaa tutkimusta aiheesta löytyy vain vähän ja tämän vuoksi aihetta on tärkeää tutkia.

Tutkimusmateriaalin analysointiin käytettiin apuna Webropolia sekä tilastotieteelliseen analyysiin suunniteltua SPSS-tilastonkäsittelyohjelmistoa. Sähköisesti kerätty tutkimusaineisto siirrettiin Webropolista SPSS-ohjelmistoon ja analysoinnin helpottamiseksi vastaajille koodattiin numeerinen arvo lisäämällä matriisiin juokseva numerointi (vastaaja1, vastaaja2,

vastaaja3...). Hirsjärven ym. (2009, 222) mukaan koodaamista hyödyntäen jokaiselle havaintoyksikölle voidaan antaa jokin arvo jokaisella muuttujalla. Tutkimusaineisto sisälsi lisäksi niin myönteisiä kuin kielteisiä väittämiä. Kielteisten väittämien vastauskaala käännettiin SPSS-ohjelmiston avulla niin, että eri aihealueiden väittämät mittasivat samaa asiaa. Näin ollen vastausmatriisista saatiin yhdensuuntainen.

Nummenmaan (2009, 47) mukaan valtaosa tilastomenetelmien käytön haasteista liittyy aineiston puutteellisuuteen. Jos määrällisessä aineistossa esiintyy vastauksia, jotka ovat puutteellisia tai ne poikkeavat voimakkaasti muista vastauksista, on vastauksia mahdollista poistaa aineistosta. Vastausten poistamisesta tulee aina mainita aineiston raportoinnissa. (Nummenmaa 2009, 66.) Tämän tutkimuksen määrällisen aineiston puuttuvien tai epäselvien havaintojen havaitsemiseksi tarkasteltiin SPSS-ohjelmistoon syötettyjä havaintoarvoja. Puuttuvia arvoja löytyi neljä kappaletta. Aineistosta ei kuitenkaan haluttu poistaa vastauksia, sillä vastaajajoukko haluttiin pitää mahdollisimman suurena. Puuttuvien havaintoarvojen korvaamiseksi aineistoon tehtiin keskiarvokorvaus. Keskiarvokorvauksessa koodataan puuttuvien muuttujien arvot aineiston keskiarvoilla. Siten kaikki havaintoyksiköt saadaan sisällytettyä analyysiin. Keskiarvokorvauksen käyttöä voidaan perustella sillä, että koko aineiston keskiarvo on todennäköisesti lähimpänä todellista muuttujan arvoa. Merkittävä etu keskiarvokorvauksen käytössä on, ettei se pienennä aineiston kokoa. Huonona puolena voidaan pitää toisaalta muuttujien hajonnan pienenemistä. (Hertel 1976; KvantiMOTV 2003 mukaan.) Tutkielman määrällisessä aineistossa puuttuvia arvoja oli kuitenkin niin pieni määrä, että jatkoanalyysin voidaan katsoa pysyneen luotettavana.

4.5 Summamuuttujat ja reliabiliteetti

Tutkimuksen kyselylomakkeen väittämistä muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujiksi muodostuivat kyselylomakkeen väittämien aihealueiden mukaisesti oppilashuolto, työnkuva ja rooli, yhteistyö ja vaikutusmahdollisuudet. Summamuuttujien muodostamiseen hyödynnettiin SPSS-ohjelmistoa, jossa väittämien vastausmatriisi oli käännetty yhdensuuntaiseksi. Näin ollen summamuuttujien vastausten keskiarvot oli mahdollista laskea. Summamuuttujiksi yhdistämisen jälkeen aineiston reliabiliteetti eli mittaustulosten virheettömyys tarkistettiin satunnaisvirheiden varalta. Reliabiliteettia hyödyntäen voidaan tarkastella muun muassa mittaustulosten mittausvirheitä (Nummenmaa 2009, 347). Reliabiliteetti siis kertoo, minkä verran mittausvirheitä mittaustulos sisältää, ja sen avulla voidaan kehittää mittauslaitteita sekä tarkastella mittausvirheiden vaikutusta havaittuihin pistemääriin. (Nummenmaa 2009, 352).

Useimmiten mittaustulosten reliabiliteetin arvioimiseen käytetään Cronbachin alfaa. Sen avulla voidaan tarkistaa mittaustulosten summamuuttujien luotettavuus. Mitä korkeampi Cronbachin alfan arvo on, sitä luotettavampina mittaustuloksia voidaan pitää. Luotettavuuden raja-arvona voidaan pitää $\alpha > 0.7$. (Nummenmaa 2009, 357–360.) Tutkimuksessa hyödynnettiin Cronbachin alfaa (taulukko 1) reliabiliteettikertoimena. Cronbachin alfa kuvasi sitä, miten yhdenmukaisesti summamuuttujaksi yhdistetyt väittämät mittasivat samaa asiaa. Aineiston kaikkien summamuuttujien Cronbachin alpha-arvot ylittivät raja-arvon eli mittaustuloksia voitiin pitää hyvin luotettavina.

TAULUKKO 1. Summamuuttujien reliabiliteettianalyysi.

	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa
Oppilashuolto	9	0.729
Työnkuva ja rooli	13	0.867
Yhteistyö	12	0.884
Vaikutusmahdollisuudet	7	0.879

Tutkimusaineistosta muodostetut summamuuttujat muodostuivat kyselylomakkeen väittämistä. Summamuuttujista luotiin tunnuslukutaulukko, joka on esitetty taulukossa 2. Sen tehtävänä on tiivistää summamuuttujien keskeisimmät tiedot yhteen taulukkoon helposti luettavaksi (Nummenmaa 2009, 56). Summamuuttujien tunnuslukutaulukkoa voidaan siis pitää tutkimusaineiston yhteenvetona. Tunnuslukutaulukosta voidaan nähdä vastaajien lukumäärä, aineiston pienimmät ja suurimmat arvot, keskiarvot, keskijakaumat sekä vinoudet ja huipukkuudet. Summamuuttujan vinous osoittaa, että suurin osa havainnoista on joko keskiarvoa pienempiä tai suurempia. Huipukkuudella voidaan puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka terävähuippuinen vastaajien jakauma aineistossa on. (Nummenmaa 2009, 71–72.)

TAULUKKO 2. Summamuuttujien tunnuslukutaulukko.

	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus			
				Keski- virhe			Keski- virhe	Keski- virhe		
Oppilas- huolto	74	2,11	5,00	4,08	,068	,58	-,943	,279	,961	,552
Työnkuva ja rooli	74	2,77	5,00	4,16	,070	,60	-,456	,279	-,729	,552
Yhteistyö	74	2,08	5,00	3,94	,080	,69	-,646	,279	-,227	,552
Vaikutusmah- dollisuudet	74	2,43	5,00	4,38	,084	,72	-1,255	,279	,688	,552

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan riippumattomuutta satunnaisista tekijöistä. Määrällisen aineiston luotettavuuden arviointi perustuu tutkimuksen kykyyn tuottaa yleistettäviä tuloksia. Määrällisessä tutkimuksessa reliaabeliudella ja validiudella viitataan tutkimuksen saattamista empiirisesti tutkittavaan muotoon. Reliaabeliudella mitataan, tutkitaanko kohdeilmiotä valituilla mittareilla luotettavasti ja validiudella puolestaan varmistetaan juuri sen ilmiön tutkiminen, mitä on tarkoitus tutkia. (Puusa & Aaltio 2020.) Reliaabelius ja validius perustuvat ajatukselle siitä, että tutkijalla on mahdollisuus päästä käsiksi tutkittavien objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 185).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen antamissa kehyksissä (Puusa & Aaltio 2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden avulla. Käsitteet kytkeytyvät toisiinsa ja tarvitsevat toinen toisiaan luotettavan tutkimuksen saavuttamiseksi. Uskottavuudella viitataan tutkittavien ja yleisön hyväksyntään tutkimuksen tuloksista sekä tutkijan asianmukaisesta aineistonkeruusta ja analysoinnista. Luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkija vakuuttaa lukijan valinnoistaan, menetelmistään sekä lähestymistavoistaan. Tutkijan tavoitteena on vakuuttaa lukija siitä, että hän etsii tutkimusongelmilleen ratkaisuja. Eettisyys tarkoittaa puolestaan sitä, että tutkija on tutkimuksessaan noudattanut eettisiä periaatteita. Tutkimuksen tulee eettisyyden valossa pyrkiä tuomaan hyviä asioita tutkittaville, eikä se saa vahingoittaa kohteena olevia ihmisiä. (Puusa & Aaltio 2020.)

Tämä tutkimus suunniteltiin, toteutettiin ja raportoitiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimiin ohjeisiin pohjautuen. Tutkimuksen toteutuksesta ei aiheutunut haittaa tai vahinkoa tutkimukseen osallistuneille ihmisille tai yhteisöille. Tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa perustuslain mukaisesti. (perustuslaki 1999/731, 6–23 §; TENK 2019, 7.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkimuksessa noudatettiin täydellistä anonymiteettiä. Osallistujalla oli oikeus saada todenmukainen ja ymmärrettävä kuvaus tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuksen kulusta. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla luottamuksellisesti eikä kyselyyn vastaaminen vaatinut henkilökohtaisia tietoja. Kyselyyn vastaamisen keskeyttäminen oli mahdollista ilman, että siitä aiheutuu vastaajalle itselleen negatiivisia seurauksia. (TENK 2019, 8.)

Tutkimustyössä tutkimusaineistoa kerätessä ja esittäessä noudatettiin yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Kerättyjen vastausten kanssa toimittiin täydellisen vaitiolovelvollisuuden mukaisesti ja tutkimuksessa huomioitiin sen reliabiliteetti sekä validiteetti. Tutkimuksessa validiteetti varmistettiin tutkimusaineiston huolellisella keräämisellä ja dokumentoinnilla, jotta tutkimus olisi toistettavissa täysin samanlaisena. Tutkimusaineisto oli vain tutkimusryhmän saatavilla ja raportoinnin jälkeen tutkimusaineisto tuhottiin. Lisäksi tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa otettiin asianmukaisesti huomioon muut tutkijat, heidän saavutuksensa sekä aikaisempi tutkimustyö. (TENK 2012, 6–7.)

5 Tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisena erityisopettajat kokevat oman roolinsa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millainen erityisopettajan työnkuva oppilashuoltoryhmässä on ja miten yhteistyö oppilashuoltoryhmän jäsenten välillä toimii. Lisäksi haluttiin selvittää, minkälaisena erityisopettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa ryhmän jäsenenä. Vastaajia tarkasteltiin pääosin yhtenä ryhmänä, mutta aineiston yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa kyselylomakkeen vastausten perusteella muodostettiin erilaisia vertailtavia ryhmiä.

5.1 Erityisopettajien kokemukset yhtenä ryhmänä

Tutkimusaineistosta muodostettiin neljä summamuuttujaa, joita olivat oppilashuolto, työnkuva ja rooli, yhteistyö sekä vaikutusmahdollisuudet. Summamuuttujista laskettiin niiden keskiarvot ja keskihajonnat, joista voitiin päätellä vastaajien suhtautuminen tietyn summamuuttujan väittämiin (taulukko 3). Mitä lähempänä summamuuttujien keskiarvot olivat arvoa 5, sitä myönteisemmin vastaajat väittämiin vastasivat. Keskiarvot ja keskihajonnat laskettiin kaikista tutkimusaineiston vastauksista (n = 74).

TAULUKKO 3. Summamuuttujien keskiarvot.

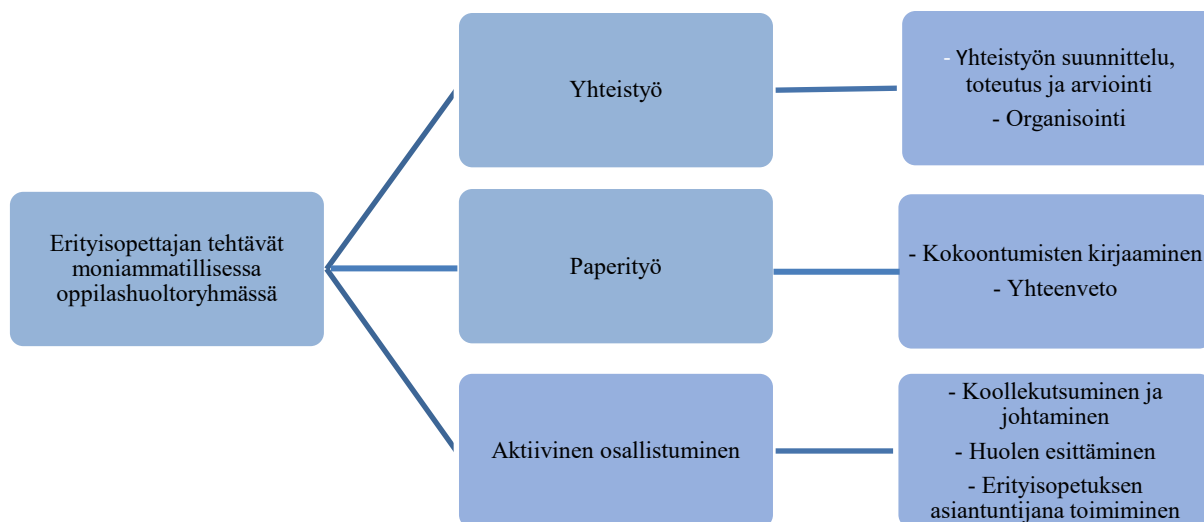
	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Oppilashuolto	74	4,08	,583
Työnkuva ja rooli	74	4,16	,602
Yhteistyö	74	3,94	,691
Vaikutusmahdollisuudet	74	4,38	,718

Taulukon perusteella voidaan todeta, että vastaajat kokivat suhtautuvansa pääosin positiivisesti oppilashuoltoon, omaan työnkuvaan ja rooliin oppilashuoltoryhmässä, oppilashuoltoryhmän väliseen yhteistyöhön sekä vaikutusmahdollisuuksiinsa. Kuten taulukosta

3 voidaan huomata, lähes kaikkien summamuuttujien keskiarvot ovat arvon 4 yläpuolella. Summamuuttujan “yhteistyö” keskiarvo on summamuuttujista matalin, kuitenkin vain hieman alle arvon 4.

5.2 Erityisopettajien kuvailut yhtenä ryhmänä

Avoimien kysymysten vastaajamäärä vaihteli 50:n ja 61:n vastaajan välillä. Avoimissa kysymyksissä sana oli vapaa eivätkä kysymykset olleet pakollisia, joka selittää vastaajamäärien vaihtelun kysymyksestä riippuen. Ensimmäinen avoin kysymys kartoitti erityisopettajien tehtäviä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Vastauksia kertyi yhteensä 55. Vastaajien mukaan erityisopettajan tehtäviin kuuluu lukuisia erilaisia tehtäviä, ja alla olevaan kuvioon (kuvio 4) on listattu teemoja ja niihin sisältyviä tehtäviä, jotka keräsivät eniten mainintoja erityisopettajien vastauksissa. Erityisopettajan tehtäviin lukeutui kuvion vastausten mukaan lisäksi muun muassa oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä, pedagogisten asioiden asiantuntijana toimimista, yhteisiin kokouksiin osallistumista sekä toimimista koko koulun oppilashuollon toteuttajana ja kehittäjänä.



KUVIO 4. Erityisopettajan tehtävät moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.

Toisessa avoimessa kysymyksessä vastaajat pohtivat moniammatillisen oppilashuollon jäsenten välisen yhteistyön toimivuutta. Avoimista kysymyksistä yhteistyöhön ja sen

toimivuuteen liittyvä kysymys keräsi eniten vastauksia, ja kysymykseen vastasi yhteensä 61 erityisopettajaa. Vastajat kokivat yhteistyön toimivan jäsenten välillä yleisesti ottaen hyvin ja suurimmassa osassa vastauksia kerrottiin kouluissa toimivan hyvä moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. Yhteistyössä toimivaksi koettiin muun muassa yhteiset tavoitteet oppilashuoltoryhmän toimintaan liittyen. Yhteistyön koettiin toimivan enemmistön kanssa hyvin, ja etenkin rehtorin, koulukuraattorin ja kouluterveydenhoitajan kanssa tehty yhteistyö mainittiin toimivan useassa vastauksessa. Lisäksi erityisopettajat kokivat, että yhteistyö laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien välillä toimii hyvin. Alla esitellään sitaatteja erityisopettajien vastauksista:

“Meidän koulussa yhteistyö sujuu kaikkien välillä todella hyvin. Meillä oppilashuoltoryhmään kuuluu laaja-alaiset erityisopettajat, koulukuraattori, koulupsykologi, terveydenhoitaja ja virka-apulaisrehtori.”

“Koulussamme on hyvä moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. Tulemme toimeen keskenämme erittäin hyvin ja pystymme aina keskustelemaan oppilaisiin liittyvistä asioista. Haaste on tällä hetkellä oppilashuollon psykologin vaihtuvuus”

Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten vaihtuvuus koettiin yhdeksi yhteistyön haasteista. Erityisopettajat kokivat yhteistyön tuottavan eniten haasteita koululääkäriin, koulupsykologin ja sosiaalitoimen kanssa. Vastajat kertoivat koulujen resurssipulasta, joka näyttäytyi kouluissa juuri jatkuvana oppilashuoltoryhmän jäsenten vaihtuvuutena tai jopa jäsenten puutteena. Osa vastaajista kertoi myös erilaisten näkemysten ja jäsenten edustamien eri alojen erilaisten toimintakulttuurin hankaloittavan yhteistyötä. Erilaiset näkemykset ja toimintakulttuurit näkyivät vastauksissa kokemuksena siitä, että muiden oppilashuoltoryhmän jäsenten koettiin olevan välinpitämättömiä tai sitoutumattomia oppilashuoltoryhmän toimintaa kohtaan. Alla sitaatti eräältä vastaajalta:

“Meidän koulussa koulupsykologi, -terveydenhoitaja ja -lääkäri eivät ole tavoitettavissa. Ainoastaan kuraattori on käytettävissä, eikä hänelläkin ole opettajille vastaanottoaikoja. Oppilashuollon edustusta ei saa kiinni.”

Kolmannessa ja viimeisessä avoimessa kysymyksessä haluttiin selvittää, millaisissa tilanteissa erityisopettajat ovat kokeneet voivansa vaikuttaa moniammatillisessa

oppilashuoltoryhmässä. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisin keinoin erityisopettajat ovat kokeneet pystyvänsä vaikuttaa. Kysymykseen vastasi 50 erityisopettajaa. Vastaajat kertoivat pystyneensä vaikuttamaan erilaisissa oppilaan asioihin liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi oppimisen, kasvamisen ja kehityksen tukemisessa sekä oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi oppilaan auttaminen erilaisissa tilanteissa nousi vastauksissa esiin toistuvasti. Erityisopettajat kokivat onnistuneensa vaikuttamaan omaan erikoisalaansa liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi erityisopetuksen sekä oppilaan tukitoimien toteuttamisessa. Vastaajat kertoivat luoneensa ja muokanneensa oppilashuollon mallia kouluissa sekä toiminnallaan vaikuttaneensa koko koulua koskeviin asioihin. Yksi vastaajista toi esiin tärkeän näkökulman huomioimalla myös koulua käymättömät oppilaat.

“(Olen voinut vaikuttaa –) Suunniteltaessa oppilaan tuen asioita esim. Koulua käymättömien kanssa. “

Vastaajat olisivat toivoneet voivansa vaikuttaa enemmän oppilashuollon kehitystyöhön, mutta kokivat, että resurssipula vähentää erityisopettajien vaikutusmahdollisuuksia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Vastaajilta haluttiin kuulla, millä tavoin he kokivat voivansa vaikuttaa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä. Avoin kommunikointi, keskustelu ja työskentely yhdessä olivat vastaajien mukaan keinoja, joilla he kokivat voivansa vaikuttaa. Lisäksi tuen suunnittelun ja toteutuksen ohjaaminen sekä koko oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen nousivat esiin vastauksissa.

5.3 Erityisopettajien kokemukset vertailtuna ryhminä

Tutkimuksen osallistujien vastauksia tarkasteltiin ensin yhtenä ryhmänä ja tämän jälkeen vastaajista muodostettiin vertailtavia ryhmiä. Tutkimuksessa haluttiin vertailla vastauksia siinä toivossa, että vastauksista nousisi esiin erilaisia näkökulmia ja eroavaisuuksia vastaajien välillä. Vertailtavat ryhmät muodostettiin ryhmien vertailukelpoisuuden perusteella ja ryhmien muodostamisessa hyödynnettiin tutkimuksessa käytettyjä taustamuuttujia. Ryhmien vertailukelpoisuus määritettiin sen perusteella, olivatko muodostetut ryhmät otantakooltaan samansuuruiset. Tutkimuksessa ei vertailtu erityisopettajien kokemuksia perustuen työnkuvaan, sillä laaja-alaisia erityisopettajia oli lähes kolminkertainen määrä erityisluokanopettajiin verrattuna eivätkä ryhmät olisi näin ollen olleet vertailukelpoiset.

Tutkimuksessa pyrittiin löytämään sellaisia seikkoja, joita voitaisiin vertailla keskenään. Vastaajista muodostettiin yhteensä neljä ryhmää, kahdelta eri osa-alueelta. Kahta ryhmistä hyödynnettiin työkokemuksen vertailussa ja kahta maakuntien vertailussa. Työkokemuksen perusteella vertailukelpoisiksi vastaajista osoittautuivat erityisopettajat, joilla oli 0–9 vuotta työkokemusta sekä erityisopettajat, joilla oli 10–20 vuotta työkokemusta. Vastaajista muodostettiin kaksi ryhmää ja ryhmät nimettiin uudelleen ryhmiksi A ja B. Vertailussa haluttiin selvittää, voiko työkokemuksella olla vaikutusta erityisopettajien kokemukseen oppilashuollosta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää lisäksi oppilashuoltoon liittyviä alueellisia eroja. Tutkimukseen vastanneista erityisopettajista muodostettiin kaksi vertailtavaa ryhmää sen perusteella, missä maakunnassa he työskentelevät. Osa maakunnista yhdistettiin vertailun onnistumisen vuoksi kahdeksi eri lääniksi; Etelä-Suomen lääniksi ja Länsi-Suomen lääniksi. Etelä-Suomen lääniin kuuluivat maakunnista Etelä-Karjala, Päijät-Häme, Kanta-Häme, Uusimaa, Itä-Uusimaa sekä Kymenlaakso. Länsi-Suomen lääniin maakunnista kuuluivat Etelä-Pohjanmaa, Keski-Pohjanmaa, Keski-Suomi, Pirkanmaa, Pohjanmaa, Satakunta sekä Varsinais-Suomi. Tutkimuksen vertailtaviksi ryhmiksi valittiin Etelä-Suomen lääni ja Länsi-Suomen lääni, sillä ryhmät olivat vastaajamääriltään vertailukelpoiset. Erityisenä huomiona voidaan kuitenkin osoittaa, että suurin osa Etelä-Suomen lääniin kuuluvista vastaajista työskenteli Uusimaalla.

5.3.1 Vertailu erityisopettajien työkokemuksen mukaan

Työkokemuksen perusteella muodostetut vertailukelpoiset ryhmät nimettiin vertailua varten uudelleen. 0–9 vuotta työskennelleet saivat tunnuksen ryhmä A (n = 32) ja 10–19 vuotta työskennelleet ryhmä B (n = 31). Yhteensä vastaajia oli 63. Valtaosa ryhmästä A (84 %, n = 27) oli työskennellyt tehtävissään 0–6 vuotta, ja 16 % (n = 5) oli toiminut tehtävässään 7–9 vuotta. Ryhmästä B 61 % (n = 19) oli toiminut erityisopettajana 10–16 vuotta ja 39 % (n = 12) 17–19 vuotta.

Kyselylomakkeen taustatiedoista ensimmäinen koski vastaajan sukupuolta. Ryhmän A vastaajista 87,5 % (n = 28) ja ryhmän B vastaajista 97 % (n = 30) oli naisia. Miehiä ryhmässä A oli 12,5 % (n = 4) ja ryhmässä B 3 % (n = 1). Kyselyssä haluttiin selvittää myös vastaajien työnkuva. Ryhmän A vastaajista 19 % (n = 6) toimi erityisluokanopettajana ja 75 % (n = 24) laaja-alaisena erityisluokanopettajana. Ryhmän B vastaajista 26 % (n = 8) toimi erityisopettajana ja 71 % (n = 22) toimi laaja-alaisena erityisopettajana. 6 % (n = 2) ryhmän A vastaajista ja 3 % (n = 1) ryhmän B vastaajista oli valinnut vastaukseksi vaihtoehdon ”muu, mikä?”. Vastausvaihtoehdon ”muu, mikä?” valinneet vastaajat saivat kuvailla omin sanoin

työtehtäväänsä. Vastausvaihtoehdon ”muu, mikä?” valinneista erityisopettajista yksi kuvaili työnkuvaansa sanoilla ”opo, ammatillinen erityisopettaja, oppilashuoltoryhmän koordinaattori”. Toinen vaihtoehdon valinneista kertoi toimivansa sekä laaja-alaisena erityisopettajana että erityisluokanopettajana. Kolmas vastausvaihtoehdon valinneista kertoi toimivansa laaja-alaisena erityisopettajana, jolla on oppilaita myös kokoaikaisessa erityisopetuksessa.

Ryhmän B vastaajista 100 % (n = 31) toimi erityisopettajana yleisopetuksen piirissä, ja ryhmässä A luku oli 91 % (n = 29). Ryhmän A vastaajista 6 % (n = 2) työskenteli erityiskoulussa ja 3 % (n = 1) kertoi työskentelevänsä sekä erityisen tuen että yleisen tuen oppilaiden kanssa. Kyselyn taustatiedoissa haluttiin selvittää koulumuodon lisäksi koulun koko oppilasmäärään perustuen. Alla olevasta taulukosta (taulukko 4) voidaan nähdä, minkä suuruisissa kouluissa vastaajat työskentelivät.

TAULUKKO 4. Työkokemus ja koulun koko.

Oppilaat	Ryhmä A		Ryhmä B	
	N	Prosentti	N	Prosentti
0–50	0	0,0 %	0	0,0 %
51–100	1	3,1 %	2	6,4 %
101–300	15	46,9 %	10	32,3 %
301–500	9	28,1 %	5	16,1 %
yli 500	7	21,9 %	14	45,2 %
yhteensä	32		31	

Tutkimuksessa haluttiin selvittää maakunta, jossa vastaajat työskentelivät. Tulosten tarkastelun helpottamiseksi ja vertailukelpoisten ryhmien muodostamiseksi kyselylomakkeen maakunnista osa oli yhdistetty kahdeksi suuremmaksi lääniksi, ja vertailuun työkokemukseen perustuen hyödynnettiin muodostettuja läänejä. Ryhmän A vastaajista 47 % (n = 15) ja ryhmän B vastaajista 32 % (n = 9) työskenteli Etelä-Suomen läänissä. Länsi-Suomessa työskenteli puolestaan 31 % (n = 10) ryhmästä A ja 36 % (n = 11) ryhmästä B. Maakunnista, joita ei ollut yhdistetty lääneihin, vastasi myös joukko erityisopettajia. Kummassakin ryhmässä A ja B vastaajista 3 % (n = 1) työskenteli Pohjois-Savossa. Pohjois-Karjalassa ryhmästä A työskenteli 9 % (n = 3) ja ryhmästä B 7 % (n = 2). Pohjois-Pohjanmaalla työskenteli 9 % (n = 3) ryhmän

A vastaajista ja 10 % (n = 3) ryhmän B vastaajista. Lisäksi ryhmän A vastaajista 3 % (n = 1) työskenteli Etelä-Karjalassa. Ryhmän B vastaajista 3 % (n = 1) työskenteli Etelä-Savossa ja 7 % (n = 2) Lapissa.

Erityisopettajien vastauksista muodostettujen summamuuttujien keskiarvot eivät eronneet toisistaan merkittävästi. Voidaan siis päätellä, että kokemukset moniammatillisesta oppilashuollosta, roolista, yhteistyöstä sekä vaikutusmahdollisuuksista olivat samankaltaisia erityisopettajilla työkokemuksesta riippumatta. Samankaltaisuus varmennettiin t-testillä (taulukko 5), joka osoitti, ettei keskiarvoissa esiintynyt eroavaisuuksia. T-testiä tehdessä tilastotieteelliseen analyysiin suunnitellussa SPSS-ohjelmassa vastaajat jaettiin kahteen ryhmään työkokemuksensa perusteella. Ensimmäinen ryhmä sisälsi vastaajat, joilla oli työkokemusta erityisopettajana toimimisesta 0–3 vuotta, 4–6 vuotta tai 7–9 vuotta (ryhmä A). Toinen ryhmä sisälsi vastaajat, joilla työkokemusta oli 10–16 vuotta tai 17–19 vuotta (ryhmä B).

TAULUKKO 5. Summamuuttujien keskiarvot työkokemuksen mukaan.

	Työkokemus	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskivirhe
Oppilashuolto	Ryhmä A	32	4,06	,524	,093
	Ryhmä B	31	4,09	,595	,107
Työnkuva ja rooli	Ryhmä A	32	4,14	,542	,096
	Ryhmä B	31	4,18	,646	,116
Yhteistyö	Ryhmä A	32	4,07	,635	,112
	Ryhmä B	31	3,85	,689	,124
Vaikutusmahdollisuudet	Ryhmä A	32	4,27	,808	,143
	Ryhmä B	31	4,44	,628	,113

Ryhmiä vertailuun nostettiin kuitenkin väittämiä, joissa osallistujien vastauksissa oli näkyviä eroja. Kyselylomakkeessa väittämät oli koottu neljään eri aihealueeseen, eli summamuuttujaan. Ensimmäinen summamuuttujista oli oppilashuolto. Kyselyssä keskityttiin ainoastaan yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, ja yksi väittämistä koski oppilashuollon palveluiden alueellisia eroja. Ryhmän B vastaajista jopa kaksi kolmasosaa (65 %, n = 20) oli täysin samaa mieltä siitä, että oppilashuollon palveluissa on suuria alueellisia eroja. Ryhmän A

vastaajista 50 % (n = 16) oli asiasta täysin samaa mieltä. Ryhmän B vastaajista 19 % (n = 6) oli hieman samaa mieltä ja loput 16 % (n = 5) eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Ryhmän A vastaajista neljäsosa (25 %, n = 8) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa, 15 % (n = 5) ei samaa eikä eri mieltä ja loput 10 % (n = 3) hieman eri tai täysin eri mieltä. Kauemmin erityisopettajana työskennelleet olivat ryhmänä enemmän sitä mieltä, että oppilashuollon palveluissa on alueellisia eroja.

Toinen esiin nostetuista väittämistä koski oppilashuollon positiivista vaikutusta oppilaan terveyteen ja hyvinvointiin. Ryhmän A vastaajista lähes puolet (47 %, n = 15) oli täysin samaa mieltä, kun taas vain kolmasosa (32 %, n = 10) ryhmän B vastaajista oli täysin samaa mieltä oppilashuollon positiivisesta vaikutuksesta. Ryhmä A vastaajista 44 % (n = 14) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa, 6 % (n = 2) ei ollut samaa eikä eri mieltä ja 3 % (n = 1) oli hieman eri mieltä. Ryhmän B vastaajista 52 % (n = 16) oli hieman samaa mieltä, 3 % (n = 1) ei samaa eikä eri mieltä ja 13 % (n = 4) hieman eri mieltä. Kukaan ryhmän A tai B vastaajista ei ollut täysin eri mieltä väittämän kanssa. 0–9 vuotta erityisopettajaan toimineet olivat enemmän samaa mieltä väittämän kanssa kuin 10–20 vuotta erityisopettajana toimineet.

Eräällä summamuuttujan ”oppilashuolto” väittämistä haluttiin selvittää, miten tuttua moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminta erityisopettajille on. Ryhmän B vastaajista 94 % (n = 29) kertoi olevansa täysin samaa mieltä siitä, että toiminta on tuttua, kun taas 72 % (n = 23) ryhmän A vastaajista kertoi olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Ryhmän B vastaajista 7 % (n = 2) kertoi olevansa hieman samaa mieltä. Ryhmän A vastaajista 19 % (n = 6) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa ja 10 % (n = 3) hieman eri mieltä. 10–20 vuotta erityisopettajina työskennelleet kokivat tuntevansa paremmin oppilashuoltoryhmän toimintaa kuin 0–9 vuotta työskennelleet.

Toisen summamuuttujan, ”työnkuva ja rooli”, väittämien vastauksista lasketuista keskiarvoista nousi esiin muutama väittämä, joissa ryhmien A ja B keskiarvot erosivat. Ensimmäinen väittämistä koski omaan rooliin kuuluvia tehtäviä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Alle 10 vuotta työskennelleistä (ryhmä A) alle puolet (44 %, n = 14) oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa siitä, että tiesi mitä heidän roolinsa kuuluu, kun taas vastaava luku yli 10 vuotta työskennelleillä oli 68 % (n = 21). Ryhmän A vastaajista 53 % (n = 17) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa ja 3 % (n = 1) hieman eri mieltä. Ryhmän B vastaajista puolestaan 26 % (n = 8) oli hieman samaa mieltä, 3 % (n = 1) hieman eri mieltä ja 3 % (n = 1) täysin eri mieltä. Kauemmin erityisopettajan työskennelleet tunsivat roolinsa paremmin kuin vähemmän aikaa erityisopettajana toimineet.

Toinen summamuuttujan “työnkuva ja rooli” väittämistä mittasi vastaajien kompetenssia toimia heiltä odotetun roolin mukaisesti. 65 % (n = 20) ryhmän B vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että osaavat toimia erityisopettajalta vaaditun roolin mukaisesti, kun taas ryhmän A vastaajista vain 41 % (n = 13) oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Ryhmän B vastaajista 29 % (n = 9) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa ja 7 % (n = 2) ei ollut samaa eikä eri mieltä. Ryhmän A vastaajista 56 % (n = 18) oli hieman samaa mieltä ja 3 % (n = 1) ei ollut samaa eikä eri mieltä. Enemmistö 10–20 vuotta työskennelleistä koki osaavansa toimia roolin mukaisesti, kun vain alle puolet 0–9 vuotta erityisopettajina työskennelleistä koki osaavansa toimia vaaditun roolin mukaisesti. Molemmista ryhmistä 52 % (ryhmä A n = 17, ryhmä B n = 16) oli täysin samaa mieltä siitä, että kokivat muiden moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten kunnioittavan heitä. Ryhmän A vastaajista 36 % (n = 12) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa ja 13 % (n = 4) ei ollut samaa eikä eri mieltä. Ryhmän B vastaajista 39 % (n = 12) oli hieman samaa mieltä, 7 % (n = 2) ei ollut samaa eikä eri mieltä ja 3 % (n = 1) oli hieman eri mieltä.

Kolmas summamuuttujista oli yhteistyö. Väittäjä koskien avun saamista muilta oppilashuoltoryhmän jäseniltä ongelmanratkaisutilanteessa jakoi vastaajien mielipiteitä. 56 % (n = 18) ryhmän A vastaajista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas ryhmän B vastaajista vain 36 % (n = 11) oli täysin samaa mieltä. Ryhmän A vastaajista 34 % (n = 11) oli hieman samaa mieltä väittämän kanssa, 3 % (n = 1) ei samaa eikä eri mieltä ja 6 % (n = 2) hieman eri mieltä. Ryhmän B vastaajista 45 % (n = 14) oli hieman samaa mieltä, 3 % (n = 1) ei samaa eikä eri mieltä, 13 % (n = 4) hieman eri mieltä ja 3 % (n = 1) täysin eri mieltä.

Väittäjä koskien oppilashuoltoryhmän jäsenten ammattitaitoisen tuen antamista toisilleen jakoi mielipiteitä. Ryhmän A vastaajista 55 % (n = 18) oli täysin samaa mieltä siitä, että jäsenet tukevat toisiaan ammattitaitoisesti, kun vain 36 % (n = 11) ryhmän B vastaajista oli täysin samaa mieltä. Ryhmän A vastaajista 29 % (n = 9) oli väittämän kanssa samaa mieltä, 10 % (n = 3) ei samaa eikä eri mieltä sekä 3 % (n = 1) hieman eri mieltä tai täysin eri mieltä. Ryhmän B vastaajista 32 % (n = 10) oli hieman samaa mieltä, 16 % (n = 5) ei samaa eikä eri mieltä, 13 % (n = 4) hieman eri mieltä ja 3 % (n = 1) täysin eri mieltä. 10–20 vuotta erityisopettajana työskennelleistä vain reilu kolmasosa koki saavansa apua ja tukea muilta ryhmän jäseniltä joko ammattitaitoisesti tai ongelmanratkaisutilanteissa. 0–9 vuotta työskennelleet olivat tyytyväisempiä saamaansa apuun ja tukeen kuin 10–20 vuotta työskennelleet.

Neljäs summamuuttuja koski vaikutusmahdollisuuksia. Molemmat ryhmät vastasivat yhteneväisesti väittämiin koskien omia vaikutusmahdollisuuksiaan. Yksi väittämistä erottui

kuitenkin joukosta koskien erityisopettajien mahdollisuuksia tuoda itselleen tärkeitä asioita oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Ryhmän B vastaajista 65 % (n = 20) oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä, kun taas ryhmän A vastaajista alle puolet (44 %, n = 14) oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Ryhmän B vastaajista 19 % (n = 6) oli väittämän kanssa hieman samaa mieltä, 6 % (n = 2) ei samaa eikä eri mieltä ja 10 % (n = 3) hieman eri mieltä. Ryhmän A vastaajista 44 % (n = 14) oli hieman samaa mieltä, 3 % (n = 1) ei samaa eikä eri mieltä, 6 % (n = 2) hieman eri mieltä ja 3 % (n = 1) täysin eri mieltä. 0–9 vuotta työskennelleistä alle puolet koki voivansa tuoda asioita oppilashuoltoryhmän käsittelyyn, kun puolestaan 10–20 vuotta työskennelleistä kaksi kolmasosaa koki voivansa tuoda asioita esille.

5.3.2 Vertailu erityisopettajien työpaikan sijainnin mukaan

Etelä-Suomen läänin ja Länsi-Suomen läänin vastaajien vastausten vertailuvaiheessa ryhmät nimettiin uudelleen, jolloin Etelä-Suomen läänille annettiin nimeksi “ryhmä 1” ja Länsi-Suomen läänille “ryhmä 2”. Näissä kahdessa ryhmässä vastaajia oli yhteensä 57. Ryhmässä 1 vastaajia oli 33 ja ryhmässä 2 vastaajia oli 24. Suurin osa ryhmän 1 vastaajista (52 %, n = 17) työskenteli Uudellamaalla.

Ryhmän 1 vastaajista 97 % (n = 32) oli naisia, kun taas vain 3 % (n = 1) oli miehiä. Ryhmässä 2 naisia oli 88 % (n = 21) ja miehiä 13 % (n = 3). Molemmissa ryhmissä valtaosa vastaajista oli siis naisia. Ryhmän 1 vastaajista 73 % (n = 24) työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana ja 24 % (n = 8) työskenteli erityisluokanopettajana. Loput 3 % (n = 1) ryhmän 1 vastaajista kertoi työnkuvaansa kuuluvan sekä laaja-alaisen erityisopettajan että erityisluokanopettajan työtehtäviä. Ryhmän 2 vastaajista 71 % (n = 17) työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana ja 29 % (n = 7) vastaajista työskenteli erityisluokanopettajana. Molemmissa ryhmissä laaja-alaisen erityisopettajien osuus oli reilusti erityisluokanopettajien osuutta suurempi. Alla olevasta taulukosta (taulukko 6) voidaan nähdä, että suurin osa molempien ryhmien vastaajista työskenteli kouluissa, joissa oppilaita oli enemmän kuin 100. Ryhmän 1 vastaajista 6 % (n = 2) ja ryhmän 2 vastaajista vain 4 % (n = 1) työskenteli alle sadan oppilaan koulussa.

TAULUKKO 6. Koulun koko työpaikan sijainnin mukaan.

Oppilaat	Ryhmä 1		Ryhmä 2	
	N	Prosentti	N	Prosentti
0–50	1	3 %	0	0 %
51–100	1	3 %	1	4,2 %
101–300	8	24,3 %	9	37,5 %
301–500	11	33,3 %	5	20,8 %
yli 500	12	36,4 %	9	37,5 %
yhteensä	33		24	

Ryhmien 1 ja 2 vastaajien vastauksista muodostettujen summamuuttujien keskiarvot eivät eronneet toisistaan lähes ollenkaan, minkä vuoksi ryhmien summamuuttujien keskiarvoja ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu lähemmin. Myös t-testi (liite 2) osoitti, etteivät ryhmien väliset summamuuttujien keskiarvot eronneet toisistaan merkittävästi. Väittämistä nostettiin kuitenkin esille sellaisia summamuuttujiin liittyviä tuloksia, joissa vastaajien vastaukset jakautuivat melko voimakkaasti Likert-asteikon arvojen 1–5 välillä.

Summamuuttujaan “oppilashuolto” liitettiin väittämä: *”Oppilashuolto suunnittelee, arvioi ja toteuttaa oppilashuoltoa onnistuneesti.”* Väittämässä ryhmän 1 vastaajista 51 % (n = 17) oli samaa mieltä ja 31 % (n = 10) oli eri mieltä väittämän kanssa. Loput 18 % (n = 6) ryhmän 1 vastaajista eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Ryhmän 2 vastaajista samaa mieltä väittämän kanssa oli 70 % (n = 17) ja eri mieltä 17 % (n = 4). 13 % (n = 3) ryhmän 2 vastaajista eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Ryhmä 2 koki oppilashuollon toiminnan siis onnistuneemmaksi kuin ryhmä 1.

Summamuuttujan “oppilashuolto” liittyvistä väittämistä yksi koski oppilashuollon saatavuutta kaikille oppilaille. Ryhmän 1 vastaajista 61 % (n = 20) koki oppilashuollon olevan kaikkien oppilaiden saatavilla, kun taas 33 % (n = 11) ryhmän 1 vastaajista koki olevansa eri mieltä. 6 % (n = 2) ryhmän 1 vastaajista eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Ryhmän 2 vastaajien vastaukset jakaantuivat tasaisemmin. Ryhmän 2 vastaajista 50 % (n = 12) ollessa väittämän kanssa samaa mieltä, 42 % (n = 10) ryhmän 2 vastaajista koki oppilashuollon olevan joidenkin

oppilaiden ulottumattomissa. 2 % (n = 2) ryhmän 2 vastaajista eivät olleet samaa eikä eri mieltä.

“Yhteistyö” -summamuuttujan väittämistä tarkasteluun valittiin neljä väittämää liittyen yhteistyöhön moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välillä. Summamuuttujan väittämä ”*Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyö toimii vastavuoroisesti kaikkien jäsenten välillä.*” jakoi vastaajien mielipiteitä voimakkaasti. Ryhmän 1 vastaajista 49 % (n = 16) oli väittämän kanssa samaa mieltä, kun taas 30 % (n = 10) ryhmän 1 vastaajista oli eri mieltä. Ryhmän 1 vastaajista 21 % (n = 7) ei ollut samaa eikä eri mieltä. Ryhmän 2 vastaajien vastausten jakauma oli hyvin samankaltainen 46 % (n = 11) vastaajista ollessa väittämän kanssa samaa mieltä ja 38 % (n = 9) ollessa eri mieltä. 16 % (n = 4) ryhmän 2 vastaajista ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä.

Kyselyssä haluttiin myös selvittää, miten moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenet auttavat toisiaan oppilaan tukemiseen liittyvissä asioissa. Ryhmän 1 vastaajista 52 % (n = 17) koki saavansa tarpeeksi apua jo nyt ja 30 % (n = 10) ryhmän 1 vastaajista koki kaipaavansa lisää apua oppilaan tukemiseen liittyvissä asioissa. 18 % (n = 6) ryhmän 1 vastaajista ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Ryhmän 2 vastaajista 70 % (n = 17) vastasi saavansa tarpeeksi apua muilta oppilashuoltoryhmän jäseniltä ja 21 % (n = 5) ryhmän 2 vastaajista koki kaipaavansa enemmän apua asiaan liittyvissä toiminnoissa. Ryhmän 2 vastaajista 9 % (n = 2) ei ollut väittämän kanssa samaa eikä eri mieltä. Vaikka molemmissa ryhmissä enemmistö koki yhteistyön toimivaksi, koki silti merkittävä osa vastaajista yhteistyön olevan yksipuolista ja passiivista.

5.4 Erityisopettajien kuvailut vertailtuna ryhminä

5.4.1 Vertailu kuvailuista erityisopettajien työkokemuksen mukaan

Tutkimuksessa haluttiin vertailla ryhmien A ja B vastauksia laadullisen aineiston osalta. Laadullinen aineisto sisälsi kolme avointa kysymystä. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, määrällisessä aineistossa erityisopettajien työkokemuksen määrä ei vaikuttanut merkittävästi väittämistä muodostettuihin keskiarvoihin. Eroavaisuuksia vastauksista löytyi kuitenkin jonkin verran avoimista kysymyksistä. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen koskien tehtäviä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä vastasi yhteensä 55 erityisopettajaa, joista 21 (38 %) oli 0–9 vuotta työkokemusta sekä 25 (45 %) 10–20 vuotta työkokemusta. Alle 10 vuotta erityisopettajana työskennelleiden erityisopettajien vastauksissa työtehtävissä esiintyi

useimmin erityisopetuksen tukitoimien suunnittelu sekä erityisopetuksen järjestäminen. Yli 10 vuotta erityisopettajina työskennelleet vastasivat tehtäviinsä kuuluvan useimmiten oppilaan asioiden esiintuomisen sekä muiden opettajien konsultoinnin. Lisäksi kauemmin työskennelleet erityisopettajat mainitsivat toimivansa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kokousten puheenjohtajana, joka puuttui täysin 0–9 vuotta työskennelleiden vastauksista.

Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten väliseen yhteistyöhön liittyvään kysymykseen vastasi yhteensä 61 vastaajaa, joista 25 (45 %) oli erityisopettajia, jotka olivat työskennelleet tehtävässään 0–9 vuotta, sekä 27 (49 %) 10–20 vuotta erityisopettajana työskennellyttä. Vastauksissa ei esiintynyt merkittäviä eroja, vaan molemmat vertailuista ryhmistä olivat sitä mieltä, että yhteistyö toimii hyvin esimerkiksi koulukuraattorin sekä koulupsykologin kanssa. Vastaukset olivat yhteneväisiä myös sen suhteen, mitä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyöstä jää puuttumaan. Molempien ryhmien vastauksissa nousi esiin jatkuva kouluterveydenhoitajan, -psykologin sekä -kuraattorin vaihtuvuus. Lisäksi molemmat ryhmät toivoivat sosiaalitoimen rohkeampaa osallistumista oppilashuoltoryhmän toimintaan. 0–9 vuotta työskennelleet toivoivat moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välisen yhteistyön kehittämistä, kun taas 10–20 vuotta erityisopettajina työskennelleet toivoivat yhteistyölle lisää aikaa.

Kolmannessa avoimessa kysymyksessä erityisopettajat pohtivat vaikutusmahdollisuuksiaan ja vaikutuskeinojaan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Kysymykseen vastasi yhteensä 50 erityisopettajaa, joista 20 (36 %) oli 0–9 vuotta erityisopettajana työskennellyttä sekä 21 (38 %) yli 10 vuotta työskennellyttä. Vastaukset olivat yhteneväisiä myös kolmannessa ja viimeisessä avoimessa kysymyksessä. Niin alle kuin yli 10 vuotta alalla työskennelleet erityisopettajat kokivat, että olivat päässeet vaikuttamaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä tukitoimiin liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi tuen järjestämisessä oppilaalle. 0–9 vuotta alalla työskennelleet kokivat voivansa vaikuttaa keskustelemalla, kuuntelemalla muita sekä pyrkimällä tuomaan huolen oppilaasta esiin. 10–20 vuotta erityisopettajana työskennelleet kokivat puolestaan toiminnan suunnittelulla ja kehittämisellä olevan vaikutusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa monialaisessa oppilashuoltoryhmässä. Molemmat ryhmät mainitsivat oppilashuoltoryhmän kehitystyön tarvitsevan vielä parannusta. Pidempään alalla olleet mainitsivat lisäksi resurssipulan, jonka he kokivat vähentävän mahdollisuuksia vaikuttaa oppilashuoltoryhmän sisällä.

5.4.2 Vertailu kuvailuista erityisopettajien työpaikan sijainnin mukaan

Tutkimuksessa haluttiin vertailla ryhmän 1 (n = 33) ja ryhmän 2 (n = 24) vastauksia tutkimuksen laadullisen aineiston osalta. Ensimmäinen avoin kysymys koski erityisopettajan tehtäviä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Kysymykseen vastasi yhteensä 55 vastaajaa, joista 46 vastaajaa kuului joko ryhmään 1 tai 2. Näistä 46 vastaajasta 28 (61 %) kuului ryhmään 1 ja 18 vastaajaa (39 %) kuuluivat ryhmään 2. Kaikki ryhmien 1 ja 2 vastaajat eivät kuitenkaan vastanneet ensimmäiseen avoimeen kysymykseen.

Molempien vertailtavien ryhmien vastauksista liittyen erityisopettajan tehtäviin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä nousi esille yleisiin tuen asioihin liittyvät tehtävät. Sekä ryhmä 1 että ryhmä 2 korostivat vastauksissaan erityisopettajan aktiivista toimijuutta osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää. Vaikka ryhmien vastauksissa olikin nähtävissä yhtäläisyyksiä, nostivat molemmat ryhmät kuitenkin esille erilaisia erityisopettajan tehtäviin liittyviä tekijöitä. Ryhmän 1 vastaajat kokivat erityisopettajan työtehtäviin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä kuuluvan tuen asioiden lisäksi tapaamisten organisoinnin ja paperityön hoitamisen. Ryhmän 2 vastaajat sen sijaan nostivat esille aktiivisen yhteistyön tekemisen muiden toimijoiden kanssa osana erityisopettajan tehtäviä sekä korostivat erityisopettajan asiantuntijuutta moniammatillisessa yhteistyössä.

Toisessa avoimessa kysymyksessä haluttiin selvittää, miten yhteistyö moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välillä toimii. Vastaajat saivat tuoda esille minkä toimijan kanssa yhteistyö sujuu tai vastaavasti ei suju. Kysymykseen vastasi yhteensä 61 vastaajaa, joista 50 kuului ryhmään 1 tai 2. Näistä 50 vastaajasta 30 (60 %) kuuluivat ryhmään 1 ja 20 (40 %) vastaajaa kuuluivat ryhmään 2. Kaikki vastaajat eivät vastanneet toiseen avoimeen kysymykseen. Ryhmän 1 sekä ryhmän 2 vastaajat kertoivat yhteistyön toimivan pääosin hyvin. Vaikka molempien ryhmien vastaajat kokivat yhteistyön olevan suhteellisen toimivaa, nostivat vastaajat silti esille joitakin yhteistyöhön liittyviä haasteita. Ryhmän 1 vastaajat korostivat vastauksissaan resurssien puutetta. Vastaajat kertoivat yhteistyön olevan toimijoiden vaihtuvuuden ja puutteellisuuden vuoksi hyvin haastavaa, mikä vastaajien mukaan lisää taas osaltaan muiden moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toimijoiden kuormittuneisuutta. Sen sijaan ryhmän 2 vastaajat kertoivat yhteistyön haasteiden liittyvän yhteisten toimintaperiaatteiden puutteeseen. Lisäksi ryhmän 2 vastaajat mainitsivat vastauksissaan henkilökemioiden vaikuttavan suuresti siihen, miksi yhteistyö toimijoiden välillä ei toimi moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.

Tutkimuksen kolmas avoin kysymys koski erityisopettajan vaikutusmahdollisuuksia moniammatillisessa oppilasryhmässä. Vastaajille annettiin mahdollisuus tuoda esille sellaisia tilanteita ja keinoja, joiden avulla he ovat voineet vaikuttaa ryhmän sisällä. Kysymykseen vastasi tutkimuksen kaikista osallistujista 50 vastaajaa, joista 37 vastaajaa kuului joko ryhmään 1 tai ryhmään 2. Näistä 37 vastaajasta 22 (59 %) kuuluivat ryhmään 1 ja 15 vastaajaa (41 %) kuuluivat ryhmään 2. Sekä ryhmä 1 että ryhmä 2 mainitsivat vastauksissaan vaikutusmahdollisuuksiensa liittyvän erityisesti oppilaiden hyvinvointiin ja tukemiseen liittyviin asioihin. Tällä vastaajat tarkoittivat esimerkiksi tuen ja opetusjärjestelyjen suunnittelua, opetuspaikkojen ratkaisemista sekä erilaisten pedagogisten päätösten tekemistä. Ryhmän 1 vastaajat nostivat vastauksissaan esille osallisuutensa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä, kun taas ryhmän 2 vastaajat korostivat mahdollisuutta vaikuttaa yhteistyöhön perheen ja huoltajan kanssa sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

5.5 Summamuuttujien korrelaatio

Korrelaatiolla kuvataan kahden jatkuvan muuttujan lineaarista yhteyttä. Lineaarinen yhteys kuvaa tapahtumaa, jossa toinen muuttuja kasvaa ja toinen muuttuja joko kasvaa tai supistuu. Korrelaatio voi olla laadultaan positiivinen, negatiivinen tai korrelaatiota ei ilmene lainkaan. Korrelaatiokertoimen saamiseksi muuttujien kovarianssi tulee standardoida hyödyntäen keskihajontaa. Kovarianssi tarkoittaa kahden jatkuvan muuttujan samanaikaista vaihtelua eli niiden yhteisvaihtelua. Standardoinnin jälkeen korrelaatiokerroin voi saada arvoja välillä -1 ja 1. Korrelaatiokertoimen arvo -1 kertoo negatiivisesta korrelaatiosta, jossa toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen arvot pienenevät. Arvo 1 puolestaan kertoo positiivisesta korrelaatiosta, jossa muuttujien arvot kasvavat samanaikaisesti samassa suhteessa. Arvo 0 kertoo siitä, että yhteyttä ei havaita. Toisen muuttujan arvot muuttuvat, toisen eivät. (Kestilä-Kekkonen, 2021.)

Tutkimuksessa hyödynnettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa, joka on yksi yleisimpiä tunnuslukuja tarkastellessa kahden jatkuvan muuttujan yhteisvaihtelua. Pearsonin korrelaatiokerroin mittaa kahden muuttujan välillä tapahtuvaa lineaarisen yhteyden voimakkuutta. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tilastollista merkitsevyyttä, jota merkitään p-arvolla. Korrelaatiokertoimen p-arvon tulee olla alle 0.05, joka tarkoittaa, että on alle viiden prosentin mahdollisuus siihen, ettei tutkimusaineistossa havaittua korrelaatiota esiinnykään tutkimusjoukossa. (Kestilä-Kekkonen, 2021.) Jos p-arvo on pienempi kuin 0.05, voidaan todeta, että tutkimuksen korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä (Nummenmaa 2009, 290). Alla

olevasta taulukosta (taulukko 7) voidaan havaita, kuinka analysoitavan aineiston jokaisen muuttujan välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Aineiston p-arvo osoitti, että tutkimustulos on perusjoukossa pätevä, ja virheen todennäköisyys on alle 5 %. Tutkimuksen kaikki summamuuttujat korreloivat positiivisesti keskenään.

TAULUKKO 7. Summamuuttujien korrelaatiot ja tilastolliset merkitsevyydet.

		Oppilashuolto	Työnkuva ja rooli	Yhteistyö	Vaikutus- mahdollisuudet
Oppilashuolto	Pearsonin korrelaatio Merkitsevyys (2-tailed)				
Työnkuva ja rooli	Pearsonin korrelaatio Merkitsevyys (2-tailed)	,700**			
Yhteistyö	Pearsonin korrelaatio Merkitsevyys (2-tailed)	,671**	,837**		
Vaikutusmahdollisuudet	Pearsonin korrelaatio Merkitsevyys (2-tailed)	,582**	,679**	,669**	
		<,001	<,001	<,001	<,001

5.6 Tulosten koonti

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat suhtautuivat pääosin positiivisesti oppilashuoltoon, omaan rooliinsa ja työnkuvaansa oppilashuoltoryhmässä, yhteistyöhön muiden oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa sekä vaikutusmahdollisuuksiinsa ryhmän sisällä. Erityisopettajat kertoivat työnkuvansa sisältävän paljon erilaisia tehtäviä, joita olivat muun muassa yhteistyön suunnittelu ja toteutus, paperityön tekeminen sekä aktiivinen osallistuminen oppilashuoltoon. Yhteistyön erityisopettajat kokivat pääosin toimivana, vaikka he nostivat

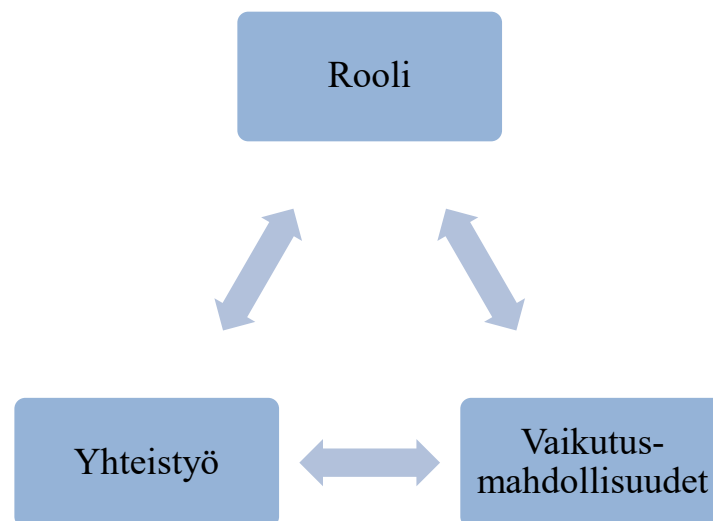
esille yhteistyön haasteita liittyen ammattilaisten vaihtuvuuteen, resursseihin sekä eriäviin mielipiteisiin ja näkemyksiin ryhmän jäsenten välillä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että erityisopettajat kokivat saavansa vaikuttaa asioihin moniammatillisen oppilasryhmän sisällä suhteellisen hyvin. Esille nostetut erityisopettajien kuvailemat vaikutusmahdollisuudet liittyivät oppilaiden asioihin, tukiasioihin sekä oppilashuollon kehittämiseen.

Tulosten mukaan työkokemus ei juurikaan vaikuttanut kokemuksiin oppilashuollosta, omasta roolista ja työnkuvasta oppilashuoltoryhmässä, yhteistyöstä tai vaikutusmahdollisuuksista. Yhteistyöhön liittyvissä kysymyksissä erityisopettajat vastasivat kaipaavansa enemmän tukea ja kunnioitusta muilta oppilashuoltoryhmän jäseniltä. Vastauksista kuitenkin huomattiin, kuinka erityisopettajat, joilla oli enemmän työkokemusta, olivat tietoisempia omasta roolistaan ja työnkuvastaan sekä kokivat saavansa vaikuttaa oppilashuoltoryhmän sisällä enemmän kuin vähemmän aikaa työskennelleet erityisopettajat. Kauemmin erityisopettajina työskennelleiden näkemys oppilashuollon toiminnasta ja hyödyistä oli negatiivisempi kuin vähemmän aikaa työskennelleiden opettajien.

Erityisopettajien maantieteellisellä työskentelysijainnilla ei myöskään vaikuttanut olevan suurta merkitystä erityisopettajien kokemuksiin oppilashuollosta, omasta roolista ja työnkuvasta oppilashuoltoryhmässä, yhteistyöstä tai vaikutusmahdollisuuksista, vaikka joitakin eroja ryhmien vastauksissa ilmenikin. Etelä-Suomen läänissä työskentelevät erityisopettajat mainitsivat tehtävinään oppilashuoltoryhmässä paperityön hoitamisen sekä tapaamisten organisoimisen, kun taas Länsi-Suomen läänissä työskentelevät erityisopettajat korostivat vastauksissaan yhteistyön tekemistä sekä asiantuntijuuden hyödyntämistä. Haasteiksi yhteistyön toteuttamiselle Etelä-Suomen läänissä työskentelevät opettajat nimesivät resurssien puutteen vaikutuksen yhteistyöhön ja Länsi-Suomen läänissä haasteet liittyivät taas yhteisen toimintakulttuurin puutteeseen ja henkilökemioihin. Molemmissa ryhmissä omat vaikutusmahdollisuudet oppilashuoltoryhmässä liittyivät oppilashuollon toiminnan toteuttamiseen. Etelä-Suomen läänissä työskentelevät opettajat nimesivät vaikutusmahdollisuuksiinsa lisäksi useampia hallinnollisia asioita kuin Länsi-Suomen läänissä työskentelevät.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajien kokemuksia omasta roolista ja työnkuvasta osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena erityisopettajat kokevat yhteistyön moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välillä. Roolin, työnkuvan ja yhteistyön lisäksi tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat erityisopettajien kokemukset omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja vaikutuskeinoistaan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilashuollon alueellisia eroja sekä työkokemuksen vaikutusta kokemuksiin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Tavoitteena tutkimuksessa oli saada tietoa erityisopettajien kokemuksista omasta roolista, työnkuvasta, yhteistyön toimivuudesta sekä vaikutusmahdollisuuksista moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tutkimuksen avulla oppilashuoltoryhmän toiminnasta voidaan löytää epäkohtia, joita tuomalla ilmi moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toimintaa on mahdollista kehittää ja erityisopettajan roolia selkeyttää.



KUVIO 5. Erityisopettajien kokeman roolin, yhteistyön ja vaikutusmahdollisuuksien yhteys.

Peilaamalla tämän tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin voidaan havaita erityisopettajien kokeman roolin, yhteistyön sekä vaikutusmahdollisuuksien moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä olevan yhteydessä toisiinsa (kuvio 5). Kuten Mönkkönen ym. (2019) ovat esittäneet, erityisopettajan kokema rooli ja roolin selkeys ryhmässä vaikuttavat erityisopettajan vaikutusmahdollisuuksiin moniammatillisessa

oppilashuoltoryhmässä. Hyvien vaikutusmahdollisuuksien voidaan taas katsoa tukevan erityisopettajien ammatillista kehittymistä sekä ammatti-identiteetin vahvistumista (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19 mukaan).

Yhteys erityisopettajan kokeman roolin ja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyön välillä on selitettävissä aikaisemmin mainitun toimintakulttuurin sekä käytäntöjen selkeydellä. Mitä selkeämpää yhteistyön toteuttaminen on, sitä helpompi jokaisen on omaksua oma roolinsa ryhmän sisällä. Mikäli jokaisella moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenellä on selkeä kuva omasta roolistaan ja työtehtävistään ryhmässä, on yhteistyön toteuttaminen helpompaa. (Suhola 2017, 210.)

Yhteistyön vaikutus erityisopettajan kokemuksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan perustuu ryhmän sisäiseen luottamukseen. Ryhmän sisäinen luottamus ja avoin ilmapiiri antavat jokaiselle ryhmän jäsenelle mahdollisuuden tuoda omia näkemyksiään sekä ajatuksiaan käsiteltäväksi ja näin vaikuttaa oppilashuoltoryhmän toimintaan (POPS 2014, 77). Tämän tutkimuksen tulosten ja tutkimuksessa hyödynnetyn kirjallisuuden perusteella voidaan havaita, että hyväksi koetut vaikutusmahdollisuudet moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä vaikuttavat yhteistyön laatuun. Aikaisemmin tutkimuksessa on nostettu esille, kuinka ryhmän sisällä vaikuttaminen vaatii vahvaa ammatti-identiteettiä ja ammatillista roolia. Mikäli erityisopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa asioihin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, on osallistuminen ryhmän yhteistyöhön aktiivisempaa. (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan.) Tämän kautta vaikutusmahdollisuuksien voidaankin olettaa vaikuttavan yhteistyön toimivuuteen hyvin vahvasti. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan erityisopettajien kokemuksia yhtenä ryhmänä sekä vertaillen erityisopettajia työkokemuksen ja työpaikan maantieteellisen sijainnin mukaan. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja pohditaan tutkimusten tulosten hyödyntämistä ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Erityisopettajien kokemukset roolista ja työnkuvasta yhtenä ryhmänä

Erityisopettajien kokemukset liittyen tehtäviinsä ja rooleihinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä olivat tutkimustulosten mukaan hyvin moninaiset. Vastausten perusteella erityisopettajien tehtäviin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä kuuluivat muun muassa yhteistyön suunnittelu ja toteutus, paperityön tekeminen, aktiivinen oppilashuoltotoimintaan osallistuminen sekä oppilashuoltotyön suunnittelu, toteuttaminen ja

kehittäminen. Tutkimustulokset olivat ristiriidassa Opetusministeriön (2007) kuvauksen kanssa erityisopettajan työnkuvasta ja roolista moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä tarjoten laajemman kirjon erityisopettajan työtehtäviä oppilashuoltoryhmässä. Opetusministeriön (2007, 14–15) mukaan erityisopettajan keskeisimpiin tehtäviin moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä tulisi kuulua oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin seuraaminen sekä ryhmän työskentelyn ja siinä tapahtuvien muutosten havainnoiminen ja niistä raportoiminen. Erityisopettajan tulisi toimia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä erityisopetuksen ja tuen asiantuntijana tietyn oppilaan tuen tarpeeseen liittyvissä asioissa. Tutkimuksessa erityisopettajien työtehtäviin ja rooliin liittyvien vastausten perusteella voidaan todeta erityisopettajien tekevän moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä paljon myös heidän työtehtäviinsä ja rooliinsa kuulumattomia tehtäviä.

Tutkimuksessa erityisopettajien korostamaa työtehtävien moninaisuutta ja suurta roolia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä voidaan selittää myös erityisopettajan työnkuvan laajenemisella. Työnkuvan laajenemisen vuoksi erityisopettajat ovat vastuussa erityisoppilasiin liittyvien asioiden lisäksi erityistarpeiden tunnistamisesta, arvioimisesta, huolehtimisesta ja koordinoimisesta. (Takala ym. 2009, 163.) Tuloksista esille nousseet moninaiset työtehtävät vaativat erityisopettajilta erilaisten roolien omaksumista eri tilanteissa. Takalan ym. (2009, 163) mukaan erityisopettajan rooli ja työtehtävät oppilashuoltotyöskentelyssä nähdään nykyään hyvin monitulkintaisina, mikä saattaa johtua oppilashuoltoryhmän yhteisen toimintakulttuurin epäselvyydestä tai ryhmän sisäisen työnjaon puutteesta. Opetushallituksen (2021) mukaan työnjaon merkitys ja oman roolin omaksuminen oppilashuoltoryhmän sisällä korostuvat entistä enemmän tukitoimien suunnittelussa ja niiden toteuttamisessa pandemia-ajan vaikutuksista palautumisessa. Oman roolin omaksuminen oppilashuoltoryhmässä on erityisen tärkeää moniammatillisen yhteistyön tekemisen kannalta, sillä selkeät ammatilliset roolit selkeyttävät oppilashuoltoryhmän työnjakoa sekä yhteistä toimintakulttuuria (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan). Työnjaon ja yhteisen toimintakulttuurin epäselvyys yhdistettynä erityisopettajan laajaan työnkuvaan sekä suureen rooliin oppilashuoltoryhmässä saattaa johtaa minäpystyvyyden heikkenemiseen ja näin lisätä erityisopettajan kokemaa kuormittuneisuutta (Lerikkanen 2022).

6.2 Erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä yhtenä ryhmänä

Tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien roolin lisäksi erityisopettajien kokemuksia yhteistyön toimivuudesta moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Yhteistyötä ja sen toimivuutta koskeva kysymys keräsi eniten vastauksia avoimista kysymyksistä. Vaikka

erityisopettajat suhtautuivat pääosin positiivisesti yhteistyöhön oppilashuoltoryhmässä, nostivat he silti esille joitakin yhteistyön epäkohtia. Näitä yhteistyön epäkohtia olivat muun muassa asiantuntijoiden vaihtuvuus, resurssien puute sekä eriävät mielipiteet ja näkemykset ryhmän jäsenten välillä. Aikaisemmassa tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön haasteeksi onkin esitetty muun muassa oppilashuoltotyöhön osallistuvien asiantuntijoiden keskinäisen työskentelyn toimivuus (Suhola 2017, 210).

Erityisopettajat nimesivät vastauksissaan sellaisia oppilashuoltoryhmään kuuluvia toimijoita, joiden kanssa he kokivat yhteistyön tekemisen hankalaksi. Eniten haasteita yhteistyön suhteen erityisopettajilla oli koululääkärin, koulupsykologin ja sosiaalitoimen kanssa. Vastaajat kertoivat ongelmien johtuvan näiden toimijoiden vaihtuvuudesta. Moniammatilliseen oppilashuoltoon osallistuvien ammattilaisten vaihtuvuus voikin olla selitettävissä jo olemassa olevalla henkilöstön puutteella sekä rekrytointiongelmilla. Yksittäiset työntekijät saavat hoidettavakseen hallitsemattoman määrän työtehtäviä, mikä heikentää työntekijöiden jaksamista johtuen sairauspoissaoloihin ja edelleen henkilöstön vaihtuvuuteen. (Suhola 2017, 24–25.) Henkilöstön puutteeseen vaikutti vastaajien mukaan resurssipula, joka esiintyi toistuvasti erityisopettajien vastauksissa. Resurssipula oppilashuoltoryhmän toimijoiden vaihtuvuuteen liittyen voi olla selitettävissä palveluiden tarpeen ja kysynnän kasvamisella. Opetusministeriön (2002, 25) julkaisun mukaan jo 2000-luvun alussa koulukuraattorin, -psykologin sekä -lääkärin palveluita ei ole ollut valtakunnallisesti tarpeeksi saatavilla palveluiden lisääntyneen tarpeen vuoksi. Kuntien resursseja ja erityisesti koulupsykologien kasvanutta tarvetta kuvaavan Opettaja-lehden artikkelin (Paatero 2020) avulla voidaan huomata, että tarve terveydenhuollon ammattilaisille on edelleen todellinen myös 2020-luvulla. Tarpeen lisääntymiseen on vaikuttanut muun muassa lasten ja nuorten kasvanut pahoinvointi, perheiden tuen tarve sekä oppilaiden psykologisen tutkimuksen tarve (Opetusministeriö 2002, 25).

Yhteistyön haasteet eri toimijoiden välillä johtuivat erityisopettajien mukaan resurssipulan lisäksi eri alojen erilaisista näkemyksistä ja erilaisesta toimintakulttuurista. Epäselvä toimintakulttuuri ja yhteisten tavoitteiden puute moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä nousivat selkeiksi erityisopettajien kokemiksi haasteiksi moniammatillisen yhteistyön tekemisessä. Myös Suhola (2017, 210) on aikaisemmassa tutkimuksessaan todennut yhteisymmärryksen puutteen oppilashuollon toiminnasta, tavoitteista, keskeisimmistä periaatteista, niiden toteutustavoista sekä osallistuvien ammattilaisten rooleista ja perustehtävistä vaikuttavan negatiivisesti moniammatillisen yhteistyön onnistumiseen. Yhteisten tavoitteiden ja toimintakulttuurin puutetta voidaan osittain

selittää oppilashuoltoryhmän jäsenten roolien ja työtehtävien epäselvyydellä sekä puutteellisella käsityksellä roolin vaikutuksesta oppilashuoltoryhmän toimintaan (Mönkkönen ym. 2019, 66). Oman roolin tunnistaminen ja omaksuminen moniammatillisessa oppilasryhmässä on ensiarvoisen tärkeää yhteistyön onnistumisen kannalta.

6.3 Erityisopettajien kokemukset vaikutusmahdollisuuksista kootusti

Tutkimuksen tulosten perusteella erityisopettajat kokivat saavansa vaikuttaa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä suhteellisen hyvin. Erityisopettajat kokivat, että oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa, mutta resurssipula syö mahdollisuuksia kehittää toimintaa ja näin ollen heikentää vaikutusmahdollisuuksia ryhmän jäsenenä. Hietanen-Peltola ym. (2018, 20) ovat aikaisemmin tuoneet esille, kuinka jokaisen moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenen tulisi saada esittää avoimesti näkemyksiään sekä tuoda haluamiaan asioita oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Tutkimuksessa erityisesti kauemmin erityisopettajina toimineet kokivat vaikutusmahdollisuutensa olevan monipuolisemmat verrattuna vähemmän aikaa erityisopettajina toimineiden koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin. Työkokemuksen vaikutus koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin voi osittain olla selitettävissä ammatti-identiteetin kehittymisellä sekä oman roolin selkeydellä. Kuten aikaisemmin on esitetty, vahva ammatti-identiteetti tuo itsevarmuutta ja uskallusta aktiivisena oppilashuoltoryhmän jäsenenä toimimiseen (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19–20 mukaan). Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa ammatti-identiteetin kehittyvän työkokemuksen myötä.

Erityisopettajat, joilla oli enemmän työkokemusta, oli myös selkeämpi kuva omasta roolistaan ja työtehtävistään moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä kuin erityisopettajilla, joilla oli vähemmän työkokemusta. Bronsteinin (2003) mukaan oman ammatillisen roolin omaksuminen mahdollistaa aktiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Vahvan ammatti-identiteetin ja selkeän ammatillisen roolin voidaan tutkimuksen tulosten perusteella todeta vaikuttavan erityisopettajien kokemiin vaikutusmahdollisuuksiin oppilashuoltoryhmän sisällä. Erityisopettajan ammatti-identiteetin sekä ammatillisen roolin kehittymiseen ja vahvistumiseen vaikuttaa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten keskinäisen yhteistyön sujuvuus (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 19 mukaan). Yhteistyön toimivuus lisää erityisopettajan vaikutusmahdollisuuksia moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, kun taas yhteistyön toimimattomuus saattaa vähentää niitä.

Tutkimukseen osallistuvien erityisopettajien kokemukset keinoista, joilla vaikuttaa oppilashuoltoryhmän sisällä liittyivät muun muassa oppilaiden asioihin, tukitoimiin sekä oppilashuollon kehittämiseen. Erityisopettajat, joilla oli enemmän työkokemusta, vastauksissa nousi esiin vaikutuskeinojen lisäksi resurssipula. Kauemmin erityisopettajana työskennelleet kokivat resurssipulan vaikuttavan negatiivisesti asioiden toteuttamiseen sekä vähentävän keinoja vaikuttaa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä. Moniammatilliseen työskentelyyn vaikuttaa suuresti organisaatorakenteet, joihin lukeutuu muun muassa työskentelyn ajalliset, paikalliset sekä taloudelliset rajoitteet (Bronstein 2003; Mönkkönen ym. 2019, 20 mukaan). Resurssipulan esille nostaminen saattaa olla selitettävissä erityisopettajien kokemuksella koulun ja kunnan resurssien riittämättömyydestä.

6.4 Erityisopettajien kokemusten vertailu työkokemuksen mukaan

Tutkimuksessa vertailtiin erityisopettajien kokemuksia työkokemuksen perusteella. Tuloksista huomattiin, että kauemmin erityisopettajana työskenneillä oli selkeämpi kuva omasta roolistaan ja työtehtävistään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä kuin vähemmän aikaa erityisopettajina työskenneillä. Kauemmin työskennelleet erityisopettajat kertoivat työtehtäviinsä ja rooliinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä kuuluvan lukuisten työtehtävien lisäksi puheenjohtajana toimimisen, joka puuttui kokonaan vähemmän aikaa erityisopettajina toimineiden vastauksista. Puheenjohtajan tehtävän omaksumisen ryhmässä voidaan katsoa viestivän rohkeudesta ottaa vastuuta ryhmässä. Vastuunottamisen sekä roolin ja työnkuvan selkeyden kauemmin erityisopettajina toimineilla saattavat selittää kehittyneempi ammatillinen rooli sekä vahvempi ammatti-identiteetti. Myös Bronsteinin (2003) mukaan vahvan ammatti-identiteetin avulla on mahdollista tuntea itsevarmuutta oman osaamisen merkityksestä sekä omasta asiantuntemuksestaan (Kekoni ym. 2019, 20).

Naukkarisen (1999) mukaan oppilashuollon toiminta nähdään irrallisena koulun muusta toiminnasta. Kuten Laitila ym. (2009, 8) ovat todenneet, irrallisuutta aiheuttaa muun muassa moniammatillisen ryhmän jäsenten satunnainen läsnäolo ryhmän tapaamisissa. Näitä tukevat erityisopettajien kertomukset heidän työhönsä vaikuttavasta resurssipulasta, joka näkyi muun muassa henkilöstön puutteena. Erityisopettajien mukaan erityisesti sosiaalitoimen passiivisuus ja koulupsykologin puute moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä aiheuttivat työtehtävien kuormitusta. Tutkimuksessa esitetty Mönkkösen ym. (2019, 19–20) luoma malli moniammatillisen työskentelyn yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä liittyy suoraan erityisopettajien kokemuksiin. Yhden yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä muodostaa organisaation rakenteet, eli toisin sanoen resurssit. Tuleekin pohtia, miten resurssipula vaikuttaa

moniammatillisen ryhmän väliseen yhteistyöhön sekä onko resurssipulalla vaikutusta niin erityisopettajien kuin myös muiden oppilashuoltoryhmän jäsenten koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin ryhmän sisällä.

Hyvät taloudelliset ja inhimilliset resurssit ovat Lerkkasen (2022, 12–13) mukaan yhteydessä koettuun työntöön. Yli 10 vuotta erityisopettajina toimineilla oli negatiivisempi kuva oppilashuollosta, sen toiminnasta ja hyödyistä sekä ryhmän sisäisestä yhteistyöstä kuin alle 10 vuotta erityisopettajina työskenneillä. 11–20 vuotta erityisopettajina toimineet olisivat toivoneet aikaa yhteistyön toteuttamiseen sekä lisää apua ja tukea muilta ryhmän jäseniltä. Vierulan ym. (2019, 296–299) mukaan ilman riittävää tietoa, tukea ja työnjakoa moniammatillisesti työskenteleminen voidaan kokea enemmän haittana kuin hyötynä moniammatillisen ryhmän jäsenten toimesta. Epäsuotuisa tai tulokseton moniammatillinen työskentely voi aiheuttaa ryhmän jäsenille turhautuneisuutta sekä näkyä puutteellisenä sitoutuneisuutena. Osa erityisopettajista ilmaisi tyytymättömyyttään oppilashuoltoon sekä rooliinsa, yhteistyöhön ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. Voidaan pohtia, vaikuttaako tyytymättömyys omaan rooliin ja työkuvaan ryhmässä sekä johtaako tyytymättömyys haluttomuuteen osallistua oppilashuoltoryhmän toimintaan ja sen vaatimaan yhteistyöhön. Voidaan pohtia myös miten käytössä olevat resurssit vaikuttavat erityisopettajien kokemuksiin oppilashuollosta.

6.5 Erityisopettajien kokemuksen vertailu työpaikan sijainnin mukaan

Erityisopettajien kokemuksia omasta roolista ja työtehtävistä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä vertailtiin myös työpaikan maantieteellisen sijainnin perusteella ja molemmat vertailuista ryhmistä korostivat vastauksissaan oppilaiden tukitoimiin liittyviä tehtäviä. Etelä-Suomen läänissä työskentelevät erityisopettajat kertoivat tehtäviinsä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä kuuluvan tukitoimien lisäksi muun muassa paperityön hoitamisen sekä tapaamisten organisoimisen, kun taas Länsi-Suomessa työskentelevät erityisopettajat mainitsivat työtehtävien liittyvän yhteistyön tekemiseen sekä asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Etelä-Suomen läänissä työskentelevien erityisopettajien vastaukset liittyivät siis enemmän hallinnollisiin asioihin, joka saattaa johtua kuntien ja koulujen eroavista käytänteistä koskien oppilashuoltoa ja resursseja. Kunta vastaa resurssien osoittamisesta koulujen oppilashuoltopalveluille, minkä vuoksi koulut, perheet sekä oppilaat ovat saatavilla olevien palveluiden suhteen eriarvoisessa asemassa eri lääneissä. Resurssit ovat siis alue- ja koulukohtaisia, ja ne määrittävät moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kokoonpanon ja toimintakulttuurin. (Opetusministeriö 2002, 25–26.) Ryhmän kokoonpanon ja

toimintakulttuurin voidaan taas osaltaan olettaa vaikuttavan ryhmässä työskentelevien asiantuntijoiden rooleihin sekä työtehtäviin, mikä saattaa selittää Etelä-Suomen läänissä ja Länsi-Suomen läänissä työskentelevien opettajien erilaisia kokemuksia omasta roolistaan ja työtehtävistään osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää.

6.6 Luotettavuuden tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tutkittiin erityisopettajia ja heidän kokemuksia roolistaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena erityisopettajat kokevat työnkuvansa ja vaikutusmahdollisuutensa sekä jäsenten välisen yhteistyön moniammatillisen oppilashuoltoryhmässä. Tutkimusta tehdessä pyrittiin välttämään virheiden syntymistä, ja siksi tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuksessa arvioitiin reliaabeliutta ja validiutta tutkimustulosten luotettavuuden mittarina. Reliaabelius kertoo mittaustulosten toistettavuudesta ja validiudella varmistetaan tarkoituksenmukaisen ilmiön tutkiminen (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Mittaustulokset osoittivat, että tutkimusaineistoa voitiin pitää erittäin luotettavana. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsivät tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaus sekä vastaajien suorien lainausten esittäminen tutkijoiden omien tulkintojen välttämiseksi. Lisäksi tutkimus suunniteltiin, toteutettiin ja raportoitiin TENK:n laatiman hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Tutkittaviksi valikoitui erityisopettajia mukavuusotannalla ympäri Suomen ja tutkimusaineisto kerättiin luottamuksellisesti puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Vaikka kyselyn avulla voidaan kerätä nopeasti kattava tutkimusaineisto ja kysely on menetelmänä tehokas, kyselyyn liittyy kuitenkin myös heikot puolensa. Kyselyä voidaan pitää pinnallisena tapana kerätä tietoa, eikä tutkijalla ole varmuutta siitä, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan kysymyksiin huolellisesti. Tutkija ei myöskään tiedä, ovatko vastausvaihtoehdot onnistuneita tutkittavien silmissä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Myös luotettavuuden arviointiin käytetyt mittarit voivat aiheuttaa tuloksiin virheitä, jos vastaajat käsittävät kyselyn kysymykset eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232). Tutkimuksen luotettavuutta on voinut heikentää myös se, että aineistonkeruuvaiheessa hyödynnetyn mukavuusotannan perusteella ei voida tehdä tilastollisia yleistyksiä eikä tutkimuksen otanta kuvaa koko populaatiota (Anttonen 2005, 289). Näin ollen vastauksia on voitu saada vain niiltä erityisopettajilta, jotka ovat olleet lähestyttävissä sosiaalisen median kautta sekä niiltä, jotka ovat halunneet vastata kyselyyn. Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon myös vastausten subjektiivisuus, sillä vastaukset ja niiden perusteella muodostetut johtopäätökset kuvaavat erityisopettajien omia kokemuksia.

Tutkijoilla oli tavoitteena kerätä noin 100 vastaajan suuruinen joukko. Vastauksia kertyi lopulta 74, ja tutkijat olivat tyytyväisiä saadun vastaajajoukon kokoon. Tutkimukseen osallistujista valtaosa oli naisia (93 %) sekä laaja-alaisia erityisopettajia (72 %). Suuret prosentuaaliset määrät tietyn tyyppisiä vastaajia asettivat rajoja vastaajien vertaamiselle. Jos vastauksia olisi kertynyt enemmän mieserityisopettajilta, tutkimuksessa olisi voinut tarkastella esimerkiksi roolin ja sukupuolen välistä yhteyttä moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Myös laaja-alaisen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksia olisi voinut tarkastella lähemmin esimerkiksi työnkuvan suhteen, jos vastaajat olisivat jakautuneet tasaisemmin. Vastaajista saatiin kuitenkin muodostettua vertailtavia ryhmiä työkokemuksen ja sijainnin perusteella.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijoiden tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista. Tutkimuksessa on tuotu esiin totuudenmukaisesti muun muassa aineistonkeruumenetelmä, tutkimuksen aikataulu, mahdolliset virhetulkinnat sekä tutkijat ovat arvioineet omaa onnistumistaan. Lisäksi tutkimusprosessissa on luotettavuuden lisäämiseksi hyödynnetty erilaisia menetelmiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Tutkimustulosten luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan lisäksi aiemmilla tutkimuksilla sekä kattavalla lähdekirjallisuudella.

6.7 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia heidän omasta roolistaan ja työnkuvastaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, jotta erityisopettajien roolia ja työtehtäviä olisi mahdollista selkiyttää. Roolin selkiyttämisen ja työtehtävien rajaamisen merkitys korostuu jatkuvasti erityisopettajan työnkuvan laajetessa ja pandemia-ajan vaikutuksista palautumisessa. Roolin selkeys sekä työtehtävien rajaaminen ovat aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteydessä erityisopettajien kokemaan uupumukseen ja kuormittuneisuuteen. (Takala ym. 2009, 163.) Tämä tutkimus tarjoaakin hyvin arvokasta tietoa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työskentelyn kehittämiseksi sekä erityisopettajien kuormittuneisuuden ja uupumuksen ehkäisemiseksi.

Tutkimuksessa yhtenä tarkastelun kohteista oli erityisopettajien kokemukset koskien moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten keskinäistä yhteistyötä sekä yhteistyön toimivuutta. Yhteistyön toimivuuden tarkastelun avulla on mahdollista tuoda ilmi yhteistyön mahdolliset pulmakohdat ja näin kehittää yhteistyön laatua johdonmukaiseksi sekä selkeäksi. Jos moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten keskinäinen yhteistyö ei toimi, tulisi

organisaation johdon sekä ryhmän jäsenten tehdä katsaus ryhmän yhteiseen toimintakulttuuriin ja yhteisiin tavoitteisiin. Yhteisiä tavoitteita ja toimintakulttuuria selkeyttämällä jokainen ryhmän jäsen saa oman vastualueensa, jolloin moniammatillisen yhteistyön tekeminen helpottuu huomattavasti (Mönkkönen ym. 2019, 66). Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisäisen yhteistyön toimivuuden kannalta erityisen tärkeää on työskentelyn reflektointi, joka toimii hyvänä moniammatillisen työskentelyn kehittäjänä. Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten keskinäisen yhteistyön sekä johdon tuen merkitys työskentelylle korostuu resurssipulan ollessa todellinen haaste moniammatillisessa työskentelyssä. Tutkimuksessa ilmenneiden erityisopettajien kokemusten avulla on myös mahdollista selvittää mihin kunta- ja koulukohtaisia resursseja toivotaan kohdennettavan.

Roolin, työnkuvan ja yhteistyön tarkastelun lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää erityisopettajien kokemuksia vaikutusmahdollisuuksistaan ja vaikutuskeinoistaan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä. Erityisopettajien kokemukset vaikutusmahdollisuuksistaan ryhmän sisällä saattavat viestiä erityisopettajan oman ammatti-identiteetin lisäksi siitä, millaisena työympäristönä ja työyhteisönä koulu ja moniammatillinen oppilashuoltoryhmä koetaan. Näiden kokemusten avulla voidaan saada tietoa erityisopettajien työhyvinvoinnista sekä työviihtyvyydestä ja näin mahdollisesti kehittää oppilashuoltotoimintaa edelleen työhyvinvointia tukevaksi.

Tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi nostettiin myös erityisopettajan työkokemuksen vaikutus kokemuksiin oppilashuollosta, omasta roolista ja työtehtävistä, yhteistyön toimivuudesta sekä vaikutusmahdollisuuksista. Tätä tutkimuksen osa-aluetta olisi mahdollista syventää edelleen koskemaan pelkästään työkokemuksen vaikutusta kokemuksiin oppilashuollosta sekä tutkia opetussuunnitelman päivityksen vaikutusta erityisopettajien kokemuksiin oppilashuollosta. Myös tutkimuksen toinen osa-alue koskien erityisopettajien kokemuksia oppilashuollon alueellisista eroista olisi kohdennettavissa spesifimpään tutkimusasetelmaan, kuten esimerkiksi selvittämällä kuntakohtaisten resurssien kohdentamista sekä koulun koon vaikutusta oppilashuoltopalveluiden saatavuuteen.

Tämän tutkimuksen tuloksia peilaamalla aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen voidaan todeta, että oppilashuollon sekä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen on vielä tarpeen. Myös Opetusministeriö (2005, 33) on esittänyt, että oppilashuollon keskeisenä haasteena on oppilashuoltotoiminnan kehittäminen eri ammattirajat sekä toimintasektorit ylittäväksi vuorovaikutteiseksi yhteistyöksi. Oppilashuoltotoiminnan kehittämiseksi olisikin ensiarvoisen tärkeää selvittää myös muiden oppilashuollon toimintaan osallistuvien tahojen kokemuksia omasta roolistaan ja työtehtävistään, yhteistyön

toteuttamisesta sekä vaikutusmahdollisuuksistaan osana moniammatillista oppilashuoltoryhmää. Oppilashuoltotoimintaan osallistuvien tahojen kokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia erityisesti pandemia-ajan vaikutusten näkökulmasta sekä pandemia-ajan rajoitteista palautumisessa pitkällä aikavälillä.

Lähteet

Anttonen, J. (2005). *Osallistujien valinta*. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) *Käytettävyyystutkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto, tietojenkäsittelytieteiden laitos. B, 1457–2079; 2005-1, 283–298. Viitattu 16.2.2022.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96627/kayttavyyystutkimuksen_menetelmat_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Tampere. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 21.01.2022.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Hiltunen, L. (2021). *Graduaineiston analysointi*. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.11.2021.

http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/aineiston_analysointi2.pdf

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 26.1.2022.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>

Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen H. (2020). *Implementation of the Inclusive CICO Plus Intervention for Pupils at Risk of Severe Behaviour Problems in SWPBS Schools*. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (5), 758–772. Viitattu 24.02.2022.

DOI: [10.1080/08856257.2020.1809801](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801)

Kestilä-Kekkonen, E. (2021). *Kovarianssi ja korrelaatio*. Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 29.11.2021.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/#perustavat-analyysimenetelmat>.

Kotimaisten kielten keskus. (2021). *Rooli*. Viitattu 6.4.2022.

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/rooli?searchMode=all>

Kotimaisten kielten keskus. (2021). *Työnkuva*. Viitattu 6.4.2022.

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/työnkuva?searchMode=all>

KvantiMOTV. (2003). *Puuttuvien havaintojen käsitteleminen*. Viitattu 10.11.2021.

https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/puuttuvat/puuttuvat_2003-artikkeli.html

Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011). *Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa*. *Hoitotiede* 2011, 23 (2), 138–148. Viitattu 10.11.2021.

https://www.researchgate.net/publication/261723764_Sisällönanalyysi_suomalaisessa_hoitotieteellisessä_tutkimuksessa

Laitila, H., Lunkka, N. & Suhonen, M. (2020). Asiakaslähtöisyys lapsi- ja perhepalveluiden moniammatillisessa verkostoyhteistyössä vanhempien kokemana. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 57 (1). Viitattu 21.1.2022.

<https://doi.org/10.23990/sa.75675>

Lerkkanen, M-K. (2022). Kriisinkestävä koulu. *Tiedepolitiikka* 4/2021.

Mäenalainen, N. (2007). *Varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen käytänteet lukion opiskeluhollossa*. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. ISSN 1796-4717. Jyväskylän yliopisto.

Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. (2019). *Moniammatillinen yhteistyö*. Gaudeamus.

Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden*

peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä ja ER-Paino Ky, Lievestuore. Viitattu 21.10.2021. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62485>

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Opetushallitus. (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Viitattu 15.11.2021.

[Oppimisen ja koulunkäynnin tuki | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus. (2021). *Perusopetuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.1.2022 alkaen*. Viitattu 14.1.2022

[Perusopetuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.1.2022 alkaen | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetusministeriö. (2002). *Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:13. Viitattu 21.10.2021.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80886/opmtr13.pdf>

Opetusministeriö. (2005). *Kouluhyvinvointityöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Viitattu 24.02.2022.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80318/tr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetusministeriö. (2007). *Erytisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 24.02.2022.

[Erytisopetuksen strategia \(valtioneuvosto.fi\)](#)

Paatero, S. (2020). *Oppilashuolto on kaikkien oikeus - toteutus riippuu kunnasta*. *Opettaja*. Viitattu 17.2.2022.

[Oppilashuolto on kaikkien oikeus – toteutus riippuu kunnasta • Opettaja.fi](#)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus 3/2015*. Viitattu 24.1.2022.

https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete20182/kp/ktajt5o/ale4d/jsa2:file/download/272a8b5707d2d81395c5d2515ecd6382bc1b0e97/PITKÄNIEMI_2015_MIXED_METHOD_KASVATUSTIETEESSA.pdf

Puusa, Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). *Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä*. Teoksessa Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. M. Jahnukainen (toim.). Tampere: Vastapaino.

Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuolto prosessi systeemisellä palvelukokonaisuutena*. Väitöskirja. Lappeenranta teknillinen yliopisto. Viitattu 1.2.2022.

<https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/130367/Timo%20Suhola%20A4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive Special Education: the Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. Viitattu 22.01.2022.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2022). *Opiskeluhoolto*. Viitattu 16.2.2022.

<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto>

Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2010). *A special education teacher's networks: A Finnish case*. Helsinki. Viitattu 27.01.2022.

https://www.academia.edu/350283/Draft_of_Tuomainen_J_Palonen_T_and_Hakkarainen_K_2010_A_special_education_teachers_networks_A_Finnish_case

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi. Viitattu: 25.1.2022.

<https://www.elliblibrary.com/reader/9789520400118>

Valtioneuvoston päätös maakunnista (978/2019). (2019). Finlex. Viitattu 27.1.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190978>

Vierula, T., Pösö, T. & Paavilainen, E. (2019). Moniammatillisuus ja palvelutarvearviointi lapsi- ja perhepalveluissa: Ammattilaisten näkemykset pulmakohdista. *Yhteiskuntapolitiikka-lehti*, 84 (2019):3. Viitattu 21.1.2022.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138273/YP1903_Vierulaym.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Erityisopettajan rooli moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

1. Sukupuoli:

- mies
- nainen
- muu

2. Olen...

- erityisluokanopettaja
- laaja-alainen erityisopettaja
- muu, mikä? _____

3. Olen työskennellyt erityisopettajana...

- 0-3 vuotta
- 4-6 vuotta
- 7-9 vuotta
- 10-16 vuotta
- 17-19 vuotta
- 20+ vuotta

4. Työskentelen...

- yleisopetuksen piirissä
- erityiskoulussa
- sairaalakoulussa
- muualla, missä? _____

5. Koulussani on...

- 0-50 oppilasta
- 51-100 oppilasta
- 101-300 oppilasta
- 301-500 oppilasta
- yli 500 oppilasta

6. Maakunta, jossa työskentelen:

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään perusopetuksen opiskeluhollosta nimitystä oppilashuolto. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteisöllisellä ja yksilökohtaisella tasolla. Yksilökohtaisella

oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluja, oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa. (POPS 2014.)

Tässä kyselyssä keskitytään vain yksilökohtaiseen oppilashuoltoon.

7. Oppilashuolto

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppilashuollon toiminta lisää oppilaan hyvinvointia ja tehokasta oppimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuolto vaikuttaa positiivisesti oppilaan terveyteen ja hyvinvointiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon palveluissa on suuria alueellisia eroja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollolla ei ole vaikutusta oppimiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuolto suunnittelee, arvioi ja toteuttaa oppilashuoltoa onnistuneesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuolto on kaikkien oppilaiden saatavilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että oppilaat hyötyvät moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminta on minulle tuttua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän keskeisimmät tehtävät ovat minulle selkeitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Työnkuva ja rooli moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

Työnkuvalla tarkoitetaan työhön kuuluvia tehtäviä ja roolilla yksilön käyttäytymis- ja asennoitumistapaa ryhmässä.

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
En ole kiinnostunut oppilashuollosta, vaan osallistun, koska sitä minulta vaaditaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Minulle on tärkeää olla osa moniammatillista oppilashuoltoryhmää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma työnkuvani moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä on mieluisa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muiden moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten työnkuvat ovat minulle selkeitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kesken vallitsee selkeä työnjako.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokaisella on oma selkeä roolinsa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni muut moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenet eivät toimi heiltä vaadittujen roolien mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän, mitä rooliini kuuluu moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan toimia minulta vaaditun roolin mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pelkää kyseenalaistaa muita tai esittää kritiikkiä muita kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pysty täyttämään rooliani moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen oman roolini tärkeäksi moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenet kunnioittavat minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Yhteistyö moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Tulen toimeen kaikkien moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Yhteistyö toimii hyvin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän sisällä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin työskentelystä muiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan apua muilta moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäseniltä ongelmanratkaisutilanteissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En haluaisi jakaa vastuuta oppilaistani muille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö muiden kanssa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä on mielestäni hankalaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaipaisin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäseniltä enemmän apua oppilaiden tukemiseen liittyvissä asioissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ongelmanratkaisu toimii vaivattomasti moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kesken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillinen yhteistyö on mielestäni yliarvostettua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyö toimii vastavuoroisesti kaikkien jäsenten välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenet tukevat toisiaan ammattitaitoisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä suunnittelee, kehittää, toteuttaa ja arvioi oppilashuoltoa onnistuneesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Vaikuttamismahdollisuudet moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Koen, että saan tuoda minulle tärkeitä asioita oppilashuoltoryhmän käsittelyyn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua kuunnellaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	hieman eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	hieman samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Koen, että pystyn vaikuttamaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä käsiteltäviin asioihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan ilmaista mielipiteeni vapaasti moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan olla mukana kehittämässä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toimintaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielipiteitäni ei arvosteta moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Mitä tehtäviisi kuuluu moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä?

12. Miten moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenten välinen yhteistyö toimii?

Esimerkiksi: Kenen kanssa yhteistyö moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä sujuu hyvin? Onko yhteistyö erityisen haasteellista joidenkin tahojen kanssa?

13. Millaisissa tilanteissa olet voinut vaikuttaa moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä? Miten?

Liite 2. Summamuuttujien keskiarvot työpaikan sijainnin mukaan.

	Maakunta	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskivirhe
Oppilashuolto	Ryhmä 1	33	3,99	,641	,112
	Ryhmä 2	24	4,14	,423	,086
Työnkuva ja rooli	Ryhmä 1	33	4,16	,612	,107
	Ryhmä 2	24	4,14	,623	,127
Yhteistyö	Ryhmä 1	33	3,91	,729	,127
	Ryhmä 2	24	3,95	,627	,128
Vaikutusmahdollisuudet	Ryhmä 1	33	4,29	,770	,134
	Ryhmä 2	24	4,39	,734	,150