



Turun yliopisto
University of Turku

LUOKANOPETTAJIEN JA ERITYISOPETTA- JIEN KOKEMUKSET YHTEISTYÖSTÄ

Toteutus, hyödyt, haitat ja kehittäminen

Viivi Mannevu
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
11/2019

Viivi Mannevuori: Luokanopettajien ja erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä. Toteutus, hyödyt, haitat ja kehittäminen.

Tutkielma, 67 s., 7 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2019

Tutkimuksella selvitettiin alakoulun luokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia yleisessä ja tehostetussa tuessa tehtävästä yhteistyöstä. Tutkimuksella vastattiin siihen, minkälaisia hyötyjä ja haittoja luokanopettajat ja erityisopettajat näkivät yhteistyöllä olevan sekä opettajille itselleen että myös oppilaille. Tämän lisäksi selvitettiin, miten yhteistyötä toteutetaan yleisessä ja tehostetussa tuessa ja kuinka opettajat kehittäisivät yhteistyötä. Yksilöhaastatteluilla kartoitettiin seitsemän luokanopettajan ja kolmen erityisopettajan kokemuksia heidän tekemästään yhteistyöstä. Kaikki haastateltavat työskentelivät varsinaissuomalaisissa alakouluissa.

Tulosten mukaan luokanopettajat ja erityisopettajat tekevät toimivaa yhteistyötä, jota toteutetaan esimerkiksi osa-aikaisena erityisopetuksena ja samanaikaisopetuksena. Yhteistyötä arvioidaan ja suunnitellaan vaihtelevasti resursseista riippuen. Erityisopettaja ja luokanopettaja tuovat omat osaamisalueensa yhteistyöhön ja sillä nähtiin olevan hyötyjä sekä opettajalle että oppilaalle. Esimerkiksi tuen tarjoaminen parani, oppilas sai mallin yhteistyöstä ja opettajat voivat jakaa vastuuta sekä tietotaitoa. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttivat yksilötekijät ja koulusta johtuvat tekijät, kuten erityisopetusresurssi ja aika. Aikaresurssin lisäämisen katsottiin kehittävän yhteistyötä parempaan suuntaan. Tämän lisäksi nähtiin, että opettajankoulutuksissa saatu koulutus erityisopettajan tehtävistä sekä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä kehittäisi mahdollisesti tulevien opettajien yhteistyötä. Opettajat löysivät resurssien ja koulutuksen lisäksi kehitettävää myös itsestään ja yhteistyökumppanistaan. Oma-aloitteisuus ja suunnittelun lisääminen parantaisivat yhteistyötä edelleen.

Tulosten perusteella koulujen tulisikin miettiä entistä toimivampia tapoja yhteistyön järjestämiseen: tulisiko esimerkiksi lukujärjestykset suunnitella niin, että yhteistyön suunnitteluun olisi varattu aikaa erikseen. Myös opettajankoulutuksissa tulisi miettiä keinoja, miten tarjota paremmat valmiudet valmistuneille opettajille yhteistyön tekemiseen.

Asiasanat

Luokanopettaja, Erityisopettaja, yhteistyö, samanaikaisopetus, yhteisopetus, osa-aikainen erityisopetus, yleisopetus, yleinen tuki, tehostettu tuki

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
1.1	Opettajien yhteistyö.....	9
1.1.1	Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö	10
1.1.2	Oppilaan tuki järjestetään yhteistyön avulla	11
1.1.3	Yhteistyö yleisessä ja tehostetussa tuessa.....	12
1.2	Yhteistyön toteutus.....	13
1.3	Yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet	15
1.3.1	Yhteistyön monet mahdollisuudet	16
1.3.2	Yhteistyön haasteet ja niiden ratkaiseminen.....	18
2	TUTKIMUSONGELMAT	21
3	MENETELMÄ	23
3.1	Tutkittavat	23
3.2	Teemahaastattelu	25
3.3	Aineiston käsittely.....	28
4	TULOKSET.....	32
4.1	Yhteistyön toteutus.....	32
4.1.1	Yhteistyön resurssit.....	35
4.1.2	Yhteistyön muuttuminen yleisestä tehostettuun tukeen mentäessä ..	39
4.2	Luokanopettajien ja erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä.....	41
4.2.1	Toimivan yhteistyön taustatekijät	41
4.2.2	Yhteistyön hyödyt ja haitat sekä haittojen vähentäminen.....	45
4.2.3	Kokemusten erot yhdessä työskentelevillä luokanopettajilla ja erityisopettajilla.....	51
4.3	Toimivan yhteistyön kehittäminen.....	52
5	POHDINTA.....	56
5.1	Yhteistyötä toteutetaan viikoittain monin eri tavoin	56
5.2	Yhteistyö voi olla sekä oppilaan että opettajan etu	58
5.3	Yksilöä ja resursseja kehittämällä parempaa yhteistyötä.....	60
5.4	Tutkimuksen ansiot, luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	62
5.5	Toimiva yhteistyö.....	66
	LÄHTEET.....	68

LIITTEET	74
Liite 1. Haastattelun teemat ja kysymykset	74
Liite 2. Esimerkkejä analyysistä	77

Kuviot

KUVIO 1. Yhteistyötavat

KUVIO 2. Yhteistyökokemukseen vaikuttavat tekijät

Taulukot

TAULUKKO 1. Haastateltavat

TAULUKKO 2. Haastattelun pääteemat ja alateemat

TAULUKKO 3. Yhteistyön määrä

TAULUKKO 4. Käytössä olevat yhteistyön suunnitteluresurssit

TAULUKKO 5. Yhteistyön toimivat ja kehitettävät resurssit

TAULUKKO 6. Yhteistyön hyödyt opettajalle

TAULUKKO 7. Erityisopettajan ja luokanopettajan ammattitaidon hyödyt opettajalle

TAULUKKO 8. Muiden tahojen kehittäminen, jotta yhteistyö toimisi paremmin

TAULUKKO 9. Yhteistyön kehittämisen teemat

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä yleisessä ja tehostetussa tuessa. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) mukaan maailman paras koulutusjärjestelmä on ajautumassa ahdinkoon leikkausten takia, sillä laadukasta opetusta ei voi saavuttaa puutteellisin resurssein (Opetusalan ammattijärjestö, OAJ 2018, 1–2). Näin ollen on tärkeää löytää tapoja peruskoulun kehittämiseen, sillä maailman paraskaan ei pysy parhaana, jos se ei jatkuvasti kehity. Yksi OAJ:n esittämistä parannuskeinoista on, että oppimisen tukea tulee saada riittävästi ja tarpeeksi varhain (OAJ 2018, 4). Tästä syystä tuen portaiden tutkiminen on yhä edelleen ajankohtaista ja tärkeää. Toinen keino taata oppimisen tuki on kehittää erityisopettajien ja muiden opettajien yhteistyötä (OAJ 2018, 4). Opettajien yhteistyön myötä opetuksen laatu paranee ja opettajilla on enemmän aikaa tukea yksittäisiä oppilaita (Casserly & Padden 2018, 561). Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön ja yhteisopettajuuden avulla on pyritty huomioimaan tukea tarvitsevat lapset yleisopetuksessa (Brendlen, Locking & Piazza 2017, 539). Opettajien yhteistyöllä on siis merkittävä rooli oppilaan tuen järjestämisessä yleisopetuksessa, joten on tärkeää nähdä, miten opettajat järjestävät ja toteuttavat yhteistyötään. Toteutuksen lisäksi tutkimuksessa selvitetään, minkälaiseksi opettajat kokevat yhteistyön ja minkälaisia kehittämistarpeita koetaan. Myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS) mukaan, opettajien yhteistyötä tarvitaan erityisesti oppilaan tuen järjestämisessä (POPS 2014, 27, 36). Opettajien yhteistyön tutkiminen eri tuen portaita on tarpeen. Inklusion myötä erityisluokkia ei perusteta niin herkästi, joten erityisopettajan rooli yleisopetuksessa korostuu. Koska yhä useampi oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan yleisopetuksen luokassa, luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on avainasemassa oppilaan tuen järjestämisessä. (Takala 2010, 72.) Näistä syistä tutkimukseen on valittu nimenomaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö.

Yhteistyön on nähty tukevan ja parantavan opettajien työpanosta sekä ehkäisevän loppuun palamista, sillä yhteistyön myötä opettajat saavat sosiaalista ja emotionaalista tukea toisiltaan (OECD, 2009, 5; McComb & Eather 2017, 62). Pertelin ym. tutkimuksessa (2018, 11) todettiin, että yhteistyö työyhteisön jäsenten kesken on yhteydessä opettajien hyvinvointiin. Hyvinvoinnin lisäksi yhteistyön rooli vaikuttaa opettajien ammatilliseen kehitykseen (Merriman Bausmith & Barry 2011, 176). Opettajia tulee tukea yhteistyöhön toisten opettajien kanssa (McComb & Eather 2017, 62-63).

Koska yhteistyö vaikuttaa hyvinvointiin ja työkykyyn, ei voida kiistää, etteikö yhteistyö olisi tärkeää myös yhteiskunnallisesti. Yhteistyön tukeminen ja siihen kannustaminen vaatii opettajien kokemusten kartoittamista ja kuuntelemista siitä, miten opettajat toivovat yhteistyötä kehitettävän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin kartoittaa opettajien kokemuksia yhteistyöstä ja sen kehittämisestä, jotta jatkossa yhteistyö saataisiin toimimaan paremmin.

POPS:n (2014) mukaan yhteistyö, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely on kouluyhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Koulun opettajien keskinäinen yhteistyö tukee myös oppilaan kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. (POPS 2014, 27.) Yhteistyöllä nähdään olevan siis vaikutusta sekä oppilaisiin että opettajiin. Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan siihen, millä kaikilla tavoilla erityisopettajat ja luokanopettajat ovat yhteistyössä toistensa kanssa ja mitä hyötyjä yhteistyöllä saavutetaan.

Tutkimus rajattiin koskemaan yleistä ja tehostettua tukea, sillä OAJ:n (2017) mukaan oppilaiden oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ei ole toteutunut. Syynä on esimerkiksi tehostetun tuen prosessin raskaus, joka vaikeuttaa varhaista puuttumista. (OAJ 2017, 24.) Tämän vuoksi on hyvä muistaa, että jo ennen tehostettua tukea jokaisella oppilaalla on oikeus saada yleistä tukea. Yleiseen tukeen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota, sillä sen piiriin kuuluvat kaikki peruskoulun oppilaat. Luokanopettajan lisäksi tutkimuskohteena on myös erityisopettaja, joka tarjoaa laaja-alaista erityisopetusta jokaisella tuen portaalla (Laatikainen 2011, 23), mutta jonka rooli, määrä ja intensiteetti korostuu siirryttäessä yleisestä tehostettuun tukeen (Laatikainen 2011, 23; Takala, 2010, 72), joten yhteistyötä tutkitaan näillä kahdella portaalla. Opetusministeriön työryhmän ehdotuksessa (2007) ajatellaan, että laadukas perusopetus ja opiskelun tuki muodostavat keskeisen perustan erityisen tuen tarpeen ehkäisemisessä (Pihkala 2009, 22–23). Voidaan siis ajatella, että yleisopetuksessa annettu tuki ja varhainen puuttuminen ehkäisevät erityisen tuen tarpeen syntymistä jossain määrin. Mitä paremmin tukea pystytään tarjoamaan yleisellä tasolla, niin että se koskee kaikkia oppilaita, sitä vähemmän on tarvetta erityiseen tukeen. (Sarlin & Koivula 2009, 24–25.) Yhdessä opettaminen mahdollistaa oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamisen paremmin, kun käytössä on kahden opettajan resurssit (Friend & Cook 1995). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin ymmärtää, millä tavalla suomalaisissa peruskouluissa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö tapahtuu yleisessä sekä tehostetussa tuessa ja minkälaisia hyötyjä opettajat

yhteistyössä näkevät. Tämän lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaiseksi opettajat kokevat keskinäisen yhteistyönsä ja miten he sitä kehittäisivät.

1.1 Opettajien yhteistyö

Yhteistyöllä on monia määritelmiä. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi yhteisten tavoitteiden toteuttamista, yhdessä työskentelyä ja tiedon tai materiaalien jakamista. (Lewis 2006, 200.) Työelämässä ei voi välttyä yhteistyöltä. Lähes jokaisessa työpaikkailmoituksessa vaaditaan hyviä yhteistyötaitoja. Myös kouluissa opettajilta vaaditaan kykyä yhteistyöhön. Friendin (2000) määritelmän mukaan ammatillinen yhteistyö vaatii sitoutumista yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämän lisäksi onnistunut yhteistyö edellyttää huolellista huomion kiinnittämistä kommunikointitaitoihin ja velvoittaa ylläpitämään kiinnostusta koko vuorovaikutuksen ajan. Yhteistyön tulisi myös tuottaa positiivisia tunteita, kun työskennellään yhteisen päämäärän eteen. Positiiviset tunteet ovat kuitenkin yhteistyön sivuvaikutus, eikä niiden tulisi olla sen päätavoite. (Friend 2000, 131–132.) Murawskin (2010) määritelmän mukaan yhteistyö on kahden tai useamman ammattilaisen yhteistoimintaa yhteisen päämäärän hyväksi (Murawski 2010, 9).

Opettajien yhteistyössä useampi opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta oppilaille, joilla on erilaiset tarpeet yleisopetuksen luokassa (Murawski 2010, 11). Tässä tutkimuksessa nämä opettajat ovat erityisopettajia ja luokanopettajia. Toisen määritelmän mukaan opettajien yhteistyö nähdään niin, että kaksi tai useampi opettajaa luo yhdessä oppilaalle jotakin sellaista, jota yksin ei olisi pystynyt toteuttamaan (Ferguson, Ralph & Katul 1996, 34). Yhteistyön avulla voidaan siis saavuttaa enemmän, kuin erikseen työskentelemällä (Eccleston 2010, 40). Opettajien yhteistyö vaatii halukkuutta työskennellä toisen kanssa. Halukkuuden lisäksi myös yhteisen suunnitteluajan on katsottu olevan yhteydessä opettajien onnistuneeseen yhteistyöhön. Yhteistyökumppanin tulee yhteistyössä olla joustava ja avoin, jotta yhteistyö voi toimia. Myös opetustapojen tulisi olla melko samanlaisia. On nähty, että kun oppilaista puhutaan "meidän" oppilaina ja vältetään luokittelua "minun" ja "sinun" oppilaisiin opettajien yhteistyö on ollut onnistunutta. (Bouck 2007, 46.) POPS:n (2014) mukaan koulutyö tulee järjestää työtehtäviä jakaen ja toimien yhdessä (POPS 2014, 36). Näin ollen opetussuunnitelman tavoitteet ovat linjassa yhteistyön määritelmien kanssa (Friend 2000; Lewis 2006; Murawski 2010). Opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan myös, että opettajien

yhteisyyttä tarvitaan tuen järjestämisessä, monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja oppilashuollon toteutuksessa (POPS 2014, 36). POPS:n (2014) tavoitteiden saavuttaminen myös vaatii yhteistyön suunnittelua, jotta esimerkiksi tuen järjestäminen on suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista.

1.1.1 Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö

Erityisopettajan ja luokanopettajan pohjakoulutuksena on ylempi korkeakoulututkinto ja opettajan pedagogiset opinnot. Lisäksi erityisopettajilla on vuoden kestävä erilliset erityisopettajan opinnot, joiden myötä he saavat kelpoisuuden antaa osa-aikaista eli laaja-alaista erityisopetusta. (Takala 2010, 61–62.) Tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajat sekä laaja-alaiset erityisopettajat, jotka työskentelevät alakouluissa. Tässä tutkimuksessa käytetään laaja-alaisen erityisopettajan sijaan lyhyempää muotoa, erityisopettaja. Erityisopetuksen ydin löytyy oppilaan yksilöllisestä oppimisen ohjauksesta. Opettaminen järjestetään joko yksilö-, pienryhmä- tai yhteisopetuksena luokanopettajan kanssa. (Laatikainen 2011, 14–15.) On tärkeä muistaa, että laaja-alainen erityisopetus on paljon muutakin kuin osa-aikaista pienryhmäopetusta. 1990-luvun jälkeen erityisopettajan työnkuva kouluissa on muuttunut. Jos aiemmin erityisopettajat työskentelivät yleensä tavallisten luokkahuoneiden ulkopuolella niin nykyään erityisopettajan tehtäviin kuuluu esimerkiksi opettaminen ja konsultaatio. Konsultaatiolla tarkoitetaan ammatillisten vinkkien antamista luokanopettajille ja heidän tukemista tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Göransson ym. 2016, 491.) Perusopetuslain ja opetussuunnitelman muutosten myötä erityisopetuksen resurssit ovat kytkeytyneet yhä enemmän yleisopetukseen. Samalla yhteistyö luokanopettajien kanssa on lisääntynyt. (Laatikainen 2011, 17.)

Bouckin (2007) mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyössä luokanopettaja tarjoaa opetukselle suuntaviivat ja erityisopettaja tarjoaa erikoisosaamista tuen tarjoamisesta (Bouck 2007, 49). Nämä kaksi ammattilaista voivat osallistua opetustilanteeseen tasavertaisina kasvattajina, jotka tuovat oman erikoisosaamisen opetustilanteeseen (Ghaanat ym. 2017, 247). Yhteistyön on todettu olevan hyödyllistä, sillä luokanopettajilla ei välttämättä ole tarpeeksi erikoisosaamista oppilaan tukemisesta ja erityisopettaja voi tarjota tätä hänelle. Kahden opettajan käyttö voi myös jakaa opettajien takkaa, kun suunnittelu ja opetus toteutetaan yhdessä. (Ghaanatin ym. 2017, 248.) Jos yhteistyön määritelmä on, että luodaan yhdessä oppilaalle jotakin sellaista, jota yksin ei pysty toteuttamaan (Ferguson, Ralph & Katul 1996, 36), tämän tutkimuksen

avulla pyritään selvittämään, millaista yhteistyötä työelämässä olevat luokan- ja erityisopettajat ovat luoneet ja miksi he kokevat sen olevan merkityksellistä.

1.1.2 Oppilaan tuki järjestetään yhteistyön avulla

Opettajat kohtaavat nykyään luokissa, niin Suomessa kuin muuallakin, monimuotoisen joukon oppilaita (Rytivaara 2012, 11). Teksasissa yli 80 % erityistä tukea tarvitsevista oppilaista saa sitä yleisopetuksen luokalla (Brendle, Locking & Piazza 2017, 539). Myös Suomessa tukea pyritään antamaan ensisijaisesti yleisopetuksessa, oppilaan omassa lähikoulussa (Takala 2010, 22). Tukea tarvitsevien lasten lisääntyminen yleisopetuksen luokilla on lisännyt tarvetta uusien tukimuotojen ja opetustapojen kokeilemiseen. Tukimuoto, jolla on pyritty huomioimaan tukea tarvitsevat lapset yleisopetuksessa, on erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö ja yhteisopettajuus. (Bouck 2007, 47; Brendlen ym. 2017, 539.) Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajien yhteistyöhön yleisopetuksessa.

Tuen tarve koskee myös niitä oppilaita, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Tukea tarvitsevia oppilaita opettaa ensisijaisesti luokanopettajapätevyyden saanut opettaja, jolla ei välttämättä ole lainkaan opintoja erityispedagogiikasta (Rytivaara 2012, 11). Erityisryhmien ja -koulujen purkamisen myötä erityisopettajan tietotaito on kuitenkin vapautunut yleisopetuksen käyttöön, joka mahdollistaa yhteistyön erityisopettajan ja luokanopettajan välillä. Tällöin työ, eli oppilaiden tukeminen ja opettaminen, jakautuu yksinkertaisimmin kahdelle ihmiselle. (Takala 2010, 17.)

Opettajien yhteistyö korostuu, kun yhä useampi tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan (Eccleston 2010, 40). Inklusion myötä luokissa saattaa olla yhdelle opettajalle liian monta tukea tarvitsevaa oppilasta, joten ylimääräinen apu on tarpeen (Ghaanat ym. 2018, 247). Opettajien yhteistyö edistää inklusiota ja sen toteutumista mutta opettajien yhteistyö ei ole yhtä kuin inklusio. Inklusio voidaan saavuttaa monin tavoin, samoin kuin opettajien yhteistyötä voidaan harjoittaa monien muidenkin tavoitteiden saavuttamiseksi kuin inklusion. Yhteisopettajuus on kuitenkin yksi tapa edistää inklusion toteutumista joidenkin oppilaiden kohdalla. (Friend & Cook, 1995.) Monissa aiemmissa, erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä koskevissa, tutkimuksissa yhteistyötä on tutkittu inklusion toteuttamisen kautta, jonka takia inklusiota ei voida täysin sivuuttaa tässä tutkimuksessa, koska sen katsotaan olevan yksi syy yhteistyön taustalla myös Suomessa (Casserly ym. 2018; Göransson ym. 2018;

Hedegaard-Soerensen ym. 2018; Rytivaara 2012). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tutkia yhteistyötä inklusion toteuttamisen mahdollistamiseksi, vaan tutkia opettajien kokemuksia yhteistyöstä ja kartoittaa, miten opettajat järjestävät sitä ja millaisia hyötyjä ja haittoja sillä nähdään olevan. POPS:n (2014) mukaan, opettajien tulee järjestää yhteistyötä tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja jakaen työtehtäviä. (POPS 2014, 36).

1.1.3 Yhteistyö yleisessä ja tehostetussa tuessa

Vuonna 2010, perusopetuslain muutoksen jälkeen, peruskouluissa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli (Laatikainen 2011, 21). Kolmiportaisella tuella pyritään tekemään opetuksesta laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää ja sen avulla pyritään myös lisäämään opettajien yhteistyötä, jonka perustana on oppilaan etu (Takala 2010, 22). OAJ:n selvityksen mukaan opettajien yhteistyö on lisääntynyt kolmiportaisen tuen käyttöön ottamisen jälkeen. Erityisopettajista 90 % ja luokanopettajista 86 % koki, että yhteistyö on lisääntynyt kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen. (OAJ 2017, 13, 16.) Koska monet luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat yhteistyön lisääntyneen, heidän yhteistyökokemusten tutkiminen on ajankohtaista. Laaja-alainen erityisopetus kuuluu jokaiselle tuen portaalle, mutta sen määrä ja intensiteetti korostuu liikuttaessa yleisestä tuesta tehostettuun tukeen (Laatikainen 2011, 23). Näin ollen on mielenkiintoista tietää, miten yhteistyö koetaan useammalla kuin yhdellä tuen portaalla.

Perusopetuslaissa §30 on säädetty, että oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Se merkitsee asioihin puuttumista heti tai ainakin mahdollisimman pian, kun ongelmia havaitaan. Varhainen puuttuminen on kuitenkin puuttumista ennen kuin ongelmia on edes havaittu. Saavuttamattomana tavoitteena voidaan pitää, että puuttuminen olisi niin ennaltaehkäisevää ettei ongelmia ilmaantuisi. (Huhtanen 2011, 40.) Yleinen tuki toteutetaan monipuolisten opetusympäristöjen, -materiaalien ja -menetelmien avulla. Joustava ryhmittely on osa yleistä tukea. Luokanopettaja ja erityisopettaja tai esimerkiksi toinen luokanopettaja voivat jakaa oppilaita erilaisiin ryhmiin, joiden perusteena voi olla esimerkiksi oppimistyylit tai taitoryhmät. Yleisen tuen muotona voidaan käyttää eriyttämisen ja tukiopetuksen lisäksi yhteisopettajuutta. Erityisopettaja voi auttaa luokanopettajaa eriyttämisen suunnittelussa. Opettajat voivat myös ideoida yhdessä erilaisia tapoja tukea oppilasta. (Laatikainen 2011, 26.) Lisäksi perusopetuslain §16 mukaan oppilaalla, jolla

on ongelmia oppimisessaan on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta. Yleiseen tukeen kuuluvat myös opettajien yhteiset pedagogiset keskustelut oppilaan tuen tarpeesta. Usein tässä vaiheessa konsultoidaan myös erityisopettajaa ja näin ollen pyritään vahvistamaan oppilaan ohjausta. (Takala 2010, 22.)

Jos oppilaalle on annettu riittävän pitkään jatkuvaa yleistä tukea ja se ei auta, on aika siirtyä seuraavalle tuen portaalle. Perusopetuslain §16a mukaan oppilaalla, joka tarvitsee säännöllistä tukea ja useita eri tukimuotoja samaan aikaan, on oikeus saada tehostettua tukea. (Takala 2010, 23.) Tehostettu tuki painottaa ennaltaehkäiseviä tukikäytänteitä oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kehitykseen liittyvissä ongelmissa. Tuen portaan tavoitteena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Tuki sisältää yleisessä tuessa jo käytössä olevia opetuksen muotoja, kuten eriyttämistä, yhteis- ja tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja opetuksen joustavia ryhmittelyjä. (Opetusministeriö 2007, 56–57.) Siirtymä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen on oppilaalle liukuva (Takala 2010, 23). OAJ:n (2017) selvityksen mukaan osalle opettajista yleisen- ja tehostetun tuen raja ei ole selvä (OAJ 2017, 13). Häilyvän rajapinnan vuoksi tutkitaan yhteistyötä molemmilla tuen portailla. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö on mukana siis myös tehostetussa tuessa. Yhteistyötä tulee esimerkiksi tiimi- ja yhteisopettajuudesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta (Takala 2010, 23). Tehostetussa tuessa tehdään pedagoginen arvio oppilaan tilanteesta, jolloin luokanopettaja ja erityisopettaja saattavat tehdä erilaisia kokeita ja testejä, joilla mitataan oppilaan osaamista. Lisäksi opettajat käyvät keskenään keskusteluita, joiden perusteella mietitään, onko tehostettu tuki tarpeen. (Huhtanen 2011, 111–112.) Opettajat voivat myös yhdessä miettiä, millä tavalla tuki käytännössä toteutetaan (Laatikainen 2011, 26). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisin tavoin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on mukana yleisessä ja tehostetussa tuessa työelämässä olevilla opettajilla.

1.2 Yhteistyön toteutus

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden katsotaan olevan yksi monista muodoista harjoittaa yhteistyötä, jonka lisäksi muita muotoja ovat esimerkiksi arviointi ja suunnittelu. Friendin ja Cookin (1995) määritelmän mukaan yhteisopettajuus tarkoittaa nimenomaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistä opetusta yleisopetuksen luokassa, jolloin erityisopettaja on suoraan yhteydessä oppilaiden kanssa.

Yhteissuunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat epäsuoria tapoja, joilla erityisopettaja on yhteydessä oppilaan oppimiseen. Tällöin erityisopettaja on yhteydessä luokanopettajan kanssa ja luokanopettaja taas lapsen kanssa mutta erityisopettajalla ei tällöin ole suoraa yhteyttä lapseen, jolloin hän tarjoaa tukea epäsuorasti. (Friend & Cook 1995.)

Tyypillisesti luokanopettajat ja erityisopettajat työskentelevät yleisopetuksen luokassa yhdessä, yhteisopettajuutena, jotta oppilaiden erilaiset tuen tarpeet pystytään huomioimaan parhaalla mahdollisella tavalla (Ricci & Fingon 2018, 1). Aiemmin yhteisopetus liitettiin pelkästään erityisopetukseen mutta nyt se on osa yleistä ja tehostettua tukea (Huhtanen 2011, 117). OAJ:n (2017) selvityksestä ilmeni, että suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista koki yhteisopettajuuden toimivaksi tukimuodoksi. Yhteisopettajuutta käytetään tukimuotona myös jokaiselle oppilaalle tuen tasosta riippumatta. (OAJ 2017, 13.) Joten yhteisopetus on tutkimuksen kannalta merkittävä yhteistyömuoto. Yhteisopettajuudessa oppilaiden hyväksi käytetään myös erityisopettajan erityisosaamista (Huhtanen 2011, 118). Brendle ym. (2017) tutkivat luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä yhteisopettajuuden ja -suunnittelun kautta. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kyllä käyttävät yhteistyötä tuntien toteutuksessa mutta suunnittelevat tunteja harvemmin yhdessä. (Brendlen ym. 2017, 539, 543–544.) Yhteisopetuksen tulisi koskea opetuksen ohella kuitenkin myös suunnittelua ja arviointia (Huhtanen 2011, 118). Ihannetapauksissa yhteisopettajuus sisältää yhteistyötä kaikilla opetuksen osa-alueilla. Silloin sen tulisi käsittää oppilaiden vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnin, sopivien tavoitteiden asettamisen ja käytännön toteutuksen sekä suunnittelun. Näiden lisäksi yhteisopetus sisältää ihannetilanteessa opiskelijan tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin sekä yhteisopettajuuden onnistumisen arvioinnin. (Friend & Cook 1995.)

Tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta on monia. Tässä tutkimuksessa halutaan tietää, millaisia tapoja opettajat mahdollisesti käyttävät mutta yhteisopettajuuden eri muodoista ei kysytä erikseen. On kuitenkin hyvä tietää, että kaikki seuraavat opetustavat ovat mahdollisuuksia opettaa oppilasryhmää yhdessä. Opettajien tulee valita yhteisopettajuuden muoto tarkkaan, jotta yhteisopettajuus koetaan menestyksekkäänä ja jotta se palvelee mahdollisimman hyvin niin oppilaita kuin opettajiakin (Casserly & Padden 2018, 557; Ricci & Fingon 2018, 2). Yksi tapa järjestää yhteisopetusta on, että yksi opettaa ja toinen avustaa. Toisella opettajalla on tällöin vastuu opetuksesta. Toinen tapa on pistetyöskentely, jossa molemmat opettavat samaan aikaan eri paikoissa ja mahdollisesti eri asiaa. Rinnakkaisopetuksessa luokka on jaettu molemmille opettajille,

jotka opettavat samaa asiaa. Tiimiopetuksessa opettajat ovat yhdessä luokassa ja voivat esimerkiksi opettaa vuorotellen mutta molemmilla on selkeä rooli tunnilla. Pienryhmäopetuksessa toisella opettajalla on pienempi osa luokasta ja toinen opettaa suurinta osaa. (Friend & Cook 1995.) Osa-aikaista erityisopetusta voidaan myös toteuttaa esimerkiksi pienryhmäopetuksen keinoin. Tässä tutkimuksessa painopiste on ylipäänsä yhteistyössä, jonka yksi osa on yhteistyön toteutus ja tämän vuoksi mahdollisesti eri yhteistyömuodot.

Osa-aikainen eli laaja-alainen erityisopetus on kohdistettu lieviin oppimisen vaikeuksiin. Kolmiportaisessa tuessa osa-aikainen erityisopetus on keskeinen tukimuoto. (Takala 2010, 61–62.) Osa-aikainen erityisopetus on osa yleistä ja tehostettua tukea. Erityisopetus täydentää ja tukee yleisopetuksessa olevia tukea tarvitsevia. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppituntien aikana yksilö-, pienryhmä- tai yhteisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä. (Huhtanen 2011, 122.) Osa-aikaisesta erityisopetuksesta vastaa aina erityisopettaja (Huhtanen 2011, 122). Koska osa-aikaisessa erityisopetuksessa käy luokanopettajan opettamia oppilaita, nämä molemmat opettajat ovat vastuussa oppilaiden oppimisesta, joten voidaan olettaa, että osa-aikaisen erityisopetuksen tarjoaminen ja järjestäminen vaatii luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ainakin jollakin tasolla. Tutkimuksen avulla pyritäänkin selvittämään niitä tapoja, joilla esimerkiksi juuri osa-aikaista erityisopetusta järjestetään ja osallistuuko sekä luokanopettajat että erityisopettajat sen suunnitteluun.

1.3 Yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet

Opettajan yhteistyöhön sisältyy erilaisia haasteita ja onneksi myös mahdollisuuksia. Tiedostamalla ja kehittämällä yhteistyön haasteita ne voidaan muuttaa voimavaroiksi. (Kunnari, Ilomäki & Toom 2018, 111.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää, mitä hyötyjä ja haittoja luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat yhteistyössä. Tämän lisäksi halutaan tietää, miten opettajat kehittäisivät yhteistyötään, jotta mahdolliset haasteet voidaan tulevaisuudessa muuttaa hyödyiksi.

1.3.1 Yhteistyön monet mahdollisuudet

Ammatillisella yhteistyöllä on tutkimusten perusteella monia mahdollisuuksia ja hyötyjä. Hedegaard-Soeresen ym. (2017) esitteli Gottliebin ja Rathmanin (2014) yhteistyön määritelmän, jossa opettajien yhteistyö on jaettu neljään kategoriaan. Niitä ovat neuvojen antaminen ja ratkaisujen tarjoaminen toisen kohtaamiin ongelmiin, uusien näkökulmien mahdollisuus, uuden tietotaidon saaminen, jonka myötä inspiraatio ja ymmärrys uusista opetusmenetelmistä kasvaa ja keskustelupartnerin olemassaolo, joka tukee yhteistyön osapuolia. (Hedegaard-Soeresen, Jensen & Tofteng 2017, 390.) Tämän lisäksi yhteistyöstä on hyötyä myös oppilaille ja yhteistyötä tehdäänkin nimenomaan oppilaiden hyväksi (Murawski & Lochner 2010, 175).

Rytivaaran väitöskirjan mukaan, jossa tutkittiin luokanopettajien keskinäistä yhteisopettajuutta, (2012) luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden tukevaksi työympäristöksi, jossa pääsi jakamaan ammatillisia neuvoja ja kokemuksia (Rytivaara 2012, 12, 15). Yhteistyö mahdollistaa myös neuvojen antamisen esimerkiksi luokanhallinnassa (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 390–391).

Uuden tietotaidon saamisen voi nähdä esimerkiksi siinä, että yleisopetuksen opettajat saavat erityisopettajalta tietoa erilaisista diagnooseista ja niiden vaikutuksesta oppimiseen ja opetukseen (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 390). Myös opettajaopiskelijat näkivät erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön voimavarana. Heidän mielestään oli hienoa, että kaksi asiantuntijaa voivat yhdistää tietonsa ja auttaa sitä kautta oppilaita. (Ricci & Fingon 2018, 7–15.) Opettajat kokivat positiivisena tekijänä, että he löysivät itsestään uusia puolia yhteistyön myötä. Opettajat oppivat toisiltaan enemmän sekä tulivat tietoisiksi kollegan työtavoista. (Kunnari ym. 2018, 115, 117.)

Aiemmin yhteistyötä tehneet opettajat tukevat aloittelevaa kolleegaa yhteistyön toteutumisessa sekä oppilaiden tukemisessa. Opettajat saavat keskustella keskenään käytännön opetustyöstä, jonka myötä opetusta koskevat päätökset voidaan tehdä yhteistyössä luokanopettajan ja erityisopettajan kesken. (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 390–391.) Tiimiopetuksen hyödyiksi raportointiin lisääntynyt yhteistyö ja vastuunjako sekä yhteiset tavoitteet. Tiimin tuen ja jaetun vastuun myötä opettajien työtaakka keveni. Opettajien mielestä oli mukavaa, ettei ole yksin vastuussa kaikesta. (Kunnari ym. 2018, 115, 117.) Käytännön opetustyössä yhteistyö mahdollistaa yhdessä kokeilemisen (Rytivaara 2012, 45), ja kahden opettajan yhteistyön on nähty tuovan opetukseen

ainutlaatuisia osaamisalueita (Casserly & Padden 2018, 562). Tässä tutkimuksessa selvitetään, mitä erityistä erityisopettajat ja luokanopettajat tuovat yhteistyöhön, jota välttämättä toiselta ei löydy.

Vaikka yhteistyöstä on tutkimusten mukaan monia hyötyjä opettajille, yhteistyötä tehdään ennen kaikkea oppilaiden hyväksi. Yhteistyöllä on nähty olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin heterogeenisillä luokilla, joissa on myös tukea tarvitsevia oppilaita. Esimerkiksi yksittäiseen oppilaaseen voidaan keskittyä enemmän ja oppilaan itsetunto sekä sosiaaliset taidot kehittyvät. (Murawski & Lochner 2010, 175.) Kahden opettajan myötä opettajilla on enemmän aikaa tukea yksittäisiä oppilaita (Casserly & Padden 2018, 561). Yhteistyön avulla voidaan saada käyttöön sekä luokanopettajan että erityisopettajan resurssit, jolloin opetustapoja voidaan laajentaa ja näin ollen käytössä olevat opetusmenetelmät palvelisivat suurempaa osaa oppilaista (Friend & Cook 1995). Opettajat ovat kuitenkin kokeneet resurssien ja ajanpuutetta (Kunnari ym. 2018, 117–118). Opettajat siis kokevat, että yhteistyön myötä heillä on enemmän aikaa tukea yksittäisiä oppilaita mutta silti aikaa kaivataan lisää.

Yhdessä opettaminen mahdollistaa oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamisen paremmin, kun käytössä on kahden opettajan resurssit. Tämän näkökulman mukaan yhteisopetuksen perustana on siis lisätä mahdollisuuksia oppilaiden menestykseen opetusmenetelmien laajentamisen kautta. Yhteistyö kasvattaa opetustapojen määrää niin, että ne palvelevat todennäköisemmin isompaa osaa oppilaista. Kahden opettajan myötä oppimisen yksilöllistämiseen on myös enemmän resursseja ja mahdollisuuksia. Lisäksi oppilaat saavat enemmän aikaa yksilölliseen opetukseen ja ohjaukseen, kun luokassa on kaksi opettajaa, jolloin opettajilla on enemmän aikaa keskittyä yhteen oppilaaseen. (Friend & Cook 1995.) Yhteisopetuksen myötä opetuksen laatu ja opetussuunnitelmien mukauttaminen on parantunut; opettajat totesivat yhteisopettajuuden edistävän inklusiivista ympäristöä (Casserly & Padden 2018, 561–562). Yhdessä opettamalla oppilaiden erilaiset tuen tarpeet pystytään huomioimaan parhaalla mahdollisella tavalla (Ricci & Fingon 2018, 1). Myös perusopetuslaki korostaa yhteisopettajuutta, sillä se mahdollistaa monipuolisen tuen järjestämisen. Etuina on, että useampi opettaja tuntee luokan oppilaat, eikä luokanopettaja koe olevansa yksin. (Laatikainen 2011, 23.)

Opettajien yhteistyöllä on nähty olevan myös muita positiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Moniammatillisen yhteistyön on mainittu auttavan opiskelijoita menestymään ja pysymään peruskoulussa (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 392). Sen lisäksi oppilaat oppivat paremmin työskentelemään yhdessä, kun opettajatkin tekivät

yhteistyötä (Kunnari ym. 2018, 115). Ghaanatin ym. (2018) tutkimuksen mukaan yhteisopetus myös paransi tutkittavien, lukivaikeudesta kärsivien seitsemän-vuotiaiden lasten lukutaitoa (Ghaanat ym. 2017, 259).

Ricci & Fingon (2018) tutkivat, millaisia uskomuksia ja käsityksiä luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoilla on yhteistyöstä ja yhteisopettajuudesta luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Tulokset mitattiin yhteistyökursseja ennen ja jälkeen. Tuloksista selvisi, että opiskelijat kokivat heidän silmänsä auenneen yhteistyön loistavasta potentiaalista. Tämän lisäksi he toivoivat kurssista olleen hyötyä tulevaisuutta ja omaa työuraa ajatellen. Opiskelijat näkivät yhteistyön myös työelämän voimavarana. (Ricci & Fingon 2018, 7–15.) Onkin mielenkiintoista nähdä kokevatko jo työssä olevat opettajat yhteistyön voimavarana vai koetaanko se aikaa vievänä pakkona, johon perusopetuslaki ja POPS (2014) kannustavat.

1.3.2 Yhteistyön haasteet ja niiden ratkaiseminen

Kauppila (2011) tutki pro gradu -tutkielmassaan osa-aikaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön haasteita peruskouluopetuksessa. Pääongelmana tutkimuksessa oli, että ”millaisia haasteita osa-aikaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä esiintyy peruskoulun opetuksessa?”. Tutkimuksen päälimmät yhteistyön haasteet oli jaettu viiteen kategoriaan, jotka olivat haasteet ihmisten välillä, ammattien välillä, resursseissa, yhteisöllisyydessä ja koulun käytänteissä sekä henkilökohtaisissa syissä. (Kauppila 2011, 19, 20, 26, 28.) Tässäkin tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia haasteita luokanopettajat ja erityisopettajat yhteistyössään kokevat ja miten he sitä kehittäisivät.

Resurssit ja etenkin ajanpuute on tullut esille aiemmissa tutkimuksissa (Friend 2000, 131; Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 390). Kouluissa lukujärjestyksen mukaan työskentely ei anna yleensä aikaa keskusteluihin tai yhteisiin suunnitteluhetkiin. Tällaiselle olisikin hyvä varata aikaa koulun ohjelmaan. Yhteisten oppilaiden kanssa työskentely edellyttää yhteisiä keskusteluja, sillä keskustelujen puutteen vuoksi iso osa opetusalan ammattilaisten taidoista jää hyödyntämättä. (Takala 2010, 30–31.) Da Fonten ja Barton-Arwoodin (2017) tutkimuksessa, jossa selvitettiin erityisopettajien ja luokanopettajien käsityksiä ja toiveita yhteistyöstä, nousi esille, että opettajat toivovat aikaa tällaisille yhteisille keskusteluille. Tämän lisäksi toivottiin, että yhteistyölle ja yhteisille keskusteluille varataan aikaa erikseen. (Da Fonte & Barton-Arwood 2017, 99–

100.) Yhteisen suunnitteluajan puute saattaa saada erityisopettajat kokemaan itsensä avustajiksi luokassa. Tällöin erityisopetusresurssi saattaa mennä hukkaan. (Takala 2010, 65.) Yhteistyön avulla olisi mahdollista saada käyttöön sekä luokanopettajan että erityisopettajan resurssit, jolloin opetustapoja voidaan laajentaa ja näin ollen käytössä olevat opetusmenetelmät palvelisivat suurempaa osaa oppilaista (Friend & Cook 1995). Opettajien negatiivisiin kokemuksiin yhteistyön onnistumisesta vaikuttivat hämmentävät ohjeet yhteistyön toteutuksesta, joihin he eivät itse voineet vaikuttaa. Tämän lisäksi haasteiksi koettiin ajanhallinta ja liiallinen työmäärä. Opettajat raportoivat resurssien, kuten ajan puutteesta sekä liiallisesta kiireestä, jotka vähensivät tiimin yhteistyön onnistumisen kokemuksia. (Kunnari ym. 2018, 117–118.) Resurssien puutteen vuoksi koulujen olisi mietittävä ja priorisoitava, mikä yhteistyö on tärkeää ja mitkä asiat ovat ammatillisen yhteistyön arvoisia. Jos opettaja pystyy tekemään työn hyvin yksin paremmin silloin se ei ole yhteistyön arvoista, vaikka yhteistyön osapuolet pitäisivät yhteistyön tekemisestä. (Friend 2000, 131–132.)

Aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin haasteita ammattien ja ihmisten välillä. Esimerkiksi tiedon jakamisen puute koetaan osittain ammatilliseksi haasteeksi. Tiedon jakaminen on olennainen osa opettajien yhteistyön hyötyjä. Opettajat kokivat, että he haluavat oppia toisiltaan sekä olivat avoimia tiedon ja opetusideoiden jakamiseen ja kehittämiseen mutta tunsivat pelkoa siitä, että heillä ei ole osaamista ja tietoa tarpeeksi, jotta yhteistyö voisi toimia. (Da Fonte & Barton-Arwood 2017, 100.) Ei voida olettaa, että opettajat pystyvät yhteistyöhön keskenään vain siksi, että he ovat koko ajan yhteistyössä myös lasten kanssa (Friend 2000, 132). Kunnarin ym. (2018) tutkimuksessa yhdessä työskentelyn malli oli opettajille uusi, joten siihen tottuminen toi mukanaan ongelmia, kuten sen että kaikesta ei voinut enää päättää yksin ja joistakin omista ideoista oli luovuttava. Sen lisäksi haasteita aiheutti se, että osa opettajista jatkoi vanhalla tavalla, eikä tiimityöskentely onnistunut. Myös kommunikointi aiheutti haasteita opettajien yhteistyölle. (Kunnari ym. 2018, 115, 117–118, 120.) Opettajat eivät ole tottuneet tekemään yhteistyötä (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 392). Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että yhteistyötä erityisopettajan kanssa ei koulutuksessa harjoitella, joten sen aloittaminen ensimmäisessä työpaikassa koetaan haastavana (Takala 2010, 30).

Jotta haasteet voidaan muuttaa mahdollisuuksiksi muun muassa resursseja, kuten aikaa suunnitteluun ja yhteisiin keskusteluihin tulisi lisätä (Friend 2000, 132; Da Fonte & Barton-Arwood 2017, 99–100; Kunnari 2018, 117–118). Myös riittävä koulutus

parantaisi tutkimusten mukaan yhteistyön mahdollisuuksia (Friend 2000, 132). On hyvä muistaa, että jokaisessa koulussa on erilaisia tarpeita ja työnkuvat muodostuvat niiden mukaan (Takala 2010, 68), joten täysin valmista ihannemallia, joka olisi toimiva kaikissa kouluissa tuskin on. Ihannetilanteeseen pääseminen vaatii kuitenkin muun muassa aiheen opettamista opettajankoulutuksissa. Opettajankoulutuksissa tulisi opettaa yhteistyömahdollisuuksia ja -taitoja, kuten lukemista ja kuvataidettakin. Koska yhteisopettajuutta käytetään koulussa kasvavissa määrin, on tarvetta panostaa niiden opetukseen myös opettajankoulutustasolla. (Ricci & Fingon 2018, 2.) Tutkimuksen avulla pyritään löytämään toimivia ratkaisuja ja malleja, joita voi työelämässä kokeilla sekä ehdotuksia, joiden avulla yhteistyötä voidaan parantaa.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tarkoituksena on tutkia erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyötä yleisessä ja tehostetussa tuessa kolmella tutkimusongelmalla. Aiemmin esitettyjen tutkimusten perusteella oletuksena on, että erityisopettajat ja luokanopettajat ovat ylipäänsä yhteistyössä keskenään (Da Fonte & Barton-Arwood 2017; Eccleston 2010; Friend 2000; Göransson ym. 2016; Kauppila 2011; Ricci & Fingon 2018). Aiemmin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ei kuitenkaan ole rajattu vain yleiseen ja tehostettuun tukeen, vaan yhteistyötä erityisopettajan kanssa on tutkittu erityistä tukea tarvitsevien kohdalla tai sitä ei ole rajattu kolmiportaisen tuen mukaan (Casserly & Padden 2018; Ghaanati ym. 2017; Kauppila 2011; Rytivaara 2012). Kolmiportaista tuen mallia ei ole muualla maailmassa, joten samanlaista erottelua ei kansainvälisissä tutkimuksissa ole tehty. Tässä tutkimuksessa selvitetään myös, millä tavoin opettajat kehittäisivät yhteistyötään, sillä aiempien tutkimusten mukaan kehitettävää löytyy ja esimerkiksi resursseja ja suunnitteluaikaa on toivottu lisää (Friend 2000; Da Fonte & Barton-Arwood 2017). Tarkempia oletuksia ei jokaisen ongelman kohdalle ole asetettu, sillä ongelmien avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä nimenomaan näiden tutkimukseen osallistuneiden kohdalla, eikä oletuksia ole mielekästä asettaa.

Ensimmäisellä pääongelmalla pyritään kartoittamaan, millä tavoin opettajat toteuttavat yhteistyötä yleisen ja tehostetun tuen puitteissa ja minkälaisia resursseja yhteistyön toteuttaminen vaatii ja miten resursseja on järjestetty. Halutaan myös selvittää, miten yhteistyön toteutus mahdollisesti muuttuu yleisestä tehostettuun tukeen mentäessä.

1. Millä tavoin erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat yhteistyötä yleisessä ja tehostetussa tuessa?
 - 1.1 Millaisia resursseja yhteistyön tekemiseen on järjestetty ja miten opettajat kehittäisivät niitä?
 - 1.2 Millä tavoin yhteistyö muuttuu mentäessä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen?

Toisen pääongelman avulla selvitetään opettajien kokemuksia toteutetusta yhteistyöstä. Alaongelmien avulla pyritään vastaamaan, millaisissa tilanteissa yhteistyö toimii ja mitkä taustatekijät vaikuttavat yhteistyön toimivuuteen. Sen lisäksi tarkastellaan yhteistyön hyötyjä ja haittoja oppilaalle ja opettajalle sekä miten mahdollisia haittoja voidaan

vähentää. Tämän lisäksi alaongelmalla 2.3 selvitetään erityisopettajien ja luokanopettajien mahdollisia kokemusten eroja.

2. Minkälaiseksi erityisopettajat ja luokanopettajat kokevat yhteistyön ?

2.1 Minkälaiset taustatekijät vaikuttavat yhteistyökokemukseen?

2.2. Mitä hyötyjä ja haittoja yhteistyöllä nähdään olevan opettajille ja oppilaille sekä miten mahdollisia haittoja voidaan vähentää?

2.3 Millä tavoin yhdessä työskentelevien luokanopettajien ja erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä eroavat?

Kolmas pääongelma liittyy yhteistyön kehittämiseen ja sen avulla pyritään löytämään keinoja, joiden avulla yhteistyötä voitaisiin kehittää.

3. Millä tavoin opettajat kehittäisivät yhteistyötä?

3 MENETELMÄ

3.1 Tutkittavat

Tutkittavat olivat alakoulun luokanopettajia ja laaja-alaisia erityisopettajia molemmista sukupuolista. Ensimmäisen kerran pyyntö haastatteluun osallistumisesta lähetettiin sähköpostitse valituille varsinaissuomalaisten alakoulujen luokanopettajille ja laaja-alaisille erityisopettajille tammikuussa 2019. Koulut valittiin eri varsinaissuomalaisista kunnista sen perusteella, että koulujen nettisivuilla oli saatavilla opettajien sähköpostit. Kunnat valikoituivat maantieteellisesti niin, että haastattelut oli mahdollista toteuttaa ilman pitkiä matkustusaikoja. Sähköpostit laitettiin kaikille valittujen koulujen opettajille. Sähköpostissa painotettiin, että haetaan luokanopettajia ja erityisopettajia, jotka tekevät tai ovat tehneet yhteistyötä. Tammikuussa 2019 sähköpostipyntö lähetettiin yhteensä 36 opettajalle, joista 19 oli erityisopettajia ja 17 luokanopettajia. Kaikista vapaaehtoisista kerättiin kuuden henkilön aineisto ($n = 6$), joista kolme toimi alakoulussa laaja-alaisena erityisopettajana ($n = 3$) ja kolme luokanopettajana ($n = 3$).

Huhtikuussa 2019 neljälle jo haastatteluun osallistuneelle, jotka ilmaisivat haastattelunsa jälkeen, että heille voi vielä ottaa tutkimuksen teon tiimoilta yhteistyötä, lähetettiin sähköpostia, että olisivatko he halukkaita lähettämään tutkimuspyynnön myös heidän työparilleen, jotta aineistoa saataisiin myös opettajilta, jotka tekevät tutkimushetkellä yhteistyötä keskenään. Kaksi näistä lähetti pyynnön eteenpäin luokanopettajakolleegoilleen, jolloin tutkimukseen saatiin kolme ($n=3$) luokanopettajaa lisää. Työparien lisäämiseksi ja heidän anonymiteetin parantamiseksi työpareja etsittiin lisää lähettämällä sähköpostia 19 rehtorille viidestä varsinaissuomalaisesta kunnasta, jolloin mukaan tutkimukseen lähti vielä yksi luokanopettaja mutta ei työpareja.

Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilta kysyttiin lupa, jotta tietoja voitiin käyttää opinnäytetyössä. Tutkittaville kerrottiin myös mahdollisimman tarkkaan haastattelusta, ja siitä mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi heidät koodattiin nimillä "luokanopettaja" ja "erityisopettaja" sekä numeroilla 1–7 (esimerkiksi "luokanopettaja 1" ja erityisopettaja 1"). Tutkimukseen saatiin seitsemän luokanopettajaa ($n = 7$) ja kolme erityisopettajaa ($n = 3$). Yhteensä tutkittavia oli 10 ($N = 10$). Näistä kymmenestä yksi luokanopettaja ja yksi erityisopettaja oli työpari ja yhden erityisopettajan kohdalla tutkimukseen saatiin kaksi luokanopettajaa, joiden kanssa hän teki yhteistyötä. Yhdessä työskentelevien tunnistetietoa ei jaeta, jotta

tutkittavien anonymiteetti säilyy, eikä heitä voi tunnistaa vastauksista. Taulukosta 1. selviää tarkemmat tiedot tutkittavista.

TAULUKKO 1. Haastateltavat

Tutkittavat	Koulutus	Työkokemus (vuosina)	Kokemus nykyisessä koulussa (vuosina)	Sukupuoli	Ikä (vuosina)
EO1	Luokanopettaja	5-10	alle 1	nainen	36 - 40
EO2	Erytisloukanopettaja	15-20	15-20	nainen	41 - 45
EO3	Erytisloukanopettaja	yli 20	15-20	nainen	51 - 55
LO1	Luokanopettaja	1-5	alle 1	mies	26 - 30
LO2	Luokanopettaja	yli 20	yli 20	nainen	56 – 60
LO3	Luokanopettaja	alle 1	alle 1	nainen	36 – 40
LO4	Luokanopettaja	yli 20	yli 20	nainen	66 – 70
LO5	Luokanopettaja	5-10	5-10	nainen	41 - 45
LO6	Luokanopettaja	yli 20	15-20	mies	56 – 60
LO7	Luokanopettaja	yli 20	yli 20	nainen	56 - 60

Erytisopettajilla tarkoitettiin sellaisia henkilöitä, joiden työnkuva on laaja-alaisen erityisopetuksen antaminen. Vaikka tutkimuksessa käytetään lyhyttä nimitystä erityisopettaja, on syytä tarkentaa, että tutkimuksessa ei tutkita erityisloukanopettajana toimivia, vaikka tällainen koulutus osalla tutkittavista oli. Erytisopettajien lisäksi tutkittiin luokanopettajana toimivia henkilöitä, joilla oli kokemusta yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Tutkimuskohteeseen kuului kaikkien alakoulun luokka-asteiden luokanopettajat, eikä rajausta ole tehty opetettavan luokka-asteen mukaan, eikä sitä tutkimuksessa selvitetty. Yhdellä laaja-alaisena erityisopettajana toimivalla ei ollut lainkaan erityisopettajan koulutusta, vaan hän toimi tehtävässä luokanopettajan koulutuksella.

3.2 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Sen avulla pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelmien mukaisesti. Kuten teemahaastattelussa yleensä, myös tässäkin teemat perustuivat aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Teemahaastattelu sijoittuu avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun väliin. Haastattelun aihepiirit on mietitty etukäteen, mutta kysymysten asettelu ja järjestys on vapaa ja tilanteesta riippuvainen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208.) Teemahaastattelussa edetään siis tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tutkimukseen haettiin opettajia, jotka ovat tehneet tai tekevät jatkuvasti yhteistyötä, joten voitiin olettaa, että haastateltavat ymmärtävät tutkittavan asian ja osaavat vastata teemojen mukaisiin kysymyksiin. Haastattelun ideana on saada tietää, mitä ihminen ajattelee tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84, 90). Haastattelun avulla pyrittiin saamaan käsitystä haastateltavan ajatuksista ja kokemuksista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 27, 41). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää tutkimuskohdetta, eikä yleistää tuloksia. Ajatuksena kuitenkin on, että yksityisessä toistuu yleinen eli tutkimalla yksityistä tapausta tarkasti voidaan saada näkyviin se, mikä ilmiössä, tässä tapauksessa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyössä, on merkittävää ja millaiset asiat toistuvat usein katsottaessa yhteistyötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2009, 181 – 182). Haastattelun avulla pyrittiin saamaan tietoa luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksista yhteistyöstä yleisessä ja tehostetussa tuessa, sen hyödyistä ja haitoista sekä yhteistyön kehittämisestä.

Haastattelun teemat

Tutkimuksessa haastattelun teemat ja osa mahdollisista tarkentavista kysymyksistä oli mietitty etukäteen. Haastattelun (liite 1) pääteemat (taulukko 2.) olivat teorialähtöisiä ja perustuivat tutkimuksen viitekehykseen ja aiempien tutkimusten tuloksiin sekä tutkimuksen tavoitteisiin. Tavoitteena saada kuva siitä, millainen yhteistyö koetaan hyväksi ja mitä kehittämiskohteita nähdään, jotta tulevaisuuden työelämässä yhteistyön tekeminen helpottuisi.

TAULUKKO 2. Haastattelun pääteemat ja alateemat

Yhteistyön toteuttaminen	Yhteistyön toimivuus	Yhteistyön kehittäminen
Yhteistyö muodot	Yhteistyön toimivuuden taustatekijät	Itsensä kehittäminen
Yhteistyön resurssit	Opettajan hyödyt ja haitat	Muiden tahojen kehittäminen
	Oppilaan hyödyt ja haitat	

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tietää, miten suomalaisissa kouluissa, yleisopetuksessa, toteutetaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Tätä teemaa ohjasi tutkijan kiinnostus siihen, miten tulevaisuuden työelämässä yhteistyötä on mahdollista toteuttaa. Tästä syntyi ensimmäinen pääteema, joka oli yhteistyön käytännöntoteutus. Aiemmista tutkimuksista tuli kuitenkin ilmi, että yhteistyömuotojen toteuttaminen riippuu koulujen resursseista (Da Fonte & Barton-Arwood 2017; Friend 2000; Hedegaard-Soeresen ym. 2017), joten haastatteluissa haluttiin myös tietää, minkälaisia resursseja tällä hetkellä suomalaisissa kouluissa työskentelevillä erityisopettajilla ja luokanopettajilla oli käytössään. Ihanne tilanteessa yhteistyötä tulisi tehdä kaikilla opetuksen osa-alueilla, joita olivat oppilaiden arviointi, käytännön toteutus ja suunnittelu (Friend & Cook 1995). Tämän takia resursseista ja niiden riittävydestä kysyttiin kaikilla näillä osa-alueilla erikseen. Koska tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli saada toimivia malleja yhteistyöstä, kysyttiin myös millaisia resursseja kaivattaisiin lisää.

Tutkimuksessa haluttiin tietää, että ovatko opettajat tyytyväisiä tekemäänsä yhteistyöhön. Alateemat yhteistyön hyödyt ja haitat muodostui, koska aiemmissa kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa on tullut esiin monia yhteistyön hyötyjä opettajille (Casserly & Padden 2018; Friend & Cook 1995; Kunnari 2018; Ricci & Fingon 2018; Rytivaara 2012) ja oppilaille (Friend & Cook 1995; Ghaanat ym. 2018; Murawski & Lochner 2010). Hyötyjen lisäksi yhteistyöllä on aiemmissa tutkimuksissa nähty olevan myös haittoja (Da-Fonte & Barton-Arwood 2017; Friend & Cook 1995, Friend 2000; Hedegaard-Soeresen ym. 2017; Kunnari 2018) ja haluttiin selvittää, minkälaisia hyötyjä ja haittoja tutkittavat kokevat. Opettajien yhteistyökokemuksen taustalla on aina myös syitä, jotka vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen (Bouck 2007) ja

teemahaastattelun avulla haluttiin tietää, minkälaiset taustatekijät vaikuttavat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön onnistumiseen.

Kuten aiemmin sanottu, tavoitteena oli saada kuvaa, jonka avulla voidaan järjestää toimivaa yhteistyötä. Tällöin tulee saada tietää, miten yhteistyötä kehittämällä, se voitaisiin saada toimimaan vielä paremmin. Haastattelun kolmanneksi pääteemaaksi muodostui yhteistyön kehittäminen. Tämän pääteeman avulla pyritään vastaamaan kolmanteen tutkimusongelmaan. Yhteistyön kehittämistä oli selvitetty esimerkiksi Riccin & Fingonin (2018), Friendin (2000), ja Kunnarin ym. (2018) tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa kehittämistä löytyi sekä omassa tekemisessä että muissa tekijöissä, kuten koulussa ja yhteistyökumppanissa, joten näistä muodostui kolmannen pääteeman alateemat.

Haastattelu

Vaikka haastattelun teemat perustuivat aiempaan tutkimukseen, niissä ei suoraan käytetty minkään aiemman tutkimuksen haastattelupohjaa. Teemahaastattelu pyrittiin rakentamaan aiempien tutkimusten tulosten avulla niin, että tämän tutkimuksen painopiste yleisessä ja tehostetussa tuessa tehtävästä yhteistyöstä sekä toimivan yhteistyön järjestämisestä tulee esille haastattelussa. Tämän lisäksi haastattelun teemat oli koottu useasta eri tutkimuksesta ja teoriasta, joten uuden haastattelupohjan luominen koettiin aiheelliseksi. Teemat valikoituivat aiemman teorian perusteella sen mukaan, mistä voi tulevaisuuden työelämässä olla hyötyä. Tutkimuksessa haluttiin täydentää omaa tietotaitoa ja selvittää toimivia tapoja tehdä yhteistyötä.

Haastattelurunkona oli 21 ennalta mietittyä kysymystä, joiden lisäksi kysyttiin tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavia kysymyksiä kysyttiin, jos haastattelijan mielestä pääkysymyksen vastauksessa ei tullut esiin kaikki teeman kannalta olennaiset asiat tai mielipiteille kaivattiin selitystä. Haastattelut äänitettiin ja äänitetyt haastattelut litteroitiin sanatarkasti.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tammi-helmikuussa 2019 ja huhtikuussa 2019 haastateltavan päättämässä paikassa. Kaikki haastattelut toteutettiin kasvokkain opettajien työpaikoilla ja yksi haastattelu ravintolassa. Haastattelutilanteessa oli paikalla yksi haastattelijaj, joka keräsi aineiston yksin. Koska kysymysten asettelu ja järjestys riippuu kulloisestakin haastattelutilanteesta, haastattelun sisältö oli joka kerta hieman erilainen ja kysymykset poikkesivat esimerkiksi asettelultaan. Haastattelun etuna

pidetäänkin sitä, että kysymysten asettelua ja järjestystä voidaan muuttaa sekä voidaan esittää tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 88). Taustatietoina kysyttiin haastateltavan koulutusta ja haastatteluhetken ammattinimikettä, opettajatyön kokemusta yleisesti sekä aikaa, kuinka kauan on toiminut haastatteluhetken tehtävässä, sukupuolta ja ikää.

3.3 Aineiston käsittely

Aineiston käsittely tehtiin keväällä ja syksyllä 2019. Aineiston analyysissa käytettiin sisällönanalyysiä, joka oli induktiivista eli aineistolähtöistä käsittelyä, jota ohjasi kuitenkin aiempien tutkimusten tulokset ja teemat. Lähtökohtaisesti tällöin analyysia ei ohjaa mikään tietty teoria mutta analyysiin voidaan kuitenkin soveltaa teoreettisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tässä luvussa kuvataan, miten aineistoa analysoitiin. Tarkemmat esimerkit aineiston analyysista löytyy liitteestä 2.

Litterointi ja aineiston järjestäminen

Ensimmäisenä äänitetyt haastattelut litteroitiin sanatarkasti heti haastattelutilanteen jälkeen. Tämä parantaa haastattelun laatua ja menetelmän luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185), sillä haastattelutilanne oli vielä haastattelijalla mielessä. Tällä myöskin taattiin se, että haastattelut eivät jää nauhoituslaitteeseen, vaan niitä voidaan säilyttää asianmukaisesti tutkimuksen teon ajan. Litteroidut haastatteluaineistot luettiin huolellisesti läpi. Tämän jälkeen haastatteluista eroteltiin kutakin pääteemaa koskevat vastaukset omiksi tiedostoiksi ja järjestettiin tutkimuskysymysten alle. Tutkimuksen järjestelyä ohjasi aiempi teoriatausta, sillä aineisto järjestettiin haastattelun pääteemojen mukaan, joiden muodostamiseen oli käytetty aikaisempia tutkimuksia (ks. luku 3.2.). Kun aineistosta oli eroteltu kuhunkin pääteemaan kuuluvat vastaukset, aineisto luettiin uudelleen läpi ja luokiteltiin tutkimusongelmien mukaan. Esimerkiksi se osa aineistosta, joka oli järjestetty kuuluvaksi yhteistyön toteutus -teeman alle, luokiteltiin vielä tarkemmin tutkimusongelman 1 tai alaongelmien 1.1. ja 1.2. alle, jotta analysoimalla saadaan vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin.

Luokittelu ja teemoittelu

Litteroinnin, aineiston järjestelyn ja tutkimuskysymyksiin luokittelun jälkeen aineisto luettiin uudestaan läpi, jonka jälkeen aineistosta etsittiin vastauksissa toistuvia mainintoja tietyistä ilmiöistä. Esimerkiksi, kun analysoitiin yhteistyön toimivuuteen vaikuttavia taustatekijöitä, haastatteluista etsittiin kaikki mainitut taustatekijät ja eri haastatteluissa mainitut samat taustatekijät koodattiin samalla värillä, joka helpotti myöhemmin samanlaisten taustatekijöiden yksinkertaista nimeämistä ja yhdistelyä alateemoiksi tai alaluokiksi. Värikoodausta käytettiin jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla esimerkin mukaisella tavalla.

Saman värin mukaan koodattuja ilmiöitä yhdisteltiin kuhunkin tutkimusongelmaan vastaaviksi alateemoiksi. Esimerkiksi, kun aiemmin yhteistyöhön vaikuttavat taustatekijät oli värikoodattu, niitä vertailtiin, etsittiin yhtäläisyyksiä eri ilmiöistä ja yhdisteltiin, jolloin saatiin muodostettua alateemoja, jotka vaikuttivat yhteistyön toimivuuteen. Ilmiöt, joita aineistosta nousivat, olivat aineistolähtöisiä mutta niissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon merkitys, sillä aineistosta nousi samoja asioita, joita aiemmissa tutkimuksissakin.

Alateemoja yhdistämällä taas saatiin vastauksia koskevat yläteemat. Teemoittelemalla tarkasteltiin sellaisia piirteitä, jotka toistuivat useissa vastauksissa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Teemaa ei siis luoto, jos sitä kuvaava asia olisi tullut esiin vain yhdessä haastattelussa. Teemoittelua käytettiin kaikkien tutkimuskysymysten analyysiin. Teemoittelu tehtiin aineistolähtöisesti, mutta koska aineiston luokittelu oli tehty teorian avulla luotujen haastattelun teemojen (ks. luku 3.2.) alle, myös teemoittelua ohjasi teorialähtöisyys. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrittiin siis ilmiöitä teemoittelemaan aineistosta nousevilla teemoilla mutta joidenkin tutkimuskysymysten kohdalla analyysissa nousseet ilmiöt päädyttiin luokitsemaan jo ennalta määrättyjen haastattelun teemojen alle.

Esimerkiksi kun analysoitiin yhteistyön resursseja, ensin aineistosta luokiteltiin värikoodeilla mainitut resurssit ja yhdisteltiin alateemoihin, joka oli aineistolähtöistä analyysiä, sillä alateemat nousivat suoraan aineistosta eikä etsitty varta vasten teemoja, jotka olisivat nousseet esiin aiemmissa tutkimuksissa. Tämän jälkeen yläteemat muodostui kuitenkin haastattelun teorialähtöisistä suunnitteluresurssista ja toteutusresurssista, jotka oli tullut ilmi jo aiemmissa tutkimuksissa, joissa yhteistyön

resursseja oli käsitelty (Da Fonte & Barton-Arwood 2017; Friend & Cook 1995; Friend 2000; Hedegaard-Soeresen ym. 2017). Jos aineistosta nousseet alateemat eivät olisi sopineet teorialähtöisiin teemoihin, ne olisi teemoiteltu toisella tavalla, niin että teemat olisivat kuvanneet paremmin haastattelussa nousseita ilmiöitä. Tämän lisäksi aineistosta nousi vielä esiin resurssit, jotka toimivat ja joihin kaivataan kehitystä, jolloin resurssit eroteltiin vielä näiden mukaan. Näin ollen aineistosta nousseet ilmiöt olivat aineistolähtöisiä mutta teemojen muodostuksessa käytettiin aiempaa teoriataustaa, kun teemoja oli mietitty jo teemahaastattelupohjaa tehdessä.

Luokittelussa ja teemoittelussa käytettiin toisen tutkimusongelman (Tutkimusongelma 2.) osalta vertaisarviointia, jolloin vertaisarvioitsija sai tätä tutkimuskysymystä koskevan koodaamattoman aineiston, jonka hän luokitteli ja teemoitteli, jotta voitiin vertailla ja yhdistää kahden arvioitsijan näkemys aineiston analyysistä. Vertaisarvioitsija ei ollut tutustunut tässä vaiheessa teoriaosaan tai teemahaastattelun teemoihin, vaan häntä ohjasi ainoastaan tutkimuskysymys, johon hän etsi vastausta. Vertaisanalyysia käytettiin, jotta se parantaisi tutkimuksen luotettavuutta, sillä reliaaabelius voidaan määritellä myös sen perusteella, että kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen lopputulokseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Vertaisarvioinnin käyttö ei muuttanut teemoittelua tai luokittelua, vaan myös toinen arvioitsija analysoi aineiston samantapaisiin teemoihin ja myös hän löysi aineistosta samantapaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat yhteistyön onnistumiseen.

Laskeminen

Tutkimusongelmassa 1 värikoodien avulla laskettiin myös tiettyjen vastauksissa nousseiden ilmiöiden yleisyyttä. Esimerkiksi käytetyt yhteistyömuodot värikoodattiin ja niiden esiintymistä laskettiin, jotta saatiin tietää, kuinka monella haastateltavalla tämä muoto on käytössä. Yhteistyömuodot olivat kaikki sellaisia, jotka nousivat esiin aineistoa lukemalla. Vaikka suurin osa olikin esitetty jo teoriassa, ei aineistosta etsitty ainoastaan teoriassa esiin tulleita yhteistyötapoja, vaan luokitteluun otettiin mukaan kaikki ne tavat, joita opettajat kertoivat haastattelussa. Teeman tai säännönmukaisuuden tunnistaminen perustuu sen laskemiseen, että jokin asia ilmenee toistuvasti, jonka takia mainintoja myös laskettiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 172).

Tyypittely

Teemoittelun jälkeen katsottiin, jos vastauksista nousi esiin tietynlaisia vastaustyyppejä. Tyypittelyn tarkoituksena oli etsiä aineistosta nousseiden teemojen sisältä aineistolähtöisiä yhteisiä ominaisuuksia ja näistä muodostettiin niin sanottuja yleistyksiä eli vastaustyyppejä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Tyypittelyllä pyrittiin etsimään opettajista samanlaisia vastaustyyppejä sen perusteella, mitä he kertoivat vastauksiksi kysymyksiin. Tyypittely tehtiin vasta vastausten luokittelun ja teemoittelun jälkeen, mikäli vastauksissa tuli selkeästi esiin vastaustyyppejä. Esimerkiksi yhteistyön resurssien tyytyväisyyttä analysoidessa vastauksista nousi selkeästi esiin kolme erilaista vastaustyyppiä.

Tulosten esittäminen

Kun koko aineisto oli analysoitu, kutakin tutkimusongelmaa koskevat tulokset raportoitiin. Raportoinnin tukena käytettiin kokoavia taulukoita ja kuvioita. Aineiston analyysin tulosten visualisoinnit antavat lukijalle tiiviin kuvan aineistosta. Tämän lisäksi analysoinnin kvantifiointi ja erilaiset numeeriset esitystavat ovat sallittuja myös laadullisen tutkimuksen tulosten analysoinnissa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26.) Tutkimuksen päätulokset on koottu niitä kuvaavaan taulukkoon tai kuvioon, koska sen avulla lukija ymmärtää tiivistetysti analyysin yksityiskohtia (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 26). Tulososassa taulukoiden ja kuvioiden tukena käytettiin myös suoria lainauksia haastatteluista, joilla pyrittiin selittämään aineiston analyysissa tehtyjä tulkintoja.

4 TULOKSET

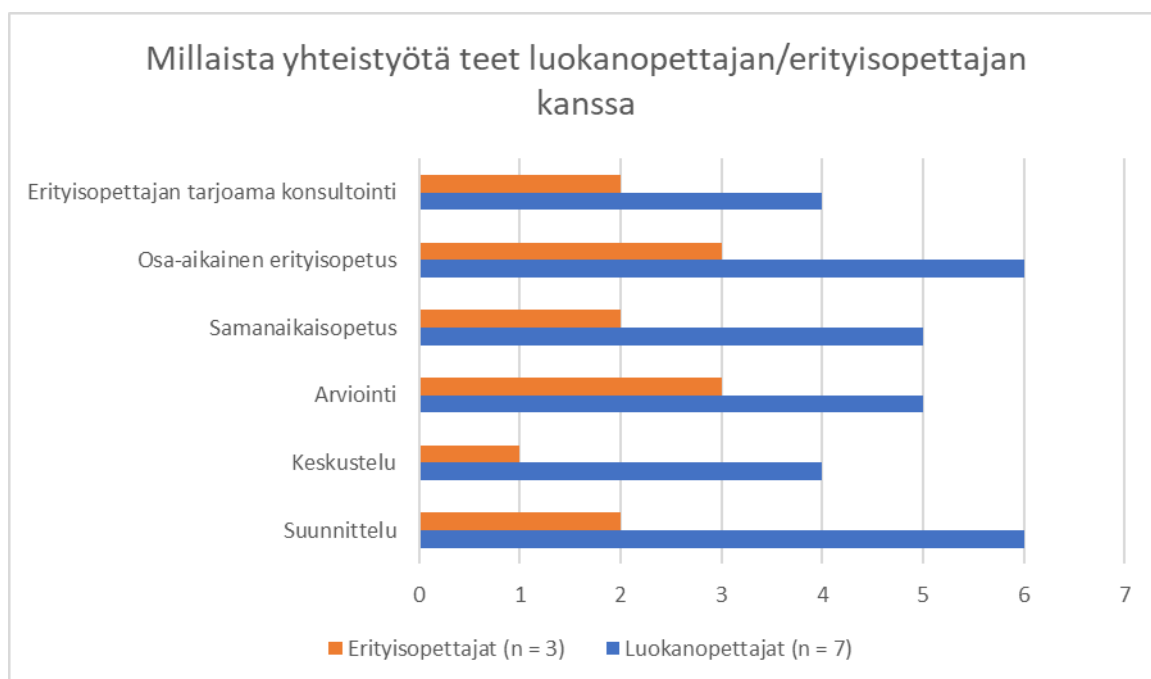
4.1 Yhteistyön toteutus

Kaikki tutkittavat (N = 10) tekivät yhteistyötä joko erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa yleisessä ja tehostetussa tuessa. Yhteistyön määrä ja toteutus erosivat tutkittavien kesken. Taulukosta 3. selviää, kuinka paljon tutkittavat tekivät yhteistyötä omien sanojensa mukaan.

TAULUKKO 3. Yhteistyön määrä

Tutkittava	Yhteistyön määrä
Erityisopettaja 1	Noin kaksi tuntia viikossa
Erityisopettaja 2	Päivittäin useita kertoja
Erityisopettaja 3	Jatkuvaa yhteistyötä päivittäin
Luokanopettaja 1	Noin neljä tuntia viikossa opetusta ja suunnittelua vaihtelevasti
Luokanopettaja 2	Alussa akuuteimpina tilanteina päivittäistä mutta nykyään noin kerran viikossa
Luokanopettaja 3	Viisi tuntia viikossa opetusta ja tämän lisäksi suunnittelua vaihtelevasti.
Luokanopettaja 4	Yhteistyötä päivittäin mutta kaksi tuntia opetusta yhdessä
Luokanopettaja 5	Kolme tuntia viikossa.
Luokanopettaja 6	Yhteistyötä on harvemmin kuin viikoittain.
Luokanopettaja 7	Opetusta muutaman kerran viikossa mutta jatkuvaa yhteistyötä päivittäin.

Yhdeksän vastaajan mukaan yhteistyötä oli viikoittain. Vain yksi vastaaja koki, että yhteistyötä oli harvemmin. Kuviosta 1. selviää, millä tavoin erityisopettajat ja luokanopettajat tekivät yhteistyötä, ja miten yhteistyötavat jakautuivat vastaajien kesken.



KUVIO 1. Yhteistyötavat

Aineistosta nousi esiin tapoja, joissa molemmat opettajat ovat suoraan yhteydessä oppilaan kanssa (osa-aikainen erityisopetus ja samanaikaisopetus) ja tapoja, joissa erityisopettaja on välillisesti yhteydessä lapsen luokanopettajan kautta (konsultointi, arviointi, keskustelu ja suunnittelu). Eniten käytössä oli (n = 9) osa-aikainen erityisopetus. Yhden vastaajan (Luokanopettaja 1) mukaan yhteistyön toteutukseen ei kuulunut osa-aikaista erityisopetusta lainkaan, vaan erityisopettaja ja luokanopettaja opettivat tietyt tunnit samanaikaisopetuksena. Kaikki muut vastaajat käyttivät osa-aikaista erityisopetusta niin, että osa luokasta tai tietty oppilas olivat erityisopettajalla ja muut luokanopettajalla. Koko aineistoa tarkastellessa samanaikaisopetus oli käytössä seitsemällä haastateltavalla.

Kahdeksan vastaajan yhteistyöhön kuului yhdessä suunnittelu. Yksi luokanopettaja mainitsi, kun kysyttiin, että "suunniteltteko yhdessä?" ettei yhteistyöhön kuulu suunnittelu vaan ainoastaan keskustellaan ennen tunnin alkua tunnin aiheesta. Keskustelu kuitenkin mainittiin myös suunnittelun kanssa samoissa vastauksissa eli keskustelut voi olla muutakin kuin tunnin aiheesta keskustelua, joten ne pidettiin suunnittelun kanssa erillisinä yhteistyötapoina. Yksi erityisopettaja taas kertoi, että yhdessä suunnittelua ei ole mutta silti hänen vastauksessaan tuli ilmi, että yhteisissä keskusteluissa käytiin läpi, mitä tunneilla tehdään. Suunnittelu siis saatettiin nähdä osan vastaajien toimesta

sellaisena yhteistyötapana, jolle oli varattu aika erikseen. Keskustelua tunnin aiheesta ei välttämättä koettu suunnitteluna lainkaan.

'' No ihan keskustelut on kokoajan. Käydään läpi tilanteita ja mitä tehdään ja näin--''
(Erityisopettaja 2)

Sama erityisopettaja ei käyttänyt samanaikaisopetusta, jonka takia hän koki, että yhteissuunnitteluakaan ei ole. Aiempina vuosina, kun samanaikaisopetusta oli toteutettu, myös yhteissuunnittelua oli käytetty. Näin ollen vastaajan mukaan osana aikaiseen erityisopetukseen ei kuulunut yhdessä suunnittelu.

'' Ei kauheesti. Mul ei täl hetkellä oo samanaikaistunteja käytännön syistä, et oppilaat tulee aina erikseen sitten mun luokkaan. --. Et meil ei oo sellast samanaikaisopetusta tällä hetkellä. Jonain vuosina, sit kun on samanaikaisopetusta ni silloin, tietenkin suunnitellaan enemmän yhdessä. Totta kai yhteisiä linjoja ja lähetään miettimään tehostetun tuen oppilailla, jos on sellasii ongelmia ni mietitään et mitä hän vois tehdä mut ei oo sellaista yhteissuunnittelua. ''(Erityisopettaja 2)

Erityisopettajan vastauksissa tuli kuitenkin ilmi, että keskusteluilla mietitään yhdessä, mitä tehdään mutta ei nähnyt tätä suunnitteluna. Erityisopettaja 2 kanssa työskennelleet luokanopettajat mainitsivat molemmat, että myös samanaikaisopetusta oli joskus. Molemmat myös kokivat, että yhteistyöhön kuului yhteinen suunnittelu erityisopettajan kanssa, vaikkakin vastauksissa tuli ilmi, että yhteistä suunnittelua oli melko vähän. Lähinnä juuri kaikkien kolmen yhdessä työskentelevien vastauksissa nousi esiin se, että oli se sitten suunnittelua tai pelkkää keskustelua niin tunnin aiheesta keskustellaan kuitenkin yhdessä. Vastauksista voi siis päätellä, että osalla vastaajista suunnittelu miellettiin joksikin, mihin oli varattu aikaa erikseen.

Kaikki (n = 3) erityisopettajat kokivat osallistuvansa arviointiin yhteistyössä luokanopettajien kanssa mutta kahden (n = 2) luokanopettajan (Luokanopettaja 1 ja Luokanopettaja 4) kokemusten mukaan erityisopettaja ei arvioinut oppilaita yhteistyönä luokanopettajan kanssa. Arviointia kuitenkin käytettiin yhteistyön muotona yhtä paljon kuin suunnitteluakin (n = 8).

Neljä luokanopettajaa saivat konsultointia erityisopettajalta pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen mutta vain kaksi erityisopettajaa mainitsi konsultoivansa luokanopettajia.

Esimerkiksi erityisopettaja mainitsi, että auttoi luokanopettajia pedagogisissa asiakirjoissa mutta kumpikaan hänen kanssaan työskennelleistä luokanopettajista eivät maininneet yhteistyöhön kuuluvan pedagogisten asiakirjojen täyttöä. Tutkittavasta työparista molemmat mainitsivat haastatteluissaan joko auttavansa luokanopettajia pedagogisten asiakirjojen kanssa tai saavansa konsultointiapua pedagogisten asiakirjojen täyttöön erityisopettajalta.

Vähiten (n = 5) yhteistyömuotoina käytetään erilaisia keskusteluita. Toisaalta, osassa haastatteluista voidaan päätellä, että keskustelut ja suunnittelu ovat osittain päällekkäiset termit mutta ne otettiin molemmat mukaan, koska joissakin haastatteluissa mainittiin molemmat yhteistyön toteuttamistapana.

4.1.1 Yhteistyön resurssit

Yhteistyön resursseja selvitettiin yleisellä kysymyksellä, että onko yhteistyöhön tarpeeksi aikaa sekä erikseen kysymällä yhteissuunnitteluresurssista ja siitä, onko yhteistyön käytännön toteutukseen tarpeeksi resurssia. Kun kysyttiin, olivatko opettajat tyytyväisiä yhteistyölle järjestettyyn aikaan, vastauksista löytyi kolme vastaustyyppiä. Ensimmäisessä vastaustyyppissä, johon kuului kaksi erityisopettajaa ja kolme luokanopettajaa (n = 5), vastaajat olivat sitä mieltä, että yhteistyöhön oli tarpeeksi aikaa. Erityisopettajan 2 vastauksessa ilmenee, että ratkaisuja siihen, että yhteistyölle oli tarpeeksi aikaa, oli ratkaistu itse opettajakollegoiden kanssa.

'' Kyl meil on. tai ei oo järjestetty mut me järjestetään ite. '' (Erityisopettaja 2)

'' Mun mielestä on aika hyvin. -- No meil on, esimerkiksi mejän rehtori on ollut siitä tosi valistunut, et hän on pitkään palkittanu jo niinku luokka-asteiden ja tota semmoseen paikkaan, et mä voin siel olla mukana --. '' (Erityisopettaja 3)

'' Joo, sanotaan näin, et mun tarpeisiin on. Mä oon vähän, et oon sellanen hetkessä eläjä, et mä suunnittelen kyllä mut ne suunnitelmat saattaa hetkessä kääntyä pääläelleen ja sit siin on toisen ehkä vähän hankala olla mukana. -- '' (Luokanopettaja 5)

Toisessa vastaustyypissä, johon kuului kaksi luokanopettajaa ($n = 2$), haastatteluissa tuli ilmi, että yhteistyölle oli varattu kaikki se aika, joka resurssien puitteissa oli mahdollista mutta aika ei kuitenkaan luokanopettajien mielestä ollut riittävä tai he eivät tiedä, miten sitä voisi kehittää.

'' No ei oo. Suoraan sanottuna sil ei oo järjestetty aikaa, et kyl se ite pitää hoitaa sitten, et tuol sit välitunnil nopeesti huikataan jotain tai opettajankokouksis ehtii jotain sit et just ennen tuntii, et mitään erillist slottii ei oo just yhteistyölle, enkä tiiä onks sekään käytännös mahollist järjestääkkään. '' (Luokanopettaja1)

Kolmanteen vastaustyypisiin kuului kaksi luokanopettajaa ja yksi erityisopettaja ($n = 3$) heidän mielestään yhteistyölle oli liian vähän aikaa, mutta he esittävät myös toiveita ja ehdotuksia, miten yhteistyötä voisi parantaa.

Haastattelija: Joo, onks sun mielestä yhteistyölle järjestetty tarpeeks aikaa.

''Ei. '' (Erityisopettaja 1)

Haastattelija: Toi osaaks sä eritellä, et mihin tarvitaan lisää aikaa?

''Nojoo siihen suunnitteluun ja sit just siihen oikeesti siihen, että mitä joku tietty oppilas oikeesti tarvii ja mitä myöskin erityisopettajana vois siihen yleiseen ryhmään tuoda lisää. Ni siihen. '' (Erityisopettaja 1)

Haastattelija: Onko sun mielestä yhteistyölle järjestetty tarpeeksi aikaa?

''Ei'' (Luokanopettaja 2)

Haastattelija: miks ei? mitä kaipais lisää?

''Ehkä enemminkin semmosta niinku, jos ajatellaan lukukauden alkua, et jos on niinku tuttu luokka, niin sit opettaja pystyy helpommin lähtemään sitä työskentelemistä suunnittelemaan lukukauden alussa, mutta sit jos on niinku uus luokka opettajalle niin siinä vaiheessa tarvitaan aika paljon myös sen erityisopettajan tietoa, kun siirretään oppilasta toiselle, et sellaseen niinku kaipais oikeen tiettyä kellonaikaa tai niinku lukujärjestykseen paikkaa. '' (Luokanopettaja 2)

Haastattelija: onks sun mielestä yhteistyölle tarpeeksi aikaa?

''No ei välttämättä tai siis sillee, että välillä on hankala sovittaa yhtee mun ja erityisopettajan kalenterit, et voitais tavata mut ollaan saatu se viel onnistumaan mut

must se on hyvä se tiimiaika, et se on laitettu sinne, et sit siihe ei sovi mitää muuta tai tee mitää muuta, et sillon sit oikeesti suunnitellaan yhdessä, mut vois olla vaikka useemminkin laitettuna ja sit se joko käytetään tai ei käytetä se aika. '' (Luokanopettaja 3)

Kolmannen vastaustyyppin opettajat ehdottivat lisää suunnittelu-aikaa, jotta oppilaat pystyisivät hyötymään erityisopettajan ammattitaitoa enemmän. Suunnittelu-aikaa toivottiin myös lukujärjestykseen, jotta se varmasti sopii sekä luokanopettajalle että erityisopettajalle. Sen lisäksi toivottiin aikaa lukuvuoden alkuun, jotta luokanopettajat ja erityisopettajat pystyisivät yhdessä tutustumaan oppilaisiin ja heidän tarpeisiin.

Suunnitteluresurssi

Yhteistyön suunnitteluresurssi oli jaettu kahteen teemaan: koulun puolesta järjestettyyn erilliseen aikaan ja koulupäivän ohella tapahtuvaan suunnitteluun (taulukko 4). Kuusi haastateltavaa olivat tyytyväisiä suunnitteluresurssiin, joka heillä oli. Neljän haastateltavan mielestä aikaa suunnitteluun ei ollut tarpeeksi.

TAULUKKO 4. Käytössä olevat yhteistyön suunnitteluresurssit

Koulupäivän ohella tapahtuva suunnittelu	Koulun puolesta järjestetty aika
<ul style="list-style-type: none"> • Välitunnit • Ruokailut • Tuntien alut • Työpäivän jälkeen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimipalaverit (viikoittain tai kuukausittain)

Kaikki haastateltavat suunnittelivat yhteistyötä koulupäivän ohella välituntisin ja/tai ruokailuissa. Kahden haastateltavan koulussa yhteistyön suunnittelulle oli järjestetty tietty aika esimerkiksi tiimipalaveri, joka käytettiin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön suunnitteluun. Silti jokainen heistä kertoi käyttävänsä yhteistyön suunnitteluun aikaa myös välituntisin ja ruokailuissa. Kolme (n = 3) vastaajaa myös mainitsivat, että pitkät 30 minuutin välitunnit ovat hyvää aikaa yhteistyön suunnitteluun. Yhden opettajan mukaan yhteistyötä suunnitellaan myös työpäivän jälkeen.

Toteutusresurssi

Yhteistyötä toteutettiin opetustilanteessa samanaikaisopetuksena (n = 7) ja osa-aikaisena erityisopetuksena (n = 9). Kolmen haastateltavan (n = 3) mukaan yhteistyön käytännön toteutukseen ei ollut riittävästi aikaa. Yksi erityisopettaja olisi toivonut samanaikaisopetusta mutta se ei ollut tänä vuonna lukujärjestysten puitteissa mahdollista. Kuitenkin hänen kanssaan työskentelevät luokanopettajat mainitsivat, että yhteistyöhön kuului myös samanaikaisopetus ja he olivat tyytyväisiä käytännön toteutuksen resursseihin. Kahden luokanopettajan mielestä käytännön toteutukseen ei ollut riittävästi aikaa. Luokanopettaja 4 olisi toivonut enemmän yhteisiä tunteja erityisopettajan kanssa ja luokanopettaja 5 taas olisi toivonut, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa kävisi vain hänen oppilaitaan, kun nyt tunnit oli jaettu rinnakkaisluokkien kesken.

Toimivat ja kehitettävät resurssit

Tutkimuksessa selvisi toimivia resursseja, jotka mahdollistivat yhteistyön tällä hetkellä ja kehitysehdotuksia, joiden avulla yhteistyötä voitaisiin parantaa edelleen (Taulukko 5.). Nämä voitiin jakaa kolmeen teemaan, jotka olivat resurssit suunnittelussa, resurssit käytännön opetustyössä sekä muut tekijät.

TAULUKKO 5. Yhteistyön toimivat ja kehitettävät resurssit

	Toimivat resurssit	Toiveet, mitä resursseja tarvitaan
Yhteinen suunnittelu	Pitkät (30 min) välitunnit	Suunnittelu-aika lukujärjestykseen
	Lukujärjestyksen suunnittelu - yhteistyön suunnittelulle varattu aika erikseen.	Lukukauden alussa enemmän aikaa oppilaiden taustoihin tutustumiseen yhdessä
	Viihtyisät yhteiset tilat, kuten opettajahuone Hyvät erityisopettaja resurssit	
Yhteistyön toteutus	Hyvät ja toimivat tilat samanaikaisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämiseen	Lukujärjestyksen suunnittelun myötä mahdollisuus samanaikaisopetuksen järjestämiseen.
	Lukujärjestyksen suunnittelu - palkitettut tunnit luokka-asteittain	Paremmat tilat samanaikaisopetuksen toteuttamiseen
	Selkeä työnjako - Erityisopettajien kesken, jos koulussa useampi - Luokanopettajan ja erityisopettajan kesken	Erityisopetusresurssin lisääminen
Muut	Pieni koulu	Aikaa pedagogisten asiakirjojen konsultointiin

Haastateltavien mukaan parannettavat resurssit liittyvät lähinnä aikataulukysymyksiin, erityisopetusresurssiin ja koulun tiloihin. Yhden erityisopettajan (Erityisopettaja 3) vastauksesta tuli ilmi, että luokat olivat niin ahtaat, että samanaikaisopetus oli hankalaa. Toisaalta taas yksi luokanopettaja (Luokanopettaja 1) korosti sitä, että uusi koulu oli tehty nimenomaan tukemaan sekä opettajien keskinäistä yhteistyötä että oppilaiden yhteistyötä.

4.1.2 Yhteistyön muuttuminen yleisestä tehostettuun tukeen mentäessä

Neljän haastateltavan mielestä yhteistyö muuttui jollakin tavalla mentäessä yleisestä tehostettuun tukeen. Vain yhden erityisopettajan (Erityisopettaja 1) mielestä yhteistyössä ja sen muodoissa oli eroa, kun kyseessä oli yleisen tuen tai tehostetun tuen

oppilas. Erot johtuivat siitä, että tehostetun tuen oppilaalle oli tehty pedagoginen asiakirja ja näin ollen tuen tarjoamista suunniteltiin yhdessä enemmän ja oppilaan saama tuki oli tämän myötä yksilöllisempää kuin yleisen tuen oppilaiden tuki. Kolmen luokanopettajan mielestä tehostettuun tukeen mentäessä yhteistyö oli tiiviimpää kuin yleisessä tuessa.

'' No on siin eroa tavallaan siinä, et erityisopettajat on mukana, tai onneks on mukana, näis meidän palavereissa niinku ku ollaan sirretty oppilaita yleisestä tehostettuun tukeen, et erityisopettaja on mukavasti ollu aina siellä mukana ja on tosi hyvin kartalla siitä, et ketkä on tehostetussa tuessa ja minkälaiset heidän oppimisvaikeudet on tai sit käyttäytymisen ongelmat on mut et oppilaat, jotka on tehostetussa tuessa ni on enemmän myöskin sit keskustelun aiheena et kyl se on sit tiiviimpää niiden osalta, jotka on tehostetussa tuessa, et sitten pohditaan, et mitä heidän kans tehdään ja miten opetusjärjestetään ja minkälaista tukea he saa '' (Luokanopettaja 1)

'' On, on tehostetussa tuessa tarvitaan tiiviimpää yhteistyötä erityisopettajan kanssa. '' (Luokanopettaja 2)

'' No tota, jos on tehostettuu tukee ni me mietitään yhdessä ja suunnitellan niitten kohdalta vähän tarkemmin-- '' (Luokanopettaja 3)

Näiden kolmen luokanopettajan vastauksista ilmeni, että yhdessä suunnittelu, oppilaiden asioista keskusteleminen ja opetuksen järjestäminen yhteistyössä erityisopettajan kanssa oli tiiviimpää. Neljä luokanopettajaa ja kaksi erityisopettajaa taas oli sitä mieltä, että yhteistyö erityisopettajan kanssa ei muuttunut, vaikka oppilas tarvitsi tehostettua tukea.

''No en mä usko, et siin kauheesti on mut tottakai tehostetun tuen oppilas kaipaa sitä tukea vaan enemmän mut et jos siel käy joku yleisen tuen oppilas ni kyl se yhteistyö aika samanlaista on. '' (Luokanopettaja 6)

Vastaajista hieman yli puolet (n = 6) oli siis sitä mieltä, että tehostetussa tuessa yhteistyö oli samanlaista kuin yleisessäkin tuessa. Tämän lisäksi yksi erityisopettajista (Erityisopettaja 2) kertoi, että pienessä koulussa erottelua oli vaikea nähdä, joten yhteistyökin oli samanlaista jokaisen oppilaan kohdalla. Myös resurssien puutteen nähtiin vaikuttavan siihen, että yhteistyö ei muuttunut.

''Ei oikeestaan, et meillä käy ihan yleisen tuen oppilaat laaja-alaisen tunneilla et ei oo mitenkää, et täytyy olla tehostetussa tuessa. Et ihan näitä mitä tukimuotoja käytetään niin heidänkin kanssa käydään tätä samaa keskustelua, koska meil on pieni koulu ja me tunnetaan kaikki oppilaat ja se on ollu sit helppoo semmost, et jutellaan, jutustellaan, et harvoin on mitään palavereja jostain oppilaasta vaan se on niinku semmost arjen pyöritystä sitten -- '' (Erityisopettaja 2)

''No ei muussa tapauksessa ja toistaseks meillä on ollu huonot resurssitkin niin siinäkään ei tällä hetkellä oo eroa. Mut ens vuos on meil parempi. '' (Erityisopettaja 3)

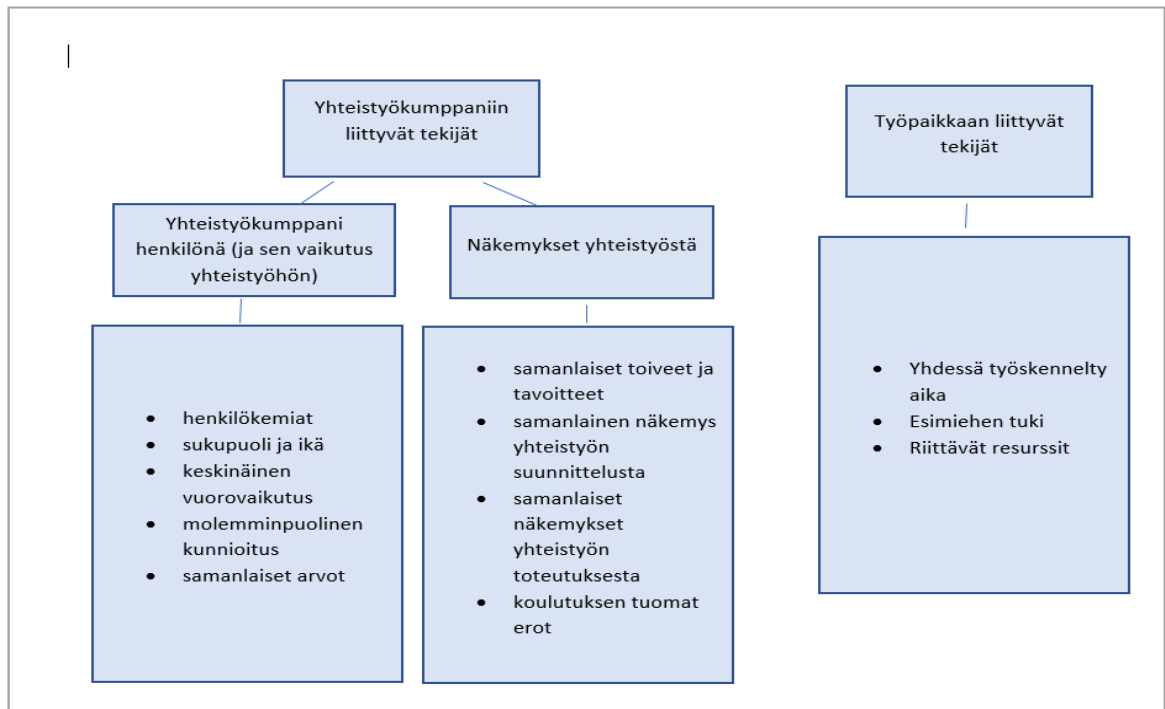
Yhdessä työskentelevät työparit olivat kaikki (n =5) sitä mieltä, että yhteistyö pysyi samanlaisena yleisessä ja tehostetussa tuessa.

4.2 Luokanopettajien ja erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä

Jokaisen vastaajan (N = 10) mielestä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö toimi hyvin. Seuraavissa luvuissa käsitellään sitä, mitkä taustatekijät vaikuttavat toimivaan yhteistyöhön ja minkälaisia hyötyjä ja haittoja luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä on sekä opettajalle että oppilaalle. Viimeisessä alakysymyksessä vertaillaan luokanopettajien ja erityisopettajien kokemusten eroja.

4.2.1 Toimivan yhteistyön taustatekijät

Yhteistyökokemuksen taustalta löytyi työpaikkaan liittyviä ja yhteistyökumppaniin liittyviä tekijöitä. Yhteistyökumppaniin liittyvät tekijät olivat jakautuneet yhteistyökumppaniin henkilönä ja näkemyksiin yhteistyöstä. Tekijät on koottu kuvioon 2.



KUVIO 2. Yhteistyökokemukseen vaikuttavat tekijät

Yhteistyökumppaniin liittyvät tekijät

Yhteistyön toimivuuteen vaikutti se, että tavoitteet ja toiveet yhteistyölle olivat samankaltaisia. Toisaalta myös erilaisuuden nähtiin vaikuttavan yhteistyökokemukseen negatiivisesti.

''-- kyl visiot on aika samankaltaiset ja siis myös et oppilaan parhaaks myöskin aina toimitaan, et kyl kaikil on se yhteinen näkemys, et yhteistyö itsessään toimii kyl hienosti.''
(Luokanopettaja 1)

''Henkilökemiat ja ajatukset kasvatuksesta on saman suuntaiset se helpottaa sitä ja molemmat kunnioittaa toistensa näkemyksiä. Et paljon on kuullu sellasta, et jos se erityisopettaja on sellanen besserwisser tyylinen ni sen kans ei sit halua tehdä yhteistyötä.--'' (Luokanopettaja 6)

Tämän lisäksi yhteisen suunnittelun tai ainakin yhteisen linjan siitä, suunnitellaanko yhteistyötä, vaikutti opettajien yhteistyökokemukseen. Onnistuneessa yhteistyössä myös yhteistyön toteutuksesta tuli olla yhteistyökumppanin kanssa selvät linjat.

'' No se on varmaan se, et se lähtee sieltä luokanopettajista ja tietenkin itsestäkin, et kenel on samanlaiset ajatukset siitä, et miten sitä tietoo jaetaan ja miten se suunnittelu mahdollisesti kulkee. '' (Erityisopettaja 1)

'' Samanhenkisillä opettajilla, joilla on saman tyyliset opetustavat ja tyylit, jos toinen on hirveen järjestelmällinen ja toinen ei oo yhtään tai jos toinen ei oo toiminnallinen ja toinen on toiminnallinen. Tai sit jos toinen tykkää suunnitella etukäteen ja toinen ei oo sellanen ne on aina ne haasteet tietyl tapaa, et jos molemmat on suunnitelmallisia ni sit se toimii. '' (Erityisopettaja 2)

Jokaisessa (N = 10) haastattelussa tuli ilmi, että yhteistyön toimivuuteen vaikutti se, kuinka samanlaiset näkemykset luokanopettajilla ja erityisopettajilla oli yhteistyöstä. Koulutuksesta ja ammatista johtuvat erot vaikuttivat siihen, kuinka yhteistyötä järjestettiin ja opettajat mainitsivat, että välillä näkemuserot aiheuttivat sen, että yhteistyö ei välttämättä ollut hyvää. Vastausten mukaan erityisopettaja ja luokanopettaja saattoivat nähdä lapsen ongelman syyt eri tavalla, jolloin niiden ratkaisusta ei välttämättä päästy yhteisymmärrykseen.

''-- Luokanopettajat näkee eri tavalla kuin erityisopettaja sen ongelman ja sit siin on se, et mist se lapsen ongelma johtuu, et me erityispuolella saatetaan nähdä, et se lapsen ongelma vois olla luokkaympäristössä, et me ei pystytä siihen auttamaan ja luokanopettajan mielestä meidän pitäis pystyy tekemään ihmeitä sen yhen tunnin aikana. Ja joskus on se haaste, että luokanopettajat on hyvin pitkään tehny sitä samaa työtä ja on vaikee nähdä ja ottaa vastaan sitä erityisopettajan ehdotuksia, et voisko tätä kokeilla näin tai voisko tätä kokeilla näin, et sit he kokee vallan, et me ei arvosteta heidän työtä, kun me tullaan puuttumaan heidän työhön. --'' (Erityisopettaja 2)

Yhteistyöhön vaikutti myös yhteistyökumppanista riippuvat tekijät. Yhteistyökumppanista johtuvia tekijöitä tuli ilmi kahdeksassa haastattelussa. Eniten mainintoja sai henkilökemiat.

'' No siis se on ihan vaan, et samanlaiset kasvatusnäkemykset, jos näin vois ilmaista ja myös henkilökemiat, et kyl täs on semmosii tyyppi kenen kans yhteistyötoimii--''
(Luokanopettaja 1)

Henkilökemioiden lisäksi sukupuolen ja iän nähtiin vaikuttavan yhteistyöhön. Toimivan yhteistyön taustalta löytyi myös toisen aikuisen tuki ja yhteistyökumppanin kunnioitus sekä samanlaiset arvot.

Koulusta riippuvat tekijät

Tulosten mukaan suurin osa (n = 7) mainitsi myös työpaikasta riippuvia tekijöitä, jotka vaikuttivat yhteistyöhön. Puutteellisten resurssien nähtiin heikentävän yhteistyökokemusta. Tämän lisäksi hyvän yhteistyön yhtenä tekijänä oli se, että yhteistyötä oli tehty jo kauan yhdessä. Toisaalta taas yhdessä vastauksessa tuli myös ilmi, että yhteistyötä vaikeuttaa se, että erityisopettaja oli uusi henkilö työyhteisössä.

'' No tota semmonen tilanne, mun mielestä, et jos erityisopettaja on kovin kuormitettu, et hänel ei oo resurssoitu riittävästi resursseja tehdä sitä työtä niin silloinhan se ei toimi. ja niinhän se tahtoo olla tänä päivänä, että resursseja ei oo riittävästi ja erityisopettaja on kuormitettu ja luokanopettaja on kuormitettu. '' (Luokanopettaja 2)

''-- meil on yhteinen näkemys siitä lapsesta ja sen lapsen parhaasta ja sit ku me ollaan niin kauan tehty yhteistyötä ni se helpottaa sitä.--'' (Luokanopettaja 4)

'' no mä uskon, et täs mun työssä on se, et mä oon uus henkilö ni se tosissaan hakee sitä paikkaansa. '' (Erityisopettaja 1)

Onnistuneen yhteistyön taustatekijäksi mainittiin myös esimiehen tuki ja kannustus yhteistyöhön.

4.2.2 *Yhteistyön hyödyt ja haitat sekä haittojen vähentäminen*

Haitat ja hyödyt opettajalle

Kun kysyttiin yhteistyön mahdollisista haitoista opettajille, vastauksista nousi esiin kaksi vastaajatyyppeä. Ensimmäisen vastaustyyppin mielestä yhteistyöllä ei nähty olevan mitään haittaa ja siihen kuului seitsemän vastaajaa. Toisen vastaustyyppin vastauksissa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöllä saattoi joissakin tilanteissa olla haittaa opettajalle, mutta vastaajalla ei haastattelu hetkellä ollut sellaista tilannetta. Kukaan vastaajista ei kokenut, että yhteistyö aiheuttaisi mitään haittaa, joten haittojen vähentämisestä ei saatu tuloksia. Vastaustyyppissä kaksi opettajaa mainitsivat, joko hypoteettisia haittoja tai haittoja, joita yhteistyö oli joskus aiheuttanut. Vastauksissa mainittiin joustamaton yhteistyö, se että yhteistyökumppanin kanssa ei tullut toimeen ja se, että resursseja oli liian vähän.

''No vois varmasti olla, et jos ei kertakaikkiaan tulis jonkun kans toimeen ni sit vois kokee, että ei sit saisi te tehty asioi niinku haluais ni se vois varmasti häiritä. Mut ei oo ollu täs kyseessä kyl. '' (Luokanopettaja 1)

''No ei muuta, kun sillon, jos lukujärjestys on suunniteltu hankalasti, et mul oli esim joskus niin, et maanantaisin oli niin monta juttuu jotakin yhteistä, et tuntu et oman luokan kanssa ei päässy alottaa sitä viikkoo ollenkaan ni sit ku on muutenkin vaan muutama tunti sitä erityisopetusta niin ne menee vähän niinku hukkaan. No pieni haitta silloin voi olla se, et se oppilas ei hyödy siitä erityisopetuksesta ja sä et ite pääse sen luokan kanssa eteenpäin mut et ne ei meillä ainakaan missään nimessä johtunu opettajasta tai erityisopettajasta vaan ne oli lukujärjestysteknisiä juttuja. ''
(Luokanopettaja 5)

''No en mä tiedä, ainaki jos se on tällasta joustavaa, et voidaan niit ryhmii vaihdella mut tietysti jos sitten niinku se on liian sellasta jäykkää ja ittestä tuntuu, et se on joustamatonta tai ei palvele sitä lasta tai yleisopetusta mut en mä oo sellasta kokenu. mut voisin kuvitella, et jos ei löydy sitä yhteistä säveltä ni ehkä sitten. '' (Luokanopettaja 7)

Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö tarjosi opettajalle hyötyjä, jotka tämän aineiston mukaan voitiin jakaa neljään teemaan, joita oli tuen järjestäminen, vastuun ja

työn jakaminen, keskustelukumppanin olemassaolo sekä opetuksen järjestäminen ja toteuttaminen monipuolistuu, kun käytössä oli kahden opettajan tietotaito ja resurssit (Taulukko 6.).

TAULUKKO 6. Yhteistyön hyödyt opettajalle

Teemat	Yhteistyön hyötyjä
Tuen tarjoaminen oppilaalle	Varhainen puuttuminen Ratkaisujen löytyminen oppilaan ongelmiin
Keskustelukumppanin olemassaolo	Tietotaidon jakaminen Joku jolta voi kysyä apua Toisen aikuisen tuki
Vastuun ja työn jakaminen	Helpottaa työtaakkaa Pedagogisten asiakirjojen täyttö Yhteistyö vanhempien kanssa
Opetuksen toteutus	Joustavat ryhmittelyt Samanaikaisopetus Uusien opetusmenetelmien kokeilu Yhteisideointi

Opettajat kokivat, että tuen järjestäminen oppilaalle parani, kun käytössä oli sekä luokanopettajan että erityisopettajan tietotaito ja kahden opettajan resurssit.

''No yleensäki samanaikaisopetuksesta ja erityisopettajan tota ammattitaidossa on siinä mielessä hyötyä, että saadaan tuettua niitä tiettyjä lapsia siinä opiskelussa ja mahdollisesti, jos se on mahdollisimman varhain vielä puuttuvaa niin saadaan niinku ne ongelmat ratkastuu tosi paljon aikaisemmassa vaiheessa ennen kuin ne muodostuu isoks köntiks--.'' (Luokanopettaja 2)

Keskustelukumppanin olemassaolo helpotti erilaisten vinkkien jakamista ja keskustelua opetusmenetelmistä. Tämän lisäksi yhteistyön hyötynä nähtiin se, että on joku jolta voi kysyä apua, ilman että ajateltiin ammattitaidottomaksi.

''tosipaljon tulee keskusteluu erilaisista, no opetusmenetelmistäkin mut niinkun se on aika paljon sellasta vinkkien jakamista, et hei oletteko kokeillut tätä tai tää ja tää nyt toimii näin ja näin, et niinkun semmmost kokemuksen ja ajatuksien jakamista joista sitten

pystyy saamaan sitten sen kokonaisemman kuvan. ja sit kun saa sen toisen mielipiteen ja näkemyksen ni on jotai perspektiivii, et se on kyl tärkeetä.'' (Erityisopettaja 1)

''No oikeestaan sellanen niinku toisen aikuisen tuki on tosi kiva -- sit se, et joskus itteään mietityttää joku asia niin sit on joku henkilö keneltä voi kysyä ja samoin sit taas hänki voi kysyä multa jotai asioita, miten jollain oppilaalla on mennu ja sit hän tietää suunnitella sen pohjalta paremmin.'' (Luokanopettaja 3)

''-- kuinka ihanaa siihen on saada sellanen vahvistus toiselta, et miten se menee ja jakaa kyllä ja opettajat kaipaa arjessa sitä toisen tukea ja jakamista, kun meillä nää haasteet arjessa on ihan samanlaisia.'' (Luokanopettaja 4)

Toisen henkilön kanssa työskentely helpotti omaa työtä. Useammasta (n = 4) luokanopettajan vastauksesta tuli myös ilmi, että yhteistyön hyödyt olivat nähtävissä myös esimerkiksi vanhempainilloissa tai oppilaspalavereissa, joissa luokanopettajalla oli tukena myös erityisopettajan ammattitaito.

''-- meil on sellanen, et on vanhempainiltoja niin hän on siellä, et ku me ollaan menty esimerkiksi eskari-iltoihin ni erityisopettaja on siellä mukana niin silloin ollaan voitu molemmat jakaa sitä meidän tietoa -- mut se on ollut erittäin kiva, että siel on luokanopettajan tukena ollu sitten erityisopettaja.'' (Luokanopettaja 4)

''--jos on sellanen tilanne, et jonkun huoltajan kans on erimielisyyttä jostain asiasta ni sielt tulee sit kuitenkin aika paljon sitä tukea siihen yhteiseen palaveriin. En mä nyt sano, et paljon sellasii tilanteit on mut kyl niitaki joskus tulee.'' (Luokanopettaja 7)

Myös opetuksen järjestäminen koko luokalle monipuolistui, kun käytössä oli kahden opettajan resurssit ja tietotaito. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö mahdollistaa samanaikaisopetuksen sekä joustavat ryhmittelyt.

''Kaikist parhain se ois sellanen joustava samanaikaisopetus, et otetaan milloin mitäkin porukkaa, et viime vuonna mul oli opettajan kans samanaikaisopetust, et me katottiin, et meil oli jaksoja, neljän viikon jaksoja ja me mietiittin, et mä otin välillä ne taitavemmat ja sit mä tein niitten kanssa töitä, et luokanopettaja pääsi oikeesti itse näkemään, et mitä niillä heikoilla oikeesti on'' (Erityisopettaja 2)

Tutkittavilta kysyttiin myös nimenomaan, mitä erityisopettajan ja luokanopettajan ammattitaito tuo yhteistyöhön lisää. Taulukossa 7 on erityisopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä siitä, miten erityisopettajan ja luokanopettajan ammattitaito hyödyttää opettajia.

TAULUKKO 7. Erityisopettajan ja luokanopettajan ammattitaidon hyödyt opettajalle

Ammattien tuoma erityisosaaminen yhteistyöhön	Erityisopettajien vastaukset	Luokanopettajien vastaukset
Luokanopettajan ammattitaito	Ison ryhmän hahmottaminen	Ison luokkatilanteen hallinta ja suunnittelu
	Oppilaan tuntemus	Oppilaan tuntemus
Erityisopettajan ammattitaito	Laajempi teoriatausta ja ammattitaito erilaisista oppimisen ongelmista	Laajempi teoriatausta ja ammattitaito erilaisista oppimisen ongelmista
	Erilaiset materiaalit ja menetelmät oppimisen tueksi	Erilaiset materiaalit ja menetelmät oppimisen tueksi
	Erilaiset valmiudet arvioida tukea tarvitsevaa lasta	Pystyy keskittymään vain yhteen lapseen kerrallaan
	Kokemus erilaisista oppimisvaikeuksista ja niiden tukemisesta	Kokemus erilaisista oppimisvaikeuksista ja niiden tukemisesta
		Pedagogisten asiakirjojen täyttö

Haitat ja hyödyt oppilaalle

Erityisopettajilta ja luokanopettajilta kysyttiin myös yhteistyön haitoista oppilaalle. Seitsemän (n = 7) oli sitä mieltä, että eivät näe yhteistyöstä olevan mitään haittaa oppilaalle. Kahden vastaajan mielestä haittoja ei tällä hetkellä ollut, mutta jotakin voi olla esimerkiksi siitä, että kaksi opettajaa tietää lapsen asioista, tai jos osa-aikainen erityisopetus on sijoitettu aina iltapäivään niin se voi pidemmän päälle kuormittaa oppilasta. Yksi vastaaja koki, että tällä hetkellä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä oli haittaa yhdelle oppilaalle. He olivat kuitenkin erityisopettajan kanssa

kokeilleet ja miettineet ratkaisuja yhdessä oppilaan hyväksi, joten voidaan tulkita, että luokanopettajan ja erityisopettajan yhteissuunnittelusta ei ollut haittaa.

Käytännötoteutukseen yhteistyö ei tällä hetkellä, tämän oppilaan kohdalla, sopinut.

''No itseasiassa mulla on tällä hetkellä sellainen oppilas, joka kipeesti tarvii pienessä ryhmässä olemista mutta hän kokee niin valtavan raskaana itsetunnolle sen, että hänessä on jotakin huonoa, et me ollaan tehty sellanen päätös, että häntä ei nyt laiteta erityisopettajalle -- me kokeiltiin sitäkin, et erityisopettaja tulis tänne mut senki hän bongas -- . '' (Luokanopettaja 5)

Opettajien mukaan oppilas hyötyi monella tavalla erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö loi oppilaalle turvallisuutta, kun oli useampi turvallinen aikuinen. Oppilaan hyödyt voitiin jakaa turvallisuuteen, yhteistyön malliin sekä parempaan ja monipuolisempaan tuen saamiseen, johon liittyy esimerkiksi kahden opettajan tarjoama mahdollisuus yksilöllisemmästä ohjauksesta ja monipuolisemmista opetusmenetelmistä.

''Se tuo oppilaalle turvallisuutta ja semmost, et näkee niinku toiki tyyppi tietää nä samat asiat ku toi toinenki, et täst ei nyt pääse luistamaan näist asioista, et se on heijän sellanen perusturvallisuus ja oikeus myöskin, et niinku on eri aikuisia, jotka niit asioit niinku hoitaa, et se ei oo vaan yhden takana.''' (Erityisopettaja 1)

Kahden opettajan näkemys auttoi tuen järjestämisessä ja tukikeinojen miettimisessä. Kahden opettajan myötä myös opetus ja opetusmenetelmät olivat monipuolisempia kuin, jos oppilas olisi vain yhden opettajan kanssa.

'' No hän saa varmasti paljon monipuolisempaa ja hänelle just sitä tukee, mitä hän tarvitsee, et niinku tottakai sit ku on useampi tyyppi ja sit ku erityisopettaja just oppimisvaikeuksien asiantuntijana pystyy varmasti antaa uudenlaisia työkaluja, et kyl oppilas varmasti hyötyy. '' (Luokanopettaja 1)

Pienemmät ryhmät mahdollistivat henkilökohtaisemman tuen tarjoamisen ja saattoivat tuoda joillekin oppilaille helpotusta kouluarkeen.

'' saadaan yhes puhuttuu ja pohdittuu niitä niinku mikä se hänen ongelma onki sitten ja keinoja vaikuttaa, jos toinen näkee asian eri tavalla kuin toinen ja sitten yhdessä kokeiltuu ja katottuu, et mikä on se paras ratkaisu sitten. ja haettua sitä oikeeta polkua. Ja sitten ihan se et ihan se, että kun yhteistyö toimii niin saadaan lapsiryhmää vähän pienemmäksi ja saadaan annettua paremmin huomiota kaikille. '' (Erityisopettaja 2)

Yhdessä (Luokanopettaja 3) vastauksessa tuli ilmi, että erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö loi oppilaalle mallin yhteistyöstä ja yhdessä toimimisesta.

''-- sit siin on viel semmonen mun mielestä hieno asia, et oppilas saa useamman aikuisen mallin siihen ja sitten tavallaan esimerkin siihen, et miten toisen ihmisen kanssa voi toimia yhteistyöstä ja miten se yhteistyö toimii -- '' (Luokanopettaja 3)

Opettajilta kysyttiin myös, mitä nimenomaan erityisopettajan ammattitaito tarjoaa oppilaalle. Erityisopettajan kanssa oppilas sai enemmän huomiota, jolloin oppilaan vahvuudet ja heikkoudet löydettiin helpommin ja niihin voitiin alkaa keskittymään. Erityisopettaja oli myös todennäköisesti nähnyt samanlaisia tapauksia useampia ja osasi auttaa oppilasta nopeammin ja puuttua ongelmaan varhain. Erityisopettajalla oli myös mahdollisuuksia keskittyä yhteen asiaan kauemmin kuin luokanopettajalla, jolloin siitä nähdään olevan oppilaalle hyötyä. Erityisopettajan ammattitaito toi yhteistyöhön lisää valmiuksia varhaiseen puuttumiseen ja ratkaisujen löytymiseen oppilaan ongelmiin.

'' -- saadaan haettua ja materiaali saadaan muokattua just sille oppilaalle oleelliseksi. Ja haettua hänelle niitä vahvuuksia juttuja ja niitä juttuja, missä hän tarvitsee tukea ni niihin voidaan puuttua paremmin ja nähdä ja mieltii, et hän saa siel yleisopetuksessakin sitten. '' (Erityisopettaja 2)

'' No mä kokemuksesta mun silmieni alta on kulkenu vähän samankaltaista tapausta ja mä pystyn ennakoimaan sitten ja kertomaan, et mikä on näissä tapauksissa auttanut joka sit joskus on, et ei tarvii keksii uudelleen sitä pyörää. '' (Erityisopettaja 3)

'' no hän saa niinku tukee semmoseen hankalaan asiaan, jota ei ehkä sit ehditä siel luokassa tarpeeks sit harjotella, et jos se on joku tommonen selkee, et jollain saattaa sit

viel olla joku kertotaulu tai joku asia, mikä, kello, mikä sit tavallaan muil on hallussa ni ei sitä voida siel yleisopetukses jauhaa loppumattomiin.” (Luokanopettaja 7)

Luokanopettaja taas loi oppilaalle jatkumon koulupolulle.

” Senkin mä nään sellasena sellasen jatkumon tuojana, et sil oppilaal on joku polku, joka jatkuu. ” (Erityisopettaja 1)

” no sanotaan että lapset hyvin paljon kiintyy ja se on juur se se on sellainen hyöty” (Erityisopettaja 2)

Tämän lisäksi nähtiin, että luokanopettaja oli oppilaalle sellainen aikuinen koulussa, johon oppilas kiintyy. Tämä liittyi myös siihen, että luokanopettaja oli usein pitkäaikainen aikuinen, joka loi turvallisuutta oppilaan koulupolulle.

4.2.3 Kokemusten erot yhdessä työskentelevillä luokanopettajilla ja erityisopettajilla

Tutkimuksessa tarkasteltiin, oliko yhdessä työskentelevien erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyökokemuksissa eroja ja millaisia eroja tai yhtäläisyyksiä haastatteluissa tuli ilmi. Tutkimukseen osallistuvilla kaikilla yhteistyö toimi hyvin, joten eroja sen suhteen ei löytynyt. Myös tavat toteuttaa yhteistyötä opetustilanteessa oli kaikilla hyvin samanlaiset ja toteutuksen keinot olivat sekä erityisopettajilla että luokanopettajilla samanaikaisopetus ja osa-aikainen erityisopetus.

Erityisopettaja ja hänen kanssaan työskentelevät kaksi luokanopettajaa (n = 3) kertoivat kaikki, että suurin syy toimivan yhteistyön taustalla oli toimivat henkilökemiat. Erityisopettajan mukaan luokanopettajat, joiden kanssa hän teki yhteistyötä olivat nimenomaan valittu niin, että he olivat sellaisia, joiden kanssa henkilökemiat toimivat. Näiden kolmen tutkittavien vastauksista korostui myös se, että yhteistyö vaatii toimiakseen samansuuntaisia arvoja ja näkemyksiä opetuksen järjestämisestä ja suunnittelusta. Luokanopettajat kuitenkin mainitsivat, että käytössä oli myös samanaikaisopetus, kun taas erityisopettajan mukaan sitä ei tällä lukukaudella käytetty mutta se oli joskus ollut käytössä.

Myös tutkimuksen työparin yhteistyö toimi ylipäänsä hyvin. Myös heidän mielestään toimivan yhteistyön taustalla vaikuttivat yhteiset arvot. Tämän lisäksi luokanopettaja mainitsi, että yhteistyötä helpottaa, että oli tehnyt sitä kauan saman ihmisen kanssa. Erityisopettajan mukaan taas yhteistyö toimii hyvin, sillä opettajat olivat samaa ikäluokkaa. Ylipäänsä yhteistyökokemukset olivat hyvin samanlaisia kaikilla yhdessä työskentelevillä opettajilla, eikä näkemuseroja juurikaan löytynyt työparien välillä.

4.3 Toimivan yhteistyön kehittäminen

Yhteistyön kehittämistä tutkittiin kahden etukäteen päätetyn teeman mukaan: itsensä kehittämisen ja muiden tahojen kehittämisen näkökulmasta. Vastaajista kaikki löysivät jotakin kehitettävää itsestään, jotta yhteistyö toimisi paremmin. Aineistosta nousi esiin, että kaksi luokanopettajaa kehittäisivät itseään niin, että he uskaltaisivat kysyä aiemmin apua ja neuvoja erityisopettajalta, jotta asioihin voitaisiin puuttua nopeammin ja näin ollen yhteistyö erityisopettajan kanssa myös toimisi paremmin. Yhteistyö myös paranisi, jos itse olisi suunnitelmallisempi ja suunnittelisi yhteistyötä enemmän. Suunnittelun puutteeseen vaikuttivat kuitenkin kiireinen arki ja muutenkin vähäinen aika. Oman ajan järjestämisen ja lisäämisen nähtiin myös parantavan yhteistyötä.

Muiden tahojen kehittäminen jaettiin kahteen alaluokkaan, jotka olivat yhteistyökumppanin kehittäminen ja koulun tai muun ylemmän tahon kehittäminen. Taulukkoon 8. on koottu tutkittavien vastaukset siitä, miten he kehittäisivät muita tahoja.

TAULUKKO 8. Muiden tahojen kehittäminen, jotta yhteistyö toimisi paremmin

Luokat	Ehdotuksia kehittää yhteistyötä	Esimerkit aineistosta
Yhteistyökumppanin kehittäminen	Suunnittelun lisääminen	<i>''No myöskin sit ottaa omal taval huomioon, et tulla tavallaan mua vastaan, että onks jotai, mistä mä haluaisin sopia tai jotain'' (EO1)</i>
	Rohkeus kokeilla erilaisia menetelmiä ja vastaanottaa vinkkejä	<i>'' muistaa aina avoimesti kertoa tilanteita ja ottaa ehkä niit vinkkejä vastaan.''' (EO2)</i>
	Oma-aloitteisuus	<i>''No oikeestaan sama juttu, et kyl mä uskon, et hänenkin kouluviikko on aika kiireinen, et tarttis kans nykästä hihast, et mitä tehtäis.''' (LO6)</i>
	Enemmän samanaikaisopetusta	<i>''no eei mut kyl mä toivon, et sitä samanaikaisopetusta ois enemmän --, että se kun tähän tulee erityisopettaja niin hän on vähän kun koulunkäynnin ohjaaja'' (LO5)</i>
Koulun tai muun ylemmän tahon kehittäminen	Lukujärjestys niin, että se mahdollistaa yhteissuunnittelun	<i>''No koulun tasol no aina ne on toiveit, et jos pystyis järjestää jonkun slotin niinku ihan päivän lomassa, mis ehtis käymää ihan asioit läpi, et miten tehdään jonkun tietyn oppilaan kans, et jos sellast aikaa järjestyis ni ois tosi hyvä'' (LO1)</i>
	Tarpeeksi erityisopetusresurssia	<i>''Resurssien lisääminen olis suuressa osassa, niinku semmoset asiat, mitkä tällä hetkellä jää kokonaan niinku hoitamatta varmaan on puheopetus ja toimintaterapia varmaan'' (LO2)</i>

Lähes jokaisessa vastauksessa (n = 9) tuli ilmi, että yhteistyön kehittäminen on hankalaa, ellei resursseja, eli aikaa tai erityisopetusresurssia, lisätä.

'' Ois enemmin aikaa ja ihan istua, et ne ei ois mitään sellasii oven suissa, et se on sellanen mitä vois olla enemmin. ja ois kiva, et ois itel olla aikaa myös siellä luokassa--'' (Erityisopettaja 2)

'' Se on aika paljon resurssikysymys, et tuskinpa erityisopettaja voi tehdä muuta ku kuuntelemaan ja konsultoimaan ensi alkuun ja sitten mikäli siit lähtee jotain ajatuksia viriämään niin sitten saada sitä aikaa sille yhteistyölle.''' (Luokanopettaja 2)

'' Ei oikeestaan, et sit ku sitä yhteistä aikaa ois ni ois enemmän aikaa suunnitella ja enemmän aikaa kysyä asioita ja jutella asioista ja tota mä uskon, et se ois yhä parempaa, mikä on kuitenkin tällä hetkellä mun mielestä ihan hyvää.''' (Luokanopettaja 3)

Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön kehittäminen jaettiin kahteen teemaan, jotka olivat yksilön ominaisuuksien kehittäminen ja resurssien lisääminen. Taulukossa 9. on jaettu kehittämisehdotukset näiden teemojen alle.

TAULUKKO 9. Yhteistyön kehittämisen teemat

Yksilön kehittäminen	Resurssien lisääminen
Oma-aloitteisuus	Erityisopetusresurssin lisääminen
Samanaikaisopetuksen lisääminen	Enemmän aikaa yhteissuunnitteluun
Rohkeus kokeilla erilaisia menetelmiä ja vastaanottaa vinkkejä	Lukujärjestystekniset asiat
Rohkeus kysyä apua ja vinkkejä	
Joustavuutta enemmän yhteisten asioiden hoitoon	

Tutkittavien mielestä koulutusta yhteistyötaitoista tarvitaan opettajankoulutuksiin. Koulutuksessa tulisi painottaa erityispedagogiikan opintoja ja keskustelua erilaisten ammattien välillä.

''Ainakin vuoropuhelua, et se et opitaan niinkun tiedetään mitä tehdään ja toimitaan. ja kyl mä toivon, et luokanopettajilla olis nykypäivänä, kun lapset on erilaisia niin enemmän erityispedan opintoja, et päästään sisälle, et mitä se on ku koittaa se arki ja sit se, et ehkä nykyisin opettajaksi opiskelevat, et koulutus on avoimempaa, ku aikoinaan mut nykyään tehdään paljon tiimeinä ja harjoitellaan tällaista yhteisopetusta ja luokanopettaja ja erityisopettaja on yhteisopettajuutta'' (Erityisopettaja 2)

'' Kyl niinku sitä puolen esittelyy kyllä varmasti lisäisin sinne ja just keskusteluu siitä, koska ei varmastikaan nykypäivänä yhdessäkään luokassa ole sellaista niinku tai ei ole sellaista luokkaa, missä ei olis tarvetta.''' (Erityisopettaja 1)

Koulutuksen tarvetta perusteltiin myös sillä, että yhteisopettajuus koetaan tulevaisuudessa tärkeänä esimerkiksi inklusion takia.

'' Kyl mä luulen, et hyvä olis, et semmosta se on kuitenkin sellanen tulevaisuuden juttu ja se helpottaa paljon nyt, ku tätä inklusiota tulee ni se on oikeesti voimavara ja apu enemmän. '' (Erityisopettaja 3)

Ylipäänsä erilaisten toimijoiden kanssa työskentelyn harjoittelua pidettiin tärkeänä jo koulutuksessa.

'' No opettajankoulutuksis varmasti olis hyvä, et pääsis mahdollisimman paljon kosketuksiin tämmösen yhteistyön kans, et tietäis miten se käytännös toimii erityisopettajan ja ihan niinku koulunkäynninohjaajankin kans, et mä ehkä ite koen, et jäi opinnoissa vähän kaikkien tällasten toimijoiden välinen yhteistyö vähän vieraaks. et harjotteluis sitä ei päässy hirveesti näkee. '' (Luokanopettaja 1)

'' Ihan varmasti ainakin evästää jollakin tavalla opiskelijoita, että he olis valmiimpia ymmärtämään sen erityisopettajan ja luokanopettajan roolin, et sen hyödyn, mikä siin on, et jos yhteistyötä tehdään hyvinkin tiiviisti. -- No ihan niinku yhdessä, vaikka niin, et ihan yhdessä erityisopettajat ja luokanopettajat tai aineenopettajat yhdessä niinku suuntain vaikka tämmösen keissin ja miettis, että miten se homma ratkottais ja miten se menis kentällä ja pääsisivät seuraamaan myöskin sitä, miten erityisopettaja ja luokanopettaja toimii yhteistyössä se on kaikkein järkevintä, et päästä sinne kentälle.-- '' (Luokanopettaja 2)

Jokaisen (N = 10) tutkittavan mielestä tällaisia taitoja olisi hyvä harjoitella jo opettajankoulutuksessa. Myös työelämässä harjoittelua pidettiin hyvänä ajatuksena, mutta mahdollisuuksia toteuttaa sitä ei koettu realistisina. Kukaan haastateltavista ei ollut saanut työelämässä koulutusta, joka koskisi erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä.

5 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä yleisessä ja tehostetussa tuessa. Aineiston avulla haluttiin kartoittaa toimivia tapoja yhteistyön tekemiseen ja kehittämiseen. Selvitettiin myös, millaisia hyötyjä yhteistyön tekemisestä on sekä opettajille että oppilaille. Tutkimuksen avulla vahvistettiin käsitystä siitä, miksi yhteistyö on tärkeää jo tuen alimmilla portailla, sillä tutkimuksen mukaan varhainen puuttuminen oppilaan oppimisen ongelmiin paranee, kun luokanopettaja ja erityisopettaja tekevät yhteistyötä. Tutkimus antoi malleja siitä, miten toimivaa yhteistyötä voidaan järjestää, sillä kaikilla tutkittavilla yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä toimi hyvin ja siihen oltiin tyytyväisiä. Tutkimus lisäsi tietoa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä yleisessä ja tehostetussa tuessa. Luokanopettajan ja erityisopettajan työllä nähdään olevan monia hyötyjä, joten yhteistyö opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kannattaa.

5.1 Yhteistyötä toteutetaan viikoittain monin eri tavoin

Yhteistyötä tehtiin viikoittain yleisessä ja tehostetussa tuessa. Voidaankin ajatella, että yhteistyö saattoi olla osa oppilaan tuen toteuttamista, sillä yhteistyötä toteutettiin yleisen ja tehostetun tuen tukimuotojen mukaan, kuten esimerkiksi tekemällä joustavia ryhmittelyjä osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Opettajien yhteistyö oli suoraan oppilaalle näkyvää, jossa erityisopettaja on mukana opetuksessa (Friend & Cook 1995), kuten osa-aikaista erityisopetusta ja samanaikaisopetusta mutta myös epäsuorasti oppilaan tuessa esiin tulevaa (Friend & Cook 1995), kuten erityisopettajan konsultoiva työ, jolloin luokanopettaja saa konsultaatio apua erityisopettajalta, jolla on mahdollisesti koulutuksen puolesta paremmat valmiudet löytää keinoja oppilaan tukemiseen (Ghaanat ym. 2017; Göransson ym. 2016).

Käytetyt yhteistyömuodot saattoivat riippua myös oppilaasta. Mainitsihan yksi luokanopettaja, että yhden oppilaan kohdalla näkyvää yhteistyötä erityisopettajan kanssa ei voitu tehdä tietyn oppilaan kohdalla, koska oppilas kokee tämän negatiivisena, vaikka se olisikin oppilaan parhaaksi. Tällöin yhteistyölle tulee löytää muunlaisia keinoja, jotta oppilaan tarvitsema erityisopettajan osaaminen saadaan kuitenkin jotenkin hänelle käyttöön. Tässä tapauksessa vastauksessa tuli ilmi, että erityisopettaja ja luokanopettaja oli miettineet ja kokeilleet erilaisia tapoja ja tulleet yhdessä siihen tulokseen, että

ainoastaan luokanopettaja tukee suoraan oppimistilanteessa oppilasta, koska erityisopettajan apu oli kolaus oppilaan itsetunnolle. Tämä havainto on ristiriidassa Murawskin & Lochnerin (2010, 175) tulosten kanssa, jossa opettajien yhteistyö yleisopetuksen luokassa vahvistaisi oppilaan itsetuntoa, koska häneen on aikaa keskittyä enemmän. Vastauksesta ei selvinnyt antoiko erityisopettaja kuitenkin esimerkiksi vinkkejä tuen toteuttamiseen, koska opettaja toi ilmi, että oppilas kyllä tarvitsisi erityisopetusta.

Friendin & Cookin (1995) määritelmän mukaan ihanne tapauksissa opettajien yhteistyön tulisi näkyä kaikilla opetuksen osa-alueilla: oppilaiden arvioinnissa, tavoitteiden asettamisessa, käytännön toteutuksessa ja suunnittelussa (Friend & Cook 1995). Tämän tutkimuksen opettajat eivät maininneet erikseen tavoitteiden asettamista yhteistyötavaksi mutta kaikilla muilla osa-alueilla tehtiin yhteistyötä. Toisaalta taas opettajat mainitsivat, että kun opettajilla on yhteiset tavoitteet, yhteistyö toimii hyvin. Opettajat myös mainitsivat, että keskustelujen avulla toteutettiin yhteistyötä mutta ei kysytty erikseen, mitä keskusteluihin kuului, joten voi olla, että osalla opettajista niihin kuului myös tavoitteiden asettamista.

Joidenkin opettajien mielestä aikaa yhteistyöhön oli riittävästi, toisen tyyppin mielestä aikaa ei ollut riittävästi mutta ei myöskään nähty, miten resurssien lisääminen olisi mahdollista ja kolmannen tyyppin mukaan aikaa ei ollut riittävästi mutta he kuitenkin näkivät joitakin kehitysehdotuksia. Aikaresurssia toivottiin lisää, jotta suunnittelu-aikaa olisi enemmän. Samansuuntaisia tuloksia on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (DaFonte & Barton-Arwood 2017; Friend 2000; Hedegaard-Soeresen ym. 2017). Takalan (2010) mukaan yhteisen suunnitteluajanpuute voi johtaa siihen, että erityisopettajat kokevat itsensä avustajiksi luokissa. Tällaista havaintoa ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa tullut ilmi kenenkään erityisopettajan vastauksissa, vaikka suunnittelu-aikaa kaivattiinkin lisää.

Yhteistyötä suunniteltiin kuitenkin sekä erillisissä palavereissa että koulupäivän ohella esimerkiksi välituntisin. Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä niihin resursseihin, joita heille oli annettu tai he olivat itse järjestäneet. Esimerkiksi ei välttämättä tarvitse olla erillistä suunnittelu-aikaa, vaan opettajat mainitsivat, että 30 minuutin välitunneilla ehtii hyvin suunnitella yhteistyötä. Yhteisen suunnitteluajan on nähty olevan yhteydessä opettajien onnistuneeseen yhteistyöhön (Bouck 2007, 46). Da Fonten & Barton-Arwoodin (2017, 99–100) tutkimuksen mukaan yhteistyölle varattaisiin aikaa erikseen.

Samansuuntaisia toiveita esitettiin myös tässä tutkimuksessa, mutta kuten sanottu opettajat eivät nähneet kovin realistisena sitä, että tällaista aikaa saisi lisää.

Tulosten ansiosta opettajaopiskelijat saavat tietää, minkälaisia mahdollisuuksia yhteistyöhön on, koska erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä ei välttämättä pääse näkemään opiskelujen aikana mutta työelämässä sen toteuttaminen on todennäköisesti välttämätöntä. Tämän lisäksi opetuksen järjestäjät näkevät, miten useammassa eri kouluissa yhteistyötä järjestetään ja hienoa olisi, jos joku saisi siitä vinkkiä omaan yhteistyön järjestämiseen. Näin ollen voidaan ajatella, että tulokset ovat siirrettävissä koulumaailmaan.

Yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä pysyi melko samanlaisena, kun siirryttiin yleisestä tehostettuun tukeen. Joidenkin vastaajien mielestä yhteistyöstä tuli tiiviimpää, kun oppilaalle oli tehty pedagoginen arvio, joka tehostetussa tuessa tulee tehdä. Yleisessä ja tehostetussa tuessa on käytössä samat tuen toteutuksen keinot, mutta niiden intensiteetti vain kasvaa mentäessä tehostettuun tukeen (Laatikainen 2011, 23). Jos eroja olisi haluttu tutkia enemmän, olisi niitä voitu saada, jos olisi tutkittu esimerkiksi yleistä ja erityistä tukea. Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa painopiste on jo ollut erityisessä tuessa tai rajausta ei ole tehty (Casserly & Padden 2018; Ghaanat ym. 2017; Kauppila 2011; Rytivaara 2012), joten tässä tutkimuksessa näkökulmaa haluttiin hieman muuttaa, vaikka tiedossa oli, että yleisen ja tehostetun tuen raja voi muutenkin olla opettajille häilyvä (OAJ 2017, 13).

5.2 Yhteistyö voi olla sekä oppilaan että opettajan etu

Kuten aiemmin sanottu luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyö oli toimivaa. Yhteistyö kokemukseen vaikuttivat yhteistyökumppanista ja työpaikasta johtuvat tekijät, kuten esimerkiksi samanlaiset näkemykset yhteistyön toteutuksesta ja suunnittelusta, esimiehen tuki yhteistyön tekemiseen sekä erityisopetusresurssi. Myös Bouckin (2007, 46) tutkimuksessa onnistumiseen vaikutti sekä resurssit, kuten suunnittelu-aika että yhteistyökumppaniin liittyviä tekijöitä, esimerkiksi joustava ja avoin yhteistyökumppani sekä halukkuus yhteistyöhön toisen kanssa. Onnistuneeseen yhteistyöhön on nähty kuuluvan myös huomion kiinnittäminen kommunikointitaitoihin ja kiinnostuksen ylläpitämistä koko vuorovaikutuksen ajan (Friend 2000, 131). Tässäkin tutkimuksessa kommunikoinnin yhteistyökumppanin kanssa katsottiin vaikuttavan yhteistyön tekemiseen.

Koska yhteistyön hyväksi kokeminen on subjektiivinen kokemus, ei voida tietää, olisiko joku muu opettaja kokenut täysin samanlaisen yhteistyön hyvänä. Opettajilta ei myöskään kysytti hyvän yhteistyön määritelmää, joka olisi voinut auttaa pohtimaan, oliko jokaisen opettajan kokemusasteikko samanlainen. Toisaalta taas, jos jokaisen opettajan mielestä yhteistyö toimii, onko mielekästä miettiä, kenen yhteistyö toimi parhaiten ja olisiko tällainen yhteistyö myös muiden opettajien mielestä hyvää. Tärkeintä on, että opettajat ja oppilaat ovat itse tyytyväisiä yhteistyöhön ja työn tuloksiin. Jokaisella opettajalla voi myös olla omat syynsä tehdä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa yhteisten tavoitteiden nähtiin vaikuttavan yhteistyökokemukseen. Yhteistyöllä on tarkoitettukin yhteisten tavoitteiden saavuttamista (Lewis 2006, 200) sekä sitoutumista yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Friend 2000, 131).

Tutkittavat eivät kokeneet, että tällä hetkellä yhteistyöstä olisi ollut mitään haittaa opettajille. Tutkimuksen mukaan opettajien yhteistyö mahdollisti varhaisen puuttumisen ja myös aiemmissa tutkimuksissa se oltiin nähty yhdeksi yhteistyön tekemisen perusteeksi (Brendlen ym. 2017, 539). Laissa §30 on säädetty, että oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä, joka merkitsee sitä, että asioihin puututaan heti (Huhtanen 2011, 40). Opettajien kokemat yhteistyön hyödyt vahvistivat tietoa siitä, että yhteistyö mahdollistaa paremmin esimerkiksi tuen tarpeeseen vastaamisen, kuin että työn tekisi yksin. Yhteistyön myötä opettajilla on paremmat mahdollisuudet tuen järjestämiseen sekä monipuolisemmat mahdollisuudet järjestää ja toteuttaa opetusta. Friendin & Cookin (1995) mukaan yhdessä opettaminen mahdollistaa tuen tarpeeseen vastaamisen paremmin, kun käytössä on kahden opettajan resurssit, tämän lisäksi yhteistyö kasvattaa opetustapojen määrää. Kahden opettajan myötä opettajilla on enemmän aikaa tukea yksittäistä oppilasta (Casserly & Padden 2018, 561). Tässä tutkimuksessa erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö mahdollisti sen, että oppilaat saavat yksilöllisempää ohjausta ja tukea. Tutkittavien mukaan yhteistyön myötä opettajilla oli keskustelukumppani, jonka kanssa jakaa esimerkiksi vinkkejä ja kysyä apua. Myös aiemmissa tutkimuksissa keskustelukumppanin ja vinkkien jakamisen on nähty olevan yhteistyön tuoma hyöty (Hedegaard-Soeresen ym. 2017; Ricci & Fingon 2018; Rytivaara 2012).

Haastateltavat kertoivat, että kahden opettajan myötä voi myös jakaa vastuuta ja työtä, jolloin opettajien työtaakka keveni. Tutkimuksen mukaan molemmat osapuolet, sekä erityisopettaja että luokanopettaja, hyötyivät yhteistyöstä ja pitivät sitä onnistuneena ja tärkeänä myös oppilaan kannalta. Molemmat tuovat yhteistyöhön hyötyjä omalla

asiantuntijuudellaan. Luokanopettaja luo oppilaalle jatkumon, jonka nähtiin luovan turvallisuuden tunnetta. Erityisopettajan koettiin tunnistavan oppilaan ongelmat nopeammin ja tämän myötä niihin puuttuminen ja ratkaisujen löytyminen helpottuu. Se, että tutkittavat toivat esille ammattien tuomia osaamisalueita, tukee sitä käsitystä, että kaksi opettajaa luo oppilaalle jotakin sellaista, mitä yksin ei olisi pystynyt toteuttamaan (Ferguson ym. 1996, 34), jolloin yhteistyön avulla voidaan saavuttaa enemmän kuin erikseen työskentelemällä (Eccleston 2010, 40). Sekä erityisopettajat että luokanopettajat näkivät toisen osapuolen tuovan omalla koulutuksellaan sellaisia osaamisalueita yhteistyöhön, jota itsellä ei välttämättä ole lainkaan, kuten se että luokanopettajalla ei välttämättä ole tietoa erityisopetuksen menetelmistä. Erityisopettajalla ei taas työnkuvansa puolesta ole välttämättä mahdollisuutta hahmottaa tai tuntea hyvin koko isoa luokkaa, jos yleensä työskentelee vain niiden kanssa, jotka tarvitsevat osa-aikaista erityisopetusta. Yhteistyön luomat hyödyt saadaan opetuksen käyttöön, kunhan kiinnitetään huomiota haasteiden ja epäkohtien kehittämiseen. Tiedostamalla nämä haasteet ne voidaan muuttaa voimavaroiksi (Kunnari ym. 2018, 111).

5.3 Yksilöä ja resursseja kehittämällä parempaa yhteistyötä

Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyötä saataisiin parannettua yhä edelleen, jos opettajat rohkenisivat kysyä apua helpommin ja olisivat suunnitelmallisempia. Suunnitelmallisuutta toivottiin myös yhteistyökumppanilta. Tähän kuitenkin vaikutti se, että suunnittelu-aikaa ei kaikilla ollut tarpeeksi. Tämän vuoksi koulujen toivottiin lisäävän mahdollisuuksia yhteissuunnitteluun. Aikaresurssin lisääminen on huomattu myös muissa opettajien yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa (Hedegaard-Soeresen ym. 2017, 390; Da Fonte & Barton-Arwood 2017, 99). On siis selvää, että opettajat toivovat lisää resursseja yhteistyöntekemiseen, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, aina resurssien lisäämistä ei nähdä mahdollisena, vaikka niitä tarvittaisiinkin. Resurssien puutteen vuoksi koulujen olisikin mietittävät, mikä yhteistyö on tärkeää, ja mitkä asiat ovat ammatillisen yhteistyön arvoisia (Friend 2000, 131–132). Tämän vuoksi olisikin hyvä, että koulut tietäisivät, mitä opettajat yhteistyöstä ajattelevat ja millä osa-alueilla erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö on sen arvoista, että siihen kannattaa laittaa resursseja. Suomessa jo lainsäädäntö ohjaa siihen, että resursseja osa-aikaiseen erityisopetukseen tulee olla tarpeeksi, koska se on laissa määritelty tuen muoto jo yleisessä tuessa (Takala 2010, 22). Myös tämän tutkimuksen mukaan tuen tarpeeseen

vastaaminen paranee, kun käytössä on molemmat opettajat, joten voidaan ajatella, että opettajien yhteistyöhön tulee olla riittävästi resursseja. Jokaisessa koulussa myös opettajien tarpeet ja toiveet vaihtelevat, joten samanlaisilla resursseilla ei jokaisessa koulussa järjestetä toimivaa yhteistyötä, vaan resurssit on järjestettävä sen mukaan, mikä palvelee juuri sen koulun opettajia, heidän tavoitteita ja tarpeita. Tämä tutkimus antaa vinkkejä siihen, mitkä resurssit toimivat ja mitä voi mahdollisesti kokeilla. Esimerkiksi juuri suunnittelu-aikaa kaivattiin lisää ja joissakin vastauksissa tuli myös ilmi, että 30 minuutin välitunnit ovat hyvää suunnittelu-aikaa. Näin ollen koulut, joissa suunnittelu-aikaa ei ole voisivat miettiä, miten sitä voisi esimerkiksi järjestää pitkillä välitunneilla, jolloin suunnittelua ei tarvitsisi tehdä koulupäivän jälkeen.

Tutkimuksessa yhteistyön tekeminen koettiin tärkeänä ja sillä nähtiin olevan enemmän hyötyjä kuin haittoja, joten erityisopetusresurssia toivottiin yleisopetukseen enemmän, jotta yhteistyötä voitaisiin tehdä myös enemmän. Näin ollen voidaankin ajatella, että yhteistyötä haluttaisiin tehdä enemmän mutta erityisopettajilla on rajalliset resurssit kunkin luokanopettajan kanssa toimimiseen. Nykyään yhä useampi tukea tarvitseva oppilas on yleisopetuksen luokassa, jolloin opettajien yhteistyö korostuu (Eccleston 2010, 40). Laaja-alaisella erityisopettajalla onkin usein monta luokanopettajaa, joiden kanssa hän tekee yhteistyötä. Pienissä kunnissa erityisopettajalla on jopa monta koulua, eikä hän ole koko ajan tavoitettavissa kasvotusten. Voidaankin miettiä, miten tämä mahdollisesti vaikuttaa yhteistyöhön, kun erityisopettajaa näkee esimerkiksi vain yhden kerran viikossa. Tällä voi olla vaikutusta myös lapsiin, jos he saavat erityisopettajan tukea vain vähän viikossa. Voidaankin miettiä, että ovatko nämä lapset samassa asemassa kuin ne, joilla erityisopettaja on aina samassa koulussa. Tässä tutkimuksessa yksi luokanopettaja teki töitä kiertävän erityisopettajan kanssa mutta hänen vastauksissaan korostui, että he eivät suunnittele vaan menevät aika fiiliksen mukaan, mitä tuntien toteutukseen ja yhteistyöhön tulee.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet saaneet mitään koulutusta yhteistyön tekemiseen ja ehdotuksena olikin, että tällaisia taitoja olisi hyvä harjoitella opettajankoulutuslaitoksilla. Riittävä koulutus parantaisi yhteistyön mahdollisuuksia (Friend 2000, 132). Osa opettajista oli saattanut käydä opettajankoulutuksen monta kymmentä vuotta sitten, joten he eivät tietenkään välttämättä osaa sanoa, mikä tilanne koulutuksissa on nyt. Toisaalta taas oli myös opettajia, jotka olivat valmistuneet alle kaksi vuotta tutkimuksen tekemisestä ja he olivat myös sitä mieltä, että koulutuksissa ei harjoitella erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä tarpeeksi. Tutkimuksessa

tuotiinkin ilmi, että koulutuksissa voisi tuoda esiin esimerkiksi erityisopettajan työnkuvaa, sillä se saattaa joillekin olla vieras. Harjoitteluihin voisi ottaa mukaan laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä tai koulutuksessa voitaisiin ainakin selvittää, mitä mahdollisuuksia yhteistyö tarjoaa. Tämä tutkimus auttaa vastaamaan siihen, sillä tutkimuksen avulla saatiin tietää, miten yhteistyötä järjestetään ja millaiset tekijät vaikuttavat yhteistyöhön ja miten sitä voisi mahdollisesti parantaa. Vaikka tutkittavia oli vain kymmenen niin esimerkiksi erityisopettajat saattoivat puhua yhteistyöstä, jota tekevät useiden eri opettajien kanssa, ei vain yhden. Näin ollen yhteistyö, jota tutkittiin koski kuitenkin aikaa montaa muutakin opettajaa, kuin vain tutkimukseen osallistuneita. Tutkimuksessa selvisi, millaista yhteistyötä seitsemässä eri koulussa tehdään.

5.4 Tutkimuksen ansiot, luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus vahvisti aiempaa tutkimustietoa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä, sillä tutkimustulokset vastasivat aiempia tuloksia. Tutkimuksen ansioksi voidaan nähdä, että saatiin tietoa suoraan työssä olevilta opettajilta ja pystyttiin laadullisen tutkimuksen avulla ymmärtämään yhteistyötä monitahoisesti. Tutkimuksen arvoa nostaa, että vastauksia saatiin myös yhdessä työskenteleviltä opettajilta, jolloin saatiin useamman yhteistyön osapuolen näkemys ilmiöstä. Haastatteluaineiston avulla saatiin myös vastaukset jokaiseen tutkimusongelmaan, mikä auttoi ymmärtämään erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön toteutusta, hyötyjä ja haittoja sekä kehittämään tulevaisuudessa yhteistyötä.

Tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia. Kaksi opettajaa, jotka tekevät yhteistyötä, saattavat olla täysin eri mieltä sen riittävydestä, jos esimerkiksi yhteistyön tavoitteet ovat erilaiset. Tämän vuoksi kokemusten tutkimista ei välttämättä ole mielekästä yleistää koskemaan koko opettajaryhmää, vaan tulosten pohjalta pyritään ymmärtämään ilmiötä taas paremmin, jotta yhteistyötä toteutettaisiin entistä paremmin. Tulokset ovat kuitenkin siirrettävissä koulumaailmaan. Tutkimuksen avulla jokainen tutkimuksen lukija voi luoda kuvan siitä, minkälainen yhteistyö koettiin hyväksi ja minkälaiset taustatekijät siihen vaikuttivat. Myös koulut saivat tietoa siitä, minkälaiset resurssit mahdollistavat yhteistyön ja voivat kehittää omaa toimintamalliaan toimiviksi todettujen resurssien mukaan. Tutkimuksen avulla saatiin myös tietoa yleisopetuksesta, johon suurin osa koulujen oppilaista ja opettajista kuuluu. Opettajilla oli myös kokemusta

hyvin laajalti juuri valmistuneesta monen kymmenvuoden kokemukseen, joten oli hienoa nähdä, että yhteistyö toimi kaikilla ja myös kaikissa kouluissa, joiden opettajia tutkittiin. On helpompaa alkaa tekemään yhteistyötä tulevaisuuden työelämässä, kun on nähnyt malleja siitä, että yhteistyö toimii ja sitä kannattaa tehdä, sillä siitä on hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin.

Luotettavuutta ja eettisyyttä pyrittiin parantamaan tutkimuksen tutkimusprosessin julkisuudella, johon kuului tutkijan yksityiskohtaisen raportoinnin lisäksi se, että esimerkiksi tutkijakollegat arvioivat tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tätä tutkimusta on esitelty koko tutkimusprosessin ajan suljetulle ryhmälle. Tutkimuksen tekoa on arvioitu koko tutkimusprosessin ajan ja siihen on saatu jatkuvaa palautetta. Tutkimuksessa on selvitetty myös mahdollisimman tarkasti, kuitenkin niin että tutkittavien anonymiteetti säilyy, keitä tutkittiin, millä perusteilla tutkittavat valittiin ja missä haastattelut toteutettiin, jotta tutkimus saavuttaa tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset ja tutkimuksen pystyy halutessaan toistamaan mahdollisimman tarkasti. Myös tutkimusmenetelmän laadinta on selitetty tarkasti ja tutkimusmenetelmä on nähtävillä raportin liitteissä (Liite 1).

Tutkimukseen etsittiin opettajia, jotka tekevät tai ovat tehneet yhteistyötä erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa. Tällä pyrittiin siihen, että tutkittava ilmiö on tuttu haastateltaville, sillä teemahaastattelu oli luotu niin, että tutkittavien oletettiin olevan yhteistyössä tällä hetkellä. Näin ollen haastattelulla saatiin vastauksia tutkittavasta ilmiöstä, jolla pyrittiin parantamaan tutkimuksen validiteettia (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimukseen saattoi kuitenkin osallistua vain sellaiset henkilöt, joilla yhteistyö toimii ja siitä haluttiin kertoa enemmän. Sellaiset henkilöt, joilla erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö ei toimi, ei välttämättä halua osallistua haastatteluun ja kertoa epäonnistuneesta yhteistyöstä. Tämä saattoi karsia huonoja kokemuksia tutkimusaineistosta pois. Kyselylomakkeella olisi voitu saada tutkimukseen myös enemmän niitä, joilla kokemukset eivät ole niin hyviä, sillä lomakkeen täyttäminen ei ole niin henkilökohtainen tilanne kuin kasvokkain tapahtuva haastattelu. Jos haastattelukutsussa olisi painotettu sitä, että myös toimimattomasta yhteistyöstä halutaan kuulla, niin se olisi myös voinut lisätä niiden osuutta aineistosta, joilla yhteistyö ei toimi. Menetelmän luotettavuutta arvioitaessa reliaabelius on keskeinen käsite. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulee olla toistettavissa (Cohen, Manion & Morrison 2005, 117). Tässä tutkimuksessa käsitteestä on tarkoituksellisesti osin luovuttava. Tutkittaessa samaa henkilöä usealla tutkimuskerralla tulisi saada sama tulos. On

kuitenkin oletettavaa, että ihmisille ja ajatuksille tapahtuu ajan myötä muutoksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186; Cohen, Manion & Morrison 2005, 117). Tutkittiin opettajien ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä, jotka muuttuvat ajan kuluessa. Yksikin onnistunut tai epäonnistunut kokemus yhteistyöstä voi muuttaa ajatusmaailmaa paljonkin, joten ei voida olla varmoja, että saataisiin täysin samanlaisia tuloksia, jos tutkittavia tutkittaisiin uudestaan samalla menetelmällä esimerkiksi vuoden päästä. Opettajien henkilökohtaiset tunteukset, tavoitteet ja toiveet yhteistyöstä vaikuttivat todennäköisesti opettajien vastauksiin. Myös yhteistyökumppanin nähtiin vaikuttavan yhteistyökokemukseen tässä tutkimuksessa, joten jos esimerkiksi vuoden päästä yhteistyökumppani on vaihtunut voi myös opettajien kokemukset yhteistyöstä olla erilaiset.

Sähköposteilla oli myös hankalaa kerätä tarpeeksi kattava haastatteluaineisto. Tällaisella alueella, jossa tutkimuskutsuja tulee opettajilla paljon, olisi voinut olla helpompi tavoittaa opettajat esimerkiksi soittamalla. Toisaalta taas silloin opettajien numeroiden keräämiseen olisi voinut mennä aikaa enemmän kuin nyt sähköpostien lähettämiseen. Alue kannattaisi jatkossa valita sellaiselta paikalta, jossa ei ole yliopistokaupunkia lähellä, jolloin voidaan ainakin olettaa, että opettajat eivät saa useita tutkimuspyyntöjä viikoittain. Nyt kuitenkin haastattelijalla ei ollut resursseja toteuttaa haastatteluja muualla suomessa. Useamman haastattelijan käyttäminen olisi voinut helpottaa haastattelun toteutusta, niin että niitä olisi pystytty tekemään enemmän. Myös jonkinlainen palkinto haastatteluun osallistumisesta voisi lisätä vapaaehtoisten määrää.

Haastattelut keräsi vain yksi haastattelijalla. Haastattelun ansiona voidaan nähdä, että tutkimuksen aineisto on kerätty itse ja haastattelumenetelmä luotiin juuri tätä tutkimusta varten, jolloin pyrittiin varmistamaan se, että aineiston avulla saadaan vastaukset tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin. Ja näin myös saatiin. Jos haastattelijoina olisi ollut useampi, olisi esimerkiksi lisäkysymyksillä voitu saada lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä. Nyt lisäkysymysten kysyminen oli vain yhden haastattelijan vastuulla. Haastattelijalla oli myös kokematon kyseisessä tutkimusmenetelmässä, joten haastattelijan energia saattoi mennä haastattelun eteenpäin viemiseen, eikä kaikkia mahdollisia lisäkysymyksiä välttämättä tullut mieleen haastattelutilanteessa. Suppeiden vastauksien välttämiseksi haastattelijalla mieltä etukäteen mahdollisia lisäkysymyksiä. Tällä tavoin haastattelun laatua pyrittiin parantamaan. Kokematon haastattelijalla olisi myös voinut harjoitella haastattelutilannetta etukäteen useamman kerran. Nyt haastattelijalla oppi sen myötä, kun

haastatteluja toteutettiin. Tässä kohtaa voidaankin miettiä, että oliko silloin ensimmäinen haastattelu ja viimeinen haastattelu yhtä laadukkaita.

Tutkimuksen teossa olisi voinut myös käyttää menetelmätriangulaatiota, jolloin laadullisen haastattelun rinnalla olisi voinut käyttää myös määrällistä tutkimusmenetelmää esimerkiksi kyselyä. Tällöin myös tutkimusaineiston kasvattaminen olisi voinut olla mahdollista, kun se ei tässä tutkimuksessa resurssien puitteissa ollut mahdollista. Kymmenen haastateltavaa oli kuitenkin laadulliseen tutkimukseen ja yhdelle tutkittavalle tarpeeksi ja niiden avulla pystyttiin ymmärtämään tutkittavaa asioita ja saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Haastattelun rinnalla olisi voinut käyttää myös jotakin täydentävää tutkimusmenetelmää, esimerkiksi havainnointia. Tällöin esimerkiksi haastattelussa ilmi tulleita yhteistyötapoja olisi voinut mennä havainnoimaan ja näkemään, miten näitä käytännössä toteutetaan. Yksi tutkimuksessa esiin tulleista työskentelytavoista oli keskustelut, joiden sisältö jäi hieman epäselväksi. Havainnoimalla erityisopettajia ja luokanopettajia olisi nähty, mitä nämä keskustelut pitävät sisällään.

Kahden menetelmän käyttöä olisi helpottanut, jos tutkimuksessa olisi käytetty tutkijatriangulaatiota. Tämä olisi antanut enemmän resursseja tutkimuksen tekoon. Tämän lisäksi toisen tutkijan käyttö olisi parantanut aineiston analyysin luotettavuutta. Nyt tutkimuksen analyysi on suurilta osin vain yhden tutkijan tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavuutta kuitenkin pyrittiin parantamaan käyttämällä osassa analyysia (tutkimuskysymys 2) myös toisen tutkijan mielipidettä, jotta voitiin vertailla, kuinka saman suuntaisia tulkinnat olivat. Molemmat analysoijat päätyivät saman tyyppisiin tulkintoihin ja teemoitteluun, joten tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää tältä osin hyvänä, sillä reliaabelius voidaan määritellä sen perusteella, että kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen lopputulokseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186).

Analyysin luotettavuutta parannettiin myös sillä, että tulosten tulkintoja selitettiin suorilla lainauksilla, jotta lukija saa kuvan siitä, mihin tutkija tulkintansa perustaa. Tuloksissa onkin pyritty rikastuttamaan tietoa monilla suorilla lainauksilla, jotka on otettu haastatteluista. Toisaalta taas nostetut lainaukset on päättänyt yksi ihminen ja joku toinen olisi voinut olla sitä mieltä, että joku muu lainaus olisi kuvannut ilmiötä paremmin. Myös lainausten tulkinta on yhden ihmisen näkemys ja joku toinen olisi voinut tulkita nostettuja lainauksia myös toisella tavalla. Lainauksen lisäksi tutkimuksen validiteettia lisää aineiston ja havaintojen kuvaaminen numeerisesti (Ruusuvuori ym. 2010, 26). Tästä voidaan olla montaa mieltä mutta tässä tutkimuksessa taulukot ja numeerinen

kuvaaminen toi aineistosta tärkeitä pointteja ja ilmiöitä esille, vaikka se onkin alunperin määrällisestä tutkimustraditiosta peräisin oleva tapa kuvata tuloksia.

Jatkossa tutkittavia työpareja voisi olla enemmän tai tutkimus voisi koskea ainoastaan työpareja. Koulukohtaisesti olisi hyödyllistä tutkia useaa luokanopettajaa, jotka tekevät yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa niin nähtäisiin, kuinka paljon henkilökohtaiset tekijät, kuten henkilökemia vaikuttaa yhteistyöhön ja kuinka paljon siihen vaikuttaa esimerkiksi koulun resurssit. Tutkimuksessa tuli ilmi se, että resursseja ei ole tarpeeksi niin myös resurssien järjestäjiä, koulua ja kuntaa, voitaisiin tutkia sen suhteen, että miten heillä olisi mahdollista järjestää resursseja ja kuinka tärkeäksi he arvottavat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön. Tutkimuksessa oli mukana kouluja, joissa luokat olivat liian pieniä samanaikaisopetukseen ja kouluja, jotka oli rakennettu nimenomaan yhteistyön ympärille. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, kuinka paljon tällainen kouluympäristö vaikuttaa yhteistyökokemukseen ja yhteistyömuotoihin. Auttaako uudenlaiset yhteistyölle ja joustaville ryhmille rakennetut koulut yhteistyön onnistumista vai vaikuttaako yhä edelleen henkilökemiat yhteistyökokemukseen.

Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia opettajien intressejä tehdä yhteistyötä ja sitä, minkälaisia tavoitteita opettajat ovat yhteistyölleen asettaneet ja vastaako ne työparin tavoitteita, sillä tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että hyvään yhteistyöhön vaikuttaa se, että yhdessä työskentelevillä on yhteiset tavoitteet yhteistyön tekemiseen.

Koska yhteistyöstä oli opettajien mielestä hyötyä myös oppilaille, voisi oppilaiden kokemusten tutkiminen olla myös tarpeen. Oppilailta saattaisi tulla sellaisia kulmia opettajien yhteistyöhön, jota opettajat itse eivät ole osanneet ottaa huomioon.

Tulee myös ottaa huomioon, että erityisopettajia oli tutkimuksessa mukana neljä vähemmän kuin luokanopettajia, joten erityisopettajilta ei saatu niin paljoa aineistoa kuin luokanopettajilta. Jatkossa olisikin tärkeää, että yhteistyön molempia osapuolia olisi tutkimuksessa yhtä paljon ettei kummankaan näkemys jää vähemmälle.

5.5 Toimiva yhteistyö

Tutkimuksen mukaan toimivan yhteistyön mallin voi katsoa alkavan halukkuudesta yhteistyöhön, yhteistyön yhteisistä tavoitteista ja mahdollisuudesta suunnitella yhteistyötä. Ideaalitalanteessa yhteistyön suunnittelulle olisi aika erikseen lukujärjestyksessä, mutta kuten vastauksista selviää, myös koulupäivän ohella tapahtuvaan suunnitteluun ollaan tyytyväisiä ja suunnittelu onnistuu esimerkiksi pitkällä

välitunneilla. Yhteistyökumppania ja hänen ammattitaitoaan tulee arvostaa, jotta yhteistyöstä saadaan kaikki potentiaali irti.

Yhteistyötä voi toteuttaa opetustilanteessa onnistuneesti esimerkiksi samanaikaisopetuksena ja osa-aikaisena erityisopetuksena. Yhteistyökumppaneiden kannattaa jutella siitä, mihin yhteistyöllä pyritään ja miten sitä kannattaa järjestä, sillä yhteiset näkemykset yhteistyön toteutuksesta parantavat opettajien mielestä yhteistyön laatua. Opettajien kannattaa olla myös rohkeita ja avoimia kokeilemaan uusiakin opetusmenetelmiä, näin ollen tutkittavien mukaan yhteistyö voisi parantua vielä enemmän.

Koska opettajat kokevat yhteistyön tärkeäksi, myös koulun ja kunnan kannattaa panostaa siihen, että erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö on mahdollista. Esimerkiksi esimiehen tulee kannustaa opettajia tekemään yhteistyötä. Myös erityisopetusresurssia tulisi olla tarpeeksi niin, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen. Tuen tarjoaminen paranee, kun luokanopettaja ja erityisopettaja voivat tarjota sitä yhdessä. Tutkimusosoittaa jo itsessään, että erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö on tärkeää myös tuen alimmilla portaita ja opettajien yhteistyöhön kannattaa panostaa koulutuksen, yksilön kuin työpaikankin puolesta.

Luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijan perspektiivistä tutkimus kannustaa tekemään yhteistyötä työelämässä. On arvokasta nähdä, että yhteistyöllä pystytään luomaan esimerkiksi parempaa tukea oppilaille. Myös kollegoiden tuki on tärkeä voimavara työelämässä. Molemmat ammattilaiset pystyvät täydentämään toistensa osaamista. Tämän myötä opettajan ei tarvitse osata kaikkea heti itse. Täytyy uskaltaa pyytää apua ja ottaa sitä myös vastaan Näin ollen myös oma oppiminen jatkuu vielä työelämässäkin.

LÄHTEET

Brendle, J., Lock, B. & Piazza, K. 2017. A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *Networks: International journal of special education* 32 (3), 538–550 2017. Luettu 13.11.2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184155.pdf>

Bouck, E. 2007. Co-teaching... Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing school failure* 51 (2), 46–51. Luettu 25.4.2019 <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f3d6ecba-378d-46f6-9e74-20b51f09520c%40sessionmgr101>

Casserly, AM., Padden, A. 2018. Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education* 33 (4), 555–571. Luettu 25.1.2019 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/08856257.2017.1386315?needAccess=true>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005. *Research methods in education*. 5th edition. New York: Routledge falmer.

Da Fonte, A. & Barton-Arwood, S. 2017. Collaboration of General and special education teachers: perspectives and strategies. *Networks: Intervention in school and clinic* 53 (2), 99–106. Luettu 3.1.2019 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/1053451217693370>.

Eccleston, S. 2010. Successful collaboration: Four essential traits of effective special education. *Journal of the international association on special education* 11 (1), 40–47. Luettu 25.1.2019 <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=24fb5343-2761-4e54-b2ee-ac5e0bed13f8%40sdc-v-sessmgr01>

Ferguson, D. L., Ralph, G., & Katul, N. 1996. From “special” educators to educators: The case for mixed ability groups of teachers in restructured schools. University of oregon. Luettu 25.1.2019 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405718.pdf>

Friend, M. 2000. Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. Remedial and Special Education 21, 130–160. Luettu 3.1.2019 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.208&rep=rep1&type=pdf>

Friend, M. & Cook, L. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional children 28 (3), 1–16. Luettu 25.1.2019 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=56d8fbfd-ea04-4309-a1d9-480fb2e707b1%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ545936&db=eric>

Ghanaat, E.A., Sadeghpour, N., Nejatyjahromy, Y., & Mir Nasab, M. M. 2017. The effect of cooperative teaching on the development of reading skills among students with reading disorders. Supports for learning 32 (3), 245–266. Luettu 25.1.2019 <http://search.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1157403&site=ehost-live>

Göransson, K., Lindqvist, G., Mölläs, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. 2016. Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. Educational review 69 (4), 490–505. Luettu 21.11.2018 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/00131911.2016.1237477?needAccess=true>

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. & Tofteng, D. 2018. Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 33 (3), 382-395. Luettu 11.1.2019 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/08856257.2017.1314113?needAccess=true>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, P-T. 2011. Luokanopettajien ja osa-aikaisten erityisopettajien välisen yhteistyön haasteet Turussa. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 109 – 114.

Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. 2018. Successful teacher teams in Change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30 (1), 111–126. Luettu 11.1.2019
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169801.pdf>

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

Lewis, L. K. 2006. Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda. *Communication Yearbook* 30, 197–247.

McComb, V. & Eather, N. 2017. Exploring the professional, social and occupational elements of teacher professional development. *Journal of education and Training Studies* 5 (12), 60–66. Luettu 25.1.2019
<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2794/2936>

Merriman Bausmith, J. & Barry, C. 2011. Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational researcher* 40 (4), 175-178. Luettu 25.4.2019
https://www.researchgate.net/publication/254088589_Revisiting_Professional_Learning_Communities_to_Increase_College_Readiness_The_Importance_of_Pedagogical_Content_Knowledge

Murawski, W. 2010. Collaborative teaching in elementary schools. Making the co-teaching marriage work! Thousand Oaks, CA: Corwin.

Murawski, W. & Lochner, W. 2010. Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic* 46 (3), 174– 183. Luettu 25.4.2019 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/1053451210378165>

OECD. 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD. Luettu 12.1.2019 <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264068780-sum-en.pdf?expires=1547289585&id=id&accname=guest&checksum=8E2857E6880BC52931ACCB45526260D9>

Opetusalan ammattijärjestö, 2018. Ratkaisuja Suomelle. Helsinki. Luettu 18.10.2018 [file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/OAJ_Ratkaisuja_Suomelle_A4_20s_KEVYT_sivuittain+\(002\).pdf](file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/OAJ_Ratkaisuja_Suomelle_A4_20s_KEVYT_sivuittain+(002).pdf).

Opetusalan ammattijärjestö, 2017. Oppimisen tukipilarit. Helsinki. Luettu 18.10.2018 [file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/Kolmiportainen+tuki_FINAL_sivuittain%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/Kolmiportainen+tuki_FINAL_sivuittain%20(1).pdf).

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Helsinki: Yliopistopaino

Pertel, T., Laine, S., Saaranen, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K. & Tossavainen, K. 2017. Working community-related interaction factors building occupational well-being—learning based intervention in Finnish and Estonian schools (2010-2013). *International Journal of Higher Education* 7 (2), 1–14. Luettu 12.1.2019 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172499.pdf>

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 14.11.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 14.11.2018 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O, Ikonen & A, Krogerius 2009. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 20 – 23.

Ricci, L. & Fingon, J. 2018. Experiences and perceptions of university students and general and special educator teacher preparation faculty engaged in collaboration and co-teaching practices. An online journal for teacher research 20 (2), 1–26. Luettu: 4.11.2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187584.pdf>

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Luettu 13.11.2018 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerius (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 40.

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 60–73.

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 21 – 33.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun teemat ja kysymykset

Teemahaastattelu luokanopettajille ja erityisopettajille yhteistyöstä tehostetussa ja yleisessä tuessa.

Taustatiedot:

Koulutus ja ammattinimike tällä hetkellä (luokan- vai erityisopettaja vai molemmat?)

Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä koulussasi?

Sukupuoli?

ikä?

Yhteistyön toteuttaminen: (Vastaa tutkimusongelmaan 1)

Minkälaista yhteistyötä teet luokanopettajan/erityisopettajan kanssa yleisessä ja tehostetussa tuessa?

- Kuinka paljon teet yhteistyötä luokanopettajan/erityisopettajan kanssa?
- Millaisia opetusmuotoja yhteistyössänne näkyy? (Anna esimerkkejä)
- Onko yhteistyössä ja sen muodoissa eroa yleisestä tehostettuun tukeen mentäessä?
- Millaisia eroja? Miksi?
- Suunnitteletko yhdessä? Kuinka paljon?
- Arvioitko yhdessä? Kuinka paljon?

Yhteistyön resurssit

Millaisia resursseja teidän koulussa on järjestetty yhteistyön tekemiseen?

- Onko yhteistyölle järjestetty tarpeeksi aikaa?
- Onko suunnitteluun käytettävä aika riittävä? Miksi kyllä, miksi ei?
- Onko yhteistyön käytännön toteutukseen käytettävä aika riittävä? Miksi kyllä, miksi ei?
- Onko yhteiseen arviointiin käytettävä aika riittävä? Miksi kyllä? Miksi ei?
- Miten aikaa yhteistyöhön järjestetään?

Missä yhteistyö yleensä tapahtuu? Onko yhteistyön suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille tietty aika ja paikka?

- Missä suunnittelu tapahtuu?
- Missä käytännön toteutus tapahtuu?
- Missä arviointi tapahtuu?

Yhteistyön toimivuus (Tutkimusongelma 2)

Miten yhteistyö mielestäsi toimii?

Millaisissa tilanteissa näet yhteistyötoimivan? Entä millaisissa tilanteissa yhteistyö ei toimi?

Mitä syitä näet yhteistyötoimivuuden taustalla? Entä toimimattomuuden taustalla?

Yhteistyön hyödyt ja haitat

Opettajan hyödyt & Haitat

Mitä hyötyjä opettajalle on yhteistyöstä? Mitä opettaja itse saa yhteistyöstä?

Mitä yhteistyö vaatii opettajalta?

Näetkö yhteistyöstä olevan jotain haittaa opettajalle?

- Mitä haittaa?
- Miten haittoja voidaan vähentää?

Mitä hyötyä erityisopettajan ammattitaidosta on opettajalle?

Mitä hyötyä luokanopettajan ammattitaidosta on opettajalle?

Oppilaan hyödyt & haitat:

Miten oppilas hyöttyy opettajien yhteistyöstä?

Mitä oppilas saa enemmän, kun opettajat tekevät yhteistyötä kuin että opettajat toteuttaisivat työn yksin?

Näetkö, että oppilaalle on jotain haittaa opettajien yhteistyöstä?

- Mitä haittaa?
- Miten haittoja voidaan vähentää?

Miten oppilas hyöttyy erityisopettajan ammattitaidosta yleisessä ja tehostetussa tuessa?

Miten oppilas hyöttyy luokanopettajan ammattitaidosta yleisessä ja tehostetussa tuessa?

Yhteistyönkehittäminen (Tutkimusongelma 3)

Itsensä kehittäminen

Mitä voisit itse tehdä toisin, jotta yhteistyö toimisi paremmin?

Muiden tahojen kehittäminen

Mitä mielestäsi luokanopettajat/erityisopettajat voisivat tehdä toisin, jotta yhteistyö paranisi?

Miten koulu voisi tehdä toisin, jotta se parantaisi erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä?

Mitä muuta parannettavaa koet olevan, jotta yhteistyö toimisi paremmin?

Tulisiko tällaisia yhteistyötaitoja harjoitella enemmän esimerkiksi

opettajakoulutuksessa tai myöhemmin työelämässä? miksi joo? miksi ei?

- Oletko saanut jonkinlaista koulutusta?
- Millaisesta harjoituksesta olisi hyötyä?

Mitä muuta haluaisit tuoda aiheesta esille?

Annatko luvan käyttää näitä tietoja pro gradu -tutkimuksessani?

Liite 2. Esimerkkejä analyysistä

Esimerkki aineistosta	Esimerkki nimeämisestä	Tulosten yläteemat
<p>--<u>Sit jonkun verran on samanaikaisopetusta, et tota mut sitä aika vähä.</u></p> <p>--<u>sitten mul on heidän oppilaita noilla laaja-alaisen tunneilla sitten käy.</u></p>	<p>Samanaikaisopetus</p> <p>Osa-aikainen erityisopetus</p>	<p>Erityisopettaja suoraan yhteydessä lapseen</p>
<p><u>No ihan keskustelut on kokoajan. Käydään läpi tilanteita ja mitä tehdään ja näin ja—</u></p> <p><u>no mä pidän olennaisena et yhteistyö opettajien kans toimii. Me suunnitellaan se tuen muoto—</u></p>	<p>Keskustelut</p> <p>Suunnittelu</p>	<p>Välillisesti yhteydessä lapseen</p>
<p><u>Sit meil on pitkät välitunnit tän liikunnallisuus asian myötä, niistä kaikki eivät pidä, mutta ne on minun kannalta käyttökelpoisia tähän yhteissuunnitteluun, et koska sit meil on puol tuntii aikaa päiväkohtasesti.</u></p> <p>--<u>et käytännössä se on sitä, et erityisopettaja tulee paikalle ja kysyy, et mitäs täl tunnilla tehdään, et sitä se käytännössä on.</u></p>	<p>Välitunnit</p> <p>Tuntien alut</p>	<p>Koulupäivän ohella tapahtuva suunnittelu</p>
<p>--<u>meil on maanantaisin viikkopalaveri, et sillä yleensä viikko alotetaan. —</u></p>	<p>Tiimipalaveri</p>	<p>Koulun puolesta järjestetty aika</p>
<p><u>Sit meil on pitkät välitunnit tän liikunnallisuus asian myötä, niistä kaikki eivät pidä, mutta ne on minun kannalta käyttökelpoisia tähän yhteissuunnitteluun, et koska sit meil on puol tuntii aikaa päiväkohtasesti.</u></p> <p><u>Meil on varattu tiimiaika se on ihan laitettu ihan kalenteriin, että jokainen tiimi voi sen tiimiajan käyttä hyödyks ja sit me sovitaan keskenään muut ajat. Et se tiimiaika on n. kolmen viikon välein laitettu ihan kalenteriin.</u></p>	<p>Pitkät välitunnit</p> <p>Lukujärjestyksen suunnittelut</p>	<p>Toimivat resurssit Alateemat: Yhteinen suunnittelu & Yhteistyön toteutus</p>

<p>--ku jos niitä tunteja on et mä haluisin just täst asiasta jutella ni hänel onki jonkun toisen luokan tunti, <u>et jos hänel ois varattuna minulle niinku luokkakohdaisesti</u> niitä tunteja niin niitä vois käyttää tähän.</p> <p><i>Jos ne määritellään sil taval, et yhteisopettaja määritellään, et mä opetan samaan aikaan samaan aikaan samassa luokassa ni mä sanoisin, <u>et meil on liian pienet ja ahtaat tilat semmoseen, ni kaipais sitä--</u></i></p>	<p>Suunnittelu aika lukujärjestykseen</p> <p>Paremmat tilat samanaikaisopetukseen</p>	<p>Kehitystä kaipaavat resurssit Alateemat: Yhteinen suunnittelu & Yhteistyön toteutus</p>
<p><u>Henkilökemiat ja ajatukset kasvatuksesta on saman suuntaiset se helpottaa sitä ja molemmat kunnioittaa toistensa näkemyksiä. Et paljon on kuullu sellasta, et jos se erityisopettaja on sellanen besserwisser tyylinen ni sen kans ei sit haluu tehdä yhteistyötä.--'</u></p> <p>-- sit varsinki, jos <u>on nuori erityisopettaja ja vanhempi luokanopettaja ja jos on viel sukupuoliero --</u></p> <p>-- kyl visiot on aika samankaltaiset ja siis myös <u>et oppilaan parhaaks myöskin aina toimitaan, et kyl kaikil on se yhteinen näkemys, et yhteistyö itsessään toimii kyl hienosti.</u>"</p>	<p>Henkilökemiat</p> <p>Sukupuoli & ikä</p> <p>Samanlaiset toiveet ja tavoitteet</p>	<p>Yhteistyökumppaniin liittyvät tekijät Alateemat: Yhteistyökumppani henkilönä & Näkemykset yhteistyöstä</p>
<p><u>no mä uskon, et täs mun työssä on se, et mä oon uus henkilö ni se tosissaan hakee sitä paikkaansa</u></p> <p><i>No tota semmonen tilanne, mun mielestä, et jos erityisopettaja on kovin <u>kuormitettu, et hänel ei oo resurssoitu riittävästi resursseja tehdä sitä työtä niin silloinhan se ei toimi. ja niinhän se tahtoo olla tänä päivänä, että resursseja ei oo riittävästi ja erityisopettaja on kuormitettu ja luokanopettaja on kuormitettu</u></i></p>	<p>Yhdessä työskennelty aika</p> <p>Riittävät resurssit</p>	<p>Työpaikkaan liittyvät tekijät</p>

<p><i>No yleensäki samanaikaisopetuksesta ja erityisopettajan tota ammattitaidossa on siinä mielessä hyötyä, <u>että saadaan tuettua niitä tiettyjä lapsia siinä opiskelussa ja mahdollisesti, jos se on mahdollisimman varhain vielä puuttuvaa niin saadaan niinku ne ongelmat ratkastuu tosi paljon aikaisemmassa vaiheessa ennen kuin ne muodostuu isoks köntiks</u></i></p>	<p>Varhainen puuttuminen</p> <p>Ratkaisujen löytyminen oppilaan ongelmiin</p>	<p>Tuen tarjoaminen oppilaalle</p>
<p><i>No oikeestaa sellanen niinku <u>toisen aikuisen tuki on tosi kiiva -- sit se, et joskus itteään mietityttää joku asia niin sit on joku henkilö keneltä voi kysyä ja samoin sit taas hänki voi kysyä multa jotai asioita, miten jollain oppilaalla on menny ja sit hän tietää suunnitella sen pohjalta paremmin.</u></i></p> <p><i>tosipaljon tulee <u>keskusteluu erilaisista, no opetusmenetelmistäkin mut niinkun se on aika paljon sellasta vinkkien jakamista--</u></i></p>	<p>Toisen aikuisen tuki</p> <p>Tietotaidon jakaminen</p>	<p>Keskustelukumppanin olemassaolo</p>
<p><i>Parhaimmillaan se <u>helpottaa, tai aina se helpottaa molempien työtä--</u></i></p> <p><i>-- jos on sellanen tilanne, et jonkun huoltajan kans on erimielisyyttä jostain asiasta ni sielt tulee sit kuitenkin aika paljon sitä tukea siihen yhteiseen palaveriin. En mä nyt sano, et paljon sellasii tilanteit on mut kyl niitäki joskus tulee.”</i></p>	<p>Helpottaa työtaakkaa</p> <p>Yhteistyö vanhempien kanssa</p>	<p>Vastuun ja työn jakaminen</p>
<p><i>Kaikist parhain se ois <u>sellanen joustava samanaikaisopetus, et otetaan milloin mitäkin porukkaa, et viime vuonna mul oli opettajan kans samanaikaisopetust, et me katottiin, et meil oli jaksoja, neljän viikon jaksoja ja me mietiittin, et mä otin välillä ne taitavemmat ja sit mä tein niitten kanssa töitä, et luokanopettaja pääsi oikeesti itse näkemään, et mitä niillä heikoilla oikeesti on</u></i></p>	<p>Joustavat ryhmittelyt</p> <p>Samanaikaisopetus</p>	<p>Opetuksen toteutus</p>
<p><i>No oikeestaan sama juttu, et kyl mä uskon, et hänenkin kouluviikko on aika kiireinen, <u>et tarttis kans nykästä hihast, et mitä tehtäis.</u></i></p>	<p>Oma-aloitteisuus</p>	

<p><i>No oikeestaan sama juttu, et kyl mä uskon, et hänenkin kouluviikko on aika kiireinen, et tarttis kans nykästä hihast, et mitä tehtäis.</i></p> <p><i>No ainakin aina <u>vois olla aktiivisempi</u> ja konsultoida enemmän ja <u>kysyy et mielipidettä ja näkemystä jostakin asiasta</u>, et miten opettaa et sil taval joo. aika vähän on aikaa semmoseen mut jos olis ni varmasti joo.</i></p>	<p>Oma-aloitteisuus</p> <p>Rohkeus kysyä apua ja vinkkejä</p>	<p>Yksilön kehittäminen</p>
<p><i>Ei oikeestaan, et sit ku sitä yhteistä aikaa ois ni ois <u>enemmän aikaa suunnitella</u> ja enemmän aikaa kysyä asioita ja jutella asioista ja tota mä uskon, et se ois yhä parempaa, mikä on kuitenkin tällä hetkellä mun mielestä ihan hyvää.</i></p> <p><i><u>Resurssien lisääminen</u> olis suuressa osassa, niinku semmoset asiat, mitkä tällä hetkellä jää kokonaan niinku hoitamatta varmaan on puheopetus ja toimintaterapia varmaan.</i></p>	<p>Enemmän aikaa yhteissuunnitteluun</p> <p>Tarpeeksi erityisopetusresurssia</p>	<p>Resurssien lisääminen</p>