



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Opettajana yksin ja yhdessä

Luokanopettajien kokemuksia erityisen tuen toimivuudesta koulun arjessa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Tuomo Väänänen

Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Tuomo Väänänen		
Työn nimi - Arbetets title -Title Opettajana yksin ja yhdessä: Luokanopettajan kokemuksia erityisen tuen toimivuudesta koulun arjessa		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 21.2.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 100 + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Inklusioajatukseen mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikoulua. Näin pyritään varmistamaan yhteiskunnassa koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. Suomessa kasvatustieteiden tutkijat ovat päätyneet käyttämään termiä integraatio, joka kuvaa paremmin suomalaista opetuskäytäntöä erityistä tukea vaativien oppilaiden opetuksessa. Integraation myötä koulussa tehdään pedagogisia ratkaisuja ja kohdennetaan resursseja oppilaiden auttamiseksi. Laissa säädetyn kolmiportaisen tuen tavoitteena on tuoda tuki lapsen luo. Nykyään tämä tapahtuu yhä useammin yleisopetuksen luokassa. Opettajat ovat oppineet kirjaamaan tukimuotoja pedagogisiin asiakirjoihin (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Tutkimukseni aihe syntyi viidentoista vuoden opetuskokemukseni sekä ajankohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun tuloksena. Halusin kuunnella luokanopettajien kokemuksia erityisen tuen muodoista ja siitä, kuinka integroidun oppilaan tukeminen toimii arkityössä yleisopetuksen luokassa. Tutkimukseni taustalla oli Banduran,(1997) luoma Sosiaalisen oppimisen teoria ja minäpystyvyyden käsite.</p> <p>Fenomenologisen tutkimusotteen keinoin on mahdollista selvittää arjen ilmiöitä ja niistä kumpuavia kokemuksia. Opettajan kokemusten selvittämiseksi tein sisäpiirihaastattelun kolmelle luokanopettajalle. Kaikilla heillä oli luokassaan ainakin yksi erityisen tuen oppilas. Haastattelut tehtiin keväällä 2018. Tein laadullista sisällönanalyysia haastatteluaineiston pohjalta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkoi haastattelujen aikaan. Palasin aineiston pariin uudelleen loppuvuodesta 2019. Tällöin aiemmin luokitellusta aineistosta nousi esiin kolme teemaa: 1. Toimivat ratkaisut ja tuen muodot, 2. Luokanopettajan kohtaamat haasteet sekä 3. Työn kuormittavuus.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajat suunnittelivat ja toteuttivat erityisen tuen muotoja. Tuen toteutumisessa oli koulukohtaisia eroja. Yhteistä kaikille tutkituille opettajille oli luokahuoneessa koettu yksinäisyyden tunne. Moniammatillinen yhteistyö ontui, opettajat kaipaivat lisää ikuista luokkaan arjen tilanteisiin. Tutkitut puhuivat työn kuormittavuudesta. Työ oli kuormittavaa varsinkin silloin, kun luokassa oli psyykkisesti oireileva oppilas, jolla oli vaikea kokonaiselämäntilanne. Opettajat kokivat minäpystyvyyttä ja olivat halukkaita ponnistelemaan oppilaiden hyväksi. Vaikeimmin tuettavien osalta opettajat kokivat, ettei heidän tarjoamansa tuki ole tuloksellista, eikä näin ollen riittävää. Opettajien kertomukset viittaavat siihen, että tulospystyvyyden tunteen vahvistamiseksi tulisi kiinnittää huomiota työolosuhteisiin ja kehittää kollektiivista pedagogista suunnittelua ja toimintaa. Yhteisopettajuuden kehittäminen voisi tuoda helpotusta arkeen. Jotta erityinen tuki olisi tuloksellista, tulisi välttämättä kehittää uudenlaisia, eri ammattikuntien asiantuntemusta yhdistäviä toimintamalleja luokahuoneissa sovellettavaksi. Kun erityisen tuen oppilas integroidaan yleisopetuksen luokkaan, säästötoimet eivät koskaan saa olla ratkaisun peruste.</p>		
Avainsanat - Nyckelord erityinen tuki, integraatio, inklusio, minä-pystyvyys, laadullinen tutkimus		
Keywords special needs, integration, phenomenology, self-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tekijä - Författare - Author Tuomo Väänänen		
Työn nimi - Arbetets titel- Title		
Title Class teacher alone and together with others: Experiences of primary school teachers on the functionality of special support in everyday school work		
Subject Educational sciences		
Level/Instructor Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 21.2.2020	Sivumäärä - Number of pages 100 + 3 attachment
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>According to the idea of inclusion, all children have the right to attend a school near their home. By doing this, the aim is to realise educational equality in society. In Finland, researchers in the field of educational sciences have ended up using the term integration, which better describes the Finnish pedagogic practices in teaching pupils requiring special support. With integration, schools make pedagogic decisions and direct their resources to help the pupils. The aim of the three-step support decreed by Finnish law is to bring support to the child. Nowadays this happens more and more in general education classes. Teachers have learned to record support forms in pedagogic documents (Thuneberg & Vainikainen, 2015). The subject of my study rose from my 15 years of teaching experience and from current societal discussion. I wanted to listen to class teachers' experiences about the forms of special support and how this support for integrated pupils really functions in the everyday work of general education classes. The study is based on Bandura's (1997) social learning theory and the concept of self-efficacy.</p> <p>Phenomenological research methods enable the study of everyday phenomena and experiences that rise from them. To define the teachers' experiences, I had an inside interview with three class teachers. Each of the teachers had at least one special support pupil in their class. The interviews took place in the spring of 2018. The interview material was analysed via qualitative content analysis. Material-based content analysis was started during the interviews and I returned to study the material again at the end of 2019. At that stage, the material classified earlier gave rise to three themes: 1. Functional solutions and forms of support, 2. Challenges faced by the class teachers, and 3. Stress from work.</p> <p>The study showed that class teachers plan and execute forms of special support. Realisation of the support varied from school to school. A common experience for all the teachers in the study was the feeling of loneliness in the classroom. Multi-professional cooperation was not functioning properly, teachers felt the need for an extra adult to help in the everyday situations in the classroom. The teachers talked about work-related stress. Their work was stressful especially when a pupil in the class was showing signs of psychical issues and had a difficult overall situation in life. The teachers experienced self-efficacy and were willing to work to make things better for the pupils. In the case of those pupils whose supporting was most difficult, the teachers felt that their support was not successful, and was therefore insufficient. The experiences of the teachers imply that in order to enforce the feeling of result efficacy, attention should be directed to working conditions and development of collective pedagogic planning and operations. Development of co-teaching could provide relief in teachers' everyday work. In order for special support to be productive, it is crucial that new operational models combining expertise from different professions are developed and implemented inside the classrooms. When a special support pupil is integrated in a general education class, budgetary savings should never be grounds for a resolution.</p>		
Avainsanat - Nyckelord special needs, integration, inclusion, self-efficacy, qualitative research,		
Keywords special needs, integration, phenomenology, self-efficacy,		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	5
2	SEGREGAATIO, INTEGRAATIO, INKLUUSIO.....	8
	2.1 Segregaatio.....	8
	2.2 Integraatio.....	8
	2.3 Inkluisio.....	10
3	OPETUSSUUNNITELMAN KOLMIPORTAINEN TUKI JA KOULUN ARKI.....	12
	3.1 Opetussuunnitelman yleisiä periaatteita.....	12
	3.2 Kolmiportaisen tuen malli.....	12
	3.2.1 Yleinen tuki.....	12
	3.2.2 Tehostettu tuki.....	13
	3.2.3 Erityinen tuki.....	14
	3.2.4 Erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestäminen.....	16
	3.2.5 Erityisopettaja ja erityisen tuen oppilaan tukeminen.....	16
	3.2.6 Luokanopettaja ja erityisen tuen oppilaan tukeminen.....	18
4	RIITTÄVÄN HYVÄ OPETTAJA?.....	21
	4.1 Opettajan minäpystyvyys.....	21
	4.2 Opettajan työhyvinvointi.....	27
5	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	31
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	34
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
	7.1 Laadullinen tutkimus.....	35
	7.2 Haastattelu menetelmänä.....	37
	7.3 Aineiston hankinta.....	39
	7.3.1 Haastatellut opettajat.....	39
	7.3.2 Tutkimuksen kulku.....	39
	7.4 Haastattelujen analysointi.....	42
8	TUTKIMUSTULOKSET.....	45
	8.1 Millaista tukea koulu tarjoaa erityisen tuen oppilaalle?.....	45
	8.1.1 Opettaja A.....	45
	8.1.2 Opettaja B.....	49

8.1.3	Opettaja C	52
8.2	Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erityisen tuen toimivuudesta?.....	56
8.2.1	Opettaja A	56
8.2.2	Opettaja B	60
8.2.3	Opettaja C	63
9	TULOSTEN TULKINTAA.....	67
9.1	Toimivat ratkaisut ja tuen muodot	68
9.1.1	Tuen suunnittelu	69
9.1.2	Oppimisen esteiden vähentäminen	70
9.1.3	Luokan ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden tukeminen	71
9.2	Luokanopettajan kohtaamat haasteet.....	72
9.2.1	Milloin tuki on riittävää?	72
9.2.2	Yhteistyö ontuu.....	73
9.2.3	Psyykkisesti oireileva oppilas	75
9.2.4	Opetussuunnitelman vaatimukset ja itseohjautuvuus.....	76
9.3	Työn kuormittavuus.....	77
9.3.1	Opettaja tuntee riittämättömyyttä.....	77
9.3.2	Oppilas ja vaikea elämäntilanne.....	79
10	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	83
11	POHDINTA.....	85
12	LOPUKSI.....	93

1 Johdanto

Inklusiivisen ajatuksen mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella ja saada tarvittavaa tukea tavallisessa lähikoulussa. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä inklusiosta on käytetty yleisemmin termiä integraatio. Integraation periaatteen mukaan kaikki oppilaat ovat tasavertaisia, ja näin ollen koulun tulee ottaa huomioon oppilaan tarpeet. Mobergin mukaan opettajat näkevät integraation periaatteen hyvänä. (Moberg, 1998, 136.) Toisaalta käytännön tasolla on herännyt kysymyksiä siitä, kuinka oma osaaminen ja koulun resurssit riittävät, toisin sanoen onko opetus riittävän laadukasta, kun integraatiota toteutetaan.

Kouluissa annettava kolmiportainen tuki on ollut käytäntönä jo 10 vuoden ajan. Samaan aikaan tuettavien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Ennen kaikkea tämä näkyy yleisopetuksen luokissa, joihin erityistä tukea saavat oppilaat on integroitu. Thuneberg ja Vainikainen (2015) tutkivat kolmiportaisen tuen toteutumista pedagogisten dokumenttien perusteella. Heidän mukaansa opettajat ovat hyvin tietoisia yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Pedagogisista asiakirjoista ilmeni myös, että tukea järjestetään pääosin laissa tarkoitetulla, tarkoituksenmukaisella tavalla. Pedagogisissa dokumenteissa näkyi todellinen ammattitaitoinen välittäminen lasten ja nuorten kohtaloista. (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Viime aikoina on herännyt paljon julkista keskustelua tukitoimien riittävydestä sekä luokanopettajien jaksamisesta lisääntyvien vaatimusten seurauksena. Oman huolensa ovat tuoneet julki myös erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat. Lasten ja opettajien jaksamisesta ovat lausuneet kantansa useat tahot kansanedustajia myöten. (Lehdistötiedote 2018; Lehdistötiedote, 2018; Lehdistötiedote, 2019.) Suurelle yleisölle on syntynyt käsitys, että yleisopetuksen luokkiin integroidaan erityisoppilaita, jotka vievät kaiken opettajan ajan. Muut oppilaat jäävät oman onnensa nojaan, tekemään itsenäistä työtä ilman aikuisen apua.

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen kaikessa laaja-alaisuudessaan on prosessi, johon opettajat käyttävät paljon aikaa. Pedagogisiin asiakirjoihin merkitään tukimuotoja, joiden toteuttaminen on suurelta osin luokanopettajan harteilla. Onko luokanopettajan rooli muuttumassa, kun eri toimijat esittävät neuvoja, melkeinpä vaatimuksia, erityisen tuen oppilaan tukemiseksi? Ei ole harvinaista, että yleisopetuksen luokassa voi olla viisi tai useampi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Pääkaupunkiseudulla tällaisessa luokassa voi olla myös useampia muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia. Kaikkien tukeminen on pääosin luokanopettajan vastuulla.

Opettaja-lehden artikkelissa 23.2.2018 OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen on huolissaan siitä, että pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan oppilaalle välttämättömiä tukimuotoja, vaikka koululla ei ole mahdollisuuksia toteuttaa niitä. OAJ teetti 2017 kyselyn, jonka vastaukset kertovat karua kieltä. Kyselyn mukaan erityisen tuen oppilaista 66 prosenttia saa erityisopetusta tarpeensa mukaan. Viidennes oppilaista saa sitä vain harvoin tai ei koskaan. (Lyhykäinen, 2018.)

Olen toiminut opettajana pääkaupunkiseudulla yli 15 vuoden ajan. Oma työkokemukseni luokanopettajana on herättänyt kysymyksiä kolmiportaisen tuen toimivuudesta ja resurssien riittävydestä. Jokainen erityistä tukea tarvitseva on yksilö omine vahvuuksineen ja tarpeineen. Työurani varrella olen kokenut onnistumista voidessani auttaa integroituja oppilaita luokassani. Toisaalta olen myös joutunut toteamaan omat rajani pyrkiessäni antamaan erityistä tukea. Olen kohdannut oppilaita, joille integraatio on ollut toimiva ratkaisu. Osalle oppilaista pienryhmä on osoittautunut paremmaksi vaihtoehdoksi kuin yleisopetuksen luokka. Viime vuosien aikana olen huomannut, että osa nuorista taitavista, työhönsä sitoutuneista kollegoitani on uupunut opettajan työhön. Uupumisen seurauksena osa heistä on päätynyt vaihtamaan alaa. Mikä saisi nämä luokanopettajat jatkamaan työtänsä opettajina? Voisiko opettajankoulutuksessa huomioida nykyisen koulun asettamat vaatimukset vieläkin paremmin?

Tässä työssä pyrin selvittämään erityisen tuen muotoja yleisopetuksen luokassa sekä luokanopettajan henkilökohtaisia kokemuksia erityisen tuen toivuudesta koulun arjessa. Työni aihe kumpuaa omista arkikokemuksistani ja monista vuosien varrella käymistäni keskusteluista. Tutkimuksessa haastatettiin kolme luokanopettajaa. Heillä oli yhteensä viisi erityisen tuen oppilasta, joilla oli kaikilla omat erityistarpeensa.

2 Segregaatio, integraatio, inklusio

2.1 Segregaatio

Erityispedagogiikan muotona segregaatiolla on pitkät juuret. 1940–1960 –vuilla erityisopetuksen määrä Suomessa kasvoi ja samanaikaisesti opetus segregoitui. Erityisopetuksen järjestäminen pohjautui lääketieteelliseen lähestymistapaan. Erityisoppilaat erotettiin omiksi, mahdollisimman homogeenisiksi ryhmiin. Heidät nähtiin sen verran poikkeavina, ettei heitä voitu opettaa yleisopetuksen ryhmissä. (Erityisopetuksen strategia, 2007, 17.)

Segregaation tavoitteena on saada aikaan tehokkaampaa oppimista. Opettajan näkökulmasta segregaatio nähdään tavaksi luoda homogeenisiä opetusryhmiä ja näin ollen miellyttävämpiä opetusjärjestelyitä. Erilainen oppilas koetaan opetustilanteita häiritsevänä tekijänä. Erityisopetuksen tarpeessa olevat oppilaat ovat valtavirrasta poikkeavia, ja segregaatio mahdollistaa heidän siirtämisen pois yleisopetuksen ryhmästä. Näin ollen yleisopetuksen olosuhteet määrittävät erityisopetuksen tarpeen. Tästä seuraa, että heikommassa asemassa olevat joutuvat mukautumaan vahvempien määrittelemiin ehtoihin. Keskiössä ei siis ole tukea tarvitseva oppilas, vaan yleisopetuksen omat tarpeet. (Emanuelsson, 2001, 129.)

2.2 Integraatio

1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä kehitettiin erityisopetusta ja opetuksessa pyrittiin normalisaatioon. Vallalle nousi integraatioajatus. Haluttiin välttää oppilaiden leimaamista vamman tai sairauden perusteella. Vallalle nousi ajatus siitä, että kaikilla oppilailta on oikeus osallistua yleisopetukseen siinä koulussa, jossa he opiskelisivat, mikäli heillä ei olisi vammaa tai sairautta. (Erityisopetuksen strategia, 2007, 17.)

Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä siten, että ne muodostavat uuden kokonaisuuden. Tarkoituksellinen integrointi nähdään parem-

pana tapana opettaa kuin erillisten osien muodostama kokonaisuus. Integraatiossa voidaan erottaa kaksi näkemysuuntaa desegregaatio ja nonsegregaatio. Desegregaatio pyrkii poistamaan segregaation aikaansaamaa erillisten laitosten ja koulujen tehottomuutta ja ihmisarvoa alentavaa vaikutusta. Nonsegregaation tavoitteena on yksi yhteinen koulu, jonka ulkopuolelle ei jätetä ketään. Käsitteenä nonsegregaatio lähenee siis inklusion käsitettä. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen, & Vehmas, 2015, 81.)

Mobergin (1982, 286–287) mukaan integraatiolla on neljä eri muotoa: fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio ja yhteiskunnallinen integraatio. Kun erityisoppilas integroidaan yleisopetuksen luokkaan, on kyseessä fyysinen yksilöintegraatio. Toiminnallisessa integraatiossa yleisopetus ja erityisopetus tekevät yhteistyötä ja käyttävät yhteisiä resursseja. Integroitaessa erityistä tukea tarvitseva oppilas yleisopetuksen ryhmään tavoitellaan sosiaalisten suhteiden vahvistumista. Tätä kutsutaan sosiaalisesti integraatioksi. Yhteiskunnallinen integraatio vahvistamaan tasa-arvoa yksilöiden välillä. Tavoitteena on, että jokainen yksilö selviää aikuisena yhteiskunnassa ja voi vaikuttaa omaan elämäänsä.

Sijoittamalla erityisoppilas normaaliluokkaan ei vielä päästä tavoiteltuun koulutukselliseen integraatioon. Kyseessä on ainoastaan fyysinen yhdessäolo. Integraatio toteutuu parhaiten silloin, kun kaikki oppilaan tarvitsemat tukitoimet ovat tarjolla normaalissa opetusryhmässä. Mikäli erityistä tukea tarvitseva oppilas siirretään yleisopetuksen luokkaan eikä samalla huolehdita tarvittavasta yksilöllisen opetuksen järjestämisestä, voidaan puhua säästöintegraatiosta. Todellinen integraatio edellyttää toimivia opetusjärjestelyitä sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Fyysinen integraatio yksinään ei edusta todellista integraatiota mutta saattaa edistää sen kehittymistä. (Moberg ym. 2015, 82–83.)

Integraatio merkitsee haastetta tavallisten ryhmien kaikille osapuolille, sillä opettajien on kyettävä työskentelemään yhdessä työryhmänä. Samalla voidaan hyödyntää erityisopettajien ja muiden tukihenkilöiden asiantuntemusta.

Kollektiivisella pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että jokainen ottaa vastuun ryhmän jokaisesta muusta jäsenestä. Opettajan tulee valmistautua kohtaamaan kaikki oppilaat tuloksia tuottavalla tavalla. (Emanuelsson, 2001, 130–131.)

2.3 Inklusio

Kansainvälisellä tasolla käsitteet integraatio ja inklusio ovat ongelmallisia, koska ne tarkoittavat eri maissa ja eri yhteyksissä eri asioita. Toisaalta edellä mainituilla käsitteillä voidaan kuvata myös samaa tarkoittavia toimintamalleja. Perinteisesti inklusiolla on tarkoitettu fyysisesti vammaisten, kehitysvammaisten tai pakolaisten oikeutta opetukseen. Inklusion käsite on kuitenkin muuttumassa. Inklusion avulla pyritään vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja vähentämään syrjäytymistä sekä koulutuksessa että koulutuksesta. Kaikilla on oikeus ja mahdollisuus saada koulutuksensa tavallisessa koulussa. Tämä edellyttää yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamista ja erityisen tuen järjestämistä. (Erityisopetuksen strategia, 2007, 19.)

Väyrynen (2001,15–19) näkee inklusion filosofiana ja toimintatapana, joka vastustaa syrjintää niin periaatteen kuin käytännönkin tasolla. Inklusion ajattelutavan myötä koulu sopii yhteisesti toimintamallit, jotka huomioivat kaikki oppilaat ja heidän erityispiirteensä tasa-arvoisina keskenään. Inklusio on muutosprosessi kouluyhteisössä tai koulutuspolitiikassa. Koulun pitäisi muuttua oppilaille sopivaksi ja sopeutua heidän ympäristönsä elämään ja todellisuuteen.

Inklusiivisen koulutuksen laadun kehittämisessä voidaan nähdä seitsemän toisiinsa kytkeytyvää pääperiaatetta. Niiden perimmäisenä tavoitteena on edistää inklusiivista koulutusta takaamalla laadukas koulutustarjonta.

1. Keskeisenä päämääränä on koulutuksen saavutettavuuden laajentaminen, syrjäytymisvaarassa olevien oppijoiden osallistumisen edistäminen ja oppilaiden koko potentiaalin hyödyntäminen.

2. Inklusiivista koulutusta annetaan kaikille opettajille. Opettajilla tulee olla yhteiset arvot ja asenteet, taidot ja pätevyudet sekä tarvittavat tiedot ja ymmärrys.
3. Koulutusorganisaatioilla tulee olla yhteinen toimintakulttuuri, joka perustuu myönteiseen asenteeseen erilaisia oppijoita ja heidän tarpeitaan kohtaan.
4. Vakiintuneiden tukirakenteiden tulee olla inklusiota edistäviä. Tällaiset tukirakenteet edellyttävät moniammatillista näkemystä, jonka tulee ottaa huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet. Osallistuvaan näkemykseen kuuluu, että opettajat, oppijat ja heidän perheensä vastaavat tukipäätöksistä yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa yhdessä.
5. Rahoituspolitiikan ja -rakenteiden tulee tarjota resursointijärjestelmiä, jotka tekevät mahdolliseksi tilojen ja palveluiden saatavuuden ja tarjoavat yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseville oppijoille.
6. Koulutuspolitiikan linjausten tulee edistää kaikille yhteistä koulua koulujen toimintakulttuurin ja johtamisen sekä opettajien käytännön toiminnan kautta.
7. Lainsäädännöllä pyritään takaamaan inklusiota vahvistavia toimintatapoja ja edistämään inklusion toteutumista. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009, 15–22.)

Inklusion käsite ei ole vakiintunut käyttöön suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Käsitteen tasolla inklusiolle ei ole löytynyt Suomessa selkeää vastinetta. Inklusion sijaan kasvatusalan tutkijat ovat käyttäneet termiä integraatio kuvaamaan paremmin suomalaista opetuskäytäntöä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. (Alijoki, 2006, 13.)

3 Opetussuunnitelman kolmiportainen tuki ja koulun arki

3.1 Opetussuunnitelman yleisiä periaatteita

Kun suunnitellaan opetusta ja sen tukea, on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaa tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tarpeeseen. Kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä. Opetuksessa tulee huomioida oppimisen erilaiset lähtökohdat ja tavat sekä oppilaiden kulttuuritausta. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009, 15–22.)

Huomiota tulee kiinnittää paitsi oppilaaseen, myös kouluun ja toimintaympäristöön. Jotta oppilaan oikeus tukeen voi toimia käytännössä, opetuksen järjestäjän tulee huolehtia tuen tarpeen toteamiseen ja tuen toteuttamiseen liittyvät vastuut ja työnjako. Tuen antaminen on aloitettava riittävän varhain. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tarpeen mukaan muuttuvaa. Koulun johdon tulee järjestää ja toteuttaa ne tukimuodot, jotka ovat oppilaalle mahdollista järjestää. Opettajien yhteistyö ja pedagoginen asiantuntemus on tärkeää kaikissa vaiheissa: havaitsemisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa. Moniammatillinen oppilashuoltotyö tukee tarvittaessa oppilaan kehitystä. Huoltajilla on oikeus saada tietoa tukitoimista ja esittää niistä oma näkemyksensä. Oppilas siirretään toiseen opetusryhmään tai kouluun vain, jos tuki omassa koulussa joustavin järjestelyin ei ole riittävää. (Opetushallitus, 2010, 11.)

3.2 Kolmiportaisen tuen malli

3.2.1 Yleinen tuki

Oppilailla on oikeus laadukkaaseen opetukseen ja saada tarvittaessa ohjausta sekä tukea. Koulun tehtävä on tukea ja huomioida oppilaiden edellytykset ja tarpeet. Koulun tulee kehittää toimintaympäristöään ja toimintakulttuuriaan

suuntaan, että opetuksen taso olisi mahdollisimman laadukasta. Yhteistyö huoltajien ja eri asiantuntijoiden kanssa edesauttaa onnistumista arjessa. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita tunnistamaan voimavaransa, omat vahvuudet ja edesauttaa kehittymistä. Oppilasta kannustetaan ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan: suunnittelusta, tavoitteenasettelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. (Opetushallitus, 2010, 12.)

Yleisen tuen vaiheessa voidaan tarvittaessa laatia oppimissuunnitelma, johon kirjataan mahdolliset tukitoimet. Yleisen tuen oppimissuunnitelma sisältää soveltuvien osien samoja osa-alueita kuin tehostettua tukea varten laadittava oppimissuunnitelma. ”Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Tämä tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä.” (Opetushallitus, 2014, 63.)

Mikäli opettajan antamat tukitoimet yleisen tuen osalta ovat oppilaalle riittämättömät, opettaja(t) arvioivat tehostetun tuen tarpeen (Takala, 2010). Tällöin opettaja laatii pedagogisen arvion oppilaan tilanteesta ja tarpeista. Opettaja voi tehdä kokeita ja erityisopettaja voi tehdä testejä oppilaan taitojen mittaamiseksi. Yhteistyössä eri toimijoiden kanssa voidaan tehdä päätös tehostetusta tuesta. (Takala, 2010, 22.)

3.2.2 Tehostettu tuki

Tehostetulla tuella tarkoitetaan toiminnallista ryhmä -ja yksilöohjausta sekä lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista (Takala, 2010, 22). Viimeistään tehostetun tuen vaiheessa oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jonka avulla tukea suunnitellaan ja seurataan. Suunnitelma sisältää tavoitteet lapsen kasvuun ja kehitykselle. Siinä arvioidaan oppilaan vahvuudet ja riskitekijät. Opetusjärjestelyt ovat joustavia ja ne sisältävät monimuotoista eriyttämistä, tuki- ja samanaikaisopetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta. Oppilashuollon

palvelut tulevat mukaan vahvemmin kuin yleisessä tuessa. Oppilaalle järjestetään tarvittaessa avustajapalveluita, apuvälineitä tai muita tukipalveluita.

Opetusryhmän vastuuopettaja vastaa pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisesta. Opettaja päättää, keitä asiantuntijoita ottaa mukaan prosessiin: tilanteen arviointiin ja tuen suunnitteluun. Paikallisesta opetussuunnitelmasta tulee löytyä mahdollisimman selkeästi vastuuhenkilöt ja työnjaon periaatteet sekä käytettävät lomakkeet ja suunnitelman sisältö. (Sarlin & Koivula 2009, 29.)

Tehostettu tuki tulee järjestää laadultaan ja määrältään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Samalla korostuu oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä tulee seurata ja arvioida säännöllisesti tehostetun tuen aikana. Mikäli todetaan, että oppilaan tuen tarve muuttuu, päivitetään oppimissuunnitelma vastaamaan uutta tilannetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Mikäli tehostetun tuen eri muodot koetaan riittämättömiksi, otetaan käyttöön erityinen tuki. Perusteet erityisen tuen päätökselle moniammatillisesti laadittuun pedagogiseen selvitykseen. Pedagoginen selvitys perustuu lähtökohdaisesti pedagogiselle asiantuntijuudelle. Tarvittaessa sitä voidaan täydentää psykologin tai lääkärin asiantuntijalausunnolla tai sosiaalisella selvityksellä. (Sarlin & Koivula 2009, 29.)

3.2.3 Erityinen tuki

Oppilashuollolla pyritään vahvistamaan oppilaan kykyä toimia koulu yhteisössä mahdollisimman tasapainoisesti. Oppilaan etu on oppilashuollossa ensisijaisen tärkeää. Oppilashuolto on tärkeä osa koulun kasvatus -ja opetustehtävää. ”Oppilaalla on oikeus saada maksutta sellainen oppilashuolto, jota opetukseen osallistuminen edellyttää.” (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 77).

Erityinen tuki on tarpeen silloin, kun kasvun kehityksen, tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityisen tuen tehtävänä on tarjota oppilaalle suunnitelmallista tukea siten, että hän voi suorittaa oppivelvollisuuden ja jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen. Oppilasta kannustetaan ottamaan vastuuta opiskelustaan omien edellytysten puitteissa. Lisäksi pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa sekä opiskelumotivaatiota. Käytettävissä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Erityinen tuki pyritään järjestämään ensisijaisesti omassa luokassa, mutta muutkin opetusjärjestelyt ovat käytettävissä, mikäli tarve niin vaatii. Oppilas voidaan ohjata opiskelemaan erityisluokalle tai muuhun sopivaan paikkaan. Opetuspaikasta päättää opetuksen järjestäjä. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetuksessa voidaan poiketa perusopetuslaista mm. oppiaineiden, oppimäärien laajuuksien ja oppilaan ohjauksen suhteen. Kuitenkin niin, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. (Erityisopetuksen strategia 2007, 22.)

Kun oppilas saa erityisen tuen päätöksen, hänelle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma laaditaan moniammatillisena yhteistyönä. Suunnitelman tekemiseen osallistuvat oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijat sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat. HOJKS on suunnitelma, johon kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt, käytössä olevat pedagogiset menetelmät sekä oppilaan saama tuki ja ohjaus. Erityisen tuen tarpeellisuus tarkistetaan lain määräämin väliajoin sekä aina, jos tuen tarve muuttuu. Tällöin tehdään uusi pedagoginen selvitys. Jos oppilas tarvitsee edelleen erityistä tukea, sitä jatketaan. Mikäli oppilas on kuntoutunut riittävästi, pohditaan voiko oppilas palata tehostetun tuen piiriin. Tällöin erityisen tuen lopettamisesta tehdään hallinnollinen päätös. (Opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

3.2.4 Erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestäminen

Opetusministeriön erityisopetuksen strategiaraportissa (Erityisopetuksen strategia, 2007) inklusiivisen opetuksen idea nostetaan keskeiseksi koulutuksen kehittämisen suunnaksi. Lisäksi mainitaan, että erityisopetuksen järjestämisen lähtökohtana on yleisopetus. Erityisopetukseen otettujen oppilaiden opetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä, muussa tapauksessa osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä. Raportin mukaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestäminen erityisluokassa on lisääntynyt. Samaan aikaan erityisoppilaiden opetus yleisopetuksen ryhmissä on lähes kymmenkertaistunut. Tämän kehityksen takia kunnat ovat kehittäneet uusia toimintamalleja. Opettajat kaipaavat neuvoja erityisoppilaiden tukemisessa. Koska opiskelu lähikouluissa on yleistynyt, on noussut esiin tarve kehittää joustavia erityistuen muotoja. Erityiskoulut toimivat usein tällaisessa mallissa osaamis- ja resurssikeskuksina. Erityisopettajien pedagoginen osaaminen on näin tukena luokan- ja aineenopettajille. (Lahtinen, 2009, 183.)

3.2.5 Erityisopettaja ja erityisen tuen oppilaan tukeminen

Erityisopettajien toiminta voidaan jakaa kahteen perusmalliin. Toiminnan kohteena voivat olla oppilasryhmät ja oppilaat tai kouluyhteisö. Jos kohteena ovat oppilasryhmät tai oppilaat, voidaan erityisopetus jakaa kahteen perusmalliin: kokoaikaiseen ja osa-aikaiseen. (Lahtinen, 2009, 172–201.)

Kokoaikaista erityisopetusta antaa erityisluokanopettaja. Usein hän opettaa pienehköä ryhmää. Erityisluokanopettajat toimivat nykyään usein yhteistyössä yleisopetuksen kanssa. Erityisen tuen oppilaiden integrointia lisätään koulupolun edetessä. Vastaavasti yleisopetuksen oppilaat voivat opiskella pienluokassa lyhyen ajanjakson ajan ja saavat näin intensiivistä opetusta. Opetus on tällöin usein luonteeltaan ennaltaehkäisevää. Kokoaikaisen erityisopetuksen historia on lähtenyt segregoinnista, mutta inklusion ajatus on vienyt opetusta kohti uusia toimintamalleja, joissa oppilaita pyritään integroimaan entistä useammin ja uusia toimintatapoja etsitään (Takala, 2010, 59–62.)

Osa-aikaisessa tai laaja-alaisessa erityisopetuksessa oppilas on erityisopetuksessa osan koulupäivästä tai -viikosta. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan järjestää siten, että erityisopettaja opettaa pienryhmää tai yksittäistä oppilasta. Pienryhmäopetus on yleisin laaja-alaisen erityisopetuksen muoto. Siitä hyötyvät varsinkin oppilaat, joille isossa ryhmässä toimiminen on sosiaalisesti haastavaa. Opetus on intensiivistä ja siinä voidaan helpommin ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Pienryhmässä tapahtuva erityisopetus saattaa kuitenkin lisätä segregatiota ja se vaatii paljon resursseja. (Takala, 2010, 59–62.)

Yhdysvalloissa alettiin jo 1960-luvulla käyttää malleja, joissa korostuu yhteistoiminta. Näissä malleissa kaksi opettajaa toimii työparina, ja opetuksesta hyötyy koko oppilasryhmä. Työparina voivat toimia luokanopettaja ja erityisopettaja, mutta myös kaksi luokanopettajaa tai aineenopettajaa. (Lahtinen, 2009, 186–188.)

Yleisin yhteistoimintaan perustuva malli on avustavan opettajan malli, jossa toinen opettaa ja toinen avustaa. Muita yhteistoiminnallisia malleja ovat rinnakkaisopetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus. Viimeisenä mainitussa mallissa opettajat tekevät yhteistyötä suunnitellessaan, opettaessaan ja arvioidessaan. Vastuu oppilaista jaetaan yhdessä. (Takala 2010.)

Pyrkimys inklusioon on saanut aikaan sen, että on kehitetty malleja, joissa erityisopetuksen toteutus kohdistuu koko koulu yhteisöön. Toimijoina ovat siis opettajakollegat, koko koulu yhteisö ja jopa ulkopuoliset yhteistyötahot. Malleja ovat esim. valmentajamalli, resurssiopettajamalli, konsultaatiomalli ja koordinaattorimalli. Näissä kaikissa korostuu erityisopettajan asiantuntemuksen hyödyntäminen. Tavoitteena on asenteiden, toimintaedellytysten ja itse toiminnan pitkäaikainen kehittäminen. Taustalla on vahva ajatus inklusiosta. (Lahtinen, 2009, 188–191.)

Erityisopettajalla on perinteisesti ollut tärkeä rooli erityisen tuen oppilaiden tuen järjestämisessä. Tukea on voitu antaa edellä mainittujen toimintamallien

mukaan suoraan oppilaille tai viime aikoina enenevässä määrin koko kouluyhteisölle. Tähän on tarvittu kouluissa erityispedagogista asiantuntemusta. Laatikainen (2000) toteaa käytännönläheisessä teoksessaan Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla seuraavaa: ”Erityisopettajan panos on yhä merkittävä, vaikka tuen antamisen ja vastuun kantamisen painopistettä siirretäänkin entistä enemmän luokan- ja aineenopettajille” (Laatikainen, 2000, 16).

3.2.6 Luokanopettaja ja erityisen tuen oppilaan tukeminen

Kun oppilas saa erityisen tuen päätöksen, on hänen koulutyötään tuettu jo monin tavoin. Tässä vaiheessa vaikeudet näyttäytyvät koulussa usein myös häiriökäyttäytymisenä. Jos opettajan käyttämät toimintamallit eivät riitä, tulee ratkaisuja ongelmiin etsiä muitten opettajien ja asiantuntijojen kanssa. Ratkaisuja ja tukitoimia tulee pohtia paitsi keskustelemalla, myös kirjaamalla yksityiskohtainen suunnitelma.

Diagnosoinnin sijaan voidaan käyttää ongelmanratkaisumallia, jonka avulla opettaja etsii koulunkäyntiongelmien tapauskohtaisia ratkaisuja. Tällaista mallia käytettäessä ei tarvita diagnooseja tai erityisasiantuntemusta, vaan tervettä järkeä. Malli tarjoaa nopean tavan reagoida ongelmiin ja yksilöllistää opetusta vastakohtana hitaalle ja kankealle HOJKS-menettelylle. Käyttäessään luokassa esteetöntä opetusta, opettaja suunnittelee opetuksen alun perinkin kaikille sopivaksi. (Saloviita, 2007, 146–167.)

Thousand, Villa ja Nevin (2007, 9–13) korostavat opetuksen eriyttämistä. He esittelevät esteettömän opetuksen mallin (universal design for learning), joka perustuu ajatukseen yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta opetuksessa. Opettajan tulisi selvittää aluksi kaikkien oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet. Tiedostaessaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tavat oppia, opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan siten, että opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan. Opetuksessa tulisi lähteä kyvyistä ja vahvuuksista toisin kuin perinteisessä mallissa, jossa oppilasta pyritään mukauttamaan opetuksen suuntaan.

Perinteisessä mallissa erityistä tukea tarvitseva oppilas törmää helposti fyysi- siin, affektiivisiin tai kognitiivisiin esteisiin ja joutuu toisten oppilaiden eristä- mäksi. Opetus suunnitellaan siten, ettei näitä esteitä pääse muodostumaan.

Esteettömässä opetuksessa käytetään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, ryhmätyötä, vertaistukea, yhdessä opettamista, kokemuksellista, moni- kanavaista ja keksivää oppimista (Udvari–Solner, Villa & Thousand, 2005, 134–154).

Erityisasiantuntijoita käytetään poikkiammatilliseen tapaan. Luokkahuoneen ovat avataan terapeuteille, neuropsykologeille ja fysioterapeuteille, jotta oppi- laat saavat tukea oppituntien aikana. Aikuisetkin oppivat toisiltaan, eikä tukea tarvitsevia oppilaita suljeta luokkatilanteen ulkopuolelle. Esteettömän opetuk- sen taustana on kaikkien osallisuutta korostava arvomaailma. Tämän tulee nä- kyä myös koko koulun ilmapiirissä, jonka luomisessa keskeinen asema on koulun johtajalla. Saadessaan tukea koulun johdolta, opettajan ei tarvitse työ- kennellä yksin. (Saloviita, 2007, 165–167.)

Pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan yksilöllisten tavoitteiden lisäksi erityisen tuen muodot, joita oppilaan tukemiseksi järjestetään ja toteutetaan. Ne eivät kuitenkaan kerro, miten tuki toteutuu oppilaan näkökulmasta tai miten kouluun saapuva havainnoitsija sen huomaisi. Artikkelissaan Thuneberg ja Vainikainen esittävät kysymyksen: Kuinka lain periaatteet konkretisoituvat pedagogisissa tukidokumenteissa? He ovat etsineet vastausta tutkimalla 514 tukidokument- tia, jotka oli laadittu ala-, ylä- ja yhtenäiskouluissa pääkaupunkiseudulla ja Länsi-Suomessa. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 137.)

Dokumenttianalyysi kokoaa tietoa tuen tarpeen perusteluista, tuen syistä, tuen saajista, tuen sisällöstä ja tavasta, tuen paikasta, dokumenttiin kirjatusta tuen ilmaisutavoista sekä huoltajan ja oppilaan osallisuudesta. Dokumenteissa tuen antamisen pääsyy esitettiin selvästi. Erityistä tukea suunnattiin järkevästi niille oppilaille, joilla oli monenlaisia vaikeuksia oppimisessaan (29%), sosio-emo- tionaalisisessa käytöksessään ja motivaatiossaan (17%), joilla oli kehitysviive

tai autismin piirteitä (15%) tai joilla oli ongelmia tarkkaavaisuudessa ja toiminnanohjauksessa (14%). Vaikeimmin tuettaviksi koettiin oppilaat, joilla oli paljon poissaoloja. Dokumenttien valossa 6% oppilaista oli sellaisia, joilla poissaoloja oli todella paljon. Vaikka koulut olivat tehneet valtavasti yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, näiden oppilaiden kohdalla oli vaikeaa päästä tutkimaan oppimisvaikeuksia. Irrallisuuden tunne esti oppilaiden motivoitumista ja opiskelua (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Tuen sisältöinä ja tapoina dokumentteihin oli kirjattu erilaisia joustavia järjestelyitä. Erityisen tuen oppilaiden kohdalla näitä olivat esim. pidennetty aika tehdä kokeita, sermien käyttö, sähköiset materiaalit, oppilaan toistuva itsearviointi, kotiin annettava viikoittainen tieto edistymisestä ja opettajan ja oppilaan yhteissuunnittelu opintopolkujen luomiseksi. Luokissa oli myös ollut samanaikaisopetusta, koulunkäyntiavustaja tai resurssiopettaja. Oppilaat olivat saaneet tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla. Erityisen tuen oppilaista 20% opiskeli kokonaan yksilöllistetyin tavoittein, 14% osittain yksilöllistetyin ja 6% yleisen opetussuunnitelman perustein. Alaluokilla yksilöllistämistä käytettiin huomattavasti yläluokkia vähemmän uuden lain hengen mukaisesti. Erityistä tukea saavista 60% opiskeli kokonaan erityisluokassa, 34% kokonaan integroituna ja 6% osittain integroituna. Uuden lain tuoma inklusion pyrkimys näkyi tutkimustuloksissa siten, että alaluokkalaiset opiskelivat yläluokkalaisia useammin osittain integroituna, kun taas yläluokkalaiset opiskelivat merkitsevästi useammin kokonaan erityisluokassa. Artikkelinsa lopuksi tutkijat tähdentävät, että dokumenttianalyysi ja sen rinnalla tehdyt rehtorihaastattelut eivät kerro, mitä oppilas ajattelee tukensa onnistumisesta ja kokevatko opettajat tekevänsä niin hyvää työtä kuin toivoisivat. (Thuneberg & Vainikainen, 2015.)

4 Riittävän hyvä opettaja?

Inklusion ajatuksen myötä luokanopettajan työnkuva on laajentunut. Kun erityistä tukea vaativa oppilas integroidaan yleisopetuksen luokkaan, opettaja kohtaa työssään uudenlaisia haasteita. Erityisen tuen suunnitteleminen vaatii yhteistyötä. Arjen tilanteissa päävastuu tuen antamisesta on kuitenkin luokanopettajalla. Hänen täytyy muuttaa omaa toimintaansa, jotta hän kykenisi kohtaamaan erilaisten oppilaiden tarpeita. Mikäli toiminta ei kanna hedelmää, saattaa opettaja kokea riittämättömyyden ja taitamattomuuden tunnetta. Tämä puolestaan voi pahimmillaan johtaa työuupumukseen.

Tämän tutkimuksen edetessä mietin, mikä saa opettajan jaksamaan työssään ja ponnistelemaan haasteita kohdatessaan. Kerättyäni haastatteluaineiston tutustuin Banduran (1997) sosiaalisen oppimisen teoriaan ja minä -pystyvyyden käsitteeseen. Ne tarjosivat tutkimukseeni teoreettisen viitekehyksen, jota vasten saatoin uudella tavalla peilata opettajien kertomuksia erityisen tuen toimivuudesta. Tässä luvussa pohdin lopuksi opettajan työhyvinvointiin vaikuttavia seikkoja.

4.1 Opettajan minä-pystyvyys

Bandura (1997,79–80) on luonut sosiaaliskognitiivisen teorian. Sen mukaan yksilön toiminta perustuu kolmitahoiseen vuorovaikutukseen. Nämä tahot ovat: oma käyttäytyminen (behavior), ulkoinen ympäristö (environment) sekä sisäiset osatekijät (internal personal factors). Minäpystyvyydellä Bandura tarkoittaa henkilön uskoa omiin kykyihin sekä siihen, että pystyy suoriutumaan annetusta tehtävästä vaatimusten edellyttämällä tavalla. Aiemmat hyvät saavutukset parantavat yksilön pystyvyyttä, sillä niiden mukanaan tuomat kokemukset ja tulokset edesauttavat onnistumisia jatkossakin. Vaikeuksien kääntäminen voitoksi ja vaikeuksista oppiminen onkin ensisijaisen tärkeää yksilön kehittymisen ja minäpystyvyyden kohentamisen näkökulmasta. Henkilöt, jotka pystyvät määrätietoisesti analysoimaan omia suorituksiaan ja luomaan uusia

käytäntöjä sekä strategioita menestyäkseen, vahvistavat omaa minäpystyvyyttä.

Banduran (1977, 78–80) mukaan ihmisen näkemys omasta pystyvyydestä vaikuttaa siihen, haluaako hän edes yrittää selviytyä vaikeissa olosuhteissa. Bandura erottaa toisistaan **pystyvyyssodotukset** ja **tulosodotukset**. Pystyvyyssodotuksilla hän tarkoittaa yksilön näkemystä siitä, että tämä pystyy toimimaan tietyssä tilanteessa. Tulosodotukset puolestaan ovat yksilön arvioita siitä, että hänen toimintansa johtaa tiettyyn lopputulokseen. Ne eroavat toisistaan siten, että yksilöt voivat uskoa tietynlaisen toiminnan johtavan toivottuun lopputulokseen. Eri asia on, uskovatko he pystyvänsä itse tuohon toimintaan.

Käsitykset minäpystyvyydestä vaikuttavat yksilön kognitiivisiin prosesseihin, motivaatioon, tunteisiin ja valintoihin. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat puolestaan yksilön toimintaan. **Kognitiiviset prosessit** (cognitive processes) ilmentävät tiedon rakentamisena ja ongelmaratkaisuna. Näiden ajatusprosessien tarkoituksena on löytää keinoja päästä haluttuun lopputulokseen. Vahva minäpystyvyyden tunne saa yksilön käyttämään vaativampia ajatusprosesseja, asettamaan itselleen korkeampia tavoitteita ja tähtäämään vahvemmin tulevaisuuteen. (Bandura, 1997, 39,116.)

Motivaatio (motivational processes) rakentuu ajatteluprosessien kautta. Yksilön käsitys minäpystyvyydestä vaikuttaa uskomuksiin oman toiminnan vaikuttavuudesta, mahdollisista positiivisista tai negatiivisista tulosodotuksista ja siihen, miten sinnikkäästi hän jaksaa yrittää haastavissa tilanteissa. Yksilö, jolla on vahva minä-pystyvyys, pyrkii ennakoimaan tulevaa, on motivoitunut yrittämään parastaan ja näkee vaikeudet haasteina, joista voi selvitä. (Bandura, 1997,122–123.)

Minäpystyvyyden mekanismi vaikuttaa **tunteiden kokemiseen ja itsesäätelyyn** (affective processes). Haastavakaan tilanne ei tunnu stressaavalta, mikäli yksilö luottaa kykyynsä hallita mahdollisesti eteen tulevia vaaratekijöitä. Ojala

(2017, 95, 100) puhuu **pedagogisen hallinnan tunteesta**, jonka vahvistaminen on tärkeää, kun halutaan luoda parhaimmat edellytykset inklusiivisen opetuksen mallin toteuttamiselle.

Heikko minäpystyvyyden tunne saa aikaan huolestuneisuutta ja ahdistuneisuutta. Tällöin yksilö kokee, ettei hän pysty kontrolloimaan tilanteita, vaan näkee ympärillään vaaroja ja uhkia. Tästä voi seurata negatiivisten ajatusten kehä. Yksilö saattaa masentua, koska kokee, ettei kykene toimimaan tuloksellisesti. Nähdessään toimintaympäristönsä synkkänä hän alkaa toimia siten, että lisää ympäristön synkkyyttä ja saa koko yhteisön tuntemaan ankeutta, vihamielisyyttä, vastustusta ja syyllisyyttä. (Bandura 1997, 153–154.)

Tekemällä **valintoja** (selective processes) urallaan ja koko elämänpolkunsa varrella yksilö vaikuttaa siihen, millaisiin ympäristöihin ja tilanteisiin hän etsii. Mitä vahvempi yksilön pystyvyyden tunne on, sitä haastavamman toiminnan pariin hän hakeutuu. Ihminen välttelee sellaisia ympäristöjä ja toimintoja, joiden kokee vaativan enemmän kuin mihin omat kyvyt riittävät. Vasta valittuaan tietyn ympäristön ja sitouduttuaan tiettyyn tehtävään yksilö voi toteuttaa kognitiivisia ajatusprosessejaan, kehittää motivaatiotaan ja kokea tehtävänsä liittyviä tunteita. (Bandura, 1997)

Banduran (1997, 79) mukaan minäpystyvyyden taustalla on neljä toisiinsa yhteydessä olevaa lähdeä: Aiemmat kokemukset (mastery experiences), sijaiskokemukset (vicarious experiences, verbaalinen vakuuttaminen (verbal persuasion) ja fysiologiset kokemukset ja tunnetilan vaikutukset (physiological and affective states). Muodostaessaan käsitystä omasta pystyvyydestään yksilö yhdistelee näistä lähteistä tulevaa informaatiota.

Aiemmat kokemukset viitoittavat eniten henkilön minäpystyvyyden rakentumista ja sitä kautta toimintaa. Onnistuneet kokemukset nostavat pystyvyyden tunnetta, kun taas epäonnistumiset laskevat minäpystyvyyttä. Analysoidessaan toimintaansa ihminen käy läpi kognitiivisia prosesseja. Mikäli henkilö ky-

kenee suoriutumaan haasteista kohtuullisella työllä, vaikuttaa tämä pystyvyyden tunteeseen positiivisesti ja vahvistaa sitä jatkossa. Henkilö kokee pystyvänsä kontrolloimaan haastavia tilanteita paremmin. (Bandura, 1997, 80.)

Sijaiskokemukset auttavat henkilöä muodostamaan omaa toimintamalliaan ja kehittämään sitä. Vertaamalla omaa toimintaa toisten onnistuneisiin suoriutuksiin henkilön omat pystyvyyssodotukset vahvistuvat hänen kohdatessaan vastaavanlaisia haasteita. Kokemusten vertaamista tapahtuu arjessa psyykkisellä tasolla joka päivä. Henkilön sosioekonominen asema, ikä ja erilaiset taustatekijät vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka hän tulkitsee informaatiota. Medialla on myös suuri merkitys informaation tuottajana. Henkilö mallintaa omaa toimintaansa verraten sitä muiden ihmisten toimintaan. Toiminnan malli voi tulla ulkoapäin, mutta toisaalta henkilö voi yhtä hyvin tehdä onnistuneita tai epäonnistuneita mallinuksia oman pohdintansa seurauksena. (Bandura, 1997, 86–88.)

Verbaalisella vakuuttelulla yksilö pyrkii vahvistamaan minäpystyvyyttään. Yksilön itsearviointi on vahvasti yhteydessä toisten antamaan palautteeseen. Henkilö, joka ei ota vastaan palautetta, pyrkii toimimaan omalla vahvalla näkemyksellään. Hän voi omata kokemustensa kautta vahvaa kompetenssia. Toisaalta omaehtoinen toiminta, palautteen ohittaminen, voi johtaa ei-toivottuun tulokseen. Tärkeitä palautteessa on kohdistaa se henkilön taitoja ja tasoa vastaavaksi. Tällöin palaute voi toimia kannustajana ja vahvistaa yksilön minäpystyvyyssäilytystä. Palautteen antajalla onkin suuri vastuu ja hänellä tulisi olla psykologista silmää, jotta palaute saisi aikaan pystyvyyden tunteen vahvistumista. (Bandura, 1997, 101–102.)

Fysiologisilla kokemuksilla ja tunnetilan vaikutuksilla tarkoitetaan ihmisen kehon tuntemuksia ja tiloja hänen kohdatessaan räsitystä sekä stressiä. Se, kuinka henkilö pystyy toimimaan haasteellisissa tilanteissa, miten paljon hän kokee väsymystä tai fyysistä tehottomuutta, vaikuttaa minäpystyvyyden tunteen kokemiseen. Yksilön valmiudet kohdata fyysisesti ja henkisesti haastavia tilanteita määrittävät hänen tuntemuksiaan omasta pystyvyydestä. Negatiiviset

tuntemukset alentavat minäpystyvyyden kokemista, kun taas positiiviset tuntemukset yksilön saavuttaessa jotakin merkittävää vahvistavat minäpystyvyyden kokemusta. (Bandura, 1997, 107, 111–112.)

Soodak ja Podell (1996, 401–409) ovat tukeutuneet Banduran teoreettiseen viitekehykseen ja tutkineet opettajan pystyvyyttä. He näkevät opettajan pystyvyydessä kolme ulottuvuutta. Henkilökohtainen pystyvyys (personal efficacy) on opettajan käsitys omista opetustaidoistaan. Tulospystyvyys (outcome efficacy) on opettajan näkemys siitä, että hän käyttämällä taitojaan saa aikaan oppilaissa toivottuja tuloksia. Yleisellä opetuspystyvyydellä (teaching efficacy) he tarkoittavat uskoa siihen, että opetuksella voidaan pienentää oppimista vaikeuttavien tekijöiden vaikutusta. Sillä tarkoitetaan opettajien tuloksellista toimintaa yleisellä tasolla. Henkilökohtainen pystyvyys ja tulospystyvyys ovat itsenäisiä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat pedagogiseen päätöksentekoon ja opettajan toimintaan. Opettajat, joilla on vahva henkilökohtainen pystyvyys, mutta matala tulospystyvyys, ohjaavat mielellään erityisoppilaat pois yleisopetuksen luokasta. He tuntevat itsensä taidokkaiksi, mutta eivät usko, että oma toiminta on tehokasta vaativien oppilaiden kohdalla.

Henkilökohtaista pystyvyyttä voidaan kasvattaa lisäkoulutuksella ja lisäämällä täten itsevarmuutta. Monet osaavat opettajat, joiden yritykset tukahtuvat huonoissa työolosuhteissa, saattavat tuntea heikkoa tulospystyvyyttä, eivätkä ole motivoituneita jatkamaan työssään. Heidän kohdallaan on tärkeää puuttua ympärillä vallitseviin olosuhteisiin. Pystyvyyden tunteen vahvistamiseksi tulee siis kiinnittää huomiota opetusmenetelmiin ja luoda opetustyötä tukevia ympäristöjä. Näihin seikkoihin on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota uraansa aloittavien opettajien kohdalla. Kun nämä asiat otetaan huomioon ja niihin panostetaan, yleinen opetuspystyvyys kasvaa kokemuksen myötä. Kokeneet opettajat tuntevat tekevänsä vaikutuksellista työtä. (Soodak & Podell, 1996, 409–410.)

Opettajan pystyvyyden vahvistaminen on tärkeää kaikkien opettajien, mutta varsinkin alakoulussa opettavien kohdalla. Mitä nuorempien oppilaiden kanssa opettaja työskentelee, sitä enemmän hän opetuksellaan vaikuttaa oppilaitensa käsityksiin omasta pystyvyydestään. Opettajan kokema pystyvyyden

tunne lisää työhön sitoutumista. Sitoutumista lisää myös rehtorin vahva kasvatustyölle antama tuki. Sen sijaan kollegoiden tuki, palkan suuruus tai opetuskokemus ei vaikuta merkittävästi opetustyöhön sitoutumiseen. (Bandura 1997, 243.)

Bandura (1997) nostaa esille myös kollektiivisen pystyvyyden käsitteen ja painottaa tällaisen pystyvyyden tärkeyttä opetuslalla. Pystyvää työyhteisöä johtaa rehtori, joka panostaa hallinnon lisäksi vahvasti opetuksen laadun parantamiseen. Samanlaisia tuloksia raportoi Ojala (2017,102), jonka kyselyaineiston mukaan opettajat arvostavat paljon rehtorin toimintaa työnsä tukena. Rehtori on keskeinen vaikuttaja koulun toimintayhteisön tukijana. Työyhteisön sisäinen yhteinen ymmärrys helpottaa tavoitteista ja toimintatavoista opettajan työtä ja lisäävät jaksamista.

Rehtori pystyy omalla toiminnallaan lisäämään opettajiensa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettajat tuntevat itsensä tarpeellisiksi ja uskovat omaan kykyynsä voittaa esteet yhdessä. Vahvan pystyvyyden omaava työyhteisö ohjaa ja tukee oppilaita. Oppilaat saavat välitöntä korjaavaa palautetta ja tukiope- tusta heti, jos ongelmia oppimisessa ilmenee. Työrauhassa ilmeneviä vaikeuksia on vähemmän, eikä opettajien aika kulu kurinpitoon. Jos ongelmia on, niihin puututaan yhteisesti sovitulla keinoilla nopeasti. Opettajan ja koko työyhteisön pystyvyys vaikuttaa opettajien haluun kokeilla erilaisia opetusmetodeja ja tukea oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia tai haastavaa käytöstä. (Bandura 1997, 247–251.)

Inklusiivisen opetuksen mallin toteuttaminen vaatii paljon kehittämistyötä. Tällaista kehittämistä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon koulu yhteisön lasten ja aikuisten tarpeet ja heidän hyvinvointinsa tukeminen. Tämä puolestaan luo haasteita opetuksen järjestäjille. (Ojala 2017, 99.) Kouluille tulee hallinnon suunnalta paineita erilaisten uudistusten toteuttamiseksi. Usein hallinnolta kuitenkin unohtuu, miten paljon taitoja, resursseja ja rakenteeseen luotavia tukimuotoja koulun tasolla tarvitaan, jotta uudistukset voidaan ottaa menestyksellisesti käyttöön. Mitä enemmän koulut saavat tukea tehtävälleen, sitä parem-

min opettajilla säilyy vahva pystyvyyden tunne. Tämä koskee varsinkin tilanteita ja uudistuksia, joissa kyse on haastavien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokissa. (Bandura, 1997, 252–253.)

Opettajat voivat kokea minäpystyvyytensä alhaiseksi opettaessaan sosioemotionaalisesti haastavia oppilaita. Egyed & Short (2006, 471) totesivat tutkimuksessaan, että opettajat, jotka kokivat epävarmuutta työssään, altistuivat helpommin työuupumukseen. Alhainen stressin taso opettajilla edesauttoi haastavien oppilaiden opetuksessa. Opettajat, jotka pystyivät tekemään selkeän päätöksen oppilaan sijoittamisesta erityisluokkaan tai jäämisestä yleisopetukseen, eivät kokeneet tilannetta stressaavaksi. Korkean stressitason omaavat opettajat jäivät pohtimaan oppilaan sijoitusta, joka aiheutti heille lisää uupumusta. Uupumus vaikeutti päätöksentekoa. Alhaisen stressitason omaavat opettajat kykenivät tarjoamaan monipuolista opetusta ja huomioimaan oppilaiden erityistarpeet paremmin kuin ne opettajat, joilla stressitaso oli korkea. Lisäksi opettajat, joilla oli alhainen stressitaso, olivat halukkaita turvautumaan erilaisiin interventioihin ja suunnittelemaan opetustaan. Lisäkoulutuksella ja opetuksen tukimuodoilla pystytään vaikuttamaan opettajan käsitykseen omista kyvyistä.

4.2 Opettajan työhyvinvointi

Vallalla olevan kasvatusteorian mukaisesti opettajat suhtautuvat integraation mukanaan tuomiin haasteisiin ymmärtäen ja haluavat toimia tasa-arvoisen koulutuksen puolesta. Opettajat kantavat vastuuta opetuksen laadusta (Moberg 1998, 136). Suomalaisia opettajia huolestuttaa kuitenkin oma pedagoginen taito sekä koulun tarjoamat resurssit. Varsinkin vaikeavammaisten ja käytöshäiriöisten opetus nähdään haastavana.

Pedagogisten haasteiden kohtaaminen on vaativaa, mikäli opettaja kokee riittämättömyyden tunnetta ammatillisesti. Opettaja tekee työtä koko persoonallaan. Opetuksen taustalla on idealismi hyvästä opettajasta ja opettamisesta. Opettaja altistaa itsensä ympäröivän yhteisön arvostukselle tai arvostelulle.

Opettaessaan koko persoonallaan opettajan ammatillinen ja yksityinen minä lähestyvät toisiaan. Vaikeissa tilanteissa opettaja voi kokea suurtakin epäonnistumista, koska tunteiden kirjo on voimakkaasti mukana itse opettamisessa. Opettajat reagoivat tunteella olosuhteisiin sekä pohtivat, mitä he itse ovat tai toimivatko oikein. Nias (1996, 303–306) kokee opettajien tunteiden merkityksen tärkeänä työhön sitoutumisen kannalta ja kysyykin, onko tähän kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Sitoutuneet opettajat jaksavat työssään. Kun opettajat voivat hyvin, turvataan oppilaiden hyvinvointi paremmin.

Opettajalla on oppilaistaan jakamaton vastuu. Luokkakokojen ollessa suuria ja oppilasaineksen vaihtelevaa opettaja joutuu tekemään työtään jatkuvan muutoksen parissa (Nevalainen & Nieminen 2010, 72–73). Tilanteet luokassa muuttuvat nopeasti, ja usein opettaja joutuu tekemään päätöksiä pikaisesti ja luottamaan intuitioonsa. Väärät ratkaisut opetustilanteissa voivat pilata tunnin tai jopa koko päivän rutiinit. Opettaja tekee työtään myös muiden kollegojen kanssa. Sosiaaliset tilanteet voivat tuoda helpotusta työhön mutta toisaalta haastaa työssä jaksamisessa. Työyhteisön rooli kuormittavuuden jakajana onkin merkittävä.

Kouluissa, joissa on erityisen paljon integroituja oppilaita, tulee kiinnittää huomio opettajien väliseen yhteistyöhön. Nopea puuttuminen ristiriitatilanteisiin ja niiden ennaltaehkäisy ovat tärkeässä roolissa. Nopea reagointi tukee oppilaiden sosiaalistumista ja mahdollistaa oppilaan yksilöllistä kehitystä. Laaja-alaisen, oppilasta tukevien toimien kehittäminen onkin keskiössä opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Opettajan taidot heterogeenisen ryhmän opettamisessa ovat tärkeässä roolissa. Myös eri opetusstrategioiden hallinta on olennaista, jotta saavutetaan myönteisiä oppimiskokemuksia. (Lappalainen & Mäkihonko, 2004, 70–71.)

Opettajat, jotka kokevat työn liian vaativana ja vaikuttamismahdollisuutensa työn laadun parantamiseen heikkona, ovat riskiryhmässä sairastua loppuun palamiseen (Santavirta, Soloviena & Theorell 2007, 222). Opettajan stressi vaikuttaa myös oppijan oppimiseen. Tunne-elämän ehtyminen, vireystaso ja

tunne-elämän hyvinvointi ovat kolme indikaattoria, jotka edellä mainittujen tutkijoiden mielestä ovat merkitseviä määriteltäessä opettajien hyvinvointia. Opettajat, jotka kokevat työnsä vaativana eivätkä pysty samalla vaikuttamaan työnsä kuvaan, kokevat helposti loppuun palamisen, burnout- tilan.

Ervasti (2012, 62) on väitöskirjassaan tutkinut opettajan työn psykososiaalisia riskitekijöitä ja niiden vaikutusta sairauspoissaoloihin. Tutkimuksessa havaittiin, että kouluissa, joissa oppilaat raportoivat ongelmakäyttäytymistä ja koulutyytymättömyyttä, opettajilla oli enemmän sairauspoissaoloja. Varsinkin oppilaiden koulutyytymättömyys lisäsi opettajien pitkiä sairauspoissaoloja. Mitä suurempi osuus koulun oppilaista kuului erityisopetuksen piiriin, sitä yleisempiä sairauspoissaolot olivat. Myös suuri oppilasmäärä opettajaa kohden vaikutti poissaolojen määrään. Ervasti ehdottaakin, että opettajaresurssia lisäämällä voidaan parantaa opettajien ammatillista hyvinvointia varsinkin kouluissa, joissa on paljon sosioemotionaalisesti haastavia oppilaita.

Opettajan työnkuva on muuttunut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Opettajalta vaaditaan aiempaa enemmän oppilashuollollisia, erityispedagogisia sekä sosiaalityön tekemiseen liittyviä valmiuksia. (Kervinen 2005, 89.)

Ojala (2017, 95–101) on tutkinut opettajien kokemuksia, kun luokassa on psyykkisesti oireilevia oppilaita. Hän puhuu pedagogisen hallinnan tunteesta, jonka vahvistaminen lisää opettajan osaamista ja jaksamista työssään. Hyvinvoiva opettaja puolestaan kykenee edistämään oppilaiden henkistä hyvinvointia. Tutkimuksen valossa opettajat osaavat tunnistaa oppilaan ulospäin suuntautuneen psyykkisen oireilun, mutta pedagoginen kompetenssi näyttää olevan vähäistä tai jopa olematonta, kun opettajan tulisi kohdata psyykkisesti oireileva oppilas ja puuttua hänen toimintaansa. Tämä aiheuttaa opettajalle kokemuksia neuvottomuudesta ja osaamattomuudesta, mikä pitkään jatkueksaan saattaa vähentää opettajan työssä jaksamista. Tutkitut opettajat kertovat jäävänsä yksin haastavissa tilanteissa. Psyykkistä oireilua havaittuaan he eivät tiedä, milloin tulisi toimia, mitä tulisi tehdä ja kenen pitäisi tehdä jotain.

Näissä tilanteissa haastavan oireilun annetaan usein jatkua, ja oppilaiden tilannetta seurillaan. Oppilas saattaa saada apua vasta akuuteissa tilanteissa tai kun jotain vakavaa tapahtuu.

5 Aikaisemmat tutkimukset

Thuneberg ja Vainikainen tutkivat uuden lain toteumista pedagogisten dokumenttien perusteella. He tekivät dokumenttianalyysin 514 pedagogisen asiakirjan pohjalta. He selvittivät tuen tarpeen perusteluja, tuen syitä, tuen saajia, tuen sisältöä, paikkaa ja ilmaisutapaa dokumenteissa. Kiinnostuksen kohteena oli myös sähköinen hallinto-ohjelma Wilma ja huoltajien osallisuus. Dokumenttianalyysi osoitti, että lain mukanaan tuomien todellisten muutosten tunnistaminen on hankalaa. Dokumenttiaineiston perusteella opetuksen kentällä ollaan hyvin tietoisia kolmiportaisesta tuesta. Aineistosta voi myös päätellä, että tukea järjestetään laissa tarkoitettulla tavalla. Heikkojakin alueita on, esimerkiksi oppilaan ja huoltajien näkemysten esiin saaminen. Tutkijat huomattavat, että dokumentti- tai rehtoriaineistot eivät kuitenkaan kerro, miten oppilas tukensa kokee ja kokeeko opettaja kykenevänsä tekemään työtään niin hyvin kuin haluaisi. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 158.)

Tehtyäni haastattelut keväällä 2018 löysin Terhi Ojalan (2017) tekemän väitöskirjan: Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti, opettajien kokemuksia. Hän tutki opettajien kokemuksia kyselyaineiston, kirjoitelmien ja haastatteluaineiston perusteella. Tutkimuksessa opettajien työn konteksteiksi valikoitui institutionaalinen, pedagoginen ja medikalistinen kehys. Aineiston perusteella opettajat tunnistavat hyvin oppilaan ulospäinsuuntautuneen oireilyn. Samalla he tuntevat osaamattomuutta ja epävarmuutta oppilaan kohtaamisessa ja hänen toimintaansa puuttumisessa. Täten varhainen puuttuminen jää uupumaan ja opettajan pedagogisen hallinnan tunne on vähäistä. Sisäänpäin kääntynyt oireilu jää opettajilta usein huomaamatta. Osa opettajista koki riittämättömyyttä. He pohtivat oireilevien oppilaiden koulukuntoisuutta ja halusivat usein siirtää oppilaan muualle: erityisopettajalle, tutkimuksiin tai hoitoon.

Hong (2012, 417–440) on selvittänyt tutkimuksessaan miksi jotkut aloittelevat opettajat lähtevät ja miksi toiset jäävät opetustyöhön. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat, jotka jäivät ammattiin, pystyivät kohtaamaan paremmin työn haasteita. Keskeiseen asemaan nousi päätöksenteko, johon vaikuttivat arvot,

minä -pystyvyys, uskomukset ja tunteet. Usko omiin kykyihin oli selvästi suurempi niillä, jotka jatkoivat opettajan työssä. Opettajat, jotka kokivat työn liian haasteellisena, etsivät syitä riittämättömyyteen omasta persoonastaan tai luonteenpiirteistään. Opettajat, jotka vaihtoivat alaa, saattoivat kokea loppuun palamisen. Opettajan työtä jatkavilla (stayers) oli vahva minä- pystyvyysuskomus. Siihen vaikutti esimerkiksi esimieheltä saatu tuki ja kokeneilta kollegoilta saatu opastus ja kannustus. Tämän lisäksi he suhtautuivat ammatillisesti opetustyöhön, osasivat asettaa työllensä rajat, eivätkä ottaneet negatiivisia tapahtumia ja tunteita liian henkilökohtaisesti. Lähtijöiden (leavers) kohdalla huoli oppilaiden oppimisesta tai oppimattomuudesta personoitui opettajaan, vaikka oppilaiden omalla roolilla ja yrityksellä olikin tilanteessa vahva merkitys.

Banduran (1977, 1997) teoreettinen viitekehys on ollut pohjana useissa pystyvyyttä valottavissa tutkimuksissa (mm. Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996; Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Hong, 2012). Bandura ulottaa minä -pystyvyysteorian yksilön kaikkiin elämänvaiheisiin ja pyrkii selittämään ihmisen toimintaa sen valossa.

Soodak ja Podell (1996) tukeutuivat Banduran viitekehykseen ja tutkivat opettajan opettajan pystyvyyttä. Faktorianalyysiä käyttäen he löysivät opettajan pystyvyydelle kolmeen eri ulottuvuutta: henkilökohtainen pystyvyys, tulospystyvyys ja yleinen opetuspystyvyys. Vahva pystyvyyden tunne auttaa opettajaa työssä jaksamisessa, heikko pystyvyyden tunne luo epävarmuutta ja epäonnistumisen pelkoa.

Dellinger ym. (2008) kritisoivat aiemmissä tutkimuksissa esiteltyjä opettajan pystyvyyttä kuvaavia mittareita ja samalla koko opettajan pystyvyys -käsitettä. Opettajan pystyvyydellä on 1970 – 1990 -luvuilla USA:ssa tehdyissä tutkimuksissa tarkoitettu opettajan uskoa omiin kykyihinsä vaikuttaa toiminnallaan oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa. Oppilaan suorituksiin vaikuttavat kuitenkin monitahoisen prosessin myötä useat erilaiset opettajan ja oppilaan toiminnot.

Tutkimusraportissaan he puhuvatkin opettajan minä-pystyvyysuskomuksista, jotka perustuvat aiempia mittareita vahvemmin Banduran (1970, 1997) teoriaan. Opettajan minä-pystyvyysuskomuksilla he tarkoittavat opettajien oma-kohtaisia uskomuksia kyvyistään toteuttaa opettamista ja oppimista omissa luokkahuoneissaan. Opettajan minä-pystyvyysuskomukset ovat siis hyvin tilannesidonnaisia ja muuttuvat koulun, luokkayhteisön ja oppilasryhmän vaihtuessa. He ovat kehittäneet tutkimustensa pohjalta kehittäneet opettajan minä-pystyvyyden mittarin. Teachers' Efficacy Belief System-Self (TEBS-Self) -mittari on paremmin sovellettavissa eri maissa ja eri kulttuureissa. (Dellinger ym. 2008, 751–756.)

6 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksellani pyrin kartoittamaan, millaista tukea erityisen tuen oppilas saa yleisopetuksen luokassa ja kuvailemaan luokanopettajan kokemuksia tuen toimivuudesta. Halusin selvittää, millaista tukea koulussa annetaan erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle arjen luokkatilanteissa. Hain vastauksia tukimuotojen toteutumisesta ja niiden toimivuudesta opettajien kertomana.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1. Millaista tukea koulu tarjoaa yleisopetukseen integroidulle erityisen tuen oppilaalle?**
- 2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erityisen tuen toimivuudesta?**

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkija itse on aineistonkeruun väline. Tutkijan tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät prosessin edetessä. Tutkittava ilmiö avautuu vähitellen, ja tutkimustoiminta on tutkijalle parhaimmillaan oppimista-pahtuma. Tutkimuksen vaiheet tutkimustehtävien muodostuksesta aina analyysiin asti limittyvät toisiinsa ja rakentuvat tutkimuksen edetessä. Tutkijan tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä kehittyy hiljalleen, eikä hän kaihda uusia linjauksia tai uusien mielenkiinnon kohteiden esiin nousemista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkija voi täysin hylätä ennalta suunniteltuja johtoajatuksia. Ongelmia asettaessaan tutkijan tulee tiedostaa rajaamisen tärkeys. Rajaaminen koskee myös laadullisen aineiston tulkintaa. Tutkijan tulee pyrkiä löytämään tutkimuksen tulkinnallinen ydin. (Kiviniemi, 2010, 70–73.)

Eskola (2018, 162) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä ei ole perinteiseen tapaan hypoteesien testaaminen, vaan aineistot muuttavat tutkijan ajattelua ja antavat tutkijalle mahdollisuuden löytää uusia näkökulmia. Tutkittavat kertovat vapaasti käsityksiään tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkijalla on selkeä näkemys siitä, mitä hän hakee aineistostaan ja miksi hän sen on kerännyt.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija kerää aineistoa ja pyrkii muodostamaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena ei ole siis vain kertoa aineistosta, vaan yrittää rakentaa teoreettisia näkökulmia aineiston pohjalta. (Eskola & Suoranta 2001, 46.)

Fenomenologisen näkökulman mukaan tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, toisin sanoen ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Voimme ymmärtää ihmisen toiminnan tarkoitusta kysymällä, mikä ovat merkitykset hänen toimintansa taustalla. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Yhteisön jäsenenä ihmisillä

on yhteisiä merkityksiä. Tämän takia yksilön kokemusten tutkimus paljastaa jotakin yleistä. Toisaalta yksilön oma ajatus- ja kokemusmaailma on tutkijalle arvokasta, eikä tällaisen hermeneuttisen, ymmärtämään tähtäävän tutkimusotteen tarkoituskaan ole edetä yksittäistapauksista yleiseen. Tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan luotaa ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tiedostamaan tutkittavien alkuperäistä kokemusmaailmaa. Tämän vuoksi tutkimusta ei ohjaa tietty teoreettinen viitekehys. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tutkija tiedostaisi teoreettisia malleja, jotka selittävät ennakolta tutkimuskohdetta. Teoreettiset mallit ovat taustalla koko tutkimusprosessin ajan ja ovat pohjana tutkijan omille tulkinnoille. Aiemmat tutkimustulokset ja arkikokemukset määrittävät selkeimmin tutkimuskohdetta. Niiden perusteella tutkija muodostaa tutkimuskysymykset, jotka saattavat tarkentua tutkimusprosessin aikana. (Laine, 2010, 28–45.)

Laineen (2010, 33) mukaan merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Tätä näkökulmaa käyttämällä pyritään saamaan näkyväksi se, mitä saatamme pitää arjessa itsestään selvyytenä ja nostaa tietoisuuteen asioita, joita on koettu mutta ei välttämättä ajateltu.

Tutkijan reflektiivisyys ja kriittinen ote on koko tutkimuksen aikana läsnä. Tutkijan pitää kysyä itseltään, mitä haastateltava ilmaisullaan tarkoittaa. Tutkijan tulee välttää omien kuvitelmiensa ja odotustensa esiintuomista tulkitessaan haastateltavaa. Hänen tulee päästää edes osittain irti ennakkoluuloistaan ja tavoistaan ymmärtää toisia. (Laine, 2010.)

Koska halusin tutkia opettajien kokemuksia heidän kertomanaan, tavoittaa tutkittavien näkemyksen opettajan arkityöstä ja ymmärtää heidän toimintaansa kouluympäristössä, laadullinen tutkimusmenetelmä tuntui parhaalta ja ainoalta menetelmältä tutkimuksen tekemiseen. Omat kokemukseni ja monet keskustelut opettajakollegoiden kanssa vuosien varrella synnyttivät ajatuksen tutkimuksen aiheesta. Tuon ajatuksen pohjalta nousivat tutkimuskysymykset, jotka ohjasivat tutkimusotteen ja -menetelmän valintaa.

7.2 Haastattelu menetelmänä

Tutkimushaastattelun tarkoitus on tuottaa ja tallentaa tietoa. Haastattelussa on selkeä roolijako haastattelijan ja haastateltavan välillä. Kysymysasettelusta riippuu, kuinka strukturoitu rakenne haastattelussa lopulta on. Riippuen tutkijan tiedonintressistä, vapaampi haastattelu, jossa keskustelu rönsyilee, voi tuottaa hedelmällisempää aineistoa kuin tarkasti ennalta ohjatut ja tutkimuksen kulkua määrittävät kysymykset. (Juvonen 2017, 400–401.)

Haastattelu on kattavin keino kerätä tietoa yksilön kokemuksista. Fenomenologisen haastattelun ominaisuuksiin kuuluu avoimuus, eivätkä teoreettiset odotukset määrittele haastattelijan lähestymistapaa tiedonhankinnassa. Kysymykset ovat avoimia, eivätkä pyri ohjaamaan vastauksia. Haastateltavalle annetaan tilaa esittää näkemyksiään ja kertoa kokemuksistaan. Kysymyksillään tutkija tuo tilanteeseen kuitenkin kehykset ja oman näkökulmansa. Tämä seikka tutkijan tulee ennalta tiedostaa. Kokemuksista puhuminen asettaa vaatimuksia myös haastattelussa käytetylle kielelle. On syytä erottaa toisistaan kokemuksista ja käsityksistä puhuminen. Kokemuksia ei voi loppuun asti määrittää. Ne ovat aina yksittäisiä ja erityisiä. Yksilön käsitykset eivät useinkaan ole pelkkien kokemusten kautta syntyneitä. Ne ovat muodostuneet sosialisointia kautta. Kokemukset sen sijaan ovat aina omakohtaisia. Kokemus saadaan parhaiten esille haastattelussa turvautumalla konkretiaan. Kokemuksista ei voi kuitenkaan puhua yksiselitteisesti ja täsmällisesti. Puhutun kielen monet merkitykset nousevat tarkastelun kohteeksi paitsi haastattelussa myös aineistoa analysoitaessa. (Laine, 2010, 37–39.)

Tutkimuksen aluksi pohdin kuinka kerätä tietoa opettajien kokemuksista. Haastattelu kahden kesken tuntui loogisimmalta ja toimivimmalta ratkaisulta. Tietoa tuen muodoista olisi voinut kerätä esimerkiksi lomakkeilla, mutta halusin paneutua haastateltavien kertomuksiin, kokemuksiin ja ajatuksiin kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli olisin tukeutunut ainoastaan lomakkeen tuomaan tietoon, olisi minulta jäänyt kuulematta tutkittavien ääni ja kokemukset tuen muotojen toteutumisesta ja toimivuudesta. Haastattelutilanteissa ja nauhoitteita litteroidessani huomioni kiinnittyi puheen lisäksi nonverbaaliseen

viestintään kuten äänenpainoihin, eleisiin ja ilmeisiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35–37.)

Haastattelu koostuu eleistä, puhetavasta ja haastattelun ajankohdasta. Yhdessä lauseessa haastateltava ilmaisee merkityksen kirjon. Sananpainot, eleet ja ilmeet ovat merkittävä osa haastattelutilannetta. Haastattelutilanteet voivat olla arkaluontoisia, jolloin tutkijan tulee olla tietoinen eettisistä valinnoistaan ja oikeutuksestaan haastatella ihmisten arkaluontoisia asioita. (Siekinen, 2001, 56–57).

Haastattelijan rooli on tärkeä. Haastattelut ovat vuorovaikutuksellista toimintaa, ja tietoa syntyy haastateltavan ja haastattelijan yhteistoiminnan tuloksena. Tämän haastatteluvuorovaikutuksen tiedostaminen onkin tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. Haastattelutapaa pohtiessani jouduin miettimään, käytäntkö yksilö- vai ryhmähaastattelua. Yksilö- ja ryhmähaastattelut eroavat toisistaan merkittävästi. Se, missä yksilöhaastateltava antaa selkeitä, ehkäpä odotettuja vastauksia, ryhmätilanteiden analysointi on haasteellista jo pelkän informaatiotulvan vuoksi. Ryhmässä haastateltaville voi muodostua selviä rooleja. Vuorovaikutuksellisuus voi hämärtää argumentaation rakenteita ja samalla tuottaa vaikeasti määriteltävää moniselitteisyyttä. Toisaalta juuri tuosta monimuotoisuudesta voi herätä tutkijalle uusia näkökulmia analyysin jatkamiseen. (Pietilä, 2012, 212.)

Haastattellessaan asiantuntijaa pitää haastattelijan valmistautua esittämään aihepiiriin kuuluvia tarkentavia kysymyksiä, kyseenalaistamaan haastateltavan vastauksia sekä esiintymään itsekin asiantuntijana (Alastaro, Åkerman & Vaitinen 2017, 229). Koska luokanopettajan arki on itselleni tuttua, haastattelutilanteet muistuttivat kollegiaalista keskustelua. Koimme olevamme asian ytimessä, sisäpiirissä. Juvosen (2017, 398–410) mukaan sisäpiirihaastattelulle on tunnusomaista, että sekä haastattelijalla että haastateltavalla on samankaltainen kokemustausta, jopa identiteettejä yhdistävä tekijä. Sitoutuneisuus ja yhteinen kieli on tunnusomaista sisäpiirihaastattelulle. Tutkijan tulee tiedostaa roolinsa ja muistaa, että hänen tehtävänä on tutkimusaineiston keruu.

7.3 Aineiston hankinta

7.3.1 Haastatellut opettajat

Hain vastauksia tutkimuskysymyksiini haastatteleamalla kolmea luokanopettajaa pääkaupunkiseudulta. Haastateltavat löytyivät työtovereitteni kautta. Valitsin haastateltaviksi opettajia, joilla oli yleisopetuksen luokalla ainakin yksi erityisen tuen piiriin kuuluva oppilas. Haastattelun ajankohtana opettajat opettivat kukin viidettä luokkaa. Luokkatasojen yhteneväisyys oli sattumaa, eikä vaikuttanut haastateltavien valintaan. Erityisen tuen oppilaat opiskelivat integroituna oppilaina yleisopetuksen luokassa. Tutkitut opettajat kuvasivat yhteensä viiden erityisen tuen oppilaan tuen muotoja ja omia kokemuksiaan erityisen tuen toimivuudesta.

Opettaja A:lla oli luokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys. Hän oli toiminut opettajana kahdeksan vuoden ajan. Opettaja A oli opettanut luokkaa ensimmäisestä luokasta lähtien ja tunsii oppilaat ja vanhemmat hyvin. Luokalla oli kolme erityistä tukea saavaa oppilasta.

Opettaja B:llä oli taustallaan kaksi vuotta opettajakokemusta. Haastattelun hetkellä hän oli toiminut luokan kanssa reilun vuoden. Hänen luokallaan oli yksi erityisen tuen oppilas. Luokka kokonaisuutena oli haasteellinen. Erityisen tuen oppilaan lisäksi luokalla oli kaksi tehostetun tuen oppilasta.

Opettaja C:llä oli haastatelluista opettajista pisin työkokemus, 15 vuotta. Hän oli toiminut tämän luokan kanssa ensimmäisestä luokasta lähtien. Luokassa oli yksi erityisen tuen oppilas.

7.3.2 Tutkimuksen kulku

Haastattelut tehtiin keväällä 2018 työpäivän päätteeksi kunkin opettajan omassa luokassa. Ennen aineistonkeruuta tein kaksi koehaastattelua. Haastattelin kahta kollegaa. Molemmat toimivat luokanopettajina. Harjoitushaastattelusta sain itsevarmuutta varsinaiseen haastattelutilanteeseen. Osasin myös

paremmin tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä ja antaa haastateltaville tilaa. Haastattelun pituus vaihteli 60:sta 90 minuuttiin. Olin aiemmin kertonut nauhoittavani haastattelun. Kaikki opettajat suostuivat tähän järjestelyyn.

Ennen haastattelua kerroin opettajalle, että tutkimuksessani ei mainita koulujen, opettajien tai oppilaiden nimiä. Näin pyrin takaamaan sen, että opettajat kertoivat kokemuksistaan tuen antamisesta totuudenmukaisesti. Haastattelun aluksi selvitin haastateltavan taustaa ja opetuskokemusta. Opettaja kertoi luokastaan kokonaisuutena sekä ryhmän ja opettajan yhteisestä historiasta. Sen jälkeen siirryimme keskustelemaan ennalta suunnitelluista teemoista.

Haastattelun tukena minulla oli keskustelurunko ja muutamia taustatietoja selvittävä lomake, johon jokaisella opettajalla oli mahdollisuus tutustua etukäteen. Opettajat näin ollen tiesivät, mistä tulemme keskustelemaan. He olivat kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta ja pitivät sitä ajankohtaisena. Painotin, että keskustelumme lähenisi pikemminkin kollegiaalista keskustelua kuin ennalta suunniteltua, tarkoin strukturoitua haastattelua. Näin myös tapahtui kaikkien kolmen haastateltavan kohdalla. Haastattelutilanteessa pyrin kuitenkin ottamaan tutkijan roolin, vaikka keskustelu toisinaan rönnyi ennalta ajatteleman ulkopuolelle.

Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina. Valitsin tämän haastateltavan jo siitäkin syystä, että opettajilla on vaitiolovelvollisuus oman luokkansa asioista. Toisaalta ryhmähaastattelu olisi vienyt haastattelutilannetta suuntaan, jossa opettajan henkilökohtaiset, kenties arkaluontoisetkin kokemukset olisivat voineet jäädä etäisiksi, ellei jopa kokonaan kertomatta. Keskustelun ollessa vapaa avoin luonnollinen tila, voidaan haastattelujen tulkinnessa toteuttaa fenomenologista ajattelua (Laine, 2010, 37).

Koulussa tarjottua erityistä tukea ja tuen toimivuutta kartoitettiin oppilas kerrallaan. Samalla opettajat kertoivat erityisen tuen oppilaan kokonaistilanteesta ja syistä, jotka olivat johtaneet erityisen tuen päätökseen. Opettajat puhuivat myös luokan yleisestä ilmapiiristä ja koko luokan tuen tarpeista ylipäätään. Esitin tarvittaessa lisäkysymyksiä, joilla pyrin selventämään haastateltavan

ajatuksia. Haastattelun edetessä opettajat kertoivat spontaanisti kokemuksistaan. Annoin näille vastauksille tilaa. En pyrkinyt ohjailemaan haastattelua haluamaani suuntaan, jos opettaja halusi kertoa enemmän tärkeäksi kokemista asioista. Kaikki haastattelut olivat sisäpiirihaastatteluja ja niissä oli kollegiaalisen keskustelun luonne. Puhuimme samaa ammatillista kieltä. Haastattelijana minun tuli muistaa tutkijan roolini. Vaikka jaoimme haastateltavien kanssa saman alan asiantuntijuuden, minun tuli yrittää olla pitämättä mitään tutkittujen ajatuksia itsestäänselvyyksinä ja pyytää tarpeen vaatiessa tarkennuksia. Yritin kuunnella haastateltavien ääntä ja luoda haastatteluun ilmapiirin, jossa he eivät ajattelisi minun odottavan tietynlaisia vastauksia tai kokemukuvauksia. Jokaisesta haastattelusta tuli haastateltavan näköinen.

Sisäpiirihaastattelussa asianosaiset keskustelevat aiheesta ja ovat ryhtyneet keskusteluun oleellisen piirteen, tässä tapauksessa opettajan kokemusten ansiosta. Haastattelijalla ja haastateltavalla on kuitenkin erilainen suhde käsiteltävään asiaan. Sekä tutkija että haastateltava ovat tutkimustilanteessa sisäpuolisia osallistujia, mutta tutkija on ulkopuolinen havainnoija (Juvonen, 2017, 19).

Kaikilla kolmella haastateltavalla oli kokemusta kolmiportaisen tuen toteuttamisesta yleisopetuksen luokassa. Keskustelu eteni vuorovaikutuksessa teemat huomioiden. Tarkoitukseni oli rakentaa luottamuksen tila, jossa haastateltavan oli helppo kertoa arjen kokemuksistaan myös kohtaamistaan haasteista. Luottamuksen rakentaminen haastattelutilanteessa vaatii herkkyyttä, jossa täytyy huomioida vastaajan tunteet ja osoittaa empatiaa. Toisaalta haastattelijan täytyy muistaa oma roolinsa ja tehtävänsä. (Ruusuvuori & Tiittula, 1998, 53.)

Koska tutkimukseni kohteena on erityisen tuen toteutuminen koulun arjessa, en tutkinut oppilaiden pedagogisia asiakirjoja. Haastatteluissa opettajat kertovat jonkin verran oppilaiden taustoista ja heidän koulupoluistaan. Näitä asioita olen kuvannut vain opettajien kokemuksiin pohjautuen ja tuen tarpeen näkökulmasta.

7.4 Haastattelujen analysointi

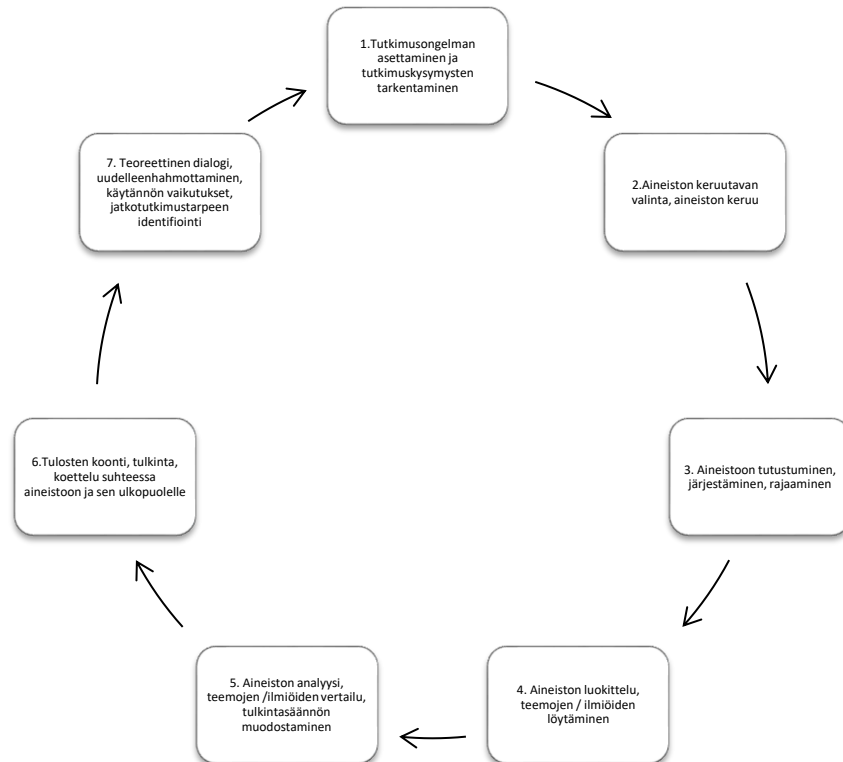
Äänitin haastattelut tietokoneella. Litteroin haastattelut nopeasti haastattelujen jälkeen, jonka jälkeen aloin etsiä teemoja, yhtäläisyyksiä sekä eroavuuksia opettajien kertomusten pohjalta. Kevällä 2018 jaottelin vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti. Tein analyysin ensimmäisen vaiheen kartoittamalla tuen muotoja ja luokittelemalla opettajien kokemuksia. Myöhemmin, marraskuussa 2019, palasin uudestaan tutkimusaineiston pariin ja päädyin etsimään litteroidusta aineistosta teemoja, jotka nousivat esiin luokitteluni pohjalta.

Litteroidessaan tutkija pyrkii tarkoin kirjaamaan ylös haastattelun tapahtumat. Analysointiaineistona voi olla lisäksi kuvaa ja ääntä. Litterointimenetelmiä ja tarkkuustasoja on useita. Jos tutkimuksen kohteena on haastattelussa esiin nousevat asiasisällöt, se mitä jossain tilanteessa tai prosessissa tapahtuu vähemmän tarkka litteraatio riittää. Tällöin litteroidaan haastateltavan sekä haastattelijan puheenvuorot. (Ruusuvuori, 2010, 424–425.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on prosessiluonteista. Suuntaa-antavaa aineiston käsittelyä suositellaan tehtäväksi jo aineiston keruun yhteydessä. Näin voidaan täsmentää tutkimustehtävää ja selkeyttää tutkimusasetelmaa. Aineiston analysointi on luonteeltaan sekä analyttistä että synteettistä. Analyttisyys näkyy aineiston luokitteluna ja jäsentämisenä, jotta se olisi helpommin tutkittavissa. Tärkeää on kuitenkin pyrkiä tutkimusprosessin edetessä kohti synteesiä sekä välttää sirpalemaisuuksia. Tutkijan tulee käsitellä kokonaisvaltaisesti aineistosta nousevia teemoja. Tutkija tekee henkilökohtaisen tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi, 2010, 70–85.)

Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään. Kuviossa 1 haastattelun analyysin vaiheet on erotettu toisistaan. Tutkimusprosessin aikana ne limittyvät toisiinsa. Vaiheista palataan usein aikaisempiin, ja eteen tulevia kysymyksiä tarkastellaan edellisten vaiheiden valossa. Tällöin läpikäytyjä vaiheita arvioidaan ja tarkennetaan. Laadullisen haastattelun analyysi onkin prosessiluonteista edeten en-

sivaiheen luokittelusta syvempään analyysiin tulkintaan ja synteysiin. Aineiston käsittelyä ohjaavat tutkijan lukemisen tapa, valinnat ja tulkinta. (Ruusu-
vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 12-13.)



Kuvio 1. Haastattelun analyysin vaiheet (Ruusu-
vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 12)

Useat tutkijat päätyvät tekemään haastatteluaineistostaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Joskus tästä menetelmästä käytetään myös nimeä temaattinen analyysi. Jos sisällönanalyysi jää temaattisen analyysin tasolle, se näyt-
täytyy lähinnä luokitteluna ja on sellaisenaan tärkeä tutkijan apuväline, mutta ei kuitenkaan ole varsinaista analyysiä. Tämän lisäksi tulee muistaa, että puhdas aineistolähtöisyys ei ole mahdollista, sillä jo keräysvaihe ja aineiston alus-
tava luokittelu pohjautuvat tutkijan tekemille teoreettisille valinnoille. (Ruusu-
vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 18–25.)

Aineistonkeruu ja haastattelujen analysointi kulkivat tässä tutkimuksessa rinnakkain. Tämä on tyypillistä laadullisen tutkimuksen prosessille. Haastattelujen yhteydessä tein pieniä muistiinpanoja, jotka myöhemmin täydensivät litteroitua aineistoa. Litterointi tuotti tekstiaineiston, joka tarkensi ja helpotti aineiston kokonaisuuden hahmottamista.

Jo haastattelutilanteessa tutkija tekee tulkintoja, joista kuitenkin on syytä pyrkiä eroon kriittisen reflektion avulla. Kun aineistoon palataan uudelleen, se näyttäytyy tuoreella tavalla. Siitä kumpuaa asioita, jotka aluksi jäivät huomiotta. Näin syntyy uusia tulkintoja. Kun tämä toistuu tutkimuksen edetessä, voidaan puhua hermeneuttisesta kehästä, jonka tarkoituksena on löytää ”todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut.” (Laine, 2010, 36–37.)

Luin aineistoa useaan otteeseen. Etsin litteroidusta tekstistä mainintoja erityisen tuen muodoista ja toimivuudesta opettajien kokemina. Ryhmittelin aineiston tutkimuskysymysten alle. Palasin vielä kuuntelemaan nauhoituksia. Pyrin löytämään aineistosta jonkin uuden näkökulman, joka oli jäänyt minulta huomaamatta. Tässä vaiheessa minulta oli loppua usko. Punainen lanka oli kaiteissa, enkä tiennyt miten edetä luokittelusta eteenpäin.

Vasta puolentoista vuoden kuluttua, syksyllä 2019, palasin jälleen aineiston pariin. Tällä kertaa se puhutteli minua uudella tavalla. Analyysin levätessä laakereillaan olin tutustunut Banduran (1997) sosiaalisen oppimisen teoriaan ja minä -pystyvyyden käsitteeseen sekä Ojalan (2017) tekemään väitöskirjaan opettajan ja psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisesta. Sain intoa etsiä aineistosta uusia merkityksiä ja niiden myötä esiin nousevia teemoja. Lopulta päädyin luokittelemaan haastatteluaineiston kolmeen kategoriaan: **erityisen tuen toimivuus, opettajan kohtaamat haasteet sekä työn kuormittavuus**. Nämä kolme ovat myöhemmin alaotsikoita luvussa 9.

8 Tutkimustulokset

8.1 Millaista tukea koulu tarjoaa erityisen tuen oppilaalle?

8.1.1 Opettaja A

Luokalla on 22 oppilasta. Luokka on rauhallinen, ja opettaja on luonut toimivia rutiineja. Opettajalla on luokanopettajan pätevyyden lisäksi erityisopettajan pätevyys. Hän on opettanut ryhmää ensimmäisestä luokasta saakka, joten oppilaat, opettaja sekä vanhemmat tuntevat toisensa hyvin.

Luokalla on kolme erityistä tukea saavaa oppilasta. Heistä kahdella on haasteita äidinkielessä. Toinen näistä oppilaista on maahanmuuttajataustainen. Yhdellä luokan oppilaalla ilmeni syksyllä 2017 psyykkisiä ongelmia, ja erityisen tuen päätös saatiin vuoden 2017 lopulla.

Oppilas 1

Oppilas on maahanmuuttajataustainen, ja huoli oppimisesta on herännyt jo esikoulussa. Oppilas on käynyt valmistavan luokan ennen siirtymistä ensimmäiselle luokalle. Hänellä on ollut paljon poissaoloja varsinkin alkuopetuksen aikana. Luokan kertaamista on myös mietitty yhtenä tuen muotona. Ajatuksesta on kuitenkin luovuttu, sillä oppilaan ikä ei ollut tarkoin selvillä.

”...itse asiassa siitä ei ole virallista varmuutta, minkä ikäinen hän todellisuudessa on. Että on arvioitu, että hän olis nyt seiskaluokkalaisten ikäinen ja sit todettiin, että on hänen sosiaaliselle kehitykselle tosi huono ratkaisu, että vaikka nyt kertais vitosen ja olis sitten kasiluokkalaisten ikäinen, ei oo hyvä juttu. Siks sitä ei oo nyt hyödynnetty.”

Oppilas on saanut ensimmäisellä ja toisella luokalla huomattavan tukea paljon (10h/vko) opettajalta, laaja-alaiselta erityisopettajalta sekä S2- opettajalta. Hänelle haettiin erityisen tuen päätöstä ensimmäisellä luokalla monialaisten oppimisvaikeuksien takia. Alkuopetuksen jälkeen tukiresurssit ovat kuitenkin

puolittuneet. Tutkimuksen aikaan oppilas saa tukea myös S2-opettajalta ja resurssiopettajalta. Tässä koulussa panostetaan oppilaiden tukemiseen erityisesti koulupolun alussa.

” Hän on saanut alkuopetusvuosina tosi paljon tukea aina ku erityisopettaja, S2-opettaja tai resurssiopettaja on ollu, hän on saanut tukea. HOJKS:ssa lukee, että hän on saanut tukea kymmenen tuntia viikossa ja näin on myös saanu. Hän on saanut tukea aina kun luokassa on ollu toinen aikuinen tai samanaikaisopettaja on ottanut hänet pienryhmään ja.. ja siitäkään huolimatta hän ei ole oppinut lukemaan ja mitä isommaksi hän on tullut niin sitä vähemmän on ollu täällä resurssia. Mutta aina ku on laaja-alainen, S2 tai resurssiopettaja on ollut luokassa, on hän ollu siinä ryhmässä saamassa tukea”.

Luokanopettaja on eriyttänyt opetusta koko ala-asteen ajan oppilaan tasoa vastaavaksi. Oppilaan lukutaito on edelleen heikko.

”En voisi sanoa, että hän lukee kunnolla, joka nyt tarkoittaa, että oon askarrellu paljon eriytettyä oppimateriaalia vuosien varrella.”

Tulevaisuudessa oppilaan siirtyessä yläasteelle, hänen tukeaan arvioidaan tarkemmin ja haetaan mahdollisesti paikkaa erityisluokalta. Siihen saakka luokan kaverisuhteet pysyvät ennallaan ja tukevat oppilasta sosiaalisesti. Opettaja mietityttää oppilaan pärjääminen yläasteella.

” On mietitty erityisluokkapaikkaa myöskin mutta on aateltu, että nää kaverisuhteet pysyy paremmin hanskassa täällä meidän luokassa, missä hänellä on kavereita, mitkä tekee vapaaajalla semmosia juttuja, joita viitosluokkalaiset kuuluukin tehdä. Nyt sitte ollaan aateltu, että yläasteella erkkaluokkapaikka voisi ollaärkevin ratkaisu hänen kohdalla, mikäli aineenopettajat eivät pysty häntä raahaamaan enää eteenpäin”.

Oppilas 2

Oppilaalla on ilmennyt alkuopetuksessa haasteita lukemaan oppimisessa. Matematiikassa oppilas pärjää hyvin. Hänen äidinkiелensä on suomi. Näin ollen hän ei ole S2 -opetuksen piirissä. Oppilas sai tukea alkuopetuksessa laaja-alaiselta erityisopettajalta ja hän osallistui tukiopetukseen. Lukemaan oppimiselle annettiin alkuopetuksessa aikaa toisen luokan talveen. Tällöin kuitenkin päädyttiin hakemaan oppilaalle erityistä tukea. Hakemus ei mennyt ensimmäisellä kerralla läpi, jolloin sitä täydennettiin. Myönteinen päätös saatiin kakkosluokan keväällä.

Päätöksen jälkeen oppilas sai oman integraatiotunnin kerran viikossa. Tämä järjestely oli voimassa kolmannen luokan keväälle. Tällä hetkellä opettajan työjärjestyksessä on yksi ylimääräinen jakotunti, joka on kohdistettu koko luokalle. Opettaja kokee jakotunnin hyödyttävän koko luokkaa. Myöskin opettajan omaan jaksamiseen jakotunnilla on vaikutusta. Tästä opettaja kertoo seuraavaa:

”Tän oppilaan kanssa on ollu, joka se oma tunti, integraatiotunti, joka oli minusta kolmosella hyödyllinen. Me jankattiin kahestaan sitä lukemista...pelattiin mm. Ekapeliä. Oppilas oppi sitten yhtäkkiä lukemaan, joten se meni hyvin. -----Hänen äitinsä toivoi kolmosella, että nelosella integraatiotunnista luovuttaisiin, koska tunteja tulee lisää muutenkin ja lapsi kuormittuu liikaa. Nyt tämän oppilaan resurssi, siis ”oma tunti”, on käytetty koko luokan jakotuntina, eli on saanu äikkään yhden jakotunnin. Näin se hyödyttää koko luokkaa ja minuakin.”

Oppilas 3

Oppilaalla on ilmennyt vuoden 2017 kesällä mielenterveydellisiä ongelmia. Huoltaja on ottanut yhteyttä opettajaan ja kertonut lapsen kärsivän ahdistuneisuudesta, masentuneisuudesta sekä itsetuhoisista ajatuksista. Oppilas on ol-

lut sairaalajaksolla syksyllä 2017. Poissaoloja on ollut paljon. Oppilaalle haettiin erityisen tuen päätöstä nopeutetusti. Hakuprosessia nopeutettiin, koska oppilaan terveydentila sitä vaati. Keväällä 2018 opettaja on opettanut oppilasta kahden kesken kolme tuntia viikossa. Oppilas C:llä on lisäksi hoitosuhde ulkopuolisen toimijan kanssa.

” Joo hän on taas tällanen, josta ei oo ollu aiempaa huolta, mutta tässä syksyllä äiti otti yhteyttä ja kertoi että lapsella on ollu ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta sekä itsetuhoisuutta. Siitä ne asiat sitte lähtikin ryminällä etenemään. Se meni niin pahaksi se tilanne koulun ulkopuolella, että hän sai osastopaikan ennen joulua. Siellä hän oli sitten useamman viikon. Varmaan puoltoista kuukautta yhteen mittaan ja siinä sitten haettiin kiireellisesti tätä e-päätöstä ja pystyttiin ohittamaan se pedagogisen selvityksen vaatima puolen vuoden seuranta jakso, Lääkäri antoi myös väkevän lausunnon, että e-päätös tarvitaan”.

Koulussa on pohdittu miten opiskelu näin hankalassa tilanteessa tulisi järjestää. Koska oppilas on hyvin ahdistunut, on vanhempien toiveesta päädytty lyhentämään koulutunteja huomattavasti. Oppilasta on ollut vaikea arvioida lukuisten poissaolojen vuoksi. Hänen on vaikea näyttää osaamistaan, koska koheet ja annetut tehtävät eivät onnistu häneltä, sillä ne kuormittavat häntä.

”Nyt oppilas on tehny tällasta kakskyttuntista kouluviikkoa. Läksyt on pois ja on sovittu hoitotahon kanssa, että hän saa laittaa oppikirjat pois kesken tunnin tai alkaa piirtämään, jos homma tuntuu liian kuormittavalta tai alkaa ahdistaa. Hänellä on myös lupa lähteä luokasta käytävälle sekä kierrellä koulun käytävillä, jotta olo helpottais.”

Haastattelun aikoihin tilanne on kehittynyt huonompaan suuntaan. Tällä hetkellä odotetaan sairaalakoulupaikkaa, ja opetusta on jouduttu eriyttämään kahdenkeskiseksi. Opettajan mielestä tilanne on tällaisena kestämatön.

”Tällä hetkellä hän ei oo käyny muutamaan viikkoon ollenkaan koulussa. Tällä hetkellä tilanne on se, että oppilas ei pysty käymään koulua ollenkaan. Tää on johtanu siihen, että nyt sitte haetaan tällasta uutta osaa tähän e-päätökseen, että hän kävis kuus tuntia viikossa koulua, joista puolet olis tällaisia minun kanssa opiskeltavia kahdenkeskisiä tunteja. Samalla haetaan sairaalakoulupaikkaa, koska tuohan ei ole mikään kestävä ratkaisu tähän tilanteeseen”.

Vanhempi ei ole antanut suostumustaan laaja-alaisen erityisopettajan tuelle. Ainoastaan luokanopettajan tuki kelpaa vanhemmalle. Opettajan mielestä lapsen oireet eivät ole tähän mennessä näkyneet koulussa. Vanhemman mielestä lapsen oireet ovat vakavia, mutta hän on kieltäytynyt kertomasta mitä koulun ulkopuolella tapahtuu. Oppilaan tukeminen vaatii koululta paljon resursseja. Koulun resurssit ovat rajalliset, joten sairaalapaikkaa odoteltaessa akuutti tuki ohjataan oppilaalle tukiopetustunneista. Koulu pyrkii tukemaan oppilasta kaikin keinoin.

”Lapsen äitihän on kieltäytynyt ottamaan laaja-alaisen erityisopettajan tunteja, että siis, että ainoastaan minun tunnit käy. Minä saan nyt kolme ylimääräistä tuntia kesään asti, jotka sitten pidän kahenkeskisesti hänelle. Tilanne työllistää toki”.

---” Nää menee kaikki tukiopetusresurssista, joten kukaan muu ei sitte pidä tukiopetustunteja. Mut siinä ei ilmeisesti ole vaihtoehtoa”.

8.1.2 Opettaja B

Luokalla on 18 oppilasta. Opettajan mukaan luokka on pienestä oppilasmäärästä huolimatta haasteellinen. Tämän luokan opettajana hän on toiminut 2017 alkaen. Opettajakokemusta hänellä oli taustalla kaksi vuotta. Opettaja on toiminut haastatteluhetkellä ryhmän kanssa reilun vuoden. Oppilas 4 on saanut erityisen tuen päätöksen 2016 syksyllä. Opettajan mukaan luokassa ilmenee

paljon levottomuutta ja eräillä oppilailla uhmakkuutta, käytöshäiriöitä sekä toiminnanohjauksen haasteita. Erityisen tuen oppilaan lisäksi luokassa on kaksi tehostetun tuen oppilasta. Erityisen tuen oppilaalla on myös hoitosuhde ulkopuolisen toimijan kanssa.

Luokan tuki on kokonaisuutena (luokanopettajan tuen lisäksi) ollut kuluvalle lukukaudella 3.5 tunnin tasolla. Kouluavustaja on ollut luokassa 1.5 tuntia ja S2 opettaja on toiminut samanaikaisopettajana kaksi tuntia viikossa. Keväällä 2018 oppilas 4 sai pienryhmäpaikan omasta koulusta ja on ollut ryhmän mukana ylimääräisenä oppilaana.

Luokanopettaja on kokeillut työssään monia opetusmenetelmiä yrittäen löytää ratkaisuja luokan ilmapiirin parantamiseen ja levottomuuden haasteisiin. Positiivista kannustusta on kokeiltu monissa muodoissa.

Oppilas 4

Oppilaalla on ollut haasteita koko ala-asteen ajan. Oppilaalla on vaikeuksia keskittyä, ja yhteistyötä on tehty ulkopuolisen hoitotahon kanssa. Keskittymisen vaikeudet vaikuttavat oppimiseen. Toiminnanohjaus ja työskentelyn ylläpitäminen sujuu vaihtelevasti. Jos oppilas on motivoitunut, hän kykenee työskentelemään hetken mekaanisten tehtävien parissa. Haasteellisemmat, lukemisen ymmärtämistä tai kokonaisuuksien hahmottamista vaativat tehtävät eivät suju. Oppilaan kotitilanne on epävaka, ja vaikeuksien lisääntyminen on näkynyt keväällä kotona ja koulussa. Opettaja kokee tilanteen haastavaksi, varsinkin kun lääkityskokeilut eivät ole onnistuneet.

” Tässä on ajan kanssa sitten kokeiltu eri lääkityksiä ja katsottu mikä on vaikutus. Tää on ollu tällaista soutaa huopaa -tilanetta. Välillä on parempaa, hetkittäin välillä mennyt huonommin. 2017 syksy oli sellaista, että siinä vaan odotteli mitä tapahtuu seuraavaksi. Edettiin vaan pienin askelin eteenpäin ja

itse tuin oppilasta kaikin keinoin. Välillä kevennettiin kuormitusta siten, että ei tullu läksyjä ja oppilas vaikkapa piirsi tehtävien tekemisen sijaan, että tämmöstä”.

Luokassa on toiminut koulunkäyntiavustaja oppilaitten tukemiseksi. Hänen tukeaan on tarjolla kuitenkin vain kahdella oppitunnilla viikossa. Käytännössä avustaja on ollut auttamassa muuta ryhmää opettajan keskittyessä oppilaan 4 työskentelyn tukemiseen.

”Koulunkäyntiavustajan tunteja varsinaisesti siis koko luokalle ja just esim. tän oppilaan vuoksi on viime syksyn ja tän kevään aikana saatu 1.5 tuntia viikossa. Luokalla on siis kaksi tehostetun tuen oppilasta ja yksi e-päätös. Muutenkin luokka on hyvin vilkas ja levoton ryhmä. Välillä tuntuu siltä, että ehkä muutamalle muullekin voisi kirjata papereita (pedagogisia asiakirjoja)”.

Keväällä 2018 oppilaalle 4 löytyi omasta koulusta väliaikainen pienryhmäpaikka erityisluokasta kevään ajaksi. Opettajan mielestä oppilas hyötyy tästä ja luokka on hieman rauhallisempi. Opettaja kuitenkin pohtii jatkoa, jos oppilas palaa takaisin ryhmään syksyllä 2018. Opettaja miettii kotiolojen vaikutusta oppilaan käytökseen ja tilanteeseen ylipäätään. Opettaja ottaa keskustelussa esille lääkityskokeilut ja huolen oppilaan hyvinvoinnista ylipäätään. Opettajan voimattomuus oppilaan auttamiseksi on läsnä.

”Tää onkin tavallaan ollu hirveen haastava tilanne, varsinkin nyt kevätpuolella tilanteet on vaan vaikeentuneet ja oppilaan tilanne kotona ja koulussa on vaikea. Et ku sitä oikeenlaista lääkitystä ei oo löytyny, onko se ees oikee asia mitä lääkitään. Se on niinku musta möykky, ei tiedä oikein mistä päästä ongelmia oikein lähestytään”.

Opettajan mielestä tärkeintä tässä tilanteessa olisi saada kotiolut järjestykseen. Vanhemmalla ei ole ollut voimavaroja lapselle, joka on asunut kodin ulkopuolella. Opettaja kokee voimattomuutta. Hän pohtii, voisiko oppilas oikean lääkityksen avulla suoriutua yleisopetuksen luokassa.

”No hänen osalta on tällä hetkellä kriittisintä se koti ja että kotona asiat järjestyis. Hänellä on niin kokonaisvaltainen tuen tarve, että pienryhmä on hänen paikkansa nyt ja myös pidemmäksi aikaa. Jos löytyisi joku toimiva lääkitys, niin sitten voisi miettiä mahdollisesti palaamista yleisopetuksen tai siis tähän luokkaan ja pärjätä täällä”.

8.1.3 Opettaja C

Luokassa on 23 oppilasta, joista yhdellä oppilaalla on erityisen tuen päätös. Oppilaalla 5 on sosioemotionaalisia haasteita. Oppilas häiritsee toistuvasti tunneilla, eikä keskity oppimiseen ja annettuihin tehtäviin. Opettajan mukaan hän tarvitsisi säännöllistä henkilökohtaista tukea. Luokalla on lisäksi oppilaita, jotka tarvitsevat opettajan lisätukea oppimisessa. Koko luokka saa tukea 1–2 tuntia viikossa resurssiopettajalta, jolla on myös erityisopettajan pätevyys. Resurssiopettaja auttaa tunneilla koko ryhmää. Oppilas 5 käy pienryhmäopetuksessa laaja-alaisen erityisopettajan luokassa 1–2 tuntia viikossa. Välillä laaja-alainen toimii luokassa myös samanaikaisopettajana. Erityisopettajan lukuisat poissaolot ovat kuitenkin vähentäneet tuen määrää.

Oppilas 5

Oppilaan tilannetta on tarkkailtu ensimmäiseltä luokalta saakka. Luokanopettaja on pysynyt samana, joten kehitystä on ollut helppo seurata. Vaikeuksia on ollut lukemaan oppimisessa. Lapselle on annettu aikaa kehittyä.

”Ykkösellä ja kakkosella on annettu oppilaalle aikaa kasvaa ja odoteltu, että josko se lukemisen koodisto aukenis. Myöskin ikäkauteen liittyvä vilkkaus yleensä ton ikäsillä, oon ajatellu,

että hänen ylivilkkaus kuuluu ikään, ja onhan pienet lapset yleensä aika vilkkaita. Oon pitänyt tätä oppilasta sellasena ilosena ja vilkkaana tapauksena, vähän niinku veijarina luokassa.”

Kolmannella luokalla oppilaan käytös kuitenkin muuttui haasteellisemmaksi, ja oppilaalle haettiin tehostetun tuen jälkeen erityisen tuen päätöstä. Päätös erityisestä tuesta saatiin oppilaalle kolmannen luokan keväällä. Oppilaalla on mittavia haasteita käyttäytymisessä myös kotona. Toiminnan ohjaus on hankalaa ja tilanteet kärjistyvät luokassa häiritsevään käyttäytymiseen: pulinaan, toisten häiritsemiseen, ylimääräiseen ääntelyyn ja vaelteluun. Oppilas tarvitsee säännöllistä aikuisen tukea työskentelyn sujumiseksi.

”No sitte erityisopettaja on tehny erilaisia testejä mm. matematiikkaan liittyen...niinkun oppisisältöihin. Muun muassa matikassa on tehty makeko-testi, jolla on pyritty hahmottamaan ongelmia. Mekaanista lukihäiriöä ei oo, mutta luetun ymmärtämisen vaikeuksia oppilaalla on ja matikassa on pulmia ihan peruskäsitteistössä sekä laskutoimituksissa. Tällä hetkellä oppilas käy 1–2 kertaa viikossa erityisopettajan tunnilla saamassa tukea opiskeluun. Siis pienryhmässä”.

Opettaja kokee nykytilanteen haasteelliseksi, koska mitään varsinaista diagnoosia pojan käytökselle ei ole. Opettaja pitää oppilasta tässä suhteessa ”rajatapauksena”. Diagnoosi voisi selventää oppilaan toiminnan syitä ja auttaa löytämään keinoja oppilaan opetuksen tueksi.

” Niin no siis.... En mä tiedä, jos saatais se tieto, onko oppilaalla jokin selventävä diagnoosi, mitäs se sit auttais. Auttaisko se jotain, en tiedä. Nyt tää on monellaki tavalla vähän rajatapaus. Mut sen se selventäis, että jos ny saatais jotain selville, mikä hänellä on, niin tietäis paremmin ja vois suhtautua ja auttaa kaveria. Nyt kaveri tarvii selkeesti tukea, ettei jäisi jälkeen ja voisi edetä ryhmän mukana.”

Vanhemmat ovat tehneet yhteistyötä koulun kanssa, koska ovat huolissaan lapsestaan. He haluaisivat itsekkin keinoja lapsensa auttamiseksi. Opettajan kertomasta voi olettaa, että vanhemmat tulkitsevat lapsensa käytöstä verraten sitä omaansa. Vanhempien huoli lapsen käyttäytymisestä on vahvasti läsnä.

”Vanhemmat on ollu ihan yhtä huolissaan ku opettajakin tässä tapauksessa. Niillä on ollu huoli lukihäiriöstä jo ekalta luokalta saakka, koska heillä itsellään on tällaista samanlaista taustaa.----Nyt tää epätietoisuus siitä miks tää tyyppi toimii niinku toimii ei hyödytä ketään. Onko sit se ADHD vai mikä, se ois hyvä selvittää. Vanhemmat haluis tietää myös.”

Taulukossa 1 on koottuna oppilaille tarjotut tuen muodot. Tuen tarpeet vaikuttavat tuen muotoihin.

Taulukko 1. Oppilaan tuen muodot koulussa

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
oppilas 1			X			X	X	OPPI-MAT.	5
oppilas 2							X		-
oppilas 3	X	X					X	OPPI-MAT. TILARAT.	3
oppilas 4				X +				PIEN-RYH. KOK.	(1.5) +++
oppilas 5			X ++		X SATUN.				0-2

A: KOULUN ULKOPUOLINEN TUKI

B: OPETTAJAN YKSILÖLLINEN TUKI KOULUTUNTIEK ULKOPUOLELLA

C: SAMANAIKAISOPETTAJA / RESURSSIOPETTAJA

D: KOULUAVUSTAJA

E: LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETUS

F: S2- OPETTAJA

G: JAKOTUNTI

H: PEDADODISET RATKAISUT JA ERITYISJÄRJESTELYT (lyhennetty koulupäivä, eriytetty oppimateriaali, opetustilaratkaisut, pienryhmäkokeilu, ym.)

I: TUKITUNNIT VIIKOSSA (tuntimäärässä ei ole huomioitu koko luokalle suunnattua tukea)

+ tuki on suunnattu neljän oppilaan tukemiseksi

++ laaja-alaisen erityisopettajan tuki suunnattu koko luokalle

+++ pienryhmäkokeilu, oppilas siirtynyt pienryhmään ylimääräisenä oppilaana

Oppilas 1 on saanut paljon tukea ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tällä hetkellä tuki on opettajan mielestä riittämätöntä vaikkakin tukitunteja oppilaalle on järjestetty viiden tunnin verran. Opettaja suunnittelee paljon oppimateriaaleja oppilaan taitotasoa vastaavaksi.

Oppilaan 2 kohdalla viikoittainen integraatiotunti ei ollut enää viidennellä luokalla tarpeen. Tuki muutettiin äidinkielen jakotunniksi. Näin tuki kohdistui luokassa useampaan oppilaaseen. Opettajan mielestä aiemmat tukitoimet ovat auttaneet oppilasta siten, että edellä mainittu tuen ohjaaminen koko luokan hyväksi on perusteltua.

Oppilas 3 haasteena ovat olleet lukuisat poissaolot. Koulun tarjoamaa tukea on ollut vaikeaa toteuttaa. Koulupäivien aikana oppilas on saanut luvan kävellä koulun käytävillä, jos hän on tuntenut voimakasta ahdistuneisuutta. Tunneilla oppilas on saanut luvan suorittaa annettuja tehtäviä vointinsa mukaan. Läksyjien määrää on kevennetty ja koulupäivien pituutta on lyhennetty oppilaan kuormittuneisuuden vähentämiseksi.

Oppilas 4 on saanut tukea luokassa 1.5 viikkotunnilla. Tuolloin luokanopettajan apuna on ollut kouluavustaja. Kouluavustajan läsnä ollessa opettaja on tukenut oppilasta kaikin mahdollisin tavoin. Tukiresurssi on alun perin kohdistettu neljälle oppilaalle. Oppilaan 4 vaikean tilanteen vuoksi päädyttiin tutkimuksen aikoihin kokeilemaan pienryhmää. Oppilaan tukemiseksi järjestettiin pienryhmäkokeilu. Myöhemmin kokeilusta tuli pysyvä ratkaisu ja oppilas sai parhaan mahdollisen ratkaisun lähikoulussa.

Opettaja C:n mukaan oppilaan 5 tuen toteutuminen on epäsäännöllistä. Vaikka resurssia on ohjattu oppilaalle kahden viikkotunnin verran, samanaikaisopettajan lukuisat poissaolot ovat estäneet tuen toteutumista. Luokanopettajan mukaan oppilas tarvitsee säännöllistä henkilökohtaista tukea tutun ja turvallisen henkilön läsnä ollessa.

Kaikki kolme opettajaa kertoivat käyttäneensä luokassaan ratkaisuja, jotka pyrkivät edesauttamaan työrauhaa ja oppimista. Oppilaat, jotka tarvitsivat erityisjärjestelyitä kokeiden tekemiseen, saivat siihen tukea. Tuen muotoina opettajat käyttivät pidennettyä koeaikaa, kokeiden tekemistä pienryhmässä suullisesti, kokeen tekemistä aikuisen tukemana, istumajärjestyksen muokkaamista sekä sermien käyttämistä. Keskittymistä helpottamaan oppilaille oli myös käytössään näppylätyynyjä ja stressipalloja.

8.2 Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erityisen tuen toimivuudesta?

8.2.1 Opettaja A

Oppilas 1

Vaikka oppilas 1 on saanut tukea varsinkin alkuopetuksen aikana todella paljon, kokee opettaja A, etteivät tukimuodot ole auttaneet oppilasta opettajan toivomalla tavalla. Opettajan mielestä tuen olisi pitänyt auttaa oppilasta enemmän. Lukemisen haasteiden taustalla vaikuttaisi olevan laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Opettajan panos oppilaan tukemiseksi on ollut valtava ja kuormittanut häntä. Koulupolun edetessä ja tavoitteiden kasvaessa oppimateriaalien eriyttäminen on vaatinut paljon aikaa opettajalta. Opettaja kokee, että ilman hänen valtavaa panosta oppilas olisi tippunut ”kelkasta” jo aikoja sitten. Opettajan vastauksesta voi aistia huolen oppilaan tulevaisuudesta.

”No niinku sanoin, silloin alkuopetusvuosina sain tukea niin paljon kuin mahdollista, tosin tuntuu, että se oli sellainen vuosi, jolloin sitä tukea sai. Nyt tuntuu siltä, että jos sillä tuen määrällä ei opi, niin ei se sitten koulutuesta ole kiinni. Mutta

niinku äsken totesin, nyt vitosluokalla saadaan tukea se 4-5 tuntia, niin eihän se riitä. Ja senkin jo totesin, että jos en olis eriyttänyt näitä kouluhommia; läksyjä, materiaaleja yms. hänen kanssaan niin hän olis tippunut jo aikoja sitten kelkasta.”

Opettajalle on kehittynyt vuosien aikana rutiini tehdä oppimateriaaleja ja suunnitella tunteja oppilaalle kulloinkin sopivaksi. Kun oppilas ei osaa lukea sujuvasti, opettaja joutuu muokkaaman materiaalia oppilaalle sopivaksi. Ristiriitaista on opettajan mielestä se, että tavoitteiden kasvaessa tukiresurssit ovat vähentyneet alkuopetuksen 10 tunnista puoleen.

” Nyt ku tunnetaan ja on syntynyt rutiini, niin on se helpottanu. Mutta aina joutuu miettimään erikseen hänen osaltaan tunnint ja sen mitä hän voi tunnilla tehdä. Hän ku ei pysty oikein lukemaan kirjallisia ohjeita itsenäisesti.”

Vanhempien tuki oppilaan koulupolulla on ollut heikkoa, koska he eivät puhu suomea. Suomalainen koulukulttuuri on vanhemmille vieras. Oppilaalla on ollut koko kouluajan paljon poissaoloja. Koulun tarjoama tuki ei tällöin tavoita tukea tarvitsevaa oppilasta. HOJKS-palavereissa vuorovaikutusta on yritetty parantaa. Tämä on opettajan mukaan ollut haasteellista, koska tulkki ei ole aina ymmärtänyt pedagogisten asiakirjojen käsitteitä. Opettaja nostaa esille tärkeän ajatuksen perusopetuksen tarjoaman tuen riittävydestä. Oppilaalla 1 on suuria haasteita koulunkäynnin kanssa. Miten luokanopettajalla riittää resursseja tällaisten haasteellisten oppilaiden auttamiseksi muun opetustyön ohella? Onko integraatio tässä tapauksessa toimivaa? Oppilas 1 tarvitsee valtaisan turvaverkon ympärilleen. Koulun tarjoama tuki ei silti tunnu riittävän. Opettaja A pohtii, onko oppilaan 1 paikka yleisopetuksen luokassa

”Oli myös alusta lähtien paljon poissa koulusta, siis satoja tunteja ekaluokan aikana ja näinpäin pois. Hänen kanssaan on mietitty pariinkin kertaan luokan kertaamista, kun näitä poissaoloja on pitkin kouluhistoriaa, ollu niitä niin paljon. ----”Oli koti siinä mukana (erityisen tuen valmisteluissa), mutta meillä ei ole yhteistä kieltä eikä ole edelleenkaan. Tulkki sitä yritti

kääntää, mutta nää käsitteet tuntuu, et on ihan outoja, varsinkin kun olivat olleet maassa vasta pari vuotta. Tää termistö ja kouluorganisaatio...tuntu että meni vanhemmilta yli hilseen. Eli toisin sanoen tuki ei ole ollut ja ei ole riittävää. Hänellä on niin valtavat haasteet, että tuntuu, että enempään me täällä ei olisi kyetty häntä tukemaan. Tavallaan pystyiskö sitä paremmin tuuppimaan tätä oppilasta eteenpäin vaikka olis minkälaista resurssia.”

Oppilas 2

Tuen antaminen oppilaan kohdalla on tuottanut tulosta. Oppilas 2 on hyötynyt varhaisesta tuesta ja hän oppi lukemaan kolmannella luokalla. Oppilaan integraatioresurssi käytetään koko luokan hyväksi jakotunnin muodossa. Tämä järjestely tehtiin neljännen luokan alussa vanhemman sitä toivoessa.

”Tällä hetkellä tuki on riittävää, johtuen siitä, että lapsi on mennyt eteenpäin. Et hän on hyötynyt saamastaan tuesta alkuvuosina ja kolmosella. On myös kehittynyt ja tuki on auttanut”.

Opettajan ja vanhempien katseet ovat kääntyneet jo tulevaisuuteen. Yhdessä on päätetty jatkaa erityistä tukea yläasteelle siirryttäessä. Opettaja perustelee tätä sillä, että ala-asteella tuki on toiminut ja se on kirjattu asiakirjoihin. Näin ollen on järkevämpää tarkastella tilannetta tuen purkamisen näkökulmasta yläasteella.

”Niin mä oon aatellu niin, että nyt koulu sujuu ihan kohtalaisesti, mutta oon keskustellu äidin kanssa, että pidettäisiin mahdollisesti e-päätös voimassa yläasteelle ja haetaisiin e-luokkapaikkaa. Jos koulu alkaa sit sujua, niin silloin voidaan päätös perua, jos siltä tuntuu. Kutosella olis helpompaa hakea e-päätökselle jatkoa kun aloittaa mahdollinen prosessi yläasteella alusta. Koska sehän kestää, niinku tietään”.

Oppilas 3

Oppilaan 3 psyykkiset oireet ovat näyttäytyneet huoltajan mukaan vapaaajalla. Oppilas on saanut tukea ongelmilleen erikoissairaanhoidon puolelta. Opettaja ei ole mielestään saanut vanhemmalta kaikkea tietoa oppilaan voinnista. Myöskään ulkopuolinen hoitotaho ei ole voinut kertoa tilanteen yksityiskohdista vaitiolovelvollisuuden vuoksi. Koulun tukikeinot ovat olleet rajalliset. Oppilaan koulunkäyntiä on pyritty helpottamaan vähentämällä vaatimuksia ja lyhentämällä työpäiviä. Opettaja on kokenut riittämättömyyttä tässä tilanteessa.

” No onhan tässä kaikenlaista yritetty ja paljon kaikkee paperihommaa ollu, lippulappua edes takasin lähetelty ja näin. Minähän en ole varsinaisesti saanut mitään tukea omaan työhöni tämän tilanteen osalta. ----- Hänen kohdallaan ollaan silleen keinottomia, että kaikki ollaan tehty, mitä yleisopetuksen luokassa voi tehdä tällaisen lapsen stressiä ja ahdistusta vähentääksemme. Eikä niistä keinoista ole ollut apua.”

Opettaja on sitä mieltä, että moniammatillinen yhteistyö on toiminut hänen luoksaan vaihtelevasti. Koulupsykologi on testannut oppilaita 1 ja 2. Tästä on ollut apua opetuksen suunnittelussa ja erityisen tuen päätöstä haettaessa. Haastattelussa tulee vaikutelma, että opettajalla A on paljon pedagogista asiantuntemusta, kun keinoja tarvitaan oppimisen tukemiseen.

Oppilaan 3 kohdalla opettaja on kokee, että syitä oppilaan ongelmien heräämiseen on etsitty koulumaailmasta: luokan ilmapiiristä, toimintakulttuurista sekä opettajan ja luokan vuorovaikutuksesta. Opettaja on kokenut häntä jopa syyllistettävän tilanteessa.

”Lähinnä tieto on saatu niistä palavereista mitä on ollu ja niissäkin ollaan keskitytty siihen, mitä minä teen ja miten minä järjestän opetuksen oppilaalle ja mitä mä voisin tehdä paremmin ja mitä luokan muut oppilaat voisivat tehdä paremmin, että hänen olisi parempi olla. Se on ollu jotenki vähän paskasta, kun

ilmeisesti koulu ei ole se alkuperäinen syy hänen mielenterveyshaasteilleen... Joo ja ei oo minulle jotenki avattu tätä tilannetta, annettu mitään vinkkejä tai jotenki, niin. Se on ollu lähinnä niin, että onko teillä selkeet struktuurit siellä luokassa? Ja onhan teillä siellä istumajärjestys, työrauha? Että tämmöstä.”

Haastattelun lopuksi opettaja pukee sanoiksi ajatuksiaan erityisestä tuesta yleisopetuksen luokassa. Opettaja pohtii, kuinka monta erityisen tuen oppilasta on järkevää sijoittaa samalle luokalle tukiresurssin ollessa niukkaa. Opettaja tuntee voimattomuutta oppilaan 3 auttamiseksi. Rivien välistä voi tulkita turhautumista systeemin toimivuuteen. Sairaalapaikkaa on vaikea saada.

” Tälleen kokoavasti voin sanoa, että tässäkin tapauksessa resurssit eivät missään nimessä ole riittävät ja että, kun tulee tilanne, että pitäis ostaa luokalle lisää puikkoliimaa, niin ei oo varaa ja täällä on liian vähän aikuisia töissä ja liikaa ehkä ylipäätään näitä integroituja oppilaita yleisopetuksen luokissa ja sekin on hurjaa, että kun on tällainen itsetuhoinen lapsi niin hän joutuu odottamaan täällä sairaalakoulupaikkaa, jonne on tosi pitkät jonot, se hirvittää. Kenen etu se sitten on, tiedä häntä.

8.2.2 Opettaja B

Oppilas 4

Opettaja B on toiminut luokan kanssa (haastattelun aikana) vasta reilun vuoden ajan. Opettaja on ehtinyt luoda luokassa toimintatapoja huomattavasti lyhyemmän aikaa kuin opettajat A ja C. Lisäksi erityisen tuen päätös on varsin tuore. Oppilaan 4 ongelmat näkyvät käyttäytymisen sekä toiminnan ohjauksen haasteina. Oppilaan tukemisesta on järjestetty koulussa moniammatillinen tapaaminen, josta opettaja ei mielestään ole paljoakaan hyötynyt.

”Muistaakseni syksyllä oli yksi moniammatillinen tapaaminen, kyllä, missä pohdittiin kaverin toimintaa ylipäätään. Moniammatillinen kokoushan on sellanen, että kartotetaan se tilanne ja katotaan miten lähtään eteenpäin. Mitään kauheen konkreettista tukee palaverista ei oo saanu. Paikalla oli siis kuraattori, S2, terveydenhoitaja ja laaja-alainen erityisopettaja.”

Oppilas on saanut tukea myös koulun ulkopuolelta. Opettaja ihmettelee, miksi on niin vaikeaa saada yhteistyö toimimaan erikoissairaanhoidon kanssa. Hän kaipaisi konkreettisia keinoja arjen toiminnan toteuttamiseen.

”Ulkopuolisen hoitotahon kanssa ei oo missään vaiheessa pystytty järjestämään tapaamista. Olen ollut itse puhelimitse sinne päin yhteyksissä mutta tota, että oltas oltu kaikki saman pöydän ääressä, sellasta kokoontumista ei oo ollu kertaakaan.”

Opettaja 2 on kokeillut luokassa monenlaisia keinoja parantaakseen työrauhaa ja oppimisilmapiiriä. Oppilaan 4 ongelmat ovat niin suuria, että opettaja kokee riittämättömyyttä. Oppilaan lääkityksen suhteen on ollut haasteita. Toimivaa lääkitystä opettajan sanoman mukaan, ei ole löydetty. Opettaja on joutunut vaatimalla vaatimaan lisätukea luokkaan. Lisätukea on järjestynyt, mutta tällä hetkellä tuki on opettajan mielestä riittämätöntä.

”No tää oppilas olis tarvinnu lähestulkoon henkilökohtasen avustajan. Et ei hänen opiskelustaa oo tullu viidennellä luokalla mitään. Hän olis tarvinnu siihen viereen avustajan, joka olis koko ajan oppilaan kanssa, eikä mulla resurssit oo yksinkertasesi riittäny. Tuki on ollu riittämätöntä ja tämä seurailu hänen lääkityksensä toimivuudesta on pitkittänyt myös tämän tilanteen hallitsemista. Toisaalta en tiedä mitä apua siitä olis ollu, jos hänen vieressään olis ollu joku koko ajan istumassa, sitä apua täällä luokassa kyllä olisin tarvinnu ylipäätään.”

Opettaja B:n luokka on vilkas ja ongelmatilanteita on jatkuvasti. Oppilaan 4 lisäksi kaksi tehostetun tuen oppilasta työllistävät häntä paljon. Molemmilla

heistä on ongelmia käytöksen ja oman toiminnan ohjauksen kanssa. Opettaja kaipaisi lisää aikuisia luokkaan. Opettaja on saanut kyllä hieman lisätukea sitä voimakkaasti vaatiessaan, mutta tuki ei ole hänen kuvailunsa perusteella riittävää. Opettaja on yksin ongelmien kanssa suurimman osan viikosta.

”Niin ... En osaa eritellä, mikä tässä luokassa olis paras. Pääasia olis, että mukana olis aikuinen, joka voisi auttaa tilanteissa ja tunneilla enemmän, kun näitä tilanteita vaan koko ajan nyt vaan tulee. Nyt luokassa on usein aikamoinen show, johon muutkin lähtevät sitten mukaan. Ja se toinen aikuinen auttais tosi paljon ja tilanteita pystyis sammutamaan nopeammin ja käsittelemään mahdollisesti toisessa tilassa kuin luokassa. Mut kun oot yksin, niin monesti on yksinäinen olo ja pulassa tilanteen kanssa.

Opettajan B:n tapauksessa luokassa on paljon haasteita. Ongelmat heijastuvat koko ryhmän toimintaan. Opettaja tuo esille ajatuksen, että hän löytäisi helpommin ratkaisuja oppimisen ongelmiin esimerkiksi tukituntien muodossa. Käyttäytymisen ongelmat ovat vaikeammin tuettavissa ja ratkaistavissa. Opettaja kaipaa yhteistyötä ja toisen aikuisen läsnäoloa.

”Sinänsä näiden oppilaiden kohdalla en koe, että erityisopettajan toimilla olisi käänteentekevää vaikutusta. Tarviisin vaan tänne luokkaan toisen aikuisen, olkoon se sitte resurssi tai kouluavustaja. Pääasia että tulee toimeen näiden oppilaiden kanssa. Näillä oppilailla ei ole ongelmia niinkään oppimisen kannalta, joten lisätunneilla ei niinkään ole vaikutusta oppimiseen. Suurimmat haasteet ovat käytöksen ja sen hallinnan puolella. Jakotuntikin on sitte resurssoitu kielivalintojen perusteella, et on sen mukaan jaoteltu. Että näin.”

8.2.3 Opettaja C

Oppilas 5

Opettaja C:n mielestä heidän koulussaan pyritään huomioimaan tuen tarpeessa olevat oppilaat hyvin. Kun tuen tarve huomataan, tilanteeseen reagoidaan moniammatillisessa ryhmässä. Oppilaan 5 kohdalla ongelmaksi on kuitenkin muodostunut tuen epäsäännöllisyys.

”Siis silloin kun herää huoli, niin silloin se toimii. Mä meen ja kerron tapauksesta ja mua kuunnellaan ja siihen tarjotaan keskusteluapua. Paitsi tän oppilaan kohdalla tää ei oo toiminu, koska meillä on vaihtunu psykologi, vaihtunu terveydenhoitaja, ja myös meidän erityisopettaja on ollu hirveesti veke, niin tää ei oo edenny mihinkään suuntaan. Et tässä oli kaks vuotta kokoonnuttu uudestaan ja aina oli eri ihmiset paikalla ja taas lähetään sit vähän niinku alusta”.

Opettaja kokee ongelmalliseksi henkilökunnan poissaolot. Tukitunnit ovat peruuntuneet toistuvasti. Sijaisopettajat, jotka eivät tunne oppilasta, eivät mitenkään voi auttaa samaan tapaan kuin vakituinen tuttu avustaja tai opettaja.

”Niin noo. Se ei oo ollu aina toimiva systeemi. Esimerkiksi meidän koulussa erityisopettaja on ollu paljon pois. Eikä se oo hänen vikansa tietty, mutta kun ei saada sijaista niin nää tunnit jää pitämättä. Niitä tunteja ei niinku yhtäkkiä oo, eikä pysty suunnittelemaan oikein mitään pidemmän päälle. Se mun mielestä ei toimi meidän koulussa.”

Jos tuki olisi säännöllistä ja sitä antaisi ammattitaitoinen opettaja, joka tuntee oppilaan, tuloksia voitaisiin saada aikaan. Opettajan mielestä oppilas kykenisi keskittymään, mikäli tukea antaa tuttu ammattitaitoinen henkilö. Kyseiselle oppilaalle samana toistuvat rutiinit ja tilanteiden ennakoiminen olisivat tarpeen.

”Jos tää olis järjestelmällistä, niin uskoisin että tää munkin oppilas vois rauhoittua kun hän tietää, että saa sen tuen. Jos olis se sama avustaja koko ajan ja oppilas tuntis sen, niin se homma ehkä pelais. Oppilaski tietäis, että hällä on se tietty apu tietyllä tunnilla”.

Opettaja pohtii tuen riittävyttä myös koko ryhmän kannalta. Haastattelun ajankohtana oppilaan 5 käytös häiritsee koko luokan toimintaa. Monet muutkin oppilaat tarvitsevat opettajan tukea, mutta opettajan aika kuluu kyseisen oppilaan 5 tukemiseen, koska henkilöresurssia ei koulussa yksinkertaisesti ole.

”Mulla on 23 oppilasta ja luokalla on paljon apuu tarvitsevia tän oppilaan lisäksi. Yksin ei pysty antamaan kaikille tukea niin paljon kuin pitäis. Varsinkin niinku tää kavero alkaa sit oireilemaan, häiritsee muita ja niin eespäin. Kun olis tuki jatkuvaa ja säännöllistä, asiat olisivat paremmin koko luokassa”.

Haastattelun lopuksi opettaja C kertoo ajatuksiaan kolmiportaisen tuen riittävydestä yleisellä tasolla. Opettajan kokemus on, että nykypäivänä tukea tarvitsevia oppilaita on kaikilla luokilla. Hän painottaa varhaisen puuttumisen tärkeyttä. Kouluihin tarvittaisiin enemmän yhdessä toimivia aikuisia.

”Mut niin sitä tukee tarvii täällä koulussa moni muuki. Tuntuu, että luokassa jos toisessa meno on samanlaista. Pitäis saada enemmän osavia aikuisia tänne. Nyt näitä kavereita pitäis auttaa. Mitä isommiksi nää kasvaa ja ongelmat myös, sen kalliimmaks se tulee meille joka tapauksessa”.

Vuosien kokemus on osoittanut, että yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on hyödyllistä. Eri alojen ammattilaisilta opettaja on saanut neuvoja ja apua arjen tilanteisiin luokassa. Kriittisiäkin ajatuksia moniammatillisesta yhteistyöstä toki on.

”Kyllä mä oon saanut tietoo ja tukea miten ottaa huomioon oppilasta. Toisaalta on toisen suuntaisiakin kokemuksia esimerkiksi toimintaterapeutti, joka käy pari kertaa seuraamassa oppituntia ja sit muodostaa kokonaiskuvaa ja raportoii oppilaan toimintaa yleisesti parin tunnin perusteella, on mietityttänyt heidän toimintansa. Mut jos on hyvä tyyppi ja ammatti-ihminen, joka tietää, niin saahan silloin paljon hyvää tietoa ja siitä on hyötyä iha oikeesti. Siis miten tällasten tyyppien kanssa siellä luokassa ollaan oikeesti.”

Opettaja kertoo uuden opetussuunnitelman eriarvoistavan oppilaita. Oppilailta, joilla koulu sujuu, vapaampi itsenäinen opiskelu onnistuu. Ne oppilaat, joilla on vaikeuksia keskittyä ja ohjata toimintaa itsenäistä työtä vaativaan tehtävään, eivät välttämättä suoriudu. Nämä oppilaat ovat vaarassa pudota opetuksesta, mikä osaltaan voi lisätä ongelmatilanteita ja syrjäytymistä.

”Ylipäättänsäkki ollaan puhuttu tuolla duunissa ja itekki miettiny niin, kun tää homma on menny vähän vapaammaksi ja on tää uusi opetussuunnitelma, niin nää uudet jutut niinku ilmiöt ja vastaavat, ei oo niin helppoja tällasille tyypeille, joilla on jonkin näkösiä keskittymisvaikeuksia tai haasteita oppimisessa. Se koulunkäynti saattaa muutenkin olla keskimäärin jännittävämpää ja haasteellisempaa näille oppilaille. Koko ajan tulee vaan uutta ja pitäis kantaa vastuuta. Nää oppilaat, joilla on haasteellista, tarviis oikeesti selvät struktuurit ja ohjeistetut toimintamallit. Nykyinen OPS kyl erottaa jyvät akanoista. Lahjakkaat selvi ja saa tuloksia, heikommat putoo. Varsinkin, jos ei saa tarvittavaa tukea ja apua. Opettaja yksin ei vaan ehdi olla joka paikassa. Nää heikoimmat eivät selvi näistä asetetuista tavoitteista.”

Opetussuunnitelmassa mainitaan, että jokainen, joka tarvitsee erityistä tukea, on oikeutettu lain mukaan sitä saamaan. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että tuen pitää olla suunniteltua ja järjestelmällistä (Opetussuunnitelman pe-

rusteet, 2014). Opettajan C mukaan tukituntien toistuva peruuntuminen on estänyt oppilaan tuen toteutumista. Myös henkilökunnan vaihtuminen on hidastanut tukiprosessien etenemistä tuen eri vaiheissa.

Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee kannustaa tiedon etsijän rooliin. Pääkaupunkiseudulla toteutetaan ilmiöoppimisen mallia, jossa oppilaalle annetaan vapautta ottaa ohjat omasta opiskelusta, kuitenkin tavoitteiden suunnassa. Osa oppilaista kykenee toimimaan itsenäisesti, annettujen ohjeiden mukaisesti. Ne oppilaat, joilla on haasteita oman toiminnan suuntaamisessa, kielellisissä taidoissa tai keskittymisessä itsenäiseen työhön, ovat vaarassa pudota vauhdista. Opettaja C nostaa esille haasteet uuden opetussuunnitelman toteuttamisessa.

9 Tulosten tulkintaa

Laadullinen sisällönanalyysi jää helposti pinnalliseksi, mikäli tutkija päätyy tekemään luokittelun ja kertoo sen jälkeen, mitä mihinkin lokeroon on kertynyt. Pelkkä luokittelu ei tarkoita samaa kuin analyysi. Jos tutkija jakaa aineiston isoihin luokkiin ja kertoo sen jälkeen tiivistäen, mitä mihinkin luokkaan sisältyy, tutkimus jää helposti vaikutelmien kirjaamisen tasolle. Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 19.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa hermeneuttisen kehän ongelman. Tutkimusaineisto ei ole tietovarasto. Sen sijaan tutkijan tulisi ryhtyä aineiston kanssa vuoropuheluun. Tämä vuoropuhelu on kehämäistä liikettä aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä. Sen seurauksena tutkijan ymmärryksen tulisi korjautua ja syventyä. Tavoitteena on avoin asenne tutkittavaa kohtaan. Jo aineiston hankkimisen vaiheessa tutkija muodostaa käsityksen haastateltavasta. Myöhemmin on syytä ottaa etäisyyttä omaan tulkintaan. Kun aineistoon palataan uusin silmin, sieltä nousee asioita, joita tutkija ei aluksi huomannut tai piti epäolennaisena. Uudella kierroksella tutkija luo uuden tulkinnan toisen ilmaisujen merkityksestä. (Laine, 2010, 36-37.)

Luvussa 8 olen esitellyt tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Raportoinnissani olen edennyt opettaja kerrallaan yhdistäen lopuksi saatuja tuloksia. Aloitin litteroitujen haastattelujen analysoinnin kesällä 2018 ja kirjoitin tulosluvun 8. Palasin haastatteluaineistoon uudelleen loppuvuodesta 2019. Kuuntelin uudestaan nauhoittamani haastattelut ja luin litteroidut tekstit. Palattuani tauon jälkeen aineiston pariin yritin lähestyä sitä tuorein ajatuksin Banduran (1997) minä -pystyvyyden käsitteen pohjalta.

Pyrin etsimään informaatiota suorien sitaattien takaa ja rivien välistä. Aineistosta nousi esiin kolme teemaa: **toimivat ratkaisut ja tuen muodot, luokanopettajan kohtaamat haasteet sekä työn kuormittavuus**. Tässä luvussa nämä teemat ovat alaotsikoita, joita seuraavaksi käsittelem. Samalla siirryn aineiston luokittelusta tulkintaan, primääritasolta sekundääriselle tasolle. Pyrin

löytämään teemojen kautta uusia näkökulmia ja tekemään synteesiä tutkittujen opettajien kokemuksista.

9.1 Toimivat ratkaisut ja tuen muodot

Tutkittujen opettajien mielestä kouluissa pyritään antamaan tukea inklusion periaatteet huomioiden uuden opetussuunnitelman hengessä. Kaikilla on oikeus ja mahdollisuus saada koulutuksensa lähikoulussa. Tämä edellyttää yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamista ja erityisen tuen järjestämistä. (Erityisopetuksen strategia 2007, 19.) Inklusion ajatuksen mukaan tuki tulisi tuoda lapsen luo. Haastattelemieni opettajien kohdalla koulujen toimintamalleissa tuen toteuttamiseksi on kuitenkin eroja.

Moberg ym. (2015) puhuvat integraation eri muodoista. Pelkkä fyysinen integraatio ei vielä takaa tietä koulutuksellisen integraation toteutumiseen. Jos erityisen tuen oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokalle ilman tarvittavaa tukea, voidaan pahimmassa tapauksessa puhua säästöintegraatiosta. Integraatio edellyttää aina toimivia opetusjärjestelyitä. (Moberg ym., 2015, 82.) Jokaisessa kolmessa koulussa oli mietitty erityisoppilaan tuen tarvetta ja pyritty kohdentamaan tuki oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. Tosin opettaja B:n oppilas 4:n kohdalla tilannetta oli seurailtu pitkään. Luokkatilanteissa tuki oli ollut luokanopettajan pedagogisten ratkaisujen varassa. Hän tunsii jääneensä tilanteessa yksin. Tutkimuksen aikaan oppilas siirrettiin kuitenkin kokeilujaksolle pienryhmään. Integraatiosta luovuttiin ainakin väliaikaisesti. Tulevaisuus mietitytti opettajaa. Opettajan 2 mielestä oppilas 4 hyötyi pienryhmäsijoituksesta. Se oli tilanteen huomioiden paras ratkaisu oppilaan tukemiseksi.

Luodakseen toimivia opetusjärjestelyjä opettajien on työskenneltävä yhdessä. Tällöin puhutaan kollektiivisesta pätevydestä, joka kukoistaa, kun jokainen ottaa vastuun ryhmän jokaisesta muusta jäsenestä. (Emanuelsson, 2001, 130–131; Bandura, 1997, 247–251; Ojala, 2017, 82–86.) Opetusjärjestelyitä oli suunniteltu tutkittavien opettajien kouluissa. Opettajat olivat käyneet keskusteluja oman koulun oppilashuoltoryhmän kanssa. Koulun tason ratkaisut resursien kohdentamisesta vaikuttivat paljon oppilaiden saaman tuen määrään.

Opettajan 2 kohdalla tukea luokkatilanteisiin oli tullut vasta opettajan ponnekkaitten vaatimusten seurauksena.

9.1.1 Tuen suunnittelu

Ojalan (2017) kyselyaineiston mukaan rehtorin tuki oli merkittävimmissä asemassa, kun opettajan eteen tuli ammatillisia haasteita psyykkisesti oireilevan oppilaan kanssa. Seuraavaksi eniten oli mainintoja huoltajien tuesta. Edellä mainittujen lisäksi opettajat olivat saneet tukea lääkäriltä, sairaanhoitajalta, psykologilta ja sosiaalityöntekijältä. Myös Bandura (1997, 248–249) korostaa rehtorin asemaa koulun suunnannäyttäjänä ja hyvän työilmapiirin luojana ja ylläpitäjänä. Parhaimmillaan rehtori saa opettajakunnan työskentelemään yhdessä samaan hiileen puhaltaen ja kykyihinsä uskoen. Rehtorin tuki sellaisenaan ei kuitenkaan vaikuta yksittäisen opettajan opetuspystyvyyden tunteen kohentumiseen, siihen tarvitaan kaikkien koulun aikuisten yhteistyötä.

Opettajat olivat tehneet yhteistyötä perheiden kanssa. Myös oppilaiden ääntä oli kuultu. Erityisen tuen muodot oli kirjattu HOJKS:hin. Tutkitut opettajat halusivat toimia integroitujen oppilaiden parhaaksi. He kantoivat vastuuta opetuksen laadusta. Thuneberg ja Vainikainen (2012, 158–160) toteavat artikkelissaan, että ”aika hyvin menee” tarkasteltuaan lain toteutumista pedagogisten dokumenttien perusteella. Dokumenttiaineisto osoittaa, että tukea järjestetään käytännössä pääosin laissa tarkoitetulla, tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä näkyy todellisena ammattitaitoisena välittämisenä lasten ja nuorten kohtaloista

Opettajan C mielestä heidän koulussaan on selkeä toimintastrategia, jota noudatetaan, kun tuen tarvetta ilmenee. Hän saa tukea moniammatilliselta oppilashuoltoryhmältä. Resurssia on pyritty järjestämään joustavasti oppilaiden tarpeiden mukaan. Opettajalla on taustallaan työyhteisön tuki. Tuen muodot on opettajan mukaan kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin. Hyvästä suunnittelusta huolimatta tuki ei ole toteutunut sovitussa laajuudessa, eikä ole näin ollen ollut riittävää. Syynä tähän ovat laaja-alaisen erityisopettajan runsaat poissaolot ja henkilökunnan vaihtuvuus.

9.1.2 Oppimisen esteiden vähentäminen

Thousand, Villa ja Nevin (2007) korostavat esteettömän opetuksen mallissaan opetuksen eriyttämistä oppilaiden vahvuudet huomioiden. Malli edellyttää vahvaa oppilaantuntemusta ja opetuksen suunnittelua. Malli tuntui toteutuvan opettajan A tapauksessa. Opettaja tunsii oppilasryhmän koulupolun alusta lähtien ja teki paljon suunnittelutyötä oppimisen esteiden vähentämiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Hän sai työhönsä koululta tuntiresurssia, varsinkin psyykkisesti oireilevan oppilaan 3 tukemiseksi.

Opettaja A:n koulussa tukea oli järjestetty mittavasti varsinkin alkuopetuksen aikana. Koulupolun edetessä tukiresurssit ovat kuitenkin vähentyneet. Haastattelun hetkellä luokanopettaja kertoi valmistavansa paljon eriyttävää materiaalia oppimisen tueksi. Tukeaan erityisen tuen oppilaille antoivat myös laaja-alainen erityisopettaja ja S2 -opettaja, yhteensä noin 5 tuntia viikossa. Osa tästä tuesta toteutui samanaikaisopetuksen muodossa. Luokan työviikkoon oli lisätty yksi ylimääräinen ryhmäjakotunti. Psyykkisesti oireilevan oppilaan 3 tukemiseksi oppilashuoltoryhmässä oli sovittu, että oppilas saa 3 tuntia viikossa kahdenkeskistä opetusta omalta luokanopettajalta. Resurssi tähän yksilöopetukseen otettiin koko koulun yhteisestä tukiopetuskiintiöstä. Toisin sanoen osa oppilaista saattoi jäädä ilman tukiopetusta, vaikka olisivat sitä tarvinneet.

Oppilaan 2 lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet on huomioitu heti alkuopetuksessa. Hänen kohdallaan tukitoimet ovat tuottaneet haluttua tulosta. Opettaja kokee, että tuki on ollut riittävää. Opettaja koki pystyvänsä auttamaan oppilasta oppimisvaikeuksien voittamisessa. Hänen ammatillinen osaamisensa lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa auttoivat häntä löytämään ne opetusstrategiat, jotka tuottivat tulosta. Erityisopettajan koulutus on antanut hänelle valmiuksia tällaisten haasteiden kohtaamiseen.

Opettaja C:n luokassa tukea ovat antaneet laaja-alainen erityisopettaja sekä resurssiopettaja, molemmat 1–2 tuntia viikossa. Laaja-alainen erityisopettaja on toiminut välillä samanaikaisopettajana sekä osan tunneista pienryhmää opettaen. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on toiminut hyvin. Sekä vanhemmat

että opettaja haluaisivat selvittää oppilaan toiminnan taustoja, jotta tukea voitaisiin kohdentaa paremmin oppilaan hyödyksi.

9.1.3 Luokan ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden tukeminen

Oppilaalle syntyy turvallisuuden tunne, kun hänestä välitetään ja hänen lähipiirissään on luotettavia ihmisiä. Oppilaiden hyvinvointia koulussa ylläpitävät luokkayhteisöjen dynamiikka, yhteenkuuluvuus ja oppilaiden roolit luokassa (Virta ym., 2015, 120–132). Vaikka oppimistulokset oppilaan 1 kohdalla ovat olleet heikkoja, opettaja näkee integraation arvon yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteutuessa. Opettaja A on nostanut tärkeimmiksi tavoitteiksi sosiaalisten suhteiden jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteen ylläpitämisen. Oppilaalla 1 on suuria ongelmia oppimisessaan. Hän kuitenkin viihtyy luokassa ja käy koulua säännöllisesti. Hän tuntee vahvaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Sosiaalisten suhteiden vaaliminen on hänen kohdallaan vahvin integraation peruste.

Opettaja B:n työskentely luokan kanssa oli alkanut vuotta aiemmin. Työskentelyilmapiiri oli opettajan mukaan levoton. Ilmapiirin parantamiseksi opettaja oli kokeillut positiivisen kannustamisen keinoja monin eri tavoin. Luokka kokonaisuutena oli saanut tukea koulunkäyntiavustajalta noin 1.5 tuntia viikossa. Tämä lisäresurssi oli annettu luokkaan oppilaan 4 tukemiseksi opettajan sitä vaadittua. Avustajan ollessa luokassa opettaja oli keskittynyt auttamaan oppilasta 4. Opettaja kertoi, että luokassa oli myös muita tuettavia oppilaita. Hän yritti auttaa kaikkia. Tuen tarjoaminen oli tässä luokassa pitkälti opettajan pedagogisten ratkaisujen varassa.

Opettaja B:n tapauksessa oppilaan tilanne ratkaistiin pienryhmäkokeilulla. Kokeilusta tuli myös pysyvä ratkaisu. Opettajan B mielestä interventio tuntui toimivalta ratkaisulta ja oppilas sai parhaan mahdollisen tuen lähikoulun erityisryhmässä.

9.2 Luokanopettajan kohtaamat haasteet

Opettajaan kohdistuu monia osaamisvaatimuksia. Jotta opettaja kokisi työnsä merkitykselliseksi ja tulokselliseksi, hänen tulisi pystyä täyttämään nämä vaatimukset. Tuloksellisuuden kokeminen rakentuu pienistä onnistumisista arjessa ja työssä kehittämisestä. (Kervinen, 2005, 69–70.) Haastatellut opettajat olivat pohtineet kuinka tukea oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla. He olivat suunnitelleet tuen muotoja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tuella ja kirjanneet tukimuotoja pedagogisiin asiakirjoihin. HOJKS:iin kirjatut tuen muodot eivät kuitenkaan toteutuneet toivotulla tavalla tai riittävässä laajuudessa. Kaikki opettajat kokivat työssään haasteita ja kaipasivat ammatillista tukea erityisen tuen oppilaiden auttamiseksi luokkatilanteissa.

9.2.1 Milloin tuki on riittävää?

Kun pohditaan kysymystä erityisen tuen toimivuudesta, joudutaan miettimään mikä on riittävää. Jos tuen riittävydestä kysytään vanhemmilta, kasvatusalan ammattilaisilta tai oppilaalta itseltään, vastaukset voivat olla hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia.

Työssäni lähdin selvittämään opettajien kokemuksia tuen toimivuudesta. Riittävä tuki on kaikesti sellaista, jolla on vaikuttavuutta oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja jolla saadaan aikaan tavoitteiden suuntaisia tuloksia.

Tulee tietenkin huomata, että tuloksilla ei tarkoiteta pelkästään oppimistuloksia kognitiivisella tasolla, vaan tulokset voivat tulla näkyväksi esim. oppilaan sosiaalisissa suhteissa. Kun oppilas sitoutuu sosiaaliseen ryhmään, on sillä vaikutusta myös oppimismotivaatioon ja tätä kautta oppimistuloksiin. Kun erityistä tukea tarvitseva oppilas integroidaan yleisopetuksen ryhmään, tavoitteena on sosiaalisten suhteiden vahvistuminen, toisin sanoen sosiaalinen integraatio. (Moberg, 1982, 287.)

Kervinen (2005) on tutkinut opettajan perustehtävän jäsentämistä ja tuloksellisuuden arviointia. Tutkimusaineiston perusteella voidaan sanoa, että ”perustehtävän hoitaminen on oppilaiden parhaaksi toimimista”. Lista siitä osaamisesta, jota perustehtävän hoitaminen edellyttää opettajilta, on pitkä. Siihen kuuluvat muun muassa laaja-alainen opettaminen ja kasvattaminen, oppilaiden kannustaminen koulutyöhön ja omien kykyjen kehittämiseen, tulevaisuuden uskon luominen, läsnä oleminen, huoltotehtävät ja valvontavastuu, yhteistyön tekeminen koko työyhteisön kanssa, epäolennaisten seikkojen karsiminen, kehityksessä mukana pysyminen, yhteiskunnan muutoksiin reagoiminen ja koulun toiminta-ajatuksen toteuttaminen. (Kervinen, 2005, 64–69.)

9.2.2 Yhteistyö ontuu

Ojalan (2017) mukaan opettajat ovat herkkiä huomaamaan, milloin tietty oppilas tarvitsee tukea. Tämä on tavallista varsinkin psyykkisesti ulospäin oireilevien lasten kohdalla. Opettajat eivät kuitenkaan tiedä, miten tulisi toimia, eivätkä luota omaan kykyihinsä avun tarjoajina. Opettajilla esiintyy myös epätie-toisuutta siitä, kenen vastuulle avun antaminen vaikeissa tilanteissa lopulta kuuluu. Avun saamisen hitaus ja vaikean tilanteen ”paikallaan polkeminen” as-karruttaa heitä.

Saloviita (2007, 162–163) ehdottaa yhdessä opettamista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseksi. Tässä mallissa kaksi tai kolme luokanopettajaa huolehtii yhdessä kahdesta luokasta. Yhteistyötä voivat tietenkin tehdä myös luokanopettaja ja erityisopettaja. Kouluavustajien käyttöä tulisi Salovii-dan mielestä vähentää, ja resurssi tulisi kohdentaa erityisopettajien palkkaamiseen. Hän puhuu myös poikkiammatillisesta työtavasta, jossa terapeutit ja psykologit tulevat oppilaiden ja opettajien avuksi opetustilanteisiin.

Opettaja B toivoi yhteistyötä koulun ulkopuolisen hoitotahon kanssa. Se ei kuitenkaan ollut toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla, sillä yhteisiä pala-vereita ei vuoden aikajaksolla jostain syystä kyetty järjestämään. Erikoissai-raanhoidon asiantuntijoita ei ollut saatu saman pöydän ääreen keskustele-

maan oppilaan kokonaistilanteesta ja koulun järjestelyistä tuen toteuttamiseksi. Keskusteluita hoitotahon kanssa oli käyty ainoastaan puhelimitse. Kodin ja koulun yhteistyössä oli haasteita, sillä lapsi ei asunut vanhempiensa luona. Haastattelun aikaan koulu oli järjestänyt väliaikaisen pienryhmäpaikan erityisluokassa oppilaan tukemiseksi. Tämä onnistui, koska koulutalossa toimi pienryhmä, jota opetti erityisluokanopettaja. Koska ratkaisu oli kokeiluluonteinen ja opetuksen jatkuminen erityisryhmässä oli epävarmaa, tuen järjestäminen tulevaisuudessa mietitytti opettajaa.

Ajatus siitä, että erikoissairaanhoido, psykologit tai terapeutit työskentelisivät luokahuoneissa oppilaiden tukena ja opettajan kanssa yhteistyössä, tuntuu pääkaupunkiseudun resurssit huomioiden täysin utopistiselta. Opettaja B:n kokemukset ovat ristiriidassa Saloviidan (2007) ehdotusten kanssa. Opettaja B halusi ehdottomasti tukea omalle työlleen. Hän olisi kaivannut luokkaan toista aikuista. Koulun resurssit sen sijaan olivat riittämättömät. Yhteistyö koulun ulkopuolisten hoitotahojen kanssa takkusi.

Opettaja C tunsu luokassa usein riittämättömyyttä. Tuki, jota oppilas 5 kipeästi tarvitsi, oli epäsäännöllistä. Tuntien suunnittelu oppilaan auttamiseksi ontui. Tuen toteutumista olivat vaikeuttaneet laaja-alaisen erityisopettajan poissaolot. Tuki on ollut luokanopettajan mielestä liian epäsäännöllistä. Tämä näkyi oppilaan levottomuutena. Toisaalta opettaja oli havainnut saman ilmiön muissakin koulun luokissa. Aikuisia ei tunnu olevan tarpeeksi luokahuoneissa. Hän tekisi mielellään yhteistyötä, jos siihen vain olisi mahdollisuus.

Lahtisen (2008,172–201) ajatus erityskoulujen tarjoamasta erityisosaamisesta ei toteutunut tutkittavien opettajien tapauksissa. Oppilaat saivat tukea oman koulun laaja-alaiselta erityisopettajalta, S2-opettajalta tai resurssiopettajalta. Opettaja A:n luokassa tukea oli annettu paljon alkuopetuksen aikana. Erityisopettajan antama tuki väheni oppilaan koulupolun edetessä. Opettaja B:n oppilaalle annettu tuki oli kauttaaltaan vähäistä. Tuen suunnittelemista hankaloitti myös se seikka, että yhteistä palaveria ulkopuolisen hoitotahon kanssa ei ollut saatu järjestettyä.

Haastattelujen perusteella opettaja on luokkatilanteessa varsin usein ainoa aikuinen. Tuen antaminen on tällöin yksin hänen tehtävänä. Ajatus moniammatillisen tai kollegiaalisen avun tuomisesta opetustilanteisiin ei tämän tutkimuksen valossa toteudu parhaalla tavalla. Opettajat toivoivat lisäaikuisen apua luokkatilanteisiin esim. samanaikaisopetuksen muodossa. Yhteistyön toteutuessa luokanopettaja voisi keskittyä paremmin erityisen tuen oppilaan auttamiseen. Tuen takaamiseksi ja esteiden murtamiseksi opettaja tarvitsee kollegiaalista yhteistyötä ja moniammatillista taustatukea. (Bandura, 1997; Saloviita, 2007; Ojala, 2017.)

9.2.3 Psyykkisesti oireileva oppilas

Oppilas 3:n psyykkiset oireet näyttäytyivät opettaja A:lle suurena haasteena. Opettaja A koki, etteivät tukitoimet ole auttaneet oppilasta, eivätkä näin ollen ole riittäviä. Tukea on vaikea antaa, jos koulunkäynti ahdistaa ja pelkkä kouluun saapuminen on vaikeaa. Opettajan tuli olla tarkkana ”tuntosarvet pystyssä” ja seurata lapsen vointia koulupäivän aikaan. Tuntitehtävät ja luokan yhteiset keskustelut eivät oppilaalta onnistuneet. Tällöin hän saattoi piirrellä ja käpertyä omaan maailmaansa. Moniammatillisissa palavereissa opettaja oli kokenut jäävänsä yksin tilanteessa, jossa syitä (ja sitä kautta myös ratkaisuja) oppilaan ongelmiin etsitään koulusta: luokan ilmapiiristä, opettajan luomista rutiineista ja struktuureista. Opettajan mielestä vakavasti psyykkisesti oireilevien lasten ei tulisi joutua odottamaan sairaalakoulun hoitojaksoa niin kauaa kuin nykyisin. Tuki ei tällaisissa tapauksissa ole riittävää yleisopetuksen luokassa.

Oppilaan 4 laaja-alaiset vaikeudet juonsivat juurensa hankalista kotioloista. Hänellä oli vakavia sosioemotionaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Oppilaalle ei ollut löydetty toimivaa lääkitystä, vaikka kokeiluja oli ollut monia. Lyhytkestoiset hoitotokset eivät olleet opettajan mielestä juurikaan auttaneet oppilasta. Edestakainen pallottelu näkyi oppilaan käytöksessä. Haastattelua edeltävänä aikana oppilas oireili luokassa monin eri tavoin.

Ojala (2017, 93–95) raportoi samanlaisista tuloksista. Opettajat ovat taitavia huomaamaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeen. Epäselvyyttä ja voimattomuuden tunnetta aiheuttaa kuitenkin se seikka, että opettajat eivät tiedä miten psyykkisesti oireilevaa oppilasta tulisi auttaa, kenen puoleen tulisi kääntyä ja miten vastuunjako tuen antamiseksi rakennetaan. Opettajat eivät luota omiin taitoihinsa ja saattavat olla halukkaita lähettämään oppilaan muualle tutkittavaksi ja tuettavaksi. Lähikouluperiaatteen toteutuminen haastavimpien oppilaiden tukemiseksi riippuu henkilöstön osaamisesta sekä koulututtumisesta. Varhainen puuttuminen psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemiseksi on erityisen tärkeää. Sillä on suuri vaikutus tulevaisuuteen, oppilaan koulutukselliseen tasa-arvoon ja syrjäytymisen välttämiseen. Kouluille tulisi ohjata enemmän tukea. Yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden välillä tulisi lisätä ja syventää.

9.2.4 Opetussuunnitelman vaatimukset ja itseohjautuvuus

Opettaja C pohti nykyisen opetussuunnitelman toteutumista erityistä tukea vaativien oppilaiden opettamisessa. Opettajan mukaan tällaiset lapset tarvitsevat selkeän struktuurin oppiakseen. Ilmiölähtöisessä opiskelussa erityistä tukea vaativa oppilas jää helposti yksin. Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostetaan ilmiöoppimista ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Oppilaan oma aktiivinen rooli ja aito toimijuus nousee tärkeäksi osaksi opiskelussa. Opintokokonaisuudet laaditaan ainerajat ylittäviksi kokonaisuuksiksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, 32–33).

Opettaja C:n mukaan ilmiöoppimisen mallissa on omat haasteensa. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat vaarassa pudota, ja opetussuunnitelman tavoitteet jäävät heidän kohdallaan saavuttamatta. Tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan vahvaa yksilöllistä aikuisen tukea. Oppilailla, joiden toiminnan suuntaamisessa on haasteita, nykyinen ilmiöoppimisen malli voi opettaja C:n mukaan lisätä eriarvoisuutta. Hänen mielestään on mahdollista, että ilmiöoppiminen suosii niitä oppilaita, jotka pärjäävät koulussa muutenkin ja jotka ovat itseohjautuvia. Samanaikaisesti yksilöllisen tuen puute vaarantaa heikoimpien oppilaiden oppimista ja voi johtaa syrjäytymiseen.

Erityisen tuen järjestäminen yleisopetuksen luokassa vaatii usein aikuisen vahvaa läsnäoloa. Luokanopettajan aika saattaa kulua tuettavien oppilaiden vieressä istuen. Tämä tuli esille varsinkin opettajien B ja C haastatteluissa. Tällöin luokan muilta oppilailta vaaditaan itseohjautuvuutta ja ryhmätyötaitoja. On hienoa, että oppilaat auttavat ja tukevat toisiaan, mutta samalla tulee muistaa, että alakoulun oppilaat tarvitsevat kaikki opettajaa, joka ohjaa ja opettaa, luo turvallisen oppimisympäristön ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, kannustaa ja innostaa sekä pystyy huomiomaan luokan hiljaisimmatkin oppilaat.

9.3 Työn kuormittavuus

Tutkimuksessa haastatellut opettajat hoitivat työtään tunnollisesti. Oppilaat saivat tukea, mikäli koulun rahalliset resurssit sekä sisäiset olemassa olevat toimintatavat sen sallivat. Ojalan (2017) mukaan tukimuodot tulisi räätälöidä oppilaan kokonaisvaltaiseksi tukemiseksi eikä sillä perusteella, mitä tukea kulloinkin on tarjolla. Opettajien kertomuksista välittyi tunne tuen riittämättömyydestä sekä työn kuormittavuudesta. Oppilaan kannalta on merkityksellistä se, että hän saisi tukea riittävästi. Opettajan jaksamisen, työn mielekkyyden kokemisen sekä oppilaiden saaman opetuksen ja tuen välillä voisi olettaa olevan vankka yhteys.

9.3.1 Opettaja tuntee riittämättömyyttä

Banduran (1997) mukaan opettajan minäpystyvyydellä on selvä yhteys opetuksen laatuun. Hyvät opetustulokset voimistavat opettajan käsitystä omasta opettajuudesta ja vahvistavat minäpystyvyyttä. Vastaavasti heikon minäpystyvyyden tunne johtaa usein uupumukseen ja riittämättömyyden tunteen kokemukseen. Kun opettaja reflektoi omaa työtään ja luo kokemustensa pohjalta uusia käytäntöjä, hänen minäpystyvyyden tunteensa kasvaa ja hän kokee työnsä mielekkääksi sekä jaksaa työssään.

Soodak ja Podell (1996) löysivät opettajan pystyvyydestä kolme eri osa-aluetta. Ne ohjaavat opettajan pedagogisia ratkaisuja ja voivat esiintyä erilaisina yhdistelminä opettajan toiminnan taustalla. Tutkitut opettajat tuntuivat kaikki

omaavan vahvan henkilökohtaisen pystyvyyden tunteita. He olivat valmiita ponnistelemaan ja yrittämään vaativassa työssään. Vahvan henkilökohtaisen pystyvyyden rakentuminen pohjaa aiempiin kokemuksiin ja hyvään koulutukseen. Luokanopettajankoulutus Suomessa tarjoaakin tässä suhteessa hyvän pohjan tuleville opettajille. Haastateltujen tulospystyvyyden kokemus ei kuitenkaan ollut yhtä vahva. Tämä näyttäytyi vastauksissa siten, että opettajat eivät uskoneet yltävänsä toiminnallaan tehokkaksiin tuloksiin erityisen tuen oppilaiden kanssa. Tukitoimien purkamista mietittiin vain yhden oppilaan kohdalla yläasteiän lähestyessä. Opetuspystyvyyden tunne kohenee kokemuksen myötä. Tämä näkyi varsinkin opettajan C kohdalla. Hän osasi määrittää selkeimmin perustehtävänsä ja oman roolinsa opettajana. Matala tulospystyvyys näkyi haastatelluissa riittämättömyyden kokemuksena.

Kuunnellessani opettajaa A minulle heräsi huoli opettajan jaksamisesta. Hän teki paljon työtä koulutuntien ulkopuolella ja yritti toimia kaikkien oppilaiden parhaaksi. Opettaja valmisteli iltaisin oppimateriaalia, jotta lukutaidoton oppilas pysyisi edes jotenkin mukana opetuksessa. Kodin ja koulun yhteistyö oli hankalaa, koska vanhemmilla ja opettajalla ei ollut yhteistä kieltä. Palaverit onnistuivat toisinaan tulkin välityksellä. Haasteena oli myös vanhempien heikko ymmärrys suomalaisen koulukulttuurin toimintatavoista. Kaiken tämän työ määrän seurauksena opettaja oli pohtinut uranvaihtoa. Hän koki, että seitsenvuotisen uransa aikana opettajan työnkuva oli muuttunut kaiken aikaa vaativammaksi.

Opettaja A:n pedantti suhtautuminen voi johtaa työuupumukseen. Minäpystyvyyttä voidaan tarkastella näkökulmasta, jolloin opettaja näkee työnsä tärkeäksi, mutta samalla tunnistaa oman riittämättömyytensä. Opettaja, jolla on tunne minäpystyvyydestä, sitoutuu, jaksaa ja on opetustilanteissa paremmin läsnä. Tällainen opettaja pystyy oppimaan virheistään ja luomaan uusia käytäntöjä (Bandura, 1997.)

Opettaja B:llä oli vähiten opettajakokemusta taustallaan. Opettaja pyrki luomaan luokkaan ilmapiiriä, joka osaltaan auttaisi ja tukisi oppimista. Tukea

omaan arkityöhönsä hän koki saavansa heikosti. Opettajat, joilla on luoksaan sosioemotionaalisesti haastavia oppilaita, kokevat usein matalaa tulospystyvyyttä. Tulospystyvyyden kohentamiseksi tulee kiinnittää huomiota työskentelyolosuhteisiin. Uraansa aloittavan opettajan tukemiseksi tarvitaan koko työyhteisön apua. (Soodak & Podell, 1996, 409–410.)

Nias (1996, 293) toteaa opettajan tekevän työtä koko persoonallaan. Ammatillisen ja yksityisen minän välinen ero hälvenee. Opettaja kokee vaikeissa pedagogisissa tilanteissa voimakkaita tunteita ja reflektoi omaa toimintaansa hyvinkin tarkoin.

Opettajalla C:llä oli vankka kokemus luokanopettajan työstä. Hänellä tuntui olevan selvä käsitys perustehtävästään. Kun opettaja kykenee jäsentämään perustehtävänsä, hän osaa asettaa työnsä tärkeysjärjestykseen, keskittyy oleelliseen, kokee työnsä mielekkääksi ja sietää paremmin painetta. Perustehtävän ymmärtämiseen liittyy ajatus siitä, mikä on opettajan työnkuva, mikä siis on opettajan tehtävä ja mitä siihen kuuluu. Ulkopuolelta tulevat vaatimukset on helpompi nähdä mahdollisuuksina. Tämä auttaa opettajan perustehtävän hoitamista. (Kervinen, 2005, 89.)

Haastattelussa nousi esiin tunne siitä, että opettaja C teki parhaansa ja vaikei oppilaan saama tuki ollutkaan hänen mielestään riittävää, hän ei kokenut uupumusta. Opettaja C:n työkokemus auttoi opettajaa kohtaamaan oppilaan monipuolisemmin, huomioimaan oppilaiden tarpeet sekä suunnittelemaan ja tekemään luovia kokeiluja. Hänelle on kokemuksen myötä kehittynyt vahva pysyvyyden tunne. (Soodak & Podell, 1996). Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Egyed ja Short tutkimuksissaan. Kokenut opettaja pystyy näkemään oppilaan heikkoudet ja vahvuudet. (Egyed & Short, 2006, 465–470.)

9.3.2 Oppilas ja vaikea elämäntilanne

Tutkittujen opettajien kahdella oppilaalla oli oireilun taustalla vaikea elämäntilanne. Oppilaan 3 kohdalla huoltajat eivät halunneet opettajan tietävän oppilaan kokonaistilanteesta. Toisaalta he luottivat opettajan kykyyn opetusalan

ammattilaisena, sillä kukaan muu koulun aikuisista ei saanut lupaa opettaa lasta. Oppilas 4 puolestaan asui kodin ulkopuolella itsestään perhetilanteen vuoksi. Lääkityskokeilut eivät oppilaan 4 kohdalla olleet onnistuneet, vaan oppilas oireili kokeilujen aikana voimakkaasti. Rankat kokemukset koulun ulkopuolella ovat seikkoja, jotka vaikuttavat lapseen, mutta joihin opettaja ei voi juurikaan vaikuttaa. Opettajan tehtäväksi jääkin luoda kouluympäristö, jossa lapsen kokisi olonsa turvalliseksi. Avun tarjoaminen koko perheelle jää toisten ammattilaisten vastuulle. Tämä ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, että opettaja tuntee tällaisessa tilanteessa voimattomuutta ja kuormittavuutta. Lapsen oireiluhan näkyy selkeästi koululuokassa ja vaikuttaa koko ryhmään. Näissä tilanteissa lapsen ei pitäisi joutua odottelemaan terapian tai muiden hoidollisten toimien käynnistymistä useiksi kuukausiksi tai vuosiksi.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat havainneet, että opettajat kokevat vaikeimmin tuettavaksi ne oppilaat, joilla on paljon poissaoloja. Lisäksi haasteensa tuovat ne oppilaat, joilla on sosioemotionaalisia ongelmia. (Thuneberg & Vainikainen, 2015.)

Opettajan A kohdalla oppilaan 3 lukuisat poissaolot vaikeuttivat tuen antamista. Lisäksi oppilas kävi tutkimuksen aikana lyhennettyä ja kevennettyä kouluviikkoa. Tämäkin ”tuen muoto” osoittautui riittämättömäksi. Oppilas ei kyennyt saapumaan kouluun järjestelyistä huolimatta. Annetut koulutehtävät jäivät tekemättä, sillä ne rasittivat oppilasta psyykkisesti. Opettaja koki tilanteen vaikeaksi ja kuormittavaksi. Erikoissairaanhoidon kanssa pidetyt palaverit olivat opettajille osittain tyhjäkäyntiä. Hän ei kokenut saavansa apua luokkatilanteisiin. Palaverien jälkeen hän koki epäonnistumista ja syyllisyyttä. Eri toimijoiden vaitiolovelvollisuuteen liittyvät seikat hidastivat tiedonsaantia, jopa estivät sitä. Opettaja ei kertomansa mukaan saanut tietoa kotitilanteesta eikä hoitosuhteessa ilmenneistä seikoista. Huoltajat näkivät ongelman liittyvän koulutyöhön, vaikka oppiminen ja sosiaaliset suhteet ryhmässä olivat sujuneet koko ala-asteen ajan. Voidaanko puhua erityisestä tuesta, kun koulupäivää lyhennetään, eikä oppilas osallistu opetukseen?

Tässä tutkimuksessa opettajien todellinen välittäminen oppilaista nousi esille jokaisessa haastattelussa. Vain yhden oppilaan kohdalla viidestä tuella oli saatu aikaan toivottuja tuloksia. Samalla jokainen haastatelluista kertoi kokeneensa riittämättömyyttä pedagogisten haasteiden edessä. Sanansuuntaisista tuloksista raportoi Moberg (1998,136–161). Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että vaikeavammaiset ja käytöshäiriöiset ovat haasteellisimpia tuettavia. Heidän kohdallaan koulun tarjoamat resurssit koettiin riittämättömiksi.

Kouluille tulee hallinnon suunnalta paineita erilaisten uudistusten toteuttamiseksi. Usein suunnittelijoilta kuitenkin unohtuu, miten paljon taitoja, resursseja ja rakenteeseen luotavia tukimuotoja koulun tasolla tarvitaan, jotta uudistukset voidaan ottaa menestyksellisesti käyttöön. Mitä enemmän koulut saavat tukea tehtävälleen, sitä paremmin opettajilla säilyy vahva pystyvyyden tunne. Tämä koskee varsinkin tilanteita ja uudistuksia, joissa kyse on haastavien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokissa. (Bandura,1997, 252–253.)

Kaikki kolme opettajaa kertoivat tarvitsevänsä kipeästi henkilöresurssia luokkaan. Opettaja B totesi, että pelkkä toisen aikuisen läsnäolo olisi ollut hänen luokassaan valtava tuki. Tutkimuksessa ilmeni, että koulujen resurssit ovat alimitoitettut verrattuna niihin odotuksiin, joita opetukselle ympäröivässä yhteiskunnassa asetetaan. Tutkituissa kouluissa tukimuotoja lähdettiin rakentamaan tuttujen käytäntöjen pohjalle, toisin sanoen tuki oli pitkälti sellaista, jota oli aiemmin totuttu antamaan. Integraatio ei saisi koskaan olla säästötoimenpide. Mikäli näin tapahtuu, seurauksena on usein, ellei aina sekä uupunut oppilas että uupunut opettaja. Ojala (2017, 101) esittää vahvan vaatimuksen koulun roolista tuen antajana. Tuki pitää suunnitella oppilaan tarpeiden mukaan, eikä sillä perusteella, mihin on vanhastaan totuttu tai mihin rahat riittävät. Uusia tuen muotoja ja yhteistyön tekemisen tapoja tulee kehitellä.

Opettaja C, jolla oli eniten työkokemusta, toi esiin resurssien riittämättömyyden ja opetussuunnitelman vaativuuden koulun toimintatapojen tasolla. Hän kertoi henkilökunnan vaihtuvuuden ja poissaolojen vaikeuttavan tuen suunnittelua ja antamista. Pitkän opetuskokemuksen myötä hän osasi kuitenkin rajata perus-

tehtävänsä, eikä hänen vastauksistaan noussut esiin tunnetta kuormittavuudesta. Opettajan aiemmat kokemukset olivat kehittäneet pystyvyyden tunnetta.

Vastuu erityisen tuen oppilaan kokonaisvaltaisesta opettamisesta on siirtynyt erityisopetuksesta yleisopetuksen luokkahuoneeseen. Tukea tulisi suunnitella yhteistyössä sekä kollegojen että koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Ammattilaisten, jotka antavat neuvojaan (consultation) erityisen tuen toteuttamiseksi, tulee ottaa tarkemmin huomioon luokanopettajan realistiset mahdollisuudet toimia arjen tilanteissa. Interventiomallien pitkäaikainen toteuttaminen vaatii resursseja yleisopetuksen luokassa. Jos resursseja tuen toteuttamiseksi ei kyetä takaamaan, vastuu mallien soveltamisesta pitää säilyttää erityisopetuksen piirissä. (Erchul & Martens, s. 218–219).

10 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on tärkeää tehdä tutkijan toiminta läpinäkyväksi, onhan laadullinen tutkimus aina tutkijan tulkinta tutkitusta ilmiöstä. Prosessi tulee kuvata mahdollisimman tarkasti ja tulosten tulee heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa.

Halusin rajata tutkimuksen käsittelemään kolmen luokanopettajan kokemuksia. Tutkimustulokset eivät ole yleistettäviä, mutta antavat äänen tutkittaville. Tutkimukseni ei pyri selittämään vaan kuvaamaan kokemuksia ja ymmärtämään ihmisen suhdetta elämäntodellisuuteensa. (Laine, 2010, 29).

Haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan erityisen tuen antamisesta ja tuen toimivuudesta. Opettajat olivat tietoisia haastattelun tarkoituksesta ja tavoitteesta. He osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja pitivät tutkimuksen aihetta ajankohtaisena ja tärkeänä. Haastattelut sovittiin kouluille opettajien työpäivän jälkeen. Haastattelujen aluksi jaoimme kuulumisia, joka edesauttoi haastattelujen välittömän ilmapiirin syntyä.

Haastatellut opettajat olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta. Opettajat olivat tietoisia, että heidän tai oppilaiden henkilöllisyys sekä koulun paikkakunta ei tutkimuksessa paljastu. Anonyymisyys takasi henkilöiden yksityisyyden. Se antoi mahdollisuuden kertoa asioita, jotka olivat luottamuksellisia. Tutkittavat uskalsivat kertoa myös negatiivisista kokemuksista opettajan työssä.

Tutkijan on lähes mahdotonta tietää, onko haastateltavan kertoma tieto täysin totuudenmukaista. Informaatio perustuu haastateltavan näkemyksiin sekä tietoon. Luottamuksellisella suhteella haastateltavaan pyritään ennaltaehkäisemään tiedon vääristymistä. Haastateltavan ja haastattelijan tulisi kokea yhdenvertaisuutta. Kysymysten muotoilu ja esittämisjärjestys näyttelee isoa roolia. Tutkijan rooli on peilata haastateltavien kertomuksia. Informaatio haastattelijan ja haastateltavan välillä on subjektiivista. (Alasuutari, 2011, 72–73.)

Jouduin miettimään haasteluvaiheessa hyvinkin tarkoin, kuinka ohjaan haastattelua siten, etten toisi omia mielipiteitäni ja ajatuksiani esille tavalla, joka olisi ohjannut haastattelutilannetta tutkimuksen kannalta epäluotettavaan suuntaan. Tein tarkentavia lisäkysymyksiä ja pyrin kuuntelemaan haastateltavia tutkijan korvin.

Litteroin haastattelut tarkasti ja huolellisesti. Annoin aineistot haastateltavien luettavaksi. Haastateltavat totesivat aineiston todenperäisyyden sekä tulkinnat oikeaksi. Olen säilyttänyt äänitetyn aineiston tutkimuksen ajan, jotta voin tarkastaa tehtyjä tulkintoja sekä litteroituja tekstejä ja näin ollen todentaa, että tulkintani ovat rehellisesti ja oikeudenmukaisesti kuvatut.

Pyrin välttämään kokemuksistani nousevia ennakkoluuloja ja olemaan uskollinen ilmiöille, jotka aineistosta nousivat. Olen kuvannut tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti luvussa 7. Keräsin haastatteluaineiston keväällä 2018 ja aloitin heti aineiston analyysin. Tutkimusprosessissa seurasi tuon jälkeen puoleltoista vuoden pituinen tauko, jonka jälkeen palasin takaisin aineiston pariin. Tämä tauko saattoi vaikeuttaa haastattelujen sisältöjen ja tilanteessa vallinneen tunnelman mieleen palauttamista. Koska olin nauhoittanut haastattelut, saatoin kuitenkin palata äänimateriaalin pariin. Apunani oli tietenkin myös litteroitu aineisto ja sen perusteella tehty ensimmäinen alustava analyysivaihe: haastattelumainintojen luokittelu. Tauon pitämisessä oli kuitenkin myös omat etunsa. Otettuani etäisyyttä aineistoon pystyin katsomaan sitä uusin silmin ja kuuntelemaan avoimin korvin. Tauon aikana olin tutustunut tarkemmin Banduran (1970, 1997) teoreettiseen viitekehukseen. Löysin myös Ojalan (2017) väitöskirjan: Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Pystyvyyden käsitteeseen tutustuminen antoi suuntaviivoja analyysin jatkamiseen ja tutkimusprosessin loppuun viemiseen. Ojalan (2017) väitöstutkimus kannusti minua jatkamaan tutkimusta valitsemallani suunnalla. Minulle palasi usko siihen, että aiheeni on ajankohtainen ja tärkeä.

11 Pohdinta

Suomalaiset opettajat kantavat vastuuta opetuksen laadusta (Moberg 1998, 136). He pohtivat, millainen on hyvä opettaja ja millaista on hyvä opettaminen. He tekevät työtä koko persoonallaan. Samalla tunteet ovat läsnä heidän toiminnassaan (Nias, 1996). Kun opettaja on sitoutunut työhönsä, hän on valmis ponnistelemaan vaikeissakin tilanteissa. Opettaja, jolla on vahva minä-pystyvyys, kykenee kohtaamaan arjen haasteet ja kohtaamaan oppilaat tavalla, joka luo oppimista (Bandura, 1997).

Haastattelemani opettajat tekivät työtään parhaalla osaamallaan tavalla. Opettajat kokivat työnsä merkitykselliseksi. He välittivät oppilaista ja etsivät keinoja erityistä tukea tarvitsevien auttamiseksi. Samalla opettajat pyrkivät toimimaan kaikkien oppilaiden parhaaksi ja edistämään koulutuksellista tasa-arvoa sekä yhteiskunnallista integraatiota. (Moberg 1982, 287). Samalla tulee huomioida, että yleisopetuksen luokkaan integroidut erityisen tuen oppilaat tuovat opettajalle haasteita.

Korhosen (2008, 155–157) mukaan opettajien käsitykset perustehtävän hyvästä hoitamisesta ovat toisaalta hyvin yksimielisiä, mutta samalla varsin ristiriitaisia. Opettajat ovat yksimielisiä siitä, että työlle annetut tavoitteet ovat suuret ja niiden saavuttaminen on vaikeaa. Toisaalta opettajat kokevat, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä. Vaikka häiriötekijöitä on paljon, opettajat kokevat onnistumista työssään. Opettajat katsovat, että he voivat hoitaa perustehtävänsä riittävän hyvin.

Luokanopettajan perustehtävä on viime vuosina laajentunut inklusioajatuksen voimistuessa. Vaatimusten kasvaessa tukiresurssit laahaavat perässä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa Korhosen (2008) löydösten kanssa. Tutkitut opettajat kertoivat kokeneensa riittämättömyyttä erityisen tuen oppilasta opettaessaan. Tulee kuitenkin muistaa tutkittujen opettajien vähäinen lukumäärä. Yleistyksiä ei tämän tutkimuksen perusteella ole syytä tehdä.

Kun oppilas siirretään erityisen tuen piiriin, on koulussa kokeiltu jo erilaisia tukitoimia. Erityisen tuen myötä käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Näitä tukimuotoja kirjataan HOJKS:iin, joka laaditaan moniammatillisena yhteistyönä ja oppilaan vanhempien kanssa. Pedagogisiin dokumentteihin kirjatut tuen muodot osoittavat, että ”aika hyvin menee”, toisin sanoen tukea suunnitellaan ja kirjataan asiakirjoihin opetussuunnitelman normien mukaisesti (Thuneberg & Vainikainen 2015, 158). Oman tutkimukseni perusteella tarkasteltaessa erityisen tuen toteutumista arjessa luokanopettajan näkökulmasta voisi sanoa, että ”paremminkin voisi mennä”.

Haastatellut opettajat tekevät paljon työtä erityisen tuen oppilaiden auttamiseksi. Opettajat kokevat oman ammattinsa tärkeäksi ja merkitykselliseksi. He pyrkivät auttamaan tukea tarvitsevia oppilaita parhaan kykynsä mukaan. Kotien kanssa tehdään yhteistyötä, joskin kielelliset vaikeudet hankaloittavat kommunikaatiota.

Tutkittujen koulujen toimintastrategioissa tuen tarjoamiseksi oli eroja. Siinä, missä jossakin koulussa annettiin tukiresurssia koko luokalle ja tarpeen vaatiessa jopa yksityisopetusta psyykkisesti oireilevalle oppilaalle, oli toisessa koulussa erityisen tuen antaminen pitkälti yksin luokanopettajan harteilla, vaikka luokassa oli monia tukea tarvitsevia lapsia erityisen tuen oppilaan lisäksi. Oppilaan 4 kohdalla päädyttiin tämän tutkimusprosessin aikaan pienryhmäkokeiluun erityisluokassa. Olisiko integraatio toiminut tämän oppilaan kohdalla, mikäli hän olisi saanut riittävästi tukea yleisopetuksen luokassa?

Rehtorin linjauksilla ja kouluyhteisön toimintatavoilla on keskeinen merkitys erityistä tukea vaativien oppilaiden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Rehtorin tehtävä on nähdä kouluyhteisö kokonaisuutena ja tukea omalla toiminnallaan sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa en perehtynyt rehtorien erityistä tukea koskeviin päätöksiin tai koulun resurssien jakoperusteisiin. Opettajien kertoman perusteella voin olettaa, että rehtorien ja sitä kautta kouluyhteisöjen toimintatavoissa on eroja. Oma työkokemuk-

seni pääkaupunkiseudun kouluissa kertoo samaa. Tutkimuksen aikaan keväällä 2018 erityisen tuen päätökset tehtiin keskitetysti opetusvirastossa. Nyt, kaksi vuotta myöhemmin, vastuu oppilaan siirtämisestä erityisen tuen piiriin on siirtynyt koulujen rehtoreille, mikä on tehnyt prosessista selvästi nopeammin etenevän. Suunta on siis oikea.

Erityisen tuen oppilas tuo kouluun tiettyä tukiresurssia, jonka rajoissa erityisen tuen käytänteet suunnitellaan. Tutkituilla luokanopettajilla oli luokassaan yksi tai useampi erityisen tuen oppilas ja sen lisäksi oppilaita, jotka tarvitsivat yleistä tukea (tukiopetusta) tai tehostettua tukea sekä suomi toisena kielenä - opetusta. Jokaista oppilasta tulisi auttaa hänen omat tarpeensa huomioiden. Tällaisessa tilanteessa luokanopettaja joutuu vaikean paikan eteen. Kuinka tukea koko ryhmää siten, että kukin oppilas tulee kohdatuksi tasavertaisesti? Kuinka huomioida myös hiljaiset ja ahkerat oppilaat? Opettajien puheista välittyi huoli siitä, vaaditaanko tällaisilta oppilailta ikätasoon nähden liian suurta venymistä ja itsenäistä otetta.

Tutkitut opettajat kertoivat pohtineensa pedagogisia ratkaisuja erityisen tuen toteuttamiseksi moniammatillisissa ryhmissä ja monissa palavereissa. Myös huoltajien ääntä kuunneltiin. Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö tuottaa tulosta ja sen avulla löydettiin sopivia tukimuotoja erityisen tuen oppilaan auttamiseksi. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettaja kokee onnistuvansa tuen antamisessa, kun oppilaalla on selkeitä oppimisvaikeuksia, tässä tapauksessa lukemisen ja kirjoittamisen taholla. Luokanopettajan koulutus ja toimiva kollegiaalinen yhteistyö antaa hyvän pohjan oppimisen ongelmien havaitsemiseen, tukikeinojen miettimiseen ja tuen toteuttamiseen.

Moniammatillisessa yhteistyössä on myös haasteita. Ojala (2017,84–85) kertoo väitöskirjassaan opettajien kokemuksia palavereiden tuloksettomuudesta, tukiverkkojen toimimattomuudesta ja koulun ulkopuolisen tuen vaikeasta saatavuudesta. He ovat huolissaan epäselvistä vastuurooleista sekä sattumanvaraisista toimintakäytännöistä.

Tutkittujen kokemusten perusteella moniammatillisessa yhteistyössä on paljon kehitettävää. Jokainen haastatelluista opettajista toivoi yhteistyötä koulun ulkopuolisten hoitotahojen kanssa. Yhteisen ajan löytyminen palaverien järjestämiseksi oli jo sinällään haastavaa, puhumattakaan luokahuoneissa tapahtuvista interventioista oppilaiden tukemiseksi eri ammattiryhmien voimia ja osaamista yhdistäen. Erikoissairaanhoidon asiantuntijoiden ehdotukset tulivat ”norsunluutornista” ja olivat kaukana arkitodellisuudesta. Toisaalta neuvot saattoivat koskea pedagogisia arkeen liittyviä järjestelyitä, joita oli toteutettu jo pitkään, kuten luokan rutiineja tai istumajärjestystä.

Luokanopettajan työ on vaativaa. Koulu ja hoitotahot muodostavat kaksi erilaista järjestelmää, joiden keskinäinen yhteistyö ei toimi tuloksetta ja molemminpuoliseen ymmärrykseen pohjautuen. Lääkärit ja psykologit ehdottavat erilaisia tukimuotoja tiedostamatta täysin luokanopettajien työn haasteellisuutta ja toimintaympäristön rajallisuutta.

Luokkatilanteessa opettaja on liian usein yksin. Olisikin välttämätöntä kehittää yhteisopettajuutta, jotta erityisen tuen oppilaat saisivat riittävää tukea. Samalla tällaisesta kahden aikuisen yhteistyöhön perustuvasta toimintamallista hyötyisivät kaikki luokan oppilaat. Yhteistyötä voisi tehdä kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. Erityisopettajan ammatillista osaamista tarvittaisiin varsinkin silloin, kun luokassa on yksi tai useampia sosioemotionaalisesti haastavia oppilaita. Jo opettajankoulutuksessa tulisi antaa tuleville opettajille mahdollisuus tehdä yhteistyötä kokeneiden erityisopettajien kanssa sekä suunnitteluvaiheessa että opetustilanteissa.

Yhteisopettajuuden toteuttaminen voi toimia luontevasti kahden toimintamallista innostuneen opettajan ideoinnin pohjalta. Useimmiten se vaatii kuitenkin muutoksia koko koulu yhteisön ja jopa hallinnon tasolla. Kouluihin tulisi palkata erityisopettajia, jotka toimisivat työpareina luokanopettajien kanssa. Tämä vaatii lisää taloudellisia resursseja. Mikäli tällaisia resursseja ei löydy, tulisi vähintäänkin miettiä, kuinka monta tehostetun tai erityisen tuen oppilasta voi opiskella yhdessä yleisopetuksen luokassa. Kun tukimuotoja suunnitellaan ja

kirjataan pedagogisiin dokumentteihin, olisi suotavaa, että oppilaan käyttäytymistä kuvattaisiin suhteutettuna koko luokan tilanteeseen (Thuneberg & Vainikainen 2015, 144).

Bandura (1997) puhuu kollektiivisesta pystyvyydestä. Rehtori on tärkeässä roolissa koulun ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden tunteen ylläpitäjänä ja kehittäjänä. Työyhteisön aktiivinen rooli voimistaa työiihtyvyyttä ja uskoa yhteisön kykyyn arjessa. Vahva työyhteisö kykenee ratkaisemaan ongelmia, luo toimivia käytänteitä, ylläpitää kouluvihtyvyyttä sekä pystyy kehittämään opetusmetodeja oppilaiden tukemiseksi. (Bandura, 1997, 247–241.)

Yhteistyö opettajien kesken on osoitus kollektiivisesta pätevydestä, jonka toteutuessa opettajat ottavat yhteisesti vastuuta oppilaiden tukemisesta (Emanuelsson, 2001, 130–131). Ojala (2017, 102) nostaa esiin myös tutkimuksessaan työyhteisön merkityksen arjen haasteiden ratkaisemisessa ja hyvinvoinnin tukemisessa.

Tuloksellisuuden kannalta on tärkeää, että opettaja tuntee olevansa riittävän hyvä työssään. Bandura (1997) erottaa toisistaan pystyvyyssodotukset ja tulosodotukset. Kun opettaja arvioi toimintaansa ja uskoo tällä saavuttavansa tietyn lopputuloksen, on kyse tulosodotuksista. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat tarjoamansa erityisen tuen riittämättömäksi. Vain yhden oppilaan kohdalla tuki oli opettajan mielestä ollut riittävää, ja sen avulla oli saatu aikaan toivottuja tuloksia.

Pitkään jatkuessaan riittämättömyyden tunne voi johtaa työuupumukseen. Todennäköisimmin opettaja uupuu, jos koulussa on paljon ongelmakäyttäytymistä ja koulutytyymättömyyttä (Ervasti 2012, 10). Varsinkin sosioemotionaalista haasteista kärsivien oppilaiden opetus koetaan haastavana (Moberg 1998).

Vaikka tutkimuksessa ei alun perin ollut tarkoitus kartoittaa opettajan työssä jaksamista, aineistosta nousi esiin luokanopettajan kokemus työn kuormittavuudesta. Työ oli kuormittavaa varsinkin silloin, kun oppilas tarvitsi pitkälle

eriytettyä opetusta tai kyseessä oli sosioemotionaalisesti haastava oppilas, joka olisi tarvinnut aikuisen jatkuvaa tukea pysyäkseen kiinni opiskelussa.

Opettajat, joilla oli luokassaan sosioemotionaalisesti haastavia tai psyykkisesti oireilevia oppilaita, tunsivat mahdollisesti matalaa tulospystyvyyttä. Toisaalta opettajat kokivat onnistumista ammatissaan, tunsivat taidokkuutta työssään, mutta riittämättömyyden tunnetta haastavien oppilaiden kanssa. Vaikka he tekivät paljon työtä, tuki ei tuottanut toivottua tulosta. He olisivat kaivanneet erityisopetuksen asiantuntemusta luokan arkeen. Jos halutaan kohentaa luokanopettajan tulospystyvyyttä, tulee kiinnittää huomiota oppimisympäristöihin ja opettajien yhteistyöhön. Näin tulee toimia etenkin uransa alussa olevien opettajien kohdalla. (Soodak & Podell, 1996, 409–410.)

Uransa alussa oleva opettaja ei ehkä osaa vielä itse ”vaatia” tai tuoda esille avuntarvetta. Opettaja saattaa ajatella, että ”tällaista tämä työ nyt sitten on ja tästä minun tulee selvitä”. Uransa alussa oleva opettajaa tulisi tukea ammatillisesti monesta suunnasta. Aloitteleva opettaja voi kokea näyttämisen paineita, jolloin hän ei ehkä uskalla kertoa ajatuksistaan työssä jaksamisesta. Koko työyhteisön tuki on tällöin merkittävässä roolissa. Aloittelevan opettajan tukemiseksi työympäristöä tulisi kehittää siten, että opettajan ammatti-identiteetti kehittyy. Opettajat toimivat arjessa joustavasti ja ovat sitoutuneita opetus- ja kasvatustyöhön. Koulu yhteisön sujuva vuorovaikutus edistää jaksamista. Kokeneiden opettajien välittäminen ja huolenpito on aloittelijoille suureksi tueksi ja avuksi. (Hong, 2012.)

Bandura (1997) puhuu aikaisemmista kokemuksista (mastery experiences), jotka vaikuttavat vahvimmin minäpystyvyyden rakentumiseen. Tämä tulisi huomioida, kun vastavalmistunut luokanopettaja aloittaa työnsä. Positiiviset kokemukset ja onnistumiset vahvistavat aloittelijan minäpystyvyyden tunnetta. Rehtorin ja kollegoiden tulisi olla hereillä ja tukea opettajaa. (Bandura, 1997, 80.)

Soodak ja Podell (1996) nostavat henkilökohtaisen pystyvyyden ja tulospystyvyyden rinnalla yleisen opetuspystyvyyden. Sillä tarkoitetaan, että opettajien

toiminta yleensä on tuloksellista ja opetuksen keinoin voidaan vähentää oppimista haittaavien ympäristötekijöiden vaikutuksia. Kokemuksen myötä opetuspystyvyys kasvaa. Voisi ajatella, että yleinen opetuspystyvyys tulee näkyväksi, kun kokenut opettaja onnistuu voittamaan haasteet, tuntee omat rajansa sekä on kykenevä tekemään pedagogisia ratkaisuja ammatillisesta näkökulmasta. Joskus se tarkoittaa, että oppilaan paras toteutuu muualla kuin yleisopetuksen luokassa.

Dellinger ym. (2008) puhuvat opettajan minä-pystyvyysuskomuksista, jotka ovat hyvin tilannesidonnaisia ja muuttuvat esim. oppilasryhmän vaihtuessa. Uskomuksia voidaan mitata TEBS-Self -mittarilla. Minä-pystyvyysuskomuksia vahvistamalla voidaan auttaa opettajia kehittymään työssään ja löytämään uusia spesifejä ja toimivia opetusratkaisuja. Mittarista voi olla hyötyä myös koulun yhteisön kehittämisessä ja tulevissa opettajan minä-pystyvyyttä selvittämissä tutkimuksissa.

Kun erityisen tuen oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa, integraation syynä ei saa milloinkaan olla säästötoimet. Tukimuotojen räätälöinti vaatii suunnittelua, uusia interventiomalleja ja rahallisia resursseja. Kaunis ajatus siitä, että tuki tulee lapsen luo, jää liian usein toteutumatta. Yleisopetuksen luokan oppilaista kolmanneksella saattaa olla tehostetun tai erityisen tuen päätös. Oman haasteensa opetukselle tuovat S2-oppilaat. Luokkiin tarvitaan kipeästi lisää osaavia aikuisia luokanopettajan rinnalle. Samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus ovat opetuksen muotoja, joita tulevaisuudessa tulee kehittää ja lisätä. Jotta voidaan ehkäistä lasten syrjäytymistä ja lisätä hyvinvointia, tulee resursseja lisätä huomattavasti alakoulun luokkiin, joissa perusta opintielle ja psyykkiselle hyvinvoinnille luodaan.

Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimuksessani kartoitin luokanopettajien kokemuksia erityisen tuen muodoista ja toimivuudesta. Luokanopettajat kirjaavat tukimuotoja pedagogisiin asiakirjoihin. Tuen muotoja suunnitellaan yhdessä oppilashuoltoryhmän

kanssa. Huoltajat ja lapsi ovat mukana suunnitteluprosessissa, jossa oppilaalle luodaan tavoitteita ja kirjataan tuen muotoja. Näyttää siltä, että hyvät kirjatut suunnitelmat jäävät toisinaan toteutumatta. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten kirjatut tuen muodot käytännössä toimivat, miten tuki näkyy opetustilanteissa. Tämä vaatisi myös opetustilanteiden havainnointia.

Huoltajilla on usein vahvoja odotuksia lapsen oppimisen tukemisesta. Monet vanhemmista ovat tutustuneet perusopetuslakiin ja opetussuunnitelmaan ja osaavat vaatia vahvoja resursseja vaativia tukitoimia. Koulun valmiudet eivät kuitenkaan aina vastaa näitä odotuksia, vaan joudutaan toimimaan vallitsevien resurssien puitteissa. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla tuettavien oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemukset tuen toimivuudesta ja toiveet tuen rakentamiseksi.

Koska opettaja tekee suunnitellessaan ja opettaessaan kaiken aikaa ratkaisuja, olisi kiinnostavaa selvittää luokanopettajan pedagogista ajattelua tukitoimien taustalla. Tämä tutkimusasetelma vaatisi opettajan ja oppilasryhmän toiminnan havainnointia ja tutkittavan ääneen ajattelua.

Luokanopettajan perustehtävä on muutostilassa. Miten koulutustarjonta palvelee luokanopettajan perustehtävän lisääntyviä vaatimuksia? Millaista koulutusta opettajat kaipaisivat? Voisiko koulutuksen aiheena olla sellaiset opetuksen muodot, jossa kaksi opettajaa työskentelee saman oppilasryhmän kanssa toisiaan tukien? Kuntien tulisi huolehtia täydennyskoulutuksen tarjoamisesta. Koulutus tulisi suunnitella tutkimustiedon pohjalta.

Yhä useampi opettaja kokee riittämättömyyttä, uupumusta ja epäonnistumista työssään. Aloitteleva opettaja kohtaa arjen opetustyön vaativuuden usein vasta astuessaan opettajan saappaisiin. Tutkimuksella voisi kartoittaa selviämiskeinoja. Millä keinoilla autetaan opettajaa jaksamaan paremmin vastuullisessa ja merkityksellisessä työssään, jonka tarkoituksena on oppilaiden ja heidän tulevaisuutensa hyväksi toimiminen?

12 Lopuksi

Kun pohditaan opetustyössä eteen tulevia haasteita ja niiden ratkaisemista, katse kääntyy opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja toimintaan. Banduran (1997) mukaan ratkaisujen ja toiminnan taustalla on minä-pystyvyyden tunne, joka rakentuu kognitiivisten prosessien, motivaation, tunteiden kokemisen ja yksilön tekemien valintojen varaan. Tutkimusprosessini sai minut miettimään tarkemmin minä-pystyvyyden (self-efficacy) käsitettä. Opettajalta vaaditaan paljon. Mikäli onnistumisia ja epäonnistumisia lähdetään selittämään minä-pystyvyyden vahvuudella tai heikkoudella, katse kääntyy opettajan persoonaan. Jos haasteet kasvavat ja työ uuvuttaa, saatetaan ajatella, että opettajalla on alhainen minäpystyvyyden tunne, jota tulisi tavalla tai toisella kohentaa. Syitä mahdollisiin ongelmiin saatetaan hakea opettajasta. Tutkitut opettajat tunsivat kaikki ainakin ajoittain yksinäisyyttä ja riittämättömyyttä. Olisiko aika puhua me-pystyvyydestä? Olisiko aika kohdata haasteet kollektiivisina ongelmina, joihin ratkaisuja haetaan yhteistyötä tekemällä? Kohtaako opettaja tulevaisuudessa haasteet yksin vai yhdessä?

Lähteet

- Alastaro, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (s.214–232). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Haettu 20.2.2020 osoitteesta:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20014/erityist.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1977). Social learning Theory. Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education Company. Upper Saddle river, New York.
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D.F. & Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of TEBS-Self. *Teaching and Teacher education*, 24, (s. 751–766).
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International* 27 (4), (s. 460–472).
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000, (s. 125–138). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erchul, W. & Martens, B. (2012). School consultation. Conceptual and empirical bases of practice. 3.painos. New York: Springer.

- Erityisopetuksen strategia (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: (s. 33-47). Opetusministeriö.
- Ervasti, J. (2012). Pupil-Related Psychosocial Factors, School Setting, and Teacher Sick Leave: A Collaborative Data Study. Finnish Institute of Occupational Health. People and Work Research Reports 96. Tampere: Suomen Yliopistopaino. Haettu 26.1.2020 osoitteesta:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/36905/ervasti_dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & A. Laajalahti. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s.159–183). Jyväskylä: PS kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Viides painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009). Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), (s,569–582).
- Halinen, I & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 32–33). Jyväskylä PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki. University Press.

- Hong, Ji Y, (2012), Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Journal: Teachers and Teaching theory and practice*. Vol. 18, 2012, (4), (s. 417–440). Haettu: 20.2.2020 osoitteesta: <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/13540602.2012.696044?scroll=top&needAccess=true>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 34—38). Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 398–410). Tampere: Vastapaino.
- Kervinen, A. (2005). Opettajan perustehtävän jäsentäminen – tuloksellisuuden arviointia. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 91*. (s. 64–70). Joensuun Yliopisto.
- Korhonen, A. (2008). Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja no 129*. (s. 155–157). Joensuun Yliopisto.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, U. (2009). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas *Eri-tyispedagogiikan perusteet* (s. 172– 201). Helsinki: WSOY.
- Laine, T., (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 28– 45). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lappalainen, K. & Mäkihonko, M. (2004). Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksista* (s. 61–72). Joensuun yliopisto / Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Lehdistötiedote. (2018). Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. Haettu 10.1.2020 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10439757>
- Lehdistötiedote. (2018). Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen: Vaikeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Haettu 10.1.2020 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10127950>
- Lehdistötiedote. (2019). Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluhin -” Niiden poistaminen on valtava virhe”. Haettu 20.12.2019 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11111362>
- Lyhykäinen, P. 2018. Miten kävi erkkarempaan? Haettu 26.2.2018 osoitteesta: <https://www.opettaja.fi/ajassa/miten-kavi-erkkarempaan/>
- Moberg, S. (1982). Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Eri-tyispedagoginen tutkimus Suomessa* (s. 285–302). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 136–161). Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eri-tyispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevalainen, V., Nieminen, A. (2010) Teoksessa *Opettajan psykologia*. (s. 72–79). Helsinki: Edita Prima.

- Nias, J. 1996. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26 (3), (s.293–306). Haettu 22.7.2017 osoitteesta: <http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/0305764960260301>
- Opetushallitus (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 5.7.2017 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä -ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi ainestoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Ruusuvuori, J. Nikander, P. ja Hyvärinen, M (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori., P. Nikander & M, Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. (2007). Työrauha luokaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Santavirta, N., Soloviena, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British journal of education* (2007), 77, (s. 213-228). Haettu 22.7.2017 osoitteesta: <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1348/000709905X92045>

- Sarlin, H. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 24–40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siekkinen, K. (2001). Syvähaastattelu. (43–44). Teoksessa J. Aaltola, R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soodak, L. & Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & teacher education* 12 (4), (s. 401–411). Elsevier Science Ltd. Great Britain.
- Takala, M. (2010). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21–33). Palmenia-sarja 72. Gaudeamus. Helsinki: University Press.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (2007). Differentiating Instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg ja M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Udvari-Solner, A., Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2005). Acces to the General Education Curriculum for All: The Universal Design Process. Teoksessa R.A. Villa & J.S. Thousand (toim.) *Creating an Inclusive School*. vol. 2nd edition Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development. (s. 134–154). Haettu 20.7.2018 osoitteesta:
<http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx-IYmtfXzEyOTM1MF9fQU41?sid=5524f931-a736-4e78-827d-251b505b28c7@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1>

- Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita* (s. 120–132). Tampereen yliopisto.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1**Gradutyön taustatietoja 2018**

Hei

Teen Gradutyötä, jossa pyrin kartoittamaan, millaista tukea koulu tarjoaa integroidulle erityisoppilaalle. Lisäksi haluan selvittää opettajien kokemuksia tuen toimivuudesta. Tämä lomake auttaa minua tukimuotojen kartoituksessa. Tuen toimivuutta selvitän avoimella haastattelulla. Äänitän haastattelun. Kiitän sinua jo etukäteen vastauksistasi. Vastaukset ovat ehdottoman luottamuksellisia. Koulu ja henkilöt eivät paljastu raportissa.

Opetuskokemus ____ vuotta

Luokka-aste tällä hetkellä _____

Oppilasmäärä _____

Eryyisen tuen oppilaiden lukumäärä _____

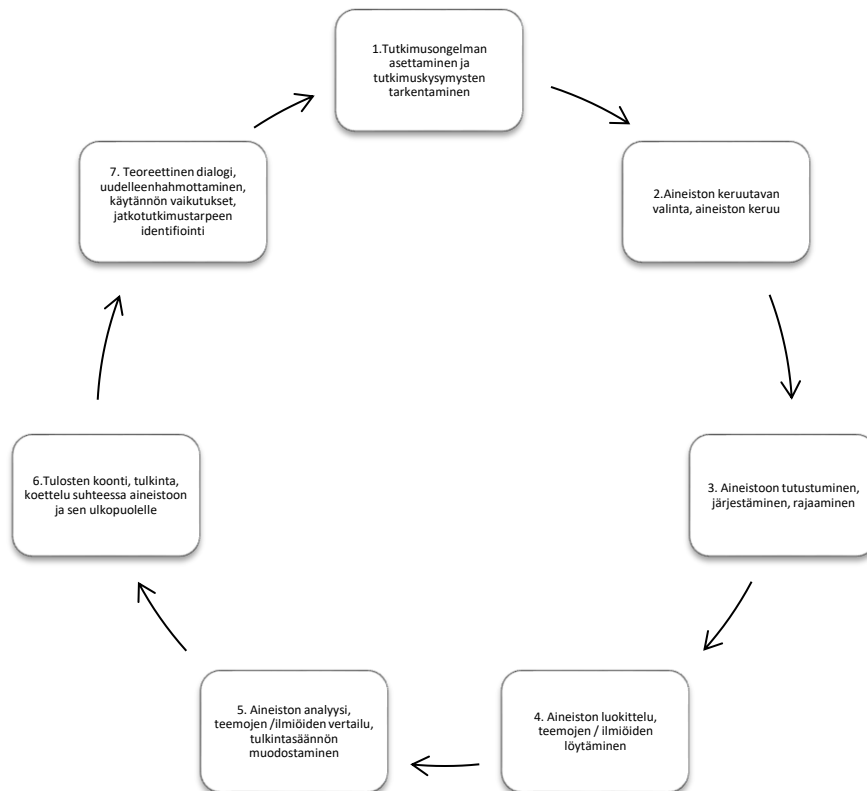
Millaista tukea koulu tarjoaa integroidulle erityisoppilaalle?

Luokassa toimii resurssiopettaja	_____ tuntia/viikko
Luokassa toimii samanaikaisopettaja	_____ tuntia/viikko
Luokassa toimii koulunkäyntiavustaja	_____ tuntia/viikko
Oppilas osallistuu luokanopettajan antamalle ylimääräiselle tunnille	_____ tuntia/viikko
Oppilas osallistuu laaja-alaisen erityisopettajan tunnille	_____ tuntia/viikko
Oppilas osallistuu S2-opettajan tunnille	_____ tuntia/viikko
Oppilas osallistuu erityisluokanopettajan tunneille (mikäli koulussanne toimii erityisluokka)	_____ tuntia/viikko
Luokkaan on resursoitu enemmän jakotunteja	_____ tuntia/viikko

Muut tuen muodot?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Liite 2



Kuvio 1. Haastattelun analyysin vaiheet (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 12)

Liite 3.

Oppilaan tuen muodot koulussa

Taulukko 1.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
oppilas 1			X			X	X	OP.MA T.	5
oppilas 2							X		-
oppilas 3	X	X					X	OP.MA T. TILA- RAT	3
oppilas 4				X +				PIEN- RYH. KOK.	(1.5) +++
oppilas 5			X ++		X SATUN.				0-2

A: KOULUN ULKOPUOLINEN TUKI

B: OPETTAJAN YKSILÖLLINEN TUKI KOULUTUNTIEN ULKOPUOLELLA

C: SAMANAIKAISOPETTAJA / RESURSSIOPETTAJA

D: KOULUAVUSTAJA

E: LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETUS

F: S2- OPETTAJA

G: JAKOTUNTI

H: PEDADODISET RATKAISUT JA ERITYISJÄRJESTELYT (lyhennetty koulupäivä, eriytetty oppimateriaali, opetustilaratkaisut, pienryhmäkokeilu, ym.)

I: TUKITUNNIT VIIKOSSA (tuntimäärässä ei ole huomioitu koko luokalle suunnattua tukea)

+ tuki on suunnattu neljän oppilaan tukemiseksi

++ tuki tarkoitettu koko luokan tukemiseksi laaja-alaisen erityisopettajan avustuksella

+++ pienryhmäkokeilu, oppilas siirtynyt pienryhmään ylimääräisenä oppilaana