

# **Erityisopettajien näkemyksiä työnkuvastaan sekä yhteistyöstä luokanopettajien kanssa**

Kasvatustiede / opettajankoulutuslaitos Rauma

Pro gradu -tutkielma

Taika Teulahti

26.3.2026

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Kasvatustiede, Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä:** Taika Teulahti

**Otsikko:** Erityisopettajien näkemyksiä työnkuvastaan sekä yhteistyöstä luokanopettajien kanssa

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Teija Koskela

**Sivumäärä:** 67 sivua

**Päivämäärä:** 26.3.2026

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on heidän työnkuvastaan sekä yhteistyöstä luokanopettajien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä opettajien tietoisuutta erityisopettajien työtehtävistä sekä opettajien välisen yhteistyön toteuttamisen tavoista. Lisäksi tavoitteena on ymmärtää, millaista on toimiva yhteistyö ja toisaalta millaista on haitallinen yhteistyö.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä erityisopettajien työnkuvaa taustoitettiin pääosin perehtyen suomalaiseen tutkimukseen. Opettajien välistä yhteistyötä tarkasteltiin perehtymällä yhteistyön eri muotoihin esimerkiksi Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) tutkimuksen avulla. Lisäksi yhteistyötä käsiteltiin tarkastelemalla sen mahdollisia hyötyjä, edellytyksiä, haittoja ja esteitä. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, johon valikoitui seitsemän vapaaehtoista erityisopettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina kasvokkain. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksissa erityisopettajat näkevät työnkuvansa monipuolisena kokonaisuutena, jossa opetustyö on keskeisin osa-alue, mutta kasvatustyön koetaan lisääntyvän. Elokuussa 2025 voimaantullut oppimisen tuen uudistuksen nähdään muokanneen työnkuvaa ja lisänneen yhteistyötä opettajien välillä. Tulosten mukaan yhteistyö luokanopettajien kanssa nähdään pääosin myönteisenä ja sen katsotaan tukevan sekä opettajien työhyvinvointia että oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Erityisopettajien ja luokanopettajien roolit yhteistyötä tehdessä näyttäytyivät vaihtelevina samoin kuin käytetyt yhteistyömuodot. Toimivan yhteistyön katsottiin luovan monia hyötyjä, joista tärkeimpinä koettiin työmäärän jakaminen kollegan kanssa sekä mahdollisuus havainnoida ja auttaa oppilaita tehokkaammin. Sen edellytyksinä korostettiin molemminpuolista halua tehdä yhteistyötä, keskinäistä luottamusta sekä riittävää suunnittelu-aikaa. Yhteistyön mahdollisina haasteina nähtiin yhteisen suunnitteluaajan puute sekä henkilökemioihin liittyvät tekijät.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että toimivan yhteistyön rakentumiseen tarvitaan tukea, jota voisi edistää yhteistyölle myönteinen koulukulttuuri sekä tietoisuuden lisääminen opettajankoulutuslaitoksessa tai täydennyskoulutuksissa.

**Avainsanat:** erityisopettaja, luokanopettaja, työnkuva, moniammatillinen yhteistyö, inklusiivinen opettajuus, yhteisopettajuus

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Erityisopettajan työnkuva</b>	<b>7</b>
2.1	Inklusiivinen opettajuus	7
2.2	Oppimisen tuen uudistus	9
2.3	Erityisopettajan työtehtävät	10
<b>3</b>	<b>Opettajien välinen yhteistyö</b>	<b>15</b>
3.1	Moniammatillinen yhteistyö	15
3.2	Yhteistyömuodot	17
3.3	Toimiva yhteistyö	20
3.4	Haasteellinen yhteistyö	23
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>26</b>
5.1	Laadullinen tutkimus	26
5.2	Puolistrukturoitu haastattelu	27
5.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	29
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus</b>	<b>34</b>
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>37</b>
7.1	Erityisopettajien työnkuva	37
7.1.1	Opetus- ja kasvatustyö	37
7.1.2	Suunnittelutyö	39
7.1.3	Yhteistyö sidosryhmien kanssa	40
7.2	Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö	41
7.2.1	Yhteistyömuodot	41
7.2.2	Erityisopettajien ja luokanopettajien roolit	44
7.2.3	Toimiva yhteistyö	46
7.2.4	Haasteellinen yhteistyö	50
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>52</b>

<b>Lähteet</b>	<b>61</b>
<b>Liitteet</b>	<b>66</b>
<b>Liite 1. Haastattelurunko</b>	<b>66</b>

## 1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisopettajien työnkuvaa sekä heidän tekemäänsä yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Tutkimuskirjallisuudesta nousevat erityisluokanopettajan käsitteen lisäksi myös aiemmat ammattinimikkeet, osa-aikainen ja laaja-alainen erityisopettaja, joilla tarkoitetaan nykyistä erityisopettajan nimikettä. Tutkimuksessa tarkastellaan molempia ammattiryhmiä käyttäen heistä yhteistä nimitystä erityisopettaja. Tämä sujuvoittaa tutkimusraportin kirjoittamista ja luettavuutta. Tässä tutkimuksessa sekä työnkuvaa että yhteistyötä kuvaavien tutkimustulosten kannalta ammattinimikkeillä ei ollut suurta merkitystä.

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa luokanopettajille tietoa erityisopettajan työstä ja ennen kaikkea siitä, miten he pystyvät parhaiten tukemaan oppilaita. Tämä määrittää paljolti sitä, miten luokanopettajan ja erityisopettajan kannattaa toteuttaa yhteistyötä saaden siitä parhaan mahdollisen hyödyn irti. Tutkimuksessa kuullaan erityisopettajia ja heidän näkemyksiään työnkuvastaan sekä siihen liittyvästä yhteistyöstä luokanopettajien kanssa. Aineenopettajat on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle. Rajaus kuulla vain erityisopettajia on tämän tutkimuksen kannalta järkevä ratkaisu, sillä erityisopettajat ovat alansa ja oman työnsä asiantuntijoita. Täten saadaan hyödyllisiä näkökulmia yhteistyön toteuttamiselle.

Oppimisen tuki uudistui Suomessa elokuussa 2025. Uudistuksen myötä kolmiportaisen tuen malli poistui ja tilalle tulivat ryhmäkohtaiset tukitoimet ja oppilaskohtaiset tukimuodot. Eduskunnalle (2025) annetun hallituksen esityksen mukaan tuen tarkoituksena on lisätä inklusiivisuutta eli kaikkien oppilaiden mahdollisuutta opiskella yhteisessä perusopetuksessa. Aihe on ajankohtainen, koska erityisopettajan työnkuva on parhaillaan muuttumassa siten, että erityisopettaja työskentelee jatkossa enemmän yleisopetuksen ryhmissä yhdessä luokanopettajien kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Koulun ja opettajuuden muutokset ovat avanneet luokahuoneiden ovia erityisopettajille siten, että osa-aikainen erityisopetus ei suurelta osin ole enää eristäytynyt toiminto koulun marginaalissa vaan erityisopettajat suunnittelevat oppilaille heidän arkeensa sopivia tukitoimia yhdessä luokanopettajien kanssa (Paloniemi, 2025a). Mielestäni yhteistyö tulee olemaan entistä tärkeämpää ja

täten luokanopettajien sekä muiden opetusalan ammattilaisten on hyödyllistä tietää, mitkä asiat vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen ja toisaalta mitkä tekijät estävät toimivan yhteistyön toteutumisen.

Tässä tutkimuksessa taustoitetaan käsiteltäviä ilmiöitä inklusiivisen opettajuuden ideologian sekä oppimisen tuen uudistuksen avulla. Molemmat ilmiöt vaikuttavat erityisopettajan työnkuvan rakentumiseen. Tutkimuksen näkökulmasta erityisopettajien työnkuvan tunteminen on keskeistä, sillä se liittyy olennaisesti toiseen tarkasteltavaan ilmiöön eli erityisopettajien ja luokanopettajien väliseen yhteistyöhön. Mielestäni toimiva yhteistyö edellyttää, että molempien osapuolten työnkuvat ovat tiedossa, sillä tämä helpottaa niiden yhteensovittamista. Yhteistyötä käsitellään sen toteutustapojen, hyötyjen, edellytysten ja haasteiden näkökulmista.

## 2 Erityisopettajan työnkuva

### 2.1 Inklusiivinen opettajuus

Suomalaisessa koulujärjestelmässä painotetaan inklusiivisuutta, joka puolestaan ohjaa opettajia tekemään yhteistyötä. UNESCO:n (1994) julkaisemaa Salamancan julistusta voidaan pitää yleisenä kansainvälisenä inklusiivisen kasvatuksen kulmakivenä.

Asiakirjassa painotetaan inklusiivisten koulujen merkitystä syrjinnän vähentämisessä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vahvistamisessa. Lisäksi se kehottaa valtioita kehittämään koulutuspolitiikkaansa inklusioperiaatteiden mukaisesti. Inklusion periaatteen mukaan kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yhdessä perusopetukseen esimerkiksi tuen tarpeista, vammaisuudesta, kulttuurisesta taustasta, kielestä tai taloudellisesta tilanteesta riippumatta (Opetushallitus, 2025). Oppilaiden oikeuksien lisäksi inklusio sisältää henkilökunnan tasa-arvon ja heidän myönteisten asenteiden tukemisen oppilaiden erilaisuutta kohtaan (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2002). Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) kirjoittavat inklusion taustalla olevan lapsen oikeuksien kehittyminen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteet. He korostavat, että tuki ei ole suunnattu vain erityisopetusta tarvitseville, vaan se kuuluu kaikille oppilaille. Tämä edellyttää kouluilta ja opettajilta muutoksia toimintatavoissa ja asenteissa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusiivinen opettajuus edellyttää moniammatillista yhteistyötä eri tahojen kanssa (Opetushallitus, 2025; opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Myös Paloniemen (2025a) väitöstutkimus korostaa ammatillisia rajoja ylittävän työn merkitystä, kun edistetään inklusiivisuutta ja halutaan tarjota tukea kaikille oppilaille.

Opettajien suhtautumisessa inklusioon on vaihtelua. Saloviidan (2020) mukaan opettajien asenteissa oli suurta vaihtelua, mutta erityisopettajat suhtautuivat suhteellisen myönteisesti inklusioon. Hän pohtiikin, voisiko asenteisiin vaikuttaa työmäärä: erityisopettajille inklusio ei merkitse samanlaista työmäärän lisääntymisen uhkaa kuin luokan- ja aineenopettajille. Sirkon, Kotilaisen ja Takalan (2024) mukaan erityisopettajat kokevat tehtäväkseen toimia edelläkävijöinä inklusiivisen koulukulttuurin rakentamisessa. Lisäksi he haluavat vaikuttaa muiden opettajien asenteisiin tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Paloniemen (2025a) mukaan suurin osa

opettajista haluaa opetuksessaan edistää kaikkien oppilaiden oppimista. Tällöin inklusiiviset käytänteet kehittyvät luonnollisesti. Paloniemi (2025a) korostaa, että opettajan omasta työstä lähtevä kehitys kohti inklusiivisuutta on motivoivampaa kuin ulkopuolelta annettu kehitystehtävä. Pajun, Kajamaan, Pirttimaan ja Kontun (2021) mukaan kaikki opettajaryhmät pitivät tärkeänä, että oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan, mutta heidän painotuksensa erosivat: luokanopettajat korostivat ryhmänhallintaa ja ilmapiiriä, kun taas erityisopettajat keskittyivät erityisen tuen menetelmiin ja työkaluihin. Inklusiivisuuden käytännön haasteina nousivat mm. resurssipula, moninaisuus ja epäselvyys opetussuunnitelman tulokinnassa erityisoppilaiden kohdalla (Paju ym., 2021).

Koulun johdolla on merkittävä rooli inklusion periaatteen edistämisessä. Buli-Holmbergin, Nilsenin ja Skogenin (2019) mukaan johdon tulee luoda koulun yhteinen näkemys oppilaiden tarpeisiin mukautuvasta opetuksesta. Lisäksi on tarpeen tukea opettajien yhteistyötä yksittäisten oppilaiden tuen tarpeen huomioimiseksi ja oppimisen edistämiseksi sekä samalla tulee turvata opettajien oman ammattitaidon kehittäminen.

Lakkala (2008) on väitöskirjatutkimuksensa tulosten pohjalta luonut inklusiivisen opettajuuden mallin, jonka avulla pyritään luomaan oppimisympäristö, jossa kaikki oppilaat voivat osallistua ja kehittyä yksilöinä sekä osana yhteisöä. Kyseinen malli rakentuu kolmesta tasosta. Ensimmäinen taso on inklusiivinen koulukulttuuri, jossa oppilaiden erilaisuuteen suhtaudutaan luonnollisesti. Mallin mukaan inklusiivisessa koulussa rajat tavallisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden väliltä ovat häipyneet ja oppilaat ovat kasvaneet suvaitsevaisuuteen toisiaan kohtaan. Lakkalan (2008) mukaan tällainen koulukulttuuri vaatii resursseja, kuten opetustilojen muunneltavuutta, pieniä opetusryhmiä sekä opettajien yhteistyölle varattua suunnittelu-aikaa. Mallin toinen taso koskee opettajan työn orientaatiota, jossa korostuu muun muassa moniammatillinen yhteistyö. Lakkalan (2008) mukaan inklusiivinen opettajuus edellyttää yhteistä havainnointia ja pohdintaa siitä, miten jokaisen oppilaan oppiminen mahdollistetaan. Tällöin päävastuun yhteistyössä jakavat luokanopettaja ja erityisopettaja. Mallin kolmas taso on inklusioon pyrkivä opetus, jossa keskeisenä

periaatteena on opetuksen eriyttäminen ottaen oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon. Tätä toteutetaan erilaisilla opetus- ja ohjaamistavoilla (Lakkala, 2008).

## **2.2 Oppimisen tuen uudistus**

Oppimisen tuen uudistus on astunut voimaan 1.8.2025 ja tämä vaikuttaa erityisopettajien työnkuvan muotoutumiseen sekä tehtävään yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Hallituksen esityksen (HE114/2024 vp.) mukaan uudistuksen tavoitteena on tukea oppilaita varhaisessa vaiheessa ja vahvistaa inklusiivisuutta koulussa. Uudistuksessa kolmiportaisen tuen malli poistui ja tilalle tulivat ryhmäkohtaiset tukimuodot sekä oppilaskohtaiset tukitoimet (Opetushallitus, 2025). Perusopetuslain 628/1998 20a§:n mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia osallistua opetukseen tai suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukena 20 b §:n 2 momentissa tarkoitettuja ryhmäkohtaisia tukimuotoja ja 20 c §:n 2 momentissa tarkoitettuja oppilaskohtaisia tukitoimia.

Ryhmäkohtaisia tukimuotoja on annettava suunnitelmallisesti oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden lisänä (Opetushallitus, 2025). Ryhmäkohtaista tukea, kuten yleistä tukiopetusta, erityisopettajan antamaa opetusta tai opetuskielen tukiopetusta, annetaan omassa ryhmässä. Muita tuen keinoja voivat olla opetuksen eriyttäminen, samanaikais- ja yhteisopetuksen lisääminen ja oppimisympäristön esteettömyyden parantaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.) Ryhmäkohtaisten tukimuotojen toteuttamisessa tulee tehdä opettajien välistä yhteistyötä (Perusopetuslaki 628/1998 20b§).

Perusopetuslain 628/1998 mukaan oppilaalla on oikeus saada oppilaskohtaisia tukitoimia viipymättä, jos ryhmäkohtaiset tukimuodot ovat riittämättömiä. Oppilaskohtaisia tukitoimia annetaan yksilöllisiin tarpeisiin perustuen ja säännöllisesti. Myös oppilaskohtaisten tukitoimien toteuttamisessa tulee tehdä opettajien välistä yhteistyötä. Oppilaskohtaisia tukitoimia ovat oppilaskohtainen erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä, erityisopettajan opetus pienryhmässä sekä erityisluokanopettajan opetus erityisluokassa (Perusopetuslaki 628/1998 20 c§).

Oppilaalle annettavan tuen tarpeen arvioinnin tekevät oppilaan opettajat. Tarvittaessa ja pyydettyäessä tuen tarpeen arviointiin osallistuvat opettajien lisäksi opiskeluhoitopalvelujen ammattilaiset tai muut asiantuntijat. (Perusopetuslaki 628/1998, 20 d§.) Tuen uudistus korostaa opettajien yhteistyötä aiempaa enemmän tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2025; opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Tämän vuoksi koen tärkeäksi tutkia, miten erityisopettajat näkevät yhteistyön luokanopettajien kanssa toteutuvan kouluissa.

### **2.3 Erityisopettajan työtehtävät**

Tutkimuksen aiheen kannalta on tärkeää olla tietoinen erityisopettajien työnkuvasta, sillä se liittyy kiinteästi erityisopettajien ja luokanopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Jotta yhteistyö on sujuvaa, on tärkeää, että molemmat ovat tietoisia toistensa työnkuvasta. Tämä helpottaa työnkuvien yhteensovittamista. Erityisopettajien työkuva on laajentunut ja monimuotoistunut, mutta osin myös epäselvä (Paloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn, 2021). Työtehtävissä esiintyy vaihtelua paitsi koulujen välillä myös koulujen sisällä koskien yhteistyötä erityisopettajan ja luokanopettajan välillä (Paloniemi, 2025a).

Paloniemen ym. (2021) mukaan erityisopettajilla on perinteisesti ollut paljon autonomiaa työnsä ja aikataulujensa suunnittelussa. Vaikka Suomessa rehtorit vastaavat koulun opetusresurssien jakamisesta sekä opettajien työaikojen ja lukujärjestyksen suunnittelusta, niin Paloniemen ym. (2021) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen osalta rehtorit ovat usein delegoineet nämä tehtävät erityisopettajille. Kotilainen ja Takala (2025) toteavat, että opetustuntien määrä, oppilaiden tuen tarpeet, eri koulujen työolot sekä se, missä ympäristöissä erityisopettajat työskentelivät oppilaiden kanssa, vaikuttavat heidän asenteisiinsa ja luovat kehykset heidän työlleen. Myös Paloniemi ym. (2021) katsovat työmäärän vaihtelevan paljon koulujen välillä osin riippuen koulun koosta ja resursseista. Merkittävä työnkuvan vaihtelu viittaa heidän mielestään siihen, että jokaisen erityisopettajan on edelleen määriteltävä oma työnkuvansa itsenäisesti (Paloniemi ym. 2021). Samoin Paloniemi (2025a) katsoo, että erityisopettajien on hankittava ”sosiaalinen mandaattinsa” toiminnalleen koulun sisällä. Jotkut erityisopettajat pystyvät käyttämään osan opetustunneistaan myös

muihin tehtäviin, kuten yhteistyöhön, mutta tämä ei koske kaikkia erityisopettajia (Kotilainen & Takala, 2025).

Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) jakavat erityisopettajan työn suoraan (oppilaan kanssa tehtävään) ja epäsuoraan (lähinnä aikuisten kanssa tehtävään) työhön. Takalan ym. (2009) mukaan suora työ voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan: yksilöopetukseen, pienryhmäopetukseen ja opetukseen, jossa opettaja työskentelee yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa suuressa luokassa. Epäsuora työ jaetaan kyselyssä kahdeksaan eri kategoriaan: 1. yhteistyö luokanopettajan kanssa, 2. yhteistyö aineenopettajan kanssa, 3. yhteistyö vanhempien kanssa, 4. yhteistyö oppilashuoltoryhmän kanssa, 5. arviointi, 6. materiaalien etsiminen, ostaminen tai valmistaminen, 7. suunnittelu ja 8. muu toiminta. Tutkimuksen tuloksena todetaan erityisopettajan työajan jakautuvan eri tehtäviin: opetukseen suurin osa ajasta 66 %, taustatyöhön, kuten suunnitteluun ja arviointiin 22 % ajasta ja konsultointiin, eli yhteistyöhön ja neuvotteluihin muiden kanssa 12 %. Takalan ym. (2009) mukaan tämä tarkoittaa että, työ painottuu selvästi opetukseen, mutta merkittävä osa ajasta käytetään myös suunnitteluun ja yhteistyöhön muiden ammattilaisten kanssa. Vitka (2021) on puolestaan ryhmitellyt osa-aikaisen erityisopettajan työtehtäviä jakaen ne kolmeen pääryhmään: opettamiseen, ennaltaehkäisevään ja ennakoivaan työhön sekä konsultointiin ja yhteistyöhön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan suomalaisella perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi tehtävä sisältää oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen yhteistyössä kotien kanssa. Kuten Takala ym. (2009) totesivat, erityisopettajan työ painottuu opetustyöhön. Kotilaisen ja Takalan (2025) mukaan useimmiten erityisopettajat opettivat pienryhmiä tai työskentelivät yhteisopetuksessa. Vitkan (2021) mukaan erityisopettaja toteuttaa opetusta yksilö-, ryhmä- ja samanaikaisopetuksen keinoin. Kotilainen ja Takala (2025) jatkavat oppilaiden kanssa työskentelyn tarkoittavan yleensä jonkin oppiaineen opettamista, mutta toisinaan myös oppilaiden vaikeuksien tukemista esimerkiksi opettamalla oppimisstrategioita. Heidän mukaansa erityisopettajat haluaisivat keskittyä enemmän oppilaiden tukemiseen,

mutta kokevat paineita opettaa oppiaineen sisältöjä, jotta oppilaat pysyvät yleisopetuksen tahdissa. Samoin he toteavat pienryhmä- tai yksilöopetuksessa erityisopettajien kokevan negatiivisena sen, että saavat opettajilta usein ohjeet opetettavasta sisällöstä juuri ennen tunnin alkua.

Kotilainen ja Takala (2025) toteavat, että yhteisopetuksen osalta erityisopettajat kokevat yhteiselle suunnittelulle olevan liian vähän aikaa, mikä jättää heidät koulunkäynninohjaajaa muistuttavaan rooliin, improvisoimaan ja auttamaan siellä missä pystyvät. Myös yksilölliset tapaamiset oppilaiden kanssa koetaan olevan harvinaisia suuren oppilasmäärän vuoksi. Paloniemi (2025b) kirjoittaa työnjaon muodostuvan sen mukaan, millainen käsitys yhteistyön osapuolilla on tuen kohteesta. Hänen mukaansa, jos tukea annetaan koko ryhmälle, työnjako muodostuu tasavertaiseksi. Toisaalta jos tuen saajina nähdään vain tietyt tuen tarpeessa olevat oppilaat, erityisopettaja voi saada asiantuntijaroolin tai toisaalta ajautua marginaaliin. Jyrkinen (2024) toteaa väitöskirjassaan, että inklusiivisen opetuksen lisääntymisestä huolimatta tukea annetaan oppilaille edelleen yksittäisten opettajien toimesta, vaikka tuen kuuluisi olla moniammatillisessa yhteistyössä toteutettua. Hänen tutkimustuloksiansa mukaan lain velvoite moniammatillisesta yhteistyöstä tuen tarpeen arvioinnissa sekä toteuttamisessa ei toteudu, mikä vaikeuttaa inklusion toteutumista. Jyrkinen (2024) korostaakin moniammatillisen yhteistyön kehittämisen merkitystä kouluissa.

Opetustyön lisäksi erityisopettajan työtehtäviin kuuluvat erilaiset testaukset ja seulonnat sekä muut arvionnit (Vitka, 2021). Sirkon, Kotilaisen ja Takalan (2023) mukaan oppilaiden tuen tarpeita seurataan yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien kanssa. Tämä tapahtuu reagoimalla opettajien havaintoihin, tekemällä oppilaiden taitoja mittaavia kartoituksia ja seuntoja sekä varmistamalla, että tuen tarpeisiin vastataan oikea-aikaisesti. Testaukset suoritetaan esimerkiksi Lukitestien ja Lukimat -testien avulla. Kotilaisen ja Takalan (2025) mukaan useimmat erityisopettajat saattoivat päättää seulonnoista ja testauksesta itse, mutta käytäntöjen kirjo oli laaja, ja monet eivät tehneet seuntoja tai testauksia lainkaan, mikä viittaa yksimielisyyden puutteeseen niiden hyödyllisyydestä.

Tärkeä osa erityisopettajan työnkuvaa on pedagogisten asiakirjojen laatiminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2025) mukaan oppimisen tuen uudistuksen tavoitteena oli vähentää opettajien kirjaamisvelvoitetta tukea koskevissa asiakirjoissa. Tämä tarkoittaa, että tuen pedagogisten asiakirjojen määrää on vähennetty ja niiden valmistelua kevennetty. Sirkko, Kotilainen ja Takala (2023) toteavat erityisopettajan ohjaavan pedagogisten asiakirjojen, kuten tukitoimien suunnitelmien täyttämässä. Paloniemen ym. (2021) mukaan asiakirjat nähdään hyödyllisinä työvälineinä oppilaan tukemisessa ja yhteistyössä opettajien välillä, mutta aikapula vaikeuttaa yhteistä työskentelyä. Epäselvästi määritellyt vastuut heikentävät kokemusta asiakirjatyön sujuvuudesta (Paloniemi ym. 2021).

Paloniemi (2025b) katsoo erityisopettajan työn sisältävän asiakirjatyön lisäksi konsultointia ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös Sirkon ym. (2023) mukaan erityisopettajan työn keskeisiä tehtäviä ovat konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö, joiden tavoitteena on tukea luokan- ja aineenopettajia heidän työssään sekä toimia eriyttämisen asiantuntijana. He korostavat erityisopettajan asiantuntemuksen olevan erityisen tärkeää, sillä konsultaatioissa erityisopettaja toimii usein johtavassa roolissa, mikä eroaa tasa-arvoisesta yhteistyömallista. Konsultointi sisältää tiedon jakamista, käytännön keinojen ja ideoiden tarjoamista oppilaiden tukemiseksi sekä opettajien pedagogisen ajattelun laajentamista (Sirkko ym., 2023). Kotilainen ja Takala (2025) puhuvat aikuisten kanssa tehtävästä työstä, joka sisältää kokouksia ja viestintää opettajien, vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. He toteavat myös erityisopettajien työnkuvaan kuuluvan kehittämistyö, mutta se koetaan suhteellisen pieneksi osaksi kokonaisuutta. Toisaalta Curran ja Boddison (2021) käsittelevät artikkelissaan Iso-Britanniassa ja Irlannissa toimivan ammattinimikkeen SENCON (the Special Educational Needs Coordinator) roolia ja työnkuvaa kouluyhteisössä. He korostavat kyseisen ammattinimikkeen työnkuvaan kuuluvan koulun kehittämistehtävä painottaen inklusiivisuuden lisäämistä kouluissa.

Teoreettisessa viitekehyksessä esiin nostetut erityisopettajan työnkuvaan liittyvät osat alueet ja työtehtävät ovat koottuna taulukkoon 1:

Taulukko 1. Erityisopettajan työnkuva

Opetus- ja kasvatustyö	Tietojen ja taitojen opettaminen oppilaan kasvun tukeminen
Suunnittelutyö	Oppituntien suunnittelu Tuen suunnittelu Yhteissuunnittelut
Testaukset ja seulonnat	Lukitestit Lukimat -testit
Arviointityö	Oppilasarviointi Tuen tarpeen arviointi
Asiakirjatyö	Pedagogisten asiakirjojen laatiminen
Konsultaatiotyö	Tiedon jakaminen Käytännön keinojen ja ideoiden tarjoaminen Opettajien pedagogisen ajattelun laajentaminen
Moniammatillinen yhteistyö	Yhteydenpito huoltajien kanssa Yhteistyö koulun muiden ammattilaisten kanssa Yhteistyö koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa
Kehittämistyö	Koulun toimintakulttuurin kehittäminen Inklusiivisuuden lisääminen

### 3 Opettajien välinen yhteistyö

#### 3.1 Moniammatillinen yhteistyö

Opettajien välinen yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä. Tämä tarkoittaa Pärnän (2012) mukaan eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä, joka tapahtuu joko saman organisaation sisällä tai eri organisaatioiden välillä. Cook ja Friend (2010) puolestaan määrittelevät yhteistyön työskentelytavaksi, jonka ammattilaiset valitsevat yhteisten tavoitteiden, tasavertaisuuden, keskeisistä päätöksistä jaetun vastuun, tuloksista jaetun vastuullisuuden, jaettujen resurssien sekä luottamuksen, kunnioituksen ja yhteisöllisyyden kehittämisen perusteella. Aira (2012) toteaa, että yhteistyö luo osapuolten välille suhteen, jota voidaan tarkastella vuorovaikutussuhteena ihmisten keskinäisessä toiminnassa. Hän painottaa, että vuorovaikutussuhteen ylläpitäminen tarkoittaa sen jatkuvuuden ja pysyvyyden säilyttämistä molempia osapuolia tyydyttävällä tasolla. Tämä puolestaan edellyttää neuvottelua yhteistyön käytännöistä, vastuunjaosta ja saavutettujen tulosten jakamisesta.

Bronstein (2003) on esittänyt moniammatillisen yhteistyön, kuten opettajien välisen yhteistyön, osa-alueet ja tekijät, joiden varaan moniammatillisen työskentelyn hyödyt rakentuvat: keskinäinen riippuvuus, uudelleen rakentuvat ammatilliset toimintatavat, joustavuus, yhteiset tavoitteet ja prosessin reflektointi. Jotta yhteinen tavoite saavutetaan, tulee kaikkien moniammatillista yhteistyötä tekevien toimijoiden Bronsteinin (2003) mukaan tehdä töitä yhdessä. Tämä vaatii luottamusta kaikkien osapuolten ammattitaitoon ja kokemuksen yhteistyön tuomasta hyödystä. Myös Aira (2012) ajattelee luottamuksen liittyvän olennaisesti yhteistyöhön: osapuolten toimiessa yhdessä jaetaan yhteinen vastuu tuloksista ja otetaan riski siitä, ettei toinen osapuoli hoida omaa osuuttaan. Hän jatkaa luottamuksen olevan keskeistä epävarmuuden ja riskipelon tunteen vähentämisessä.

Bronsteinin (2003) mukaan monitoimijuus mahdollistaa erilaisten työtapojen käytön, jolloin verrattuna yksintoimimiseen työtapojen määrä todennäköisesti laajenee. Tämä edellyttää joustavuutta ammattirajat ylittävissä työtavoissa, mikä puolestaan laajentaa erilaisten tukimuotojen käyttöä oppilaiden hyödyksi. Samoin Eskelä-Haapanen (2013)

korostaa luottamuksen ja arvostuksen lisäksi taitoa kuunnella toisten mielipiteitä ja joustaa omistaan. Moniammatillisessa yhteistyössä keskeiseksi tekijäksi nousee yhteisten tavoitteiden jakaminen (Bronstein, 2003). Tämä koskee koko opetusprosessia suunnittelusta aina tavoitteiden saavuttamiseen asti. Tällöin kaikki toimijat jakavat yhteisen vastuun sekä kohtaamistaan haasteista että onnistumisen kokemuksista. Pajun ym. (2021) mukaan vastuun jakaminen mahdollistaa paremmin tuen antamisen sekä pienentää opettajien kokemaa stressiä. Yhteistyön kehittymisen kannalta on tärkeää keskustella ja reflektoida yhteistoimijuudesta esimerkiksi asetetuista tavoitteista ja työnjaosta (Bronstein, 2003).

Yksi kouluissa toteutettava moniammatillisen yhteistyön muoto on yhteisopettajuus. Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa moninaisesti. Heidän mukaansa se näyttäytyy kahden tai useamman ammattilaisen esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan yhdessä joustavia oppilasryhmittelyjä hyödyntäen. Lisäksi mukana voi olla muita ammattilaisia esimerkiksi usein koulunkäynninohjaaja (Takala, Sirkko ja Kokko, 2020). Yhteisopettajuus muuttaa opettajan työtä perinteisestä yksin opettamisesta yhteisen opettamisen suuntaan. Sirkon ym. (2020) mukaan tällöin jakautuu työn mukanaan tuoma vastuu ja työn kuormitus. Yhteisopettajuuteen kuuluu samanaikaisopetus eli yhteisopetus, mikä nähdään yhtenä keinona tarjota oppimisen tukea (Sirkko ym., 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastelukohteena on sekä yhteisopettajuutta toteuttavien että muuta luokanopettajien kanssa yhteistyötä tekevien erityisopettajien näkemykset.

Opettajien välinen yhteisopettajuus koetaan pääosin myönteisenä työskentelytapana ja opettajat ovat yleisesti kiinnostuneita yhteisopettajuudesta (Takala & Saarinen, 2020; Kokko, Takala & Pihlaja, 2021). Myös Kotilaisen ym. (2025) mukaan yhteistyötä tekevät opettajat suhtautuvat yhteistyöhön yleensä myönteisesti, kokevat sen miellyttäväksi ja käyttävät siihen vakiintuneita käytäntöjä. Samoin Saloviita ja Takala (2010) tuovat esiin tutkimustuloksissaan, että viikoittain yhteisopetusta toteuttavat opettajat suhtautuvat erittäin positiivisesti yhteisopetuksen hyötyihin. Yhteisopettajuuden koettiin helpottavan työtaakkaa, edistävän osaamisen jakamista ja parantavan sekä opetusta että työyhteisön hyvinvointia (Kokko, 2021).

Suhtautumiseen yhteistyöhön liittyy kuitenkin selkeitä reunaehtoja. Takalan ja Saarisen (2020) mukaan eri ammattiryhmien kuten luokan-, aineen- ja erityisopettajien, näkemykset yhteisopettamisesta erosivat toisistaan. Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan erityisopettajat ja luokanopettajat ovat opettajaryhmistä tyytyväisimpiä. Kokon, Takalan ja Pihlajan (2021) tutkimuksen mukaan ammattiryhmien väliset erot näkyivät niin, että aineenopettajat kokevat yhteisopettajuuden haasteellisempänä kuin luokan- ja erityisopettajat. Tutkimuksessa todettiin myös, että koulutustaustasta riippumatta opettajat pitivät yhteisopetusta työtapana, joka parhaimmillaan kehittää omaa ammattitaitoa ja helpottaa perustyön tekemistä. Toisaalta osa opettajista koki yhteisopetuksen lisäävän omaa toimijuuttaan, kun taas osasta se tuntui rajoittavan sitä. Rytivaaran, Pulkkisen ja de Bruinin (2019) tutkimustuloksissa ilmenee, etteivät opettajat korosta omaa ammatillista taustaansa pohtiessaan rooliaan luokkahuoneessa, vaan roolit koetaan tasa-arvoisiksi, jolloin molemmat suunnittelivat ja opettivat tasapuolisesti sekä ottaen yhteisen vastuun oppilaista.

### **3.2 Yhteistyömuodot**

Kotilainen ym. (2025) ovat tutkineet aineenopettajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä. He nostavat esiin viisi pääkategoriaa, jotka koen kuvaavan myös luokanopettajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä: 1) tiedonvaihto, 2) pedagogisten asiakirjojen laatiminen, 3) konsultointi, 4) yhteisopetus ja 5) tukitoimien ja testien suunnittelu. Yleisin yhteistyön muoto on tiedonvaihto, joka tapahtuu usein lyhyinä suunnittelemattomina keskusteluina välitunneilla. Niissä jaetaan tietoa oppilaiden tilanteista tai yhteisistä oppitunneista. Kotilaisen ym. (2025) mukaan tukitoimien ja testien yhteissuunnittelu on harvinaista, ja opettajien on toisinaan vaikea löytää siihen aikaa. Pajun ym. (2021) mukaan yleisin opettajien välisen yhteistyön muoto kuitenkin on koordinaatio, mikä käytännössä tarkoittaa opettajien työskentelyä rinnakkain ilman yhteistä suunnittelua tai jaettua toivetta. Tällöin yhteistyö jää usein tekniseksi ja yksilökeskeiseksi eivätkä opettajat aina tunne toistensa rooleja tai oppilaita. Pajun ym. (2021) mukaan yhteistyötä ilmeni tilanteissa, joissa oli yhteinen ongelma, jota pyrittiin ratkomaan yhdessä. Samoin Buli-Holmberg, Nilsen ja Skogen (2019) toteavat opettajien

haluavan keskustella oppilaiden oppimisvaikeuksista ja jakaa ideoita ongelmanratkaisusta keskenään toisten opettajien kanssa.

Thousand, Villa ja Nevin (2006) esittävät neljä erilaista yhteisopetuksen toimintamallia:

1. avustava opetus, jolloin yksi opettaja ottaa päävastuun opetuksesta ja toinen kiertää oppilaiden joukossa tarjoten tukea. 2. Rinnakkainen opetus, jossa opettajat työskentelevät eri oppilasryhmien kanssa luokkahuoneen eri osissa. 3. Täydentävä opetus, jossa opettajat ennalta sovitusti täydentävät toistensa opetusta. 4.

Tiimiopettajuus, jossa opettajat tekevät yhdessä kaiken sen, mitä perinteinen opettaja aina tekee – suunnittelee, opettaa, arvioi ja kantaa vastuun kaikista luokan oppilaista.

Tällöin opettajat jakavat johtajuuden ja vastuun yhdessä. Suomalaisessa Sirkon ym. (2020) tutkimuksessa on esitelty nämä samat edellä mainitut yhteisopettajuuden mallit.

Kaikissa yhteisopetuksen toimintamalleissa opettajat jakavat vastuun kaikista luokan oppilaista, mutta selkeimmin se näkyy tiimiopettajuudessa. (Thousand ym. 2006).

Suosittelavaa on, että yhteistyötiimit hyödyntävät kaikkia edellä mainittuja lähestymistapoja tarpeen mukaan opetettavan jakson tai oppitunnin vaatimusten sekä oppilaiden oppimistarpeiden perusteella (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005).

Thousandin ym. (2006) toteavat, että monet yhteisopetusta aloittavat opettajat käyttävät ensin avustavaa ja rinnakkaista opetusta, koska ne vaativat vähemmän tiukkaa koordinoitua yhteisopettajien välillä. Kun opettajien yhteisopetustaidot ja yhteistyösuhteet vahvistuvat, he voivat siirtyä täydentävän opetuksen ja tiimiopetuksen malleihin, jotka vaativat enemmän aikaa, koordinoitua sekä toistensa taitojen tuntemista ja luottamusta (Thousand ym., 2006). Avustavassa opetuksessa toisen opettajan opettaessa toinen keskittyy oppilaiden avustamiseen (Sirkko ym., 2020). Avustavaa roolia toteuttava yhteisopettaja seuraa oppilaiden työskentelyä ja astuu tarvittaessa tarjoamaan yksilöllistä ohjausta toisen opettajan jatkaessa yhteistä opetustuokiota. (Thousand ym., 2006).

Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat muodostavat luokasta erilaisia ryhmiä ja kukin opettaja on vastuussa tietystä ryhmästä oppitunnin ajan (Thousand ym., 2006).

Rinnakkaisen opetuksen tavoitteena on opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden osallisuuden lisääminen opettaen kuitenkin samat oppisisällöt (Friend, Cook, Hurley-

Chamberlain & Shamberger, 2010). Thousand ym. (2006) nostavat esille opettajien mahdollisuuden käyttää erilaisia oppimisstrategioita eri ryhmissä. Esimerkiksi toiselle ryhmälle hyödynnetään auditiivista eli kuulonvaraista opetusmenetelmää ja toiselle kinesteettistä eli toiminnallista menetelmää. He korostavat myös, että on tärkeää pitää ryhmät mahdollisimman heterogeenisinä ja kierrättää oppilaita eri opettajien välillä. Tällä estetään se, ettei luokan sisälle synny ikään kuin erityisluokka, jossa samat oppilaat ryhmitellään toistuvasti samaan ryhmään saman opettajan kanssa.

Eskelä-Haapanen (2013) puhuu pistetyöskentelymallista, jossa opetettavat sisällöt jaetaan eri opettajille ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä. Lisäksi hän nostaa esiin eriyttävän opetuksen, jossa huomioidaan oppilaiden erilaiset oppimisen vaiheet ja pyritään monipuolistamaan opetusta jakamalla oppilaita suuriin ja pieniin ryhmiin. Kun oppilaat jaetaan opettajien kesken, kyse on joustavasta ryhmittelystä, jossa ryhmien kokoonpanoja voidaan tarvittaessa vaihdella. Thousand ym. (2006) viittaavat tämänkaltaisiin yhteisopetuksen malleihin kuvatessaan rinnakkaisen opetuksen mallia.

Täydentävässä opetuksessa opettajat täydentävät ennalta sovitusti toistensa opetusta (Sirkko ym., 2020). Esimerkiksi toinen opettaja voi luennoida opetettavasta sisällöstä samalla, kun toinen opettaja toistaa keskeiset asiat omin sanoin ja mallintaa muistiinpanojen tekemistä taululle, mikä tarkoituksena on vahvistaa opetusta (Thousand ym., 2006).

Sirkon ym. (2020) mukaan tiimiopetuksessa opettajat opettavat yhtäaikaaisesti täydentäen toinen toisiaan. Eskelä-Haapasen (2013) mukaan tiimiopettaminen on yhteisopetuksen toimintamalleista vaativin työskentelymuoto, sillä opettajat ovat opetustilanteessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään: toinen voi esimerkiksi havainnollistaa toisen esitystä tai keskeyttää tämän esittämällä kysymyksiä. Thousand ym. (2006) määrittelevät onnistuneen tiimiopettajuuden näkyvän oppilaille siten, että he pitävät molempia opettajia omina opettajinaan tasavertaisesti. Tällöin oppilaat pääsevät hyötymään kummankin opettajan vahvuuksista ja asiantuntemuksesta. Tiimiopettämisen on todettu vaativan eniten opettajakokemusta (Eskelä-Haapanen, 2013).

Pratt (2014) on luonut mallin ”Achieving Symbiosis”, joka kuvaa yhteisopetuksen kehittymistä kolmen vaiheen prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa yhteistyö alkaa vapaaehtoisuuden, pyynnön tai työn odotusten kautta. Opettajien tunteet vaihtelevat epäröinnistä innostuneisiin odotuksiin. Toisessa vaiheessa yhteistyö alkaa muotoutua kokeilun, kumppanuuden rakentamisen ja reflektoinnin kautta. Näitä tukevat opettajien yhteensopivuus, tarvittavat osa-alueet ja käytännön strategiat. Kolmannessa vaiheessa yhteistyö on vakiintunutta ja sujuvaa: opettajat käsittelevät haasteet joustavasti, arvostavat toisiaan ja toimivat saumattomasti yhdessä. (Pratt, 2014.)

### **3.3 Toimiva yhteistyö**

Paju ym. (2021) toteavat yhteistyön hyvien kokemusten syntyvän, kun opettajat ja erityisopettajat suunnittelevat opetusta yhdessä ja hyödyntävät toistensa osaamista. Opettajien työskennellessä yhdessä he kehuvat toistensa pätevyyttä ja osaamista sekä he uskovat yhteistyön vahvistavan omaa osaamista (Buli-Holmberg ym., 2019). Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan yhteisopettajuuden kautta opettajat voivat jakaa vastuuta ja työtä sekä vahvistaa yhteistä osaamista omien vahvuusalueidensa kautta. Rytivaara ym. (2019) toteavat, että yhteisopettajuudessa opettajat oppivat toistensa kanssa yhteisen suunnittelun aikana keskustelemalla keskenään sekä luokkahuoneissa opettamalla yhdessä. Lisäksi Kokko (2021) mainitsee yhteisopetuksen suurimmaksi hyödyksi mahdollisuuden kertoa tunteista ja opetuskokemuksista kollegalle. Parhaimmillaan yhteisopetus toimiikin työnohjauksen menetelmänä, jossa molemmat työparit sekä antavat että saavat omaan opettajuuteensa työkaluja, kannustusta ja palautetta (Eskelä-Haapanen, 2013).

Kun opetusta suunnittelee, toteuttaa ja arvioi useampi opettaja, on todennäköistä, että opetuksen laatu paranee ja mahdolliset haasteet havaitaan paremmin (Takala ym., 2020). Useamman opettajan läsnäolo lisää joustavuutta ryhmittelyssä ja aikataulutuksessa (Thousand ym., 2006). Myös Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) toteavat, että tunnit ovat paremmin suunniteltuja, kun kaksi opettajaa on mukana. Täten heidän mukaansa myös eriyttäminen on helpompaa: kaksi opettajaa pystyy tekemään enemmän kuin yksi, ja siten useampi oppilas saa tukea. Thousandin ym. (2006) mukaan yhteisopetus tarjoaa paremman mahdollisuuden hyödyntää kunkin

opettajan monipuolista sekä erityisosaamiseen perustuvaa tietämystä. Kokon (2021) mukaan suurin osa opettajista kokee yhteisopetuksen soveltuvan eriyttämiseen, oppilastuntemuksen kasvuun, vastuunjakamiseen, ammattitaidon jakamiseen, levottoman luokan opettamiseen ja opetuksen laadun parantamiseen.

Opettajien välisellä yhteistyöllä nähdään hyötyjä myös oppilaiden näkökulmasta. Useiden opettavien toimijoiden läsnäolo luokassa parantaa opettajaoppilassuhteen laatua ja nopeuttaa oppilaiden tarpeisiin vastaamista (Villa ym., 2005). Lisäksi vastuun jakaminen parantaa oppilaiden tukea ja vähentää stressiä (Paju ym. 2021).

Yhteisopetus antaa oppilaille myös tilaisuuden nähdä ja jäljitellä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, joita opettajat osoittavat opettaessaan yhdessä (Thousand ym., 2006).

Tärkeänä edellytyksenä yhteisopetuksen onnistumisessa nähdään samankaltainen näkemys opetuksesta ja oppilaista (Sirkko ym., 2020). Rytivaara ym. (2019) korostavat, että opettajien on rakennettava yhteinen ymmärrys ja sitoutuminen, mikä voi vaihdella eri opettajapareilla. Myös Fluijt, Bakker ja Struyf (2016) näkevät toimivan yhteistyön edellytyksenä yhteisen näkemyksen hyvästä opetuksesta ja oppimisesta. Tämä pitää sisällään opettajien yhteisen näkemyksen siitä, että osallisuuden ei tulisi koskea vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan kaikkia oppilaita luokassa. Vitka (2021) korostaa yhteisiä työtapoja suunniteltaessa kompromissien merkitystä yhteisymmärryksen löytämiseksi. Lisäksi hänen mukaansa avoin ja rehellinen keskustelukulttuuri koulussa auttaa varmistamaan, että asiat etenevät jouhevasti. Toimijoiden on tärkeää sitoutua yhteisiin toimintatapoihin ja tavoitteisiin hyödyntäen molempien opettajien asiantuntemusta oppilaiden parhaaksi (Eskelä-Haapanen, 2013).

Eskelä-Haapasen (2013) mukaan yhteisopettaminen edellyttää molemminpuolista luottamusta ja arvostusta, kykyä kuunnella toisen näkemyksiä sekä tarvittaessa joustavuutta omien mielipiteiden suhteen. Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan opettajilla voi kuitenkin olla pelkoa siitä, että kollega arvostelee, mutta kuten Fluijt ym. (2016) toteavat, luottamus rakentuu yhteisen ajan kanssa. Kokon, Takalan ja Pihlajan (2021) tutkimuksessa opettajat korostavat itsenäisyyttä ja päätösvaltaa, mutta ovat valmiita neuvottelemaan toimijuuden rajoista kollegansa kanssa, mikäli

yhteisopetukseen ryhdytään. Luottamuksen syntyminen helpottaa yhteisen ajan löytämistä esimerkiksi keskusteluille, palavereille sekä vanhempien tapaamisille (Eskelä-Haapanen, 2013). Rytivaaran ym. (2019) tutkimuksen keskeinen havainto onkin, että onnistunut yhteisopetus ei synny itsestään, vaan vaatii aikaa suunnittelun ja jatkuvan yhteistyön lisäksi. Myös Saloviidan ja Takalan (2010) sekä Sirkon ym. (2020) tutkimustulosten mukaan yhteistyön tärkeänä edellytyksenä nähdään suunnittelulle ja arvioinnille varattu riittävä aika.

Fluijt ym. (2016) korostavat yhteisen reflektion merkitystä, jolloin opettajat ovat valmiita kehittämään keskinäistä yhteistyötä ja kasvamaan ammatillisesti. Tällöin he ottavat yhteisen vastuun käytännön toteuttamisesta ja sen kehittämisestä. Kotilainen, Sirkko ja Takala (2025) toteavat, että hyvässä yhteistyössä opettajat eivät pelkää vastaanottaa palautetta ja tuntevat olonsa vapaaksi ilmaista mielipiteensä. Myös Eskelä-Haapanen (2013) näkee tiedonsiirron, kokemusten sanallistamisen, kriittisen toiminnan reflektion ja tulevan toiminnan yhteissuunnittelun tärkeinä yhteisopettajuuden elementteinä. Rytivaara ym. (2019) näkevät, että koulujen ja opettajankoulutuksen haasteena on yhä vahvistaa opettajien valmiuksia tarkastella kriittisesti omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä edistää yhteistä reflektiota erityisesti yhteisopetustiimeissä. Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa tulee lisäksi kehitysehdotuksia yhteisopettajuuden toteuttamiselle: lisäkoulutuksen tarve liittyen yhteisopettajuuden eri malleihin sekä tarve toimintakulttuurin muutoksesta kouluissa. Myös Lakkalan, Galkienén, Navaitienén, Cierpialowskan, Tomecekin ja Uusiautin (2021) tutkimustulokset korostavat reflektion kehittämisen merkitystä sekä tietoisuuden lisäämistä liittyen yhteistyöhön perustuviin työtapoihin. Tämä voisi heidän mukaansa tapahtua joko opettajankoulutuslaitoksessa tai täydennyskoulutuksen avulla.

Kotilainen ym. (2025) toteavat, että epävarmana koettu yhteistyö tarkoitti sitä, että opettajat tiesivät yhteistyön olevan tarpeen, mutta kokivat, ettei yhteistyökulttuuria ollut juurrutettu ja että muut opettajat eivät välttämättä sitoutuisi tai olisi halukkaita tekemään yhteistyötä. Täten oppilaitosten johdolla on merkitystä inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiseen (Villa ym., 2005). Heidän mukaansa koulussa on rakennettava yhteinen näkemys osallistavasta koulusta. Lisäksi johtajien tulee vahvistaa opettajien itseluottamusta tarjoamalla jatkuvaa ammatillista

täydennyskoulutusta. Samoin heidän on luotava kannustimia – kuten aikaa yhteisille kokouksille, koulutusta, henkilöstön huolenaiheiden kuulemista ja yhteistoiminnallista päätöksentekoa – jotta henkilöstö uskaltaa muuttaa käytäntöjään.

Buli-Holmberg ym. (2019) korostavat jatkuvaa strategioiden ja työmenetelmien arvioinnin tärkeyttä. Tämä vaatii yhteistoiminnallista kulttuuria, jossa vallitsee yhteinen vastuu sekä ympäristöä, jossa kaikki voivat turvallisesti pohtia toimintaansa ja ilmaista mielipiteensä ilman pelkoa. Villa ym. (2005) jatkavat yhteistyön mahdollistamisen vaativan uudelleenorganisointia ja henkilöstö- ja opetusresurssien laajentamista. Heidän mukaansa suunniteltujen ja toteutettavien toimien tulee auttaa yhteisöä näkemään ja sitoutumaan inklusiiviseen visioon. Tällä hetkellä opettajien yhteistyötaidot riippuvat liikaa yksittäisten opettajien halukkuudesta tehdä yhteistyötä, johon vaikuttavat joustamattomat rakenteet, ajanpuute ja opettajien työmäärä (Kotilainen ym., 2025).

### **3.4 Haasteellinen yhteistyö**

Aiemmassa tutkimuksessa nousee esille myös yhteistyöhön liittyviä haasteita. Fluijtin ym. (2016) mukaan suurin osa haasteista liittyvät henkilökohtaisiin asioihin, ja vain harvat koskevat taitoja tai välineellisiä tarpeita. Heidän tulostensa pohjalta tiimireflektiota varten tulisi kehittää työkalu, joka olisi paremmin sovitettu tutkimaan ja käsittelemään haasteita, joita yhteisopettajat tuovat esiin (Fluijt, 2016).

Kirjallisuudessa useampaan otteeseen on nostettu haasteeksi sopivan työparin löytäminen, jolloin yhteistyö vaikeutuu, jos toisella ei ole riittävästi taitoja tai halua kehittyä (Takala & Saloviita, 2010; Kokko, Takala & Pihlaja, 2021). Samoin uuden opettajatiimin aloittaminen joka vuosi voi vaikeuttaa yhteisopetussuhteiden ja sisältötiedon kehittymistä (Thousand ym., 2006). Takala ym. (2020) lisäävät, että opettajat ovat omia persooniaan, joka tarkoittaa myös omia tapoja toimia ja se voi toisinaan olla esteenä yhteistyölle. Kaikki yhteistyöhön perustuvat suunnittelu- ja opetustiimit kohtaavat yleisiä haasteita, jotka liittyvät opetukseen, suunnitteluun ja muihin käytännön järjestelyihin, käyttäytymisen hallintaan, tiimin jäsenten väliseen viestintään sekä yhteistyön onnistumisen arviointiin (Thousand ym., 2006).

Yhteistyötä eniten rajoittavana tekijänä nähdään yhteisen suunnitteluajan puute (Buli-Holmberg ym., 2019; Takala & Saarinen, 2020; Kokko, Takala & Pihlaja, 2021; Kokko, 2021; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Takala & Saloviita, 2010). Erityisesti Takalan ja Saloviitan (2010) tutkimuksessa mainintoja ajanpuutteesta tuli luokanopettajilta. Takala ja Saarinen (2020) näkevät haasteita myös koulurakennuksiin liittyvien rajoitusten suhteen: sopivia tiloja saattaa olla vaikea löytää. Kokon (2021) mukaan ajankäyttöön liittyvät haasteet saattavat johtaa epätasaiseen roolijakoon. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) mukaan erityisopettajista tuntuu joskus sitä, että heidän roolinsa nähdään enemmänkin avustajana, jolloin heidän resurssejaan ei käytetä tarkoituksenmukaisella tavalla. Toisaalta Kokon (2021) mukaan erityisopettajan läsnäolo saattoi aiheuttaa muissa opettajissa epävarmuuden tunnetta omasta osaamisestaan.

Opettajien välinen yhteisopetus ei myöskään toimi, jos näkemykset opetuksesta ja arvoista eroavat liikaa (Kokko, 2021; Kokko, Takala & Pihlaja, 2021). Paju ym. (2021) lisäävät yhteistyöhön liittyvien haasteiden syntyvän, jos ammatillisten näkemysten lisäksi toimintatavat eroavat liikaa. Myös Kotilainen ja Takala (2025) näkevät yhteistyön esteiden liittyvän usein erilaisten näkemysten ilmaisemiseen vakiintuneista ja hyväksytyistä yhteistyökäytännöistä, kuten joustavasta ryhmittelystä.

Takalan ja Saloviitan (2010) mukaan yhtenä haasteena nähdään epätietoisuus yhteisopettajuudesta, mutta vain harvoin haasteena on kiinnostuksen puute yhteistyötä kohtaan. Myös Fluijtin ym. (2016) mukaan yhteisopetuksen periaatteita ei aina ymmärretä tai hyväksytä. Tämä ilmenee opettajien kysymyksinä siitä, voivatko jotkut oppilaat olla ”liian heikkoja” yhteisopetukseen, mikä on ristiriidassa inklusion peruseriaatteiden kanssa. Samoin jotkut opettajat vastustavat työskentelyä vammaisten oppilaiden kanssa, mikä kertoo riittämättömyyden tunteesta ja tuen tarpeesta (Fluijt ym., 2016).

## 4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen aiheeksi valikoitui erityisopettajan työnkuva sekä luokanopettajan kanssa tehtävä yhteistyö, sillä opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt ja tulee lisääntymään edelleen. Taustalla on inklusioajattelu, jonka myötä yhä enemmän tuen tarpeen oppilaita opiskelee yleisopetuksen luokassa. Kaikilla luokanopettajilla, varsinkaan vastavalmistuneilla, ei ole riittävästi tietoa erityisopettajan työstä. Olisi kuitenkin tärkeää ymmärtää erityisopettajan työtä, jotta erityisopettajaresursseja pystyisi hyödyntämään mahdollisimman hyvin. Työssä tarkastellaan erityisopettajien näkemyksiä heidän työnkuvastansa, ja siitä miten se toteutuu käytännön työssä. Tämä siksi, koska tutkimuskirjallisuuden pohjalta havaittiin työnkuvan ja opettajien välisen yhteistyön liittyvän läheisesti toisiinsa.

Tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin lisätä luokanopettajien tietoisuutta siitä, millaisia odotuksia ja toiveita erityisopettajilla on työnkuvansa toteutumisen suhteen. Toisena tutkimuksen tavoitteena on lisätä luokanopettajien ymmärrystä siitä, millaista yhteistyön toivotaan olevan ja mitä toimiva yhteistyö edellyttää erityisopettajien mielestä. Toimivien tekijöiden lisäksi tarkastellaan yhteistyötä rajoittavia tekijöitä.

Tutkimuskysymykset laadittiin ottaen huomioon Cohenin, Manionin ja Keith Morrisonin (2018) ajatuksen siitä, että tutkimuskysymykset ovat olennainen ja ohjaava osa laadullista tutkimusta ja niihin on voitava vastata konkreettisesti, täsmällisesti sekä ne vastaavat kerättyä aineistoa. Tutkimuskysymykset pyrittiin muotoilemaan Cohenin ym. (2018) ohjeiden mukaisesti niin, että niihin olisi mahdollista saada vastaus.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on työnkuvastaan?
2. Millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on yhteistyöstä luokanopettajien kanssa?

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventyä erityisopettajien näkemyksiin tutkittavista aiheista. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, sillä Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista saada yksilön ääni kuuluviin. Tutkimukseen valittiin laadullinen lähestymistapa, sillä se korostaa saatavan tiedon subjektiivista luonnetta keskittyen tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia (Puusa & Juuti, 2020). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ja ymmärtää tutkittavien todellisuutta ja tutkittavaa ilmiötä heidän omasta viitekehystänsä (Taylor, Bogdan ja DeVault, 2015; Puusa & Juuti, 2020). Tämä todentuu tässä tutkimuksessa siten, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan yksittäisten erityisopettajien näkökulmasta. Juhilan (2021) laadullisen tutkimuksen ohjeiden mukaisesti tutkija oli suorassa yhteydessä niihin tutkittaviin ihmisiin ja asioihin, joita yritetään ymmärtää. Juhila (2021) jatkaa, että on tärkeää kohdella tutkittavaa toimijana eikä pelkästään tutkimuskohteena. Hän korostaa, että tutkijan ei tarvitse ottaa ulkopuolisen tarkkailijan ja analysoijan roolia, vaan hyväksyä ja samalla tuoda ilmi mahdolliset ennakkokäsitykset aiheesta. Kuten Puusa ja Juuti (2020) toteavat, tässäkin tutkimuksessa aineistojen hankinnan suunnittelussa, analysoinnissa ja tulkinnassa teoria ei toiminut lähtökohtana vaan apuvälineenä tutkimusprosessin eri vaiheille.

Tämä tutkimus on luonteeltaan induktiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tavoitteena on muodostaa käsitteitä ja rakentaa johtopäätöksiä kerätystä aineistosta (Taylor ym., 2015). Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan käsityksiä neljällä tulkinnan tasolla. Tutkittavan kohtaamat asiat maailmassa muotoutuvat ensin kokemuksen ja tulkinnan kautta käsityksiksi. Haastattelutilanteessa haastateltava tuottaa tästä käsityksestä oman ensimmäisen asteen tulkintansa. Tutkija tekee tämän perusteella toisen asteen tulkinnan, johon vaikuttavat tutkijan esiymmärrys asiasta ja teoreettinen viitekehys. Näiden pohjalta syntyy kolmannen asteen tulkinta tehtyyn tutkimusraporttiin. Lopulta lukija muodostaa oman neljännen asteen tulkintansa lukemansa tutkimusraportin perusteella. Vaikka tässä

tutkimuksessa pyrittiin analysoimaan saatua aineistoa mahdollisimman objektiivisesti, on syytä huomioida tutkijan tulkinnan vaikutus tulosten esittämisessä.

## 5.2 Puolistrukturoitu haastattelu

Laadullisista aineistonkeruumenetelmistä valittiin käyttöön puolistrukturoitu haastattelu. Puusan (2020) mukaan haastattelu on keskustelua, jolla on etukäteen asetettu tavoite. Se on joustava menetelmä kerätä dataa, joka hyödyntää verbaalista, ei-verbaalista puhuttua ja kuultua dataa, ja täten jättää tilan syvemmille ja monimutkaisemmille vastauksille (Cohen ym. 2018). Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan haastattelu sopii näkemysten tutkimiseen, joita tässäkin tutkimuksessa tarkastellaan. Samoin Forsey (2012) mukaan yksilöhaastattelut tarjoavat mahdollisuuden tarkastella tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti näkemyksiä yksityiskohtaisesti, ja täten syventää ymmärrystä. Haastattelua käytettiin myös, koska Aaltion ja Puusan (2020) mukaan se tarjoaa autenttisen vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden välillä. Toisaalta haastattelun rajoituksena voidaan pitää sitä, että haastatteluissa sanotut asiat eivät välttämättä vastaa haastateltavan todellisuutta (Taylor ym., 2015).

Erilaisista haastattelumenetelmistä käyttöön valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, koska Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan vaikka kysymykset ovat valmiiksi muotoiltuja, se tarjoaa haastattelijalle mahdollisuuden vaihtaa niiden järjestystä. Kysymysten muotoilu on kaikille sama, mutta haastateltavalla on mahdollisuus vastata samoihin kysymyksiin omin sanoin. Samoin Hyvärinen, Suoninen ja Vuori (2021) toteavat, että vaikka puolistrukturoidun haastattelun kysymykset laaditaan ennakkoon ja ne esitetään jokseenkin samassa muodossa, on vastaamisen tapa vapaa. Puolistrukturoidun haastattelun käyttäminen mahdollisti vahvan vuorovaikutuksen myötä Forsey (2012) ja Puusan (2020) esiin nostamien tarkentavien kysymysten tekemisen haastatteluiden aikana. Haastateltavia rohkaistiin selventämään ja tarkentamaan sanomaansa, kuten Taylor ym. (2015) ohjeistavat. Hyvärinen ym. (2021) puolestaan korostavat, että mikäli haastattelija pitäytyy tarkasti suunnittelemaansa haastattelurungossa huomioimatta haastateltavan vastauksia, saadaan helposti vain

haastateltavan reagoiteja tutkijan tapaan jäsentää maailmaa, jolloin tutkittavan oma näkemys jää puutteelliseksi.

Haastattelurunko suunniteltiin ajatellen haastattelun tavoitteita ja muotoillen kysymykset niin, että niistä saisi mahdollisimman relevanttia tietoa, toisin sanoen niin, että kerätty aineisto vastaisi tutkimuskysymyksiin. Tämä auttaa Forsey'n (2012) mukaan ohjaamaan keskustelua oikeaan suuntaan. Haastattelurunko (Liite 1) koostui teemoista: erityisopettajan työnkuva, yhteistyö luokanopettajien kanssa, roolit ja vastuunjako, toimiva yhteistyö sekä yhteistyön haasteet ja kehittäminen. Lisäksi haastattelurunkoon sisältyi kuvaus eri yhteistyömalleista, joista haastateltavat valitsivat ne, joita he käyttävät. Vaihtoehtoina olivat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, eriyttävä opetus ja pistetyöskentelyopetus. Vaihtoehdot olivat avattuna lyhyesti paperille, josta haastateltavat saivat lukea ne ennen haastattelukysymykseen vastaamista. Ennen tutkimushaastatteluja suoritettiin yksi koehaastattelu. Ensimmäisen pidetyn haastattelun jälkeen haastattelurunkoa muokattiin parin haastattelukysymyksen osalta. Kahden kysymyksen paikkaa vaihdettiin ja kahta kysymystä muokattiin sanamuodoiltaan avoimemmaksi. Koen, etteivät muutokset vaikuttaneet kerättävään aineistoon merkittävästi, joten myös ensimmäinen haastattelu sisällytettiin tutkimusaineistoon. Haastattelutilanteissa tehtiin muutamia tarkentavia kysymyksiä noudattaen kuitenkin laadittua haastattelurunkoa.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin yksilöhaastattelua. Haastateltavat erityisopettajat hankittiin kahdella eri tavalla. Aineistonkeruussa hyödynnettiin omia kontakteja koulumaailman kontekstissa. Lisäksi käytettiin lumipallo-otantaa, jolloin aluksi oli avainhenkilö, joka johdatti tutkijan toisten erityisopettajien luokse. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat tällöin tutkijan etenevän informantista toiseen sitä mukaa, kun hänelle esitellään uusia. Taylorin ym. (2015) mukaan lumipallo-otanta on yksi helpoimmista keinoista tavoittaa sopivat haastateltavat. Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää erityisopettajaa. Kriteeriksi määriteltiin vähintään kolmen vuoden työskentely erityisopettajana, jotta haastateltavilla olisi kertynyt kokemusta aiheista. Toisena kriteerinä oli erityisopettajan pätevyys tai siihen käynnissä oleva pätevytyminen. Haastattelun etuna on se, että haastateltaviksi voidaan valita

kokemusta ja tietoa omaavia henkilöitä (Puusa, 2020). Haastateltaviksi valikoituivat sekä erityisopettajan että erityisluokanopettajan tehtävissä työskennelleitä opettajia, jotta saatiin mahdollisimman kattavan kuvan ilmiöstä. Tutkimushaastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastattelukysymykset annettiin sähköpostitse haastateltaville etukäteen. Haastattelut pidettiin haastateltavien työpaikoilla heidän valitsemissaan tiloissa. Paikoiksi valikoituivat luokkahuoneet, kirjastotilat sekä opettajainhuoneet. Tilat olivat rauhallisia eikä keskeytyksiä tapahtunut. Haastattelut tallennettiin äänitiedostoina, sillä Vuoren (2021a) mukaan ääni- tai videotiedostot helpottavat analyysiä. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista tuntiin.

Taulukko 2. Tutkimuksen osallistujat

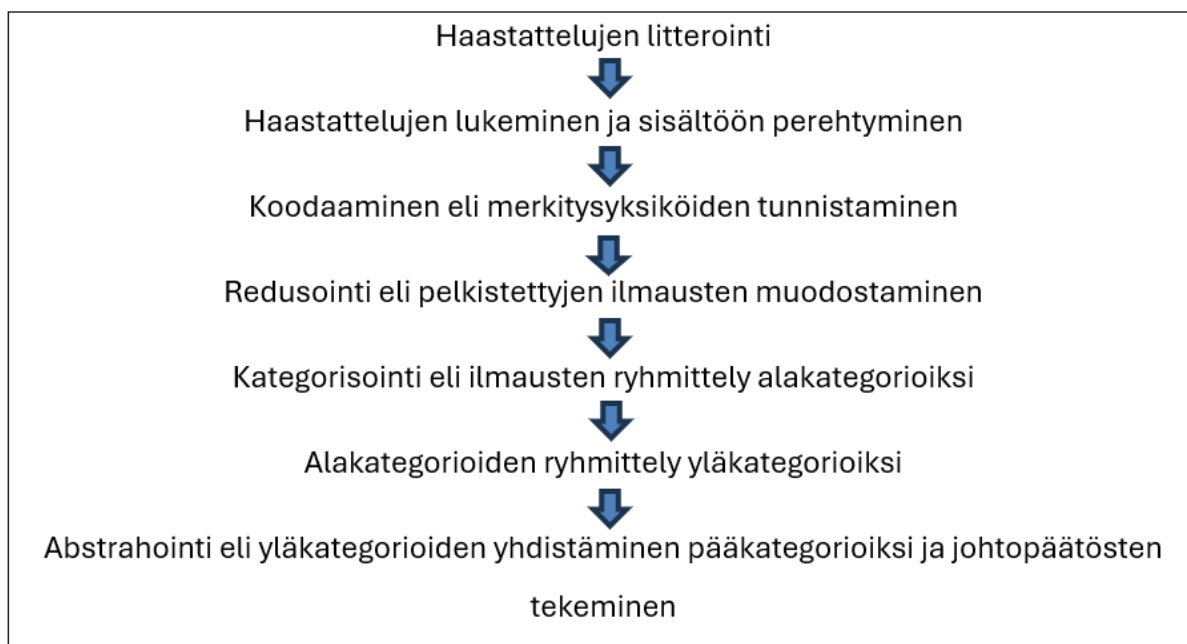
Haastateltava	Haastattelun kesto (min)	Ammattinimike
H1	31:08	Erityisopettaja
H2	1:04:21	Erityisluokanopettaja
H3	34:55	Erityisluokanopettaja
H4	34:28	Erityisopettaja
H5	38:00	Erityisluokanopettaja
H6	47:29	Erityisluokanopettaja
H7	42:41	Erityisluokanopettaja

### 5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisista aineiston analyysimenetelmistä valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä Juhilan (2021) mukaan laadulliset tutkimukset ovatkin usein analyysivetoisia. Hänen mukaansa tämä tarkoittaa sitä, että empiirinen tutkimusaineisto on keskeisessä roolissa, mutta kun sitä analysoidaan, tukeudutaan aina johonkin teoriaan. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin eli ne ovat luonteeltaan induktiivisia. Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siten, että tuloksissa ja pohdinnassa käytetään paljon aineistossa esiintyviä käsitteitä sekä sanoja ja lauseita, joita haastateltavat ovat käyttäneet. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli luoda laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen tiivistetty ja yleisluontoinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) ohjeistavat. Tehty sisällönanalyysi järjesti kerätyn

aineiston, joka toimi pohjana johtopäätösten tekemiselle (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Elon ja Kynkään (2008), Cohenin ym. (2018) sekä Sarajärven ja Tuomen (2018) ohjeistukset laadulliselle aineistolähtöiselle sisällönanalyysille ovat hyvin samankaltaiset. Kaikkia näitä malleja yhdistellen muodostettiin tässä tutkimuksessa käytettävän aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen vaiheet (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet

Haastatteluaineiston analyysi aloitettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistuksen mukaisesti haastattelujen litteroinnista ja niihin perehtymisestä. Litterointi tarkoittaa suullisen aineiston muuttamista tekstimuotoon analysoitavaksi tekstiksi (Hammersley, 2012; Kallio, 2021; Ruusuvuori & Nikander, 2017, Luku 21). Taylorin ym. (2015) ohjeistuksen mukaisesti tallennetut aineistot litteroitiin heti pidettyjen haastattelujen jälkeen. Haastattelut litteroitiin kuuntelemalla äänitiedostot samalla tietokoneella kirjoittaen. Hammersleyn (2012) mukaan litteroinnissa tapahtuu jo paljon tutkijan tulkinnallisia valintoja: mitä jätetään pois, miten aineistoa muokataan selkeämmäksi sekä mitkä ovat litteroijan omat tavoitteet. Vuoren (2021) mukaan litteraation tarkkuudeksi riittää, että asia tulee ymmärretyksi, jolloin puheen sisältämät tauot ja muut yksityiskohdat eivät ole keskeisiä, vaan se, mitä sanottavaa haastateltavalla on

asiasta. Täten litteroinnista jätettiin pois esimerkiksi ylimääräiset täytesanat, kuten “niinku” ja “tota”.

Litteraatio toimi muistiinpanona alkuperäisestä tilanteesta ja samalla jäseni sitä, mikä auttaa Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan huomaamaan yksityiskohtia, joita pelkkää äänitallennetta seuraamalla ei havaitsisi. Ruusuvuoren (2010) mukaan tutkija miettii jo litteroidessaan tutkimuskysymyksiään tehden valintoja koskien tutkimuksen seuraavaa vaihetta eli analyysiä. Myös Ruusuvuori ja Nikander (2017) toteavat litteroinnin olevan jo keskeinen osa analyysiä: se perustuu tutkijan esiyymmärrykseen tutkittavasta teemasta ja sen aikana tehdään teoreettisia ja analyttisiä valintoja. Myös Forsey (2012) painottaa haastattelijan refleksiivisyyden tärkeyttä: haastattelijan tulee olla tietoinen omista ennako-oletuksistaan. Samoin hänen tulee ymmärtää, että yksilöiden kertomukset eivät ole objektiivisia kuvauksia todellisuudesta, vaan heidän omia tulkintojaan (Forsey, 2012). Aineistosta poistettiin Kuulan ja Tiitaisen (2010) ohjeiden mukaisesti tunnistetiedot eli toisin sanoen haastateltavien anonymiteetistä huolehdittiin koko tutkimusprosessin ajan. Tämä lisää osallistujien kanssa rakentavaa luottamusta (Johnson & Christensen, 2016).

Ennen tekstin koodaamista litteroitu aineisto Cohenin ym. (2018) sekä Elon ja Kynkään (2008) ohjeistuksien mukaisesti luettiin huolellisesti useaan kertaan, jotta saatiin perusteellinen ymmärrys keskeisistä teemoista sekä yleiskuva tekstistä ja sen pääajatuksista. Litteroituun tekstiin perehtymisen jälkeen pyrittiin edelleen löytämään merkitysyksiköitä eli merkityksellisiä sanoja, fraaseja tai lauseita, jotka värikoodattiin. Johnson ja Christensen (2016) käyttävät käsitettä segmentointi, jolla tarkoitetaan näiden merkityksellisten aineiston osien paikantamista, ja koodauksella näiden osien merkitsemistä. Koodaus on kuitenkin vasta työvaihe analyysille eikä se sellaisenaan kelpaa analyysiksi, sillä analyysin tarkoituksena on tehdä aineiston sisällöstä johtopäätöksiä, jotka kertovat yleisemmin jostakin ilmiöstä (Vuori, 2021b). Koodauksen jälkeen suoritettiin Sarajärven ja Tuomen (2018) analyysin vaiheisiin kuuluva redusointi eli muodostettiin koodatuista kohdista pelkistettyjä ilmauksia. Tästä esimerkki taulukossa 3.

Taulukko 3. Esimerkki redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"Tai saatan mennä palaveriin mukaan opeksi henkiseksi tueksi, ettei yksin tarte kohdata niitä haasteita."</i> (H1)	Ei tarvitse kohdata haasteita yksin. (H1)
<i>"Hyötyjä on tosi paljon. Saa kevennettyä omaa kuormaa., suunnittelu ja valmistelukuormaa."</i> (H3)	Oman kuorman ja suunnittelun keventyminen. (H3)
<i>"Tää on vähän niinku semmonen kemiakysymyksen et oppilas voi saada toisen opettajan opetuksesta enemmän kun toisen."</i> (H4)	Oppilas voi hyötyä toisen open opetuksesta enemmän kuin toisen. (H4)

Seuraavaksi suoritettiin kategorisointi, kuten Cohen ym. (2018) neuvovat, vertailemalla merkitysyksiköitä ja kategorioita etsien niiden välisiä yhteyksiä. Käytännössä pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin alakategorioiksi. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan luokittelun eli kategorisoinnin tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman ja käsitteiden sekä lähtökohtien edellyttämällä tavalla. He katsovat aineiston pilkkomisen ja uudelleenryhmittelyn olevan systemaattista koodausta, jolloin pelkistetyistä ilmauksista siirrytään kategorisoinnin avulla kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Kategorisoinnissa tulee huomioida, että tutkijan omat painotukset ja tulkinta saattavat heijastua kategorioiden muodostumisessa (Cohen ym. 2018). Alakategorioiden muodostamisesta esimerkki taulukossa 4.

Taulukko 4. Esimerkki alakategorioiden luomisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoriat
Ei tarvitse kohdata haasteita yksin. (H1)	Opettajien kokema hyöty
Oman kuorman ja suunnittelun keventyminen. (H3)	
Oppilas voi hyötyä toisen open opetuksesta enemmän kuin toisen. (H4)	Oppilaan kokema hyöty

Viimeisenä vaiheena oli Cohenin ym. (2018) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukainen abstrahointi, joiden perusteella tehtiin lopuksi johtopäätökset. Elon ja Kynkään (2008) mukaan abstrahoinnissa luotujen kategorioiden tulisi kuvata aineiston

keskeisiä teemoja. Käytännössä alakategorioista luotiin yläkategorioita. Lopuksi yläkategoriat yhdistettiin pääkategorioiksi, jotka toimivat tutkimusraportin tulososion päälukuina. Kategorioiden yhdistämisen tavoitteena on vähentää kategorioiden määrää ja täten helpottaa johtopäätösten tekemistä ja vastaamista tutkimuskysymyksiin (Elo & Kyngäs, 2008). Kategorioinnista ja abstrahoinnista esimerkki taulukossa 5.

Taulukko 5. Esimerkki kategorisoinnista ja abstrahoinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoriat	Yläkategoriat	Pääkategoriat
Ei tarvitse kohdata haasteita yksin. (H1)	Opettajien kokema hyöty	Toimivan yhteistyön hyödyt ja edellytykset	Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö
Vaatii joustamista ja mukautumista. (H7)	Yhteistyön edellytys		
Oppilas voi hyötyä toisen open opetuksesta enemmän kuin toisen. (H4)	Oppilaan hyöty		
Yhteisen suunnitteluajan puute. (H3)	Yhteistyön este	Haasteellinen yhteistyö	
Yksilötason kohtaamisia ei ole riittävästi. (H2)	Opettajien kokema haitta		
Oppilas saattaa kokea, että menee sekaisin kahden opettajan tavoista. (H5)	Oppilaan haitta		

## 6 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Vuoren (2021) ohjeiden mukaisesti tutkimuksen eettisyydestä huolehdittiin kertomalla tutkimusraportissa eettisistä valinnoista ja ratkaisuista sekä perusteltiin ne. Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvän tieteellisen käytännön ohjeen sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa mukaan. Ohjeiden mukaisesti tutkimuksessa huolehdittiin tarvittavista luvista ja suostumuksista ennen tutkimusaineiston keruun aloittamista. Tutkittaville kerrottiin aineiston omistus- ja käyttöoikeuksista, käsittelystä ja säilyttämisestä. Tutkijan tärkein ja perustava laatuinen eettinen kysymys on tutkimukseen osallistuvien kohtelu (Johnson & Christensen, 2016). Tutkimusprosessissa kunnioitettiin Vuoren (2021c) esille nostamia asioita: tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä ja muita oikeuksia sekä pyrittiin välttämään heille aiheutuvia vahinkoja tai haittoja. Ranta & Kuula-Luumi (2017) painottavat tutkittavan itsemääräämisoikeutta, joka käsittää osallistujan oman valinnan koskien tutkimukseen osallistumista sekä oikeuden olla vastaamatta kaikkiin tutkijan esittämiin haastattelukysymyksiin. Periaatetta noudatettiin siten, että kysyttäessä haastateltavia tutkimukseen, korostettiin erityisesti osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimuksessa noudatettiin tietosuojalainsäädäntöä ja tietosujoaohjeita sekä kerrottiin tutkittaville, mistä tutkimuksen tulokset ovat löydettävissä. Lisäksi tutkittaville annettiin ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista sekä toimitettiin kirjallinen tietosuojalomake.

Eettisyys huomioitiin Hirsjärven ja Hurmeen (2022) ohjeiden mukaisesti kaikissa vaiheissa tutkimusprosessin aikana. Erityisesti haastattelututkimuksissa tärkeä eettinen periaate on tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden kunnioitus (Johnson & Christensen, 2016). Yksi tapa suojata osallistujan oikeutta yksityisyyteen oli luottamuksellisuuden lupaaminen: osallistujan tietoja ei paljasteta millään tavalla tutkijan ulkopuolelle, mikä voisi johtaa kyseisen henkilön tunnistamiseen (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Johnsonin ja Christensenin (2016) mukaan tutkittaville tulee kertoa, mitä tutkimukseen osallistuvista henkilöistä saaduilla tiedoilla voidaan tehdä sekä heillä on oikeus tietää tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä ja mahdollisista

vaikutuksista, jotka saattaisivat vaikuttaa osallistujan osallistumispäätökseen. Lisäksi on tärkeää korostaa tutkittavan osallistumisen olevan oleellista tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Johnson & Christensen, 2016).

Haastatteluihin valmistauduttiin huolellisesti, sillä Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan valmistautuminen haastattelutilanteeseen etukäteen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi haastattelutilanteessa luottamuksellisuus voi motivoida haastateltavaa kertomaan omia henkilökohtaisia näkemyksiään avoimemmin (Puusa, 2020). Huolellisesti suunniteltua haastattelurunkoa testattiin Hirsjärven ja Hurmeen (2022) ohjeistuksen mukaisesti toisen henkilön kanssa ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelujen jälkeen Kuulan ja Tiitaisen (2010) ohjeita noudattaen suoritettiin haastatteluaineiston huolellinen litterointi sekä haastattelutietojen tarkka kirjaaminen. Aineistoa litteroidessa tekstimuotoon analysoitavaksi, huolehdittiin Kuulan ja Tiitaisen (2010) ohjeiden mukaisesti haastateltavien anonymiteetin säilymisestä, sillä se parantaa tutkimuksen laatua ja luotettavuutta.

Johnsonin ja Christensenin (2016) mukaan tutkijan tarkat raportoinnit tietojen keräämisestä ja analysoinnissa käytetystä analyysimenetelmästä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta entisestään. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään sisällönanalyysin osalta Elon ja Kynkään (2008) ohjeiden mukaisesti: selkeän dokumentaation lisäksi kategoriat perustuvat kerättyyn aineistoon sekä analyysiä tarkistettiin vertaillen tehtyjä havaintoja jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon. Tämän lisäksi tutkimusraportissa annetaan esimerkkejä taulukoin eri analyysin vaiheista, jotta lukijoille syntyy käsitys siitä, miten aineiston analyysi on käytännössä toteutettu. Systemaattisessa analyysissä kuvataan prosessin aikana tehdyt valinnat ja rajaukset. Luotettavuuden lisäämiseksi Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) ohjeiden mukaisesti tutkimusraportissa kerrotaan, mistä aineisto koostuu ja kuvataan aineiston osat, joihin päähavainnot pohjautuvat.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelututkimuksessa on aina syytä huomioida, kuvaako saatu aineisto haastateltavien näkemyksiä vai vaikuttavatko siihen tutkijan omat käsitykset käsiteltävästä aiheesta. Tutkijan on tärkeä säilyä objektiivisena, mitä mielestäni edesauttaa tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen sekä omien

ennakkokäsitysten tiedostaminen. Toisaalta katson, että tutkimuskirjallisuus voi mahdollisesti myös liiaka ohjata tutkijaa tarkastelemaan kerättyä aineistoa jostain tietystä näkökulmasta.

## 7 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on heidän työkuvastaan sekä luokanopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Analyysista saadut pääkategoriat toimivat tutkimusraportin tulokset -osion alalukuina eli toisen asteen otsikoina: erityisopettajien työnkuva (7.1) sekä erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö (7.2). Alaluvut jakautuvat yläkategorioista tehtyihin kolmannen asteen otsikoihin. Kirjoitettaessa tulososiota on aineistoa lainattu vain siinä määrin, kuin on Puusan ja Juutin (2020) ohjeiden mukaisesti tarpeellista.

### 7.1 Erityisopettajien työnkuva

#### 7.1.1 Opetus- ja kasvatustyö

Aineistossa tuotiin esille monia erityisopettajan työnkuvaan kuuluvia työtehtäviä. Toisaalta haastateltavat pohtivat elokuussa 2025 voimaan tullutta oppimisen tuen uudistuksen merkitystä työnkuvan muotoutumisen kannalta. Erityisopettajien työkuvassa painottuu haastatteluhetkellä se, kenelle vanhan kolmiportaisen tuen mallin oppilaista laaditaan oppilaskohtaisen tuen päätöksiä. Erityisopettajat kokivat uudistukseen liittyvän siirtymävaiheen aiheuttavan vielä epäselvyyttä, miten tukea tullaan jatkossa antamaan sekä kenelle ja milloin oppilaskohtaisen tuen päätöksiä tehdään. Aineistossa todettiin muutoksen vaativan kaikilta opettajilta asennemuutosta liittyen työnkuvaan, sillä uudistuksessa korostettiin ryhmäkohtaisen tuen tärkeyttä. Erityisopettajat kokivat, että tämä vaatii erityisesti luokanopettajalta asennemuutosta, sillä tuen antaminen ei ole enää pelkästään erityisopettajan vastuulla. Toisaalta erityisopettajien keskuudessa oli epäselvyyttä siitä, mitä ryhmäkohtainen tuki tarkoittaa ja toisaalta, miten eriyttäminen tapahtuu ryhmäkohtaista tukea annettaessa. Lisäksi erityisopettajat kokivat asiakirjatyön kasvavan, vaikka uudistuksen tarkoituksena on vähentää sitä. Tämä johtuu siitä, että jatkossa erityisopettajat vastaavat oppimisen tuen suunnitelmien laadinnasta, jolloin luokanopettajien rooli pienenee. Haastatteluissa nousi esiin toive, että uudistuksen myötä koulun opetusresurssia lisättäisiin.

Tärkeimpänä työtehtävänä kaikki haastateltavat erityisopettajat pitivät opetustyötä. Haastattelutilanteissa jokainen nosti sen ensimmäisenä esille.

*”Kyllä se opetustyö on tärkeä ja semmone, minkä takia itekki opettajaks halunnu, et mä haluan opettaa.” (H2)*

*”Kyllä opetustyö on ehdoton ykkönen. Siihen menee se suurin osa ajasta.” (H3)*

*”Kyllä se opetustyö vie suurimman osan ajasta. Ja siihen liittyvä suunnittelu.” (H5)*

Erityisopettajien mukaan opetustyötä tehdään itsenäisesti sekä muiden opettajien kanssa yhteisopetuksena. Haastatteluaineistossa nousi esille, että samanaikaisopetuksen määrä on kasvanut lähivuosina. Erityisopettajat totesivat, että oppimisen tuen uudistus velvoittaa tekemään yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa.

*”Kyl sen on huomannu nyt jo, et se yhteistyö luokanopettajan kans lisääntyy juurikin sen tähden et joka luokassa on niitä oppilaita jotka tarvitsee tukea ja sinne tarvitaan niin entistä enemmän nimenomaisesti erityisopettajan tukea. Yhä enemmän päästään tekemään sitä yhteistyötä. Se uudistus pakottaa siihen.” (H5)*

Opetus tapahtuu eri oppiaineen sisältöjä toteuttaen ja tavoitteisiin pyrkien. Aineiston mukaan erityisopettajan työtehtävänä on miettiä ja toteuttaa eriyttävää opetusta ajatellen jokaisen oppilaan hyötyvän opetuksesta. Pyrkimyksenä on, että kaikki oppilaat hyötyvät erityisopettajan opetuksesta erilaisten ryhmittelyjen avulla. Tämä tapahtuu koko luokan opetuksena kuitenkin tuen tarvisijoihin keskittyen sekä osa-aikaisena pienryhmäopetuksena omassa tilassa.

Aineistosta nousi esille, että erityisopettajat kokevat opetustyön olevan paitsi työnkuvansa tärkein osa-alue, myös olleen tärkein tekijä ammatinvalintaa tehdessä. Lisäksi opetustyöhön kuuluu kaikista työtehtävistä eniten aikaa. Aineistossa kuitenkin todettiin, että aiemmin opetustyön asema ykkösprioriteettina on muuttunut ja nykyään erityisopettaja tekee enemmän kasvatustyötä. Erityisopettajat toivoivat opetustyön osuuden pysyvän mahdollisimman suurena.

*”Se kasvatustyö tulee aina ensin, koska jos et sä oo valmiina oppilaan tukena, ni ei hän voi mitää oppii. Opettajien pitää taata et on myös se oikea hetki, ettei me vaan opeteta silmät lapulla ”oonhan mä opettanut tän näin” niin et se vastaanottava puoli kuuntelis. Pitää kasvattaa sillai niiku pienet taimetki kasvaa.” (H2)*

*”Paljon se on sitä, että mä ohjaan oppilaita tavallaan tulemaan toimeen keskenään ja selvitän niiden välisiä riitoja ja semmosia. Et miten sä tuut toisen ihmisen kanssa toimeen. Se on tosi tärkeä osa mun työtä.” (H5)*

Aineiston mukaan erityisopettajan tekemä kasvatustyö on muun muassa motivointia, kannustamista, ohjaamista, sosiaalityötä esimerkiksi vaatteista sekä koulutarvikkeista huolehtien ja muistuttaen, ravitsemusasiantuntijana toimimista sekä terveydenhoitamista. Lisääntyvässä määrin työtehtäviin kuuluvat oppilaiden huolien ja murheiden kuunteleminen, oppilaan lohduttaminen ja huoliin reagoiminen. Aineistossa todettiin, että erityisopettajilla oleva pienempi opetusryhmä voi antaa mahdollisuuden kuulla oppilaita enemmän ja täten mahdollistaa jopa läheisemmän suhteen muodostumisen oppilaisiin.

### 7.1.2 Suunnittelutyö

Erityisopettajien työtehtäviin kuuluu aineiston mukaan kaikenlaista suunnittelutyötä yksin sekä yhdessä muiden ammattilaisten kanssa, kuten luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa. Aineiston mukaan erityisopettajat osallistuvat aina oppilaiden tuen suunnitteluun. Samalla heidän vastuullaan on varmistaa, että yksittäiset oppilaat saavat tarvitsemansa tuen. Tuen suunnitteleminen ja toteutus vaativat aina myös asiakirjatyötä sekä oppilaille suunnattuja testaamisia. Testaamistyökaluja ovat esimerkiksi minuuttilukemiset, lukitestit, sanelut sekä matematiikkaan liittyvät testit. Kunnassa saattaa olla määriteltynä, mitkä testit teetetään milläkin vuosiluokalla.

Aineistossa korostettiin yhteissuunnittelujen lisäksi erityisopettajien toteuttavan itsenäistä suunnittelua liittyen omaan opetukseen. Muita suunnittelun kohteita ovat esimerkiksi oppimisympäristöjen järjestäminen sekä teemapäivien ja juhlien suunnittelu. Aineistosta nousi esiin, että ensimmäisinä työvuosina on hankalampi rajata suunnitteluun käytettävää työaikaa ja vuosien myötä suunnitteluun kuluva aika onkin vähentynyt. Erityisopettajista tuntui, että itsenäistä tekemistä on nykyään todella paljon vähemmän.

*”No se rajaaminen itseasiassa, se oli ehkä semmonen mun kompastuskivi silloin aiemmin ensimmäisenä työvuosina. Musta tuntui, että se työn*

*rajaaminen oli tosi vaikeeta, kun sitä oli tosi paljon ja oli semmonen olo, että pitää tehdä hirveesti, jotta sitten pysyy siinä tahdissa mukana.” (H6)*

*”Sitten se voi toisena työvuonna jo olla, et paljon vähemmän on käytetty aikaa siihen suunnitteluunkin, kun vähän tietää ja on jo jotkut rutiinit ja tällaiset.” (H7)*

Aineiston mukaan yhteissuunnittelutyötä tapahtuu hyvin erilaisin tavoin. Sitä toteutetaan esimerkiksi lukujärjestykseen merkityllä yhteissuunnitteluajalla tai välituntisin pikaisina keskusteluina siitä, mitä oppitunnilla tehdään ja millaista tukea oppilaat tarvitsevat. Lisäksi suunnittelua tehdään yhteisesti oppituntien ulkopuolella sopivana ajankohtana sekä toisinaan erityisopettajat kertovat toteuttavansa suunnittelua myös kotona työajan ulkopuolella.

### 7.1.3 Yhteistyö sidosryhmien kanssa

Erityisopettajat tekevät yhteistyötä luokanopettajien lisäksi monien muiden tahojen kuten huoltajien, kuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Aineistossa erityisopettajan tekemää yhteistyötä kuvattiin vuorovaikutukselliseksi, joka tapahtuu puhelinsoitoina, Wilman päivittämisinä viestein ja tuntimerkinnöin, oppimiskeskusteluina sekä erilaisten asiantuntijoiden lomakkeiden täyttämisinä. Wilmasta puhuttaessa erityisopettajat nostivat esille työtehtäviin kuuluvan asiakirjatyön. Siihen kuuluu lomakkeiden täyttämistä, joihin tuntuu menevän paljon aikaa. Asiakirjatyö keskittyy usein tiettyyn vuodenaikaan. Aineistossa nostettiin esille, että asiakirjat eivät ole valtakunnallisesti yhteneväisiä ja opettajilla sekä kunnilla on erinäköisiä tapoja kirjoittaa niitä.

*”Sit tietysti kaikki wilman päivittämiset yhteistyöt huoltajien kanssa, lomakkeiden täyttäminen...” (H3)*

*”Jokaisella kunnalla on vähän erinäköinen ja myös opettajalla on erinäköinen tapa, että mitä sinne kaikkea kirjoitetaan. Ei ole kyllä mitenkään valtakunnallisesti yhteneväiset. Sitten kun tavallaan senkin on oppinut, että millaisia lauseita sinne kirjoitetaan, niin sitten ne tulee sieltä aika paljon helpommin, että siihen ei mene enää niin kauan aikaa kuin aiemmin. Nyt sitten taas, kun tehdään ne uudet asiakirjat, niin niihin varmaan menee enemmän, mutta tavoitteenahan siinä oli, että se työmäärä vähenee.” (H7)*

Työnkuvaan kuuluu monenlaisia palavereja. Aineistossa mainittiin muun muassa koulun omat henkilöstöpalaverit, verkostopalaverit sekä yhteiset suunnittelupalaverit.

Lisäksi huoltajien kanssa pidetään palavereja, kuten oppimiskeskusteluja ja kasvatuskeskusteluja. Jonkin verran erityisopettajat tekevät konsultointityötä. Tämä piti aineiston mukaan sisällään luokanopettajien kanssa käytävää keskustelua heitä askarruttavissa asioissa. Esimerkiksi luokanopettaja saattaa pyytää erityisopettajan mielipidettä liittyen työrauhaan tai oppilaan oppimisvaikeuksiin liittyviin asioihin. Konsultointityön lisäksi erityisopettajat osallistuvat koulun kehittämistyöhön esimerkiksi osallistumalla tiimityöskentelyyn tai koulun johtoryhmään.

## 7.2 Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö

### 7.2.1 Yhteistyömuodot

Haastatteluissa esiteltiin tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sisällytetyt yhteisopetuksen toimintamallit, jotka eivät olleet kaikille haastatelluille erityisopettajille entuudestaan tuttuja, ja niistä toivottiinkin infoa koulutuksien muodossa. Aineiston mukaan erityisopettajat ja luokanopettajat tekevät yhteistyötä käyttäen useita eri malleja. Käytetyt yhteistyömallit riippuvat oppilasaineksestä sekä ne vaihtelevat riippuen paljon siitä, kenen opettajan kanssa tehdään töitä yhdessä. Joidenkin kanssa toteutetaan aitoa yhteisopettajuutta esimerkiksi rinnakkaisen opetuksen ja täydentävän opetuksen muodoissa. Joidenkin kanssa yhteistyö on enemmän eriyttävää opetusta, jolloin erityisopettaja ottaa yhden tai muutaman oppilaan, joiden kanssa siirtyy toiseen tilaan opiskelemaan eri oppisisältöjä. Yhteistyö rakentuu opettajien työskentelytapojen, arvojen ja persoonien mukaan. Tärkeänä huomiona nostettiin, että yhteistyö rakentuu pikkuhiljaa eikä se synny viikossa tai kahdessa. Yhteistyösuhteen rakentuminen kestää kuukausia ja kehittyy aina edelleen.

Aineiston mukaan yhteistyömuodot vaihtelevat päivittäin. Samanaikaisopetuksessa erityisopettajat kertoivat toteuttavansa pääasiassa rinnakkaista opetusta. Tällöin erityisopettajat ottavat luokasta pienemmän ryhmän eri tilaan opiskelemaan samoja oppisisältöjä.

*”Rinnakkainen opetus, jos puhutaan vanhoilla termeillä mä annan osa-aikasta erityisopetusta sille osalle porukkaa...mutta esim [--] nii mä otan sieltä noi s2 ja käydää samaa [--] ja käsitteitä kuin muu ryhmä ni se on tätä rinnakkaista opetusta.” (H4)*

*”No siis aika paljon jo sitä rinnakkaisopetusta, että samoja oppisisältöjä käydään, mutta mulla on se pienempi ryhmä vaan...” (H6)*

Toiseksi samanaikaisopetuksessa eniten aineiston mukaan käytetään avustavaa opetusta, jota toteutetaan eri tavoin. Yhtenä vaihtoehtona on se, että avustajan ja tunnin vetäjän rooleja vaihdellaan lennosta. Toisena vaihtoehtona tunnin vetäjän ja avustajan roolit on sovittu etukäteen. Kolmas vaihtoehto on se, että rooleista ei edes keskustella, vaan toinen opettaja, usein luokanopettaja ottaa vetovastuun automaattisesti. Useimmiten toinen opettajista on suunnitellut oppitunnin ja kertoo muille aikuisille, mitä tehdään.

*”Mitä eniten ni kyl se on toi avustava opetus. Eli toinen opettajista ottaa vetovastuun opettamisesta toisen avustaessa oppilaita. Tää ei ehkä oo mikään paras mahdollinen malli mut käytännössä se toimii.” (H5)*

Täydentävää opetusmallia haastateltavat erityisopettajat käyttävät jonkin verran. Täydentävä opetus toimii parhaimmillaan siten, että erityisopettajan ja luokanopettajan välillä käydään vuoropuhelua opetuksessa. Tällöin ollaan jo lähellä tiimiopetusta. Toisaalta rajat eri opetusmallien esimerkiksi avustavan ja täydentävän opetuksen välillä eivät ole aina niin selkeitä.

*”Yleensä meillä on just sovittu, että kuka ns vähän vetää sen tunnin, mutta sitten totta kai koko ajan meistä monet on siellä äänessä, että tulee jotain mieleen, mitä haluukin sanoa, niin just täydentävää.” (H6)*

Tiimiopetusta toteutetaan harvoin, koska se koetaan vaativana, sillä se vaatisi opettajien mukaan sen, että osapuolet pystyvät katseesta näkemään, mitä toinen ajattelee. Samoin pysäkkiopetusta, jossa oppilaat kiertävät opettajien ”pysäkeillä” käytetään aineiston mukaan harvoin.

*”Tiimiopetuksessa kumpikin on tasavertaisesti siellä vetämässä sitä tuntia ja kumpi vaan voi missä vaiheessa vaan sanoa miten tehdään ilman että etukäteen suunnitellaan... se vaatii sen kemian ja et pystyy katseesta näkemään mikä toisen ajatus on nyt. Ja olla askeleen edellä koko ajan. Se vaatii ryhmän, jonka kanssa se toimii.” (H3)*

Muussa kuin samanaikaisopetuksessa käytetään eriyttävää opetusta, jossa luokanopettaja työskentelee useiden oppilaiden kanssa ja erityisopettaja antaa tukiopetusta pienemmälle ryhmälle. Tällöin opetussisällötkin saattavat olla erilaiset.

*”...oon tykännyt myös yhteisopettajuustunneista mut näissä mä koen et must on erityinen hyöty, eli se eriyttävä opetus. Koska olen erityisopettaja. Niin et se mun tuki menee oikeeseen paikkaan oikeeseen aikaan.” (H4)*

Erityisopettajat tekevät luokanopettajien kanssa yhteistyötä paljon eri asioissa.

Aineiston mukaan yhteissuunnittelua tehdään lähes aina, mutta sitä toteutetaan monin eri tavoin. Sitä tapahtuu joka päivä työn ohella, koska suunnitelmat aina muuttuvat.

Suunnittelu voi olla pikainen puhelinsoitto, lukujärjestykseen merkitty yhteinen suunnittelupalaveri, saman päivän välitunti tai oppitunnin aikana käytävä keskustelu.

Suunnittelua tehdään liittyen ryhmän opetukseen. Opetuksen suunnitteleminen voi olla esimerkiksi oppiainevastuiden jakamista, oppimisympäristön järjestämistä pohtimalla, millaisia ryhmiä muodostetaan sekä istumajärjestyksen laatimista. Erityisopettajat pyrkivät huolehtimaan suunnitteluvaiheessa siitä, että opetus palvelee kaikkia oppilaita ja pyrkivät puuttumaan sellaisiin pedagogisiin ratkaisuihin, jotka eivät palvele kaikkia.

*”Mä oon enemmän niiden tukea tarvitsevien oppilaiden tukena ja apuna ja mietin niitä pedagogisia ratkaisuja sen perusteella, että mistä he hyötyisivät mahdollisimman paljon ja yritän pitää erkkasilmälasit päässä, että ne tukee tarvitsevat oppilaat saisi semmoista tukea ja apua siellä luokassa, mitä ne tarvitsee.” (H6)*

Samoin viikkotiedotteet ja huoltajille lähetettävät viestit kirjoitetaan yhdessä. Monesti opettajat selvittelevät yhdessä oppilaiden välisiä riitoja ja muita luokassa, välitunnilla tai koulumatkoilla tapahtuneita ikäviä tilanteita. Usein riitoja selvitetään vuorotellen, mutta useimmiten tapauksia käsitellään yhdessä. Opettajien lisäksi tarpeen tullen otetaan kuraattori tai KiVa-tiimi mukaan, jos tilanne sitä vaatii.

*”Oikeusturvallisestikin et jos tulee jotakin ni toine aikuinen tietää mitä oikeesti on tapahtunut tai mitä lapsel on sanottu” (H2)*

Aineistosta nousi muutamia näkemyksiä siitä, että opettajat miettivät paljon yhdessä sitä, milloin esimerkiksi oppilaan käytös aiheuttaa yhteydenoton kotiin. Samoin voidaan pohtia, milloin oppilaan asioita olisi syytä käsitellä oppilashuoltoryhmässä, kun opettajien panos ei riitä tai milloin on tarpeellista tehdä lastensuojeluilmoitus.

Erityisesti erityisopettajien roolina suunnittelussa ajatellaan olevan ratkaisukeskeinen ajattelu, jotta löydetään keinoja tuen tarpeessa olevien oppilaiden auttamiseksi.

Aineiston mukaan suurin osa luokanopettajista ja erityisopettajista haluavat tehdä arviointia yhdessä. Jos lukujärjestykseen on merkitty yhteissuunnittelu-aika, silloin toteutetaan myös yhteistä arviointia. Arviointia toteutetaan myös siten, että molemmat miettivät ensin itsenäisesti oppilaita, jonka jälkeen katsotaan ja tarkastellaan, miten opettajien arvioinnit osuvat yhteen. Tässä kohtaa kommentoidaan, muutetaan ja lisätään huomioita, jos on tarpeen.

### 7.2.2 Erityisopettajien ja luokanopettajien roolit

Haastatteluissa pohdittiin paljon sitä, mikä on erityisopettajan rooli luokanopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä. Erityisopettajan ja luokanopettajan roolien koettiin poikkeavan toisistaan. Rooleja toisinaan vaihdellaan opettajien kesken sekä niitä pyritään tasoittamaan niin, että kumpikin opettaa ja arvioi saman verran. Aineistosta nousi esiin, ettei omia rooleja pitäisi olla, vaan toivottiin kaikkien olevan samanarvoisia aikuisia mukaan lukien koulunkäynninohjaajat.

Toisaalta erityisopettajan roolia kuvattiin aineistossa muun muassa siten, että hänen odotetaan ottavan aina haasteellisimmat oppilaat. Erityisopettajan rooliin kuuluu myös erilainen erityispedagoginen näkemys opettamisesta, mihin usein kuuluu yksilölähtöinen ajattelu. Tätä tarkennettiin aineistossa esimerkiksi siten, että erityisopettaja pitää hitaammin etenevien puolia yhteissuunnittelussa. Käytännössä erityisopettaja miettii pedagogisia ratkaisuja sen perusteella, mistä tukea tarvitsevat hyötyisivät mahdollisimman paljon. Tämä vaatii hyvää oppilaantuntemusta ja heidän erityistarpeiden tuntemista. Luokassa opetustilanteissa rooleja kuvataan muun muassa siten, että luokanopettaja vie opetusta koko ajan eteenpäin ja erityisopettaja tarvittaessa pysäyttää auttaakseen niitä oppilaita, jotka eivät pysy opetuksessa mukana. Toisaalta esille nousi myös näkemys siitä, että erityisopettajan resurssi kohdistuu yksittäisten oppilaiden sijasta koko luokkaan auttaen kaikkien oppilaiden oppimista.

*”Luokanopettaja monesti saattaa ajatella luokkaa kokonaisuutena ja erityisopettaja ajattelee enemmän yksilölähtöisesti oppilaita sieltä.” (H1)*

*”Tottakai luokanopettajatkin tosi paljon antaa sitä tukea ja apua ja näin, mutta sitten ehkä yleisesti mä yritän antaa siihen tavallaan koko luokankin*

*touhuun sitä semmoista erityisopettajan näkemystä, että mitkä jutut vaikka tukisi ja auttaisi kaikkii oppilaita näissä asioissa.” (H6)*

Aineiston mukaan opetuslalla näyttäisi olevan erilaisia odotuksia erityisluokanopettajan työtä kohtaan, mikä näkyy suoraan erityisopettajaresurssin hyödyntämisen tapoina. Erityisopettajat kertoivat luokanopettajien odottavan, että erityisopettajat hoitavat tukea tarvitsevat oppilaat. Aineistossa korostettiin, että samanaikaisopetuksen onnistumiseksi erityisopettajan tulee olla oma-aloitteinen ja osallistaa itsensä opetukseen.

*”Mun täytyy ite olla siinä aktiivinen. Muuten se menee vähän siihen et mä toimin niiku ohjaajan roolissa. Olen taustahenkilö siel luokas jollen mä pidä itsestäni ääntä ja osallistu opetukseen.” (H4)*

Toisinaan erityisopettajat kokevat, että erityisopettajan resurssia voisi hyödyntää paremmin, kuin pelkästään työrauhan ylläpitäjänä. Erityisopettajan rooli saattaa näyttäytyä luokassa enemmän ohjaajan työnkuvana. Tämä näkyy siten, että luokanopettaja on suunnitellut tunnin, jolloin erityisopettaja ei välttämättä edes tiedä suunnitelmien sisältöjä, jolloin hänelle jää koulunkäynninohjaajan kaltainen rooli. Siksi erityisopettajan hyvänä ominaisuutena pidetään joustavuutta ja kykyä sopeutua nopeasti eri tilanteisiin.

*”Joskus koen olevani ihan tasavertainen työpari jonkun opettajan kanssa. Yhdessä tasaisesti suunnitellaan ja pidetään tunteja ja vetovastuut tunnista on tasaiset, että silloin se on ihan parasta mahdollista. Joskus taas koen olevani, puhutaan et hyväpalkkainen koulunkäynninohjaaja, se on toinen ääripää.” (H1)*

Erityisopettajat jakoivat ajatuksiaan oman roolinsa lisäksi myös luokanopettajan roolista yhteistyössä. Aineistosta kävi ilmi, että erityisopettajat ovat kohdanneet luokanopettajien taholta asenteita, joiden mukaan jonkin oppilaan asia ei hänelle kuulu, koska hän ei ole erityisopettaja. Luokanopettaja saattaa kokea epävarmuutta opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.

*”Et luokanopet saattaa kokee heille tulee enemmän vastuuta eikä he välttämättä oo halukkaita ottamaan vastuuta siitä. Jollaki tapaa pallottelua et mikä kuuluu luokanopelle mikä erityisopettajalle. ”Ei mulla oo erityisopettajan koulutusta miksi mun pitää tehdä tämmöstä.” Välillä tätäkin kuulee.” (H1)*

*”Et vähä saattaa pelottaa luokanopettajaa kun ei hän voi ottaa tarkkaavuuslasta ku sotkee koko muun ryhmän. On vähemmän keinoja tai ei tunne oppilasta tai et mitä pitäis käyttää keinona. Tulee sellanen, että ei tää kuulu mulle, vaikka kuuluu kaikille. Kyl sit tuun rinnalle, etten lähe väittelee vastaan et ”joo tännenäi sitte vaa” koska sit se jatkuu joustavasti, pystyy jatkaa paremmin.” (H2)*

Aineiston mukaan luokanopettajilla on toisinaan erilainen näkemys oppilaista, vaatimuksista ja tavoitteista kuin erityisopettajilla. Tämä voi erityisopettajien mukaan johtua siitä, että luokanopettajat ajattelevat luokkaa enemmän kokonaisuutena kuin yksilölähtöisesti. Vaikka yhteistyö on lisääntynyt, edelleen jotkut luokanopettajat kokevat pärjäävänsä yksin eivätkä täten osaa luopua itsenäisestä suunnittelusta. Enemmän kuitenkin tuli mainintoja siitä, että luokanopettajat pyytävät kasvavassa määrin apua erityisopettajilta sekä ottavat tarjottua apua vastaan.

### 7.2.3 Toimiva yhteistyö

Aineiston mukaan erityisopettajat suhtautuivat yhteistyöhön myönteisesti. Heidän mielestään yhteisopetus on mukavaa ja työskentely luokanopettajan kanssa sujuu yleensä hyvin. Aineiston mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteistyöstä on monia hyötyjä sekä opettajille että oppilaille. Eniten mainintoja tuli liittyen opettajien mahdollisuuteen jakaa työmäärää ja työkuormaa työkaverin kanssa. Erityisesti korostui vertaistuen merkitys oppilasasioissa. On helpompi keskustella oppilaista yhdessä opettajan kanssa, joka myös tuntee oppilaat. Lisäksi mielipiteiden jakaminen vahvistaa omia ajatuksia ja tekee päätöksenteosta helpompaa. Yhteistyötä tehden ei tarvitse kohdata yleisiä haasteita tai hankalia tilanteita yksin, vaan vastuu pystytään jakamaan työkaverin kanssa. Opettajat kertoivat saavansa henkistä tukea toisistaan, kun viestitään esimerkiksi huoltajien kanssa tai osallistutaan verkostopalaverihin.

*”Jos on haastava tilanne jonku oppilaan kohalla, nii opettajalla on joku, jonka kanssa jakaa sitä taakkaa tai kuormaa. Tai saatan mennä palaveriin mukaan open henkiseksi tueksi, ettei yksin tarvii kohdata niitä haasteita. Se on sellane työjako, et siinä jollaki tapaa pystyy keskustelemaan siitä oppilaasta jonkun kanssa, kun on aika paljon luottamuksen asioita, ettei voi kenen tahansa kollegan kans puhua... se on varmaa tärkein pointti.” (H1)*

Yhteistyöstä koettiin olevan oppilasasioiden lisäksi hyötyä myös suunnittelussa ja arvioinnissa. Aineiston mukaan suunnittelu tuntuu kevyemmältä yhdessä, sillä kaksi päätä saa enemmän aikaan kuin yksi. Erityisopettajat kokivat, että luokanopettajalta saa paljon uusia ajatuksia yhteisen ideoiden pallottelun johdosta. Tämän ajateltiin kehittävän myös omaa opetusta. Opettajien välinen yhteistyö on vuorovaikutuksellista: yhteistyössä oppii koko ajan toiselta opettajalta ja vastineeksi pääsee jakamaan omaa työtään. Samoin arviointi koettiin helpompana, kun ei tarvitse olla yksin havainnoimassa oppilaiden oppimista. Kahden opettajan mielipide lisää arvioinnin luotettavuutta. Yhteistyö arvioinnissa koettiin hyödyllisenä myös opettajan oikeusturvan kannalta.

Kouluarjen tilanteissa opettajien yhteistyön koettiin helpottavan opetusta, sillä se vähentää yleistä kiireen tuntua. Erityisopettajat kokivat ehtivänsä enemmän yksittäisten oppilaiden luokse oppitunneilla, kun aikuisia on enemmän kuin yksi. Kun kahdet silmäparit ovat havainnoimassa, tukea tarvitsevat oppilaat huomataan helpommin, jolloin tukea on nopeammin tarjottavissa. Tätä edesauttaa myös se, että kun luokassa toinen opettajista vetää opetusta, toinen pystyy irrottautumaan yksittäisten oppilaiden avuksi. Lisäksi haastavissa opetustilanteissa toinen opettajista voi tukea toista opettajaa esimerkiksi ottamalla vetovastuuta opetuksesta tarpeen vaatiessa. Myös tilanteissa, jotka vaativat selvittelyä jonkun oppilaan kanssa, voi toinen opettajista jäädä selvittämään tapahtunutta toisen jatkaessa oppituntia.

*”Jos opettaja itse, on vaikka huono päivä tai on väsynyt, ajatus ei leikkaa ni toine voi täydentää. Tulee tasaisempi siitä opetuspolusta. Ainaki mahdollistaa sen.” (H3)*

Aineiston mukaan oppilaat hyötyvät saamansa tuen lisäksi myös siitä, että oppilaalla on mahdollisuus valita tuekseen toinen opettaja sellaisissa tilanteissa, joissa toisen opettajan kanssa eivät kemiaat kohtaa. Tällöin oppilaalle tarjoutuu suuremmalla todennäköisyydellä aikuinen, jolle kertoa luottamuksella asioistaan. Erityisopettajat kokivat tämän todella tärkeäksi, sillä opettajat eivät voi miellyttää aina kaikkia oppilaita. Toisaalta eri opettajien erilaiset ajatukset tuovat oppilaille enemmän vaihtoehtoja pohtia asioita. Lisäksi oppilaat voivat saada toisen opettajan opetuksesta enemmän irti

kuin toisen. Yhtenä tärkeänä hyötynä nähtiin myös se, että tukea tarvitseva oppilas opiskellessaan isommassa ryhmässä saa mallia edistyneemmiltä oppilailta.

Hyötyjen lisäksi haastatteluissa pohdittiin toimivan yhteistyön edellytyksiä.

Erytisopettajat ajattelivat, ettei ketään voida pakottaa yhteisopettajuuteen. Yhteistyön tekeminen lähtee molempien osapuolten omasta halusta ja aidosta kiinnostuksesta tehdä yhteistyötä toisen kanssa. Aineiston mukaan opettajilla pitää olla olo, että hyöty yhteistyöstä esimerkiksi oppimalla toiselta asioita. Todettiin, että yhteisopettajuus ei kuitenkaan sovi kaikille ja siitä huolimatta voi olla hyvä opettaja. Yhdeksi avaintekijäksi nostettiin mahdollisuus yhteiseen avoimeen keskusteluun. Avoin keskustelu vaatii muun muassa opettajien välistä luottamusta, halua jakaa omia ja yhteisiä asioita sekä yhteistä aikaa jutella asioista. Koettiin, että pienimmistäkin asioista on hyvä keskustella löytääkseen helpommin yhteinen sävel. Luottamuksellista yhteistyötä kuvattiin siten, ettei tarvitse pelätä työkaverin jättävän pärjäämään yksin asioiden kanssa ja toisinpäin. Aineiston mukaan avoimen keskustelun mahdollisuuteen vaikuttavat henkilökemia-asiat ja kemioiden kohdatessa yhteistyö koetaan todella antoisana. Luottamus ja tiivis yhteistyö rakentuu paremmin, kun keskustellaan muistakin asioista, kuin työhön liittyvistä, samoin kuin vapaammassa tilanteissa kohtaaminen. Kehitysehdotuksena erityisopettajat korostivat rekrytointin tärkeyttä. Heidän mielestään työntekijöitä tulisi kuulla enemmän työparien valinnassa.

Yhteisten arvojen suhteen mielipiteet jakautuivat aineistossa. Osa piti yhteisiä arvoja tärkeämpänä kuin toiset.

*”Tietysti mitä enemmän on yhteisiä arvoja ja yhteisiä näkemyksiä ni sen helpompaa. En näe pahana sitäkään et on jotain erilaisia ajatuksia. Jotkut --- opettajat voi opettaa jonku asian aina samalla tavalla niin jos joskus vähän katsoo asioita laatikon ulkopuolelta ni voiki opettaa asian eri tavalla. Se ei huononna kummankaan opetusta vaan se tuo oppilaalle enemmän vaihtoehtoja.” (H4)*

*”...on tavallaan semmoiset yhteiset arvot ja pelisäännöt, mille se koko meidän yhteinen opetus perustuu.” (H6)*

Erytisopettajat ajattelivat, että jossain määrin osapuolten arvojen pitää olla yhteneväisiä, erityisesti suurissa linjoissa. Yhteistyön sujuvuutta lisää samanlainen pedagoginen näkemys, johon voidaan sisällyttää yhteiset tavoitteet ja ajatukset siitä,

miten ne saavutetaan. Lisäksi nähtiin tärkeänä löytää yhteinen mielipide oppilaan asioista liittyen siihen, miten oppilasta halutaan tukea. Mitä enemmän yhteisiä arvoja ja näkemyksiä on, sen helpompana yhteistyö koetaan. Koko opetuksen nähtiin perustuvan yhteisille arvoille, pelissäännöille sekä kriteereillä, joista pidetään kiinni yhdessä sovitusti. Toisaalta aineistossa ymmärrettiin, että asioista voidaan olla myös eri mieltä eikä se ole välttämättä huono asia. Kaikilla on omat vahvuutensa ja toimintatapansa, ja näitä hyödynnetään luokkatilanteissa. Toimiva yhteistyö vaatii siten myös mukautumista: toisinaan on pakko sopeutua toisen työtapoihin.

*”Vaatii kyllä joustamista. Sitä se vaatii ja mukautumista. Vähän toisen tapoihin on pakko, jos toinen on tosi tarkka ja haluaa, että asiat tehdään näin tai vaatii tosi hyvää hiljaisuutta tai sellaista työrauhaa, että ollaan hiljaa. Kun sitten meillä on erilaisia tapoja, miten ketäkin esimerkiksi ääniä sietää tai näin, niin niiden toisten tyyliin sopeutumista se vaatii.” (H7)*

Yhdeksi yhteistyötä edistäväksi tekijäksi nousi aineistossa molemminpuolinen ammattitaidon arvostus. Tämän koettiin vaativan opettajalta itseluottamusta omaan arviointikykyyn ja ammattitaitoon. Lisäksi toisen opettajan arvostaminen vaatii toisen läsnäolon hyväksymisen sekä valmiuden joustaa hyväksymällä toisen ajatuksia tai tekemällä kompromisseja niiden kanssa. Aineistossa korostui ajatus siitä, että molemmilla osapuolilla täytyy olla tilaa olla oma itsensä huolehtien omista rajoistaan työtä tehdessään.

*”Käytännössä just tätä, että kummallakin on tilaa olla oma itsensä ja myös hoitaa se oma työnsä. Ja kumpikin pystyy vetämään ne omat rajansa et ei tee liikaa ja toinen tuu siivellä et molemmat tekee ja kantaa vastuuta. Sit myös pitää huolta siitä et se oma tontti tulee hoidettua.” (H3)*

Kaiken kaikkiaan aineistossa todettiin yhteistyön harjoittamisen vaativan aikaa, sillä yhteistyösuhteen rakentuminen ei synny viikoissa tai edes kuukausissa. Mitä enemmän tehdään yhteistyötä, sen toimivammaksi sen ajatellaan kehittyvän. Lisäksi yhteinen suunnittelu-aika edesauttaa toimivan yhteistyön syntyä. Kehitysehdotuksena erityisopettajat ehdottivat kaikille opettajille yhteisen ja pakollisen suunnitteluajan takaamista. Tulosten mukaan myös fyysiset opetustilat vaikuttavat siihen, miten joustavasti yhteistyötä pystytään tekemään. Aineistossa korostui, että koulun sisällä esimerkiksi koulun johdon taholta kannustetaan yhteistyön tekemiseen ja avun sekä tuen saanti on mahdollistettu vaikeissa tilanteissa.

#### 7.2.4 Haasteellinen yhteistyö

Aineistossa nousi paljon vähemmän esiin yhteistyöstä aiheutuvia haittoja kuin hyötyjä. Tästä huolimatta yhteistyö ei toimi aina toivotulla tavalla, jolloin siitä koetaan olevan myös haittaa. Opettajat olivat kohdanneet tilanteita, joissa luokanopettaja ei halua erityisopettajaa luokkaansa eikä ole valmis kahteen opettajaan samanaikaisesti yhdessä tilassa. Tällaisissa tilanteissa oli todettu, että erityisopettajan on parempi ottaa osa oppilaista eri tilaan opiskelemaan erityisopettajan johdolla. Toisaalta tiimiopettajuudessa erityisopettajat kokivat, että on liian vähän aikaa huomioida tuen tarpeen oppilaita, koska resursseja ei ole riittävästi. Myös yhteistyötä tekevien opettajien mahdollinen suuri oppilasmäärä vaikuttaa siihen, ettei yksilötason kohtaamisia ole riittävästi ja opetuksen laadusta on tingittävä.

*”Tosi paljo tehdä luokanopettajan kans rinnakkain. Niitä oppilaita on vielä vähempi aikaa tälläses tiimiopettajuudes ottaa eriksee ja ei oo nii paljo resurssii et mä vois in ottaa vaa kolme, koska toine joutuu ottaa kaikki loput. Määrä alkaa olla jo sellane et pitää siit laadusta alkaa tinkii... mennää sit vähä isommalla ryhmällä ja saattaa jollain kestää pidemmän aika oppia.”*  
(H2)

Oppilaille haittaa ajateltiin olevan mahdollisesti myös siitä, että useamman aikuisen äänessä olo häiritsee sekoittavasti opetuksen seuraamista. Mikäli henkilökemiat tai pedagogiset näkemykset liittyen opetustilanteiden hoitamiseen tai sisältöjen korostamiseen eivät kohtaa, yhteistyö koetaan aineiston mukaan todella raskaana.

*”Pitää muistaa, että se mun tapa ei oo välttämättä se ainut tapa tai paras tapa...et joku muuki voi osata tehdä tätä työtä. Tietysti se vaikeuttaa kun ei päästä yhteisymmärrykseen ja sillon päästään siihe et miten se lapsille näkyy. Lapsille se ei sais näkyä.”* (H3)

Aineistosta löydettiin yhteistyön tekemiselle myös esteitä. Ajan puute nousi esille muutamaan otteeseen. Suunnittelu ei toimi niin hyvin kuin pitäisi, sillä yhteistä suunnitteluaikaa ei ole tarpeeksi. Tällöin luokanopettaja on saattanut tehdä suunnitelman yksin eikä ole jakanut sitä erityisopettajalle. Erityisopettajat katsoivat, etteivät välitunnit suunnittelulle riitä. Usein suunnitteluajan löytäminen on riippunut pitkälti opettajan halusta käyttää omaa aikaa ja suunnitella yhdessä. Haastatteluissa selvisi, että osalla erityisopettajista on lukujärjestykseen varattuna yhteinen

suunnittelu-aika luokanopettajien kanssa, joka ei kuitenkaan ole pakollinen. Kaikilla tällaista ei kuitenkaan ole, vaan se on riippuvainen koulun johdosta. Toisaalta lukujärjestykseen merkittyä suunnittelu-aikaa ei aina käytetä.

Toisena esteenä koettiin se, että opettajilla on keskenään hyvin erityyppiset arvot ja näkemykset opettamisesta, suunnittelusta, tavoitteista tai oppilaskohtaisesta ajattelusta. Tällöin omista ajatuksista ja ideoista saatetaan pitää liikaa kiinni eikä olla valmiita joustamaan. Nämä saattavat aiheuttaa paljon yhteentörmäyksiä, jolloin yhteistyö koetaan erittäin vaikeana ja kuormittavana.

*”Jos itse pitää liikaa kiinni omastaan eikä anna toisen tehdä... se vaikeuttaa yhteistyötä jos ei ole valmis joustamaan. Pitää kiinni omista ideoistaan mustasukkaisesti tai härkämäisesti et ne on ne ainoat hyvät tavat toimia.”*  
(H3)

Lisäksi henkilökemiat vaikuttavat myös kielteisesti, jos opettajat eivät omina persooninaan tule toimeen keskenään. Toisaalta aineistossa nousi esiin myös erityisopettajien pelko siitä, että astuisi vahingossa luokanopettajan varpaille ja alkaisi määrätä, miten opetus toteutetaan ja asiat hoidetaan. Luokanopettajalle ei haluta tehdä oloa, että hän olisi tehnyt jotain väärin.

## 8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajien näkemyksiä työnkuvasta sekä yhteistyöstä luokanopettajien kanssa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisopettajien kokemusten mukaan heidän työnkuvansa on monipuolinen kokonaisuus, joista tärkeimpinä mainittiin opetustyö, kasvatustehtävä sekä oppimisen tuen suunnittelu. Opetustyö näyttäytyy keskeisimpänä osa-alueena, mutta samalla kasvatustyön ja oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen koetaan jatkuvasti lisääntyvän. Erityisopettajan työssä painottuvat yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen suunnittelu, oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamisen sekä oppimisen tuen järjestäminen yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Elokuussa 2025 voimaantullut oppimisen tuen uudistus näyttäytyy osittain työnkuvaa muokkaavana tekijänä, joka on lisännyt yhteistyön tarvetta sekä muuttanut vastuunjakoja opettajien välillä. Toisaalta erityisopettajat kokevat, että se on myös tuonut epäselvyyttä tuen toteuttamisen käytäntöihin.

Erityisopettajien kokemukset yhteistyöstä luokanopettajien kanssa ovat pääosin myönteisiä, ja yhteistyö nähdään tukevan sekä opettajien työhyvinvointia että tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Lisäksi erityisopettajat kokevat, että tukea suunnataan yhä enenevässä määrin kaikille oppilaille. Yhteistyössä erityisopettajan ja luokanopettajan roolit näyttäytyvät vaihtelevina ja osin epäselvinä. Erityisopettaja saattaa toimia tasavertaisena työparina luokanopettajan kanssa tai heidän roolinsa eriytyvät niin, että erityisopettaja keskittyy yksittäisten oppilaiden tukemiseen ja ohjaamiseen. Toisinaan erityisopettajan rooliksi jää ikään kuin koulunkäynninohjaajan työnkuva. Tämä riippuu yhteistyön toteutustavoista ja työparin toimintatavoista. Yhteistyötä toteutetaan useilla eri malleilla, joita saatetaan vaihdella jopa päivittäin. Tuloksissa eniten käytetyt yhteisopetuksen toimintamallit samanaikaisopetuksessa ovat rinnakkainen opetus ja avustava opetus. Eriyttävää opetusta käytetään silloin, kun ei tehdä samanaikaisopetusta.

Toimivan yhteistyön suurimpana hyötynä koetaan mahdollisuus jakaa työmäärää kollegan kanssa, mikä vähentää kiireen tuntua. Samanaikaisopetus antaa paremman mahdollisuuden tehdä oppilashavainnointia, mikä edesauttaa arviointia ja tuen

tarpeiden määrittelyä ja suunnittelua. Samoin yhteistyön katsotaan lisäävän arvioinnin luotettavuutta ja antavan vertaistukea erityisesti oppilasasioissa. Toimivan yhteistyön edellytyksinä korostuvat molemminpuolinen halu tehdä yhteistyötä, avoin vuorovaikutus, keskinäinen luottamus, henkilökemioiden yhteensopivuus, yhteiset pedagogiset näkemykset sekä riittävä yhteinen suunnittelu-aika ja rakenteellinen tuki koulun tasolla. Yhteistyön toteuttamiseen liittyvinä haasteina nousevat esiin erityisesti ajan ja resurssien puute, erilaiset käsitykset työnjaosta ja vastuista, henkilökemioihin liittyvät tekijät sekä pedagogisten näkemysten eroavaisuudet. Tulokset osoittavat, että yhteistyö on keskeinen osa erityisopettajan työtä, mutta sen toteutuminen edellyttää sekä yksilöiden välistä toimivaa vuorovaikutusta että organisaatiotason rakenteellisia edellytyksiä.

Kuten tämän tutkimuksen tuloksissa todetaan, erityisopettajat kokevat epäselvyyttä tuen toteuttamisen käytänteistä sekä vastuunjaosta. Opetushallituksen (2025) mukaan tuen uudistuksen tarkoituksena on selkeyttää tuen tarpeen arviointia, suunnittelua ja päätöksentekoa sekä siihen liittyvää asiakirjatyötä. Tulosten mukaan tämä ei ole vielä toteutunut koulun arjessa, vaan erityisopettajilla on edelleen epäselvyyttä liittyen tuen uudistuksen tuomiin muutoksiin. Epätietoisuus koskee erityisopettajien sekä luokanopettajien rooleja oppilaskohtaisen ja ryhmäkohtaisen tuen antajina sekä sitä, miten kolmiportaisen tuen mallin tehostetun ja erityisen tuen oppilaat sijoittuvat uusiin tukimuotoihin. Mielestäni tämä voisi johtua siitä, että haastatteluja tehdessä laki oli tullut voimaan vasta vähän aikaa sitten ja nopealla aikataululla, joten sitä ei ollut ehditty vielä jalkauttaa kouluihin.

Tulosten mukaan erityisopettajilla kuluu eniten aikaa työn osa-alueista opetustyöhön. Myös Takala ym. (2009) toteavat, että erityisopettajien työ painottuu opetukseen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin kasvatustyön osuuden koetaan jatkuvasti lisääntyvän ja sitä pidetään merkityksellisenä työn osa-alueena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kasvatustyö mainitaan opetustyön ohella perusopetuksen tehtävänä. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kasvatustyötä ei esitellä omana erillisenä työnkuvan osa-alueena (ks. Takala ym., 2009; Vitka, 2021). Ajattelen, että yhteiskunnassa kasvatuksen merkitystä on korostettu, ja siksi se koetaan yhä voimakkaammin koulun ja opettajien työtehtävänä. Tulosten mukaan erityisopettajat

toivovat pystyvänsä keskittymään vielä enemmän opetustyöhön, vaikka kasvatustyön tärkeyttä korostettiin. Tämä sisältää mielestäni ristiriidan.

Konsultaatiotyö mainitaan aineistossa, mutta se ei nouse tässä tutkimuksessa merkittävään rooliin toisin kuin Kotilaisen ja Takalan (2023) artikkelissa. Syynä tähän voisi olla se, että erityisopettajat eivät aina tunnista omaa asiantuntijatyötään konsultaatioksi. Aineistossa kuitenkin puhutaan siitä, miten luokanopettajat kysyvät nykyään erityisopettajilta yhä herkemmin erityisopetuksen asiantuntijuuteen liittyvistä asioista esimerkiksi opetusmenetelmistä ja työrauhan ylläpitämisen keinoista. Tämän voi tulkita niin, että erityisopettajat siis jakavat asiantuntijuuttaan erityisopetuksen menetelmistä luokanopettajille, mutta eivät koe sitä konsultaatioksi.

Kuten tuloksissa ilmenee, erityisopettajien tekemä yhteistyö luokanopettajien kanssa on lisääntynyt. Tulosten mukaan tehty yhteissuunnittelu liittyy usein oppituntien suunnitteluun sekä esimerkiksi oppilaiden tuen tarvetta mietitään usein yhdessä. Tuen suunnittelu ja käytännön toteutus ovat kuitenkin enemmän erityisopettajan vastuulla. Oppimisen tuen uudistuksen tavoite lisätä opettajien välistä yhteistyötä nimenomaisesti tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2025; opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024) ei siis vielä tämän tutkimuksen tulosten mukaan täysin toteudu. Myös Kotilainen ym. (2025) toteavat, että tukitoimien ja testien yhteissuunnittelu on harvinaista, ja opettajien on toisinaan vaikea löytää siihen aikaa.

Tutkimustulosten mukaan opettajat tekevät yhteistyötä monin eri tavoin.

Erityisopettajien mukaan rinnakkaista opetusta käytetään enemmän kuin eriyttävää opetusta. Tällöin erityis- ja luokanopettajat opettavat yhteisopetuksessa samat oppiainesisällöt kaikille oppilaille. Rinnakkaisen opetuksen käyttöön saattaa vaikuttaa se, että haastateltavista erityisopettajista osa työskenteli yhteisopetuksen luokissa. Kuten Kotilainen ja Takala (2025) toteavat, erityisopettajat kokevat paineita opettaa kaikille samoja oppiainesisältöjä eriyttämisen sijaan. Tämä näyttäisi toteutuvan myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Koska useimmiten oppilasryhmät eivät ole tämän tutkimuksen mukaan aina heterogeenisiä, ajattelen, että kyseinen paine osittain estää yksilölähtöistä opettamista, josta tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät parhaiten. Mikäli oppilaalla on oppimisvaikeuksia, hänen oppimistansa edistäisi eriyttävälle opetukselle

ominaiset asiat, kuten oppisisältöjen karsiminen ja hitaammin eteneminen. Koen, että tässä on kyse myös opettajien omista pedagogisista valinnoista ja opettajien yhteistyön toimivuudesta. Kaiken taustalla on avoin keskustelu yhteisopetuksen tavoitteista ja toimintatavoista. Toisaalta inklusiivisen ajattelun mukaan kaikilla oppilaille pitäisi olla mahdollisuus opiskella samassa yleisopetuksen luokassa. Siksi olisikin tärkeää, kuten Thousand ym. (2006) korostavat, että rinnakkaisessa opetuksessa vältettäisiin erityisluokan muodostumista luokan sisälle. Tämän vuoksi oppilaita tulisi kierrättää eri yhteisopettajien välillä, joka tämän tutkimuksen haastateltavien mielestä ei aina toteudu. Tuloksissa todetaan, että monesti erityisopettajan ryhmään sijoittuvat erilaisia haasteita omaavat oppilaat.

Kuten tuloksissa todetaan, tiimiopettajuutta käytetään harvoin. Tätä saattaa selittää Thousandin ym. (2006) toteamus tiimiopettajuuden vaativuudesta. Heidän mukaansa yhteistyön alussa opettajat käyttävät usein avustavaa tai rinnakkaista opetusta, sillä tiimiopetus vaatii aikaa, yhteissuunnittelua sekä luottamusta molempien taitoihin. Tämä vaatii pitkäjänteistä yhteistyötä saman yhteistyöopettajan kanssa, mikä tarkoittaa, ettei koulun henkilöstössä tapahtuisi jatkuvasti muutoksia. Toisaalta välttämättä kyse ei ole pelkästään opettajakokemuksen määrästä, kuten Eskelä-Haapanen (2013) toteaa, vaan ajattelun taustalla vaikuttavan jossain määrin myös henkilökemioiden yhteen sopiminen. Toisaalta se, että tiimiopetusta toteutetaan harvoin ja avustavaa opetusta käytetään enemmän, saattaa johtua yhteisen opetuksen suunnittelun puutteesta. Aineistossa nousi ilmi, että toisinaan luokanopettajat suunnittelevat tunnit itsenäisesti, jolloin erityisopettaja ei ole välttämättä edes tietoinen tulevan oppitunnin kulusta. Tällöin erityisopettaja jää helposti avustavan opettajan ja joskus jopa, kuten Kotilainen ja Takala (2025) toteavat, koulunkäynninohjaajan kaltaiseen rooliin, jolloin he pyrkivät auttamaan siellä missä pystyvät. Roolit saattavat toteutua myös päinvastoin.

Useammassa aiemmassa tutkimusartikkelissa, kuten Takalan ja Saarisen (2020), Kokon ym. (2021) sekä Kotilaisen ym. (2025), todetaan opettajien suhtautuvan yhteistyöhön ja yhteisopetukseen pääosin myönteisesti. Myös tässä tutkimuksessa erityisopettajat suhtautuvat lisääntyneeseen yhteistyöhön positiivisesti ja sitä pidetään tärkeänä. Ajattelun, että opettajankoulutukseen liittyvällä vuorovaikutustaitojen painotuksella voi

olla vaikutusta lisääntyvään myönteiseen suhtautumiseen. Toisaalta kyseessä näyttäisi olevan positiivinen kierre: mitä enemmän opettajat tekevät yhteistyötä, sen paremmin se sujuu ja suhtautuminen siihen muuttuu yhä myönteisemmäksi. Tuloksissa käy ilmi, että kaikki opettajat eivät välttämättä ole valmiita yhteistyöhön eikä heitä vastentahtoisesti voida siihen myöskään pakottaa. Ajattelen samoin kuin haastateltavani, joka totesi ”*kaikki eivät halua ja siitä huolimatta voi olla hyvä opettaja*” (H3).

Tämän tutkimuksen tuloksissa nousee esille pitkälti samankaltaisia opettajien yhteistyön hyötyjä kuin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Takala ym. (2020) mainitsevat mahdollisuuden havaita oppilaiden haasteita paremmin. Samoin tässä tutkimuksessa erityisopettajat kokevat pystyvänsä havainnoimaan oppilaiden haasteita samalla kun toinen opettajista keskittyy opetuksen eteenpäin viemiseen. Tällöin tukea tarvitsevia oppilaita pystytään auttamaan paremmin. Ajattelen kuitenkin, että kahdenkaan opettajan läsnäolo ei suoraan välttämättä takaa mahdollisuutta eriyttää opetusta, sillä siihen vaikuttavat käytettävät opetusmallit, oppilasmäärä sekä aikuisten määrä. Toisena keskeisenä hyötynä tässä tutkimuksessa koettiin mahdollisuus keskustella kollegan kanssa. Kokko (2021) mainitseekin yhteisopetuksen suurimmaksi hyödyksi opettajien mahdollisuuden jakaa omia tunteitaan ja kokemuksiaan liittyen opetukseen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin korostuu luottamuksellisten keskusteluiden koskevan lähinnä oppilaisiin liittyviä asioita. Mainintoja siitä, että puhuttaisiin omista henkilökohtaisista työhön liittyvistä tunteista, nousi vähemmän. Tämä voisi johtua esimerkiksi siitä, ettei vuorovaikutussuhde ole kehittynyt vielä riittävän luottamukselliseksi. Toisena syynä voisi olla opettajien työorientoitunut rooli, jossa oppilas on keskiössä itsensä sijaan.

Tutkimustulokset koskien toimivan yhteistyön edellytyksiä myötäilevät aiemmassa kirjallisuudessa todettuja edellytyksiä. Tärkeitä osatekijöitä ovat samankaltainen pedagoginen näkemys (Sirkko ym., 2020), yhteinen sitoutuminen (Rytivaara ym., 2019), molempien opettajien tasavertainen asiantuntijuuden hyödyntäminen (Eskelä-Haapanen, 2013) sekä joustavuus, kompromissien tekeminen ja avoin keskustelukulttuuri (Vitka, 2021). Tulokset myötäilevät näiden lisäksi myös joitakin Bronsteinin (2003) esittämiä moniammatillisen yhteistyön osa-alueita: keskinäinen

riippuvuus, uudelleen rakentuvat ammatilliset toimintatavat, joustavuus ja yhteiset tavoitteet. Osa-alueista prosessin reflektointi sai tässä tutkimuksessa vain vähän mainintoja. Mielestäni reflektointi on tärkeä väline yhteistyön kehittämiseksi ja luottamuksen lisäämiseksi. Kyse ei välttämättä ole siitä, etteikö reflektointia koettaisi hyödyllisenä vaan kriittinen reflektointi omaa ja toisen työskentelyä kohtaan voidaan kokea haastavana. Samoin reflektointi on usein opetustapahtuman viimeinen vaihe, jolloin se voi jäädä suorittamatta. Voi myös olla kyse siitä, etteivät haastateltavat tulleet ajatelleeksi tekevänsä reflektointia eivätkä siten huomioineet sen mukana tulevaa hyötyä. Kuten Fluijt ym. (2016) toteavat, tiimireflektiota varten tulisi kehittää työkalu.

Ajattelen, että aineistossakin vahvasti esiin nouseva henkilökemian merkitys on suuri ja vaikuttaa paljon siihen, millaiseksi yhteistyösuhde muodostuu. Koen henkilökemian vaikuttavan vahvasti myös siihen, miten paljon hyötyä yhteisopetuksesta saadaan. Toisaalta kaikkien opettajien toimenkuvaan kuuluu yhteistyön tekeminen muiden toimijoiden kanssa ja se edellyttää taitoa tulla toimeen kaikkien kanssa huolimatta henkilökemioista. Henkilökemioiden kohtaamattomuus saattaa kuitenkin aiheuttaa ilmapiirin, jossa työskentely on haastavaa, ja siksi sen merkitystä ei voi unohtaa. Yhtenä keskeisenä elementtinä yhteistyön sujuvuudessa nousee tuloksissa luottamus yhteistyön osapuolten välillä. Airan (2012) mukaan luottamus syntyy keskinäisessä kanssakäymisessä ja kuten Fluijt ym. (2016) toteavat, sen syntyminen vaatii aikaa. Myös tutkimustuloksissa luottamuksen katsotaan syntyvän erityisesti avoimen keskustelun avulla.

Kuten aiemmassa kirjallisuudessa mm. Kotilainen ja Takala (2025), Kokko (2021) ja Buli-Holmberg ym., (2019), myös tämän tutkimuksen tuloksissa nostetaan yhteisopetuksen esteeksi yhteisen suunnitteluajan puute. Tämä näkyy aineistossa siten, ettei johdon taholta ole suunnattu opettajille virallista suunnittelu-aikaa, jolloin aika pitää järjestää itse. Toisaalta lukujärjestyksessä saattaa olla merkittynä opetustuntien ulkopuolinen suunnittelu-aika, mutta sitä ei aina hyödynnetä. Koen, että tähän sisältyy ristiriita, sillä toisaalta suunnittelu-aikaa toivotaan, mutta toisaalta yhteissuunnitteluajan järjestämiseen tai hyödyntämiseen ei panosteta. Ideaalitalanne olisikin, jos suunnittelu-aika olisi yhtä lailla palkallinen kuin opetustunnit. Yhteisen suunnitteluajan löytyminen nähdään olevan pitkälti koulun johdon tehtävänä. Kuten Villa ym. (2005)

toteavat, yhteisen ajan löytäminen on keskeistä. Lisäksi he korostavat koulun yhteisen näkemyksen, täydennyskoulutusten ja yhteistoiminnallisen päätöksenteon merkitystä. Tässä tutkimuksessa nämä tekijät mainitaan, mutta eivät nouse merkityksellisiksi tekijöiksi. Ehkä syynä on se, että yhteisen näkemyksen muodostuminen on abstraktimpi asia, kun taas yhteinen suunnittelu-aika on helpompi konkreettisenä asiana nostaa esiin. Uskon, että kun yhteistyötä ja yhteisopettajuutta harjoitetaan lisääntyvässä määrin, se lisää myönteistä suhtautumista sekä koulun sisällä yhteisönä että yksittäisten opettajien ajatuksissa. Katson, että Villan ym. (2005) ajatus henkilöstö- ja opetusresurssien laajentamisesta yhteistyön mahdollistamiseksi on yhä edelleen ajankohtainen.

Haastateltavat erityisopettajat kokevat koulun sisällä vallitsevan hierarkian vähentyneen ja opettajien olevan tasa-arvoisia ammattinimikkeestä riippumatta. Tästä syystä tutkimustuloksissa ei ilmene Kokon (2021) esille tuomaa yhteistyön haittaa, joka liittyy opettajien kokemaan epävarmuuteen omasta osaamisestaan erityisopettajan läsnä ollessa. Toisaalta tulokset myötäilevät Kokon, Takalan ja Pihlajan (2021) sekä Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimustuloksia, joiden mukaan sopivan työparin löytäminen vaikeuttaa yhteistyötä, jos halu kehittyä yhteistyössä puuttuu. Tulosten mukaan tämä saattaa näkyä siten, että luokanopettajat kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden kuuluvan erityisopettajan työkenttään. Fluijtin ym. (2016) mukaan opettajat saattavat nähdä joidenkin oppilaiden haasteet liian isoina, jolloin opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta heitä opettaessaan. Onko kyse opettajien epävarmuudesta koskien erilaisia diagnooseja ja välineitä kohdata niitä? Vai onko kyse opettajien tunnollisuudesta eli siitä, että he haluavat tehdä työnsä mahdollisimman hyvin, mikä voi johtaa epävarmuusalueiden välttämiseen?

Erityisopettajan työ tämän tutkimuksen valossa on laaja sisältäen monipuolisia työtehtäviä. Keskeisessä roolissa ovat opetustyö, kasvatustyö, oppimisen tuen suunnittelu sekä yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Työnkuvaan liittyvät tulokset näyttäytyivät hyvin samankaltaisina kuin teoreettisessa viitekehyksessä lukuun ottamatta kasvatustyötä, jota ei korostettu kirjallisuudessa. Kuten aiemmissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa yhteistyö luokanopettajien kanssa nähdään pääosin myönteisenä ja tärkeänä sekä oppilaiden tukemisen että opettajien

työhyvinvoinnin näkökulmasta. Sen toteutuminen kuitenkin vaihtelee käytännössä ja siihen liittyy myös jonkin verran haasteita. Yhteisen suunnitteluajan puute nähtiin tärkeimpänä haittatekijänä, mutta toisaalta yhteisen ajan löytäminen jätettiin mielellään ylemmän tahon vastuulle. Vaikka yhteistyö erityisopettajien ja luokanopettajien välillä nähtiin hyötyjä, sen toteutumisen katsotaan edellyttävän opettajien välistä luottamusta, tietoa erilaisista yhteistyön tavoista sekä koulun rakenteellista tukea esimerkiksi riittäviä resursseja yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Edellytykset toimivalle yhteistyölle rakentuvat opettajakoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa sekä yhteistyölle myönteisen koulukulttuurin avulla. Kehitystyölle keskeisenä elementtinä voisi toimia ohjeistettu ja systemaattinen reflektointi.

Tämä tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseettisten periaatteiden sekä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä noudattaen. Tutkimusprosessi on pyritty toteuttamaan eettisesti ja huolellisesti, mikä vahvistaa luotettavuutta ja lisää sen tuottamien tulosten hyödynnettävyyttä. Tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan katsoa rajoittavan haastateltavien pieni määrä. Tulokset kuvastavat nimenomaisesti heidän näkemyksiään, ja tulokset voisivatkin muuttua, mikäli haastattelujoukko vaihtuisi toiseksi. Lisäksi tämän tutkimuksen haastateltavista neljä seitsemästä toimii yhteisopettajuuden luokassa, mikä saattaa korostaa tehdyn yhteistyön määrää sekä siihen asennoitumista. Toisaalta yhteisopettajuutta tekevät erityisopettajat pystyvät kertomaan kokemuksiinsa nojaten yhteistyön muodoista, hyödyistä, edellytyksistä ja haasteista laajemmin. Haastateltavien määrän vuoksi tuloksia ei voida yleistää, mutta ne tuovat uusia näkökulmia ja syventävät ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä.

Tässä tutkimuksessa saatiin arvokasta tietoa erityisopettajan työnkuvasta ja roolien jakautumisesta erityisopettajan ja luokanopettajan kesken toteutuvassa yhteistyössä. Lisäksi tulokset toivat tietoa tehdyn yhteistyön toteutustavoista sekä siitä, mitä toimiva yhteistyö edellyttää opettajilta ja toisaalta koululta yhteisönä. Tulokset vahvistivat aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä yhteistyön toimivuutta tukevia sekä sitä estäviä tekijöitä. Tämä tutkimus nostaa esiin useita mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tarkastella myös luokanopettajien näkemyksiä erityisopettajan

kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä vertailla niitä erityisopettajien näkemyksiin. Näin voitaisiin saada monipuolisempi kuva yhteistyön toteutumisesta ja siihen liittyvistä kokemuksista. Lisäksi koulun johdon näkemykset yhteisopettajuudesta ja sen mahdollistamisesta voisivat tarjota arvokasta tietoa yhteistyön rakenteellisista edellytyksistä kouluissa. Koska erityisopettajat ja luokanopettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä myös eri sidosryhmien kanssa, olisi hyödyllistä tutkia tarkemmin yhteistyötä esimerkiksi koulukuraattorin koulupsykologin sekä kouluterveydenhoitajan kanssa.

## Lähteet

- Aira, A. (2012). Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. (Jyväskylä studies in humanities, 179). Jyväskylän yliopisto.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools, 2*. Index 2002 complete\_05
- Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work* 48(3).
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International Journal of Special Education, 34*(3), 68–82.
- Cohen, L., Manion, L. & Keith Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education: Vol. Eighth edition*. Routledge.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1). <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Curran, H., & Boddison, A. (2021). 'It's the best job in the world, but one of the hardest, loneliest, most misunderstood roles in a school.' Understanding the complexity of the SENCO role post-SEND reform. *Journal of Research in Special Educational Needs, 21*(1), 39–48.
- Eduskunta. (10.7.2025) *Hallituksen esitys HE 114/2024 vp*. <https://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiakirjat/HE+114/2024>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Teoksessa D. Jackson (toim.), *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. (159–168). Jyväskylän yliopisto.
- Forsy, M. (2012). Interviewing Individuals. Teoksessa S. Delamont (toim.), *Handbook of Qualitative Research in Education*. (364–376)
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of*

- Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.  
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Hammersley, M. (2012). Transcription of Speech. Teoksessa S. Delamont (toim.), *Handbook of Qualitative Research in Education*. (439–445)
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2016). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. SAGE Publications.
- Jyrkinen, R. (2024). *Haasteesta harjoiteltavaksi taidoksi: alakouluikäisten oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen moniammatillisella yhteistyöllä*. [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Kallio, A. (2021). Litterointi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1). 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota koulussa [Towards nontraditional teachership: co-teaching enhancing teachers' collaboration and inclusion in schools]*. [väitöskirja, Oulun 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. <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2518776>
- Kotilainen, N., & Takala, M. (2025). “So much invisible work” – the role of special education teachers in Finnish lower secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(3), 451–465.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317733>
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajakoulutuksessa. [väitöskirja, Lapin yliopisto].

- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiatowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysi. Vastapaino.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2025). Oppimisen tuki uudistuu esi- ja perusopetuksessa – Tukea tulee saada mahdollisimman varhain ja omassa ryhmässä.  
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/oppimisen-tuki-uudistuu-esi-ja-perusopetuksessa-tukea-tulee-saada-mahdollisimman>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (22.10.2024). *Hallituksen esitys HE 114/2024 vp SiV asiantuntijalausunto*.  
<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2024-AK-45783.pdf>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Paloniemi, A. (2025a). *Yleisen ja erityisen rajalla: osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Paloniemi, A. (2025b). Erityisopettajan työnkuvan jäsentäminen uudistuvan oppimisen tuen mukaisesti. eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto, 1. Perusopetuslaki 628/1998.
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. [väitöskirja, Turun yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5086-7>

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C.L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching, *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Sarajärvi A. & Tuomi, J. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2024). Towards inclusive special education? On the future of secondary school special educators' work in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 962–976.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425518>
- Sirkko, R., Kotilainen, N., Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 4–25.  
<https://doi.org/10.33350/ka.128889>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*, (s. 13–44). Ps-kustannus.
- Takala, M., Sirkko R. & Kokko M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala, (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*, (s. 139–158). Ps-kustannus.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. (2015). Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2*. Helsinki: TENK.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. PDF Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3*. Helsinki: TENK.
- UNESCO. (1994). Salamanca statement and framework for action for special needs education. Paris: UNESCO.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33–50.
- Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. 2., päivitetty painos. Jyväskylä: PS kustannus.
- Vuori, J. (2021a). Aineiston tuottaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Vuori, J. (2021b). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Vuori, J. (2021c). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

## **Liitteet**

### **Liite 1. Haastattelurunko**

#### **Haastattelurunko**

##### **Taustatiedot**

Miten sinusta tuli erityisopettaja?

Missä kouluyksiköissä olet työskennellyt erityisopettajana? Esim. yhtenäiskoulu, alakoulu, yläkoulu.

Kuvaile työtehtävääsi. Työskenteletkö pääosin erityisluokanopettajana, laaja-alaisena erityisopettajana vai molemmissa tehtävissä?

Kuvaile lyhyesti omaa työympäristöäsi esim. opetatko erityisluokassa tai yhteisopettajuuden luokassa?

##### **Erityisopettajan työnkuva**

Miten kuvailisit omaa työnkuvaasi erityisopettajana tällä hetkellä: mitä tehtäviä työhösi sisältyy?

Miten arvioisit eri tehtävien (opetus, yhteistyö, asiakirjatyö jne.) jakautuvan ajankäytössäsi?

Miten kouluyhteisö tunnistaa sinun työtehtäväsi?

Millaisia muutoksia olet havainnut työnkuvassasi työurasi aikana?

Miten oppimisen tuen uudistus vaikuttanut työhösi tai koulusi käytäntöihin?

##### **Yhteistyö luokanopettajien kanssa**

Tietävätkö mielestäsi luokanopettajat, mitä työtehtäviisi kuuluu?

Missä asioissa teet yhteistyötä luokanopettajan kanssa?

Miten toteutate yhteistä suunnittelua? Miten järjestätte suunnitteluajan?

Miten toteutatte yhteistä arviointia? Miten järjestätte arviointiajan?

Millaisia kokemuksia sinulla on yhteisopettajuudesta (samanaikais- tai tiimiopetus)?

Mitä yhteisopetuksen toimintamallia/malleja toteutat ja millä perusteella valitaan?  
(lappu, jossa selitettynä toimintamallit)

Mitä mahdollista hyötyä tai haittaa yhteistyöstä on opettajille ja toisaalta oppilaille?

### **Roolit ja vastuunjako**

Miten kuvailisit omaa rooliasi ja toisaalta luokanopettajan roolia yhteistyössänne?

Miten erityisopettajan ja luokanopettajan roolit vaihtelevat suhteessa oppilaisiin?

### **Toimiva yhteistyö**

Milloin koet, että yhteistyö luokanopettajan kanssa toimii erityisen hyvin: mitkä tekijät edistävät sujuvaa yhteistyötä?

Mitä sujuva yhteistyö edellyttää erityis- ja luokanopettajilta?

Miten yhteiset arvot tai opetukselliset näkemykset vaikuttavat yhteistyöhön?

Onko oppimisen tuen uudistus lisännyt luokanopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä?

### **Yhteistyön haasteet ja kehittäminen**

Mitkä tekijät vaikeuttavat yhteistyötä luokanopettajien kanssa?

Miten koulun johto tukee tai voisi tukea yhteistyötä paremmin?

Jos saisit itse päättää, millaista sujuva yhteistyö olisi?

Millaisia kehittämissuhteita sinulla olisi yhteistyön parantamiseksi?

### **Loppukysymys**

Onko vielä jotakin, mitä haluaisit lisätä tai tuoda esiin aiheeseen liittyen?