



Linna Marjukka

Luokanopettajan kokemuksia tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen  
ryhmässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luokanopettajan kokemuksia tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmässä (Marjukka Linna)

Pro Gradu -tutkielma, 50 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2023

---

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää millaisena aloittelevat opettajat kokevat tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisen yleisopetuksen ryhmässä sekä millaisia kokemuksia aloittelevilla opettajilla on opettajankoulutuksen tarjoamista lähtökohdista liittyen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena ja analyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluna, johon osallistui neljä työuransa aloittanutta luokanopettajaa. Luokanopettajat toimivat eri puolilla Suomea yleisopetuksen ryhmissä ja heillä oli opetusryhmässään tuen piirissä olevia oppilaita. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä toimineet luokanopettajina 1–2 vuotta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys avaa inklusion historiaa ja inklusiota käsitteenä, luokanopettajakoulutusta, kolmiportaisen tuen mallia sekä luokanopettajan työssään kohtaamaa moniammatillista yhteistyötä.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että yhteiskunnallisesti olisi merkittävää, että opettajankoulutus muuttuisi riittävän nopeassa tahdissa, jotta kouluihin saadaan ammattilaisia, jotka kykenevät heti ensimmäisten työvuosien aikana vastaamaan työn asettamiin haasteisiin oppilasaineksen jatkuvasti moninaistuessa. Luokanopettajan työ koetaan kuormittavana ensimmäisten työvuosien aikana. Luokanopettajakoulutukseen halutaan sisällyttää erityispedagogista osaamista sekä opintosisältöjä ja käytännönkokemusta muun muassa tukitoimien järjestämisestä, dokumentoinnista, opettajan käyttämistä sähköisistä työkaluista ja pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä.

Avainsanat: inklusiivisuus, luokanopettajakoulutus, erityispedagogiikka, tuen piirissä oleva oppilas

# Sisältö

<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>6</b>
2.1 Inklusion historiaa – segregaatio ja integrointi .....	6
2.2 Inklusio .....	8
2.3 Kolmiportainen tuki.....	10
2.3.1 Yleinen tuki.....	11
2.3.2 Tehostettu tuki.....	12
2.3.3 Erityinen tuki.....	12
2.4 Moniammatillinen yhteistyö .....	13
2.5 Luokanopettajakoulutus .....	14
<b>3 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>16</b>
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
3.2 Menetelmä .....	18
3.3 Osallistujat.....	19
3.4 Aineiston analyysi.....	19
<b>4 Tulokset</b> .....	<b>24</b>
4.1 Tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisessa koetut haasteet .....	24
4.1.1 Opettajan työn suunnittelu ja toteuttaminen.....	24
4.1.2 Yhteistyö muiden opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa .....	28
4.1.3 Koulun ja esihenkilön tarjoama tuki luokanopettajalle.....	29
4.1.4 Moniammatillinen yhteistyö.....	30
4.2 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia tuen piirissä olevan oppilaan opettajana.....	31
4.2.1 Luokanopettajakoulutuksen sisältöjen muokkaaminen vastaamaan käytäntöä.....	32
4.2.2 Opettajan käyttämät sähköiset työkalut ja tuen asioiden kirjaamisen harjoittelu opintojen aikana	
35	
<b>5 Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>38</b>
5.1 Opettajuuden kehittäminen .....	38
5.2 Inklusiivinen kasvatus .....	40
5.3 Yhteisopettajuuden eri muodot ja moniammatillisuus sekä tuen asioiden kirjaaminen .....	41
5.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	43
5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	43
<b>Lähteet</b> .....	<b>46</b>
<b>Liite 1</b> .....	<b>51</b>
<b>Liite 2</b> .....	<b>52</b>

## Johdanto

Vuonna 2010 tapahtunut perusopetuslain muutos ja siirtyminen oppimisen kolmiportaiseen tukeen velvoitti kaikki opettajat tarjoamaan oppimisen tukea sitä tarvitseville oppilaille yleisen, erityisen ja tehostetun tuen käytänteiden mukaisesti (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Tässä gradussa tutkitaan luokanopettajan kokemuksia ja valmiuksia opettaa yleisopetuksen ryhmässä olevia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Kolmiportaisen tuen myötä tuen muodot ovat muuttuneet ja ovat nykyään yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Sirkon ja kollegoiden (2020) mukaan tuen antamisen ei nähdä kuuluvan enää pelkästään erityisopettajille. Yleinen tuki annetaan kaikille ja sen pystyy antaa luokanopettaja. Tehostetun tuen piirissä oleva oppilas saa kohdennetummat tuen muodot ja osa-aikaista erityisopetusta. Erityisen tuen piirissä oppilas saa osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi myös kokoaikaista erityisopetusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016) Lönnqvistin ja Sundqvistin (2016) sekä Lakkalan ja kollegoiden (2016) mukaan yleisopetuksen ryhmässä on nykykoulussa paljon tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevia oppilaita, mutta luokanopettakoulutuksessa opettajan saamat työkalut toimia näiden oppilaiden opettajana on kuitenkin verrattain vähäiset. Yliopistojen opintosuunnitelmiin on kirjattu luokanopettajan opintoihin kuuluvan pakollisena kurssina yksi erityispedagogiikan kurssi, jonka laajuus on viisi opintopistettä. Tämän yhden kurssin tulisi antaa riittävät valmiudet tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen.

Pidän aihetta tarpeellisenä tutkia ja tämän teeman ympärillä onkin viime vuosina valmistunut useampi pro gradu -tutkielma. Tämä kertoo aiheen ajankohtaisuudesta ja huolesta, joka kytee varmasti monen opetusalanalla jo työskentelevän kuin myös valmistumassa olevan opettajaopiskelijan mielessä. Kasvatusalan murros vaatii opettajilta enenevässä määrin laajempaa osaamista, mutta vastaavatko opinnot vielä työelämän vaatimuksia. Vuosien saatossa on huomattu monia muutoksen kohtia, jotka ovat toimivia ja eteenpäin vieviä. Kääntöpuolena kuitenkin enenevässä määrin opettajilla havaitaan työuupumusta ja kykenemättömyyttä suorittaa omaa työtään toivotulla tasolla, tämän todistavat tutkimuksissaan muun muassa Kauppi ja kollegat (2022) sekä Lerkkanen ja kollegat (2020).

Graduani varten haastattelin muutaman vuoden työelämässä olleita luokanopettajia, joilla on opetusryhmässään tuen piirissä olevia oppilaita. Haastatteluissa halusin kuulla kokemuksia tukitoimien järjestämisestä, dokumentoinnista ja pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Kysyin haastateltavilta tuntemuksia ja kokemuksia omasta

ammattitaidon riittävydestä, työn kuormittavuudesta sekä siitä onko koulun puolelta saatu tuki ja resurssit heidän mielestään riittävällä tasolla varsinkin ensimmäisten työvuosien aikana.

Peruskoulun ja kasvatusalan ollessa jatkuvassa muutoksessa, näen tärkeäksi, että inklusiivisen koulun käytänteisiin paneuduttaisiin monipuolisemmin tutkimuksessa. Tutkimusta kasvatusalan inklusiivisuudesta tehdään paljon varhaiskasvatuksen ja peruskoulun kontekstissa. On tärkeää, että tutkimusta tehdään monipuolisesti, jotta kasvatusala ja opettajuus saadaan pidettyä elinvoimaisena, arvostettuna ja houkuttelevana koulutusalan ja ammattina.

## **2 Teoreettinen viitekehys**

Suomen kaltaisessa hyvinvointivaltiossa kaikilla kansalaisilla on perustuslaillinen oikeus koulutukseen. Seuraavaksi perehdytään, minkä vaiheiden kautta inklusiiviseen kasvatukseen on päästy ja mitkä lait ja sopimukset ohjaavat oppilasta, opettajaa sekä koululaitosta. Arajärven (2015) mukaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjän kannalta nousee esiin kysymykset siitä, kuka voi järjestää ja minkälaista koulutusta sekä millaisin edellytyksin. Opetussuunnitelma toimii keskeisenä ohjaavana asiakirjana jokaiselle koulutuksen muodolle aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin (Arajärvi 2015; Takala, 2010). Jokaisella kunnalla ja koululla on oma opetussuunnitelma, jonka pohjana toimii Opetushallituksen hyväksymä opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016). Opetussuunnitelman perusteet on määritelty lakien ja asetusten mukaan ja sen sisältö koostuu opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016) on sisällytetty myös toiminnan järjestämistä koskevia asioita, esimerkiksi suunnitelma taata oppilaiden turvallisuus väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) ohjaavat opetuksenjärjestäjiä säädöksillä, laeilla ja asetuksilla järjestämään opetuksen niin, että jokainen oppilas kasvatetaan ihmisyyteen ja yhteiskunnan vastuukykyiseksi jäseneksi sekä hänelle annetaan elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot. Perusopetuslain 30§ mukaan oikeus saada opetusta on jokaisen kansalaisen perusoikeus. Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642)

### **2.1 Inklusion historiaa – segregatio ja integrointi**

Matka nykyisen kaltaiseen inklusioon, jossa tuen piirissä olevien oppilaiden oppimispolku mukautetaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, on ollut pitkä. Segregatio (englannista suomeen käännettynä eristäminen) on ollut vammaisten erillistä opetusta. Vammaiset erotettiin valtaväestöstä ja heidän koulutustaan rahoittivat erilliset, yksityiset tahot. Yhteiskunta ei halunnut tunnustaa vammaisten tarvetta koulutukselle. Suomessa oppivelvollisuus tuli ajankohtaiseksi peruskoululain astuessa voimaan vuonna 1985. Siitä huolimatta vaikeasti kehitysvammaiset hyväksyttiin koulutoimen piiriin vasta 1997. (Takala, 2010)

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen artiklassa 2 sanotaan, että lapsen oikeudet kuuluvat jokaiselle lapselle. Lasta ei saa syrjiä hänen tai hänen vanhempiansa ulkonäön, alkuperän,

mielipiteiden tai muiden ominaisuuksien vuoksi. 2020-luvullakaan lähikouluperiaate ei toimi täydellisesti ja lapsia ohjataan toisaalle (Byrne, 2022; de Bruin, 2019; Florian, 2009). Lähikouluperiaatteesta luopumista perustellaan (Takala 2010; Oja, 2012) muun muassa sillä, että lapsi on haastava, lähikoulu ei ole hyväksi hänelle, opettaja kuormittuu liikaa, lapsi vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin ja hankaloittaa muiden oppilaiden koulunkäyntiä. Perusopetuslain 30§ momentissa mainitaan, että opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642)

Perusopetuslain (21.8.1998/628) 3§ Opetuksen järjestämisen perusteiden toinen momentti velvoittaa, että opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (13.6.2003/477). Perusopetuslaki (11.3.2022/163, 3a§) velvoittaa, että perusopetusta suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu. Lapsen edun huomioiminen voi tarkoittaa yksilöiden kohdalla eri asioita (Florian 2009). Jollekin lapselle parasta on olla yleisopetuksen ryhmässä harjoittelemassa vertais- ja mallioppimista ja sitä kautta saada sosiaalisia suhteita. Jollekin toiselle on parasta päästä erityisluokalle, jossa osataan antaa tarvittavat tukimuodot ja riittävästi aikuisresurssia. Jollekin taas sopii jokin näiden kahden välimalli, esimerkiksi mahdollisuus opiskella osa tunneista yleisopetuksen ryhmässä henkilökohtaisen avustajan kanssa ja loput erityisopetuksen luokassa. (Byrne, 2022; Florian, 2009)

Segregaatiosta siirryttiin eteenpäin ja tukea tarvitsevia oppilaita alettiin integroimaan yleisopetuksen ryhmiin. Perusopetuslain vuoden 1998 muutoksen myötä Suomessa oltiin valmiita siirtymään inklusiiviseen kouluun, mutta tuolloin puhuttiin todellisuudessa vasta siirtymisestä segregaatiosta integraatioon (Oja, 2021). Takalan (2010) mukaan integraatiossa yksittäinen oppilas, jolla on oppimisen tai käytöksen haaste tai jokin vamma tai sairaus, sijoitetaan osittain yleisopetuksen ryhmään. Integraatio tunnustaa näin ollen erityisopetuksen luokat ja -ryhmät. Inklusiiossa taas pyritään tilanteeseen, jossa kaikki oppilaat ovat tasarvoisessa asemassa (Ainscow & César, 2006; Haug, 2017; Idol, 2006; Kivirauma ym., 2006). Integraatio ja inklusio käsitteinä voivat tuntua päällekkäisiltä, vaikka ero niiden välillä on merkittävä (Vislie, 2003).

## 2.2 Inklusio

UNESCO on jo vuonna 1990 laatinut Education For All -sopimuksen (UNESCO, 1990), jota seurasi vuonna 1994 voimaan astunut Salamancan sopimus (UNESCO, 1994), jota UNESCO suositteli kaikille maille noudatettavaksi. Salamancan sopimusta (UNESCO, 1994) on ollut laatimassa yli 90 hallitusta eri maista. Hernández-Torrano, Somerton ja Helmer (2022) ovat koonneet artikkeliin keskeisimmät asiat, jotka ovat nousseet esille puhuttaessa ja tehtäessä tutkimusta inklusiosta. Heidän mukaansa UNESCO:n Salamancan sopimus vuodelta 1994 muutti inklusioajattelua merkittävästi. Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) avulla pyrittiin antamaan vastuu maiden hallituksille ja koko yhteiskunnalle siitä, kuinka koulujärjestelmä luodaan tasavertaisemmaksi ja jokaista yksilöä kunnioittavaksi (Hernández-Torrano ym., 2022). Salamancan sopimuksessa on sovittu, että tavallisen koulun tulee tarjota koulutusta kaikille lapsille riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. Takala (2010) määrittelee suomalaisen inklusioon kuuluvaksi jokaisen lapsen yhtäläisen oikeuden käydä omaa lähikouluun ja saada tarvitsemansa koulunkäynnintuki. Hänen mukaansa inklusio koetaan ajattelutapana ei niinkään käytännön lähikouluperiaatteena ja inklusion tärkein arvo on oppilaiden tasa-arvoisuus.

Maailmanlaajuisesti eikä pienemmässäkään mittakaavassa täydelliseen inklusioon olla vielä päästy, vaan monissa maissa on vielä käytössä erityisluokat ja -koulut, joihin tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan (Byrne, 2022; de Bruin, 2019; Florian, 2009; Thuneberg & Vainikainen 2015). Inklusiota ei enää ajatella vain tukea tarvitsevien ja vammaisten lasten oikeutena käydä lähikouluun (Halinen & Järvinen, 2008; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Paju ym., 2018), vaan kasvatustapana. Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oppilaan oikeutta osallistua opetukseen samoin edellytyksin (Hodkinson, 2010; Stubbs, 2008). Eräsaaren (2005) mukaan inklusio määritellään tarkoittavan johonkin kuulumista, jäsenyyttä, osallistumista, huolehtimista, asumista, olemista jne. Salamancan sopimuksen myötä inklusioon pyrkivä kasvatustapa on kehittynyt ja sen oletetaan mahdollistavan sen, että monimuotoisuus oppilasaineksessa voidaan huomioida mahdollisimman laajasti (Stubbs, 2008). Tuen tarpeessa olevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin on askel kohti inklusiota, mutta terminä inklusiivinen kasvatustapa voisikin olla parempi vaihtoehto tämänhetkinen kasvatustilan huomioiden (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Paju ym., 2022). Coles ja Hancock (2002) muistuttavat, että tärkeämpää inklusiivisessa kasvatuksessa olisi päästä toteuttamaan sitä sen päämäärät huomioiden, kuin määrittelemällä käsite oikein. Voidaan todeta, että inklusiivinen kasvatustapa on



kokonaisvaltainen muutos, joka koskee koko kasvatusalaa. Inklusiivisella kasvatustavalla on tarkoitus kehittää koulutusjärjestelmää, joka jakaa opetuksen yleis- ja erityisopetukseen, joustavammaksi (Paju ym., 2022).

Alijoen (2008) mukaan lapsen onnistunut integrointi tavallisiin lapsiryhmiin antaa lapselle mahdollisuuden normaaliin kasvuympäristöön ja rikastuttaa sekä erityistä tukea tarvitsevia että tavanomaisesti kehittyneitä lapsia, tätä ajatusta tukee myös Takala (2010) artikkelissaan. Takala (2010) mainitsee artikkelissaan integraation ja inklusion vaativan paljon yhteistyötä ja valmistelua kodin ja koulun sekä moniammatillisen työryhmän kesken, jotta lapsen etu pysyy ensisijaisena.

Suomessa vuoden 1998 perusopetuslain muutos mahdollisti siirtymän inklusiivisiin opetusjärjestelyihin. Muutoksen myötä siirryttiin yhtenäiseen opetussuunnitelmaan, jonka pohjalta laaditaan tukea tarvitsevalle oppilaalle oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Oja, 2021). Lähikouluperiaate linkittyy voimakkaasti inklusion käsitteeseen (Halinen & Järvinen, 2008; Ladonlahti & Naukkarinen, 2006; Paju ym., 2018). Sirkon, Takalan & Muukkosen (2020) mukaan yksinkertaisimmillaan inklusion voidaan ajatella tarkoittavan paitsi vammaisten myös kaikkien lasten oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan riittävien tukitoimien avulla. Jotta inklusio voi toimia, on edellytyksenä tarjota lähikouluille resurssit, joilla mahdollistetaan opetusjärjestelyiden inklusiivisuus. Tämä on kuitenkin ristiriidassa, kun Ojan (2021) mukaan Suomessa toteutetaan muita Pohjoismaita ja Eurooppaa heikommin lähikouluperiaatetta, joka nähdään inklusion edellytyksenä. Suomen lainsäädäntöä kehitetään jatkuvasti inklusiivisempaan suuntaan, mutta suomalaisissa kouluissa kansainvälisiä, sitovia asiakirjoja ei tunneta vielääkään riittävällä tasolla, jotta koulutuksen tasa-arvoisuus olisi kansainvälisellä tasolla (Oja, 2021).

Mikolan (2011) väitöstutkimuksessa on tutkimuksen lähtökohdaksi ja näkökulmaksi valikoitunut oppilaan osallisuuden ja suomalaisen koulun inklusion toteutuminen. Hänen mukaansa suomalainen koulujärjestelmä ei kohtele tasavertaisesti kaikkia lapsia. Mikolan (2011) väitöstutkimus on tehty edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004) mukaan, joten inklusio ja tuen kolmiportaisuus on kehittynyt tämän tutkimuksen toteuttamisen jälkeen. Mikolan (2011) väitöstutkimuksessa on tutkittu koulutuspolitiikan ja käytännön opetuksen järjestämisen välillä vallitsevia epäkohtia.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia tekijöitä, jotka mahdollistavat tai estävät inklusion toteutumisen, myös opettajien näkökulma huomioiden.

### **2.3 Kolmiportainen tuki**

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Laakson (2012) mukaan lähtökohtana tukimallissa on löytää sekä opetusryhmän että jokaisen yksittäisen oppilaan vahvuudet ja kehittämistarpeet, jotta yhteisöllisiin ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystyttäisiin vastamaan mahdollisimman hyvin. Mäki-Havulinna (2018) on väitöstutkimuksessaan tutkinut opettajan merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tutkimuksen tavoitteena on ollut löytää keinot, joilla opettaja voi toimillaan tukea erilaisia oppilaita. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti opettajan mahdollisuuksiin tarjota tuen piirissä olevalle oppilaalle tavat toimia ja selviytyä koulutyöstä eriyttämisen keinoja käyttäen. Lisäksi Mäki-Havulinnan (2018) väitöstutkimukseen on nostettu yhtenä näkökulmana oppimisympäristöjen ja työtapojen muokkaaminen erilaisille oppilaille sopivaksi. Tuen tarpeen ilmenemiseen on puututtava mahdollisimman nopeasti ja koulun puolesta on annettava tarvittavat tukikeinot vaikeuksien laadusta ja laajuudesta riippuen.

Suomalaisen koulujärjestelmän kehittyminen integraation kautta inklusioon on osittain edelleen kehitysvaiheessa (Hakala & Leivo, 2015). Inklusion peruseriaate on, että tuki siirtyy oppilaan luokse. Kolmiportaiseen tukeen siirryttäessä uskottiin erityisopetussiirtojen muuttuvan joustavammiksi ja määräaikaemmiksi sekä parantavan erityisen tuen oppilaiden asemaa kouluyhteisössä, tämän uskottiin vähentävän myös syrjäytymistä (Hakala & Leivo, 2015). Tällä hetkellä tuen piirissä oleva oppilas pyritään sijoittamaan yleisopetuksen ryhmään, josta hän voi tuen tarpeen ilmetessä siirtyä pienryhmään (Oja, 2012). Ojan (2012) mukaan tämä malli edellyttää tiivistä yhteistyötä, konsultointia ja tukea luokanopettajan ja erityisopettajan välille. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan kaikki edellä mainittu ei vielä toteudu suomalaisessa koulujärjestelmässä, mutta tuen kolmiportaaisuuden myötä tuen tarpeiset oppilaat saavat oletettavasti tilastojen valossa riittävää ja oikea-aikaista tukea.

Ojan (2021) mukaan varhaisen tuen toimintamalli tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuen tarpeiden tunnistamista ja niihin puuttumista, mutta myös yleistä

toimintaperiaatetta koko koulupolulla. Varhaisella puuttumisella pyritään takaamaan riskilasten tunnistaminen sekä estämään ongelmien kasautuminen ja vaikeutuminen sekä syrjäytyminen (Hakala & Leivo, 2015). Kolmiportaisen mallin mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotoja ovat muun muassa tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet. Eri tuen tasojen välillä voi liikkua molempiin suuntiin. (OPS 2014) From (2010) on väitöstutkimuksessaan tutkinut varhaiskasvatuksen kentällä esiintyvää erityisen tuen tarvetta. Hän mainitsee inklusioita pidettävän varhaiskasvatuksessa helposti itsestään selvyytensä. Tämä ongelma on havaittavissa myös peruskoulussa, inklusio terminä tunnetaan, mutta sen täysimääräinen toteutuminen jää vajaaksi. Hakala ja Leivo (2015) muistuttavat, että tuen kolmiportaisuus on kuitenkin vahvistanut pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä, eli esimerkiksi siirto erityisopetukseen ei vaadi diagnoosia lääkäriltä.

Mäki-Havulinnan (2018) kanssa samasta aiheesta hieman eri näkökulmalla on kirjoittanut Helena Nykänen (2021), jonka väitöstutkimuksessa tutkittiin opettajien ja rehtorien kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta alakoulussa. Tehostettu tuki on uusi lisäys tukimuotoihin, joka edesauttoi kolmiportaisen tuen syntymistä. Nykäsen (2021) mukaan tehostetun tuen toteutumista on tärkeää tutkia, koska vastaavaa tukimuotoa ei ole ollut ennen perusopetuslain uudistusta. Tehostetussa tuessa olevien oppilaiden määrä on ollut kasvussa vuodesta 2012 lähtien. Nykäsen (2012) väitöstutkimuksessa on tutkittu etenkin sitä, miten tehostettu tuki on otettu vastaan ja millaisia tukitoimia on tarpeellista ja hyödyllistä käyttää opettajien ja rehtorien näkökulmasta. Tärkeänä tutkimusteemana on ollut myös tehostetun tuen kehittäminen oppilaan edun ensisijaisuus huomioiden. Tämän väitöstutkimuksen tuloksissa ilmeni kolmiportaisen tuen mallin alakoulun rehtoreiden kokemuksen mukaan olevan pääsääntöisesti hyvä asia, joka täysimääräisesti toteutuessaan takaa riittävän oppimisen tuen koko koulupolun ajaksi. Kuitenkin yksittäisen oppilaan kohdalla tuen kolmiportaisuus saattaa jäädä erinäisistä syistä vajanaiseksi. Tähän pääsyy koettiin olevan jatkuvuuden ja yhteistyön uupuminen, resurssien vähäisyys ja asiantuntevan henkilöstön vähyys.

### 2.3.1 Yleinen tuki

Perusopetuslain (24.6.2010/642, 16 §) mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen keino tukea oppilasta tuen tarpeen ilmetessä

(OPS 2014). Yleisen tuen antaminen on arkipäiväistä koulussa jokaisen oppilaan kohdalla ja sen nähdään kuuluvan luokanopettajan työnkuvaan (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017). Yleistä tukea voidaan antaa oppilaalle heti tuen tarpeen ilmetessä, koska yleisen tuen aloittaminen ei edellytä päätöksiä eikä tutkimuksia (OPS 2014). Ojan (2012) mukaan yleinen tuki onkin tukimuodosta riippumatta aina tilapäistä.

### 2.3.2 Tehostettu tuki

Perusopetuslain (24.6.2010/642, 16 a §) mukaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014).

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, jolle yleisen tuen tukitoimet eivät ole riittävät. Tuki, joka annetaan tehostetun tuen oppilaalle, on jatkuvampaa ja yksilöllisempää verrattuna yleiseen tukeen. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (OPS 2014). Perusopetuslain (30.12.2013/1288) mukaan tehostetun tuen aloittaminen ja järjestämisen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

### 2.3.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen tukimuodoista voimakkain ja yksilöllisin. Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jonka perusteella oppilas saa erityistä tukea koskevan hallintopäätöksen. Oppilaalle laaditaan myös yksilöllinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS:ista käy ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetus ja tukimuodot. (OPS 2014) Erityisessä tuessa tärkeän osan muodostaa moniammatillinen yhteistyö sekä oppilaan yksilöllinen ohjaus (Hakala & Leivo, 2015).

Perusopetuslain (24.6.2010/642, 17 §) mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (OPS 2014). Käytännössä tänä tarkoitetaan, että tuki on räätälöity oppilaan tarpeet huomioiden. Tukimuotoja voivat olla esimerkiksi pitkälle eriyttäminen, oppiaineen yksilöllistäminen, opetus pienryhmässä, oppilaan henkilökohtainen avustaja, moniammatillinen apu ja tuki sekä oppimisympäristön sopeuttaminen yksilöllisiin tarpeisiin (OPS 2014). Tärkeimpänä tukimuotona nähdään kuitenkin erityisopettajan tuen määrällinen ja laadullinen syventyminen (Hakala & Leivo, 2015; Oja, 2012; Puukari ym., 2017). Erityisen tuen tarpeet ja tukimuodot kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan (OPS 2014; Oja, 2012). Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaisesti. Suunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016). (OPS 2014)

Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolaissa (434/2003, 34 §) säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (pedagoginen selvitys). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. (Perusopetuslaki 30.12.2013/1288)

## **2.4 Moniammatillinen yhteistyö**

Moniammatillisen yhteistyön työryhmässä työskentelee useampien ammattiryhmien edustajia. Yksittäisten oppilaiden opiskeluhuollollisten asioiden järjestämisestä vastaa monialaiset asiantuntijaryhmät, joiden vastuulla on tuen tarpeiden kartoittaminen ja järjestäminen (OPS, 2014, 78). Yhteistyössä suunnitellaan lapsen saama tuki ja sen järjestäminen sekä eri toimijoiden vastualueet, myös tuen vaikutusta lapsen kehittymiseen seurataan järjestelmällisesti. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4 §, 5 §; OPS, 2014) Moniammatillisessa yhteistyössä kirjattujen suunnitelmien ansiosta tuen toteuttaminen ja sen

seuraaminen on jäsentyneempää ja näin ollen kaikille osapuolille helpompaa (Björn ym., 2017; Hakala & Leivo, 2015).

Kasvatusalalla moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuu kasvatus- ja sosiaalialan sekä terveydenhuollon ammattilaisia, myös huoltajat ovat merkittävä osa, kun puhutaan yhteistyöstä eri ammattiryhmien välillä. Varhaiskasvatuksen puolelta on siirtynyt käsite kasvatuskumppanuus myös perusopetuksen puolelle (Oja, 2012). Koulussa oppilashuoltotyötä tehdään moniammatillisissa oppilashuoltoryhmissä. Nykykoulussa toimii suuressa roolissa moniammatillinen yhteistyö, jonka rooli on tärkeä kasvatusalalla, jotta lapsen taidoista ja kehityksestä saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva ja asioita voidaan pohtia sekä ratkaista useammasta näkökulmasta käsin. (Sinkkonen ym., 2018) Luokanopettajat toimivat eri ammattiryhmien edustajien kanssa kolmiportaisen tuen ja oppilas- ja opiskelijahuoltoain ohjaamana (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017). Auvinen (2018) toteaa, opettajien kuitenkin kokevan, etteivät he saa riittävästi tukea tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen. Kouluilla myös koetaan olevan resurssipulaa, joka vaikuttaa tuen tarpeiden opettamiseen (Hakala & Leivo, 2015). Koulun inklusiivisuutta ei nähdä kuitenkaan pelkästään negatiivisessa valossa vaan sen koetaan opettavan hyväksyvää ilmapiiriä erilaisuutta kohtaan. Marttila ja Rajala (2022) ovat kirjoittaneet opinnäytetyönsä neuropsykiatristen lasten kanssa toimimisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä alakoulun opettajien näkökulmasta.

Ojan (2012) mukaan tuen kolmiportaisuuden myötä moniammatillisuuden tärkeys on korostunut ja yhteistyön määrä lisääntynyt toisten opettajien, avustajien, kouluterveydenhuollon, psykologin, kuraattorin, sosiaali- ja nuorisotoimen kanssa. Näitä yhteistyöverkostoja kehitetään jatkuvasti erilaisissa Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelurakenteiden kehittämishankkeissa. (Oja, 2012) Sirkko, Takala & Muukkonen (2020) (myös Björn ym., 2017) mainitsevat, että uudet opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) korostavat monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen havaitsemisessa ja tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oja (2012) kuitenkin muistuttaa, että oppilashuoltotyön resurssit ovat edelleen kunnissa täysin riittämättömät.

## **2.5 Luokanopettajakoulutus**

Oulun ja Lapin yliopistojen luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenteeseen kuuluu pakollisena yksi 5 opintopisteen suuruinen erityispedagogiikan kurssi. Kurssi on

erityispedagogiikan perusopintojen kurssi, jossa käsitellään inkluusiivisen kasvatuksen ja opetuksen arvopohjaa ja lainsäädäntöä, erityispedagogiikan historiaa ja nykytilaa, erilaisia oppimisen haasteita, pedagogisen tuen muotoja, asiakirjojen täyttämistä ja niihin liittyvää lainsäädäntöä sekä yhteisopettajuuden eri muotoja. Helsingin, Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen pakollisiin opintoihin ei kuulu erityispedagogiikan kurssia. Erityispedagogiikka on mahdollista lukea osana luokanopettajan tutkintoa lyhyenä (25 op) tai pitkänä (60 op) sivuaineena.

### 3 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia ja olennaisena nähdään tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulma, sekä tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon ja teorian välillä (Eskola & Suoranta, 1998). Puusa ja Juuti (2020) eivät pidä tärkeänä laadullisessa tutkimuksessa sitä, kuinka yleisesti jokin ilmiö toistuu, vaan sitä, miten monipuolisesti saadaan nostettua esille erilaisia näkökulmia, joista ilmiötä voidaan tarkastella.

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja aineistoista kerätty ja koottu tieto. Näitä erilaisia menetelmiä on mahdollista käyttää yksin tai sekoittaen eri menetelmiä. Gradun ollessa verrattain pieni tutkimus ja koska tein sen yksin, valitsin yhden aineistonkeruumenetelmän, jotta työmäärä pysyi kohtuullisena. Puusa ja Juuti (2020) mainitsevat, että laadullisessa tutkimuksessa on edellytyksenä tutkittavien ihmisten elämämaailman sisälle pääseminen, jotta tutkittavien henkilöiden kokemuksia on mahdollista kuvailla ja ymmärtää mahdollisimman samalla tavalla kuin tutkittavat itse ilmiön ymmärtävät. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan käsityksemme todellisuudesta perustuvat aina yksilöiden omiin tulkintoihin. Sarajärvi ja Tuomi (2017) sekä Hammarberg, Kirkman ja de Lacey (2016) toteavat haastattelun etuihin kuuluvan, että haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta. Aineiston graduuni keräsin haastattelemalla yksityisiä ihmisiä, jotka toimivat opetuslalla luokanopettajina. Aineistonkeruun tein haastattelemalla etäyhteyksin haastateltavien ollessa eri puolilta Suomea. Haastattelu määritellään Eskolan (1975) mukaan haastateltavan ja haastattelijan vuoropuheluksi, jossa haastattelija esittää kysymykset ja kirjaa vastaukset ylös. Omassa tutkimuksessani nämä vaiheet ovat haastattelukysymyksiä huolellinen valmistelu, haastattelutilanteen äänitys ja äänitteiden litterointi.

Päädyin haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä tutkimukseni liittyessä uraansa aloittelevien luokanopettajien kokemuksiin työelämässä (Hammarberg, Kirkman & de Lacey, 2016). Sarajärven ja Tuomen (2017) mukaan haastattelututkimus antaa riittävän kuvan yksilön tunteista ja kokemuksista, jotta asetettuihin tutkimuskysymyksiin pystytään vastaamaan. He myös toteavat, että haastattelu tutkimusmetodinä on myös joustava ja antaa mahdollisuuden tutkijan ja tutkittavan väliseen vuoropuheluun, tarkentaviin kysymyksiin ja esimerkiksi väärinkäsitysten oikaisemiseen. Haastattelu antaa mahdollisuuden myös aiheen laajentumiseen. Tämä saattaa aiheuttaa hankaluuksia tutkimusaineistoa läpikäydessä, mutta mahdollistaa



esimerkiksi tutkimuskysymyksiä muokkaamisen ja ehkä jopa alkuperäisen tutkimusidean jalostumisen.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin koetaan olevan pätevä metodi kirjoitettujen, suullisten ja visuaalisten aineistojen analyysiin (Salo, 2015). Puusa & Juuti (2020) tuovat esille aineiston analyysin tuomat haasteet: jotta kerätyn aineiston perusteella voitaisiin luoda uutta teoriaa tai tuottaa uutta tietoa teoreettiseen keskusteluun, tulee analyysivaiheeseen keskittyä huolellisesti. He mainitsevat myös tutkijan työn olevan erittelyä ja yhdistelyä. Sitä tulen tekemään sisällönanalyysin kanssa. Sisällönanalyysiin valitsin induktiivisen analyysitavan, jossa edetään aineiston ehdoilla haastateltavien kokemuksista kohti isompia teoreettisia tulkintoja, jotka pohjaan aiemmasta tutkimuksesta johdettuun teoriaan (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2017).

### **3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Gradussani tarkastelen luokanopettajien kokemuksia tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmässä. Haastattelin tutkimustani varten neljää ensimmäisiä työvuosiaan tekeviä luokanopettajia, joilla ei ole vielä kokemuksen tuomaa etua opetuksen suunnittelussa, kyvyssään eriyttää, ja jotka vielä muistavat mitä yliopisto-opinnoista on jäänyt käteen. Koulutustaustaltaan haastateltavat ovat luokanopettajia ja työskentelevät yleisopetuksen ryhmässä. Tämä sen takia, että tutkimuksessani haluan nostaa esille luokanopettajan työssään kohtaamat haasteet puhuttaessa oppilasaineksesta ja kuinka koulutus pystyy vastaamaan näihin haasteisiin. Jokaisen haastatteluun osallistuvan luokanopettajan oppilasryhmä koostui keskimäärin 25 oppilaasta. Oppilailta olevat haasteet olivat sekä oppimisen että käytöksen pulmia. Tutkimuskysymykset olen jaotellut kahteen ”pääryhmään”, joissa toisessa vastataan kysymykseen luokanopettajan kokemuksista opettaa tuen piirissä olevaa oppilasta. Toisessa kategoriassa syvennyttään siihen millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa liittyen tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

***Millaisena aloittelevat opettajat kokevat tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisen yleisopetuksen ryhmässä?***

***Millaisia kokemuksia aloittelevilla opettajilla on opettajankoulutuksen tarjoamista lähtökohdista liittyen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen?***

## 3.2 Menetelmä

Tutkittavien kokemukset ovat keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa, ja tutkimuksen tarkoituksena on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta kohteena olevasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2020) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimusotteen nähdään soveltuvan sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisten vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Aineiston keräsin haastattelemalla neljää luokanopettajaa, jotka työskentelevät eri puolella Suomea. Haastattelut toteutettiin jokaisen osallistujan kanssa etäyhteyksin, jolloin haastattelutilanne oli samanlainen jokaiselle osallistujalle. Olin ennakkoon lähettänyt tutkimukseen osallistuville tiedotteen, jossa kerroin tutkimuksen aiheen sekä sen, kuinka heidän tietojaan käsitellään tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. Tämä saatekirje toimi myös tutkimussuostumuksena. Lähetin haastateltaville ennakkoon myös haastattelurungon, jotta he voivat miettiä etukäteen vastauksia kysymyksiin ja itselleen tärkeitä teemoja. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia. Jokaisen haastateltavan kanssa sovimme alkuun, että haastattelu saa painottua haastateltavalle tärkeisiin teemoihin. Tällä halusin luoda vapaan ilmapiirin haastatteluun, ilman tarvetta kiirehtiä jokaista kysymystä läpi. Tämä myös takasi itselleni haastattelijana hyvän lähtökohdan paneutua keskusteluissa nousevien teemojen äärelle (Alsaawi, 2014; McIntosh & Morse, 2015).

Teemahaastattelu aineiston keräysmenetelmänä korostaa ihmisen olevan kohteena eli subjektina tutkimustilanteessa (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelun tarkoitus on saada mahdollisimman autenttista tietoa haastateltavan kokemusmaailmasta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018), tässä tutkimuksessa haettiin aloittelevan luokanopettajan näkemyksiä ja kokemuksia. Haastattelun avulla on mahdollista saada monipuolista dataa tutkimukseen osallistuvilta, joka osaltaan auttaa siinä, että haastateltavan puhe saadaan asetettua laajempaan kontekstiin (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2008; Padilla-Diaz, 2015). Tärkein lähtökohta itselleni valita haastattelu aineiston keräysmenetelmäksi oli päästä lähelle luokanopettajan kokemusmaailmaa ja antaa tutkimukseen osallistuville mahdollisuus tuoda itseään ja työtään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti esille. Tätä korostavat myös Hirsjärvi ja Hurme (2008), joiden mukaan ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli.

Haastattelujen edetessä huomasin, etteivät haastattelukysymykset ja tutkimuskysymykset kulje käsi kädessä. Hyvärinen, Nikander, Ruusuvuori ja Aho (2017) ilmaisevat tähän liittyen, etteivät aineisto ja alkuperäinen tutkimusongelma keskustele suoraa keskenään. Hirsjärvi ja Hurme

(2008) tuovat esille haastattelun olevan epätarkka aineistonkeruumenetelmä. Haastattelija ja haastateltava todennäköisesti syyllistyvät virheisiin haastattelun aikana. Haastattelijan ja haastateltavan välillä voi vallita epätietoisuus termien käytöstä ja siitä syytä vastauksen tulkinta saattaa poiketa haastateltavan tarkoituksesta, tämä ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista vaan lukeutuu inhimillisiin virheisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelijana itse pyrin mahdollisimman selkeästi ilmaisemaan ja avaamaan käytetyt termit ja varmistin myös haastateltavalta, että olemme yhteisymmärryksessä. Haastattelussa on kiinnitettävä huomiota siihen, että haastateltava vastaisi mahdollisimman totuudenmukaisesti eikä pyrkisi vastauksissaan esimerkiksi sosiaalisesti yleisesti hyväksytyihin vastauksiin. Hyvärinen, ym. (2017) mainitsevat myös litteroinnin tason olevan tiiviisti yhteydessä tutkimusintressiin, joka näin ollen määrittää aineiston litteroinnin riittävän tason. Oman aineistoni litteroin sanatarkasti, mutta jätin pois kaiken muun, muun muassa äännähdykset ja tauot. Litteroinnin tason suhteen tein tämän päätöksen, koska perustellusti voin sanoa, ettei itse asian ulkopuolinen puheen autenttisuus ole tarpeellista, kun puhutaan opettajien kokemusmaailmasta. Jos olisi ollut kyseessä esimerkiksi tunteisiin perustuva tutkimus tai ihmiseen itseensä kohdistuva henkilökuva, olisi perustellumpaa kiinnittää myös mikrotason ilmeisiin, eleisiin ja puheen tuottamiseen huomiota. Hyvärinen ym. (2017) painottavat, että litteroidessa on hyvä pitää mielessä, mitkä osat laajasta tekstimassasta auttavat vastaamaan tutkimuskysymykseen.

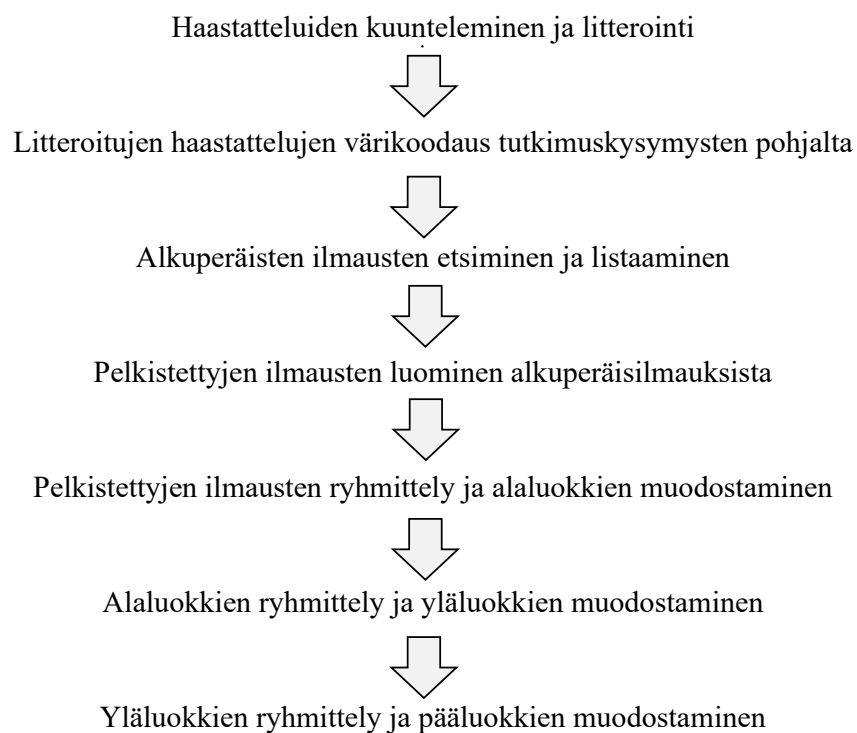
### **3.3 Osallistujat**

Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa, jotka ovat valmistumisen jälkeen toimineet luokanopettajina enintään kaksi vuotta. Tutkimukseen osallistujien koulutustausta on kasvatustieteen maisteri, pääaineena luokanopettaja. Muuta koulutustaustaa ei vaadittu. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla on käytynä luokanopettajan opintoihin pakollisena kuuluva viiden opintopisteen erityispedagogiikan kurssi. Tämän lisäksi kolmella tutkimukseen osallistuneella on taustalla 25 opintopisteen verran erityispedagogiikan perusopintoja. Osallistujat työskentelivät haastatteluiden aikana Suomen eri kunnissa ja eri luokka-asteilla.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysitavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi toteutettiin induktiivisesti, jolloin aineistoa tulkitaan yksittäisestä yksiköstä kohti yleisempää termistöä. Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoituksena luoda laajasta ja ilmiöitä sekä

kokemuksia tutkivasta tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Cho & Lee, 2014). Puhtaasti aineistolähtöistä analyysia ei ole mahdollista tehdä, koska tutkimukset pohjautuvat teoriaan ja aiempaan tutkimukseen. Aineistolähtöisyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa, että kerätyn haastatteluaineiston pohjalta muodostetaan teoreettiset käsitteet tukemaan aineiston käsittelyä ja tulosten kirjoittamista (Padilla-Diaz, 2015). Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan aineistolähtöisessä analyysissa aineisto pelkistetään (reduointi), ryhmitellään (klusterointi) ja siitä muodostetaan ala- ja yläkategorioita (abstrahointi). Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistosta haetaan alkuperäisilmauksia, jotka pelkistetään. Tässä apuna käytetään tutkimuskysymyksiä, joihin pyritään vastaamaan alkuperäisilmauksien avulla. Tämän jälkeen aineistoa aletaan luokittelemaan erilaisiin ala- ja yläkategorioihin. Luokittelu tapahtuu tutkijan oman tulkinnan mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 101). Tämän luokittelun ja kategorioihin jaottelun jälkeen pystytään vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2011, 108) mukaan tärkein sisällönanalyysin tehtävä on pyrkiä järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan, jonka avulla on tarkoitus saada aineistosta teoreettisempi kokonaisuus, jossa käsitteillä pystytään esittämään tutkittavaa ilmiötä.



*Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet. Mukailtu Tuomi & Sarajärvi, 2011, 109.*

Kuviossa 1 on esitettyä aineiston analyysin vaiheet. Jokainen haastattelu toteutettiin Zoom-alustalla, jonka avulla haastattelut saatiin myös tallennettua myöhempää käyttöä varten. Haastattelut olisi saanut näin ollen myös videoitua, mutta tutkimuksen kannalta tämä ei ollut tarpeellista. Jokainen haastattelu litteroitiin. Litteroinnin tasosta päättää tutkija itse ja siihen vaikuttaa aineistolle ja tutkimukselle asetetut tavoitteet. Litteroinnin aikana pseudonymisoitiin tarvittavat nimet ja muut tiedot, mitä haastatteluiden aikana tuli ilmi. Tämän tutkimuksen aineisto litteroitiin peruslitteroinnin säännöin: haastattelut litteroitiin sanatarkasti, litteroinnista jätettiin kuitenkin toistuvat, merkityksettömät täytesanat (niinku, tota...), äännähdykset ja turhana nähdyt toistot pois. Näillä ei ole tämän tutkimuksen sisällön ja tuloksien kannalta merkittävää tehtävää. Litteroinnin jälkeen aineistoa luettiin läpi, samalla väreillä koodaten vastauksia. Värikoodaus määrittyi kahden eri tutkimuskysymyksen avulla, joista toisessa etsittiin vastauksia luokanopettajan kenttätyöhön ja toisessa keskityttiin opettajaopintojen sisältöihin ja niistä saatuihin valmiuksiin.

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
<i>välillä asettaa tietynlaisia haasteita siihen opetustyöhön, että ehtiikö kaikkien kanssa niin tasapuolisesti käymään niitä asioita</i>	ajan puute ja erilaiset oppijat haastavat opettajan työssä
<i>he tarvitsee sellaista lisätukea niin valtavasti siihen oppimiseensa</i>	tarve lisätuelle
<i>materiaalin eriyttämisen pitää olla niin osuvaa, että he saa siitä sen saman mahdollisuuden oppia, kun muut oppilaat siinä luokassa. Se asettaa tietynlaisia haasteita niihin opetusjärjestelyihin</i>	materiaalien eriyttäminen tuo haasteita opetusjärjestelyihin
<i>mä koen ehkä luokanopettajana tietty tietynlaisia rajoituksia siinä, että kuinka paljon mä pystyn realistisesti auttamaan heitä siinä mielessä, että mulla on vaan se sama 24 tuntia mitä muillakin ihmisillä on</i>	ajankäyttö tuo haasteita opetustyöhön
<i>strukturi vaikka jostakin päivän kulusta tai oppitunnilla tehtävistä tehtävistä niin se saattaa olla koko ryhmälle just, vaikka kuvina ja tekstinä jossakin taululla</i>	päivän strukturi helpottamaan hahmottamista

<i>mun pitää yleensä lukea heille tavallaan ohje uusiksi ja eri tavalla sanottaa se ja tuottaa se yksinkertasempaan muotoon</i>	opetuksen eriyttäminen alaspäin
<i>heille on sellaisia tukivälineitä. Muovisia lätkiä, minkä läpi näkee lukee, niin siellä ne kirjaimet ei enää pompi heille niin paljon. - - niistä on ollut aivan valtava hyöty siinä lukemaan oppimisen prosessissa</i>	oppimisen tuen välineet

*Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.*

Koodauksen jälkeen aineistosta nostettiin taulukkoon alkuperäisilmauksia. Alkuperäisilmauksista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia (taulukko 1), eli aineistoa redusoitiin. Pelkistettyihin ilmauksiin nostettiin yksi tai useampi termi, jotka määrittyivät alkuperäisilmausten sisältöjen mukaan. Seuraavassa vaiheessa aineisto klusteroitiin eli pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin ryhmiin. Jokaiselle pelkistetyistä ilmauksista muodostetulle ryhmälle muodostettiin yhteinen, kuvaava alakäsite. Taulukossa 2 näkyy esimerkkinä pelkistetyistä ilmauksista muodostetut ryhmät ja niistä muodostetut alaluokat.

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
yhteistyö ja erityisopettajan kanssa ja sen tuoma tuki luokanopettajan työhön erityisopettaja puute yhteisopettajuuden hyödyntäminen	yhteistyö kollegoiden kanssa
ohjaajaresurssin puute yleisopetuksen ryhmässä aikuisresurssin vähäisyys	koulunkäynnin ohjaaja resurssina
tuki aloittelevan opettajan työhön sopeutumiseen opettajien yhteiset tapaamiset	koulun tarjoama tuki

*Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.*

Klusteroinnin jälkeen aineistoa aletaan abstrahoida. Abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan tekstistä eli pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Edellisessä vaiheessa muodostetut aineiston alaluokat yhdisteltiin ja niistä muodostettiin yläluokat (taulukko 3). Tuomen ja Sarajärven (2011, 111) mukaan aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se on aineiston näkökulmasta mahdollista ja se koetaan järkeväksi.

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
ajankäyttö opetukselliset keinot tuen tarjoamiseen	opetukseen vaikuttavat asiat
tuen piirissä olevat oppilaat yleisopetuksen ryhmässä opettajan ja oppilaan välinen suhde	vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä
yhteistyö kollegoiden kanssa koulunkäynninohjaaja resurssina	yhteistyö muiden koulun aikuisten kesken

*Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.*

## 4 Tulokset

### 4.1 Tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisessa koetut haasteet

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin vastaamaan siihen, *millaisena aloittelevat opettajat kokevat tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisen yleisopetuksen ryhmässä*. Haastatellut opettajat nostivat esille selkeitä haasteita, joita työssään kohtaavat opettaessaan tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevia oppilaita yleisopetuksen ryhmässä. Tuen piirissä olevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään ei ole aivan ongelmaton. Tuen tarpeita on monenlaisia ja esimerkiksi lapsi, jolla on jokin diagnoosi, saattaa kuormittaa koko luokan ilmapiiriä ja opettajaa. Haastatteluiden aikana tulikin ilmi kuinka tärkeänä opettajat pitivät riittäviä resursseja sekä heille ohjattua ammatillista tukea.

#### 4.1.1 Opettajan työn suunnittelu ja toteuttaminen

Tuen piirissä olevien oppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen ryhmään tuotti haasteita opetuksen suunnitteluun. Kaikkien haastateltavien mukaan opetuksesta tulisi tehdä riittävän monipuolista, jotta jokainen oppilas voi oppia lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että etenkin alaspäin eriyttäminen tuottaa lisätyötä muun opetustyön oheen. Erinäiset haasteet oppimisessa ja käytöksessä vaativat mukautettuja ja monipuolisia opetusjärjestelyitä. Erilliset työskentelytilat, eriytetyt oppikirjat ja muu oppimateriaali, helpotetut kokeet ja erilaiset apuvälineet ovat arkipäivää tuen piirissä olevan oppilaan opetuksessa. Näiden tukitoimien käyttäminen tuottaa haastatteluiden mukaan ylimääräistä suunnittelu- ja valmistelutyötä luokanopettajalle. Eräs haastateltava (H1) totesi kokevansa rajoituksia siinä, kuinka paljon luokanopettaja pystyy tarjoamaan erilaista tukea tuen piirissä oleville oppilaille. Hän koki, että tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen menee enemmän aikaa kuin yleisopetuksen piirissä olevan oppilaan opettamiseen, jolloin aikamäärällisesti oppilaiden saama opetus ei ole tasa-arvoista, vaan tukea tarvitsemaan oppilas jää vaille opettajan huomiota.

*--niin onko se sitten, että sä laiminlyöt tavallaan niiltä muilta, ketkä ei ole tehostetussa tai erityisen tuen piirissä, niin laiminlyötkö heidän opetustaan taas sitten siinä. Koska yleensä se aika, mikä menee siihen opetuksen eriyttämiseen, se myös on aikaa, mitä olisi voinut käyttää siihen tavallaan kaikille opettamiseen. (H1)*



Haastattelussa nousi esille tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien kokevan sekä fyysistä että psyykkistä kuormitusta opetuspäivien aikana ja niiden jälkeen. Päiviä kuvailtiin intensiivisiksi. Haastattelussa kerrottiin, kuinka luokanopettajien tulee kyetä olemaan valppaana koko ajan ja pystyä reagoimaan erilaisiin tilanteisiin, joita päivän aikana ilmenee. Toinen haastateltava (H3) kertoi omasta kokemuksestaan, jonka mukaan käytöksen ja toiminnanohjauksen pulmiin puuttuminen vie paljon aikaa opettajalta, mutta myös muilta oppilailta. Hänen mukaansa opetuksen laatu kärsii ja hän pitää tuen piirissä olevia oppilaita haastavina. Sama haastateltava (H3) mainitsi, että hänen opetusryhmässään on tuen piirissä olevia oppilaita, joiden käytöksen haasteet vaikuttavat päivittäin heidän kouluasuoriutumiseensa. Päivittäin opettaja joutuu tekemään päätöksen, tarjoaako hän työkaluja näille oppilaille selvitä haastavissa tilanteissa vai joutuuko jättämään heidät ”oman onnensa nojaan” ja huolehtivan omasta työssäjaksamisestaan ja luokan muista oppilaista. Hän kertoi tämän olevan psyykkisesti todella kuormittavaa.

*--kun on semmoista toiminnanohjauksen pulmaa niin paljon ja siellä jo sitä toista aikuista tukena, niin sitten, joko mulla on se vaihtoehto, että mä jään väentämään sen oppilaan kanssa siinä, tai sitten mä jätän sen oman onnensa nojaan (H3)*

Kääntöpuolena hän korostaa kuitenkin, että oma ammattitaito kehittyi jatkuvasti toimiessa tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa. Myös toinen haastateltavista (H2) kertoi kokevansa kuormittavaksi oppilaat, joilla on toiminnanohjauksen pulmia. Toiminnanohjauksen pulmat vaikuttavat oppilaan työskentelyn aloittamiseen ja työn loppuun saattamiseen negatiivisesti ja tämän opettajan kokemuksen mukaan toiminnanohjauksen pulmat näyttäytyivät yleisenä häiriökäyttäytymisenä, joka vaikuttaa koko ryhmän toimintaan sekä ryhmädynamiikkaan.

*--Koin ne silloin tosi kuormittavana, vaikka se niitten tuen tarve ei lopulta edes ollut hirveän iso. Mutta jotenkin ne vaikuttaa siihen ryhmädynamiikkaan niin paljon, kun ne tarvitsee niin paljon sitä huomiota (H2)*

Yksi haastateltavista (H1) mainitsi, että uuden oppilasryhmän kanssa tukitoimien tarjoaminen on haastavaa, sillä yksittäinen oppilaantuntemus oli niin alussa, eikä näin ollen pystynyt muuta kuin koittamaan, mikä tukitoimi toimii kenellekin parhaiten. Tämä koettiin aikaa vieväksi ja turhauttavaksi sekä lisäävän osaamattomuuden tunnetta, joka nousi muutenkin haastatteluiden aikana esille. Jokaisessa haastattelussa pidettiin tärkeimpänä opetuksen työkaluna oppilaantuntemusta ja ryhmänhallintataitoja.

*--Alkuun se oli aika hakuammuntaa, koska ei tiennyt oppilasryhmästä oikeastaan mitään, mutta sitten kun tavallaan oppi sen luokan ja ne tavat, millä tietyt oppilaat ja varsinkin nämä tehostetun tuen oppilaat oppii, niin sitten sitä osasi vähän tiedätkö enemmän kohdentaa ja hakea sellaisia tukitoimia, mitkä auttaisi sitä luokkaa ja niitä oppilaita yksittäisinä oppilaina. (H1)*

Haastatteluissa korostui, kuinka aloittelevat luokanopettajat kokevat työssään riittämättömyyden tunteita. Tämä näkyy muun muassa siinä, ettei koeta pystyvän tarjoamaan jokaiselle oppilaalle riittävää ja laadukasta opetusta, eriyttämisen keinot ovat omasta mielestä riittämättömät ja tukitoimia ei osata kohdentaa oikein.

Tukitoimien käyttöönottoon on haettu apua lähinnä erityisopettajilta. Heiltä on saatu erilaisia tukivälineitä muun muassa lukuviivaimia, stressilelujä sekä helpotettuja oppimateriaaleja. Yksi haastateltavista (H3) mainitsi, että heidän koulussaan budjetti on todella tiukka tällä hetkellä. Tämän nähtiin vaikuttavan muun muassa oppikirjojen ja tukivälineiden hankkimiseen. Hän oli itse ostanut luokkaansa muun muassa lukuviivaimia, jotta pystyisi tarjoamaan tuen piirissä oleville oppilaille oppimisen tueksi välineitä. Hän kertoi myös kantavansa huonoa omatuntoa, koska ei käytä enempää omaa aikaa erilaisten oppimateriaalien valmistamiseen, vaikka niistä olisi hyötyä etenkin tuen piirissä oleville oppilaille. Hän kuitenkin tiedosti, että jos eriyttäisi jokaista oppiainetta omilla tarkoituksenmukaisilla materiaaleilla, hänen työpäivänsä venyisivät pitkiksi.

*--meidän budjetti on todella tiukka tällä hetkellä, hyvä että oppikirjoja saa tilata, jos tulee uusi oppilas luokkaan... Että tilata ei voi tai hommata. Mutta meillä on ihan hyvin just stressilelujä ja kaikkia semmoisia. Omalla rahalla ostin tuossa joku aika sitten semmoisia lukuviivaimia, kun selkeästi tarvitsin niitä, mutta niitä ei ollut. Mutta siis niihinhan saisi kulumaan todella paljon aikaa niihin materiaalien valmistamiseen. Ehkä vähän jopa tunnen huonoa omaatuntoa siitä, että en niitä enemmän tee, koska mä tiedän, että siitä hyötyisi moni mun oppilas (H3)*

Yksi haastateltavista (H4) koki omaksi haasteekseen alaspäin eriyttävien oppimateriaalien käytön. Hän koki, että eriyttävän oppimateriaalin etsiminen on hankalaa ja työlästä, eikä oikeanlaista ole aina edes tarjolla. Hän kertoi, ettei koe osaavansa tehdä itse alaspäin eriyttävää materiaalia, saati löydä aikaa sellaisen tekemiseen. Kaikki haastateltavat puhuivat myös oppikirjojen tekstien yksinkertaistamisesta ja lyhentämisestä, joka osaltaan lisää ylimääräistä työtä.

Kaikki haastateltavat käyttivät yleishyödyllisiä tukitoimia koko oppilasryhmälle. Visuaalisuus koettiin jokaista oppilasta hyödyttäväksi. Jokainen haastateltava luokanopettaja käytti

opetuksen ja kouluarjen tukena taulukuvia. Viikko- ja päiväohjelmat kirjoitettiin taululle näkyviin, oheen liitettiin kuvatuki ja kaikki käytiin vielä sanallisesti läpi. Nämä tukitoimet valikoituivat alkujaan nimenomaan tuen piirissä olevien avuksi, mutta näiden koettiin hyödyttävän koko oppilasryhmää. Nämä yleiset tukitoimet koettiin kouluarkea sujuvoittavaksi, mutta opettajaa työllistäväksi. Yksi haastateltavista (H2) kertoi käyttävänsä oman oppilasryhmänsä tuen piirissä oleville oppilailla muun muassa sermejä ja vastamelukuulokkeita, jotta ärsykkeet saataisiin mahdollisimman vähäisiksi. Samainen opettaja kertoi käyttävänsä myös paljon aikaa istumajärjestyksen suunnitteluun. Hän pyrkii sijoittamaan oppilaat niin, että jokaisella oppilaalla on parhaat mahdolliset edellytykset oppimiselle luokkaympäristössä. Vaikka monet tukitoimista koettiin opettajaa työllistäväksi, niiden käyttäminen kuitenkin hyväksyttiin osaksi opettajan työtä.

Epäonnistumisen tunteita koettiin muun muassa kokemuksesta, että oma opetus olisi yksipuolista sekä siitä, jos yksittäinen oppilas ei ymmärrä. Haastatteluiden aikana nousi esille, että aloittelevat luokanopettajat kokivat erilaisissa tilanteissa tyytymättömyyttä itseään ja opetuksen tasoaan kohtaan. Haastatteluissa pari opettajaa koki omaavansa taidon puhua yksinkertaisesti ja niin, että pystyy selittämään saman asian monella eri tavalla, jotta jokainen oppilas ymmärtää ja pysyy opetuksessa mukana. Yksi luokanopettajista (H4) mainitsi, ettei tämä piirre ole hänellä vahva ja kokee sen opetustyötä haittaavaksi. Hänen mukaansa hänelle jää usein tunne, ettei tuen piirissä olevat oppilaat aina ymmärrä opetuksen ydinasioita ja opetuksen punainen lanka katkeilee, koska asioita joutuu selittämään monella eri tavalla. Myös toiset haastateltavat (H1, H2) kertoivat kokevansa riittämättömyyden tunteita peilattaessaan omaa opetusta oppilaiden ymmärtämisen kanssa.

*--Niin jotenkin tavallaan se, että mä välillä oletan liikaa, että ne ymmärtää sen asian, kunnes mä sitten aina tipahdan maan pinnalle siinä. Kyllähän mä tiedän, että ei nää välttämättä tajua tätä asiaa nyt samalla lailla, miten nää kaikki muut. (H4)*

Eräs haastateltavista (H1) kuvasi tätä absoluuttiseksi itsereflektoinniksi, jolloin ei näe omassa opetuksessaan mitään riittävän hyvänä.

*--Sellainen voimattomuus, vaikka pyrkii tekemään kaikkensa. (H1)*

Hän kuitenkin muistutti itseään siitä, että opetus on opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jolloin monet eri asiat vaikuttavat toisiinsa. Esimerkkinä hän nosti oppilaan sen päiväisen kyvyn vastaanottaa opetusta ja vaikutukset omaan opettamiseen sekä itsereflektioon.

Kaksi muutakin haastateltavaa (H2 ja H4) kokivat vuorovaikutuksen olevan isossa roolissa opettajan omaan suoriutumiseen. Hekin mainitsivat, että tämä unohtuu välillä ja joutuvat edellä mainittuun itsereflektion kierteseen, jossa rupeaa kyseenalaistamaan omaa ammattitaitoaan. Oman ammattitaidon epäily nousi esille monissa kohdissa haastatteluja. Yksi haastateltavista (H2) kertoi kokevansa negatiivisia tunteita omasta osaamattomuudestaan. Hän korosti, ettei negatiiviset tunteet kohdistuneet haastaviin oppilaisiin, vaan kokemukseen omasta osaamattomuudesta liittyen erilaisten tilanteiden hallintaan ja hoitamiseen. Hän koki, että aloittelevan opettajan kokemuksen puute vaikuttaa siihen, millaisena opettajana itsensä näkevät.

#### 4.1.2 Yhteistyö muiden opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa

Jokainen haastateltava nosti esille sen, kuinka tärkeää erityisopettajan tuki on erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle. Jokaisen haastateltavan luokalta tuen piirissä olevat oppilaat kävivät 2–3 tuntia viikossa erityisopettajan pienryhmäopetuksessa. Jokainen haastateltava piti näitä tunteja tärkeinä, mutta alleviivasivat sen, ettei tämänhetkinen tuntimäärä ole riittävä. Hyötyjä nähtiin olevan pienemmästä opetusryhmästä, kohdennetusta eriyttämisestä sekä erillisestä, rauhallisemmasta erityisopettajan tilasta. Suurimpana hyötynä nähtiin se, että erityisopettajan kanssa voidaan edetä hitaammassa tahdissa. Yksi haastateltava (H2) kertoi omasta kokemuksestaan, jonka mukaan erityisopettaja ei ole ollut läsnä, vaikka ennalta on sovittu tietyt viikkotunnit, jotka pidetään yhteisopetuksena. Haastateltava kertoi erityisopettajan poissaolojen takia kokevansa jäävän yksin oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat tukea.

*--jotenkin tuntuu, että se erityisopettaja myös oli ehkä aika semmoinen poissaoleva siinä luokassa ja yhteistyössä, että kyllä sitä jäi aika yksin niitten oppilaiden kanssa, ketkä tarvitsee sitä tukea. (H2)*

Erityisopettajien määrää haluttiin kaikkien haastateltavien osalta lisätä. Nykyisellä erityisopettajaresurssilla koettiin saatavan vähin mahdollinen tuki ja tuen tuntimäärää olisi haluttu lisätä kaksinkertaiseksi. Haastateltavat painottivat, että tällä hetkellä heidän kouluissaan erityisopettajan tunneille pääsivät tuen piirissä olevat oppilaat vain ennalta määrätyillä tunneilla ja vain muutaman tunnin viikossa. Tämä koettiin liian vähäiseksi tuen tarjoamisen määräksi. Yksi haastateltavista toivoi myös tiiviimpää yhteistyötä luokassa tapahtuvasta yhteisopettajuuden muodosta erityisopettajan kanssa. Tällaisesta tuen muodosta olisi hyötyä ryhmänhallinnallisesti ja eriyttämisen kannalta.

Haastateltavat kaipasivat lisää kokemuksia muiden luokanopettajien kanssa tehtävästä työstä. Yhteissuunnittelua pidettiin tärkeänä ja yhteisopettajuuden eri muotojen hyödyntämisessä nähtiin olevan hyötyjä. Haastateltava (H3) sanoi kaipaavansa lisää saman luokka-asteen opettajien välistä yhteistyötä. Hän korosti yhteissuunnittelun hyötyjä ja tärkeyttä sekä ihmetteli, miksei luokka-asteiden sisällä hyödynnetä tätä resurssia paremmin.

*--Toivoisin kyllä tosin myös muilta nelosluokan opettajilta yhteistyötä ja enemmän semmoista yhteissuunnittelua ja ehkä sitä yhteisopettajuutta, kun kerta samaa luokkaa astetta opetetaan, niin toivoisi enemmän panostusta siihen. (H3)*

Haastateltavista muutamat kertoivat, että heillä on omassa koulussaan kokeneempi työystävä, johon voi tukeutua erilaisissa tilanteissa. Yksi haastateltavista (H3) kertoi, että voi kysyä työystävältään kaikesta ja hänelle on jäänyt kokemus, ettei minkään asian takia tarvitse jäädä yksin.

Aineistosta nousi esille jokaisen haastateltavan luokanopettajan kohdalla se, kuinka he kaipaisivat enemmän koulunkäynninohjaajien tukea luokkaan. Erään haastateltavan (H1) mukaan heidän koulutalossaan ei ole yhtään koulunkäynninohjaajaa yleisen puolen opetukseen vaan kaikki se resurssi kohdennetaan erityisluokkiin. Toinen haastateltavista (H2) kertoi, että heidän koulussaan koulunkäynninohjaajia käytetään myös sijaisina, joka osaltaan vie tarvittavaa resurssia luokanopettajilta. Hän puhui myös henkilökohtaisten ohjaajien tarpeesta yksittäisille oppilaille.

*--niitä poikkeuksia on enemmän kuin sitä itse rutiiniarkea niin niin koulunkäynnin ohjaajista saatava tuki varsinkin jäi aika pieneksi (H2)*

Tästä samasta resurssin poisottamisesta puhuu myös toinen haastateltava (H3).

*--on käynyt paljon niin, että olisi tosiaan tarvinnut sinne ohjaajan, mutta sitä ei saada sinne sitten, kun se on muissa hommissa. (H3)*

Hän pitää koulunkäynninohjaajien käyttöä sijaisina vakiintuneena käytäntönä, joka vie tarvittavan resurssin pois luokanopettajalta.

#### 4.1.3 Koulun ja esihenkilön tarjoama tuki luokanopettajalle

Yhtenä teemana haastatteluissa nousi esille koulun tarjoama tuki työelämää aloittelevalle luokanopettajalle. Yhdelle haastateltavista (H1) oli nimetty tutoropettaja, joka opasti koulun

käytänteisiin ja avusti erilaisissa opettajan työn osa-alueissa. Haastateltava koki tämän tärkeäksi opettajayhteisöön kiinnittymiseen ja yhtenäisten toimintatapojen omaksumiseen. Toinen haastateltava (H2) kertoi, että heidän kouluunsa oli otettu käyttöön uutena konseptina Pedapajat. Nämä Pedapajat ovat yhteisiä iltapäiviä, joissa kokoontui koulun opetushenkilökunta, apulaisrehtori ja rehtori. Pajoissa käsiteltiin kaikkia asioita, joita opettaja työssään kohtaa. Esimerkkinä mainittiin asiakirjojen täyttäminen, joka nousi haastatteluissa opettajaa kuormittavaksi ja hankalaksi tehtäväksi. Heidän koulussaan on käytössä myös Tupa, joka on joustava pienryhmä. Oppilas saa joustavasti mennä Tupa-luokkaan pienempään ryhmään, jossa erityisopettaja antaa tarvittavan tuen oppimiseen tai käytöksen haasteisiin.

Kaksi haastateltavista (H1 ja H4) kertoi, että rehtorin kanssa oli helppo tehdä yhteistyötä tilanteessa, jossa tarvitsee esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä. Kahdella haastateltavista (H2 ja H3) oli kuitenkin kokemus, että rehtoria on vaikea lähestyä ja ettei rehtorilla ole riittävästi aikaa hoitaa hallinnon ulkopuolisia asioita. Heistä toinen (H2) mainitsi, ettei rehtoriin pysty tukeutumaan ja näin ollen luokanopettajana tulee tehtyä päätökset yksin. Toisen (H3) mukaan rehtori on vaikeasti lähestyttävä persoona, jolta hän kaipaisi empaattisempaa otetta esihenkilötehtäviin.

#### 4.1.4 Moniammatillinen yhteistyö

Kolmen haastateltavan (H2,3 ja 4) kanssa keskusteluun nousi moniammatillinen yhteistyö. Haastateltavat kertoivat kokemuksiaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvistä palavereista, joissa käsitellään oppilaan asioita. Mukana moniammatillisessa yhteistyössä on ollut mukana muun muassa koulupsykologi, kuraattori ja kouluterveydenhoitaja. Näissä palavereissa on käsitelty ja edistetty erilaisia oppilaan tukeen liittyviä asiakirjoja, luokanopettaja on konsultoinut ammattilaisia eri tilanteissa ja oppilaita on myös ohjattu moniammatillisen tuen piiriin. Parin haastateltavan (H2, H3) mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät palaverit ovat kuitenkin lähinnä oppilaan asioita edistäviä, ja niissä ei ole aikaa kerryttää omaa osaamista tai ymmärrystä. Heidän kokemuksensa mukaan palaverit on järjestetty liian tiukalla aikataululla asioiden perusteelliseen läpikäymiseen, edistämiseen ja hoitamiseen.

*--ja mä kysyn, vaikka ei olisi, koska mä en halua jäädä niiden kysymysten kanssa yksin. Mutta tuota. Kyllä mua vähän turhauttaa se, että meillä on yleensä aina varattu 20 minuuttia jokaiseen tommoiseen oppilashuollon palaveriin, niin se ei riitä yleensä mihinkään se aika. Se on tosi kiireistä. Ja se mitä*

*siellä ehditään käsitellä, niin se on tyyliä: ”OK, pidetään tämä palaveri, että me sovitaan siellä, milloin pidetään seuraava palaveri” (H3)*

Toinen heistä (H2) nosti esille, ettei tiedä monien ammattilaisten varsinaista työnkuvaa. Hän mainitsi epätietoisuuden liittyen koulupsykologin ja -kuraattorin toimenkuvaan, vaikka molempien ammattilaisten kanssa onkin yhteistyötä päässyt tekemään.

*--No mä oon kyllä kokenut sen ehkä enemmän vaan semmoisena sen lapsen asian eteenpäin viemisessä, että se pääsee, vaikka johonkin juttelemaan jonkun kuraattorin kanssa tai sitten se [oppilas] pääsee psykologille johonkin tutkimuksiin. Mutta sitten kuitenkin tuntuu, että niilläkin on niin paljon semmoista salassapitovelvollisuutta niihin asioihin liittyen, mitä ne käsittelee, että ne on kuitenkin ehkä vähän irrallisia toisistaan koulun kanssa. Ja nyt varsinkin, kun on tullut nää hyvinvointialueet niin vielä enemmän [erillään koulusta]. --että ne olisi vielä enemmän jotenkin yhteydessä ja ainakin mun mielestä on myös vaikea erottaa, mikä on koulupsykologi ja mikä on koulukuraattorin työn ero selkeästi. Tai ne on varmasti myös osittain päällekkäisiäkin. (H2)*

Toinen heistä (H3) kertoi kokevansa turhautumisen tunteita palaverien lyhyestä ajasta ja kiireellä etenemisestä. Hän mainitsi, että palaverit pidetään, mutta asiat eivät kuitenkaan edisty toivotulla tavalla.

*--just sitä, että pidetään palaveri, että voidaan pitää palaveri, mutta sitten loppujen lopuksi tuntuu, että ne asiat jää jumittamaan. Mä en saa siitä hirveästi irti. (H3)*

Hän myös korosti, että jos haluaa itse pysyä käsiteltävistä asioista, on kysymyksiin vaadittava vastauksia.

## **4.2 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet toimia tuen piirissä olevan oppilaan opettajana**

Toinen tutkimuskysymys liittyi luokanopettajakoulutuksen sisältöihin ja niistä saatuihin valmiuksiin opettaa tuen piirissä olevaa oppilasta. Haastattelemieni luokanopettajien kokemuksen mukaan luokanopettajan opinnot eivät anna riittävää pohjaa toimia tuen piirissä olevan oppilaan opettajana. Huolta aiheuttivat muun muassa pedagogisten asiakirjojen täyttäminen sekä riittävien, oikeanlaisten sekä oikea-aikaisten tukitoimien tarjoaminen. Erilaiset diagnoosit, joita oppilailla voi olla, jäivät haastatteluun osallistuvien mukaan pois kurssien oppisisällöistä. Luokanopettajan pakollisiin opintoihin kuuluu kasvatustieteen peruskurssit, joissa käsitellään muun muassa suomalaisen koulujärjestelmän historiaa ja

kehitystä nykyisen kaltaiseksi. Kurseilla käsitellään myös eksklusion ja integraation kehityksen vaikutusta inklusioajatteluun.

Aineiston analyysin jälkeen toisen tutkimuskysymyksen sisällöt jakaantuivat kolmeen pääluokkaan. Pääluokkien sisällöt kuvasivat luokanopettajien kokemuksia opintojen antamista lähtökohdista luokanopettajan työhön. Pääluokiksi muodostuivat luokanopettajakoulutuksen muokkaaminen käytännönläheisemmäksi, erityispedagogiikan tuominen osaksi luokanopettajaopintoja sekä byrokraattisten asioiden harjoittelu opintojen aikana.

#### 4.2.1 Luokanopettajakoulutuksen sisältöjen muokkaaminen vastaamaan käytäntöä

Haastatteluissa luokanopettajat toivat esille, kuinka heidän oma kokemuksensa omasta pätevydestään on yhteydessä opintojen aikana kerättyyn teorian ja käytännön osaamiseen. Haastatteluissa kuului työelämään siirtyneiden luokanopettajien kokema epävarmuus omasta osaamisestaan. Jokainen haastateltava totesi, että ammatti-identiteetin rakentaminen on lähtenyt alusta sen jälkeen, kun siirtyi työelämään. Yliopisto-opinnoissa saadut valmiudet eivät olleetkaan sitä, mitä kentällä vaaditaan.

*--Mun on pakko sanoa tähän väliin, että mun mielestä on ihan hullua, että mä puhun näistä asioista, kun mulla on ihan semmoinen olo, että en mä oikeasti edes ole opettaja. Mut välillä tulee semmoinen olo, että tiedänpö mä yhtään, mitä mä teen. (H4)*

Haastatteluissa nousi esille, kuinka luokanopettajaopintoja tulisi viedä käytännönläheisempään suuntaan, jotta kokemus oman opettajuuden kehittymisestä ja kokemus omasta pätevydestä olisi positiivista. Konkreettisia tapoja käyttää eri pedagogioita ja yleisesti erilaisia työskentelytapoja, toivottiin hartaasti liitettävän osaksi luokanopettajaopintoja.

*--konkretia, että miten sä hyödynnät sitä tietoa, mitä sä löydät kirjasta, sun luokassa tai sillä porukalla niin sellainen puuttui mun mielestä aika oleellisesti luokanopettaja koulutuksesta. (H1)*

Haastateltavien mielestä teorian osuus on jo riittävä joiltakin osin, mutta kursseilta saatuja oppeja ei saanut käytäntöön. Käytännönoppeja kaivattiin etenkin eriyttämiseen, tukivälineiden ja erilaisten materiaalien käyttämiseen sekä yleisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Yhdessä toimimisen ja yhteisopettajuuden tiedostettiin olevan osa tämän päivän opettajan ammattia. Tästä haastateltavilla oli paljon tietoa, mutta käytännön taitoja ei ollut päässyt hiomaan opintojen aikana. Harjoitteluissa olisi mahdollisuus päästä kokeilemaan eri yhteisopettajuuden muotoja, mutta yhdelläkään haastateltavista ei ollut jäänyt mieleen mitään



erityistä kokemusta liittyen yhteisopettajuuden harjoitteluun ja hyödyntämiseen. Opintojen aikaista kokemusta kaivattiin siis myös yhteisopettajuuden tuomiin hyötyihin ja sen eri muotojen harjoitteluun. Tässä teemassa nousi esille eri ammattiryhmien kanssa toimiminen eli moniammatillinen yhteistyö, joka on suuressa roolissa nykyajan opettajan työssä. Moniammatillisuuden asema tiedostettiin hyvin haastateltavien keskuudessa, mutta käytännön tiedot ja kokemus olivat edelleen todella hataralla pohjalla, vaikka haastateltavista kaikki olivat jo toimineet työssään moniammatillisissa työryhmissä.

*--Ja myös sitten siitä moniammatillisesta yhteistyöstä voisi oikeasti olla enemmän, että miten se niinku käytännössä toimii. (H2)*

Epäselvyyttä liittyi myös kolmiportaiseen tukeen ja siihen liittyviin käytännön toimiin. Kolmiportainen tuki oli käsitteenä tuttu, mutta eri tuen muotoihin liittyvät seikat olivat epäselviä. Ymmärrys siitä, että mitä tarkoittaa olla tietyllä tuen tasolla, koettiin heikkona.

*--jotenkin siitä niinku opettajan käytännön keinoista, että mitä se tarkoittaa, että jos se oppilas on tehostetussa tuessa, niin mitä työkaluja sulla oikeasti on ja koululla on sen oppilaan tukemiseksi (H3)*

Vaikka luokanopettajaopintoihin kuuluvat pakollisena osana ohjatut harjoittelut, haastateltavien kokemuksen mukaan opinnot ja harjoittelut eivät kohdanneet sisällöltään toisiaan. Teoriaopintoja ei osattu tuoda käytäntöön, eikä siihen myöskään ohjattu harjoittelussa.

*--Mulla oli semmoinen olo, että ei mulla ollut yhtään valmiuksia kaikkiin niihin tilanteisiin, mitä siellä olisi saattanut tullakin (H4)*

Yhdellä haastateltavista (H3) oli kokemus harjoitteluluokasta, jossa oli puolet oppilasainekses ta joko tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Hän harmitteli, ettei ollut saanut vahvaa teoriapohjaa opinnoissa, jotta olisi saanut harjoittelusta enemmän irti.

Erityispedagogiikan tärkeyttä korostettiin luokanopettajan työssä ja opintoihin kaivattiin lisää erityispedagogiikan sisältöjä. Jokainen haastateltava kertoi, ettei erityispedagogiikan opinnot ole riittävät luokanopettajaopinnoissa. Haastattelussa kävi ilmi haastateltavien kokemuksen mukaan luokanopettajaopintojen jättävän jokseenkin heikot lähtökohdat tarjota riittävää tukea ja laadukasta opetusta myös tuen piirissä oleville oppilaille. Tässä korostettiin myös luokanopettajan asemaa kasvatusalan asiantuntijana ja haastateltavat olivatkin huolissaan omasta ammattitaidostaan kohdata tuen piirissä olevia oppilaita heidän ansaitsemallaan tavalla. Haastateltavilla oli huoli siitä, etteivät he pysty tarjoamaan oikeanlaisia tukitoimia niitä

tarvitseville oppilaille. Haastatelluilla luokanopettajilla oli vastauksissaan selkeästi kuultavissa vahva ammattietiikka. Heidän vastauksistaan kumpusi halu tarjota jokaisella oppilaalle laadukasta opetusta sekä heidän tarvitsemansa tuki koulupolulla.

*--kaikille luokanopettajille, kun on nyt inkluusiivinen koulu, niin opettajilla pitäisi olla paljon vahvemmat tieto-taidot siihen, että miten sä lähdet kohtaamaan ja minkälaisia tukitoimia sä tarjoat (H1)*

*--niitä niitä tilanteita ja niitä oppilaita kohtaan jatkuvasti, jotka tarvitsee sitä tukea. Siihen pitäisi olla tietty ammattitaito. (H3)*

*--Että varsinkin, jos on jotakin autismia, aspergeria, ADHD:tä, että miten jotenkin ohjata niitä oppilaita ja miten myös suhtautua niihin silleen, että se jotenkin ruokkii sitä, että ne niiden vahvuudet tulisi esille ja että osaisi ymmärtää niitä myös (H2)*

Haastatteluissa korostui, että yliopiston kurseilta ei saanut riittävästi teoriapohjaa erityispedagogiikan kentältä, jotta opittua kykenisi soveltamaan tehokkaasti työssä. Haastatelluilla korostui, että erityispedagogiikan opintoja tulisi lisätä runsaasti kaikille pakollisiin luokanopettajaopintoihin.

*--Siis sanotaan, että jos meillä olisi niin sanottu vanhan liiton malli, että ei oltaisi inkluusiivisessa koulussa, niin sitten ehkä joo riittäisi, mutta tässä kohtaa, kun puhutaan inkluusiivista koulusta ja opettajilta, odotetaan jopa tieto-taitoa siitä, että miten tällasten oppilaiden kanssa toimitaan, niin sanotaan, että yksi kurssi ei pysty antamaan sellaista tieto-taitoa, mitä sä oikeasti tuolla kentällä tarvitset niiden oppilaiden kanssa. (H1)*

Opintoihin kaivattiin lisää tietoa ja käytännön sovellutuksia toimiessa työssään oppilaiden kanssa, joilla on jokin diagnoosi. Haastatelluilla luokanopettajilla oli käsitys erilaisten tukivälineiden käytöstä ja niiden tuomista mahdollisuuksista helpottaa erilaisten oppijoiden koulusuoriutumista. Syvempi tietous välineiden käytöstä kuitenkin puuttui, eikä rohkeutta ja ymmärrystä erilaisten välineiden käytön hyödyistä erilaisille oppijoille ollut vielä kertynyt työssäoloaikana.

*--Siis kun mun mielestä kaikista paras olisi, että luokanopettajakoulutukseen, niin siihen sisällytettäisiin vähintään ne erkan perusopinnot, se kaksikymmentäviisi opintopistettä, kun mun mielestä nythän oliko vaan, että se yksi kurssi on pakollinen. Ja ne ei olisi etäkurseja vaan se olisi semmoinen konkreettinen mennään luennolle ja tehdään niitä asioita. Siellähän on kaikki, että mitä kaikkea on aspergerit ja ADHD... ja kaikki tämmöiset käsitellään siellä. Niin tavallaan sitten niitä sivuttaessa voitaisiin just vaikka puhua näistä, että mitä välineitä siihen on olemassa, just nää pallot*

*ja istuintyynyt ja muut. Koska kyllä mulla on vähän semmoinen olo, että ei ehkä ihan hirveästi ole mainostettu [tukivälineiden käytöstä... On varmaan jossakin puhuttu noista [tukivälineistä], mutta musta tuntuu, että se on ollut enemmän semmoinen vähän sivulause. Mun mielestä se olisi järkevää, koska etenkin nyt kun näitä oppilaita kuitenkin on joka luokassa, ketkä on enemmän ja vähemmän tuen tarpeellisia niin, jokaisella luokanopettajalla pitäisi olla joku valmius siihen hommaan. (H4)*

Haastatteluissa keskusteltiin jokaisen haastateltavan kanssa jatko-opinnoista ja kouluttautumisesta. Yleisesti on tiedossa, että opettajan ammatissa joutuu kouluttautumaan jatkuvasti. Aiemmin tuli ilmi, etteivät työnantajat ohjanneet erilaisiin ammatillisesti kehittäviin koulutuksiin. Jokaisella haastateltavalla oli tavoitteena ja haaveena hakeutua eritasoisiin koulutuksiin. Pari haastateltavista kertoi, että aikoo lukea erityispedagogiikan opintoja lisää ja toivoivat saavansa myös erityisopettajan ammattipätevyuden. He kokivat, että se kasvattaisi heidän työmarkkina-arvoaan huomattavasti, mutta kokivat myös sen tuovan kaivattua osaamista luokanopettajan jatkuvasti moninaistuvaan työhön.

*--Niin kyllä mulla olisi haaveena jossakin vaiheessa ainakin, että lukisin itselleni sen erkankin pätevyuden, koska mä väitän, että ei siitä ole haittaa yhtään, etenkään sitten työmarkkinoilla. Tavallaan voi olla, että sulla on kovempi menekki, jos sulla olisikin erkan pätevyys, vaikka tekisitkin luokanopettajan hommia pelkästään. Niin se on siis mulla kyllä semmoinen, minkä mä haluaisin tehdä, mutta sitten ehkä enemmänkin nyt vaan se, että kun on niin korvat täynnä vielä opiskelua. Tuntuu ehkä raskaalta miettiä, että tekisi koulua ja töitä. Mutta se on mulla semmoinen haave. (H4)*

Haastatteluista kuului kuitenkin tietynlainen väsähtäminen opiskeluun. Opiskeluaika koettiin suhteellisen raskaana ja opinnot eivät vastanneetkaan monen alkuperäistä ajatusta opintojen sisällöistä. Suurimpana pettymyksenä oli selkeästi opintojen teoreettinen painottuminen, kun kyseessä on kuitenkin käytännönläheinen ammatti.

#### 4.2.2 Opettajan käyttämät sähköiset työkalut ja tuen asioiden kirjaamisen harjoittelu opintojen aikana

Byrokraattisten asioiden harjoittelua pidettiin tärkeänä osana luokanopettajan opintoja. Tuen asiakirjojen laatimisen ja Wilman käytön kokemuksia ei ollut opintojen ajalta yhdelläkään haastateltavista. Näitä teemoja kaivattiin, koska käytännön kokemus on osoittanut, että ne ovat isossa roolissa opettajan työssä.

Pedagogiset asiakirjat, tukitoimet ja kirjaamiset hoidetaan pääasiassa Wilmassa. Wilma on opettajan sähköinen työkalu, jonka avulla kirjataan oppilasasiat, hoidetaan viestintä ja tehdään

arvioinnit. Yksi haastateltavista (H4) mainitsi, kuinka tärkeänä pitäisi sitä, että yliopistossa opeteltaisiin Wilman käyttöä. Hän mainitsi, että muokkaisi opettajankoulutuksen kurssisisältöjä niin, että kädestä pitäen opetettaisiin Wilman käytön perusteet.

*--Siis mähän oon sanonu, että jos joskus tulee se hetki, että mä oon kurkkuani myöten täynnä opettajan hommia niin mun haave olisi niinku päästä muokkaamaan opettajankoulutusohjelmaa silleen, että sinne tulisi siis yksi kurssi Wilmasta. Wilma on kuitenkin opettajan yksi tärkeimpiä työkaluja, mitä hänellä on. Että ihan vastavalmistunut opettaja tulee ensimmäiseen työpaikkaan ja sitten sille lyödään Wilma-tunnukset käteen ja toivotetaan hyvää matkaa. (H4)*

*--Kyllä sitä niinku varsinkin niitä asiakirjoihin liittyviä asioita pitäisi olla enemmän. (H2)*

Haastateltavat (H3 ja H4) kertoivat, että olisivat kaivanneet opinnoissa kokemusta muun muassa pedagogisten asiakirjojen täyttöön ja keinoja kohdata oppilas, jolla on jokin diagnoosi, oppimisen tai käytöksen haasteita. Haastateltava (H3) kertoi, että asiakirjoihin ei tutustuttu yliopistossa kursseilla, muttei myöskään harjoitteluissa avautunut mahdollisuutta tutustua niihin.

*--ei me koskaan pedagogisia asiakirjoja käyty läpi. Miten niitä täytetään? Ei, että miten nää tuen prosessit oikeasti käytännössä etenee ja toimii. (H3)*

Haastateltavat olivat huolissaan siitä, että omaan ammattitaitoon vaikuttavat käytännönasiat tulee opetella kentällä. Kaikki haastateltavat kokivat kuitenkin, että yliopisto-opinnoissa olisi mahdollista keskittyä käytännön työssä tarvittaviin taitoihin. Haastateltavalla (H3) oli kokemus, ettei vielä osaa tarjota tukea erilaisille oppilaille, koska opinnoissa ei ole tarjottu käytännön keinoja, miten hoitaa tuen piirissä olevan oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita ja kuinka opetus järjestetään näissä tapauksissa. Hän mainitsi, ettei käytännössä tiedä, miten tuen kolmiportaisuus ja niihin liittyvät asiakirjat toimivat. Haastateltava (H4) kertoi, että on saanut paljon apua ja tukea erityisopettajalta tuen asioihin liittyvissä kirjaamisissa. Hän puhui myös siitä, että vasta kentällä on oppinut kantapään kautta, mitä tuen eri tasot ovat ja kuinka tehdään pedagoginen selvitys ja arvio.

*--mähän olin ihan kuutamolla, kun mulle sanottiin ekan kerran, että sun pitää tehdä pedagoginen arvio. (H4)*

Yleisesti haastateltavat kokivat, että yliopisto-opinnoissa on heidän mukaansa paljon heidän mielestään turhia kursseja, jotka eivät hyödytä opettajaa käytännön työssä. Haastatellut tiedostivat, että yliopisto-opintojen painotus on tutkimus- ja teoriapohjaista, mutta

alleviivasivat silti opettajan ammatin käytännönläheisyyden ja yliopisto-opintojen olevan ristiriidassa. Haastatteluissa korostui turhautuneisuus monista opettajan työhön kuuluvista asioista, jotka haastateltavat olivat oppineet vasta siirryttyään työelämään.

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman yhteiskunnallinen merkitys ja kiinnostavuus liittyvät oppilaan tuen yksilöllisiin ja muuttuviin tarpeisiin, joita nykykoulussa joudutaan miettimään yhä enenevässä määrin. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat omista kokemuksistaan, joiden mukaan opettajankoulutus ei nykyisellään pysty tarjoamaan riittävää käytännön kokemusta tulevaan luokanopettajan ammattiin.

### 5.1 Opettajuuden kehittäminen

Nykänen (2021) mainitsee väitöstutkimuksessaan: ”Luokanopettaja tarvitsee lisää valmiuksia ja tietoa voidakseen vastata kolmiportaisen tuen käyttöönotton mukana tulleisiin uusiin työn haasteisiin sekä lisääntyneisiin työtehtäviin.” Tässä pro gradu -tutkielmassa haastattelemani työuransa alkutaipaleella olevat luokanopettajat korostivat tätä haastatteluisaan. He kaikki kokivat, ettei nykyinen luokanopettajakoulutus valmista luokanopettajaa toimimaan työssään moninaistuvan oppilasaineksen kanssa. Vuorilehto ja Åhman (2018) mainitsevat, että luokanopettajaopinnoissa saadut valmiudet toimia tuen piirissä olevan oppilaan opettajana nähtiin parempina, jos koulutuksen aikana opiskeli erityispedagogiikan opintoja. Tuloksissa ilmeni moniammatillisen yhteistyön tärkeys, ja tutkimuksiin osallistuneet kokivat, että sitä tulisi vielä lisätä. Kuten Vuorilehdon ja Åhmanin (2018) tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, myös Marttila ja Rajala (2022) saivat tutkimuksessaan selville opettajien kokevan tuen piirissä olevien oppilaiden opettamisen haastavaksi ja heidän toivovan lisää avoimempaa, tehokkaampaa ja sujuvampaa moniammatillista yhteistyötä. Etenkin erityisen ja tehostetun tuen oppilaat kuormittavat luokanopettajan työtä, tämän vahvistaa myös Nykäsen (2021) väitöstutkimus.

Haastatteluissa nousi esille, kuinka aloittelevillakin luokanopettajilla on käsitys ja taitoa käyttää erilaisia tapoja opettaa ja ohjata, muokata opetusmateriaaleja ja tarjota tukivälineitä ja -muotoja niitä tarvitseville oppilaille (Mäki-Havulinna, 2018). Kääntöpuolena kuitenkin haastatteluissa nousi esille epävarmuus omasta asiantuntijuudesta liittyen tukikeinojen käyttämiseen. Yleiset tukikeinot olivat tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla käytössä, mutta tukikeinojen kohdentaminen yksittäiselle oppilaalle koettiin haastavana. Mäki-Havulinnan (2018) mukaan eriyttämisen päämäärät eivät toteudu, jos oppilaantuntemus ei ole hyvällä tasolla. Haastatteluissa korostui välineistön puute ja muutamat haastateltavista olivatkin ostaneet omalla rahallaan luokkaansa tukivälineitä, kun olivat kokeneet niiden helpottavan tuen tarpeisiin

oppilaan oppimista. Nykäsen (2021) väitöstutkimus nosti tämän esille, ja hänen mukaansa yleisopetukseen tarvitaan lisää tehokkaita ja toimivia tukikeinoja. Hänen mukaansa tukikeinoja tarvitaan etenkin erityiseen tukeen ja käyttäytymisen haasteisiin. Mäki-Havulinna (2018) mukaan laadukas eriyttäminen voi toteutua, vaikka välineistö ei olisikaan aivan kohdillaan.

From (2010) puhuu asiantuntijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen tunnustamisesta lapsen kasvun ja kehityksen vyöhykkeillä. Hakala ja Leivo (2015) sekä Mäki-Havulinna (2018) toteavat, että siirtyminen tuen kolmiportaaisuuteen on vahvistanut pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä koulukontekstissa. Tämän tutkimuksen haastatteluissa kävi ilmi, kuinka aloittelevien luokanopettajien ammatti-identiteetti oli häilyvä. He eivät kokeneet, että heidän omat taitonsa ovat riittävällä tasolla, joka heijastuu heidän kokemukseensa omasta ammatti-identiteetistä. Haastateltavien mukaan luokanopettajakoulutus valmistaa jokaisesta opiskelijasta oman alansa asiantuntijan, mutta kokemus omasta asiantuntijuudesta kuitenkin romahtaa siirryttäessä työelämään (Rantala ym., 2010; Wanzare, 2007). Tämä on haastateltavien kokemuksen mukaan kuormittavaa ja heikentää itsetuntoa. Sinkkonen ym. (2018) toteavat ammatti-identiteetin, johon työtehtävät, roolit, näkemykset ja arvot pohjautuvat, rakentuvan jo koulutusvaiheessa.

Nykäsen (2021) väitöstutkimuksessa tärkeänä huomiona nostettiin esille, että opettajien täydennyskoulutusta ja perehdyttämistä tulisi uudistaa ja siitä pitäisi tehdä järjestelmällistä. Kysyttäessä jatkokoulutusajatuksista haastattelemani luokanopettajat kertoivat, että haluaisivat kouluttautua, mutta koulutuksen tulisi tapahtua työnohessa, ettei työstä tarvitsisi jättäytyä virkavapaalle. He kertoivat myös, ettei työnantaja ole suositellut tai ohjannut heitä minkään koulutuksen pariin.

Tämän tutkielman haastatteluissa haastateltavat kertoivat, ettei heillä ollut järjestelmällistä, hyvää ja järjestettyä perehdyttämistä eikä virallista, henkilökohtaista vertaistukea. Nykänen (2021) mainitsee kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen opetuksen kuormittavan kaikkia koulun työntekijöitä, ja heille olisi syytä tarjota työnohjausta, koulutusmahdollisuuksia sekä mentorointia. Luokanopettajat kertoivat, että he pystyivät tukeutumaan työyhteisössään yhteen tai useampaan kollegaan, jolloin heidän tarpeensa vertaistuelle täyttyi. He kuitenkin puhuivat avoimesti tarpeestaan perehdytykseen, jossa perehdytettäisiin syvemmin luokanopettajan työssään kohtaamiin haastaviin asioihin ja tilanteisiin, joita ei ole opintojen aikana harjoiteltu. Näitä olivat muun muassa kodin ja koulun välinen yhteistyö, asiakirjojen täyttäminen ja

sähköiset järjestelmät, erilaisten tukikeinojen käyttäminen tuen tarpeisten oppilaiden kanssa sekä haastavat tilanteet oppilaiden kanssa.

## 5.2 Inklusiivinen kasvatus

Haastattelussa keskusteltiin inklusion hyvistä ja huonoista puolista sekä niiden vaikutuksesta luokanopettajan työhön. Sinkkosen, Koskisen, Moision ja Suolasen (2018) mukaan aineen- ja luokanopettajan koulutuksesta saatavan tietämyksen tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta ei koettu olevan sellaisella tasolla, että inklusiivinen opetus voisi toteutua. Muutama haastateltavista puhui myös suhteellisen negatiiviseen sävyyn inklusiosta, taustalla oma epävarmuus opettajan jatkuvasti muutoksen alla olevasta työstä. Yksi haastateltavista tiivistä inklusion näin: ”Kaunis ajatus, mutta sitä käytetään säästökeinona”. Kaikki haastatellut luokanopettajat näkivät inklusion suomalaisessa koulujärjestelmässä säästökeinona ja kehityskohteena koko kasvatusalalla. Tämä kertoo osaltaan siitä, että koulujen henkilökunnan arvoja ja asenteita täytyisi pystyä muuttamaan, jotta inklusiivinen kasvatus ote toteutuisi (Loreman, 2007). Inklusio ja integraatio käsitteinä koettiin myös epämääräisiksi, eikä niistä ollut puhuttu opinnoissa muuten kuin pintapuolisesti. Lakkalan (2008) mukaan inklusiivista opetusta voi toteuttaa huomioimalla jo suunnitteluvaiheessa erilaiset oppilaat ja pyrkimällä esteettömään opetukseen. Hän muistuttaa opetussuunnitelman joustavuudesta, jolloin opetuksen toteutusta ja ohjausta pystyy muokkaamaan kaikille oppilaille sopivaksi. Inklusio koettiin tämän pro gradu -tutkielman kontekstissa laajempaan ja haastavampana koulutuksen kulttuuriin liitettävänä asiana. Inklusio nähtiin isompana haasteena koko suomalaisen koulun kontekstissa. Tutkimuksissa (Hernandez ym., 2016; Sharma ym., 2018; Yada ym., 2022) on noussut esille, että opettajien suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen ei ole aivan ongelmaton, ja että opettajat kokevat omien taitojensa olevan yhteydessä siihen, kuinka he kokevat inklusiivisen kasvatuksen. Tämän takia voidaan päätellä olevan tärkeää, että inklusiosta puhuttaisiin jo opettajankoulutuksessa enemmän. Inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen vaaditaan luokanopettajilta riittävä tieto ja kokemus, johon ei nykyisellä koulutuksella vielä päästä (Florian & Rouse, 2001; Hornby, 2001).



### **5.3 Yhteisopettajuuden eri muodot ja moniammatillisuus sekä tuen asioiden kirjaaminen**

Nykänen (2021) väitöstutkimuksessa nousi esille erityisopettajan työnkuva ja yhteistyö luokanopettajan kanssa. Tutkielmaan haastattelemani luokanopettajat kokivat, että yhteistyö erityisopettajan kanssa tulisi olla entistä runsaampaa ja erityisopettajan tarjoaman tuen tulisi ulottua myös yleisen tuen oppilaisiin, jotta tuen tarpeet voidaan kartoittaa varhaisessa vaiheessa tai jopa välttää varhaisella puuttumisella. Nykänen (2021) lisää, että erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä tulisi lisätä ja erityisopettajan työnkuvaa selkiyttää, jotta ne vastaavat nykykoulun ja tuen tarpeiden oppilaiden vaatimuksiin. Sinkkonen ja muut (2018) toteavat tutkimuksessaan, että luokanopettajan ja erityisopettajan yleisin yhteistyön muoto on avustava opetus samassa luokkatilassa. Tämä on ristiriidassa tämän tutkielman haastateltavien kokemusten kanssa, jonka mukaan luokanopettaja ja erityisopettaja toimivat eri tiloissa (Mäki-Havulinna, 2018). Tämä on Sinkkosen ja muiden (2018) mukaan kolmanneksi yleisin yhteistyötapa, jossa toteutetaan eriyttävää opetusta eri tiloissa. Tämä yhteistyön muoto oli tutuin haastattelemilleni luokanopettajille. Tämän tutkimuksen haastatteluissa nousi esille toive tiiviimmästä ja konsultoivammasta yhteistyöstä erityisopettajan kanssa. Sinkkosen ja muiden (2018) mukaan tätä toivovat myös erityisopettajat, jotka korostivat yhteissuunnittelun ja joustavuuden merkitystä yhteisopettajuuden toimivuudelle. Tutkimuksissa on noussut esille, että etenkin kokeneempia erityisopettajia arvostetaan ja heidän ammattitaitoonsa luotetaan luokanopettajien keskuudessa. Erityisopettajien asiantuntemusta hyödynnetään muun muassa opetuksen eriyttämisessä (Sinkkonen ym., 2018). Haastattelemani luokanopettajat hakivat apua juuri opetuksen eriyttämiseen erityisopettajalta.

Resurssipula oli yksi isoimmista huolenaiheista haastatelluilla luokanopettajilla. Heistä kolme mainitsi, ettei esimerkiksi koulunkäynninohjaajia ollut kouluissa riittävästi ja heidän resurssinsa ohjataan muun muassa sijaisiksi, ei heidän tehtävänsä vastaaviin työtehtäviin, joka osaltaan helpottaisi luokanopettajan työtä kokonaisuudessa. Yksi haastateltavista kertoi, ettei heidän koulussaan ole yhtäkään koulunkäynninohjaajaa. Sinkkosen ja muiden (2018) tutkimuksessa luokanopettajat kertoivat, että koulunkäynninohjaajien asema luokassa on muuttunut ja heidän asiantuntijuuttaan arvostetaan. Etenkin ohjaajien oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä.

Nykänen (2021) tutkimuksessa nousi esille kuinka tärkeää olisi, että lapsen diagnoosiin, kouluarkeen ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät asiat kirjattaisiin pedagogisiin

lomakkeisiin. Mäki-Havulinna (2018) mukaan luokanopettaja kykenee antamaan laadukasta tukea, vaikka hänen taitonsa tuen asioiden kirjaamisessa ei olisikaan täydelliset. Tämän tutkimuksen haastatteluissa nousi esille moniammatillisen yhteistyön haasteista ja pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä (Mäki-Havulinna, 2018). From (2010) avaa varhaiskasvatuksen kentälle sijoittuvassa väitöstutkimuksessaan, kuinka tärkeää olisi huomioida moniammatillisen yhteistyön ja huoltajien kanssa tehty yhteistyö, kun puhutaan tuen piirissä olevan lapsen kasvatuksesta. Yhteistyössä olisi tärkeää pyrkiä vastaamaan kysymyksiin mitä, miten ja miksi tehdään. Hänen mukaansa huoltajille olisi tärkeää antaa kaikki olemassa oleva tieto lapsesta ja häneen liittyvistä tuen asioista, jotta he voivat käyttää näitä päätöstensä pohjalla. Huoltajille tulisi tarjota myös mahdollisuus osallistua lasta koskeviin palavereihin ja muuhun päätöksentekoon tasavertaisina yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Tutkielmassa haastatellut luokanopettajat kaipasivatkin runsaampaa yhteistyötä huoltajien ja koulun välille. Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin tärkeänä, jotta lapsen etu voidaan laittaa etusijalle ja toimivat tuen muodot löydetään tuen tarpeisille oppilaille. Haastatteluissa nousi huoli esille, etteivät luokanopettajat tiedä mitä kirjaavat asiakirjoihin. Opetushallituksen suosituksen mukaan pedagogisiin asiakirjoihin ei saisi kirjata mitään oppilaan opintomenestykseen, testeihin tai havaintotietoihin liittyvää. Näistä tiedoista olisi kuitenkin hyötyä tuen piirissä olevan oppilaan tuen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Nykäsen (2021) mukaan näitä tietoja voisi esittää perusteena tuen tarpeelle ja järjestämiselle.

Kolme haastateltavista mainitsi, etteivät tiedä moniammatillisten yhteistyön jäsenten roolia, joka osaltaan hankaloittaa luokanopettajan roolia yhteistyössä. Moniammatillisten työryhmien tapaamisissa koettiin olevan kiire käydä asiat läpi ja sen takia, mikään asia ei tunnu etenevän lapsen etu etusijalla. Kuten From (2010) mainitsee väitöstutkimuksessaan, moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää, jotta asiantuntijat voisivat jakaa keskenään tietoutta, joka edesauttaa sekä kehittää tuen piirissä olevan oppilaan koulusuoriutumista. Moniammatillista yhteistyötä tulisi tehdä myös ennaltaehkäisevästi. Fromin (2010) mukaan yhteistyö moniammatillisen työryhmän ja huoltajien kesken vaatii aikaa, mutta jakaa ymmärrystä kodin ja koulun välille. Tämän yhteistyön, ymmärryksen ja tiedon jakamisen avulla voidaan laittaa lapsen etu edelle. Tämä oli tärkeä huomio tähän tutkimukseen osallistuneille haastateltaville. Lapsen etu on heidän ensisijainen päämääränsä. Haastateltavat luokanopettajat kokivat haasteeksi ohjata oppilasta ja huoltajia oikeiden ammattilaisten luo.

Pettymys yliopiston tarjoamaa koulutusta kohtaan oli ilmeinen ja tästä johtopäätöksensä valmistumisen jälkeen töihin siirtyivät omista taidoistaan epävarmat tuoreet luokanopettajat.

Yhteiskunnallisesti on merkittävää, että opettajankoulutus muuttuisi riittävän nopeassa tahdissa, jotta kouluihin saadaan ammattilaisia, jotka kykenevät heti ensimmäisten työvuosien aikana vastaamaan työn asettamiin haasteisiin oppilasaineksen jatkuvasti moninaistuessa.

#### **5.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen teemoja voi tutkia eri näkökulmista ja kaikki näkökulmat tuottaisivat paljon kaivattua tietoa etenkin opettajankoulutuksen kehittämiseen. Opettajankoulutuksen solmukohdat nousivat voimakkaasti esille tämän tutkimuksen aineiston keruun aikana. Haastateltavat kokivat, että opettajankoulutusta tulisi muokata käytännönläheisemmäksi ja sisältöjä tulisi päivittää inklusiivista kasvatusotetta kohti. Olisi mielenkiintoista saada tutkimusta miten moniammatillinen yhteistyö koetaan ja miten sen koetaan toimivan luokanopettajien ja muiden moniammatillisiin työryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden toimesta.

Yhteisopettajuus on suuressa roolissa nykyajan koulussa. Opettajankoulutuksessa asiasta puhutaan paljon sivulauseissa, mutta sitä ei päästä toteuttamaan käytännössä opintojen aikana riittävän paljon edes harjoitteluissa. Työtään pitkään tekevienkin käsitykset yhteisopettajuudesta voivat olla suhteellisen suppeat, eikä kaikkia yhteisopettajuuden muotoja edes tunneta opettajien keskuudessa. Olisi mielenkiintoista saada kuulla opettajien tavoista hyödyntää yhteisopettajuutta ja miten yhteisopettajuus koetaan osana nykypäivän opettajaidentiteettiä.

#### **5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eri vaiheissa on tärkeää tarkastella tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Hirsjärvi ja Hurme (2009) mainitsevat, että tutkimukseen osallistuville on kerrottava tutkimuksen tarkoitus ja tutkittavan osallisuuteen vaikuttavat asiat. Tämän tutkimuksen osallistujilta on pyydetty tutkimussuostumus, tutkimus tehdään luottamuksellisesti ja osallistujien yksityisyydestä huolehditaan. Eettisiä kysymyksiä tutkimuksessa ovat muun muassa tutkijan asema ammatti-ihmisenä ja tutkittavaa kohtaan (Anttila, 2014) sekä laillisuuteen liittyvät asiat. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan tutkimuksen eettiset kysymykset ovat hieman erilaisia tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen tarkoitus on tuottaa uutta tieteellistä tietoa tukemaan jo aiemmin tutkimuksissa esille tullutta tutkimustietoa, mutta tutkimusta tulisi tarkastella myös siitä näkökulmasta, että se parantaisi tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta. Silvermanin (2010) mukaan tutkittaviin liittyvät eettiset kysymykset

liittyvät luottamuksellisuuteen, avoimuuteen sekä tutkittavien suostumukseen sekä ottaa huomioon mahdollisista seuraamuksista, mitä tutkimukseen osallistujille voisi tutkimuksesta aiheutua. Haastattelussa pyritään saamaan vain validi tieto ja huomioidaan myös haastateltavien asema tiedon antajina. Litteroinnissa on huomioitava, ettei litteroitavaa aineistoa muuteta prosessin aikana. Tutkimukseni haastatteluaineiston litteroin sanatarkasti, mutta jätin huomiotta täytesanat ja äännähdykset, niiden vaikutuksen itse sisältöön ollessa mitätön tämän tutkimuksen tulosten ja onnistumisen kannalta. Tutkimuksen analyysin eettiset kysymykset liittyvät siihen, miten kriittisesti aineisto voidaan ja on analysoitu sekä voivatko tutkittavat tunnistaa, kuinka heidän sanomisiaan on tutkimuksen aikana tulkittu (Silverman, 2010). Tutkimuksessa on aina vaarana tulkita tutkittavien tarkoitusperää väärin, joka osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tulosten oikeellisuuteen. Tämän tutkimuksen tutkijana tulosten luotettavuutta parantaa oma asemani pian valmistuvana luokanopettajana, jolla on käytännön kokemusta luokanopettajan työstä sekä taustalla erityispedagogiikan opintoja.

Ennen haastatteluita lähetin tutkimukseen osallistuville tiedotteen, joka samalla toimi tutkimussuostumuksena. Siinä kerrottiin tutkimuksen aihe, tarkoitus ja haastattelun kulku sekä tutkimukseen osallistuvan oikeudet (Bogdan & Biklen, 2007; Silverman 2010). Lähetin myös haastattelurungon tutkimukseen osallistuville. Päädyin tähän, jotta haastateltavat voivat etukäteen perehtyä aihealueisiin ja miettiä hieman omia vastauksiaan. Haastatteluiden aikana tämä ei vaikuttanut ohjaavasti haastatteluiden kulkuun, vaan jokaisen haastateltavan kohdalla edettiin painottaen haastateltavalle tärkeitä teemoja (Anttila, 2014). Jokaisen haastateltavan kohdalla kävimme kaikki teemat läpi, mutta painotus eri teemojen välillä on huomattavissa.

Tutkimusta tehdessä on tärkeä huomioida tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa on tärkeää muistaa tutkijan asema. Tutkimus on toteutettava niin, ettei siitä aiheudu tutkittavalle haittoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Ihmistä tutkittaessa eettiset kysymykset korostuvat tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa (Anttila, 2014). Haastateltaessa tutkittavaa esille saattaa nousta tutkimukseen kuulumattomia henkilökohtaisia ja arkaluontoisia asioita. Eettisesti tällaisiin tilanteisiin ei välttämättä löydetä suoraviivaista yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Näissä tilanteissa tutkijan tulee käsitellä saatua tietoa kunnioittavan asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimukseen osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Tutkittavilla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa, mutta tällöin jo kerättyä aineistoa on oikeus käyttää tutkimuksessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä pyydettiin suostumus, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusaineiston käyttöön liittyvät asiat. Sarajärvi ja Tuomi (2017) mainitsevat eettisesti perustelluksi kertoa tiedonantajalle (ts. haastateltavalle), mitä aihetta haastattelu koskee. Koska haastattelussa oli tarkoitus saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen aiheesta, oli perusteltua antaa haastattelukysymykset haastateltavalle jo etukäteen, jotta hänellä oli mahdollisuus tutustua haastattelun kysymyksiin ja teemoihin rauhassa (Sarajärvi & Tuomi, 2017). Tutkimusaineisto kokonaisuudessaan (äänitetyt haastattelut, litteroinnit, ym.) hävitetään asianmukaisesti gradun valmistuttua. Tutkijalla on vastuu vastata tutkittavana olevien kysymyksiin liittyen tutkimuksen tarkoitukseen, vaiheisiin ja aineiston käsittelyyn. Henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyssä tulee huomioida huolellinen suunnitelmallisuus liittyen etenkin tutkimusaineiston käsittelyyn liittyvät riskit. Graduuni haastattelin yksityisiä henkilöitä, joiden yksityisyys tullaan pitämään salassa eikä merkittäviä tietoja yksilöiden henkilötiedoista tulla kysymään eikä kirjaamaan ylös.

## Lähteet

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231– 238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Alijoki, A. (2008). Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta*, 2, 141–165.
- Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *SSRN Electronic Journal*, 3(4), 149–156.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Auvinen, E. (2019). *Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen-luokanopettajan näkökulma* (Master's thesis, Itä-Suomen yliopisto).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Björn P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen K. & Kuorelahti, M. 2017. *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- de Bruin, K. (2019) The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 811-826, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Byrne, B. (2022) How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations, *International Journal of Inclusive Education*, 26:3, 301-318, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Cho, J. & Lee, E-H. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32). 1–23.
- Coles, C., & Hancock, R. (2002). The inclusion quality mark. *SPECIAL CHILDREN-BIRMINGHAM*-, 27–27.
- Eräsaari, R. (2005). Inklusio, eksluusio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 252–267.

- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (pp. 27–51). PS-kustannus.
- Florian, L. (2019) On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 691-704, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L. & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399–412. <https://doi.org/10.1080/03057640120086648>
- From, K. (2010). "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (381).
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4).
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*. 31(3).
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 79-93.
- Hernández-Torrano, D., Somerton M. & Helmer, J. (2022) Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years, *International Journal of Inclusive Education*, 26:9, 893-912, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hornby, G. (2001). Promoting responsible inclusion: Quality education for all. Teoksessa T. O'Brien (toim.), *Enabling Inclusion: Blue Skies...Dark Clouds?* The Stationery Office.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>

- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A. L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion: The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spooft, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 3(2019), 2021–01.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Puukari, S. (2017). Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen K. & Kuorelahti, M. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laakso, O. (2012). Kolmiportainen tuki opettajan työssä: miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa?.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. fi=Lapin yliopisto| en= University of Lapland|.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Maatta, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. [https://doi.org/10.1111/1471-3802.1205\\_5](https://doi.org/10.1111/1471-3802.1205_5)
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja*.
- Lomqvist, Emma & Sundqvist, Christel 2016. Samundervisning som inkluderande arbetsatt i skolan – fördelar och nackdelar för elever *Universitetsforlaget. Nordic Studies in Education* 36 (1), 38–56. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22.
- Marttila, P., & Rajala, H. (2022). ” Jos nyt pääsisi edes hoidon piiriin.”: neuropsykiatristen oireiden tunnistaminen, varhainen tuki ja moniammatillinen yhteistyö alakoulun opettajien näkökulmasta.
- McIntosh, M. & Morse, M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä.



- Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (2013). 1287/2013.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). 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>
- Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Helsinki: Gaudeamus*.
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (Kasvatusalan tutkimuksia; no. 52), 55–56.
- Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, 166.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. 3. painos. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolonen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, *The Atlas Alliance Publ.*
- Takala, M. (Ed.) (2010). *Erytyispedagogiikka ja kouluikä*. (Palmenia-sarja; No. 72). Gaudeamus.

- Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 135–162.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vuorilehto, E., & Åhman, A. Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista.
- Wanzare, Z. O. 2007. The Transition Process: The Early Years of Being a Teacher. Teoksessa: Townsend, T. & Bates, R. (toim.) *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. The Netherlands: Springer, 343-363.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

## Liite 1

Tämä tutkimustiedote toimii tutkimussuostumuksena.

Hei!

Teen pro gradu -tutkielmaa luokanopettajan näkemyksistä opettaa tuen piirissä olevaa oppilasta yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisena uraansa aloittavat luokanopettajat kokevat tuen piirissä olevan oppilaan opettamisen, millaisia resursseja kouluilla on tukea opettajaa ja millaisen lähtökohdan luokanopettajakoulutus antaa tuen piirissä olevan oppilaan opettamiseen.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan haastatteluilla. Haastattelut järjestetään etäyhteyksien avulla luokanopettajan toivomana ajankohtana. Haastattelujen arvioitu kesto on noin 45 minuuttia. Haastattelut toteutetaan tammi-helmikuussa, ja tutkielman tavoitteellinen valmistumisajankohta on keväällä 2023.

Koulut, luokanopettajat ja oppilaat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Aineisto anonymisoidaan ja mahdolliset tunnistetiedot tuhoaan. Koottu haastatteluaineisto litteroidaan, jonka jälkeen alkuperäinen haastatteluaineisto hävitetään tietoturvallisesti. Tutkimusaineistoa tai litteroituja haastatteluja ei säilytetä tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkijana sitoudun noudattamaan ajantasaista tietosuojalainsäädäntöä.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvan on mahdollista perua

osallistumisensa milloin tahansa. Tapauksessa, jossa tutkittava peruu osallistumisensa, on siihen asti kerätty aineisto käytettävissä tutkimuksessa.

Olethan yhteydessä, jos herää kysymyksiä liittyen tutkimukseen ja haastattelun järjestämiseen.

Ystävällisin terveisin,

Marjukka Linna

Kasvatustieteen maisteri -koulutusohjelma, luokanopettaja  
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

## Liite 2

### Haastattelurunko

#### Taustakysymykset

1. Montako vuotta olet toiminut luokanopettajana?
2. Kuinka monta oppilasta luokassasi on?
3. Mitä mieltä olet siitä, että kaikki oppilaat tuen tarpeesta riippumatta ovat samassa luokassa?
4. Millaisia tuen tarpeita luokassasi esiintyy?

#### Työkokemukset

5. Millaisia kokemuksia sinulla on tukea tarvitsevista oppilaista?
6. Millaisia tukikeinoja olet käyttänyt tuen tarpeisille?
7. Koetko tukea tarvitsevien oppilaiden kuormittavan työtäsi? Miten koet sen?
8. Vaikuttaako tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen muun luokan huomioimiseen?

#### Koulun tarjoama tuki tuen piirissä olevan oppilaan opettajana toimimiseen

9. Koetko saaneesi luokallesi riittävästi tukea ja resursseja?
10. Toimiiko työskentely luokassasi käyttämiesi tukitoimien avulla?
11. Aiheuttavatko tukitoimet sinulle lisätyötä? Miten koet sen?
12. Millaista tukea kaipaat työyhteisöltä ja esihenkilöiltä integroidun oppilaan opettajana toimimisessa?

#### Omat koetut valmiudet toimia tuen piirissä olevan oppilaan opettajana

13. Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia sinulla on integroidun oppilaan kohtaamisessa?
14. Millaisia valmiuksia koet koulutuksesi antaneen tuen piirissä olevien oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen?
15. Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta? Jos koet, niin miksi ja millaista?
16. Millaisia erityispedagogiikan opintoja luokanopettajakoulutuksessa tulisi olla, jotta kykenee toimimaan integroidun oppilaan opettajana?
17. Millaisia ajatuksia sinulle herää inklusiosta?