

Erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa

Toimintajärjestelmäperustainen tarkastelu

Luokanopettaja / Opettajankoulutuslaitos

Kandidaatintutkielma

Saara Vuohijoki

24.4.2026

Rauma

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettaja, Kasvatustiede

Tekijä: Saara Vuohijoki

Otsikko: Erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa: Toimintajärjestelmäperustainen tarkastelu

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Mikko Tiilikainen

Sivumäärä: 44 sivua + 7 liitesivua

Päivämäärä: 24.4.2026

Tutkimuksessa selvitettiin erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä sekä selvittää erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kolmea erityisluokanopettajaa. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian toimintajärjestelmä. Tutkimuksessa huomattiin erityisluokanopettajien kokevan aineenhallintansa riittävän vahvaksi, erityisluokanopettajien olevan tyytymättömiä rooleihinsa yhteisopetuksessa sekä erityisluokanopettajien ja aineenopettajien toimintajärjestelmän olevan monimuotoinen. Erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyöhön vaikuttavat kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian mallin mukaisesti yhteistyön tekijät, yhteistyön välineet, yhteistyön kohteet, työnjako, työyhteisö ja säännöt. Osatekijät vaikuttavat myös toisiinsa ja muokkaavat yhteistyön edellytyksiä jatkuvasti. Opettajien työ on murroksessa, sillä yhteistyötä ja inklusiota edellytetään aiempaa enemmän.

Avainsanat: erityisluokanopettaja, aineenopettaja, yhteistyö, peruskoulu, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, toimintajärjestelmä, oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	6
2.2	Opettajien välinen yhteistyö	7
2.3	Koulujen inklusiivinen työkuulttuuri	8
2.4	Yhteistyön toimintajärjestelmä	9
3	Tutkimustavoitteet ja -kysymykset	12
4	Tutkimusmenetelmä	13
4.1	Aineiston hankinta	13
4.2	Aineiston analyysi	14
5	Tulokset	16
5.1	Opettajien työnjako	17
5.2	Opettajien yhteistyön kohteet	21
5.3	Opettajien yhteistyön välineet	25
5.4	Opettajien yhteistyön tekijät	28
5.5	Opettajien työyhteisö	30
5.6	Opettajien yhteistyötä ohjaavat säännöt	34
6	Pohdinta	38
	Lähteet	42
	Liitteet	45
	Liite 1. Haastattelurunko	45
	Liite 2. Facebook-postaus	47
	Liite 3. Tietosuojailmoitus	48
	Liite 4. Tutkimussuostumus	50

1 Johdanto

Erityispedagogiikan tutkimuksia selaillessani huomasin, ettei erityisluokanopettajista ole tehty kovin laajasti tutkimusta. Itseäni kiinnosti etenkin erityisluokanopettajalta vaadittava aineenhallinta sekä yhteistyö aineenopettajien kanssa. Tutkimuksessa tarkastellaankin erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Tutkimus keskittyy opettajien väliseen yhteistyöhön, yhteistyön vaikutuksiin opetuksen toteuttamiseen ja laadukkuuteen sekä erityisluokanopettajien kokemuksiin aineenhallinnastaan.

Erityisopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä käsittelevä tutkimus keskittyy erityisopettajien aineenopettajia konsultoivaan työhön tai osa-aikaiseen erityisopetukseen (ks. esim. Sundqvist & Ström, 2015; Sirkko ym., 2023). Kotilainen, Sirkko ja Takala (2025) selvittivät tutkimuksessaan erityisopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä yläkouluissa. Erityisluokanopettajat oli rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, eikä tietoa erityisluokanopettajien näkemyksistä kerätty. Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien työnkuva sekä erityisopetuksen käytännöt ovat olleet epäselviä ja saattavat vaihdella kuntien ja jopa koulujen välillä runsaasti (Paloniemi, 2025).

Peruskoulun oppimisen tukea uudistettiin vuonna 2025. Uudistuksen tavoitteena oli selkeyttää ja yhtenäistää tukijärjestelmää varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Lisäksi tavoitteena oli vähentää alueellisia eroja esimerkiksi tuen lomakkeissa. (Opetushallitus[b], julkaisuaika tuntematon.) Tuen uudistus on vaikuttanut esimerkiksi pienryhmien kokoon sekä erityisluokanopettajan ja aineenopettajan yhteisopetuksen toteuttamiseen (Opetushallitus[a], julkaisuaika tuntematon).

Työkokemukseni myötä tiedän erityisluokanopettajan työssä tarvittavan monia erilaisia taitoja, sillä erityisluokanopettaja toimii arjessaan monissa erilaisissa rooleissa, myös samanaikaisesti. Erityisluokanopettaja saattaa esimerkiksi opettaa samanaikaisesti kolmelle vuosiluokalle eri oppiaineita, selvittää oppilaiden välisiä riitoja sekä huolehtia tulevasta moniammatillisen yhteistyön palaverista. Erityisluokanopettajien työ on hyvin moninaista, jolloin erityisluokanopettajien tekemää yhteistyötä on erityisen antoisaa

tutkia. Erityisluokanopettajien arkea tutkimalla pystytään selvittämään kouluyhteisön arkea ja toimintatapoja.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa päivitettiin vuonna 2025. Päivityksessä myös peruskoulussa annettava tuki muutettiin aiemmin käytössä olleesta kolmiportaisesta tuesta ryhmä- ja oppilaskohtaisiin tukitoimiin.

(Opetushallitus[a], julkaisuaika tuntematon; Perusopetuslaki, 628/1998.) Aiemmin käytössä olleessa kolmiportaisessa tuessa oppilaille on annettu yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (LukiMat, julkaisuaika tuntematon). Tästä tuen mallista puhekieleen on jäänyt termi ”yleisopetus”, jota käytetään myös tässä tutkimuksessa kuvaamaan perusopetuksen ryhmiä, joissa tuki on pääsääntöisesti ryhmäkohtaista tukea.

Ryhmäkohtaisia tukitoimia ovat yleinen tukiopeetus, opetuskielen tukiopeetus ja erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä. Oppilaskohtaisia tukitoimia ovat erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä, erityisopettajan tai erityisluokanopettajan opetus pienryhmässä, erityisluokanopettajan opetus erityisluokassa tai opetukseen osallistumisen edellyttämät oppilaskohtaiset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet.

Oppilaskohtaisen tuen tunnuspiirteitä ovat säännöllisyys, tuen tarpeen arvioinnit ja suunnitelmat sekä näiden perusteella tehty hallintopäätös. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, julkaisuaika tuntematon.) Perusopetuslaissa (628/1998) määritetään, että erityisluokanopettaja voi antaa opetusta pienryhmässä tai erityisluokassa enintään viidelle oppilaskohtaista tukea tarvitsevalle oppilaalle.

Erityisluokanopettajan tulee olla kelpoinen luokanopettaja sekä erityisopettaja (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 3 luku 8 §).

Kolmiportaista tukea on tutkittu myös suomalaisten aineenopettajien näkökulmasta.

Aineenopettajat nimesivät oppimisvaikeudet kaikkein yleisimmäksi syyksi osa-aikaiseen erityisopetukseen. Aineenopettajat kokivat, ettei opetuksen eriyttämisestä tai heidän antamasta tukiopeutuksesta ole hyötyä oppimisvaikeuksien kanssa toimiessa.

Myös keskittymis- ja käyttäytymisongelmat nähtiin syynä osa-aikaiseen erityisopetukseen. Lähes kaksi kolmasosaa opettajista oli huolissaan oppilaista, jotka eivät tuen tarpeestaan huolimatta saa erityisopettajan tukea. Tutkimuksen mukaan

aineenopettajat toivovat erityisopettajien varmistavan työrauhaa luokkahuoneessa, ehkäisevän tulevia ongelmia ja järjestävän erityisopetusta kolmiportaisen mallin mukaan. (Kotilainen & Takala, 2025.)

2.2 Opettajien välinen yhteistyö

Kollegiaalista yhteistyötä oppituntien suunnittelussa ja valmistelussa on tutkittu Ruotsissa. Ainekohtainen yhteissuunnittelu koettiin hyödylliseksi ja arvioitiin parantavan opetuksen laatua. Yhteissuunnittelua tulisi tukea ja mahdollistaa organisaation tasolta. Mitä enemmän säännöllistä, aikataulutettua yhteissuunnittelua on ollut, sen tyytyväisempiä opettajat ovat olleet käytettävissä olevaan aikaan. Opettajat, joilla oli enemmän aikataulutettua yhteissuunnittelua, kokivat myös organisatorisen ja pedagogisen tuen työyhteisössä paremmaksi. (Nordgren ym., 2021.)

Opettajien väliseen ammatilliseen yhteistyöhön, eli kollegiaalisuuteen, liittyy usein työyhteisöllisiä normeja kollegojen auttamiseen ja tukemiseen tai velvollisuus sitoutua yhteisiin päätöksiin. Kollegiaalisuuden avulla voidaan kehittyä opettajana, jakaa asiantuntemusta sekä oppia toisilta. Opettajien omaan työhönsä saama tuki on yksi tärkeimmistä syistä yhteisöllisyydelle ja yhteistyölle. Kollegiaalista auttamista ovat muun muassa materiaalien jakaminen, ongelmanratkaisu, vinkit, huolien ja ajatusten kuunteleminen sekä yhteissuunnittelu. Yhteisopettajuus on yksi kollegiaalisuuden ilmenemisen muoto. (Kaipia, 2015.)

Opetuksen yhteistyöstä, eli samanaikais- tai yhteisopettajuudesta on monia määritelmiä. Takala, Sirkko ja Kokko (2020a) määrittelevät yhteisopettajuuden sisältävän yhteisen suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin. Yhteisopettajuus on perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 yleisempää kuin vuosiluokilla 7-9. Yhteisopettajuus mahdollistaa esimerkiksi opettajien osaamisen yhdistämistä ja kokemusten ja tunteiden jakamista. Yhteisopettajuuden tulee aina perustua vapaaehtoisuuteen. Kaikki opettajat eivät halua toteuttaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden toteuttamiseen on monia erilaisia tapoja. Työparin tai -ryhmän onkin tärkeää sopia heti alussa selkeät roolit ja työnjako. (Takala ym., 2020a.)

Yhteisopetuksessa voidaan tunnistaa erilaisia työtapoja. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toisella opettajalla on päävastuu opettamisesta ja toisella opettajalla on avustava rooli. Avustava opettaja voi esimerkiksi ohjata yksittäistä oppilasta tai ylläpitää työrauhaa. Rinnakkain opettamisessa oppilasryhmä on jaettu kahteen osaan ja molemmilla opettajilla on vastuu yhdestä ryhmästä. Ryhmien opetus voidaan toteuttaa samassa tilassa tai eri tiloissa. Opetuksen tavoitteiden ja ryhmien muodostamisperiaatteiden mukaan opetettavat asiat voivat olla erilaisia tai samanlaisia. Tiimiopettamisessa opettajilla on yhteinen vastuu oppilaista, opetuksen suunnittelusta sekä toteutuksesta. Tiimiopetuksessa voidaan käyttää avustavaa, täydentävää ja rinnakkaista opettamista työtapana. (Rytivaara ym., 2017.)

2.3 Koulujen inklusiivinen työkuulttuuri

A School for All -hankkeessa kehitettiin inklusiivisia käytänteitä sekä lähestymistapoja. Hankkeessa todettiin inklusiivisen kasvatuksen edellyttävän yhteistyötä ja inklusiivista toimintakulttuuria. Samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettajilla on samankaltainen näkemys hyvästä oppimisesta ja opetuksesta. Samanaikaisopetus mahdollistaa oman työn kehittämistä sekä ”hiljaisen tiedon” siirtymistä opettajalta toiselle. (Pynninen ym., 2013.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa inklusiivista, yhteistyöpainotteista työkuulttuuria (Opetushallitus, 2014).

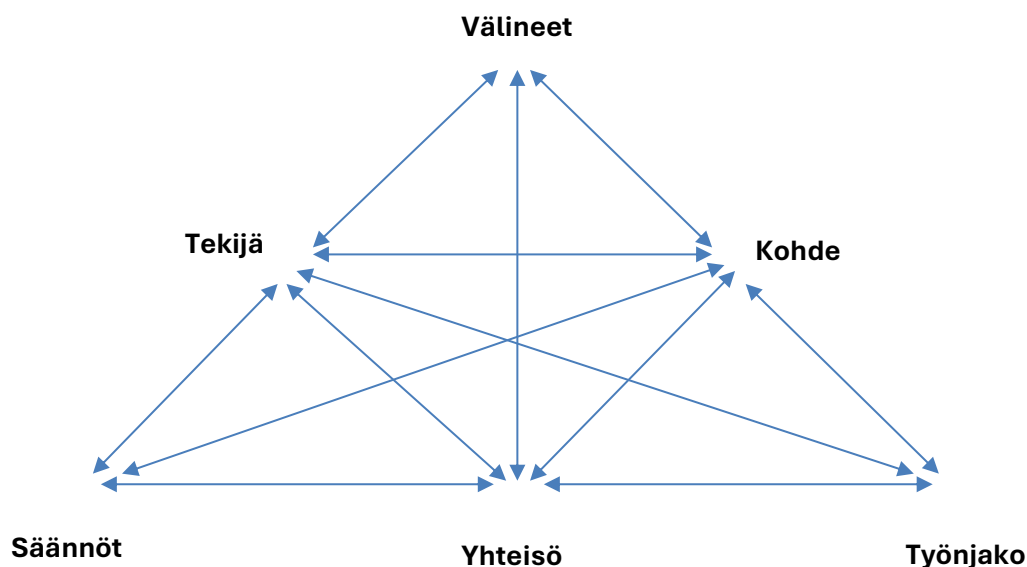
Inklusiivisessa kasvatuksessa jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus hyvään opetukseen, osallisuuteen ja tasavertaisuuteen. Inklusio ei koske vain tukea tarvitsevia oppilaita. Inklusio ulottuu lasten oikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Inklusiivisessa koulussa jokaisen tulisi kokea itsensä osaksi yhteisöä ja jokaisella on mahdollisuus osallistua ja oppia omista lähtökohdistaan käsin. Opettajan uskomukset ja asenteet inklusioon vaikuttaa käytettyihin inklusiivisiin menetelmiin. Opettajan työ on ollut pitkään yksin tekemistä. Uuden inklusiivisen opetuksen, johon kuuluvat esimerkiksi yhteisopettajuus ja uudet inklusiiviset opetusmenetelmät, oppiminen saattaa tuntua opettajista haastavalta. Yhteistyössä henkilöiden persoonalliset ominaisuudet, ammatillinen identiteetti ja asiantuntijuus vaikuttavat työskentelyn tapoihin sekä onnistumiseen. Inklusiivisuutta

edistää joustavuus esimerkiksi oppimisympäristössä sekä opetuskäytännöissä. Inklusio vaatii resursseja ja sitoutumista toteutuakseen. Inklusio on aina yhteistyötä, jossa toimitaan oppilaiden parhaaksi. (Takala ym., 2020b.)

Opetuksen yhteistyö voi tukea inklusiota, mutta se ei takaa sitä. Inklusiivisesta työkuulttuurista hyötyvät oppilaat ja opettajat. Inklusiivisen työkuulttuurin syntymiseen vaikuttavat muun muassa fyysiset luokkatilat, koulukohtaiset resurssit, yhteisen suunnitteluajan ja -tavan löytyminen sekä lukujärjestyksien tekniset seikat. (Takala ym., 2020a.)

2.4 Yhteistyön toimintajärjestelmä

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian toimintajärjestelmä. Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria perustuu Vygotskyn 1920-luvulla kehittämään malliin tekijän, kohteen ja välineen välisestä vuorovaikutuksesta. Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on kehittynyt vuosien aikana erilaisten vaiheiden kautta. Engeströmin (1987) malli (kuvio 1) edustaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian toista sukupolvea. Toisen sukupolven mallissa Vygotskyn malliin on lisätty sääntöjen, yhteisön sekä työnjaon vuorovaikutukset. (Engeström, 2001.)



Kuvio 1 Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian toimintajärjestelmä (Engeström 1987, 78).

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria auttaa hahmottamaan toiminnan verkostoa, sen monia näkökulmia, toiminnan historiallista rakentumista sekä toiminnan muuttumista. Teoriassa keskeistä on osatekijöiden väliset vuorovaikutukset sekä niiden vaikutukset muihin vuorovaikutuksiin. (Engeström, 2001.) Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian avulla voidaan tutkia toimintajärjestelmää yksilöiden näkökulman avulla.

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaa on sovellettu viimeaikaisessa tutkimuksessa. Pihanperä ja kollegat (2026) ovat tutkineet uuden yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajan toimintajärjestelmää. Tutkimuksessa todettiin työn kohteen muuttumisen vaikuttavan myös toimintajärjestelmän muiden osa-alueiden mukautumiseen. Melasalmi ja kollegat (2024) ovat tutkineet erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä sekä niiden vaikutusta heidän ammatillisen toimijuutensa kehitykseen. Tutkimuksessa todettiin opiskelijoiden toimijuuden olevan heikolla tasolla. Opettajankoulutuksessa tulisikin jo varhain rakentaa tulevien opettajuuden toimijuutta ja identiteettiä. (Melasalmi ym., 2024.)

Väitöskirjassaan *Yleisen ja erityisen rajalla: Osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa* Paloniemi (2025) käsittelee alakoulun osa-aikaista erityisopetusta kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian avulla. Väitöskirjassa nousee

esiin muun muassa käsitys erityisopettajasta tiettyjen oppilasryhmien asiantuntijana ja konsulttijana, ristiriitaisuutta oppijoiden tarpeiden ja oppiaineiden välillä, nuorten tarvella kohdatuksi yksilönä sekä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tärkeys. Erityisopettajan työn todettiin sisältävän erilaisia opetuksen muotoja, konsultointia, asiakirjatyötä sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Työnkuva kuitenkin vaihteli merkittävästi erityisopettajien kesken. (Paloniemi, 2025.) Myös erityisluokanopettajan työnkuva on vaihteleva sekä monimuotoinen.

3 Tutkimustavoitteet ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena erityisluokanopettajat kokevat yhteistyön aineenopettajien kanssa sekä miten erityisluokanopettajat suhtautuvat omaan osaamiseensa ja rooleihinsa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa koulujen arjesta erityisluokanopettajien näkökulmasta.

Tutkimuksen lähtöoletukset pohjautuvat omiin kokemuksiin, aiempiin tutkimuksiin sekä vuonna 2025 voimaan tulleeseen tuen uudistukseen. Oman kokemukseni mukaan erityisluokanopettajat tekevät vain vähän yhteistyötä aineenopettajien kanssa ja yhteistyö aineenopettajien kanssa painottuu erityisluokanopettajien aineenopettajia konsultoivaan rooliin (ks. esim. Sundqvist & Ström, 2015; Sirkko ym., 2023). Vuonna 2025 voimaan tullut tuen uudistus on saattanut lisätä erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä. Uusi malli ryhmä- ja oppilaskohtaisesta tuesta luo erilaiset edellytykset erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyölle kuin aiempi kolmiportainen malli.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia erityisluokanopettajilla on yhteistyöstä aineenopettajien kanssa?
2. Miten erityisluokanopettajat suhtautuvat osaamiseensa ja rooleihinsa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä erityisluokanopettajien näkökulmasta. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kuvata erityisluokanopettajien suhtautumista omaan osaamiseensa sekä rooleihinsa yhteistyössä.

4 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuksessa keskitytään erityisluokanopettajien kokemuksiin yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Menetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä haastattelussa on mahdollista syventyä erilaisiin teemoihin ja ongelmiin. Lisäksi haastattelu mahdollistaa esimerkiksi esiin nouseviin teemoihin paneutumisen sekä lisäkysymysten esittämisen. Tutkimusaineiston keräämisessä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelun teemat ja osa kysymyksistä on ennalta määriteltyjä. Haastatteluissa noudatettiin haastattelurunkoa (liite 1), mutta haastattelija saattoi vaihdella kysymysten järjestystä ja esittää lisäkysymyksiä. (Cohen ym., 2018.)

Tutkimus toteutettiin deduktiivisella eli teoriavetoisella otteella ja lähtökohtana oli teorian empiirinen testaus (Juhila, 2021). Tutkimuksen keskeiseksi teoriaksi nousi Engeströmin (1987) kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian toimintajärjestelmä (kuvio 1). Haastattelukysymyksiä muodostettiin kattamaan kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian aihealueita, jotta haastatteluissa saataisiin opettajien yhteistyön toimintajärjestelmä mahdollisimman hyvin esiin. Haastattelukysymyksiä muodostettiin lisäksi selvittämään erityisluokanopettajien työn kokonaiskuvaa. Haastattelun teemoiksi muodostui tyypillinen työpäivä, yhteistyö, yhteistyön hyödyt, konsultaatio, yhteistyön edellytykset, toimijuus ja aineenhallinta.

4.1 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelemalla erityisluokanopettajia. Haastateltavilla erityisluokanopettajilla tuli olla edes vähäistä kokemusta yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Sopivia haastateltavia etsittiin postauksen avulla kahdessa Facebookin erityisopettajille suunnatussa ryhmässä (liite 2). Haastattelin kolmea erityisluokanopettajaa.

Haastateltavat olivat taustatiedoiltaan hyvin erilaisia. Haastateltavat työskentelivät eri maakunnissa: Etelä-Savossa, Pohjois-Savossa ja Varsinais-Suomessa. Yksi työskenteli yläkoulussa ja kaksi yhtenäiskoulussa. Oppilaita oli kouluissa 100–250, 400–650 ja yli 650. Erityisluokanopettajan kelpoisuuden lisäksi haastateltavilla oli erilaisia pätevyksiä

sekä osaamista, kuten aineenopettajan kelpoisuuksia ja neuropsykiatrian osaamista. Haastateltavilla oli reilusti kasvatusalan kokemusta, keskiarvallisesti noin 14 vuotta.

Haastateltavat saivat itselleen kopiot tietosuojailmoituksesta (liite 3) sekä allekirjoitetusta tutkimussuostumuksesta (liite 4) ennen haastattelua. Haastattelut suoritettiin täyspitkinä eli yksi haastattelu kesti noin tunnin. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 170 minuuttia. Haastatteluista kaksi suoritettiin Zoomin välityksellä etähaastatteluina ja yksi kasvokkain. Haastattelut äänitettiin siten, ettei äänitteessä ole muita henkilötietoja, kuin haastateltavan ääni. Haastattelun jälkeen äänite litteroitiin ja sekä äänite että litteraatti siirrettiin yliopiston hallinnoimaan Seafire-palveluun salattuun kansioon. Litteroidessa aineistosta poistettiin kaikki tunnistetiedot sekä puhekielessä esiintyvää ylimääräistä toistoa ja täytesanoja. Lisäksi ilmaisuja saatettiin muokata, jotta yksittäisiä sitaatteja ei voisi yhdistää haastateltavaan esimerkiksi kielen murteen perusteella.

4.2 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin deduktiivisesti eli teorialähtöisesti (Elo ym., 2022). Aineistosta luotiin Engeströmin (1987) toimintajärjestelmän mallin (ks. kuvio 1) mukaisesti kuusi luokkaa, jotka olivat yhteistyön välineet, yhteistyön tekijät, säännöt, työyhteisö, työnjako sekä yhteistyön kohteet. Engeströmin (1987) malli voidaan luokitella formaaliksi teoriaksi, sillä se tarjoaa toimintakulttuuriin yleisen selitysmallin, jonka avulla voidaan tarkastella mikrotasolla esimerkiksi erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välistä toimintakulttuuria (Juhila, 2021).

Analyysi on pyritty rakentamaan mahdollisimman yhtenäisistä lauseista ja ajatuskokonaisuuksista. Analyysimallin kompleksisuuden takia ajatuskokonaisuuksia jouduttiin pilkkomaan analyysissa. Analyysiyksikkönä toimi tarvittaessa yksittäiset sanat. Ajatuskokonaisuus saattoi kertoa yhdestä luokasta, mutta puheessa viitattiin myös muihin luokkiin kuuluviin asioihin. Seuraavassa esimerkkilainaus, jossa ajatuskokonaisuus kertoo yhteistyön hyödyistä omaan työhön. Lainaus on luokiteltu kohteeseen (merkitty keltaisella). Ajatuskokonaisuuden sisällä on mainittu myös välineet (sininen) sekä viitattu aineenopettajien ominaisuuksiin (punainen).

”Joiltain opettajilta sit on niinku saanut vaikka hyvää materiaalia tai niinku saanut et millä lailla joku asia opetetaan et on hyvin taitavia niin kuin opettajia. Ja sitte ehkä myös sit siinä, että jos on ollut näitä tämmöisiä oppitunteja missä ollaan siellä isona ryhmänä ni sit näkee myös niitä ns. normaaleja oppilaita, että ei aivan niinku tavallaan elä siinä omassa kuplassaan missä sitten niin kun se maailma hyvin eri kuitenkin.”

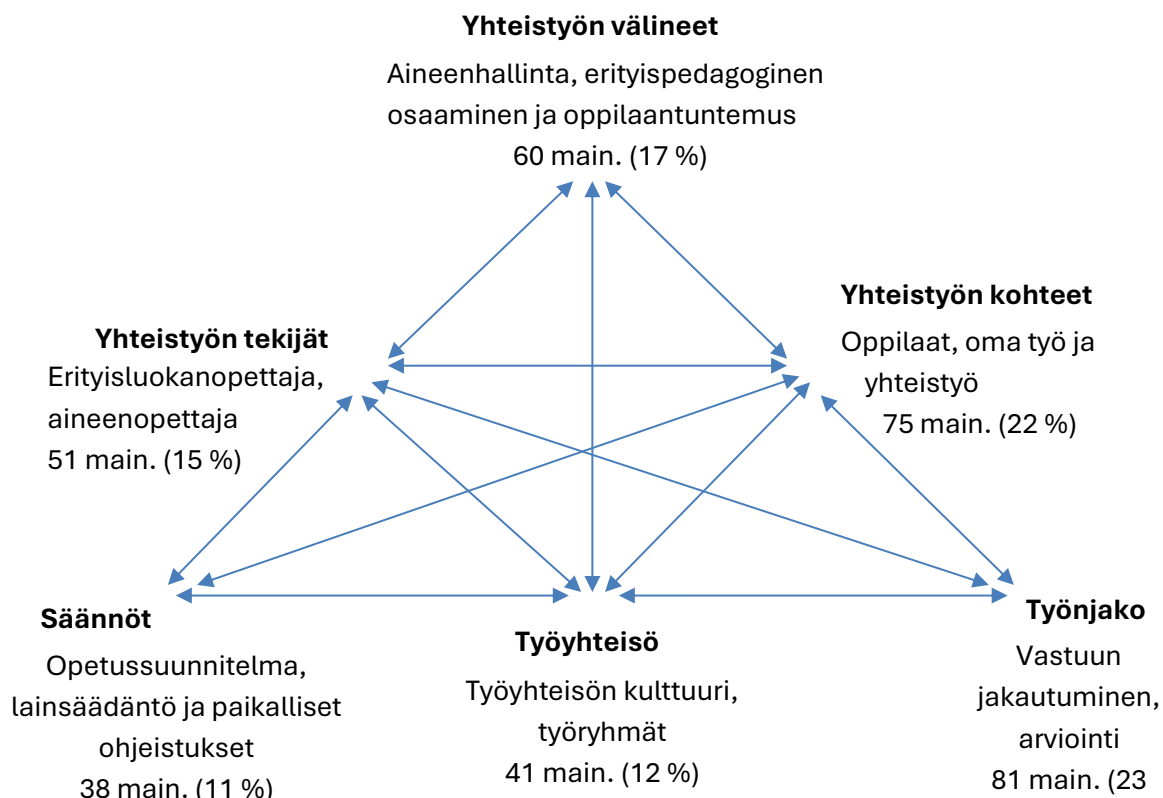
Aineiston analyysimallin kompleksisuuden takia myös analyysi on kompleksinen. Vaikka ajatuskokonaisuudessa mainitaan myös muita luokkia, esitetään tulokset ajatuskokonaisuuden pääluokan mukaan. Toiseen luokkaan luokitelluissa ajatuskokonaisuuksissa mainitut luokat huomioidaan tuloksissa sekä ajatuskokonaisuuden kontekstissa että oman luokkansa kontekstissa.

Analyysin jälkeen kvantifioin eli määrällistin aineiston. Yhteensä mainintayksiköjä kertyi 346. Kvantifioinnissa teorialähtöisen mallin kuuden pääluokan esiintymismäärät laskettiin sekä frekvensseinä että suhteellisina osuuksina. Kvantitatiivisen lähestymistavan avulla hahmotettiin tulosten yleiskuvaa sekä monimuotoisuutta. (Cohen, 2018; Maxwell, 2010.)

5 Tulokset

Tutkimuksen tulokset esitetään toimintajärjestelmän mukaisissa tulosluokissa.

Engeströmin (1987) malliin pohjautuva erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyön toimintajärjestelmä on esitetty kuviossa 2. Kuviossa on esitelty tulosluokkien pääsisältö, mainintojen määrä sekä mainintojen prosenttiosuus kaikista maininnoista.



Kuvio 2 Opettajayhteistyön toimintajärjestelmä erityisluokanopettajien kokemana (pohjautuen Engeström, 1987, ks. kuvio 1).

Opettajat toivat esiin toimintajärjestelmän kaikkia osa-alueita suhteellisen tasaisesti. Selkeästi eniten opettajien puheessa nousi esiin työnjako ja yhteistyön kohteet. Vähiten mainintoja saivat säännöt ja työyhteisö.

Työnjako mainittiin aineistossa 81 kertaa. Työnjakoon luokitellut maininnat keskittyivät töiden, yhteistyön ja vastuuden jakautumiseen erityisluokanopettajan ja aineenopettajien välillä. Yhteistyön kohteet mainittiin aineistossa 75 kertaa. Kohteeseen luokitellut maininnat keskittyivät oppilaisiin, yhteistyöhön ja omassa työssä koettuun hyötyyn. Yhteistyön välineet mainittiin aineistossa 60 kertaa. Välineisiin luokitellut maininnat keskittyivät aineenhallinnalliseen osaamiseen, erityispedagogiseen osaamiseen sekä oppilaantuntemukseen. Yhteistyön tekijät

mainittiin aineistossa 51 kertaa. Tekijöihin luokitellut maininnat keskittyivät erityisluokanopettajan ja aineenopettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Työyhteisö mainittiin aineistossa 41 kertaa. Työyhteisöön luokitellut maininnat keskittyivät työyhteisön toimintakulttuuriin sekä erilaisiin työryhmiin. Säännöt mainittiin aineistossa 38 kertaa. Sääntöihin luokitellut maininnat keskittyivät lainsäädäntöön sekä erilaisiin paikallisiin ja valtakunnallisiin ohjeistuksiin, kuten työaikaan ja yhteistyöhön varattuun aikaan.

Tulosluokat esitetään mainintojen lukumäärän mukaisesti suurimmasta pienimpään. Tulosten lukemisen selkeydeksi aineisto-otteiden jälkeen viitataan kyseisen erityisluokanopettajan tunnuksen: ELO1, ELO2 tai ELO3. Aineisto-otteet on pyritty esittämään niin, ettei tunnuksesta huolimatta yksittäistä haastateltua erityisluokanopettajaa pysty tunnistamaan.

5.1 Opettajien työnjako

Opettajien välinen työnjako on moninainen. Myös yhteisopetustunnit vaihtelevat opettajakohtaisesti. Erityisluokanopettajat kertovat aineenopettajien olevan lähes aina päävastuussa (yhteis)opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista.

Yksi erityisluokanopettajista kertoi toteuttavansa liikunnassa, käsityössä ja kotitaloudessa samanaikaisopettajuutta, ryhmässä on tällöin sekä pienryhmän oppilaat että yleisopetuksen oppilaat. Yhden erityisluokanopettajan oppilaat opiskelevat kaikki taito- ja taideaineet sekä helpoimmat lukuaineet yleisopetuksen ryhmän mukana. Yksi erityisopettaja kertoi yhteisopetuskokeilusta, jossa pienryhmä oli opiskellut kaikki oppiaineet yleisopetuksen ryhmän mukana. Kokeilussa oppitunnit oli suunniteltu yhdessä ja erityisluokanopettaja oli ollut vastuussa oppiaineiden yksilöllistetyistä sisällöistä ja arvioinneista.

”Tein vuoden semmoista yhteisopetuskokeilua silloin, kun edellinen ryhmä oli, olikohan ne nyt sit ysejä, niin yhteensä 16 tuntia aineenopettajien kanssa niinku semmoista yhteistä. Että mulla on semmoset pienluokkalaiset, jotka silloin, kun oli entiset tuet vielä, niin erityisen tuen oppilaita, joilla oli yksilöllistettyjäkin oppiaineita, niin me oltiin sitten yhteisopettajuustunneilla niinku kaikki oppiaineet oikeastaan ison luokan mukana.” [ELO3]

Samanaikaisopetuksessa erityisluokanopettajan rooliksi jää usein kurinpitäminen ja hyssyttely. Erityisluokanopettajan roolia samanaikaisopetuksessa verrataan usein koulunkäynninohjaajan tai laaja-alaisen erityisopettajan rooliin. Roolit muodostuvat usein luonnostaan myös opettajien vahvuuksien mukaisesti, aineenopettajalla on vahva aineenhallinnallinen osaaminen ja erityisluokanopettajalla on vahva toiminnanohjauksellinen osaaminen. Tällaista samanaikaisopettajuuden roolia erityisluokanopettajat eivät pidä niukkojen resurssien tehokkaana käyttönä.

”Ku on opettaja siel mukan siin luokas ni onhan siin vähä semne eri, et eihän sil sais olla mikää kurinpitäjä se tota noini se samanaikaisopettaja, mut kyl se tuo semmost tiettyy jämäkkyyttä, ku siel on kaks opettajaa siel luokas.”
[ELO1]

”Se aineenopettajahan sen opetuksen pitää ja hänellä on se suunnitelma. Mähän menen sinne ihmettelemään, että jaa tänään tehdään tämmöistä ja sitten aika paljon on niitten joko omien oppilaiden kanssa tai sitten siellä vähän niinku semmosena pitämässä sitä kuria tai, et tavallaan, että se aineenopettaja sitten voisi keskittyä siihen hänen omaan työhönsä, koska hänellähän se [aineenhallinnallinen] osaaminen siinä tapauksessa on”
[ELO2]

”Jos mä nyt meen sinne johonkin historian tunnille nostelemaan housuja ja hyssyttelemään, niin se on aika puuduttavaa ja sit mulle tulee ittelle se olo, että eihän siinä ole niinku mitään järkeä, että täällä on niinku opettajasta tehty koulunkäynninohjaaja.” [ELO2]

Erityisluokanopettajat saattavat kysyä samana päivänä, mitä oppitunnilla olisi tiedossa. Oppitunneilla aineenopettaja usein opetustuokion jälkeen ohjeistaa erityisluokanopettajaa viemään jonkin porukan omaan luokkaansa tekemään tehtäviä.

”Mä olin esimerkiks uskonnos, niin mä ehkä kysyin sinä päivänä aikaisemmin, mä oon ollut siis ihan yksittäisel tunnilla. Mä kysyin et mitäs tänään tehdään ja sit se oli silleen, et lähinnä puhuttiin et otanks mä ne omat oppilaani sieltä pois ja tehdään sitä samaa vai ollaanks me siellä isos ryhmäs mukana, mut se oli niinku hyvin lyhyt eli se aineenopettaja aina niinku otti päävastuun, et ohjelmasta ja arvioinnista, et kyl me nyt arvioinnistakin niinku sillai keskusteltiin, mut kyllä mä sanon, et aineenopettajalla oli päävastuu.”
[ELO1]

Erityisluokanopettajat eivät koe lähes koskaan olevansa päävastuussa oppitunnista. Yksi erityisluokanopettaja kertoi, että heillä oli joissain oppiaineissa ollut lyhyitä jaksoja, joissa myös hän oli päässyt opettamaan.

”Mun täytyy sanoa, et en ole kyllä kauheesti osallistunut suunnitteluun. Ehkä voi jotai ehdottaa, mut päävastuu on [aineenopettajalla]. Ja ehdottaa aina niinku et tehtäiskö näin ja istumajärjestyksen näin ja tehtäiskö seuraaval kerral tää tehtävä näin, eli jotain voi ehdottaa ihan, mut se aineopettaja sit ottaa sen. Ja oon tehny istumajärjestyksiä niinku tämmöisii jotain niinku pikkujuttuja. Se päävastuu on aina ollut sillä aineenopettajalla.” [ELO1]

Aikaa on varattu yhteissuunnitteluun hyvin vähän, jos ollenkaan. Yleisesti opettajat ovat tyytyväisiä, jos saavat toisen opettajan luokkaansa, toisen opettajan roolista ja osaamisesta huolimatta.

”Miten ja mistä sä löydät sen yhteisen ajan? Ni se on mun mielestä aika kova vaatimus et en mä niinku, mä oon ihan tyytyväinen, jos mä saan sinne niinku toisen opettajan sinne luokkaan et ei mua haittaa vaiks hän ei olisi niin perehtyny siihen oppiaineeseen et se on ihan niinku riittävästi et tulee sinne. (...) Pitäisi nyt sanoa, että yhteissuunnittelu ja näin, mutta ei kyl olla tehty oikeesti.” [ELO1]

Erityisluokanopettajien suhtautuminen yhteisopettajuuteen vaihtelee, osa haluaa opettaa itse kaikki tunnit, osa toivoisi enemmän mahdollisuuksia yhteisopettajuuteen. Myös aineenopettajien suhtautuminen yhteisopettajuuteen ja vastuun jakamiseen vaihtelee.

”Joku semmonen kunnan samanaikais/yhteisopettajuuskuvio ajan kanssa ni olis kiva jossain aineissa joskus vetää.” [ELO1]

”Se riippuu tosi paljon siitä [aineen]opettajasta, että hirveän vaihtelevasti osa otti sitä yhteisopettajuutta ja vastuun jakamista niinku mielellään alkoi tehdä sitä silloin. Osalle sitten taas oli aineenopettajasta ihan mahdoton ajatella, että joku esimerkiksi nyt arvioi tai tekee kokeita tai tarkistaa niitä.” [ELO3]

Yksi erityisluokanopettajista toivoisi edes lyhyitä interventiotyyllisiä yhteisopetusjaksoja.

”Esimerkiks sellanen, että kun historia alkaa ni otettais joku vaikka lukutekniikkajuttu 5 tunnin satsi. Mikä suunniteltais niinku aineenopettaja ja erityisopettaja yhdessä et joku tän tyyppinen vois olla semmoinen kiva.” [ELO1]

Yksi erityisluokanopettajista kokee helpoimmaksi vetää omaa pienryhmää. Yhteistyö on mahdollista myös ilman samanaikaisopetusta, esimerkiksi yhteisten kokeiden muodossa.

”Vaikkakin se [aineenopettajan] aineenhallinta olis niinku hyvä, mut jos se ryhmänhallinta on aivan olematonta niin tavallaan sit, huomasin, että pääsee itse helpommalla ja se on mielekkäämpää et mä vaan itse vedän niitä omia pienryhmiä ja siellä sit itte pitää olla vastuussa siitä, että mitä materiaaleja käyttää ja mitä asioita painottaa.” [ELO2]

”Ne [aineenopettajat] auttaa mua niinku et mitä sisältöi mä otan, sit saa samat kokeet ja sit mä otan kyl aika paljon, esimerkiks englanti, fysiikka, kemia, ni mä otan aika paljon, jos mä saan kokeet sielt isost ryhmästä ni sit usein ison ryhmän opettaja myöskin arvioi.” [ELO1]

”Ettei oltu samassa tilassa, tehtiin suunnittelu- ja koetilanteessa yhteistyötä. (...) Pystyi jakamaan materiaalia, tekemään vuorotellen niinku vaikka classroom tehtäviä.” [ELO3]

Osa erityisluokanopettajista kysyy matalalla kynnyksellä apua, osalle kynnys on isompi. Myös konsultaatiota on paljon, molempiin suuntiin. Osa erityisluokanopettajista myös vapaaehtoisesti hivuttautuu auttamaan esimerkiksi vastavalmistuneita aineenopettajia haastavien oppilaiden asioissa.

”Et kyl mä niinko kysyn kyl aika paljon apua, et mitä mä voin tehdä ja miten mä teen ja onks siin [fysiikan ja kemian demossa] jotain vaarallista, et ne on ainakin semmonen.” [ELO1]

”Aineenopettaja kysyy, et no mitä mä teen tän sun oppilaan kanssa, kun se on näin ja sit yleensä se menee silleen se tilanne, et yritetään ensin jotain, ensin yritetään usein luokas jotain. Sit jos ei millään, niin sit yritetään, et jos se osan tunnust tekis ohjaajan kanssa sen luokan ulkopuolel jotain ja sit jos ei niin sit se voi tulla niinku tänne ja sit se konsultaatio kääntyy niin, et sit mä kysyn silt aineenopettajalt, et mitä te ootte tehnyt siellä eli näin se homma etenee.” [ELO1]

Yhteistyön luomisen ja toteuttamisen koetaan usein jäävän erityisluokanopettajan velvollisuudeksi. Erityisluokanopettajat toivoisivatkin, etteivät he olisi yksin vastuussa yhteistyöstä. Erityisluokanopettajat kokivat vastuun jakautuvan erityisesti arvioinnissa, sisältöjen valinnassa sekä haastavissa tilanteissa.

”Kukaan ei tuo mulle sitä koepaperia et hei aijaa et pidäks säkin kokeen et mä toin sulle niinku kokeen et. No jotkut tosi harvoin, vaan mun täytyy oikeasti itte tehdä se työ, et mä juoksen tääl ympäri koulua välituntisin ja niinku haen niitä opettajia. (...) Kun lukuvuosi alkaa ja uudet oppilaat ni täytyy tältä opettajalt pyytää jotain ja tältä opettajalt pyytää jotain ja sit tavallaan myöskin kaikkia opettajia tiedottaa et miten huomioida niit mun oppilaita.” [ELO1]

”Mut sit myös et ei käy silleen että tavallaan ne niinku kaikki kaatuu, että hoida, hoida, hoida.” [ELO2]

Yhteistyön voidaan todeta olevan erityisluokanopettajien näkökulmasta heidän velvollisuutensa. Aineenopettajat eivät erityisluokanopettajien mukaan ole kovin aktiivisia yhteistyön edistäjiä. Erityisluokanopettajat eivät ole olleet tyytyväisiä samanaikaisopettajuuteen, jossa erityisluokanopettaja on toiminut koulunkäynninohjaajan roolissa.

5.2 Opettajien yhteistyön kohteet

Erityisluokanopettajat kokivat yhteistyön kohteeksi ensisijaisesti oppilaat. Aineistossa korostui myös käsitys siitä, ettei aineenopettajat aina ajattele yhteistyön toteuttamisessa ensisijaisesti oppilaiden tarpeita. Erityisluokanopettajat kertoivat myös oman työnsä hyötyvän suuresti yhteistyöstä.

Oppilaat haluavat pienryhmään, vaikka heillä ei olisi tarvetta oppilaskohtaiseen tukeen. Pienryhmä koetaan esimerkiksi yleisopetuksen ryhmää turvallisemmaksi tai rauhallisemmaksi. Oppilaat ovat valikoivia opettajien suhteen ja kiintyvät usein erityisluokanopettajaan.

”Se pienluokka on tänä vuonna poikkeuksellisen suosittu, et sinne yritetään työntyä koko ajan myös semmoiset oppilaat, jotka ei sinne kuulu.” [ELO2]

”Ainakin nää mun nykyiset oppilaat, tai ainakin ne hankalat oppilaat, ni on hyvin valikoivia niistä opettajista, eli heillähän on sukset ristissä sitten suurimman osan kanssa, joten silloin se tilanne vois kääntyä myös aika ikäväks sit sille aineopettajalle, et sit tavallaan niinkun hänellä on se osaaminen, mut sit koko ajan roikutaan minussa.” [ELO2]

Tukea tarvitsevat oppilaat eivät välttämättä opi aineenopettajien tunneilla. Aiheen haastavuuden takia oppilaat ovat levottomia ja saattavat häiritä myös muita oppitunneilla. Lisäksi oppilaille saattaa olla haastavaa oppia jokaisen aineenopettajan tapa toimia oppitunneilla.

”Päät pyöri kun pöllön pojalla siellä kun eihän ne ymmärrä mitään. (...) Että jos he vaan niinku menee sinne oppitunnille sekoilemaan, niin tavallaan se on sitten kaikilta pois.” [ELO2]

”Voi olla oppilaille hankala sisäistää se, että silloin kun ollaan omassa luokassa, niin se on eri maailma kun silloin, kun ollaan siellä luokan ulkopuolella, vaikka ollaankin samassa koulussa.” [ELO2]

Opetus ei välttämättä sisäisty yhtä hyvin kuin olisi tarkoituksenmukaista. Oppilaat eivät välttämättä kykene osallistumaan aineenopetukseen erilaisten syiden takia. Oppilas ei välttämättä ole pienryhmässä oppimisvaikeuden takia. Osa saattaa olla esim. pahan lukivaikeuden takia erityisopetuksessa. Opetus räätälöidään oppilaiden tasoon sopivaksi ja oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaan määritetään esimerkiksi aineenopetuksen ja erityisopetuksen suhde.

”Jos ei se ole vielä [joulukuussa] jäänyt päähän, että milloin ne tunnit loppuu, ni on aika harvassa sit ne asiat, mitkä niinku tavallaan niistä oppiaineista [jää mieleen] ja sit myös mulla on tällä hetkellä niin heikkoja oppilaita, että ei heidän pitäis edes olla niinku perusopetuksessa, et hehän on siellä niinku sillä lailla säilössä.” [ELO2]

”Jotkut on käytännös niinku kaikki lukuaineet täällä ja sit voi olla et sit noit taito- ja taideaineitakin on vähän niinku räätälöity siit, et sit jollain on mennyt sit silleen, et ei ne ole mennyt enää ollenkaan tonne isoihin ryhmiin, jos tilanne on se.” [ELO1]

Yksi erityisluokanopettaja puhui vahvasti kiinteiden pienryhmien puolesta, sillä hän koki jatkuvasti vaihtuvan ryhmän vaikuttavan negatiivisesti erityisesti kaikkein heikoimpien oppilaiden oppimiseen. Toisaalta kyseinen erityisluokanopettaja koki inklusiivisen samanaikaisopettajuuden vaikuttavan positiivisesti hänen työhönsä, sillä yleisopetuksessa olevien oppilaiden kohtaaminen estää erityisluokanopettajan mielikuvien ja asenteiden yksipuolistumista.

”Itselle mieluisin ja mun mielestä myös oppilaille mieluisin malli olisi se, että olis ne kiinteät pienryhmät, koska tässä nykyisessä mallissa musta tuntuu, että kaikkein eniten siitä hyötyy ne oppilaat, jotka on suurimmaks osaksi siellä yleisopetuksessa, mut sitten käy ne tietyt oppiaineet siellä pienluokassa, koska sit taas ne oppilaat, jotka on siellä pienluokassa tavallaan kiinteästi, niin heillä menee sit aina se päivä niinku sekaisin siihen ku se ryhmä vaihtuukin tai sinne tulee niitä muutoksia.” [ELO2]

”Jos on ollut näitä tämmöisiä oppitunteja missä ollaan siellä isona ryhmänä ni sit näkee myös niitä ns. normaaleja oppilaita, että ei aivan niinku tavallaan elä siinä omassa kuplassaan missä sitten niin kun se maailma hyvin eri kuitenkin.” [ELO2]

Toinen erityisluokanopettaja kokenut oppilaille toimivaksi joustavan, ns. klinikkatyypin pienryhmäopetuksen. Etenkin mielenterveyden haasteista ja useista poissaoloista kärsivät oppilaat hyötyvät joustavasta erityisopetuksesta. Erityisluokanopettaja koki, että oppilaat tarvitsevat mahdollisuuden joustavaan pienryhmäopetukseen.

”Oppilaat koki, kun oli tosi paljon sellaisia mielenterveys -ahdistusperäisiä haasteita siellä, ni he halusivat niitä pienempiä ryhmä mitä ne [isot ryhmät] ja sitten oli poissaolojen takia semmoista et ku tehtiin urakkatyötä niin se urakkatyöskentely ei onnistunut sit siinä ison ryhmän mukana.” [ELO3]

”Me tehtiin tällöinen inklusiivinen pienryhmäkokeilu jossa ne oli kaikki pienryhmäoppilaat, ison tai yleisopetuksen ryhmässä kirjoilla, tuen tasosta huolimatta tai riippumatta ja sitten me käytiin niinku siinä, tosi joustavasti tykkäsin pitää sitä pienluokan ovea auki, että kaikki sai sitten käydä siellä ja tuki jaettiin silleen aika vapaamuotoisesti. (...) Mulla on semmoinen klinikkatyypinen että se luokka niin se oli tosi inklusiivinen, sitten jos oli vaikka yleisopetuksessa oppilaita joilla oli paljon poissaoloja. Meillä on niitä ihan hirveästi ja sitten ne ei, ei ole helppoa heidän tulla, niin he sai tulla hommiin minun luokkaan.” [ELO3]

Erityisluokanopettajien mukaan olisi tärkeää, että pienryhmässä opiskelevat oppilaat olisivat osa myös jotakin yleisopetuksen ryhmää. Erityisopetuksen rajan häivyttäminen näkyisi esimerkiksi todistusten jaossa, jossa kaikki ryhmän oppilaat saisivat todistukset sukunimijärjestyksessä tuen tarpeiden tasoista huolimatta. Erityisluokanopettajat kokivat tärkeäksi nähdä oman ryhmänsä oppilaat osana isoa ryhmää, sillä se mahdollistaa pienten muutosten ehdottamisen.

”Mä tykkäisin nähdä mimmisia ne mun oppilaat on siellä isos ryhmässä, koska monta kertaa sitten isos ryhmäs ne käyttäytyy siel eri tavalla, et osa menee semmoseks et ne ei tee mitään siellä ja osa menee semmoseks et ne saattaa häiritä kauheesti niin olis kiva nähdä se. Ja siit niinku sit mieltii yhdes, et mitäs niille asioille voi tehdä. (...) Et ei ne ole välttämättä kummallisia, mut kun sen tietää sen oppilaan ni sit osaa ehdottaa jotain siihen sopivaa ratkaisua ja sit se tavallaan se tilanne helpottuu.” [ELO1]

Erityisluokanopettajat kokevat oppilaiden tarvitsevan hitaampaa tahtia opiskelussa. Osa erityisluokanopettajista pyrkii etenemään samaan tahtiin ja samoja sisältöjä verrokkiluokan kanssa, osa menee muutaman oppitunnin verran perässä. Erityisluokanopettajat haluavat myös painottaa, että yhteistyötä tulisi tehdä oppilaan parhaaksi, eikä helpottamaan opettajien työtä.

”Se ei ole kuntoutuva ja se ei ole näiden [oppilaiden] tarpeiden mukaan, vaan mietittiin vaan se että ne oppilaat piti saada pois sieltä luokasta.” [ELO3]

”Nähtäisiin aina se opetustilanne semmoisena niinku oppilaan, oppilaalle tulevana juttuna, että miten sen nyt sanoisi, ymmärrät varmaan mitä tarkoitan niinku se oppilaan etu siinä edellä eikä joku että minun täytyy nyt. Ja niinku siihen voi jokainen pysähtyä sen verran, että mitä tuo [oppilas] nyt tarvitsee, toki sitten isomman ryhmän kanssa, niin ihan siis semmoinen yksilöllisyys siinäkin.” [ELO3]

Yhteistyön koetaan keventävän aineenopettajien työtä, sillä erityisluokanopettaja ottaa aineenopettajalle hankalimmat oppilaat omaan luokkaansa. Erityisluokanopettajat oppivat yhteistyössä esimerkiksi ainedidaktiikkaa sekä saavat tietoa hyvistä opetusmateriaaleista. Erityisluokanopettajat kokevat helpotukseksi sen, ettei heidän tarvitse yksin valita oppiaineiden sisältöjä opetussuunnitelmasta. Erityisluokanopettajat painottivat, että oppivat yhteistyöstä aina itse jotakin. Yhteistyö vaikuttaa erityisluokanopettajien työhyvinvointiin positiivisesti, sillä he voivat luottaa avun saamiseen. Erityisluokanopettajat eivät kuitenkaan koe saavansa henkistä tukea aineenopettajilta.

”Kyllähän siinä [yhteistyössä] oppii ite tosi paljon.” [ELO3]

”Ne sisällöthän, se on ihan valtava määrä. Jos lähdet opettaa niitä kaikkia, niinku alusta asti yksin pyrittävä niinku valmistella kaikki tunnit niin se oli musta tosi. Niin myönsin sen, että vaikka tutustun niihin, niin en pysty omaksumaan kaikkea.” [ELO3]

Erityisluokanopettajat kokevat yhteistyön erittäin tärkeäksi. Yhteistyön ei aina koeta olevan helppoa ja kaikkien aineenopettajien kanssa pyritään pysymään puheväleissä. Yhteistyössä koetaan tärkeäksi avoin vuorovaikutus, keskustelu, toisen kuunteleminen, työtaakan jakaminen sekä luottamus. Myös oppilaat hyötyvät yhteistyöstä.

”Ei se [yhteistyö] aina ihan helppookaan oo ja sit niinku semmosii että jotkut oppilaathan saattaa olla vähän niinku semmosii, vaiks me nyt ammattilaisii ollaan, ni kyllähän ne jotkut niin sanotusti menee vähän tunteisiinkin. Että niinku kyllähän ne oikeasti voi olla vähän ärsyttäviäkin jotkut ja sit menee vielä pyytämään jotain semmoselle oppilaalle, niin onhan se varmaan siis suurin. Siis ymmärtäväisesti kaikki suhtautuu, mä sanon niinku 90-prosenttisesti, mut kyl välil tulee vähän semmoisiakin että niin, ei se aina helppoa ole.” [ELO1]

”Oppilaat hyöttyvät siitä, että on sitä yhteistyötä, niin se on niinku ihan ehdoton näkökulma et itse voin hyvin sanoa niin.” [ELO3]

Erytysluokanopettajat kokevat oppilasaineiden heikkona, etenkin oppimisvaikeudet, keskittymisen haasteet ja käyttäytymisongelmat ovat yleistyneet. Osalle oppilaista kiinteässä pienryhmässä opiskelu on paras vaihtoehto, osalle taas joustava pienryhmätyöskentely on toimivin malli. Tärkeintä olisi toteuttaa yhteistyötä oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Opettajat hyöttyvät yhteistyöstä vahvasti.

5.3 Opettajien yhteistyön välineet

Opettajien yhteistyö perustuu opettajien osaamiseen ja niiden eroihin. Tyypillisesti erityisluokanopettajalla on parempi oppilaantuntemus sekä erityispedagoginen osaaminen ja toisaalta aineenopettajalla on parempi aineenhallinnallinen osaaminen. Opettajien koetaan arvostavan ja täydentävän toisiaan yhteistyössä.

Aineenhallinnallisesti laadukkaampi opetus saadaan aineenopettajalta.

Erytysluokanopettajat kuitenkin kokevat aineenhallintansa riittäväksi.

Erytysluokanopettajien on haastava tietää aineenopettajien aineenhallinnallisia tavoitteita oppitunneille. Oppitunnin yhteisenä tavoitteena on usein, ettei kukaan loukkaantuisi ja kaikilla olisi mukavaa. Erytysluokanopettajien kertomuksista tulee ilmi tavoitteiden olevan aineenopettajia matalammalla.

”No ei se oo nii laadukasta [opetusta kuin aineenopettajan], mut on se näille, niinku näille se on laadukkainta mitä ne voi saada, se olis niille huonoa laatua, jos mä opettaisin jotain kymppin asioita. (...) Mut kyl mä tääl mun mielest olen niinku riittävän hyvä, sanotaan näin.” [ELO1]

”Ainakin tällä hetkellä ni pääsee silleen aika helpolla [aineenhallinnan osalta], lähinnä sen takia, koska ne asiat pitää olla niin yksinkertaisia. (...) Tavallaan aineenhallinnaks riittää se, että osaa enemmän, kun se oppilas, jos oppilas on siellä vitosen tai kutosen tasolla, ni se ei nyt ihan hirveästi oo, että mitä tarvii.” [ELO2]

Aineenopettajien ammattitaito eli aineenhallinta koetaan ainutlaatuisiksi ja minäpystyvyyksi vahvaksi. Erytysluokanopettajat arvostavat aineenopettajia ja heidän ammattitaitoansa.

”Se aineenopettajan ammattitaito ja semmoinen niinku minäpystyvyys on aika vahva.” [ELO3]

”On siin niinku tosi paljon semmoist tietoa ja asiantuntemusta, et kyl mä arvostan sitä aineenopettajan työtä niinku paljon. (...) Kyl se on aika hienoa, et meillä on semmoisia eksperttejä, että on semmoisia oman alansa asiantuntijoita tääl, ni hieno homma.” [ELO1]

Erytysluokanopettajalla ei voi olla jokaisessa aineessa samantasoista aineenhallintaa kuin aineenopettajilla. Erytysluokanopettajat kokevat yläkoulun kolmen vuosikurssin kaikkien aineiden aihealueiden samanaikaisen hallinnan hyvin vaikeaksi. Etenkin eri oppiaineiden samanaikainen opetus koetaan haastavaksi. Fyysiset oppikirjat ovatkin hyvin tärkeitä erityisluokanopettajille ja oppilaille. Erytysluokanopettajat kokivat digimateriaalien käytön haastavaksi ja aikaa vieväksi, sillä erityisluokanopettajien työhön kuuluu usein eri oppiaineiden ja -materiaalien samanaikainen opetus. Esimerkiksi yksi erityisluokanopettajista kertoi opettavansa yhden oppitunnin aikana jopa viittä oppiainetta samanaikaisesti, kun yksilölliset oppimäärät huomioidaan. Oppikirjojen konkreettinen selaus ja etenemisen seuranta on tärkeää niin oppilaille, kuin opettajalle. Yksi erityisluokanopettajista kertoi näkevänsä oppikirjojen tehtävät yhteisinä pulmina, joita ratkotaan oppilaiden kanssa.

”On mahdoton niinku hallita kaikkee tosi hyvin.” [ELO1]

”Oppikirjat on muuten ihan ykkösresurssi. (...) Mä en vois varmaan tehdä tätä työtä [ilman oppikirjoja].” [ELO1]

Erytysluokanopettajat saavat aineenopettajilta hyvää materiaalia sekä tietoa siitä, miten oppiainetta kannattaa opettaa. Osa aineenopettajista jakaa esimerkiksi kokeensa erityisluokanopettajille. Myös erityisluokanopettaja on saattanut tehdä eriytetyn kokeen, jota tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös muut oppilaat ovat saaneet tehdä, mikäli oppiaine on heille haastava. Erytysluokanopettajat kokevat hyötyä erityisesti didaktiikassa, aineenhallinnassa ja opetussuunnitelman tulkinnessa.

”Mulle jotkut aineenopettajat jakaa niinku sen oman kokeensa.” [ELO2]

”Siinä didaktiikassa ja aineenhallinnassa, että siitähän sitten se mistä nyt on ja olis hyötyä.” [ELO3]

Erytysluokanopettaja tuntee oppilaansa. Oppilaantuntemus mahdollistaa erilaisten mukautusten ehdottamisen, jotka saattavat ratkaista haastaviakin asioita.

Erytysluokanopettajat myös usein kouluttautuneet lisää, esimerkiksi neuropsykiatriseksivalmentajaksi, jolloin ymmärrys oppilaiden ongelmista on suurempi kuin aiheeseen kouluttautumattomilla aineenopettajilla. Aineenopettajan on haastava nähdä oppilaista kokonaiskuva oppiaineissa, joissa on viikkotasolla vain vähän tunteja. Erytysopetuksessa esimerkiksi etenemisen tahtia mukautetaan tarpeen mukaan. Myös oppilaiden yksilölliset kuntouttavat tarpeet huomioidaan erityisopetuksessa.

”Mä tunnen nää oppilaat (...) Se aineenopettaja ei voi ikinä niinku keksii niit juttuja.” [ELO1]

”Tääl ollaan erityisopetuksessa tääl opetellaan jotain asiaa niin kauan kuin että se osataan eli sit mä voin mennä hitaampaan tahtiin ja sit mä tavallaan jo tiedän mitkä on olennaisii asioi ni mihin mun kannattaa käyttää sitä aikaa ja mikä on niitä ysin ja kympin oppilaan asioita.” [ELO1]

Erytysluokanopettajat kokevat helpottavaksi, jos ei tarvitse olla yksin vastuussa aineenhallinnallisesti sisältöpuolesta. Myös erityisopettajien välinen ajatusten vaihto nähtiin tärkeänä resurssina.

”Mä en tiedä kuin mont tuhat sivuu tai siis sehän on ihan järjetön se opetussuunnitelma. Et en mä pystyis yksin opiskelemaan sitä ja valitsemaan, et mitä mä otan mihinki oppiaineeseen.” [ELO1]

”Onhan se [opetussuunnitelma] tosi iso paketti jos menee tonne [yläkouluun]. (...) Siellä yläkoulussa tietysti nyt aineenopettajista puhutaan siellä niin, on se aikamoinen juttu, että opettaa koko peruskoulua.” [ELO3]

Aineenopettajilta ei odoteta erityispedagogista osaamista. Toisaalta erityisluokanopettajilta ei odoteta vahvaa aineenhallintaa. Molempien osaamista on hyödynnetty lähinnä arvioinnissa. Yhteistyö arvioinnissa on erityisen tärkeää, jotta arvioinnissa on yhteiset kriteerit.

”Sillä aineenopettajallahan ei taas sit ole sitä semmosta [erityispedagogista] osaamista.” [ELO2]

”No joissain tilanteissa [on hyödynnetty molempien ammattitaitoa], ehkä suurimmaks osaks niinku kokeiden tekemisessä ja sit myös siinä, että jos on mietitty vaikka, että millä muilla tavoilla sitä osaamista voi näyttää kun kokeilla, niin tämmösissä tilanteissa.” [ELO2]

Erytysluokanopettajat kokevat aineenhallintansa riittäväksi, sillä oppilaiden taso on hyvin heikko. Aineenhallinnallisen osaamisen sijaan erityisluokanopettajan työssä esimerkiksi nuorten kohtaaminen ja opettavien asioiden yksinkertaistaminen korostuvat. Erytysluokanopettajilla on vahva oppilaantuntemus, jonka avulla yksilöllisten ratkaisujen ehdottaminen on helppoa. Erytisesti arvioinnissa tulisi hyödyntää aiempaa enemmän erityisluokanopettajien erityispedagogista osaamista sekä oppilaantuntemusta.

5.4 Opettajien yhteistyön tekijät

Tekijän rooli ja ominaisuudet tulivat haastatteluissa esiin niin erityisluokanopettajien kuin aineenopettajien osalta. Opettajien persoonallisuus, vuorovaikutteisuus ja oman työn kehittämishalu vaikuttavat yhteistyön laatuun ja rooleihin yhteistyössä.

”Se [yhteistyön laatu ja roolit] varmaan aika, tai onkin ollut hyvin paljon myös kiinni siitä, et millä lailla se aineenopettaja on siihen ollu sillälailla niinkun vuorovaikutteinen, et osa on sit enemmän, osalla on hirveä tarve kehittää omaa opetustaan ja sit osa taas tekee niinku aina on tehty.” [ELO2]

Aineenopettajien koetaan tottuneen tekemään töitä yksin. Osa aineenopettajista ovat jopa kieltäytyneet toisen opettajan läsnäolosta luokassaan. Toisaalta myös osa erityisluokanopettajista kokee tottuneensa tekemään töitä yksin.

”Sillon kun tää meidän nykyinen [inklusiivinen] malli alkoi, niin sitten meiltä lähti yks opettaja pois. Ei kokenut ollenkaan tätä omakseen ja hän sano sillon, että hän on tottunut tekemään töitä yksin.” [ELO2]

”Todettiin vaan, että hitaasti [muuttuu], kun se aineenopettajien tulee suhtautua erityisopetukseen ja erityisoppilaisiin. (...) Meillä oli silloin semmoisia opettajia töissä sillee et ei vain päästänyt ketään sinne omaan luokkaansa.” [ELO3]

Erytysluokanopettajat kokevat, että aineenopettajien on ollut vaikea oppia huomioimaan erityisopetusta luokassaan. Erytysluokanopettajat luonnehtivat aineenopettajien suhtautumista tukea tarvitseviin oppilaisiin jopa pelkona. Erytysluokanopettajat toivoisivatkin aineenopettajilta parempaa käsitystä ja positiivisempaa suhtautumista tukea tarvitseviin oppilaisiin.

Erytysluokanopettajat haluavat inklusiivisen samanaikaisopetuksen lisäksi pitää oppitunteja myös itse omalle ryhmälleen.

”Joillekin oli tosi vaikea oppia sitä erityisopetusta sinne luokkaansa.” [ELO2]

”Sit sellanen, että aineenopettajilla olisi niinku erityisopetuksesta tällöinen hyvä käsitys ja positiivinen suhtautuminen niihin oppilaisiin. Sehän sieltä useimmiten puuttuu. Sitten semmoinen erityisoppilaiden pelko, se on niinku tosi voimakas.” [ELO2]

Erytysluokanopettajista jokainen tunnisti aineenopettajien ammattitaidon arvon ja aineenopettajien minäpystyvyyttä pidettiin vahvana. Myös erityisluokanopettajien oma arvo tunnistettiin. Erytysluokanopettajat kokevat olevansa aineenopettajien mielestä arvostettuja, sillä he ottavat ”haastavat oppilaat” omaan luokkaansa.

”Mä luulen et mun kollegat arvostaa sitä et mä otan semmoisia ns. vähän hankalampia tapauksia, kenellä on enemmän vaikeuksia, niin mä otan ne omaan luokkaani. Ja sit tavallaan, kun mun luokan oppilaat saattaa olla aika työllistäviä, jos ne ois tuolla isossa luokassa, että mä luulen et ne arvostaa sitä.” [ELO1]

”Mä oon aina ajatellut sen silleen, että mä otan mielelläni aina ne kaikkein hankalimmat sieltä ittelleni, koska mä oon kokenut että mä pärjään heidän kanssaan paremmin, kun ne aineenopettajat.” [ELO2]

Erytysluokanopettajat eivät välttämättä, etenkin uransa alussa, etukäteen opettele jokaista opetettavaa aihetta. Erytysluokanopettajat kokevat, etteivät aineenopettajat aina suunnittele tuntejaan. Erytysluokanopettajan luottamus itseensä kasvaa työvuosien mukaan.

”Tosin ei kaikki erkat kyllä sitäkään [oppiaineen kertausta] niinku tee enkä itsekään aina tee silleen, että osaisin joka rivin ja kaikkiin vastauksen jotenkin. (...) Sitten kun on tehnyt pidempään sitä työtä, niin tietysti sitten sen osaa kaiken.” [ELO3]

”Aineenopettajat ei aina tee sitä [suunnittelua]. Mennään suoraan sitten tai niinku kirjan sivuille.” [ELO3]

Opettajat eivät halua lisätä työtuntejaan yhteistyötä varten. Erytysluokanopettajat määrittävät itse opetustyylin ja sen painotukset, esimerkiksi fysiikan ja kemian demojen toteuttaminen. Jokaisella aineenopettajalla on oma tyylinsä toteuttaa opetusta. Erytysluokanopettajien suhtautuminen avun pyytämiseen sekä työn uudistamiseen ja kehittämiseen vaihtelee.

”Mä oon ottanut siis itse asiassa fysiikan ja kemiankin ja mä teen tääl kaikki demot ja jutut ihan itte. En kyl ihan kaikkee, mä teen semmoset, mitkä mä

koen turvalliseksi ja mitä tääl tilassa voi tehdä, et en siis sillä tavalla kaikkee.” [ELO1]

Yhteistyön luominen jää usein erityisluokanopettajan rooliksi, mikäli hän haluaa toimia yhteistyössä aineenopettajan kanssa. Tutustuminen koetaan kuitenkin tärkeäksi yhteistyössä, esimerkiksi luottamussuhteen syntymisen vuoksi. Kuitenkin yksi erityisluokanopettaja viettää koulupäivän vain omassa luokassaan oppilaidensa kanssa, jotta oppilailla olisi mukavaa koulussa.

”Sit kun tulee uutena, niin tutustuu niihin kaikkiin ja sitten luoda se yhteistyö ni kyl se aluks oli jotenki semmonen oma työnsä sekin. (...) Mutta sit se on tärkeä, et voi luottaa, että mä tiedän et mä voin [luottaa].” [ELO1]

”Se on ehkä vähän semmoinen, miten sen nyt sanos, kotoa opittu, että jos haluaa, että joku asia tulee hoidetuksi, ni se pitää hoitaa itse.” [ELO2]

Erytisluokanopettajat eivät odota aineenopettajilta osaamista kohdata haastavia tai tukea tarvitsevia oppilaita. Erytisluokanopettajat uskovat aineenopettajien vaativan oppilailta parempaa käyttäytymistä. Erytisluokanopettajat kokevat oppituntien kuluvan usein työrauhan ylläpitämiseen ja välituntien selvittämiseen.

”Ja se aineenopettaja, niin hänhän on opiskellut sitä ainetta eikä sitä, että miten hän nyt pärjää jonkun oppilaan kanssa, jolla on vaikka niinku tämmösiä nepsyoireita tai mitä tahansa.” [ELO2]

Opettajat ovat tottuneet tekemään töitä yksin. Erytisluokanopettajat kokevat, että aineenopettajien on haastava suhtautua yhteistyöhön ja tukea tarvitseviin oppilaisiin. Aineenopettajilla koetaan olevan hyvin rajalliset tiedot ja osaaminen tuen tarpeista ja niiden kohtaamisesta. Opettajat arvostavat toisiaan ja ammattiryhmiään. Opettajilla on erilaisia tyylejä työn toteuttamisessa. Nämä tyylit saattavat olla ristiriidassa opettajien välillä. Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat yhteistyöhön vahvasti.

5.5 Opettajien työyhteisö

Opettajien työyhteisöön voidaan sisällyttää koko koulun henkilökunta ja ilmapiiri. Etenkin esihenkilöllä on suuri rooli työyhteisön ryhmähengen luomisessa sekä yhteistyön mahdollistamisessa. Koulun ryhmähengen tulisi olla mahdollisimman hyvä ja henkilökunnan tulisi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Työyhteisön näkemykset tuen uudistuksesta jakautuneet. Inklusiosta laaja-alaisilla erityisopettajilla ja erityisluokanopettajilla jakautuneet mielipiteet. Esimerkiksi laaja-alaiset erityisopettajat ovat aiempaa enemmän täysin yleisopetuksen ryhmissä, eivätkä ota oppilaita pienryhmätilaan.

”No meillä on vähän jakautumista. Meillä vaihtu esimies siis meidän koulun rehtori vaihtu siinä kesken, mun sen työrupeaman siitä projektista ja sen ryhmän kanssa. Meillä on niinku apulaisrehtori ajanut tätä. (...) Se aiempi rehtori oli silleen myötämielinen ja niinku hänen kanssa lähdettiin liikkeelle sitten, että hän niinku sieltä apulaisrehtorin puolesta otti ne ideat hyvinkin vastaan, että me saatiin silleen tosi avoimet kädet, mutta sitten meidän uusi rehtori oli, hänellä oli niinku enemmän sitten semmoinen ehkä uuteen tukimalliinkin pohjautuen, että miten asioiden pitäisi mennä. (...) Niin päättyi sitten siihen, että me purettiin se inklusioryhmä ja siinä tehtiin ihan perus erityisluokka.” [ELO3]

”Se on varmaan tässä meidänkin työyhteisössä ni silleen ehkä sitä [inklusiota] yritetään ajaa enemmän ja enemmän, mut sitte siinä ehkä myös näkyy sit tämmöistä niinku työnkuva ajattelua, et se sitten myös jakaa aika paljon erityisopettajat ja erityisluokanopettajat, että mitä mieltä siitä inklusiosta ollaan.” [ELO2]

Uudistukset ovat hitaasti muuttuvia rakenteita. Yksi erityisluokanopettaja mainitsi koulunsa aktiivisesti ennakoineen tulevia tuen uudistuksia jo ennen lakimuutoksia. Etenkin siirtymävuonna tukea toteutetaan monin eri tavoin jopa yhden koulun sisällä. Alakoulujen puolella koetaan olevan enemmän yhteisopettajuutta. Erityisluokanopettajat kaipaavat yhteistä linjaa ja toimintatapaa, koulun sisäisesti sekä valtakunnallisesti.

”Hitaasti muuttuvia rakenteita ne on, ja sen takia just tän apulaisrehtorin kanssa niinku ollaan tehty erilaisia kehittämisprojekteja” [ELO3]

”[Tuen toteutus] vaihtelee hyvin paljon, koska joku erityisluokanopettaja on tosi paljon mukana niillä tunneilla ja sit taas joku, esimerkiks minä, ni on tosi vähän. (...) Mun mielestä olisi parempi et olisi vähän niinku sillä lailla yhteiset linjat ja toimintatavat.” [ELO2]

Yhteisön tulisi varmistaa oppilaiden hyvinvointi ja osallisuus. Erityisopetuksen rajan häivyttäminen on koettu yhteisössä positiivisesti erityisesti oppilaiden kannalta.

”Me ollaan tääl ihan niinku muiden mukana, me osallistutaan kaikkiin juhliin, meil on välitunnit ihan niinku samat, eli tää on tämmöinen niinkon lähikoulun erityisluokka eli, ja sit heillä on myöskin se oma iso luokka eli kun he on

niinku vaikka nyt, että he on 7E:llä niin sitten heillä on 7C on se toinen kotiluokka et sit on aina jos on jotain ryhmäytymispäiviä tai jotain erikoisohjelmaa, niin tosi usein ne mun luokan oppilaat menee vaikka sen 7C:n mukaan eli he kokee sen 7C:n myöskin omaks luokakseen. Mun mielest se on aika tärkeekin juttu, he esimerkiksi menee myös luokkakuvaan, saavat mennä jos haluaa, eli tavallaan monil vanhemmil on ehkä semmoinen pelko, että jos tulee erityisluokkaan niin tuleeko siitä kiusaamista ja muuta, niin sitä on oikeasti, mä sanon, että sitä ei oo, mut sitä on yllättävän vähän just sitä varten, koska sitä rajaa on häivytetty ja must tuntuu että kaikki oppilaat ei edes tääl tajua, että kuka on mun luokkaa ja kuka ei.” [ELO1]

Myös fyysiset tilat vaikuttavat työyhteisön yhteistyön tasoon. Esimerkiksi koulussa, jossa erityisopetuksen ryhmät ovat kaukana muista ryhmistä inkluusiota on hankalampaa toteuttaa kuin koulussa, jossa erityisopetuksen ryhmät sijaitsevat muiden ryhmien joukossa.

”Mä tykkään siitä, että mun luokka on täällä [keskellä rakennusta] et mä tiedän semmosii kouluja, missä se erityisluokka on siel jossain niinku omassa rakennuksessaan tai jossain läsiivessä kaukana, niin mä en niinku koe. Et mun on helppo, mul on opehuone tuossa vieres, mulla on tosi paljon luokkia täs, (...) täs on helppo käydä tos niinku melkein mis vaan luokassa.” [ELO1]

”Täällä ei ole yhtään semmost niinku neuvotteluhuonetta tyhjänä et meillä ei ei kyllä kauheen hyvät, et tavallaan et ei oo mitään semmost niinku neuvotteluhuonetyyppistä tilaa mihin voisi mennä tekemään.” [ELO1]

Yhteistyöaikaa kaivataan, mutta opettajat valitsevat esimerkiksi kokeiden tarkastamisen mahdollisen yhteistyöajan sijaan. Monet ovat esimerkiksi perheellisiä, eivätkä halua tehdä töitä pitkälle iltapäivään. Usein koetaan, ettei yhteistyön suunnittelulle ole aikaa. Aineenopettajat haluaisivat usein pohtia asioita vain omassa oppiaineopetusryhmässään.

”Usein aineenopettajat haluaa sinne omaan pikku ryhmäänsä, he haluaa siihen omaan aineenopetusryhmäänsä. Ja sitten meidän matemaattis-luonnontieteelliset tyypit, niin ne haluaa niinku keskenään pohtii niitä, niin sitten se on todettu, että se ei ole aina se niinku kaikkein hedelmällisin yhteistyö. (...) Mutta sitä yhteistyöaikaa niin sitä on, pitää olla, mutta se pitää jotenkin kohdentaa hyvin ja sit siinä pitää olla joku sellainen punainen lanka, ettei se tuu vaan ylhäältä se tilanne, että se on niinku vaan semmoisena. No niin, nyt ollaankin nyt valmiina, että ei meillä ollutkaan mitään juteltavaa, lähdetäänkö tästä nyt kotiin tai siis silleen. Se on hyvin usein mennyt meillä eli siihen halutaan aikaa ja sitten ei olekaan mitään tekemistä, että en tiedä onko muualla silleen, mut meillä on ollu sellaista aineenopettajilla

nimenomaan, et ne meneekin sit mielummin korjaamaan kokeitaan kotiin mut seki on tehtävä.” [ELO3]

”Hyvin monihan on perheellinen ihminen, ei he halua jäädä niin kun kolmen jälkeen, kun pitää hakea lapset päiväkodista tai mitä ikinä. Voi olla, että on harrastuksia. Vielä harvemmassa ne opettajat, jotka haluaa tulla ennen kahdeksaa töihin.” [ELO2]

Yhteistyössä tärkeimmäksi koetaan välien säilyminen kaikkiin työyhteisön jäseniin. Työyhteisöissä koetaan olevan hyvät puhumisen kulttuurit. Erityisluokanopettajat kertoivat yhteistyöhön kannustettavan. Kuitenkin yhteistyötä pitäisi toteuttaa pääosin omalla ajalla, sillä siihen ei ole varattu työaikaa.

”[Yhteistyössä on tärkeintä] se, ettei mee välit poikki, tavallaan tai niinku että mä oon niinku todennut, et siinä on helpoin tapa itse joustaa mahdollisimman pitkälle, ettei käy niinku silleen että että siinä sitten niinku on semmoista ihme kyräilyä.” [ELO2]

”On yhteistyötä, johon kannustetaankin, mut ei sitä. Sitä vois olla enemmänki, sanotaan näin.” [ELO1]

”Kyllä meillä on semmoinen, et kysyä voi meillä on aika avoin ilmapiiri, et kysyä voi.” [ELO1]

Etenkin isommissa kouluissa rooli työyhteisössä saattaa määrittäjä esimerkiksi TVT-vastaavan roolin kautta. Myös opettajan oma suhtautuminen ja esimerkiksi ajan käyttö töissä vaikuttaa roolin ja näkemyksien syntyyn työyhteisössä.

”Hyvin moni näkee sen mun roolin työyhteisössä niinku, koska koko koulu on iso, et koska mulla on myös tää niinku tietotekniikka ja AV vastaavan tehtävä ja meillä on äärimmäisen huonosti toimiva tekniikka, niin todennäköisesti se niinku määrittää hyvin paljon semmosille opettajille ja henkilökunnalle, ketkä ei varsinaisesti päivittäin oo [tekemisissä] mun kanssa.” [ELO2]

Opettajat vertailevat itseään jatkuvasti toisiin. Tästä tulee ajatus omasta huonommuudesta. Huonommuuden tunne johtaa kierteeseen, jossa jokaisena vuonna täytyy tehdä enemmän ja paremmin.

”Musta tuntuu et vuos vuodelta niinku enemmän on semmoisia opettajia, jotka on, niinku kärsii sitte työssä uupumisesta ja sit myös se niinku semmoisesta et hirveesti sit vertaillaan sitä, et toi on nyt tehnyt tommoisen jutun ja vitsi mä oon huono ja miks mulla ei ole tällaista, ni sit tavallaan, et kun joka vuos on juostava kovempaa, ni se ehkä sit tämmöisessä kostautuu.” [ELO2]

Yksi erityisluokanopettajista kertoi koulussa olevan selkeä yhteinen tavoite ja kokemus siitä, että lapsia aidosti kasvatetaan yhdessä. Koulussa henkilökunta vetää yhtä köyttä ja keneltä tahansa voi pyytää apua.

”Tääl on aika selkee semmoinen yhteinen tavoite. (...) Et me yhdes kasvatetaan näitä lapsii tääl et. Ja kyl meil, nyttinkin oli äsken, kun oli vähän semmosta kiusaamisjuttua ni otettiin niinku mun oppilas ja sitten otettiin se toisen oppilaan luokanvalvoja ja otettiin tuonne yhdes, et kyl mul on niinku ja sit ne semmiset tilanteet on aina semmosii, et mul on ainakin semmonen olo, et me pidetään niinku yhtä köyttä niis tilanteis.” [ELO1]

Etenkin esihenkilöllä ja hänen suhtautumisellaan työn kehittämiseen on suuri merkitys työyhteisön suunnassa. Valtakunnallisesti ja paikallisesti kaivattaisiin selkeämpiä, yhtenäisiä linjauksia. Erityis- ja yleisopetuksen välisen rajan häivyttäminen on tärkeää. Fyysiset tilat vaikuttavat yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksiin. Yhteistyöaikaa kaivataan, mutta toisaalta sille ei koeta olevan käyttöä. Etenkin erilaiset tiimit koetaan usein turhaksi, sillä niissä ei välttämättä voida suunnitella opetusta yhdessä. Työyhteisössä vertailun koetaan kuormittavan opettajia. Koulun henkilökunnan on tärkeää puhaltaa yhteen hiileen sekä kokea yhdessä merkityksellisiä hetkiä kasvatuksen parissa.

5.6 Opettajien yhteistyötä ohjaavat säännöt

Opettajien välistä yhteistyötä ohjaavat monet säännöt ja säädökset. Valtakunnallisesti opettajia sitovat muun muassa työehtosopimus, perusopetuksen opetussuunnitelma ja lainsäädäntö. Paikallisesti sitovat muun muassa paikallinen opetussuunnitelma, esihenkilön ohjeistukset ja käytettävissä olevat resurssit.

Lain mukaan ryhmä- ja oppilaskohtaista tukea ei saa antaa samaan aikaan. Opetus on usein täysin samaa ryhmä- ja oppilaskohtaisessa tuessa. Usean tukimallin samanaikainen käyttö siirtymävuonna vaikeuttaa ryhmien muodostamista.

”Nyt tällä hetkellä se [klinikkatyypinen inklusiivinen opettaminen] ei olisi mahdollista, koska ryhmäkohtainen ja oppilaskohtainen tuki ei silleen, ei voi antaa niitä yhtä aikaa tai siitä on tullut semmoinen näennäinen haaste, et meidän se työmalli ei niinku sovi tähän uuteen tukeen ollenkaan.” [ELO3]

”Nyt tällä hetkellä on siis, se oli moni asia siinä vähän sekoitti sitä, mutta nykyiset ysit on vielä erityisessä tuessa, niin heitä ei voi sitten olla siinä

yleisopetuksen kirjoilla tän 2 oppilaan rajauksen takia ja piti niinku muuttaa pienluokaksi, tai siis erityisopetuksen pienryhmäksi.” [ELO3]

”Semmoset oppilaat, jotka ennen tätä lakimuutosta on voinut vaikka käydä siellä erityisopettajalla vaikka kerran viikossa, niin nythän tää lakimuutos vähän niin kuin lyö siihen kapuloita rattaisiin, koska sitä ryhmäkohtaista ja oppilaskohtaista tukeahan ei saisi antaa samaan aikaan, mikä on tietenkin ihan järjetöntä, koska sehän on ihan sitä samaa opetusta.” [ELO2]

Oppilaskohtaista tukea saavia oppilaita saisi olla vain viisi ryhmässä. Monissa paikoissa ohjeistus ei tällä hetkellä toteudu. Osa myös kertoo, ettei ohjeistus tule todennäköisesti myöhemminkään toteutumaan. Käyttäytyminen ei saisi olla enää kriteeri pienryhmäopetukseen.

”Minulla on tällä hetkellä luokassa 6 oppilasta. Nyt sitten esimerkiksi opiskelee musiikin ja kuvataiteen omana luokkana, eli heit on vaan 6 siellä, siel on aineenopettaja ja koulunkäynnin ohjaaja, ni se nyt on varmaan aika mahdollisuus tässä taloustilanteessa, et sinne saatais sitten vielä niin kun toinen opettaja, et kyllähän se tulee aika kalliiks.” [ELO2]

”[Oppilasmäärien ohjeistukset] ei toteudu tällä tällä hetkellä, mutta se on myös tavallaan niin kuin tuolla ylempänä ne ongelmat eikä niinku se tavallaan, koulun sisällä asialle ei oikein voida mitään, jos annetaan vaan tietty määrä tätä tuntiresurssia niin et, et ei voi niinku tavallaan syyttää vaikka rehtoria siitä, että miks et ole hoitanut vaan et se on niinku tuolla ylempänä.” [ELO2]

”Siihen oppilaskohtaiseen tukeenhan ei mee, kun tavallaan se kaikkein heikoin tai haastavin aines ja periaatteessa pitäisi olla vaan se heikoin, koska eihän se käytös tavallaan, käytöksellä oireiluhan ei sais olla enää sitten kriteeri.” [ELO2]

Osittain tuen uudistuksen myötä palkattu uusi laaja-alainen erityisopettaja. Erityisopetukseen olisi enemmän tarvetta, kuin resurssia. Opetustunteja on paljon. Työtunnit eivät kuitenkaan riitä yhteisopetukseen tai sen suunnitteluun. Yhteistyö enimmäkseen tiimityöskentelyä.

”Täl hetkel mul on aika paljon tunteja, mul on 28 viikkotuntia. (...) Mä oon yrittäny aina pitää 26, mut tänä vuon oli pakko ottaa 28 tuntii.” [ELO1]

”Kyl mä ajattelen et kannustetaankin, et on meillä niinku semmoisia tiimejä, et meillä on niinku vaikka nyt se erityisopettajatiimi ja sit meil on suunnittelutiimi ja TVT-opettajatiimi.” [ELO1]

”Siihen [yhteistyöhön] kovasti ainaki kannustetaan, mutta sitte taas ehkä, ehkä siihen, et jos mä haluaisin nyt vaikkapa suunnitella sitä opetusta jonkun aineenopettajan kanssa, ni siihen ei kyl oo mitään esimerkiks YS-aikaa vaan on kaiken maailman tiimejä ja tiimin tiimejä ja et silleen niinkun puheen tasolla kyllä siihen kovasti kannustetaan, niinku moneen muuhunkin asiaan, mutta sit se et se pitäisi aikalailta tehdä sit omalla ajalla.” [ELO2]

Opettajille säädettyä YS-aikaa on mahdollista käyttää yhteistyöhön. Osa opettajista on hyvin tarkkoja YS-ajasta ja mittaavat sitä jopa sekuntikellolla.

”Meillä oli itse asiassa rehtori sano, et kun meil on se YS aika, niinku kaikil on se yhteistyöaika, ni meillähän on sil taval varattu aika, et meillä on keskiviikkosin kaikilla loppuu opetus kello 14, et muutenhan voi olla niinku 4 asti mut kello 14.15 loppuu keskiviikkoisin ja periaatteessa sit jos ei ole kokousta, eli meillä ei ole joka viikko opekokous eikä eikä muutakaan kokousta niin periaattees se olis semmonen aika et sillä taval mut se voi olla et montaa kutsuu sit niinku se [koti].” [ELO1]

”Toiset laskee ys-ajan sekuntikellolla, meil on niitäki ollut.” [ELO3]

Oppilaiden lukujärjestys synkronoitu yleisopetuksen ryhmän kanssa. Joustava systeemi mahdollistaa esimerkiksi opetuksen suunnittelun yksilöllisesti poissaolojen takia. Osa erityisopettajista kokee aiemman mallin joustavammaksi.

”Mul on sil taval tehty ny oppilaitten lukujärjestykset, he on aina jonkun ison kotiryhmän kans lukujärjestys synkronoitu.” [ELO1]

”Mulla on sillain et mä voin ottaa kesken vuottakin, jos vaikka tapahtuu jotain tai jotain muuta ni sit tavallaan on joku paikka mihin voi jos tulee tosi hankala tilanne ja täytyy räätälöidä kauheesti. Et on vaiks, tulee paljon poissaoloja tai jotain muuta ni on joku paikka mis voidaan räätälöidä ja on sit niinku suunnitella yksilöllisesti sitä opetusta.” [ELO1]

”Koen, että se aikasempi malli oli siinä mielessä parempi, et se oli huomattavasti joustavampi ja myös sitte esimerkiksi nämä, et kuinka hankalaa on tällä hetkellä saada koulupäivää kevennettyä. Ja kuinka epäselvät ne nykyiset tuen lomakkeet on ni en, en kyllä ole kovin tyytyväinen tähän nykyiseen [tukimalliin].” [ELO2]

Erityisluokanopettajien opettamat vuosiluokat vaihtelevat. Yksi erityisluokanopettaja kertoi opettavansa kolmea peräkkäistä vuosiluokkaa samanaikaisesti, yksi opettaa yhtä vuosiluokkaa ja yksi opettaa pääosin yhtä vuosiluokkaa ja lisäksi satunnaisia

oppitunteja muille vuosiluokille. Yleensä erityisluokanopettajat eivät opeta taito- ja taideaineita.

”[Opetan] seiskoja, kaseja, ysejä, et siin tavallaan viel se kolme vuosiluokkaa. Mut mullahan on siis semmoinen rajaus et mä en opeta taito- ja taideaineita et sen mä oon rajannu itseltäni pois.” [ELO1]

Fyysiset tilat eivät edistä yhteistyötä. Luokilla on usein enemmän oppilaita, kuin mihin luokkahuoneet on suunniteltu. Luokkahuoneiden rajallisen tilan takia ison ryhmän ja pienryhmän on haastavaa mahtua samaan tilaan.

”Meidän fyysiset luokkatilat on pienet ja hankalat.” [ELO3]

”Mä luulen, että meidän luokat on tehty noin 20 oppilaalle, et meidän luokat on aika pieniä et se on ehkä siis meillä ei pysty tekee semmoisia jättiluokkia käytännös oikein mihinkään. Et sit kun meil on 24 on se meidän se luokan maksimikoko ja sit aika monella luokal itse asiassa on 24 täällä meidän koulussa, niin ihan ne perusluokatkin on aika ahtaita sitten 24lle, et on pakko istua pareittain.” [ELO1]

Lakimuutoksen myötä erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteisopetuksen mahdollisuudet kaventuvat, sillä erityisluokanopettajat eivät voi antaa oppilaskohtaista tukea ”omille oppilailleen” ja samalla ryhmäkohtaista tukea yleisopetuksen ryhmän oppilaille. Riittämättömät resurssit vaikuttavat etenkin oppilaiden tarvitseman tuen saamiseen. Monilla paikkakunnilla oppilaskohtaista tukea myönnetään resurssien, eikä todellisen tarpeen mukaan. Opettajilla on jo paljon työtunteja, jopa reilusti opetusvelvollisuustunteja enemmän. YS-ajan seuraaminen sekuntikellolla kertoo myös osaltaan opettajien työn määrästä ja sen kuormittavuudesta. Koulukohtaiset erityispiirteet, kuten erityisluokanopettajan opettamat vuosiluokat ja fyysisten tilojen muuntautuvuus vaikuttavat yhteistyöhön suuresti.

6 Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä. Opettajien välistä yhteistyötä ja erityisluokanopettajien osaamista havainnollistettiin kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian toimintajärjestelmän avulla (Engeström, 1987). Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa lisää tietoa erityisluokanopettajien kokemuksista sekä näkökulmista.

Erityisluokanopettajat eivät ole tyytyväisiä rooleihinsa yhteisopetuksessa. Erityisluokanopettajat toivoivat, ettei heistä tehtäisi laaja-alaisia erityisopettajia, saati koulunkäynninohjaajia yhteisopetukseen. Erityisluokanopettajien roolia yhteisopettajuudessa tulisi tutkia ja selkeyttää.

Erityisluokanopettajat kokivat aineenhallintansa riittäväksi. Kaikki haastatellut erityisluokanopettajat olivat sitä mieltä, ettei erityisopetuksessa aineenhallinnallisella puolella ole yhtä suurta merkitystä, kuin yleisopetuksessa. Kaikki totesivatkin, ettei heidän aineenhallintansa riittäisi opettamaan aineita yleisopetuksen ryhmille. Erityisopetuksessa sisältöjen tulee olla riittävän yksinkertaisia ja erityisluokanopettajat tarvitsevat ammattitaitoa enemmän erityispedagogisten ratkaisujen puolelta. Yksi erityisluokanopettajista kiteytti ajatuksen mielestäni osuvasti:

”No ei se oo nii laadukasta [opetusta kuin aineenopettajan], mut on se näille, niinku näille se on laadukkainta mitä ne voi saada, se olis niille huonoa laatua, jos mä opettaisin jotain kymppin asioita.” [ELO1]

Oppilaiden tarpeet ovat usein ristiriidassa oppiaineen kanssa (Paloniemi, 2025). Onkin tärkeää huolehtia siitä, että myös erityisluokanopettajat saavat työrauhan pohtiessaan oppilaille riittävän osaamisen tasoa. Erityisluokanopettajat korostivat nuorten ja heidän tarpeidensa kohtaamisen, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja sekä oppilaantuntemuksen merkitystä. Myös Paloniemen (2025) tutkimuksessa etenkin nuorten tarve vuorovaikuttaa aikuisten kanssa sekä tulla kohdatuksi omana yksilönään nousivat vahvasti esiin.

Erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välinen toimintajärjestelmä on hyvin monimuotoinen. Jokaisella erityisluokanopettajalla sekä aineenopettajalla on omat tyylinsä tehdä työtään ja etenkin tuen uudistuksen myötä koulukohtaiset ohjeet ja

resurssit työn toteuttamiseen. Etenkin yhteistyön tekijöiden, sääntöjen sekä työyhteisön viitekehys vaikutti vahvasti myös välineisiin, yhteistyön kohteisiin sekä työnjakoon.

Yhteistyön tekijöiden henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttivat esimerkiksi yhteistyöinnokkuuteen sekä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Säännöt, kuten tuen uudistus ja työaika, vaikuttivat esimerkiksi yhteistyömahdollisuuksiin. Työyhteisö, kuten erilaiset työryhmät ja puhumisen kulttuuri, vaikutti yhteistyöajan viitekehukseen ja ajan käyttämiseen. Yhteistyön välineisiin, kuten oppilaantuntemukseen ja aineenhallinnalliseen osaamiseen, vaikuttivat etenkin tekijän oma kiinnostuneisuus aiheisiin ja käytettävissä olevat resurssit. Yhteistyön kohteisiin, kuten oppilaisiin ja omaan työhön, vaikuttivat erityisesti henkilökemiat ja toimintaa määrittävät tekijät, kuten erityisopetuksen joustavuus. Työnjakoon vaikuttivat muun muassa yhteistyöhön käytössä oleva aika, opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet sekä oppilaiden tarpeet. Myös Engeströmin (1987) mallissa korostetaan jokaisen osatekijän vaikutusta toisiin osatekijöihin.

Tutkimuksen toteuttamisessa eettisyys on pyritty huomioimaan jokaisessa vaiheessa. Haastatteluja suunniteltaessa määriteltiin haastateltavista tarvittavat taustatiedot, joita olivat koulun yleinen kuvaus, opettajien koulutus sekä työkokemus. Lisäksi haastatelluilta kysyttiin sukupuoli ja ikä, jotka eivät tutkimuksen kannalta osoittautuneet merkittäviksi. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistuminen oli mahdollista keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Ennen haastatteluja haastateltavat saivat tietoonsa tietosuojailmoituksen sekä allekirjoittivat tutkimussuostumuksen, jotta heidän asemansa tutkimuksen teossa olisi turvattu.

Tutkimuksen tulokset on pyritty esittämään niin, ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa.

Aineiston otoskoko on hyvin rajallinen vain kolmella haastatellulla. Aineiston luotettavuutta kuitenkin parantaa erityisluokanopettajien lähes vastakkaiset mielipiteet ja kokemukset. Erityisluokanopettajista yksi oli hyvin yhteistyökielteinen, yksi hyvin yhteistyöpositiivinen ja yksi pääosin yhteistyöpositiivinen.

Teorialähtöisen analyysimallin osa-alueet nousivat aineistossa suhteellisen tasaisesti esiin. Kuitenkin erityisesti yhteistyön työnjakoon ja kohteisiin liittyvät teemat nousivat aineistosta vahvimmin esille ja toisaalta sääntöjen ja työyhteisön teemat jäivät

vähäisemmälle huomiolle. Haastattelurunko (liite 1) on osaltaan vaikuttanut tähän jakaumaan, sillä sääntöjä ja työyhteisöä käsitteleviä kysymyksiä on vähän. Tutkimuksen ajankohta oli haastava, sillä peruskoulun oppimisen tuen uudistus oli tullut voimaan vasta lukuvuoden alussa. Tämän takia erityisluokanopettajilla ei ollut vielä varmaa tietoa esimerkiksi siitä, millaista yhteistyötä aineenopettajien kanssa tullaan tekemään siirtymävuoden jälkeen. (Opetushallitus[a], julkaisuaika tuntematon.) On myös huomattava, että analyysin kompleksisuuden takia joku toinen tutkija olisi saattanut luokitella saman aineiston eri tavoin. Luokittelulla ei kuitenkaan ole vaikutusta toimintajärjestelmän kuvaukseen tekstitasolla.

Jatkossa erityisluokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyötä olisi hyvä tutkia molempien näkökulmasta. Erityisen antoisaa olisi yhdessä toimivien opettajien tutkiminen. Se mahdollistaisi selvityksen siitä, millaisena aineenopettajat kokevat yhteistyön erityisluokanopettajien kanssa ja miten se suhteutuu erityisluokanopettajien kokemuksiin. Erityisluokanopettajien ja aineenopettajien kollegiaalisuuden, yhteistyön ja yhteisopettajuuden muotoja tulisi tutkia aiempaa enemmän. Tutkimuksessa korostui erityisluokanopettajan aineenopettajaa avustava rooli yhteisopettajuudessa sekä rinnakkain opettaminen (Rytivaara ym., 2017). Kollegiaalisuuden kuitenkin koettiin kehittävän ja auttavan omaa työtä esimerkiksi materiaalien jakamisen ja vinkkien saamisen myötä (Kaipia, 2015).

Erityisluokanopettajien kokemuksia tulisi tutkia ja kuunnella aiempaa enemmän. Erityisluokanopettajat tekevät vaativaa työtä ja heillä on valtavasti ammattitaitoa arvioida koulun arkea useammasta eri näkökulmasta. Oppilaantuntemusta tulisi tutkia myös aineenopettajien näkökulmasta. Inklusiivisessä työskentelyssä samankaltainen ajatusmaailma oppimisesta ja opettamisesta sekä oppilaiden parhaasta on elintärkeä. Samankaltaisten ajatusmaailmojen saavuttamiseksi tulisikin tutkia eri opettajaryhmien näkemyksiä inklusiivisuudesta ja sen haasteista. (Takala ym., 2020b.)

Tutkimuksesta kävi ilmi tuen uudistuksen osin romuttaneen toimivaa tukijärjestelmää. Lakimuutoksen myötä ryhmä- ja oppilaskohtaista tukea ei saa antaa samanaikaisesti (Opetushallitus[a], julkaisuaika tuntematon). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei erityisluokanopettaja voi opettaa satunnaista tukea tarvitsevia oppilaita, mikäli hänellä

on oppilaskohtaista tukea tarvitsevia oppilaita luokassaan. Erityisluokanopettajat kokevat aiemman erityisopetuksen mallin olleen joustavampi, sillä erityisluokanopettaja on voinut ottaa esimerkiksi yleisopetuksen oppilaan, jolla on paljon poissaoloja, luokkaansa väliaikaisesti opiskelemaan. Olisi tärkeää tutkia oppimisen tuen uudistusta myöhemmin, kun uudistus on saatu juurrutettua osaksi koulujen arkea. Tukimalleja tulisi myös verrata keskenään esimerkiksi joustavuuden suhteen. Erityisen mielenkiintoista olisi muutaman vuoden päästä selvittää, kuinka hyvin erilaiset ohjeistukset toteutuvat ja saako jokainen oppilas aidosti tarvitsemaansa tukea riittävästi.

Erityisluokanopettajien ja aineenopettajien välinen yhteistyö on hyvin monipuolista ja moniulotteista. Yhteistyön toteuttamiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Erityisesti opettajien oma suhtautuminen ja kiinnostus yhteistyötä kohtaan vaikuttavat yhteistyön toteuttamiseen. Opettajien työnkuva on murroksessa. Opettajien yksin toteuttamasta työstä olemme siirtymässä kohti inklusiivista yhteistyökulttuuria.

Lähteet

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998

<https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/986/ajantasa/2025-04-16/fin> [Luettu 5.2.2026]

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*. 34(4), 215-225.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-konsultit.

Juhila, K. (2021). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Luettu 24.3.2026.]

Kaipia, R. (2015). *Opettajien välinen yhteistyö koulussa. Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin haasteita ja mahdollisuuksia*. [pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].

Kotilainen, N., Sirkko, R., & Takala, M. (2025). Collaboration between subject teachers and special education teachers in Finnish lower secondary schools. *Education Inquiry*, 1-16.

Kotilainen, N., & Takala, M. (2025). 'Most of the time, I am the three-tiered support system'—subject teachers' views on tiered support and part-time special education in lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 722-738.

LukiMat. (Julkaisuaika tuntematon). Kolmiportainen tuen malli.

<https://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli.html> [Luettu 21.4.2026]

Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>

- Melasalmi, A., Tanhuanpää, S., & Koskela, T. (2024). Knotworking - not working: Interprofessional collaboration and co-figuration of pre-service special education teachers. *Research Papers in Education*, 39(3), 516–537.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2177881>
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y., & Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103513.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Julkaisuaika tuntematon). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamisesta kysyttyä <https://okm.fi/oppimisen-tuesta-kysyttya> [Luettu 5.2.2026]
- Opetushallitus[a]. (Julkaisuaika tuntematon). Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa> [Luettu 5.2.2026]
- Opetushallitus[b]. (Julkaisuaika tuntematon). Oppimisen tuen uudistus <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus> [Luettu 17.4.2026]
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Paloniemi, A. (2025). *Yleisen ja erityisen rajalla: osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Perusopetuslaki 628/1998 <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628> [Luettu 5.2.2026]
- Pihanperä, M., Kinos, J., Lepistö, J., & Ruokonen, I. (2026). Yliopistollisen harjoittelupäiväkodin opettajat uuden toimintajärjestelmän äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 15(1), 117-148.
- Pynninen, T., Väyrynen, S., & Norvapalo, K. (2013). *Kun me kuitenkin ollaan tässä maailmassa saman taivaan alla. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
<https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/kun-me-kuitenkin-ollaan-t%C3%A4ss%C3%A4-maailmassa-saman-taivaan-alla-kokem/>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P.

- Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 16–23). Jyväskylä: NMI-Instituutti.
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 17(3).
<https://doi.org/10.33350/ka.128889>
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 25(4), 314–338. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1080/10474412.2014.948683>
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020a). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inklusio?* (s. 139–158). Otavan kirjapaino OY.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020b). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inklusio?* (s. 13–44). Otavan kirjapaino OY.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Tyypillinen työpäivä

- Millainen on tyypillinen opetuspäiväsi?
- Toteutetaanko opetusta yhteistyössä aineenopettajien kanssa? Miten?
- Miten tuen uudistus on vaikuttanut käytännön työhön? -> esimerkit (yksilökohtaista tukea vain 5 oppilasta/ope)
- Kuinka inklusion periaatteet näkyvät työssäsi? (Periaatteisiin kuuluu kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys.)

Yhteistyö

- Millaista yhteistyötä olet tehnyt aineenopettajien kanssa? (Missä tilanteissa? Yhteinen tavoite?)
- Käytetäänkö samanaikais-/yhteisopettajuutta? Onko ryhmissä joustoa? Miten vastuu ja roolit jakautuu?
- Mitä toivoisit yhteistyöltä/stä aineenopettajien kanssa? / Mikä mielestäsi yhteistyössä on tärkeää?

Yhteistyön hyödyt

- Millaisia hyötyjä olet omassa työssäsi kokenut yhteistyöstä aineenopettajien kanssa?
- Vaikuttaako aineenopettajien ”henkinen tuki” (tieto, että apua on mahdollista saada / yhdessä aineenopettajan kanssa suunniteltu tai läpikäyty) työhösi tai työssä jaksamiseesi? Kerro miten tai miksi ei.

Konsultaatio

- Kuka konsultoi ketä, missä aiheissa? Ketä konsultaatio hyödyttää? (oppilaat, opettajat, työyhteisö)
- Millaista konsultaatiota koet tarvitsevasi? Mikäli et koe tarvetta konsultaatiolle, miksi?

Yhteistyön edellytykset

- Tukeeko organisaatio/rehtori erityisluokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyötä? Miten? Tukevatko fyysiset luokkatilat inklusiivista opetusta? (**Miten fyysiset tilat vaikuttaa? / Millaiset puitteet yhteistyölle on koulussa?**)
- Onko yhteistyölle varattu aikaa? Millaisiin työtehtäviin aikaa on varattu? Mihin työtehtäviin tarvittaisiin lisää yhteistyöaikaa?

Toimijuus

- Millaisena koet oman toimijuutesi/roolisi työyhteisössä? (Ihmisen, yhteisön tai organisaation kyky ja mahdollisuus tarkoitukselliseen, itsenäiseen toimintaan tai siitä pitäytymiseen.)

- Millainen vaikutus työyhteisöllä ja puhumisen kulttuurilla on?

Aineenhallinta

- Millaisena koet työsi vaativuuden aineenhallinnan osalta? Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet aineenhallintasi rakentumiseen? (esim. oppikirjat, koulutus (onko ainepätevyyttä?), kollegat, messut/muut tapahtumat)

Liite 2. Facebook-postaus

Hei erityisluokanopettaja!

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston Rauman kampukselta ja teen kandidaatintutkielmaani erityisluokanopettajien kokemuksista aineenopettajien kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä sekä aineenhallinnallisesta osaamisesta. Mielestäni erityisluokanopettajien kokemuksia ei ole tutkittu tarpeeksi ja haluan tutkielmani avulla saada erityisluokanopettajien äänen kuuluviin.

Tutkimusaineisto kerätään puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla, jotta haastattelu on mahdollisimman vuorovaikutuksellinen. Yksittäisen haastattelun kesto on noin 1h – 1h 30min. Haastattelu äänitetään ja äänitteestä tehdään mahdollisimman pian haastattelun jälkeen tunnistetiedoton litteraatti. Haastattelun äänite säilytetään, kunnes kandidaatintutkielma on arvioitu ja litteraatti säilytetään kaksi vuotta tutkielman valmistumisesta. Tutkimuksen tulokset pyritään esittämään siten, ettei yksittäistä haastateltavaa pysty tunnistamaan.

Haastattelut pyritään toteuttamaan joulukuun aikana, mutta myös tammikuun alku on mahdollinen. Haastattelu voidaan toteuttaa haastateltavalle sopivassa (hiljaisessa) paikassa ja olen valmis matkustamaan Raumalta haastateltavan luokse.

Sovellut haastateltavaksi mikäli:

- Olet kelpoinen erityisluokanopettaja
- Sinulla on kokemusta yhteistyöstä aineenopettajan kanssa erityisluokanopettajan työssäsi (esim. samanaikais/yhteisopettajuus, tiimityöskentely, yhteissuunnittelu, konsultointi)

Jotta tutkielma saadaan koostettua haastattelujen pohjalta, tulee haastateltavalla olla edes vähäistä kokemusta yhteistyöstä aineenopettajan tai aineenopettajien kanssa. Kokemukseksi riittää esimerkiksi yksittäiset aineenopettajan kanssa toteutetut oppitunnit tai oppiaineen suunnitelmien pohtiminen yhdessä aineenopettajan kanssa.

Otathan yhteyttä laittamalla sähköpostia tai yksityisviestiä, jos olisit kiinnostunut haastattelusta!

Ystävällisin terveisin,
Saara Vuohijoki
sevuoh@utu.fi

Liite 3. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Erityisluokanopettajien näkökulma yhteistyöstä aineenopettajien kanssa

2. Rekisterinpitäjä:

Saara Vuohijoki, 044 2800062, sevuoh@utu.fi

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos (Rauman kampus), Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Saara Vuohijoki, 044 2800062, sevuoh@utu.fi

4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Haastatteluissa kerätään tietoa erityisluokanopettajien kokemuksista aineenopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, esimerkiksi yhteistyön laadusta sekä yhteistyön toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Haastateltavien nimi tutkimussuostumukseen (allekirjoitus), ääni, sukupuoli, ikä, koulutustausta, työvuodet kasvatusalalla, työpaikan yleinen kuvaus, haastateltavan kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa.

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:

Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Tunnisteeton aineisto eli litteraatti säilytetään kaksi vuotta tutkielman valmistumisesta, arviolta toukokuuhun 2028 saakka, jonka jälkeen se hävitetään tietoturvalisesti. Alkuperäiset haastattelunauhoitteet säilytetään, kunnes kandidaatintutkielma on arvioitu, arviolta

toukokuussa 2026. Arvioinnin jälkeen tunnisteellinen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

9. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 4. Tutkimussuostumus

Hei tutkimukseen osallistuva!

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia erityisluokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä aineenopettajien kanssa. Tutkimus tehdään osana Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (Rauman kampuksen) luokanopettajan tutkinto-ohjelman kandidaatintutkielmaa.

Tutkimus toteutetaan osittain strukturoituna teemahaastattelututkimuksena avoimien kysymysten avulla. Haastattelu kestää noin tunnin ja se äänitetään sekä litteroidaan. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkimuksesta voi vetäytyä missä vain tutkimuksen vaiheessa.

Haastattelu äänitetään haastattelijan omilla laitteilla ja litteroidessa muutetaan tunnistettomaksi. Aineisto siirretään ja säilytetään Turun yliopiston ylläpitämässä Seafile- pilvipalvelussa. Vain tutkimuksen tekijällä on pääsy kerättyyn aineistoon. Äänitetty haastattelu säilytetään, kunnes kandidaatintutkielma on arvioitu. Äänitetystä haastattelusta tehdään litteraatti, josta poistetaan kaikki tunnistetiedot. Litteraatti säilytetään kaksi vuotta tutkielman valmistumisesta, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

Tutkimuksen suunnittelussa on pyritty minimoimaan mahdolliset riskit ja tutkimuksen tulokset pyritään esittämään siten, ettei yksittäistä haastateltavaa pysty tunnistamaan.

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Tutkija Saara Vuohijoki sevuoh@utu.fi

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta, haluan osallistua tutkimukseen ja annan suostumukseni käyttää haastattelussa saatuja tietoja osana kandidaatintutkielmaa.

Allekirjoitus ja päivämäärä

Haastateltavan taustatiedot:

Mitä sukupuolta koet edustavasi?

nainen mies muu

Ikä: _____

Työpaikkasi yleinen kuvaus:

alakoulu (1.-6. lk) yläkoulu (7.-9. lk) yhtenäiskoulu (1.-9. lk) muu (Mikä?) _____

Koulun oppilasmäärä:

alle 100 100-250 250-400 400-650 yli 650

Maakunta: _____

Millainen on koulutustaustasi?

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt kasvatusalalla? Erittele työvuodet eri kasvatusalalan ammattinimikkeiden mukaan.
