

Katariina Hartikainen

**LUOKANOPETTAJAN JA  
ERITYISOPETTAJAN TOIMIVA  
KONSULTOIVA YHTEISTYÖ OPPILAIDEN  
TUKITOIMIEN TAUSTALLA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu -tutkielma  
Maaliskuu 2025

# TIIVISTELMÄ

Katariina Hartikainen : Luokanopettajan ja erityisopettajan toimiva konsultoiva yhteistyö oppilaiden tukitoimien taustalla  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettaja  
Maaliskuu 2025

---

Tässä laadullisessa tutkimuksessa perehdytään opettajien väliseen yhteistyöhön oppilaiden tukemisessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista luokanopettajan ja erityisopettajan välinen toimiva konsultoiva yhteistyö on oppilaiden tukitoimien taustalla. Konsultoivalla yhteistyöllä tarkoitetaan opettajien välistä vuorovaikutusta oppituntien ulkopuolella, jossa he etsivät yhdessä ratkaisuja oppilaiden haasteisiin. Konsultoiva yhteistyö voidaan jakaa kolmeen erilaiseen toteutusmalliin riippuen siitä, millaisessa asemassa opettajat yhteistyössä ovat. Nämä mallit ovat neuvoa-antava, refleктоiva ja yhteistyölähtöinen konsultointi.

Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, millaista toimiva yhteistyö opettajien välillä on, mitä se edellyttää ja miten sen avulla voidaan vastata oppilaiden kasvaviin ja moninaistuviin tuen tarpeisiin. Tutkimuksen tavoitetta lähestyttiin haastatteleamalla kolmea luokanopettajaa ja kolmea erityisopettajaa heidän käsityksistään toimivasta yhteistyöstä. Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja. Ne koostuivat kolmesta pääteemasta, jotka koskevat yhteistyön luonnetta, toimivan yhteistyön edellytyksiä sekä yhteistyön hyötyjä. Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tässä tutkimuksessa konsultointimalleista aikaisemmasta tutkimuksesta poiketen eniten painottuu yhteistyölähtöinen konsultointi, jossa opettajat tekevät yhteistyötä toistensa ammattitaitoa ja asiantuntijuutta täydentäen. Luonteeltaan toimiva konsultoiva yhteistyö opettajien välillä on vastavuoroista, kunnioittavaa ja molempien osapuolten vahvuuksia hyödyntävää. Keskeisimmät edellytykset toimivalle yhteistyölle ovat riittävä aikaresurssi, koulun yhteistyöhön tähtäävä toimintakulttuuri sekä molemmin puolinen sitoutuminen yhteistyöhön. Tulosten perusteella toimiva yhteistyö edistää oppilaiden laadukkaan ja kokonaisvaltaisen tuen saamista sekä opettajien työhyvinvointia. Vaikka tutkimuksessa tarkasteltiin pääasiassa opettajien välistä konsultoivaa yhteistyötä, sen tulosten perusteella huomattiin, että toimiva yhteistyö oppilaiden tukitoimien taustalla sisältää konsultoinnin lisäksi myös yhteisopetusta tehden siitä kokonaisvaltaista yhteistyötä koko oppilaan tukiprosessin ajan.

Avainsanat: luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö, konsultoiva yhteistyö, erityispedagoginen konsultointi, oppilaiden tukeminen, inklusio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Katariina Hartikainen : Effective Consultative Collaboration Between Classroom Teachers and Special Education Teachers in the Context of Student Support Measures

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture, Teacher education

March 2025

---

This qualitative study explores collaboration between teachers in supporting students. The aim of the research was to determine what effective collaboration between classroom teachers and special education teachers entails in the context of student support measures. Consultative collaboration refers to the interaction between teachers outside of lessons, where they work together to find solutions to students' challenges. Consultative collaboration can be divided into three different implementation models, depending on the roles of the teachers in the process.

The study seeks to explore what effective collaboration between teachers looks like, what it requires, and how it can help address students' increasing and diversifying support needs. To achieve this goal, three classroom teachers and three special education teachers were interviewed about their perceptions of effective collaboration. The interviews were conducted as thematic interviews, consisting of three main themes: the nature of collaboration, the prerequisites for effective collaboration, and the benefits of collaboration. The research data was analyzed using theory-driven content analysis.

Unlike previous research, this study places the greatest emphasis on co-operative conversations, where teachers work together by complementing each other's professional skills and expertise. Effective consultative collaboration between teachers is characterized by reciprocity, mutual respect, and the utilization of both parties' strengths. The key prerequisites for successful collaboration include sufficient time resources, a school culture that promotes collaboration, and mutual commitment to collaboration. Based on the findings, effective collaboration enhances the quality and comprehensiveness of student support while also promoting teachers' well-being at work.

Keywords: Collaboration between classroom teachers and special education teachers, Consultative collaboration, Special education consultation, Student support, Inclusion

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielman prosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia: ChatGPT

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT-4

Käyttötarkoitus: Tekoälyä on käytetty tutkimuksessa tiivistelmän ja yksittäisten englanninkielisten sanojen kääntämisessä.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Englanninkielinen tiivistelmä, teoriaosuus

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI</b> .....	<b>11</b>
2.1	Integraatiosta inklusioon .....	11
2.1.1	<i>Inklusion kapea ja laaja määritelmä</i> .....	12
2.1.2	<i>Inklusiivinen lähikoulu</i> .....	13
2.2	Kolmiportaisen tuen malli .....	14
2.2.1	<i>Tuen portaat</i> .....	15
2.2.2	<i>Luokanopettajan ja erityisopettajan roolit tuen antajina</i> .....	16
<b>3</b>	<b>YHTEISTYÖ OPPILAIDEN TUKEMISESSÄ</b> .....	<b>18</b>
3.1	Erityispedagoginen konsultointi .....	19
3.1.1	<i>Konsultointimallit</i> .....	19
3.1.2	<i>Konsultoivan yhteistyön teoriatausta</i> .....	22
3.2	Toimivan yhteistyön edellytykset .....	23
3.2.1	<i>Rakenteellinen taso</i> .....	23
3.2.2	<i>Intrapersonallinen taso</i> .....	24
3.2.3	<i>Interpersonallinen taso</i> .....	25
3.3	Yhteenveto konsultoivasta yhteistyöstä .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>28</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite ja rajaukset.....	28
4.2	Aineisto ja tutkimusmenetelmät .....	28
4.3	Aineiston analyysi .....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
5.1	Yhteistyön luonne .....	35
5.1.1	<i>Yhteistyökäytännöt</i> .....	35
5.1.2	<i>Opettajien roolit yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa</i> .....	40
5.2	Toimivan yhteistyön edellytykset .....	43
5.2.1	<i>Rakenteellinen taso</i> .....	43
5.2.2	<i>Intrapersonallinen taso</i> .....	44
5.2.3	<i>Interpersonallinen taso</i> .....	46
5.3	Toimivan yhteistyön hyödyt.....	49
5.4	Yhteenveto tuloksista .....	51
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
6.1	Johtopäätökset.....	53
6.2	Tieteellinen ja käytännöllinen lisäarvo .....	59
6.3	Luotettavuus ja eettisyys.....	60
6.4	Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset.....	64
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>66</b>

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>ESIMERKKI REDUSOINNISTA</b> .....	<b>33</b>
<b>TAULUKKO 2.</b>	<b>ESIMERKKI KLUSTEROINNISTA</b> .....	<b>33</b>

<b>TAULUKKO 3.</b>	<b>YHTEISTYÖKÄYTÄNNÖT .....</b>	<b>39</b>
<b>TAULUKKO 4.</b>	<b>OPETTAJIEN ROOLIT YHTEISTYÖLÄHTÖISESSÄ KONSULTOINNISSA ....</b>	<b>42</b>
<b>TAULUKKO 5.</b>	<b>TOIMIVAN YHTEISTYÖN EDELLYTYKSET .....</b>	<b>49</b>
<b>TAULUKKO 6.</b>	<b>TOIMIVAN YHTEISTYÖN HYÖDYT .....</b>	<b>51</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on toimiva yhteistyö oppilaiden tukitoimien taustalla. Yhteistyötä tarkastellaan alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön näkökulmasta. Laaja-alaisella erityisopettajalla tarkoitetaan erityisopettajaa, jolla ei ole omaa luokkaa, vaan hän antaa oppilaille osa-aikaista erityisopetusta. Jatkossa laaja-alaisesta erityisopettajasta käytetään nimitystä erityisopettaja.

Tutkimuksen aihe on tällä hetkellä erityisen ajankohtainen, sillä esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin tiedotteen (2024) mukaan oppilaiden tuen tarpeet ovat viime vuosien aikana kasvaneet ja moninaistuneet, ja opettajat kokevat, etteivät he pysty vastaamaan niihin enää riittävän laadukkaasti. Tämän nähdään heikentävän oppilaiden yhdenvertaisen oikeuden toteutumista saada koulussa oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Karvi, 2024). Karvin havainto on ristiriidassa sen kanssa, että Suomi on sitoutunut edistämään inklusiivista koulua. Inklusiivinen koulu voidaan määritellä paikaksi, johon jokaisella lapsella ja nuorella on yhdenvertainen oikeus päästä osalliseksi yhdessä vertaistensa kanssa tulematta erotetuksi yksilöllisten ominaisuuksien tai tarpeiden vuoksi (UNESCO, 1994). Inklusiivisessa koulussa oppilaan erityistarpeet eivät saa olla este yhteenkuuluvuuden tunteen kokemiselle, jonka oppilas voi saavuttaa opiskellessaan yhdessä oman ikäluokkansa kanssa (UNESCO, 1994).

Aiheen ajankohtaisuutta lisää oppimisen tuen mallin uudistus, joka astuu voimaan 1.8.2025 (Opetushallitus, 2025). Uudessa mallissa painotetaan oppilaiden inklusiivista tukemista sekä opettajien yhteistyötä oppilaiden tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus, 2025). Tällä hetkellä oppilaita vielä tuetaan kouluissa kolmiportaisesti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla (Opetus ja kulttuuriministeriö [OKM], 2014). Kolmiportaisen tuen malli otettiin käyttöön vuonna 2011 ja sen keskeisimpinä tavoitteina oli lisätä oppilaiden haasteiden varhaista tunnistamista, oppilaiden saaman tuen

suunnitelmallisuutta ja tehokkuutta sekä moniammatillista yhteistyötä tuen järjestämisessä (OKM, 2014). Kolmiportaisen tuen järjestelmä painottaa kaikkien opettajien vastuuta oppilaiden tukemisessa oli oppilas millä tuen tasolla tahansa (Sundqvist ym., 2019).

Koulumaailmassa opettajien välinen yhteistyö on nähty yhdeksi keskeisimmäksi keinoksi inklusiivisen koulun toteuttamisessa ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa (Paju ym., 2021; Sirkko ym., 2020). Inklusiivisen koulukulttuurin omaksuminen on vaatinut viimeisen vuosikymmenen aikana muutosta opettajien entisestä melko itsenäisesti tehtävästä opetus- ja kasvatustyöstä kohti yhteistyössä tehtävää työtä (Sirkko ym., 2020). Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joka ohjaa toteuttamaan monialaista yhteistyötä esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeiden havainnoinnissa, arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tyypillisesti oppilaiden tukemiseen liittyvä opettajien välinen yhteistyö jaetaan yhteisopetukseen ja konsultoivaan yhteistyöhön luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä (Sundqvist, 2021). Yhteisopetuksen toteuttamiseen on useita erilaisia tyyplejä, mutta sen pääideana on, että opettajat suunnittelevat ja toteuttavat oppilaiden opetuksen ja arvioinnin yhdessä (Sirkko ym., 2020). Erityispedagogisen konsultoinnin määrittelyyn vaikuttaa se, millaisessa asemassa erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja konsultointitilanteessa on. Perinteisemmän näkemyksen mukaan erityispedagogisella konsultoinnilla on tarkoitettu tilannetta, jossa erityisopettaja ohjaa ja neuvoo luokan- tai aineenopettajaa tukemaan yleisopetuksessa opiskelevaa oppilasta, jolla on oppimisen tai koulunkäynnin haasteita (esim. Idol, 2006). Konsultointi kuitenkin voidaan myös nähdä opettajien välisenä oppituntien ulkopuolella tapahtuvana yhteistyönä, jossa he etsivät yhdessä oppilaiden haasteisiin ratkaisuja toistensa ammattitaitoa ja asiantuntijuutta täydentäen (Sundqvist & Ström, 2015). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksena on erityisesti oppilaiden tukitoimien taustalla tehtävä yhteistyö ja siten tutkimuksessa jatkossa keskitytään ensisijaisesti opettajien väliseen konsultoivaan yhteistyöhön.

Suomessa pääasiassa konsultointia tutkinut Christel Sundqvist on kollegoidensa kanssa esittänyt, että Suomi kärsii erityispedagogiseen konsultointiin liittyvän tutkimustiedon niukkuudesta (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Tämä käy ilmi siitä, että tutkimus on kasaantunut



pienen tutkijajoukon varaan ja alkaa toisaalta olla myös jo kohtalaisen vanhaa ottaen huomioon oppilaiden tukemisessa viimeisen 15 vuoden aikana tapahtuneet muutokset. Tutkimusaukon lisäksi lisätutkimusta aiheesta kaivattaisiin vastaamaan käytännölliseen haasteeseen siitä, miten oppilaiden tuen tarpeisiin saadaan vastattua riittävän laadukkaasti ja siten taattua heidän oikeutensa saavuttaa oppimisen kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunteita oman ikäryhmän kanssa koulussa.

Tutkimuksen tavoitetta lähestytään laadullisella tutkimuksella. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden, tässä tapauksessa luokanopettajien ja erityisopettajien, näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimus on osittain jatkoa kandidaatin tutkielmalleni (Hartikainen, 2023), jossa perehdyin alakoulussa työskentelevien erityisopettajien konsultoivaan työnkuvaan, mutta tässä tutkimuksessa näkökulma on laajennettu koskemaan yhteistyön molempia osapuolia. Tutkimustehtävään pyritään tutkimuksessa vastaamaan haastatteleamalla kolmea luokanopettajaa ja kolmea erityisopettajaa heidän käsityksistään toimivasta yhteistyöstä oppilaiden tukitoimien taustalla.

Tutkimuksen aihe nähdään tärkeäksi, koska opettajien välisen yhteistyön on nähty parantavan opettajien työhyvinvointia, kun oppilaiden haasteiden aiheuttaman taakan saa jakaa jonkun kanssa ja tietää, että apua on lähes aina saatavilla (Paju ym., 2021). Lisäksi konsultoivan yhteistyön on nähty edistävän inklusiivisen koulun toteutumista, sillä sen avulla voidaan poistaa esteitä oppilaan oppimisympäristöstä ja siten myös mahdollistaa heterogeenisten oppilasryhmien yhdessä oppiminen (Sundqvist, 2021).

Tutkimus alkaa teoreettisen viitekehyksen avaamisella, jossa alussa luodaan tutkittavalle ilmiölle pohjaa syventymällä inklusioon ja kolmiportaisen tuen järjestelmään. Lisäksi teoreettisessa viitekehyksessä esitellään erityispedagogisen konsultoinnin malleja ja edellytyksiä. Teoreettisen osuuden jälkeen tutkimuksessa siirrytään tarkastelemaan sen toteutusta niin tavoitteiden kuin menetelmienkin osalta. Tämän jälkeen tutkimuksessa esitellään teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella saadut tulokset toimivasta yhteistyöstä. Tutkimuksen päättävässä pohdintaosuudessa vastataan tutkimustehtävään esittämällä tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä, pohditaan

tutkimuksen tuottamaa lisäarvoa sekä luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitetään tutkimuksen aikana heränneitä jatkotutkimusehdotuksia.

# 2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

## 2.1 Integraatiosta inklusioon

Vuonna 1993 YK:ssa allekirjoitettiin vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausuma, jonka tavoitteena oli saavuttaa täysimuotoinen integraatio kaikissa järjestöön kuuluvien maiden kouluissa (Hakala & Leivo, 2015). Integraatiolla tarkoitetaan erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden osittaista tai kokoaikaista sijoittamista yleisopetukseen (Takala, 2016). Kouluintegraatiota ryhdyttiin edistämään vuonna 1994 Unescon johdolla tehdyn Salamancan sopimuksen avulla, jossa tuotiin toistuvasti esille myös inklusion käsite ja päämäärä (Hakala & Leivo, 2015). Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994) painotetaan jokaisen ihmisen inklusiivista oikeutta koulutukseen, niin kuin yleismaailmallisessa ihmisoikeuksien julistuksessa on jo vuonna 1948 todettu.

Inklusiivinen koulu määritellään Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994) paikaksi, johon jokaisella lapsella ja nuorella on yhdenvertainen mahdollisuus päästä osalliseksi yhdessä vertaistensa kanssa tulematta erotetuksi yksilöllisten ominaisuuksien tai tarpeiden vuoksi. Sopimuksen (UNESCO, 1994) mukaan erityistarpeet eivät saa olla este yhteenkuuluvuuden tunteen kokemiselle, jonka oppilas voi saavuttaa opiskellessaan yhdessä oman ikäluokkansa kanssa.

Inklusion arvo- ja ideologiapohja perustuu ajatukseen siitä, että jokainen ihminen ansaitsee tuntea osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kokemuksia (Haug, 2017). Osallisuus voidaan määritellä kaikille kuuluvana oikeutena ja mahdollisuutena tulla kuulluksi ryhmässä (Hausstätter & Stine, 2021). Osallisuuden kokemukset luovat tunteen siitä, että yksilö on arvokas ja tärkeä osa ryhmää (Hausstätter & Stine, 2021). Yhdenvertaisuus taas liittyy inklusion yhteydessä vahvasti jokaisen ihmisen tasa-arvoiseen kohteluun ja mahdollisuuksiin (Loukomies & Laine, 2023). Yhteenkuuluvuuden tunteen

kokeminen on olennaista, sillä se on ihmisen keskeinen perustarve ja hyvinvoinnin osatekijä (Ryan ym., 2021).

### 2.1.1 Inklusion kapea ja laaja määritelmä

Inklusiivisen koulun määritelmä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan sitä voidaan tarkastella esimerkiksi kapeasta ja laajasta näkökulmasta. Haugin (2017) mukaan joidenkin maiden koulutuksen järjestäjät käsittävät inklusion tarkoittavan vain vammaisten oppilaiden koulunkäynnin järjestämistä, jolloin kyseessä on niin sanottu kapea inklusiokäsitys. Toinen kapean inklusiokäsityksen mukainen toimintatapa on keskittyä pääasiassa siihen, millaisessa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat, mutta jättää vähemmälle huomiolle se, millaista tukea ja opetusta he koulunkäynnissään tarvitsevat (Haug, 2017). Tämän kaltainen pääosin oppilaan opetuspaikkaan keskittyvä koulutuksen järjestäminen muistuttaa enemmän integraatiota kuin inklusiota. Takala (2016) tuo esille integraation ja inklusion käsitteiden keskeisen eron sanatasolla: englannin kielestä käännettäessä integraatio tarkoittaa yhdistämistä, kun taas inklusio mukaan ottamista.

Erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioiminen kuvaa puolestaan laajaa inklusiokäsitystä. Kun esteitä poistetaan yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksen tieltä, inklusiivinen oppimisympäristö muuttuu dynaamisesti erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaan (Hausstättet & Stine, 2021). Tällöin osallisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen kiinnitetään huomiota vammaisten oppilaiden lisäksi myös muiden vähemmistöryhmien, kuten erilaisista taustoista tulevien, osalta (Haug, 2017; UNESCO, 1994). Laaja inklusiokäsitys on myös paremmin linjassa Salamancan sopimuksen kanssa, joka ohjaa koulutuksen järjestäjiä ottamaan huomioon kaikenlaisen monimuotoisuuden ja yksilöllisyyden (Haug, 2017).

Inklusiivinen koulutus voi siis toteutua yhdenvertaisesti vain, jos koulu tukee oppilaita heidän koulunkäynnissään (UNESCO, 1994): pelkkä koulutuksen tarjoaminen ei siis riitä, vaan koulutuksen järjestäjän on pystyttävä muuttamaan ympäristöä, rakenteita ja toimintatapoja jokaiselle sopivaksi (Halinen & Järvinen, 2008; Haug, 2017; Hausstättet & Stine, 2021). Loukomies ja Laine (2023)

painottavat, että yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien järjestäminen ei ole tavoite, vaan velvoite, jota koulutuksen järjestäjän tulee noudattaa.

### 2.1.2 Inklusiivinen lähikoulu

Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) allekirjoittaneita maita kehoitettiin sisällyttämään inklusioideologia koulutusta koskeviin lakeihin sekä kehittämään koulutusta ideologian mukaisesti kohti kaikille kuuluvaa yhteistä koulua. Vaikka suurin osa länsimaisista kouluista tavoitteleekin inklusiivista koulua, tavat toteuttaa sitä vaihtelevat (Hausstätter & Stine, 2021). Suomessa yhteisen koulun tavoite pyritään toteuttamaan siten, että oppilaiden koulupaikka määräytyy lähikouluperiaatteen mukaisesti. Lähikouluperiaatteen mukaan kunta osoittaa oppilaille lähikoulun, jossa opetus järjestetään (Perusopetuslaki [POL] 2:6.2§). Lähikoulujärjestelyn toteutuessa koulujen oppilasaines muotoutuu luonnollisesti heterogeeniseksi, kun lapset opiskelevat heille osoitetussa oman asuinalueen lähikoulussa (Eskelä-Haapanen, 2012). Lähikouluperiaatteen toimiminen edellyttää kuitenkin riittäviä resursseja sekä toimivan toimintakulttuurin heterogeenisen oppilasjoukon opettamiseen ja tukemiseen (Vainikainen ym., 2015).

Inklusiivisen opetuksen onnistuminen edellyttää, että opettaja näkee oppilaiden edun tärkeänä ja hyödyntää niitä resursseja oppilaan tukemiseen, mitä hänellä on käytettävissä (Saloviita, 2020a). Yksi tapa on esimerkiksi tehdä yhteistyötä muiden kollegoiden kanssa (Saloviita, 2020b). Koulun sisäisten toimivien yhteistyökäytäntöjen avulla voidaan pyrkiä vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin (Paju ym., 2015). Luokanopettajalla on esimerkiksi erityinen mahdollisuus hyödyntää oppilastuntemustaan tehdessään kollegiaalista yhteistyötä (Eskelä-Haapanen, 2012). Yhteisen reflektion ja kokemusten jakamisen avulla opettajakollegat voivat oppia toisiltaan, miten tukea oppilaita ja edistää inklusiivista koulua (Hakala & Leivo, 2015). Toimivalla kollegiaalisella yhteistyöllä oppilaan tukemisessa on yhteys myönteiseen asenteeseen inklusiota kohtaan, sillä opettaja saa siitä luottamusta omaan tukiverkostoonsa (Saloviita, 2020b).

Onnistunut inklusiivinen kouluympäristö edellyttää lisäksi koulun johtotasolta yhteisen toiminnan arviointia ja edistämistä (Hakala & Leivo, 2015).

Mikäli koululla ei ole esimerkiksi riittävästi erilaisia resursseja oppilaiden tukemiseen, oppilaan etu ei välttämättä täyty ja integroiminen lähikouluun voi olla oppilaalle jopa haitallista (Hakala & Leivo, 2015). Kuten Loukomies ja Laine (2023, s. 16) tiivistävät ”inklusion onnistuminen on toimintakulttuurin ja arvojen, osaamisen ja asenteiden sekä resurssien tulo”. Mikäli jokin osa ei toteudu, myöskään inklusio ei voi toteutua (Loukomies & Laine, 2023).

## *2.2 Kolmiportaisen tuen malli*

Suomessa otettiin vuonna 2011 käyttöön uusi oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva järjestelmä, jonka seurauksena oppilaiden tukitoimia ryhdyttiin toteuttamaan kolmiportaisesti entisen yleisen ja erityisopetuksen kaksijakoisen järjestelyn sijaan (Jahnukainen, 2015). Kolmiportaisen tuen mallin tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (OKM, 2014). Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, jatkossa POPS) on määritelty, että oppilaiden tukemisen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tarpeen mukaan muuttuvaa.

Oppimisen tukea koskevan lakimuutoksen keskeisimpinä tavoitteina oli lisätä oppilaiden haasteiden varhaista tunnistamista, oppilaiden saaman tuen suunnitelmallisuutta ja tehokkuutta sekä moniammatillista yhteistyötä tuen järjestämisessä (OKM, 2014). Tavoitteet muistuttavat Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) inklusiolinjoja, sillä siihen sitoutuneita maita ohjattiin panostamaan oppilaiden haasteiden varhaiseen tunnistamiseen ja interventiostrategioihin oppilaiden tukemisessa. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan kolmiportaisen tuen järjestelmän ajateltiin myös edistävän erityisen tuen oppilaiden sosiaalista asemaa kouluissa, kun heidän opiskelupaikoistaan voi tulla pysyviä osana yleisopetusta, eikä esimerkiksi vain osittaisia integraatioita tiettyjen oppiaineiden tunneilla. Uudistuksen taustalla voidaan siis nähdä halu edistää inklusiivista koulua tarjoamalla tukea yleisopetuksessa myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille sekä vähentää samalla erityisopetuksen rahoituksesta johtuvia kustannuksia (Jahnukainen & Itkonen, 2016).

### 2.2.1 Tuen portaat

Tuen portaiden perusideana on, että tuen intensiteetti määräytyy oppilaan oppimisen tai osallistumisen haastavuuden mukaan (Björn ym., 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 63) mukaan ”yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen”. Yleisen tuen tasolla oppilaan tuen tarve ja hänen saamat tukitoimet ovat satunnaisia (Loukomies & Laine, 2023). Yleinen tuki kattaa lähes kaikki tuen muodot, kuten eriyttämisen, tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja ohjauksen (POPS, 2014). Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen ja oppimateriaalin muokkaamista oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien mukaan (Loukomies & Laine, 2023). Loukomies ja Laine (2023) painottavat, että kouluissa tulee huolehtia siitä, että kaikki yleisen tuen keinot ovat monipuolisesti käytössä ja saatavilla.

Tehostettuun tukeen siirrytään, mikäli oppilaan oppimisen tai koulunkäynnin tuen tarve osoittautuu säännölliseksi (POL 4:16a.1§). Tehostettu tuki on siis yleistä tukea intensiivisempää ja suunnitelmallisempaa (Vitka, 2021). Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää yleisen tuen tapaan lähes kaikkia perusopetuksen tukimuotoja ja tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavasti (POPS, 2014). Tehostettua tukea varten oppilaalle laaditaan pedagogisen arvion pohjalta oppimissuunnitelma moniammatillisessa yhteistyössä (POL 4:16a.1 ja 2§). Tyypillisesti näiden pedagogisten asiakirjojen tekemisessä ovat mukana oppilaan oma luokanopettaja, erityisopettaja, oppilas itse sekä hänen huoltajansa (Vitka, 2021).

Eriytyistä tukea taas saavat sellaiset oppilaat, joille tehostettu tuki ei riitä eivätkä koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät tavoitteet toteudu tehostetun tuen keinoin (POPS, 2014). Eriytynyt tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta (POL 4:17.1§). Eriytynyt tuen keinot eroavat yleisen ja tehostetun tuen keinoista oppimäärien yksilöllistämisen osalta, joka ei ole mahdollista kahdella ensimmäisellä tasolla (Loukomies & Laine, 2023). Oppimäärän yksilöllistämistä käytetään, mikäli oppilas ei läpäise muiden tukitoimien avulla oppimäärää hyväksytysti.

Eriytynyt tuki järjestetään joko kokonaan tai osittain erityisluokalla tai muussa oppilaalle sopivassa paikassa (POL 4:17.1§). Vuonna 2023 noin kolmasosa erityisen tuen oppilaista opiskeli yleisopetuksen ryhmässä, noin

kolmasosa kokonaan erityisryhmässä tai -luokassa ja loput osan ajasta yleisopetuksen ryhmässä (Opetushallinnon tilastopalvelu, 2023). Ennen erityiseen tukeen siirtymistä oppilaan oppimisen etenemisestä ja hänen kokonaistilanteestaan tehdään pedagoginen selvitys (POL 4:17.3§). Erityistä tukea koskevaa päätöstä varten oppilaalle laaditaan lisäksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (POL 4:17a§). Edellä mainitut erityisen tuen pedagogiset asiakirjat tehdään tehostetun tuen tapaan moniammatillisessa yhteistyöryhmässä (POL 4:17.3§).

### 2.2.2 Luokanopettajan ja erityisopettajan roolit tuen antajina

Kolmiportaisen tuen järjestelmä painottaa kaikkien opettajien vastuuta oppilaiden tukemisessa oli oppilas millä tuen tasolla tahansa (Sundqvist ym., 2019). Luokanopettajan tehtävässä korostuu erityisesti hänen oman luokkansa oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen (Sundqvist, 2019). Luokanopettaja voi oman ammattitaitonsa avulla tai erityisopettajan tukemana esimerkiksi eriyttää opetustaan ottaen huomioon oppilaiden erilaiset yksilölliset erot oppijoina (Vitka, 2021). Eriyttämistä pidetään yhtenä keskeisimpänä pedagogisena keinona vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Loukomies & Laine, 2023). Oppilaiden haasteiden varhaisen tunnistamisen tavoitteen osalta luokanopettajan rooli on tärkeä, sillä tyypillisesti hän kohtaa oman luokkansa oppilaat jokaisena koulupäivänä ja voi siten havainnoida oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä ja tarpeen vaatiessa esimerkiksi konsultoida erityisopettajaa (Vitka, 2021).

Erityisopettajan työnkuvassa kolmiportaisen tuen järjestelmä näkyy laajasti, koska hänen pääasiallinen tehtävänsä on tukea oppilaita koulunkäynnissä (Vitka, 2021). Koska erityisopettajan roolia ei ole tarkemmin määritelty osana kolmiportaista tukea, siinä voi olla suuriakin koulukohtaisia eroja (Sundqvist ym., 2019). Erityisopettajan tavoitteena on kuitenkin olla mukana kaikilla tuen portailla osallistuen tuen suunnitteluun ja toteutukseen sekä arviointiin (Björn ym., 2016).

Sirkon ja kanssakirjoittajien (2023) mukaan oppilaan tukeminen voidaan jakaa erityisopettajan työnkuvassa suoraan tuen antamiseen oppilaalle sekä toisten opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön oppilaiden tukitoimien taustalla. Suora tuki voidaan edelleen jakaa oppilaan



oppimisvalmiuksien kehittämiseen sekä hyvinvoinnin tukemiseen. Oppimisvalmiuksia kehittäessä päätavoite on edistää oppilaan taitoja pärjätä itsenäisesti opiskelussa. Hyvinvoinnin tukemisella tarkoitetaan taas oppilaan motivaation, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistamista. Nämä tehtävät ovat avainasemassa mahdollistamassa oppilaalle onnistumisen kokemuksia sekä edistämässä oppilaan kouluun kiinnittymistä. (Sirkko ym., 2023.)

Tukitoimien taustalla tehtäviin toimenpiteisiin liittyy keskeisesti niiden ajantasaisuuden seuraaminen ja dokumentointi (Sirkko ym., 2023). Erityisopettajan erityispedagoginen asiantuntijuus korostuu kolmiportaisen tuen päätöksissä (Pulkkinen & Jahnukainen, 2016) sekä tukeen liittyvässä pedagogisessa kirjaamisessa, kuten asiakirjojen päivittämisessä (Sundqvist ym., 2019). Dokumentoinnista vastaava opettaja voi vaihdella kouluittain, mutta ideaalitulanteessa luokanopettaja ja erityisopettaja tekee yhdessä kolmiportaisen tuen dokumentaatio- ja asiakirjatyötä (Sundqvist ym., 2019). Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksesta kävi ilmi, että pedagogisen kirjaamisen velvoite on lisännyt konsultaation määrää erityisopettajan työnkuvassa. Siten erityisopettajien entinen vahvasti pienryhmäopetukseen keskittynyt työnkuva on muuttunut monipuoliseksi työnkuvaksi, joka sisältää opetuksen lisäksi muun muassa tiiviin yhteistyön eri kollegoiden kanssa (Sundqvist ym., 2019).

# 3 YHTEISTYÖ OPPILAIDEN TUKEMISESSA

Yhteistyölle on useita erilaisia määritelmiä, mutta esimerkiksi Vangrieken ja kollegat (2015) määrittelevät yhteistyön vuorovaikutukseksi, jota tarvitaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Koulumaailmassa opettajien välinen yhteistyö on nähty yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi inklusiivisen koulun toteuttamisessa ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa (Paju ym., 2021; Sirkko ym., 2020). Inklusiivisen koulukulttuurin omaksuminen on vaatinut viimeisen vuosikymmenen aikana muutosta opettajien entisestä melko itsenäisesti tehtävästä opetus- ja kasvatustyöstä kohti yhteistyössä tehtävää työtä (Sirkko ym., 2020). Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joka ohjaa toteuttamaan monialaista yhteistyötä esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeiden havainnoinnissa, arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa.

Yhteistyö voidaan nähdä kattoterminä, jonka alle lukeutuu useita erilaisia yhteistyömalleja (Vangrieken ym., 2015). Tyypillisesti oppilaiden tukemiseen liittyvä opettajien välinen yhteistyö on jaettu yhteisopetukseen (*co-teaching*) ja konsultoivaan yhteistyöhön (*consulting*) (Sundqvist, 2021). Yhteisopetuksen toteuttamiseen on useita erilaisia tyyplejä, mutta sen pääideana on, että opettajat suunnittelevat ja toteuttavat oppilaiden opetuksen ja arvioinnin yhdessä (Sirkko ym., 2020). Konsultoiva yhteistyö taas voidaan nähdä erityisopettajan ja luokanopettajan välisenä vuorovaikutuksena, jossa etsitään yhdessä ratkaisuja oppilaan haasteisiin (Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistä näille yhteistyömalleille on, että molempien tulisi sisältää jaetut tavoitteet, jaettu asiantuntijuus sekä erityispedagogisen tiedon välittyminen yleisopetuksen luokkaan (Sundqvist, 2021). Tässä tutkimuksessa syvennytään tarkastelemaan luokanopettajan ja erityisopettajan välistä konsultoivaa yhteistyötä oppilaiden tukemisessa.

### 3.1 Erityispedagoginen konsultointi

Konsultoinnilla tarkoitetaan tilannetta, jossa erityisopettaja auttaa luokanopettajaa tukemaan yleisopetuksen luokassa opiskelevaa oppilasta, jolla on oppimisen tai koulunkäynnin haasteita (Idol, 2006). Tällöin erityisopettajan antama tuki oppilaalle on epäsuoraa, sillä luokanopettaja antaa oppilaalle erityisopettajan neuvomaa suoraa tukea luokassa (Idol, 2006). Konsultointi siis täydentää erityisopettajan antamaa erityisopetusta, koska sen avulla erityispedagogiset tuen keinot siirtyvät oppilaan omaan oppimiskontekstiin eli luokkaan (Idol, 2006; Laatikainen, 2011). Konsultointi edistää inklusiivisen koulun toteutumista, sillä sen avulla voidaan poistaa esteitä oppilaan oppimisympäristöstä ja siten myös mahdollistaa heterogeenisten oppilasryhmien yhdessä oppiminen (Sundqvist, 2021).

Erityispedagogisen konsultoinnin toteutustyyli vaihtelee sen mukaan, millaisessa asemassa erityisopettaja ja luokanopettaja konsultointitilanteessa on. Pohjoismaisessa kontekstissa tapahtuvaa koulukonsultointia tutkineet Sundqvist ja Ström (2015) kuvaavat erilaisia konsultoinnin lähestymistapoja jatkumona, jonka toisessa ääripäässä on asiantuntijakeskeinen konsultointi (*expert-driven consultation*) ja toisessa osallistujakeskeinen konsultointi (*participant-driven consultation*). Kun oppilaan haasteisiin etsitään ratkaisuja asiantuntijakeskeisen konsultoinnin avulla, pääpaino on erityisopettajan asiantuntijuudessa, jonka avulla hän ohjaa luokanopettajaa asiantuntijaroolissa. Osallistujakeskeistä konsultaatiota käytettäessä taas erityisopettaja ottaa huomioon luokanopettajan asiantuntijuuden kysellen häneltä näkökulmia laajentavia kysymyksiä ja auttaen häntä siten analysoimaan omaa ajatusmaailmaansa. Janajaon ideana on, että konsultti eli erityisopettaja voi hyödyntää kulloinkin tilanteeseen sopivaa konsultointityyliä liikkuen janalla asiantuntija- ja osallistujakeskeisten tyylien välillä. (Sundqvist & Ström, 2015.)

#### 3.1.1 Konsultointimallit

Sundqvist (2012) sekä Sundqvist ja Ström (2015) ovat tutkimuksissaan jakaneet konsultoinnin kolmeen erilaiseen toteutusmalliin: neuvoa-antavaan konsultointiin (*special education consultation as counseling conversations*), refleктоivaan

konsultointiin (*reflective conversations*) ja yhteistyölähtöiseen konsultointiin (*co-operative conversations*), joissa kussakin korostuu eri tavalla edellä esiteltyt tyylit. Tutkimuksista kävi ilmi, että neuvoo-antava konsultointi oli malleista käytetyin, kun taas reflektiivistä konsultointia toteutettiin harvemmin (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Erityisopettajan ja luokanopettajan aikataulut, koulun yhteistyökulttuuri, ongelman tyyppi sekä osapuolten odotukset ja tarpeet vaikuttavat siihen, mitä mallia konsultoinnissa käytetään (Sundqvist, 2012). Konsultointi tapahtuu tyypillisesti joko etukäteen sovittuna tiettynä ajankohtana tai epävirallisesti muiden tapaamisten tai taukojen yhteydessä (Sundqvist, 2012).

Neuvoo-antavassa konsultointimallissa korostuu asiantuntijakeskeinen tyyli: siinä erityisopettaja ohjaa ja neuvoo asiantuntijuutensa avulla luokanopettajaa toimimaan oppilaiden kanssa, joilla on tuen tarpeita. Neuvoo-antavan konsultoinnin pääpaino on siis oppilaan kehityksen tukemisessa. Sen haasteeksi on kuitenkin nähty, että erityisopettajan antamat neuvot eivät aina toimi sellaisenaan luokassa. Lisäksi neuvoo-antavassa konsultoinnissa osapuolet voivat kokea olevansa epätasa-arvoisessa asemassa erityisopettajan toimiessa asiantuntijana, vaikka opettajilla tulisi kuitenkin olla yhteinen vastuu oppilaista. Osapuolet voivat kokea konsultoivan suhteen myös epäsymmetrisenä, mikäli erityisopettaja asettaa kokemattomamman luokanopettajan epäedulliseen asemaan tai jos erityisopettaja on puolestaan konsultoivassa asiantuntija-asemassaan luokanopettajaa paljon kokemattomampi. Tällaiset kokemukset voivat vaikeuttaa yhteistyön tekemisen ilmapiiriä koulussa. (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015.)

Reflektiivisessä konsultoinnissa taas hyödynnetään enemmän osallistujakeskeistä tyyliä, kun erityisopettaja pyrkii auttamaan luokanopettajaa arvioimaan oman luokkansa tai oppilaidensa tilannetta laajemmin. Tällöin keskustelut osapuolten välillä voivat olla pitkiä ja syvällisempiä. Reflektiivisessä konsultoinnissa keskitytään oppilaan kehityksen tukemisen lisäksi myös opettajien ammatilliseen kehittymiseen yhdessä tapahtuvan oman työn reflektoinnin avulla. Luokanopettajan toimintaan keskittymisessä vaarana voi kuitenkin olla, että hän kokee osaamisensa kyseenalaistetuksi. Toisen haasteen reflektiiviselle konsultoinnille asettaa kiireinen kouluarki, jossa on harvemmin aikaa pidemmille reflektioille keskusteluille, vaan konsultointi tapahtuu useammin nopeana neuvonantona. (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015.)

Yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa osapuolet käyvät keskenään tasavertaista dialogia. Konsultoinnissa on keskeistä tällöin vastavuoroisuus ja molempien osapuolten ammattitaidon ja asiantuntijuuden hyödyntäminen: erityisopettajan erityispedagogiset keinot yhdistetään luokanopettajan oppilastuntemukseen ja tietoon koko heterogeenisestä oppilasryhmästä. Yhteistyön ideana on, että molemmat osallistuvat pohtimaan aktiivisesti ratkaisuja oppilaan tai oppilaiden haasteisiin hyödyntäen omia vahvuuksiaan ja täydentäen siten toisiaan. Yhteistyölähtöinen konsultointi sisältää siis sekä asiantuntijakeskeisen että osallistujakeskeisen konsultoinnin piirteitä, sillä se korostaa asiantuntijuuden tärkeyttä käyttäen kuitenkin keskustelutekniikoita, joiden avulla voidaan luoda yhdessä uusia ratkaisuja oppilaan haasteisiin. Oppilaiden sujuvan tukemisen lisäksi on nähty, että yhteistyölähtöinen konsultointi tukee opettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimusten mukaan yhteistyölähtöistä konsultointia hyödynnetään useammin silloin, kun osapuolilla on saman verran työkokemusta. (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015.)

Edellä esitelty yhteistyölähtöinen konsultointimalli muistuttaa myös Idolin ja kollegoiden (1995) Yhdysvaltojen kontekstissa tuottamaa yhteistyöhön perustuvaa konsultointimallia (*collaborative consultation model*). Yhteistyöhön perustuva konsultointi on määritelty vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jossa asiantuntijat etsivät ja luovat ratkaisuja yhdessä määriteltyihin ongelmiin. Mallin kehittäjät näkevät, että yhteistyön avulla saadaan tuotettua parempia ratkaisuja kuin itsenäisesti pohdittaessa saataisiin. Sen tärkeimpänä tavoitteena on tarjota tukea sitä tarvitseville oppilaille heille parhaiten sopivassa oppimisympäristössä. (Idol ym., 1995.) Mallin luojat ovat siis tunnistaneet sen mahdollisuudet vastata inklusiivisen koulun tavoitteisiin jo heti Salamancan sopimuksen solmimisen jälkeen. Myös Sundqvist (2012) kuvasi painopisteen siirtämistä oppilaasta oppimisympäristöön potentiaalisesti konsultoinnin lähtökohdaksi. Kun opetusta tarkastellaan molempien asiantuntijuutta hyödyntäen sekä yksilön että oppimisympäristön näkökulmasta, on mahdollista edistää inklusiivisen koulutuksen tavoitteita (Sundqvist, 2012).

### 3.1.2 Konsultoivan yhteistyön teoriatausta

Sundqvistin (2012) mukaan konsultoivaa yhteistyötä on kritisoitu sen teoreettisen taustan puuttumisesta. Hän ehdottaa, että esimerkiksi sosiokulttuurisen oppimisen teoriaa voisi soveltaa konsultointiin (Sundqvist, 2012). Sosiokulttuurisen oppimisen teorian yksi merkittävimmistä kehittäjistä Lev Vygotsky tutki oppimista 1900-luvulla muun muassa siitä näkökulmasta, millaiset edellytykset vuorovaikutus luo oppimiselle. Vygotskyn sosiokulttuurisen oppimisen teorian mukaan oppimisen keskeisenä muotona on oppijan ja opettajan tai ohjaajan välinen vuorovaikutus. Keskeinen käsite Vygotskyn teoriassa on lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*), jolla tarkoitetaan sellaista ihmisen kehitysvyöhykettä, jossa oppiminen ei ole mahdollista itsenäisesti, mutta onnistuu opettajan tai ohjaajan etenkin kielellisellä tuella. (Lehtinen ym., 2016.)

Sundqvist (2012) näkee sosiokulttuurisen oppimisen teorian sopivan konsultoinnin taustaksi, sillä kyseessä on kahden henkilön välinen vuorovaikutustilanne, jossa molemmilla osallistujilla on toisiltaan annettavaa. Tämän näkemyksen voi olettaa pätevän etenkin yhteistyölähtöiseen konsultointiin, jossa ideana on hyödyntää konsultointikeskustelun molempien osapuolten tietoutta ja luoda siten parempia ratkaisuja yhdessä toiselta uutta oppien.

Hieman myöhemmin Sundqvist ja Ström (2015) totesivat, että konsultoinnin asiantuntijakeskeinen lähestymistapa perustuu sosiaalisen oppimisen teorian lisäksi Jerome Brunerin opetukseen liittyvään *scaffolding*-teoriaan. Teorialla tarkoitetaan sitä, että vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa opettaja tai ohjaaja auttaa oppijaa vain tehtävän niissä osissa, joissa hän tarvitsee apua, mutta oppija suorittaa itse ne osat, jotka hän osaa (Wood ym., 1976). Jotta tämän kaltainen oppimistilanne on tehokas, ohjaajan tulee tietää, kuinka tehtävä voidaan suorittaa sekä tuntea millainen oppija on ja mitä hän osaa (Wood ym., 1976). Erityispedagogiseen konsultointiin Brunerin teoriaa sovellettuna konsultin eli erityisopettajan tulee siis omata erityispedagogista asiantuntijuutta tukeakseen konsultoitavaa tiedollisesti ja ammattitaitoa pystyäkseen selvittämään konsultoitavan osaamistason. Toimivan konsultoivan yhteistyön edellytyksiä avataan seuraavassa luvussa laajemmin.

## 3.2 Toimivan yhteistyön edellytykset

Sundqvist (2012) nimeää kolme pääkategoriaa, joiden tekijät vaikuttavat konsultoivan yhteistyön sujuvuuteen: rakenteellinen taso (*structural level*), intrapersonallinen taso (*intrapersonal level*) ja interpersoonallinen taso (*interpersonal level*). Tätä jakoa käytetään seuraavaksi käsiteltäessä eri tekijöiden vaikutusta yhteistyön toimivuuteen. Toimivuuden lisäksi tekijöillä on vaikutusta siihen, millaiseksi konsultointi osapuolten välillä muodostuu (Sundqvist, 2012).

### 3.2.1 Rakenteellinen taso

Rakenteellinen taso sisältää ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat konsultoinnin järjestämiseen ja toteuttamiseen. Useista tutkimuksista on käynyt ilmi, että opettajien väliselle yhteistyölle ei ole riittävästi aikaa kouluarjessa (Mihajlovic, 2020; Paloniemi ym., 2022; Sirkko ym., 2023; Soini ym., 2019; Sundqvist, 2012; Sundqvist, 2021). Ajanpuute nähdään merkittäväksi haasteeksi yhteistyön tekemiselle, sillä opettajat ovat kokeneet tärkeäksi mahdollisuuden keskustella rauhassa kollegoiden kanssa työpäivän aikana (Sundqvist, 2012). Entinen yksin tekemiseen perustuva toimintakulttuuri ei siis enää vastaa inklusiivisen koulun edellyttämiin yhteistyövaateisiin, vaan oppilaiden tukemisen sujuvoittamiseksi olisi tehtävä rakenteellisia muutoksia.

Ratkaisuksi ajanpuutteeseen on esitetty, että rehtorilla on vastuu järjestää opettajien väliselle yhteistyölle realistiset aikataulut (Sundqvist, 2021). Rehtorin tulisi kannustaa opettajia yhteistyön tekemiseen sekä luoda sille mahdollisuuksia tekemällä esimerkiksi lukujärjestykset niin, että kohtaamisille on aikaa (Paju ym., 2021; Sundqvist, 2021; Takala ym., 2009). Erityisopettajat ovat esimerkiksi tuoneet ilmi, että he tarvitsisivat lukujärjestykseensä lisää nimettyä työaikaa erilaisille yhteistyömuodoille, kuten konsultoinnille ja oppilaspalavereille, koska oppilaiden tukemiseen liittyvä taustatyö vie paljon aikaa ja lisää siten huomattavasti työtaakkaa (Sirkko ym., 2023).

Koska opettajien välisille kohtaamisille on tyypillisesti niukasti aikaa, heidän tulisi hyödyntää kaikki se aika mahdollisimman tehokkaasti, mitä heillä on käytettävissään ja keksiä esimerkiksi tapoja sujuvoittaa tiedonsiirtoa (Scruggs &

Mastropieri, 2017). Da Fonte ja Barton-Arwood (2017) ovat ehdottaneet, että erityisopettajat voisivat luoda luokanopettajille esimerkiksi sähköisen tiedoston, johon he kokoavat keskeisimmät tiedot oppilaiden haasteista ja vahvuuksista, jotka tulisi huomioida opetuksessa. Vastaavasti luokanopettajat taas voisivat luoda erityisopettajille esimerkiksi oman luokkansa etenemisestä aikataulun, jotta erityisopettaja pysyy pienemmällä vaivalla ajan tasalla luokan sen hetkisistä harjoiteltavista taidoista ja sisältötiedoista (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).

### 3.2.2 Intrapersonallinen taso

Intrapersonallinen taso taas sisältää opettajien henkilökohtaisten tekijöiden, kuten asiantuntemuksen, ammattitaidon ja sitoutumisen vaikutukset yhteistyöhön. Konsultoiva yhteistyö edellyttää molemmilta osapuolilta oman kohdealueensa asiantuntemusta ja sen jakamista (Sundqvist & Ström, 2015). Erityisopettajilta vaaditaan erityispedagogista asiantuntijuutta sekä taitoa toteuttaa tilanteeseen sopivaa konsultointia (Sundqvist, 2012; Takala ym., 2009). Erityisopettajan tehtävä yhteistyössä on jakaa erityispedagogista asiantuntemustaan luokanopettajalle, kun taas vastaavasti luokanopettajan päätehtävä yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa on jakaa erityisopettajalle tietoa sekä luokkansa yksittäisistä oppilaista että koko ryhmän luonteesta (Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistyön keskeisin osa on siis pedagogisten ideoiden, tavoitteiden, arvojen ja käytäntöjen jakaminen (Jäppinen ym., 2016; Sundqvist & Ström, 2015).

Yhteistyötä tehtäessä korostuu osapuolten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Yhteistyön sujumisen kannalta olennaisia taitoja ovat aktiivinen kuuntelu, omien näkökulmien ja ehdotusten esittäminen sekä yhteisten tavoitteiden asettaminen (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Scruggs & Mastropieri, 2017). Edellä mainitut taidot korostuvat etenkin tilanteissa, joissa opettajat ovat aluksi eri mieltä asioista (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Ristiriitatilanteissa on tärkeää muistaa, että yhteistyötä tehdään oppilaiden eduksi (Paloniemi ym., 2022).

Henkilökohtaisten tekijöiden osalta myös motivaatiolla ja yhteistyöhön sitoutumisella on tärkeä rooli. Yhteistyöhön sitoutumista voi lisätä yhteistyön merkityksen näkeminen oppilaan tukemisen näkökulmasta, sillä sen avulla



voidaan keksiä parempia ratkaisuja oppilaan haasteisiin kuin yksin (Paloniemi ym., 2022). Lisäksi motivaatioon voi vaikuttaa se, että yhteistyön avulla vastuu oppilaasta jakautuu (Paju ym., 2021).

### 3.2.3 Interpersoonallinen taso

Interpersoonallinen taso koskee opettajien välistä dynamiikkaa eli se huomioi esimerkiksi ilmapiirin ja henkilökemioiden vaikutuksen yhteistyön tekemiseen. Yhteistyön alussa olisi tärkeää, että opettajat ehtisivät tutustua toisiinsa, toistensa pedagogiseen tyyliin ja työnkuvaan sekä luoda positiivisen suhteen (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Osapuolten on esimerkiksi olennaista huomioida, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä voi olla joitakin sellaisia käsitteitä, joita toinen ei välttämättä tunne ja avata ne heti yhteistyön alkumetreillä (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Paloniemen ja kollegoiden (2022) tutkimukseen haastatellut erityisopettajat toivat ilmi, että paras tapa luoda luottamusta heidän ja luokanopettajien välille on tarjota ratkaisuja erilaisiin ongelmatilanteisiin sekä pysyä positiivisena haastavissakin tilanteissa.

Opettajat ovat kokeneet vastuun jakamisen edistävän heidän työhyvinvointiaan, kun oppilaiden haasteiden aiheuttaman taakan saa jaettua toisen kanssa, joka tuntee tilanteen ja tietää, että apu on lähes aina saatavilla (Paju ym., 2021). Kollegan tuki kuitenkin ymmärretään tyypillisesti siten, että erityisopettaja tukee luokanopettajaa hänen haasteissaan, mutta Soini ja kollegat (2019) tuovat ilmi, että erityisopettajalla on suurempi riski jäädä vaille kollegiaalista tukea, sillä heitä pidetään tukea antavassa asiantuntijaroolissa. Tämä voi luoda erityisopettajille kokemuksen epätasapainoisesta suhteesta, jossa vain toinen osapuoli saa tukea ja toinen antaa. Soinin ja kollegoiden (2019) tutkimuksesta käy ilmi, että oppilassuhteessa koettu riittämättömyys vaikuttaa keskeisesti erityisopettajien työhyvinvointiin. Tästä syystä olisi olennaista pitää mielessä, että vastuun jakamisen tulisi tuntua molemmista osapuolista tasapuoliselta.

Tasapuolinen yhteistyö myös edellyttää, että molemmat osapuolet tuntevat konsultoinnin periaatteita (Sundqvist, 2012). Mikäli osapuolten roolit yhteistyössä ovat epäselvät, erityisopettajan voi olla vaikea toteuttaa konsultointia ja luokanopettajan vastaavasti ottaa sitä vastaan tai osallistua siihen itse (Sundqvist

& Ström, 2015). Tällaiset tilanteet voivat tuntua osapuolista hämmentäviltä ja aiheuttaa epävarmuutta siitä, mikä kenenkin rooli yhteistyössä on (Idol ym., 1995; Sundqvist & Ström, 2015). Lisäksi luokanopettajat voivat kokea, että erityisopettaja dominoi yhteistyötä, jos roolijako esimerkiksi asiantuntijakeskeisessä konsultoinnissa on epäselvä (Sirkko ym., 2023; Sundqvist & Ström, 2015). Asiantuntijakeskeisellä konsultoinnillakin, jossa erityisopettajan asiantuntijuus korostuu, on paikkansa, mutta luokanopettajan tulee nähdä sen tarkoitus. Konsultoivan yhteistyön onnistuminen ja sen kokeminen tasa-arvoiseksi edellyttää siis opettajien rooleista ja yhteistyöstä keskustelemista työyhteisössä (Vangrieken ym., 2015), minkä toteuttamisessa myös rehtorilla on keskeinen rooli (Sundqvist ym., 2014). Paju ja kanssikirjoittajat (2015) esittävät, että eri opettajaryhmien välistä yhteistyötä voisi myös tehdä tutuksi osapuolille jo koulutuksen aikana.

Interpersoonallinen taso risteää osin intrapersoonallisen tason kanssa, sillä osapuolten henkilökohtaisella sitoutumisella yhteistyöhön ja oppilaiden tukemiseen on myös merkittävä vaikutus yhteistyön dynamiikkaan ja ilmapiiriin (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Kouluarjessa erityisopettaja ja luokanopettaja alkavat tehdä yhteistyötä tyypillisesti ennemmin tarpeen tai veloitteen kuin halun vuoksi, joka voi johtaa melko pinnalliseen yhteistyöhön (Vangrieken ym., 2015). Erityisopettajat ovat esimerkiksi kokeneet, että heidän työtään ei arvosteta, jos luokanopettajat suhtautuvat oppilaiden tukemiseen välinpitämättömästi ja näkevät sen vain erityisopettajan tehtävänä (Paloniemi ym., 2022). Yhteistyön ilmapiiri kuitenkin paranee, jos osapuolet arvostavat toistensa ammattitaitoa ja ovat tottuneita yhteistyön tekemiseen (Sundqvist, 2012; Vangrieken ym., 2015).

### *3.3 Yhteenveto konsultoivasta yhteistyöstä*

Luokanopettajan ja erityisopettajan konsultoivan yhteistyön avulla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin suorien tuketilanteiden ulkopuolella. Konsultoinnin luonteeseen ja opettajien rooleihin yhteistyössä vaikuttaa aikataulu, osapuolten työkokemus ja ammattitaito, koulun yhteistyökulttuuri sekä ratkottavan haasteen laatu (Sundqvist, 2012). Erilaiset konsultointimallit eroavat toisistaan sen mukaan, kenen asiantuntijuus keskustelussa korostuu: neuvoa-

antavassa konsultoinnissa erityisopettaja toimii asiantuntijaroolissa, kun taas reflektioivissa ja yhteistyölähtöisissä keskusteluissa molempien opettajien tietopohjaa hyödynnetään ongelmanratkaisussa (Sundqvist & Ström, 2015). Neuvoa-antavaa konsultointia käytetään useimmiten kiireisissä tilanteissa tai tilanteissa, joissa erityisopettajalla on enemmän työkokemusta kuin luokanopettajalla (Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistyölähtöisen konsultoinnin potentiaalia on kuitenkin arvostettu, sillä sen avulla oppilaiden tukeminen on kokonaisvaltaisempaa ja se voi edistää myös opettajien ammatillista kehittymistä (Sundqvist & Ström, 2015).

Toimivan konsultoivan yhteistyön tavoitteena on, että erityispedagoginen tieto ja tuki välittyy luokkaan ilman erityisopettajan läsnäoloa (Vitka, 2021). Oppilaiden tukemisen taustalla tehtävä toimiva yhteistyö tuo hyötyjä sekä opettajille että oppilaille: siinä missä opettajien välinen yhteistyö edistää heidän työhyvinvointiaan, yhteistyöhön perustuvan konsultoinnin on nähty lisäksi parantavan tukea tarvitsevien oppilaiden akateemisia ja sosiaalisia taitoja (Idol ym., 1995). Toimivan yhteistyön avulla voidaan siis myös edistää inklusiivisen koulun tavoitteiden täyttymistä (Paju ym., 2015).

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *4.1 Tutkimuksen tavoite ja rajaukset*

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista toimiva konsultoiva yhteistyö on luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oppilaiden tukitoimien taustalla. Tutkimusta varten selvitetään molempien ammattiryhmien edustajien urien aikana erilaisten yhteistyökokemusten kautta muodostuneita käsityksiä toimivasta yhteistyöstä. Tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan siihen, miten opettajat pystyvät toimivan yhteistyön avulla vastaamaan oppilaiden kasvaviin ja moninaistuviin tuen tarpeisiin. Tutkimuksessa käytetään yhtä tutkimuskysymystä, jota täydennetään kahdella alakysymyksellä:

Millaisen konsultoivan yhteistyön luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat toimivaksi oppilaiden tukemisen taustalla?

- Millaisia edellytyksiä konsultoivan yhteistyön toimimiselle on?
- Millaisia hyötyjä toimivasta yhteistyöstä on?

Tutkimuksen keskeisin rajaus liittyy yhteistyön tekemisen näkökulmaan. Oppilaiden tukemiseen liittyvä opettajien välinen yhteistyö jakautuu tyypillisesti yhteisopetukseen ja konsultoivaan yhteistyöhön (Sundqvist, 2021). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien välisestä yhteistyöstä oppilaiden tukitoimien taustalla ja siten vuorovaikutuksesta pääasiassa oppituntien ulkopuolella eli konsultoivasta yhteistyöstä. Tämän vuoksi oppituntien aikainen yhteisopetus yhteistyömuotona on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

## *4.2 Aineisto ja tutkimusmenetelmät*

Luokanopettajien ja erityisopettajien konsultoivaa yhteistyötä lähestytään laadullisen tutkimuksen avulla. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä

tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden, tässä tapauksessa luokanopettajien ja erityisopettajien, näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessa yhdytään Puusan (2020a) näkemykseen siitä, että todellisuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka johtaa siihen, että samasta ilmiöstä on useita erilaisia käsityksiä. Tämän vuoksi tutkimuksessa otetaan huomioon vuorovaikutukseen osallistuvien molempien ammattiryhmien muutamien edustajien käsityksiä ilmiöstä eli yhteistyöstä.

Tutkimuksen tavoitetta lähestytään haastattelumenetelmällä. Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välinen keskustelu, jonka avulla pyritään muodostamaan sellainen aineisto, josta tutkija voi tehdä ilmiöön liittyviä päätelmiä (Puusa, 2020a). Haastattelu sopii tutkimukseen, sillä sen tavoitteena saada tietoon tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelua voidaan pitää joustavana menetelmänä, sillä tutkijalla on valta valita tutkittaviksi sellaisia henkilöitä, joilla hän tietää olevan kokemusta ilmiöstä eli ottaa harkinnanvarainen näyte (Puusa, 2020a). Harkinnanvaraisen näytteen avulla aineisto on pyritty saamaan käytettävissä oleviin resursseihin nähden mahdollisimman monipuoliseksi ja rikkaaksi. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta luokanopettajan ja kolmesta erityisopettajan yksilöhaastattelusta. Haastateltavat työskentelevät kahdessa eri koulussa ja heillä on vaihteleva määrä kokemusta opettajan työstä, eri alakoulun luokka-asteilta. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2025 yhtä lukuun ottamatta etäyhteyden välityksellä. Jokainen haastattelu kesti noin puoli tuntia.

Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja. Teemahaastattelu muodostuu tutkijan etukäteen muodostamista teemoista edeten joustavasti niiden ja tutkijan esittämien tarkentavien kysymysten avulla (Puusa, 2020a). Tutkimuksessa nähtiin, että teemahaastattelun avulla saadaan varmistettua tutkimukseen sopiva tasapaino ohjailevuuden ja joustavuuden välillä: haastateltavat pääsevät hieman vapaamman etenemisen turvin kertomaan itse aiheesta haluamallaan laajuudella, mutta tutkijalla on myös mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä haastateltavalle. Samojen teemojen läpikäymisen kaikkien haastateltavien kanssa nähtiin helpottavan analyysin tekemistä verrattuna esimerkiksi täysin avoimeen haastatteluun, jonka tuloksena haastattelut olisivat voineet erota paljonkin toisistaan. Silti puolistrukturoituun haastatteluun verrattuna teemahaastattelun eduksi nähtiin haastateltavien vapaampi

kertominen, sillä siten heillä on mahdollisuus tuoda esille vielä jonkin sellainen näkökulma, jota tutkija ei ehkä ole osannut ottaa ennalta huomioon.

Teemahaastattelu menetelmänä edellyttää, että tutkija on tarpeeksi perehtynyt tutkittavaan ilmiöön voidakseen muodostaa tutkimuksen kannalta perustellun teemarungon sekä haastattelutilanteessa soveltaa tilanteen vaatimaa haastattelutyylä (Puusa, 2020a). Tästä syystä ennen haastatteluja on perehdytty laajasti tieteellisten lähteiden avulla yhteistyön tematiikkaan käyttäen siinä kuitenkin hyödyksi pääosin pohjoismaisessa koulukulttuurissa tehtyä sekä riittävän ajankohtaista tutkimusta pääasiassa nykyisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin ajalta.

Puusan (2020a) mukaan haastatteluun valittujen teemojen tulisi tuottaa mahdollisimman paljon sellaista aineistoa, josta tutkija voi tehdä teoriaan peilaten tulkintoja. Tutkimuksen haastattelurunko koostui kolmesta laajemmasta teemasta, jotka heijastelivat tutkimuksen tutkimuskysymyksiä: yhteistyön luonne, toimivan yhteistyön edellytykset ja yhteistyön hyödyt. Haastattelun alussa haastateltavien kanssa keskusteltiin siitä, millaisia yhteistyökäytäntöjä tai -tyylejä opettajilla on uriansa aikana ollut. Haastateltavat pohtivat muun muassa sitä, millaisissa hetkissä yhteistyö tapahtuu, millaisia yhteistyökeskustelut ovat sekä millaiset roolit heillä on yhteistyössä. Tutkimuksen teoriaosuudessa on vastaavasti avattu opettajien rooleja erilaisissa oppilaiden tukemiseen liittyvissä yhteistyöhetkissä, kuten oppilaiden tuen tarpeen selvittämisessä, suunnittelussa sekä pedagogisessa kirjaamisessa. Lisäksi teoriassa on avattu tarkemmin opettajien välistä dynamiikkaa erityispedagogisissa konsultointikeskusteluissa, mikä taustoittaa vuorovaikutuksen luonnetta opettajien välillä.

Toimivan yhteistyön edellytyksiä haastateltavilta selvitettiin usealla eri tavalla. Heitä esimerkiksi pyydettiin kuvailemaan tehokasta ja tehotonta yhteistyötä sekä sitä, mikä yhteistyön luonteeseen vaikuttaa. Lisäksi haastateltavia haastettiin pohtimaan, millaista ideaali yhteistyö olisi sekä kuvailemaan heidän mielestään toimivaa yhteistyötä oppilaiden tukitoimien taustalla. Haastattelun toista teemaa on tutkimuksessa taustoitettu kuvailemalla teoriaosuudessa opettajien välisen toimivan yhteistyön edellytyksiä rakenteellisella, intrapersonallisella ja interpersonallisella tasolla esimerkiksi ajallisten resurssien, henkilökohtaisten tekijöiden sekä opettajien välisen dynamiikan näkökulmasta.

Viimeisessä teemassa haastateltavat pääsivät kuvailemaan yhteistyön hyötyjä. Tätä osuutta taustoittaa laajasti koko tutkimuksen teoriaosuus, sillä siinä kootaan yhteen erilaisista näkökulmista syitä toteuttaa yhteistyötä oppilaiden tukemisessa. Yhteistyö nähdään esimerkiksi keskeiseksi keinoksi vastata inklusiivisen koulun luomaan heterogeenisen oppilasaineksen tarpeisiin.

### *4.3 Aineiston analyysi*

Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin tavoitteena on saattaa aineisto tiiviimpään ja siten helpommin tulkittavampaan muotoon (Puusa, 2020b). Tyypillisesti analyysi etenee empiirisen aineiston ymmärtämisestä kohti käsitteellistä ymmärrystä koko ilmiöstä (Puusa, 2020b). Puusa (2020b) esittää, että aineistoon kannattaa aluksi perehtyä mahdollisimman aineistolähtöisesti ja ennakkoluulottomasti, koska siten aineistosta saattaa nousta esille sellaisia seikkoja, joita tutkija ei ole aiemmin ottanut huomioon.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineistoon tutustuttiin mahdollisimman avoimesti ja ilman teoreettista näkökulmaa lukemalla sitä systemaattisesti läpi. Tässä vaiheessa aineistosta tehtiin jo havainto siitä, kuinka usein opettajien vastauksissa korostui yhteisopetukseen liittyvät ajatukset ja toiveet. Vaikka yhteisopetus sellaisenaan oli alun perin rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, haastateltavien annettiin kuitenkin teemahaastattelun hengessä kertoa vapaasti yhteistyökäytännöistään valitsemallaan laajuudella. Tämä havainto avasi silmiä sille, että haastateltavat kokivat yhteisopetuksen tärkeäksi osaksi oppilaiden tukemista sekä yhteistyön tekemistä.

Kun aineistoon oli perehdytty kunnolla, sitä alettiin järjestellä hallittavampaan muotoon koodaamisen avulla. Koodaamisella tarkoitetaan toimenpidettä, jossa aineiston analyysiyksiköitä merkitään tiettyjen ominaisuuksien mukaan (Puusa, 2020b). Analyysiyksiköt olivat haastateltavien vuorosanoja, jotka koskivat jotakin tiettyä ajatuskokonaisuutta kustakin käsitellystä kysymyksestä ja teemasta. Kun vuorosanat irrotettiin haastattelutranskriptiosta, niiden perään liitettiin haastateltavan pseudonyymi (LO=luokanopettaja, EO=erityisopettaja), jotta vuorosanat voidaan myöhemmin yhdistää sanojan ammattiryhmään. Alustavan koodaamisen ideana oli järjestää

erillisissä haastatteluissa käsitellyt teemat lähelle toisiaan ennen varsinaisen analyysin aloittamista.

Analyysissa mukailtiin Tuomen ja Sarajärven (2018) teoriaohjaavan sisällönanalyysin kolmea päävaihetta: redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteiden luominen. Teoriaohjaavassa analyysissä korostuu abduktiivinen päättely, jossa yhdistellään aineistolähtöisyyttä ja teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin kanssa samoja vaiheita klusterointiin eli analyysiyksiköiden ryhmittelyyn saakka, mutta abstrahoinnissa eli käsitteiden luomisessa se eroaa aineistolähtöisyydestä, kun aineisto liitetään teoriaan. Aikaisemman teorian ohjaava vaikutus on siis nähtävissä analyysistä, mutta sen tarkoituksena ei ole testata teoriaa.

Ensimmäiseksi varsinaisessa analyysissä koodausvaiheessa järjestelyjä analyysiyksiköitä redusoitiin helpommin käsiteltävämpään, tiiviimpään muotoon muuttamalla vuorosanat pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämä tapahtui siten, että koodatusta transkriptiosta siirrettiin analyysiyksiköitä taulukoihin haastattelun teemojen mukaisesti ja kirjoitettiin alkuperäisilmauksen viereen pelkistetty ilmaus (ks. taulukko 1). Jo tässä vaiheessa aineistoa alettiin osittain järjestellä seuraavaa vaihetta eli klusterointia varten järjestämällä samantyyllisiä vastauksia toistensa lähetyville. Redusointi koettiin tärkeäksi vaiheeksi aineiston jatkokäsittelyn kannalta, kun analyysiyksiköt tiivistyivät huomattavasti.



## TAULUKKO 1. Esimerkki redusoinnista

<b>Millaiset roolit teillä on yhteistyössä?</b>	<i>"Mä en oikein osannut ajatella niitä, että ne olisi mitään erillisiä rooleja, vaan se on jotenkin ollut niin tasapuolista ja tasavertaista, että siellä nousee sitten sellaisiin rooleihin se kummalla on siinä kohtaa enemmän sitä siihen vaadittavaan näkemystä tai tietämystä." (LO)</i>	<b>Yhteistyö</b> tasapuolista ja tasavertaista, molempien ammattitaitoa hyödynnetään
	<i>"Mä voin mahdollisesti ohjata sitä luokanopettajaa lisätiedon äärelle, että tässä voisi nyt olla kysymys tämmöisestä asiasta ja sä voit lukea siitä lisää, jolloin se ymmärrys lisääntyy. Että mulla on ehkä semmoista teoreettista tietämystä ja kokemuksen tuomaa tietämystä siitä, että millaisesta ilmiöstä voisi olla kysymys ja mitä sille on toisessa tilanteessa tehty ja sitten se opettaja tuntee sen lapsen ja sitten me yhdistetään ne asiat." (EO)</i>	<b>Molempien ammattitaitoa hyödynnetään ja ne täydentävät toisiaan</b>

Redusoinnin jälkeen aineistoa siirryttiin klusteroimaan eli ryhmittelemään kolmen pääteeman, yhteistyön luonne, yhteistyön edellytykset ja yhteistyön hyödyt, mukaan. Klusteroinnissa samaa ilmiötä tai asiaa kuvaavat pelkistetyt analyysiyksiköt yhdistettiin omiksi alaluokikseen. Esimerkiksi yhteistyön edellytysten osalta haastateltavat toivat esille riittävän ajan tarpeen useista eri näkökulmista, joten niistä muodostettiin alaluokaksi aikaresurssi:

## TAULUKKO 2. Esimerkki klusteroinnista

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Aikaa yhteiselle keskustelulle oppilaan tuesta	Aikaresurssi
Kuinka paljon erityisopettaja käytettävissä	
Yhteinen suunnittelu-aika	
Aikaa tutustua toiseen	

Analyysin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä ryhmiteltyjen alaluokkien yhdistelyä jatkettiin. Abstrahoinnin tavoitteena on päätyä sellaiseen yhdistävään luokkaan, jolla on yhteys tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tästä esimerkki löytyy seuraavasta luvusta tulosten puolelta (ks. esim. taulukko 5).

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin idea toteutui analyysissa Tuomen ja Sarajärven (2018) ajatuksen mukaisesti: alaluokat muodostettiin klusterointivaiheessa vielä aineistolähtöisesti, mutta tultaessa kohti käsitteellistä ymmärrystä aikaisempi tieto vaikutti jopa osittain tiedostamatta yläluokkien ja pääluokkien muodostukseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että taulukoita muodostaessa aikaisempi tieto ohjasi vahvasti sitä, millaiseksi ylä- ja pääluokat muodostetaan, ilman että niitä väkisin yritettiin muodostaa teorian mukaan. Tämä näkyi etenkin toisessa teemassa eli yhteistyön edellytyksissä, jonka luokittelu alkoi automaattisesti muodostua teoriaosuudessa esiteltyjen rakenteellisen, intrapersoonallisen ja interpersoonallisen tasojen mukaan.

# 5 TULOKSET

## 5.1 Yhteistyön luonne

Haastattelujen alussa perehdyttiin luokanopettajien ja erityisopettajien välisen yhteistyön luonteeseen. Opettajat kertoivat, millaisia oppilaiden tukitoimiin liittyviä yhteistyökäytäntöjä heillä on uriansa aikana ollut luokan- tai erityisopettajan kanssa. Lisäksi ensimmäisessä osuudessa avataan, millaiset roolit opettajilla yhteistyössä on eli millaista ammattitaitoa ja asiantuntijuutta kumpikin yhteistyöhön tuo ja millainen osapuolten välinen dynamiikka on.

### 5.1.1 Yhteistyökäytännöt

Opettajien välisiin yhteistyökäytäntöihin liittyvissä vastauksissa tuli esille konsultoivan yhteistyön lisäksi yhteisopetukseen liittyviä käytäntöjä (ks. taulukko 3). Tulos siis vastaa aikaisempaa jakoa yhteistyömalleista sen osalta, että oppilaiden tukemiseen liittyvä opettajien välinen yhteistyö jakautuu tyypillisesti yhteisopetukseen ja konsultoivaan yhteistyöhön (Sundqvist, 2021).

Yhteisopetukseen liittyvät käytänteet ilmenivät opetuksen suunnitteluna ja toteutuksena yhdessä oppilaiden erilaisten tuen tarpeiden näkökulmasta, oppilaiden arvioimisena sekä ylipäättään tukemisena yhteistyössä. Useimmat opettajat nostivat viikoittaisen yhteisen suunnittelu- ja palaveriajan tärkeäksi yhteistyömuodoksi, jonka avulla he molemmat kestävät ajan tasalla oppilaiden tukeen liittyvistä asioista ja voivat reagoida ajankohtaisiin muutoksiin:

*Joka viikko meillä on yksi semmoinen välitunti, kun me käydään viikon tärkeät asiat läpi: Onko meillä jotain oppilaspalavereja? Missä mennään? Tarvitseeko joku ehkä jossain asiassa enemmän sillä hetkellä tukea? Täytyykö meidän päivittää jotain tuen asioita? Niin se kaikkein*

*eniten vaikuttaa siihen meidän suunnitteluun ja on semmoinen säännöllinen aika, millä me käydään niitä asioita läpi. (LO)*

*Ehkä sellainen keskeisin yhteistyömuoto, minkä pohjalta mä paljon suunnittelen omaa työtäni, on meidän viikoittainen suunnittelu-aika. Siinä aina vähän katsotaan tulevaa viikkoa ja mietitään yleisesti, että mitä sisältöjä käydään tunneilla ja minkälaisia taitoja ja sisältöjä harjoitellaan. Toisinaan saattaa olla sellaisiakin tilanteita, että jutellaan ihan nimellä jostain, että oppilas x tarvitsee vaikka kertotauluissa nyt paljon harjoitusta ja opiskelee vaikka tietyn luokanopettajan palkkiryhmässä niin sitten saattaa olla, että hänet siirretäänkin mun palkkiryhmään. (EO)*

Viikoittaisen yhteisen suunnittelu- ja palaveriajan kesto vaihteli yhdestä välitunnista 45 minuuttiin. Kaikilla haastateltavilla yhteistä viikoittaista tapaamisaikaa ei ollut, mutta heillä, joilla oli, painottivat sen hyödyllisyyttä. Kasvokkain tapahtuvan suunnittelun lisäksi muutamat opettajat kokivat hyödylliseksi opetusmateriaalien jakamisen sekä yhteisen sähköisen kalenterin päivittämisen, jonka avulla etenkin erityisopettaja on helpommin ajan tasalla tuntien sisällöistä. Lisäksi ne opettajat, jotka opettavat oppilaita joustavasti yhdessä, mainitsivat myös arvioivansa oppilaita tiiminä, jolloin opettajien havainnot oppilaista täydentävät toisiaan.

Yhteisopetukseen katsottiin lukeutuvan myös sellaiset tilanteet, joissa luokanopettaja ja erityisopettaja hoitaa joustavasti yhdessä haastavia oppilastilanteita:

*Ja sitten meillä on paljon sellaista yhteistyötä, että ihan lennossa mennään tilanteen mukaan. Eli meillä on oppilastilanteita, jotka vaatii sellaista nopeaa reagointia päivästä riippuen, niin meillä on tavallaan semmoinen yhteistyö ja avunanto -sopimus, että toinen voi tulla luokkaan milloin vaan ja voi tulla milloin vaan sanomaan että "hei nyt mulla on tällöinen tilanne" tai että "voiko oppilas tulla vähäksi aikaa siihen". Ja se on semmoista tosi joustavaa ja hyvin päivästä riippuvaisia ja näiden tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteista riippuvaisia. (LO)*

Konsultoivaa, eli oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa, yhteistyötä puolestaan tehdään pääasiassa tiiviisti koko oppilaan tukiprosessin ajan oppilaan havainnoinnista tuen asiakirjojen kirjoittamiseen ja tuen seuraamiseen saakka. Tyypillisesti oppilaan tukiprosessi aloitetaan siten, että luokanopettaja konsultoi

erityisopettajaa oppilaan mahdollisesta tuen tarpeesta tai sitten tuen tarve huomataan edellä mainitun joustavan ryhmittelyn avulla erityisopettajan tai jonkun muun oppilasta opettavan opettajan toimesta. Useimmat opettajat toivat ilmi, että mahdollisen tuen tarpeen ajatuksen jälkeen he vielä havainnoivat oppilaita yhdessä oppitunneilla:

*Se pyyntö saattaa olla sen kaltainen, että tuletko katsomaan tai mun kanssa pitää jotain tuntia tai otatko oppilaan x pienryhmäopetukseen ja sitten sen jälkeen ollaan keskusteltu niistä havainnoista, että minkälaisia minä oon tehnyt ja minkälaisia hän on tehnyt. (LO)*

Tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen opettajat sopivat tyypillisesti tapaamisen, jossa he alkavat suunnitella oppilaalle tukitoimia. Näissä keskusteluissa esiintyivät kaikki kolme Sundqvistin (2012) sekä Sundqvistin ja Strömin (2015) käyttämää erityispedagogista konsultointimallia: neuvoa-antava, refleктоiva ja yhteistyölähtöinen konsultointi. Haastatteluista kävi ilmi, että opettajat tekevät selkeästi eniten yhteistyölähtöistä konsultointia oppilaiden tukitoimien suunnittelussa ja seurannassa. Siinä hyödynnetään molempien asiantuntijuutta ja ammattitaitoa:

*Mä usein ehdotan jotain, että "ootko ajatellut, että voitaisiin kokeilla vaikka tämmöistä" ja sitten opettaja saattaa sanoa, että "kokeillaan vaan" tai sitten hän saattaa sanoa, että "no oon kokeillut eikä siitä ollut mitään hyötyä". Me siis siinä yhteistyössä neuvotellaan siitä, että mikä olisi sopiva tukimuoto suhteessa sen opettajan opetustyyliin ja luokkaan. (EO)*

Yhteistyölähtöisen konsultoinnin roolijakoon syvennyttään seuraavassa alaluvussa tarkemmin. Neuvoa-antavia ja refleктоivia konsultointikeskusteluja oli haastateltavien kuvausten perusteella huomattavasti harvemmin. Tasapuolisiin yhteistyölähtöisiin keskusteluihin verrattuna neuvoa-antavissa keskusteluissa painottuu erityisopettajan rooli:

*Jotkuthan haluaa, että mä ratkaisen sen ongelman ja mä annan konkreettisia selkeitä neuvoja, että toimi näin. (EO)*

Sundqvistin (2012) mukaan konsultointi tapahtuu tyypillisesti joko etukäteen sovittuna tiettyinä ajankohtana tai epävirallisesti muiden tapaamisten tai taukojen

yhteydessä. Vastaava tulos toistui tässä tutkimuksessa: Tukitoimien aloittamisen jälkeen niitä seurataan yhdessä vaihtamalla päivittäin nopeita kuulumisia yhdessä pidettyjen oppituntien yhteydessä tai välituntien aikana. Jos oppilaan tukitoimia tarvitsee arvioida tai päivittää opettajat sopivat tyypillisesti erillisen tapaamisajan oppituntien ulkopuolelle. Tuen seuraamisen lisäksi opettajat tekevät siihen liittyviä taustatöitä oppituntien ulkopuolella, kuten tuen asiakirjojen päivittämistä, oppilashuoltoon liittyviä töitä tai kodin ja koulun yhteistyötä yhdessä:

*No sitten aina välillä pidetään välitunnilla jotain semmoisia lyhyitä tapaamisia, jos on vaikka joku viesti jollekin huoltajalle, jossa luokanopettaja toivoo, että mä kerron oman näkemykseni ja tulen tavallaan taustatueksi jollekin asialle. Ja oppilaiden semmoisia kiireellisiä asioita, joissa vaikka oppilashuoltoon tarvitaan joku lomake tai jotain muuta missä luokanopettaja toivoo, että mä oon vahvasti yhteistyössä, niin silloin tehdään usein välitunnilla tuollaisia yhdessä. (EO)*

*Sitten me tehdään paljon yhteistyötä oppilaspalaverissa, että erityisopettaja on mulla tosi usein niissä mukana, kun meillä on huoltajia mukana ja mietitään niitä tukiasioita. (LO)*

### TAULUKKO 3. Yhteistyökäytännöt

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Suunnitellaan opetusta yhdessä oppilaiden erilaiset tuen tarpeet huomioiden	Oppilaiden opetuksen suunnittelu ja toteutus, arviointi sekä tukeminen yhdessä	Yhteisopetus	Luokanopettajan ja erityisopettajan oppilaiden tukemiseen liittyvät yhteistyökäytännöt
Toteutetaan opetusta yhdessä joustavasti oppilaiden erilaiset tuen tarpeet huomioiden			
Tehdään oppilaiden arviointia yhdessä			
Hoidetaan haastavia oppilastilanteita yhdessä joustavasti			
Havainnoidaan oppilaita yhdessä ja keskustellaan sen jälkeen havainnoista	Oppilaan tukitoimien aloittamisen arvioiminen ja suunnittelu yhdessä	Konsultoiva yhteistyö	
Tavataan ja suunnitellaan yhdessä oppilaalle tukitoimia			
Päivittäistä spontaania kuulumisten vaihtoa oppilaiden tukeen liittyen	Oppilaan tuen taustalla tehtävä yhteistyö		
Tavataan ja hoidetaan yhdessä oppilaan tukeen liittyviä asioita			
Kirjataan tai päivitetään oppilaan tuen asiakirjoja			
Kodin ja koulun yhteistyö yhdessä			

### 5.1.2 Opettajien roolit yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa

Opettajien yhteistyökäytäntöihin perehtyessä ilmeni, että opettajat tekevät selkeästi eniten yhteistyölähtöistä konsultointia oppilaiden tukitoimien taustalla. Yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa keskeistä on vastavuoroisuus, osapuolten tasavertaisuus sekä molempien ammattitaidon ja asiantuntijuuden hyödyntäminen (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistyölähtöisen konsultoinnin suosiminen voitiin päätellä opettajien vastauksista siihen liittyen, millaiset roolit heillä yhteistyössä on (ks. taulukko 4). Opettajat tulkitsivat roolitukseen liittyvää kysymystä avaamalla, millainen heidän välisensä suhde on yhteistyötä tehtäessä sekä millaista osaamista kumpikin heistä yhteistyöhön tuo. Poikkeuksetta kaikki opettajat kuvailivat heidän välistään yhteistyösuhdetta tasapuoliseksi ja tasavertaiseksi. Useimmat heistä myös korostivat sitä, että yhteistyötä tehtäessä heidän erilaiset asiantuntijuutensa ja vahvuutensa täydentävät toisiaan:

*Mä en oikein osannut ajatella, että ne olisi mitään erillisiä rooleja, vaan se on jotenkin ollut niin tasapuolista ja tasavertaista, että siellä nousee sitten sellaisiin rooleihin se kummalla on siinä kohtaa enemmän sitä siihen vaadittavaan näkemystä tai tietämystä. (LO)*

*Erytisopettajan erityispedagoginen tietotaito ja luokanopettajan oppilastuntemus ja käsitys oppimisesta tukee hyvin toisiaan. (LO)*

*Mulla on ehkä semmoista teoreettista tietämystä ja kokemuksen tuomaa tietämystä siitä, että millaisesta ilmiöstä voisi olla kysymys ja mitä sille on toisessa tilanteessa tehty ja sitten se luokanopettaja tuntee sen lapsen ja sitten me yhdistetään ne asiat. (EO)*

Kuten sitaateista käy ilmi, opettajien mukaan tasavertaisessa yhteistyössä keskeistä on hyödyntää molempien ammattitaitoa. Aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaiden tukemisessa erityisopettajan ammattitaidon osalta on korostunut erityispedagoginen käytännön tietotaito (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015) sekä tukeen liittyvä pedagoginen kirjaaminen (Sirkko ym., 2023; Sundqvist ym., 2019). Tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa näiden osalta, mutta aikaisempiin tutkimuksiin lisänä opettajat toivat esille myös moniammatillisen yhteistyön osa-alueet:



*Mä ajattelen, että erityisopettaja on asiantuntijana nimenomaan niissä erityispedagogiikan asioissa. Sellaisissa, että miten me voidaan sitä työskentelyä, keskittymistä tai oman toiminnan ohjausta tukea ihan apuvälineillä luokassa. Ja sitten esimerkiksi koulun ulkopuolisten toimijoiden hyödyntämisessä he on tosi taitavia ammattilaisia, puhutaan sitten lastensuojelusta, sairaalakoulusta, erityisluokka-asioista tai erilaisista konsultaatioista. (LO)*

*Ja jos tehdään tuen papereita, niin mä jotenkin itse koen, että se on sitä mun toimenkuvaa ja osaamista, että mä vedän sitä projektia, mutta se luokanopettaja on siinä aktiivisesti mukana: kyselen mielipiteitä "mitä mieltä olet tästä" ja "kirjataanko näin" ja "tehtäisiinkö näin ja näin", niin se on aina sitä vuoropuhelua. (EO)*

Luokanopettajien osaamisen ja vastuiden osalta teoriataustassa painotettiin heidän mahdollisuuttaan oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamiseen (Vitka, 2021) sekä heidän hyvää oppilastuntemustaan tuen suunnittelussa (Eskelä-Haapanen, 2012; Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Näiden lisäksi haastateltavat toivat esille luokanopettajien didaktisen ja pedagogisen ammattitaidon:

*No sillä luokanopettajalla on tietenkin yleensä parempi oppilaan tuntemus. Sitten hän tietyllä tavalla tuntee sen oppilaan tilanteen siinä ryhmässä paremmin, että miten se näyttäytyy vaikkapa kaverisuhteissa tai suhteessa opettajiin. Ja sitten hänellä on tietenkin asiantuntemusta siitä, että millä tavalla se oppimisen taso suhteutuu muuhun ryhmään, että millä tasolla siinä mennään ja ylipäättänsä paljon parempi käsitys esimerkiksi sen oppilaan työskentelytaidoista. (EO)*

*Sellainen didaktinen osaaminen on tosi vahvaa tietysti luokanopettajilla, että heillä on yleensä tosi hyvin hallussa se, mitä opetetaan ja mitä tavoitellaan. Ja hän osaa usein antaa sen kokonaiskuvan esimerkiksi koulupäivästä, mä näen kuitenkin vain niitä pieniä hetkiä sieltä täältä. (EO)*

**TAULUKKO 4.** Opettajien roolit yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
Erityisopettaja antaa luokanopettajalle erityispedagogisia vinkkejä oppilaan tukemiseen	Erityispedagogiset käytännön neuvot ja keinot	Erityisopettajan ammattitaito, asiantuntijuus ja vastuut	Opettajien roolit konsultoivassa yhteistyössä
Erityisopettaja hyödyntää kokemukseen perustuvaa erityispedagogista tietotaitoa yhteistyössä			
Erityisopettaja kokoaa usein tiimin koolle	Moniammatillinen yhteistyö		
Erityisopettaja tuntee palvelujärjestelmän			
Erityisopettajalla isompi rooli tuen asiakirjojen kirjaamisessa erityispedagogisen tiedon osalta	Erityisopettaja johtaa oppilaan tuen asiakirjojen kirjaamista yhteistyössä		
Erityisopettaja osaa muotoilla tuen asiakirjat			
Erityisopettaja osallistaa luokanopettajan tuen asiakirjojen tekemiseen			
Luokanopettaja omaa oppilastuntemusta	Oppilaiden ja luokan tuntemus	Luokanopettajan ammattitaito, asiantuntijuus ja vastuut	
Luokanopettaja tuntee oman luokkansa			
Luokanopettajalla didaktinen osaaminen	Opetukseen ja oppimiseen liittyvät tiedot		
Luokanopettajalla käsitys oppimisesta			
Luokanopettaja kantaa huolta oppilaistaan ja herättelee prosessin tuen tarpeen havainnoidessaan	Varhainen tunnistaminen		

## 5.2 Toimivan yhteistyön edellytykset

Seuraavaksi opettajilta selvitettiin, millaisia edellytyksiä he kokevat yhteistyön toimimiselle. Heidän kanssaan keskusteltiin muun muassa tekijöistä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen ja yhteistyökäytäntöjen muodostumiseen sekä millaista heidän mielestään on tehokas, tehoton ja hyödyllinen yhteistyö. Tuloksia toimivan yhteistyön edellytyksistä tarkastellaan Sundqvistin (2012) esittämällä rakenteellisella, intrapersoonallisella ja interpersoonallisella tasolla (ks. taulukko 5).

### 5.2.1 Rakenteellinen taso

Rakenteellinen taso sisältää ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteistyön järjestämiseen ja toteuttamiseen. Keskeisimmäksi rakenteelliseksi edellytykseksi yhteistyön toimimiselle nähtiin riittävä aikaresurssi:

*Ennen kaikkea se, että yhteistä aikaa raivataan sille keskustelulle. Se on ihan kaiken a ja o. Se luo mahdollisuuden siihen onnistuneeseen yhteistyöhön ja sen oppilaan tuen järjestämiseen. Jos sitä yhteistä aikaa ei löydy eikä synny sitä vuoropuhelua oppilaan tuesta, niin se on myös se, mihin sitten se oppilaan tuki kaatuu. (EO)*

*Mutta mä koen, että jos sitä yhteistä suunnittelu-aikaa ei olisi, niin sitten varsinkin erityisopettajan näkökulmasta, sitä on aika ulkona siitä luokan arjesta, jos ei ole aikaa istua alas ja suunnitella ja jutella siitä, että mikä tilanne ja missä mennään ja mitä sisältöjä käydään ja mitä tavoitellaan. (EO)*

*Ja yhteiselle sivulle pääseminen taas vaatii totta kai yhteistä suunnittelua ja aikaa sille ja sitä, että sille myös annetaan aikaa. (LO)*

Luokanopettajan ja erityisopettajan välinen toimiva yhteistyö edellyttää siis aikaa oppilaiden tuesta keskustelulle, opetuksen suunnittelulle, toiseen tutustumiselle sekä aikaresursseja, jolloin erityisopettaja on mukana opettamassa oppilaita. Lisäksi yksi erityisopettajista toi ilmi, että ideaalitalanteessa työajan puitteissa olisi mahdollisuus kehittää omaa työtä yhdessä kollegoiden kanssa keskustellen. Ratkaisuksi aikahaasteisiin on muissa tutkimuksissa esitetty, että rehtorin tulisi järjestää opettajien väliselle yhteistyölle realistiset aikataulut luomalla sille

mahdollisuuksia tekemällä esimerkiksi lukujärjestykset niin, että kohtaamisille on aikaa (Paju ym., 2021; Sundqvist, 2021). Samanlainen näkemys toistui myös tässä tutkimuksessa:

*Ja sitten semmoinen, mikä ehkä liittyy tähän esihenkilön osuuteen, on se lukujärjestystekninen asia. Sinne on laitettava valmiiksi sellainen vähintään 45 minuutin paikka, että kaikilla sen luokkatason opettajilla olisi tyhjä hetki, että sitten pystytään kokoontumaan ja suunnittelemaan. (EO2)*

Yksi rakenteellinen tekijä, joka vaikuttaa myös yhteistyön toimivuuteen ja samalla oppilaiden saaman tuen laatuun on työparin ja luokan vaihtuminen:

*Usein erityisopettajan työ katkeaa tietyissä nivelvaiheissa ja totta kai tulee aina vaihdoksia, että erityisopettaja vaihtuu syystä tai toisesta. Luokanopettaja joutuu silloin tekemään raskaan työn aloittaessa taas uuden erityisopettajan kanssa. Jokaisessa vaihdoksessa se tuki ikään kuin pysähtyy ja oppilas saattaa joutua kärsimään turhan paljon siitä, että aikuiset joutuu ottamaan tilannetta kiinni. Ja siinä menee aikansa ennen kuin opettajat oppii tuntemaan oppilaan ja luokanopettajalla menee aikaa, että se oppii tuntemaan erityisopettajan työtavat. Kyllä se työparin ja luokan vaihtuminen saattaa itse asiassa viedä neljäsosan lukuvuotta, että se käynnistyy taas uudelleen. (EO)*

Koulun toimintakulttuurin osalta useimmat opettajat korostivat yhteisopetuksen merkitystä oppilaiden tukemisen kannalta keskeisenä yhteistyökäytäntönä ja esittivätkin, että koulun yhteistyöhön tähtäävä toimintakulttuuri on suunta, jota kohti olisi mentävä:

*Että se yhteistyö olisi sellaista mahdollisimman joustavaa ja että se erityisopetus saataisiin nykypäivän tasalle tavallaan siinä mielessä, että erityisopettaja voi toimia samanaikaisopettajana ja olla siellä luokassa mukana ja voidaan ryhmitellä joustavasti. Eikä se ole vaan sitä, että haetaan luokasta ne oppilaat, joilla ajatellaan olevan haasteita ja sitten ne menee sinne pienryhmään erityisopettajan kanssa tekemään töitä. (EO)*

## 5.2.2 Intrapersonallinen taso

Intrapersonallinen taso puolestaan sisältää opettajien niin sanottujen henkilökohtaisten tekijöiden vaikutuksen yhteistyöhön. Henkilökohtaisilla

tekijöillä tarkoitetaan omaan työhön liittyviä sisäisiä tekijöitä. Teoriaosuudessa tällaisiksi tekijöiksi kuvattiin opettajan asiantuntijuus, ammattitaito ja sitoutuminen. Haastateltavat toivat pääasiassa esille erilaisia ammattitaitoon ja sitoutumiseen liittyviä tekijöitä, mutta asiantuntijuuteen liittyviä tekijöitä he eivät sellaisenaan nimenneet toimivan yhteistyön edellytykseksi. Toisaalta he olivat juuri aikaisemmin tuoneet esille toistensa asiantuntijuuden eri osa-alueita roolituksen osalta jo reilusti.

Analyyssissa ammattitaito jaettiin kahteen eri kategoriaan: erityispedagoginen ammattitaito ja yhteistyöhön tarvittava ammattitaito. Erityispedagoginen ammattitaito sisältää taitoja, joita erityisopettaja tarvitsee erityispedagogisena konsulttina toimimiseen. Sundqvistin (2012) mukaan erityisopettajan keskeinen tehtävä konsultoinnissa on jakaa erityispedagogista tietoaan luokanopettajalle sekä soveltaa tilanteeseen sopivaa konsultointityyliä. Näiden lisäksi yksi luokanopettajista piti tärkeänä, että erityisopettaja kommunikoi selkeästi olevansa sekä oppilaiden että opettajan tukena:

*Tässä joutuu erityisopettajana tasapainoilemaan, kun on niin eri tempoisia ja temperamentilla varustettuja opettajia. Pitää pystyä hirveästi aistimaan niitä työpareja, että minkälaista yhteistyötä tän kanssa ja entäs tää ja sitten siihen ne oppilaat vielä. Ja tuoda tarkasti esille mitä oppilas tarvitsee ja vaikka opettaja ei alkuun sitä ehkä sisäistä, niin sitä täytyy pikkuhiljaa ujuttaa sinne. (EO)*

*Etenkin tän erityisopettajan kanssa, kenen kanssa nyt on viimeisimpänä teen yhteistyötä kaikista tiiviimmin niin se, että hän on hyvin avoin ja vastaanottavainen, eikä turhaudu siitä mun yhteydenotosta tai muusta ja aina sanottaakin sitä, että hänen tehtävänsä on olla myös minun eikä pelkästään oppilaiden tukena. (LO)*

Yhteistyöhön liittyvän ammattitaidon osalta opettajat kokivat olennaiseksi, että molemmat osapuolet ovat muun muassa valmiita muuttamaan omia ajatuksiaan, omaavat kyvyn huomioida ja kuunnella toista sekä olla itse avoin ja vastaanottavainen. Da Fonten ja Barton-Arwoodin (2017) mukaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot korostuvat etenkin erilaisissa ristiriitatilanteissa, jonka myös yksi tähän tutkimukseen osallistunut erityisopettaja toi esille tärkeänä edellytyksenä:

*Kyllä ne täytyy tosi tämmöisessä ammatillisessa ja rakentavassa hengessä käydä ne keskustelut, että millä tavalla toinen voisi jollakin tavalla toimia paremmin, että semmoinen kunnioitus sitä toista ihmistä kohtaan ja hänen opettajapersoonansa ja opetustyyliänsä kohtaan. (EO)*

*Täytyy olla tosi valmis pahoittelemaan ja pyytämään anteeksi ja kertomaan oman näkemyksensä, että "mun tarkoitus oli tässä tämä ja ei ollut tarkoitus astua varpaille eikä ei ollut tarkoitus loukata sua". (EO)*

Henkilökohtainen sitoutuminen yhteistyöhön nähtiin lisäksi merkittäväksi toimivan yhteistyön edellytykseksi:

*Toki se vaatii sitä, että on halukas tekemään yhteistyötä ja näkee sen yhteisopettajuuden arvon. Ja näkee myös sen yhteistyön arvon ja priorisoi sen tärkeäksi asiaksi siinä kouluarjessa ja antaa sille sen rauhan ja ajan. (EO)*

### 5.2.3 Interpersoonallinen taso

Interpersoonallisen tason edellytyksillä puolestaan tarkoitetaan opettajien väliseen dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Opettajien väliseen dynamiikkaan vaikuttivat keskeisesti vuorovaikutukseen, henkilökemioihin ja arvopohjaan liittyvät tekijät. Vuorovaikutuksen osalta opettajat korostivat, että tärkeää on rakentava keskustelu, toisen kuunteleminen ja huomioiminen. Lisäksi yhteistyötä koko luokkatason välillä sujuvoittaa avoin kommunikaatio sekä joustaminen:

*Se vaatii sitä avointa puhetta koko siinä tiimissä eikä pelkästään mun ja erityisopettajan välillä, vaan mun mielestä kaikkien meidän opettajien välistä avointa pedagogista puhetta ja tiedonjakoa. (LO)*

*Mutta toisaalta myös sitten ihan kummankin puolista ymmärrystä siihen, että hän ei ole ainoastaan minun luokkaa varten ja minun oppilaita varten, että se vaatii koko tiimiltä sitten sitä joustoa, että jos jossain on oikeasti tulipalo käynnissä, niin se voi olla, että erityisopettaja joutuu juoksemaan sinne sammuttamaan sitä kesken sen, että hän olisi vaikka minun luokassani. Että mun täytyy ymmärtää se ja olla sen suhteen joustava. (LO)*

Vuorovaikutukseen liittyvä keskeinen edellytys oli opettajien mukaan myös toisen tapoihin ja persoonaan tutustumisen yhteistyön alussa:

*Mä yritän löytää sellaisia tilaisuuksia, että ehdin uusien opettajien kanssa puhumaan paljon ja nimenomaan sitten ollaan puhuttu siitä, että "minä erityisopettajana työskentelen näin ja mulla on tällainen tapa ja mulle tärkeitä lapsen tukemisessa on tällaiset asiat ja mulle tärkeitä vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa on tällaiset asiat", jolloin hän sitten sitten kertoo mulle, että mitkä asiat on hänelle tärkeitä. (EO)*

*Keskustellaan siitä että, mikä ammatillisesti tai muuten sua kiinnostaa ja mistä sä tykkäät ja mihin haluaisit enemmän täällä keskittyä ja panostaa, niin tavallaan sen kautta löytäisi niitä vahvuuksia. (EO)*

Tämä tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Vangrieken ym., 2015). Haastateltavat kuitenkin painottivat, että tällainen tutustuminen vaatii aikaa sekä halua. Toisen persoonan ja työtapojen tuntemisen lisäksi yhteistyön tekemiseen vaikuttavat opettajien välinen henkilökemia persoonien, temperamenttien ja työskentelytahtien kohtaamisen osalta.

Arvopohjaan liittyvät edellytykset puolestaan liittyivät niin toisen osapuolen ammattitaidon arvostamiseen kuin yhteiseen kasvatukselliseen arvopohjaan:

*No kyllä siinä täytyy tosi paljon jotenkin kunnioittaa sitä toisen ihmisen ammattitaitoa molemmin puolin. Että mä en voi olettaa, että se luokanopettaja tekee niin kuin mä tahdon. Mutta myöskään mä en tee niin kuin se luokanopettaja tahtoo. Kyllä sen täytyy olla niin, että mun täytyy luottaa siihen, että se luokanopettaja tekee ammattitaidolla töitä ja hänen pitää pystyä mulle perustelemaan ne omat ratkaisunsa ja sitten taas myöskin toisinpäin, että hänen pitää luottaa siihen, että se mitä minä teen, niin minä teen sen ammattitaidon kautta ja mun täytyy pystyä perustelemaan ne ratkaisut. (EO)*

*Sitten mä jotenkin ajattelen, että pitää olla yhteinen semmoinen ajatus siitä opettamisesta ja kasvatuksesta ja tukemisesta, että pystyy luottamaan täysin siihen, että se mitä se toinen vaikka sinne kotiin puhelimesta puhuu, niin se voisi olla ihan hyvin minun sanomaani. (EO)*

*Meillä on sama tavoite. Ja se tavoite on se oppilaan hyvinvointi ja oppilaan oppiminen, että se on siellä kirkkaana mielessä. Kun meillä on sama tavoite, niin silloin se yhteistyökin on yleensä helpompaa. (LO)*

Da Fonte ja Barton-Arwood (2017) toivat ilmi, että henkilökohtaisen tason yhteistyöhön sitoutuminen vaikuttaa keskeisesti yhteistyön dynamiikkaan ja

ilmapiiriin. Opettajat kokivatkin yhteistyöhön sitoutumisen ja tasapuolisen osallistumisen tärkeäksi yhteistyön sujumisen kannalta:

*Molemmat haluaa saada sen asian jotenkin hoidettua ja tehtyä ja tiedostaa, että molemmilla on siinä vastuita, että kumpikaan ei ole vapaamatkustaja eikä oletta, että toinen tekee asiat sun puolesta, vaan että me pystytään sanoa, että "OK meillä on tällöinen haaste, että miten lähdetään tätä ratkaisemaan" ja sitten molemmat tuo siihen ajatuksia, ideoita ja sitten sovitaan, että "kutsutko sä perheen koolle, niin mä aloitan pedagogisen selvityksen kirjoittamisen". Meillä on yhteinen tavoite ja molemmat tekee osuutensa. (EO)*

*Mä koen tehokkaana, että me ollaan sovittu se selkeä aika koska tavataan ja silloin molemmat on paikalla ja molemmat on läsnä siinä hetkessä kun tavataan, että ei multitaskata ja tehdä montaa muuta hommaa. Ja se että molemmin puolin pidetään kiinni siitä sovitusta, jos ollaan sovittu joku vakituinen aika koska tehdään yhteistyötä. (EO)*

*Mun mielestä tosi hyvä ja toimiva käytäntö on sähköisesti jaettu lukujärjestys. Sinne luokanopettajat täyttää viikko kerrallaan ja tunti kerrallaan aina, että mitä kaikkea luokassa on suunnitteilla, että siellä on karkeasti aina sisällöt joka tunnille. Ja lisäksi sellaiset poikkeukset kirjataan aina sinne, että sitten kun mulla on tietyt tuntipaikat joka luokalle, niin sitten mä pystyn sieltä aina katsomaan edellisellä viikolla, jos on jotain muutoksia tulevalle viikolle. (EO)*



## TAULUKKO 5. Toimivan yhteistyön edellytykset

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Aikaresurssi	Rakenteellinen taso	Toimivan yhteistyön edellytykset
Työparin ja oppilaiden vaihtuminen usein		
Esihenkilön tuki yhteistyölle		
Yhteistyöhön tähtäävä toimintakulttuuri		
Erityispedagoginen ammattitaito	Intrapersonallinen taso	
Yhteistyöhön tarvittava ammattitaito		
Sitoutuminen oppilaan tukemiseen		
Toista kunnioittava ja arvostava vuorovaikutus	Interpersoonallinen taso	
Avoin puhe yhteistyöstä, työtavoista ja arvoista		
Henkilökemiat		
Samanlainen arvopohja ja linja		
Yhteistyöhön sitoutuminen		
Toisen ammattitaidon kunnioittaminen ja arvostaminen		

### 5.3 Toimivan yhteistyön hyödyt

Haastattelun viimeisessä osassa opettajat pääsivät kertomaan, millaisia hyötyjä toimivasta yhteistyöstä on (ks. taulukko 6). Heidän mielestään toimivan yhteistyön avulla oppilaiden tukeminen helpottuu, kun oppilaiden haasteisiin voidaan pohtia ratkaisuja toisiaan täydentäen sekä hoitaa haastavia tilanteita yhdessä:

*No se antaa ensinnäkin niin kuin peilin niille omille ajatuksille, että sä voit niitä sun omia ajatuksia ja ideoita peilata siihen toiseen ja sitä kautta ne saattaa jalostua. (EO)*

*Ja silloin varsinkin, jos me puhutaan jostakin hankalista oppilastilanteesta niin se, että me voidaan sanoa, että me ollaan tätä mieltä ja näin poispäin. Se olisi ihan kamala tilanne, että meillä olisi joku haastava oppilastapaus ja me oltaisiin opettajan kanssa eri mieltä. Siis että me ei oltaisi niin kuin yhtenä rintamana tietyllä tavalla siinä asiassa. Musta se on ihan kauhea ajatus, että joku opettaja vetäisi multa maton jalkojen alta tai mä vetäisin jonkun jalkojen alta maton. (EO)*

Oppilaiden sujuvan tukemisen lisäksi on nähty, että yhteistyölähtöinen konsultointi tukee opettajien ammatillista kehittymistä (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Yksi tähän tutkimukseen haastatelluista luokanopettajista toi ilmi, että oppilaiden tukikeinojen pohtiminen erityisopettajan kanssa kehittää hänen omaa ammatillista osaamistaan tuen antajana:

*Lisäksi siinä kehittää myös omaa osaamistaan jatkuvasti yhteistyössä, kun erityisopettajan kanssa voi saada paljon hyviä ideoita ja vinkkejä sinne opetustyöhön. (LO)*

Opettajien mukaan luotettavan työparin kanssa myös kodin ja koulun yhteistyö sujuvoituu. Kollegasta saa hyvän tuen, jonka kanssa on yhteinen koulun linja oppilaan asioista, mikäli joitakin ratkaisuja tarvitsee esimerkiksi perustella huoltajille. Lisäksi oppilaan tukeminen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voi tehdä tuesta kokonaisvaltaisempaa ja laadukkaampaa, kun huoltajat voivat kannustaa oppilasta kotona ja saada myös mahdollisesti erityisopettajalta vinkkejä kotiin.

Teoriataustassa esitettiin, että opettajat ovat kokeneet vastuun jakamisen edistävän heidän työhyvinvointiaan, kun oppilaiden haasteiden aiheuttaman taakan saa jaettua toisen kanssa, joka tuntee tilanteen ja tietää, että apu on lähes aina saatavilla (Paju ym., 2021). Vastaava tulos esiintyi myös tässä tutkimuksessa. Opettajien mukaan he saavat toisistaan yhteistyön avulla selkänöjan, jonka avulla tuntuu, ettei oppilaan haasteita tarvitse ratkaista yksin ja apua on aina saatavilla. Yhdessä tekeminen keventää opettajien mukaan työtaakkaa ja antaa voimavaroja omaan työhön, mikä vaikuttaa edelleen opettajan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Lisäksi toinen oppilaan tukiprosessissa mukana oleva opettaja koettiin tärkeäksi henkiseksi tueksi sen osalta, että hänelle voi purkaa haastavia tilanteita ja näyttää, että välillä oma jaksaminenkaan ei välttämättä riitä.

## TAULUKKO 6. Toimivan yhteistyön hyödyt

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Auttaa haastavissa oppilastilanteissa	Yhteistyössä parempaa tukea oppilaalle	Toimivan yhteistyön hyödyt
Hyödynnetään vahvuuksia ja täydennetään siten toisen osaamista		
Pohditaan yhdessä ratkaisuja oppilaan haasteisiin		
Vinkkejä ja apukeinoja työhön	Ammatillinen osaaminen kehittyy	
Kehittää omaa ammatillista osaamista		
Tuki kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	
Tukikeinoja oppilaan kotiin		
Voi puhua jonkun kanssa haastavista oppilastilanteista	Työssä jaksaminen	
Ei jää yksin asioiden kanssa		
Keventää oman työn taakkaa		

### 5.4 Yhteenveto tuloksista

Opettajilla on useita erilaisia tapoja toteuttaa oppilaiden tukemiseen liittyvää yhteistyötä, joka jakautui opetukseen liittyvään yhteistyöhön eli yhteisopetukseen ja opetuksen ulkopuoliseen yhteistyöhön eli konsultoivaan yhteistyöhön. Vaikka yhteisopetus sellaisenaan oli rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, opettajien kuvausten avulla nähtiin, kuinka paljon se täydentää konsultoivaa yhteistyötä ja oppilaiden tukemista: yhteisopetuksen avulla erityisopettaja on entistä paremmin mukana tukea tarvitsevien oppilaiden arjessa.

Luokanopettajan rooli korostuu oppilaan tukiprosessin alkuvaiheissa, kun hän tyypillisesti ottaa erityisopettajaan yhteyttä oppilaan mahdollisen tuen tarpeen tiimoilta. Oppilaan tukitoimia suunniteltaessa opettajien ammatilliset

tietotaidot yhdistyvät keskenään kaikista eniten, kun luokanopettajan oppilastuntemus yhdistetään erityisopettajan erityispedagogisiin tukikeinoihin pohdittaessa kullekin oppilaalle sopivia tukitoimia. Erityisopettajan ammattitaito ja asiantuntijuus taas korostuvat tukiprosessin myöhemmissä vaiheissa, kun oppilaalle tehdään tuen virallinen päätös ja kirjataan siihen liittyvät dokumentit sekä haetaan mahdollisesti apua erilaisista palvelujärjestelmistä. Tällä tavoin opettajien erilaiset roolit ja ammatilliset osaamiset kulkevat käsikädessä ja täydentävät toisiaan.

Toimivan yhteistyön edellytykset jakoutuivat kolmelle eri tasolle. Rakenteellisen tason edellytyksistä keskeisesti esille nousi riittävä aikaresurssi oppilaiden tuen ja yhteisen opetuksen suunnitteluun sekä toisen työpersoonaan tutustumiseen. Lisäksi yhteistyöhön ulkoisesti vaikutti koulun yhteistyöhön liittyvä toimintakulttuuri. Intrapersonallisen eli henkilökohtaisen tason edellytyksistä nousi selkeimpinä esille opettajien ammattitaitoon ja sitoutumiseen liittyvät tekijät: toimiva yhteistyö edellyttää erityispedagogisia konsultointitaitoja, yhteistyötaitoja sekä yhteistyön ja oppilaiden tukemisen priorisointia. Interpersoonallisen tason edellytyksillä puolestaan tarkoitetaan opettajien väliseen dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Näitä olivat muun muassa toista kunnioittava ja avoin vuorovaikutus sekä samankaltainen kasvatukseen ja tukemiseen liittyvä arvopohja.

Toimivan yhteistyön nähtiin helpottavan oppilaiden tukemista niin tukea suunniteltaessa kuin sitä antaessakin. Keskeistä tässä on molempien vahvuuksien ja ammattitaidon hyödyntäminen. Opettajat myös kokivat, että työpari on tärkeä tukipilari kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä oman työssä jaksamisen kannalta.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista toimiva konsultoiva yhteistyö on luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oppilaiden tukitoimien taustalla. Konsultoivalla yhteistyöllä tarkoitetaan luokanopettajan ja erityisopettajan välistä vuorovaikutusta, jossa etsitään yhdessä ratkaisuja oppilaan haasteisiin (Sundqvist & Ström, 2015). Tavoitteeseen pyrittiin vastaamaan haastatteleamalla kolmea luokanopettajaa ja kolmea erityisopettajaa yhteistyön luonteesta, edellytyksistä ja hyödyistä.

*Millaisen konsultoivan yhteistyön luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat toimivaksi yhteistyön oppilaiden tukemisen taustalla?*

Tulosten perusteella opettajilla on useita erilaisia tapoja toteuttaa oppilaiden tukemiseen liittyvää yhteistyötä. Kun opettajia pyydettiin kuvailemaan oppilaiden tukitoimien taustalla tehtävää yhteistyötä, kuvauksissa tuli esille konsultoivan yhteistyön lisäksi yhteisopetukseen liittyviä käytäntöjä. Tulos vastasi siten aikaisempaa linjausta siitä, että oppilaiden tukemiseen liittyvä opettajien välinen yhteistyö jakautuu tyypillisesti yhteisopetukseen ja konsultoivaan yhteistyöhön (Sundqvist, 2021). Tämän kahtiajaon perusteena lienee jakaa yhteistyö oppituntien aikana ja ulkopuolella tapahtuvaan yhteistyöhön. Tätä kahtiajakoa voidaan kuitenkin kritisoida sen osalta, että tulosten perusteella nähtiin, kuinka paljon yhteisopetus täydentää konsultoivaa yhteistyötä ja oppilaiden tukemista, koska sen avulla molemmat opettajat ovat kiinteästi mukana oppilaan tukiprosessissa ja arjessa. Kahtiajako yhteisopettajuuden ja konsultoivan yhteistyön välillä vaikuttaakin jossain määrin teennäiseltä eikä niitä pitäisi erotella toisistaan oppilaan kokonaisvaltaisen tukemisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen mukaan toimiva yhteistyö oppilaiden tukitoimien taustalla on kokonaisvaltaista yhteistyötä koko tukiprosessin ajan sisältäen oppilaan havainnoinnin, tuen suunnittelun ja toteuttamisen, arvioinnin ja taustatöiden tekemisen yhdessä. Tämä tutkimus nojaa vahvasti konsultoivan yhteistyön teoriaan, koska sen tavoitteena oli tutkia opettajien toimivaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaiden tukitoimien taustalla eli oppituntien ulkopuolella. Tulosten perusteella yhteistyön toimiminen kuitenkin edellyttää sekä yhteisopetusta että konsultoivaa yhteistyötä. Tämän kaltaista kokonaisvaltaista yhteistyötä voisi kuvata yhteisopettajuuden termi. Yhteisopettajuuden mielletään eroavan yhteisopetuksesta siten, että yhteisopettajuus kuvaa laajemmin oppilaiden kasvattamista ja opettamista yhteistyössä. Myös Sundqvist (2021) on esittänyt, että opettajien välistä yhteistyötä voisi kehittää suuntaan, jossa konsultoiva yhteistyö (*collaborative consultation*) ja yhteisopetus (*co-teaching*) yhdistyy. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin tältä osin linjassa Sundqvistin (2021) esittämän näkemyksen kanssa.

Koulumaailmassa opettajien välinen yhteistyö on nähty yhdeksi keskeisimmäksi tekijäksi inklusiivisen koulun toteuttamisessa ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa (Paju ym., 2021; Sirkko ym., 2020). Inklusiivinen koulu määritellään Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994) paikaksi, johon jokaisella lapsella ja nuorella on yhdenvertainen mahdollisuus päästä osalliseksi yhdessä vertaistensa kanssa tulematta erotetuksi yksilöllisten ominaisuuksien tai tarpeiden vuoksi. Edellä kuvailtu kokonaisvaltainen yhteistyö voidaankin nähdä keinoksi vastata oppilaiden tuen tarpeisiin laadukkaasti oppilaan omassa oppimisympäristössä ja siten toteuttaa inklusiivisen koulun tavoitetta.

Inklusiivisen koulukulttuurin omaksuminen on vaatinut viimeisen vuosikymmenen aikana muutosta kohti yhteistyössä tehtävää opetus- ja kasvatustyötä (Sirkko ym., 2020). Useammat tähänkin tutkimukseen haastatelluista opettajista toivat ilmi entistä vahvemman tarpeen koulukulttuurin muutokselle kohti kokonaisvaltaista yhteisopettajuutta luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Sundqvist kuvasi vuonna 2012 yhteistyölähtöistä molempien opettajien ammattitaitoa ja asiantuntijuutta hyödyntävää konsultointia ihanteelliseksi malliksi ja painopisteen siirtämistä oppilaasta oppimisympäristöön konsultoinnin potentiaalisesti lähtökohdaksi. Sundqvistin (2012) mukaan tämä kuitenkin edellyttäisi koulun kehittymistä. Tämän tutkimuksen tuloksia opettajien

kokonaisvaltaisesta yhteistyöstä, jossa oppilaan tuki tuodaan luokkaan yhteisopettajuuden ja yhdessä tehtävien taustatöiden avulla, voidaan tietyssä mielessä pitää vastauksena Sundqvistin (2012) esittämille kehitysideoille ja -tarpeille.

Tarkasteltaessa tutkimusta tarkemmin alkuperäisen rajauksen eli konsultoivan yhteistyön näkökulmasta, voidaan havaita, että opettajien eniten suosima yhteistyölähtöinen konsultointi noudattelee myös yhteistyöhön tähtäävää toimintakulttuuria. Yhteistyölähtöisessä konsultoinnissa korostuu tasapuolisuus ja molempien osapuolten ammattitaidon ja asiantuntijuuden hyödyntäminen: erityisopettajan erityispedagogiset keinot yhdistetään luokanopettajan oppilastuntemukseen ja tietoon hänen heterogeenisestä oppilasryhmästään (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Yhteistyön ideana on, että molemmat osallistuvat pohtimaan aktiivisesti ratkaisuja oppilaan haasteisiin hyödyntäen omia vahvuuksiaan ja täydentäen siten toisiaan (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat, että toimivassa yhteistyössä keskeistä on vastavuoroisuus ja molempien vahvuuksien hyödyntäminen.

Tulos yhteistyölähtöisestä konsultoinnista suosituimpana konsultointimallina poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista, joissa neuvoa-antava konsultointi oli malleista käytetyin (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Neuvoa-antavassa konsultointimallissa korostuu asiantuntijakeskeinen tyyli, jossa erityisopettaja ohjaa ja neuvoa asiantuntijuutensa avulla luokanopettajaa toimimaan oppilaiden kanssa, joilla on tuen tarpeita (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Muutos voi olla mahdollisesti viesti siitä, että ainakin tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulujen toimintakulttuurit ovat jo aikaisemmista tutkimuksista kuluneen vuosikymmenen aikana kehittyneet tasapuolisen yhteistyön suuntaan. Sundqvist (2012) onkin tuonut ilmi, että neuvoa-antavan konsultoinnin dominointi voi muuttua yhteistyölähtöisen konsultoinnin suuntaan, mikäli koulussa vallitsee yhteistyöhön perustuva ilmapiiri ja konsultoinnille on varattu riittävästi aikaa. Teoria on siis käytetyimmän konsultointimallin osalta ristiriidassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa ja voisi kaivata selvitystä, onko koulujen toimintakulttuuri muuttunut laajemminkin. Toisaalta tulos voi olla myös sattumaa, koska laadullinen tutkimus ei anna luotettavaa evidenssiä määrällisten asioiden toteutumisesta.

Reflektiivisiä konsultointikeskusteluja opettajien välillä ei haastattelujen perusteella juurikaan esiintynyt. Reflektiivisessä konsultoinnissa erityisopettaja ohjaa luokanopettajaa arvioimaan oman luokkansa tai oppilaidensa tilannetta laajemmin sisältäen oppilaan kehityksen tukemisen lisäksi oman työn reflektointia (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Haasteen reflektiiviselle konsultoinnille asettaa kiireinen kouluarki, jossa on harvemmin aikaa pidemmille reflektioille keskusteluille (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Tässä tutkimuksessa yksi erityisopettajista kuitenkin toivoi mahdollisuutta kehittää omaa työtä yhdessä kollegoiden kanssa keskustellen työajan puitteissa. Hän korosti sitä, että tällaisessa kehittävässä keskustelussa olisi tärkeää, että se voisi tapahtua koulupäivän aikana eikä sen jälkeen, kun kaikki ovat jo väsyneitä päivästä. Vaikka tällainen keskustelumahdollisuus työajan puitteissa mahdollistettaisiin, se siis myös edellyttäisi, että esimerkiksi tietyn luokka-asteen kaikilla opettajilla olisi tyhjä kohta samaan aikaan lukujärjestyksessä. Tällainen aikataulusjärjestely tuli ilmi toisen erityisopettajan vastauksista yhteistyökäytäntöihin liittyen, mutta siinä tapauksessa opettajat kokoontuivat työajan ulkopuolella suunnittelemaan ja keskustelemaan opetukseen liittyvistä asioista.

#### *Millaisia edellytyksiä konsultoivan yhteistyön toimimiselle on?*

Tulosten perusteella opettajien yhteistyökäytännöt vaihtelevat työparien ja koulujen välillä ja niitä tärkeämmäksi tutkimuksessa nähdäänkin toimivan yhteistyön edellytykset. Toimivan yhteistyön edellytyksiä on käsitelty tutkimuksessa Sundqvistin (2012) nimeämien kolmen pääkategorian mukaan, joiden tekijät vaikuttavat konsultoivan yhteistyön sujuvuuteen rakenteellisella, intrapersoonallisella ja interpersoonallisella tasolla.

Rakenteellisen tason keskeisimmät edellytykset eli riittävä aikaresurssi ja esihenkilön tuki yhteistyölle olivat linjassa Sundqvistin (2012) tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa aikaresurssi korostui oppilaiden tuen ja yhteisen opetuksen suunnittelun sekä toisen osapuolen työpersoonaan tutustumisen osalta. Lisäksi yhteistyöhön ulkoisesti vaikutti koulun yhteistyöhön liittyvä toimintakulttuuri. Aikaresurssin osalta esihenkilön eli tässä tapauksessa rehtorin vastuu järjestää yhteistyölle aikaa ja mahdollisuuksia korostuu sekä aiemmassa tutkimuksessa



(Paju ym., 2021; Sundqvist, 2021) että tämän tutkimuksen tuloksissa. Tällä puolestaan voidaan nähdä olevan yhteys jälleen koulun yhteistyöhön tähtäävään toimintakulttuuriin ja yhteistyön arvostamiseen, sillä opettajien välisessä yhteistyössä tapahtuvaa oppilaiden tukemista arvostava rehtori todennäköisesti on myös luomassa kouluun yhteistyöhön tähtäävää koulukulttuuria ja siten myös enemmän mahdollisuuksia yhteistyölle. Tällä tavoin rakenteellisen tason tekijät ovat yhteydessä myös intrapersoonallisen ja interpersoonallisen tason tekijöistä sitoutumiseen ja arvoihin.

Intrapersoonallisen eli henkilökohtaisen tason edellytyksistä nousi selkeimpinä esille opettajien ammattitaitoon ja sitoutumiseen liittyvät tekijät. Ammattitaidon osalta korostuivat erityisopettajan erityispedagogiset konsultointitaidot sekä molempien osapuolten yhteistyötaidot. Tämä tulos on linjassa Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan konsultoiva yhteistyö edellyttää molemmilta osapuolilta oman kohdealueensa asiantuntemusta ja sen jakamista. Sundqvistin (2012) mukaan onnistunut konsultoiva yhteistyö edellyttää myös sitä, että luokanopettaja tuntee konsultoinnin yhteistyömuotona. Tämä tulos ei tullut esille tässä tutkimuksessa, mutta toisaalta tutkittavat eivät puhuneet yhteistyöstä konsultointina. Sekä aikaisemman tutkimuksen (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Sundqvist, 2012; Vangrieken ym., 2015) että tämän tutkimuksen mukaan yksi selkeästi keskeisimmistä toimivan yhteistyön edellytyksistä on yhteistyön näkeminen arvokkaana ja siihen sitoutuminen. Mikäli jompikumpi yhteistyön osapuolista ei priorisoi yhteistyötä, mikään määrä aikaa ei riitä kompensoimaan sitoutumisen puutetta.

Interpersoonallisen tason edellytyksillä tarkoitetaan opettajien väliseen dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Näitä olivat sekä tässä tutkimuksessa että Sundqvistin (2012) tutkimuksessa muun muassa toista kunnioittava ja avoin vuorovaikutus sekä samankaltainen kasvatukseen ja tukemiseen liittyvä arvopohja. Jos työparin tuntee hyvin ja opettajien työskentelytyylit sopivat yhteen, yhteistyö voi olla niin sujuvaa, ettei aikaa tarvitakaan niin paljoa. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi yksi luokanopettaja mainitsi, että joissain tilanteissa vain katse riittää kertomaan erityisopettajalle, mitä tehdä. Interpersoonallinen taso risteää osin intrapersoonallisen tason kanssa, sillä osapuolten henkilökohtaisella sitoutumisella yhteistyöhön ja oppilaiden tukemiseen on

merkittävä vaikutus yhteistyön dynamiikkaan ja ilmapiiriin (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Sitoutuminen ilmeni tässä tutkimuksessa esimerkiksi työparin ajan tasalla pitämisenä ja omien vastuutehtävien hoitamisena.

Tämän tutkimuksen perusteella kaikkien eri tasojen edellytyksissä pitää olla tietynlainen perustaso, mutta joissain tapauksissa kokonaisuudet voivat kompensoida toisiaan. Esimerkiksi ulkoinen yhteistyöhön vaikuttava tapahtuma, kuten työparin vaihtuminen, voi vaatia enemmän aikaa yhteistyön sujuvoittamiseksi. Vastaavasti jos saman työparin kanssa on saanut tehdä jo pitkään yhteistyötä ja se sujuu jouhevasti, aikaa yhteistyön taustatoimille ei tarvita yhtä paljon. Vähäistä aikaa voi siis jossain määrin kompensoida interpersoonallisen tason edellytykset.

Kaiken kaikkiaan tuloksissa nousee keskeisesti esille koulun yhteistyöhön tähtäävän toimintakulttuurin lisäksi joustava yhteistyö oppilaiden tarpeiden sekä opettajien vahvuuksien mukaisesti, yhteisen ajan merkitys suunnittelun ja toiseen tutustumisen näkökulmasta sekä yhteistyön arvostaminen. Toimivan yhteistyön edellytykset ovat myös yhteydessä inklusion toteutumiseen: Loukomiehen ja Laineen (2023) mukaan inklusion onnistuminen on toimintakulttuurin ja arvojen, osaamisen ja asenteiden sekä resurssien tulo. Tämä teesi vaikuttaa pitävän paikkaansa myös tämän tutkimuksen tulosten kontekstissa

### *Millaisia hyötyjä toimivasta yhteistyöstä on?*

Opettajien välisestä toimivasta yhteistyöstä on hyötyjä niin oppilaille kuin opettajillekin. Pajun ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa on tunnistettu, että koulun sisäisten toimivien yhteistyökäytäntöjen avulla voidaan vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Tämän tutkimuksen perustella johtopäätösten alkupuolella kuvattua kokonaisvaltaista yhteistyötä oppilaiden tukitoimien taustalla voidaan pitää esimerkkinä tällaisesta koulun sisäisestä toimivasta yhteistyökäytännöstä; kun opettajat yhdistävät ammattitaitonsa oppilaiden haasteisiin vastaamisessa, he saavat yhdessä luotua parempia ratkaisuja kuin yksin. Tämä yhteistyön hyöty on tunnistettu jo kolmekymmentä vuotta siten Idolin ja kollegoiden (1995) tutkimuksessa, jossa esiteltiin tässäkin tutkimuksessa esitelty yhteistyöhön perustuva konsultointimalli.

Oppilaiden saaman laadukkaan tuen lisäksi toimivasta yhteistyöstä on useita erilaisia hyötyjä opettajille. Sekä tässä tutkimuksessa että aikaisemmissa tutkimuksissa (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015) on nähty, että yhteistyölähtöinen konsultointi tukee opettajien ammatillista kehittymistä. Tässä tutkimuksessa ammatillinen kehittyminen ilmeni esimerkiksi siten, että yksi luokanopettajista kertoi saavansa itselleen hyödyllisiä oppilaiden tukemiseen liittyviä keinoja erityisopettajan kanssa työskennellessä.

Opettajien mukaan kuitenkin yksi toimivan yhteistyön keskeisimmistä hyödyistä on luotettavan työparin saaminen, johon voi tukeutua. Uutena tuloksena aikaisempaan tutkimukseen verrattuna opettajat nostivat esille työparin merkityksen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jossa kollegasta saa hyvän tuen, jonka kanssa voi pitää yhteistä koulun linjaa oppilaan asioista. Muuten toimivaan yhteistyöhön liittyvät hyödyt olivat linjassa Pajun ja kollegoiden (2021) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan jaettu vastuu oppilaista edistää opettajien työhyvinvointia, kun oppilaiden haasteiden aiheuttaman taakan saa jakaa jonkun kanssa ja tietää, että apu on lähes aina saatavilla. Myös tämän tutkimuksen perusteella opettajien mielestä yhdessä tekeminen keventää työtaakkaa ja antaa voimavaroja työhön.

## *6.2 Tieteellinen ja käytännöllinen lisäarvo*

Tutkimuksen johdannossa esitettiin, että Suomi kärsii erityispedagogiseen konsultointiin liittyvän tutkimustiedon niukkuudesta (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015) ja siten tämä tutkimus puoltaa paikkaansa tarjoamalla lisätietoa erityispedagogisen konsultoinnin toteutumisesta käytännön työelämässä. Tieteellisen lisäarvon näkökulmasta tämän tutkimuksen tulos yhteistyölähtöisestä konsultoinnista suosituimpana konsultointimallina myös haastaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, joissa neuvoo-antava konsultointi oli malleista käytetyin (Sundqvist, 2012; Sundqvist & Ström, 2015). Tältä osin konsultointimalleihin liittyvä teoria voisikin kaivata selvitystä siitä, onko muutokselle esitettävissä laajempaa evidenssiä vai päteekö sama konsultoinnin jako neuvoo-antavaan, reflektivaan ja yhteistyölähtöiseen konsultointiin edelleen. Lisäksi tässä tutkimuksessa kritisoitiin oppilaiden tukemiseen liittyvän yhteistyön jakamista yhteisopetukseen ja konsultivaan yhteistyöhön. Tämän

tutkimuksen tuloksen kokonaisvaltaisesta yhteistyöstä voidaan nähdä edistävän tarvetta sellaisen sellaisen tieteellisen yhteistyömallin luomiselle, jossa nämä kaksi tapaa yhdistyvät.

Tutkimuksessa myös tuotiin ilmi, että oppilaiden tuen tarpeet ovat viime vuosien aikana kasvaneet ja moninaistuneet, ja opettajat kokevat, etteivät he pysty vastaamaan niihin enää riittävän laadukkaasti. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajan ja erityisopettajan välistä toimivaa yhteistyötä voidaan pitää keinona vastata oppilaiden moninaisiin tuen tarpeisiin. Käytännöllistä lisäarvoa ja -tietoa tutkimus tuo siis sen osalta, millaiseksi tutkimuksessa toimiva yhteistyö nähdään ja mitä se edellyttää. Tämän tutkimuksen mukaan toimiva yhteistyö oppilaiden tukitoimien taustalla on kokonaisvaltaista yhteistyötä koko tukiprosessin ajan, jossa luokanopettaja ja erityisopettaja osallistuvat yhdessä tuen tarpeen havainnointiin, tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen, arviointiin ja tukeen liittyvien taustatöiden tekemiseen. Toimiva yhteistyö kuitenkin edellyttää, että opettajien lisäksi koulun rehtori näkee sen tärkeänä ja luo sille mahdollisuuksia esimerkiksi lukujärjestystasolla. Tutkimuksen tulokset voisivatkin toimia jossain määrin ohjenuorana yhteistyökäytäntöjen kehittämiseksi ja esimerkiksi rehtorien kiinnostusta yhteistyön priorisoimiselle voisi lisätä tämän tutkimuksen tulokset toimivan yhteistyön hyödyllisyydestä niin oppilaiden laadukkaan tukemisen kuin opettajien hyvinvoinninkin näkökulmasta.

### *6.3 Luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu keskeisesti hyvään tutkimuskäytäntöön (Aaltio & Puusa, 2020). Koska tutkimus on vain yksi tulkinta tehdyistä havainnoista, raportoinnin tulisi olla rehellistä ja avointa läpi työn sekä ymmärrettävässä muodossa (Cohen ym., 2018). Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan paikkaa tutkimuksessa tarkastellaan läpileikkaavasti aiheen valinnasta johtopäätöksiin tekemiseen saakka.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan aiheen valintaan vaikuttaa ainakin osittain tutkijan motivaatio ja henkilökohtaiset näkemykset. Tämä ilmentyi tässä tutkimuksessa tutkijan henkilökohtaisena mielenkiintona erityispedagogiikkaa, erityisopetusta sekä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä kohtaan.

Näiden lisäksi aiheen valintaa ohjasi aikaisemmin tehty kandidaatin tutkielma erityisopettajan konsultoivasta työnkuvasta. Mielenkiinto konsultoivaa erityisopetusta kohtaan vaikutti tutkimuksen etenemiseen, sillä se rajasi tutkimuksen tavoitetta, johon loppujen lopuksi kuitenkin vastattiin konsultoivan yhteistyön lisäksi myös yhteisopettajuudella.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija on perehtynyt ilmiöön huolellisesti ja ottanut erilaiset näkökulmat huomioon tutkimusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Näiltä osin luotettavuutta on pyritty parantamaan perehtymällä konsultoivaan yhteistyöhön, ja oppilaiden tukemiseen syvällisesti alan ajankohtaisen tutkimuksen avulla sekä haastatteleamalla tutkimukseen yhteistyön molempia osapuolia ja siten yhdistelemällä heidän näkemyksiään yhteistyöstä.

Tutkimusmenetelmien osalta keskeistä on pohtia valittujen menetelmien sopivuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuksen tavoitteisiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista toimiva konsultoiva yhteistyö on luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oppilaiden tukitoimien taustalla. Tutkimuksen tavoitetta päätettiin lähestyä haastattelumenetelmällä. Haastattelun nähtiin sopivan tutkimukseen, sillä sen tavoitteena oli saada tietoon tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi haastattelu koettiin käytettävissä oleviin aikaresursseihin nähden parhaaksi tavaksi kerätä laadukasta tietoa tutkittavilta suhteessa tutkittavien määrään. Koska tutkimuksen ilmiönä on kahden opettajan välinen yhteistyö, haastattelua rikastavana menetelmänä olisi toiminut hyvin havainnointi, sillä sen avulla olisi voitu tehdä sellaisia havaintoja, joita opettajat eivät mahdollisesti syystä tai toisesta tuoneet haastattelussa ilmi.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimustilanteen sekä mahdollisten erityistekijöiden kriittinen pohdinta. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta haastatteleamalla tutkittavia etäyhteydellä. Etäyhteyden voidaan olettaa vaikuttaneen tutkittavan ja tutkijan väliseen vuorovaikutukseen: Muutamassa haastattelussa esimerkiksi internetyhteys pätki eikä vuorovaikutus sen vuoksi ollut niin sujuvaa kuin se olisi voinut kasvokkain olla. Lisäksi etäyhteys on voinut vaikuttaa siihen, että haastattelijan ja haastateltavan välille ei muodostunut parasta mahdollista keskusteluyhteyttä, vaan toisinaan tilanne eteni

haastattelijan kysymyksestä haastateltavan pitkään yksinpuheluun hänen vastatessaan kysymykseen. Teemahaastattelun luonnetta oli aluksi myös jokseenkin haastava saavuttaa, sillä haastattelujen pitäminen oli tutkijalle jossain määrin vierasta, mutta tyyli kehittyi loppuja haastatteluja kohden niin, että täydentäviä kysymyksiä oli helpompaa kysyä lisää, kun keskittymistä vapautui tutkittavan kuunteluun enemmän.

Teemahaastattelu haastattelutyypinä voidaan kuitenkin jälkikäteen nähdä hyödylliseksi tutkimuksen kannalta, sillä vapaamman kertomisen vuoksi tuli ilmi opettajien näkemys yhteistyöstä konsultoivaa yhteistyötä laajempänä muotona. Haastateltaville ei siis erikseen puhuttu konsultoivasta yhteistyöstä, vaan heidän annettiin kertoa yhteistyöstä vapaasti. Valinta johtui siitä, että sen nähtiin saattavan vaikuttaa haastateltavien mielikuviin, jos he mieltäisivät konsultoinnin perinteisemmästä, neuvoa-antavasta näkökulmasta. Toisaalta tutkimuksen edetessä kiinnostus parhaasta tavasta tehdä konsultoivaa yhteistyötä kääntyi enemmän siihen suuntaan, millaisia edellytyksiä toimivalle yhteistyölle on, koska paras tapa tehdä yhteistyötä vaikuttaisi olevan kontekstisidonnaista.

Haastattelumenetelmä tuo kuitenkin oman haasteensa tutkimuksen luotettavuuden arviointiin reaktiivisuuden ja tulkintavirheiden vuoksi (Puusa, 2020). Reaktiivisuudella tarkoitetaan tutkijan vaikuttamista saatuihin tuloksiin, sillä hän voi johdatella haastattelua haluamaansa suuntaan (Puusa, 2020). Tutkimuksessa nähtiin, että teemahaastattelun avulla saadaan varmistettua tutkimukseen sopiva tasapaino ohjailevuuden ja joustavuuden välillä: haastateltavat pääsivät hieman vapaamman etenemisen turvin kertomaan itse aiheesta haluamallaan laajuudella, mutta tutkijalla oli kuitenkin mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä haastateltaville. Haastattelujen aikana esitetyissä lisäkysymyksissä vääjäämättä näkyi kuitenkin aikaisemman tutkimuksen vaikutus, koska siihen oli perehdytty laajasti juuri ennen haastattelujen tekemistä. Näin tutkijan osoittamat lisäkysymykset myös osaltaan saattoivat johdatella haastateltavien ajatuksia tutkijan ennakkokäsitysten suuntaan.

Tulkintavirheitä voi taas syntyä siitä, että tutkittava ymmärtää tutkijan esittämän kysymyksen väärin tai siitä, että tutkija tulkitsee tutkittavan vastauksia väärin (Puusa, 2020). Puusa (2020) huomauttaa, että tutkijan muodostamat päätelmät ovat tulkintoja tutkittavan tekemistä tulkintoista eli toisen asteen tulkintoja tutkittavan käsityksistä. Tutkijan tekemiä tulkintoja aineistosta on tuettu

liittämällä tulosten ohien runsas määrä lainauksia haastateltavien vastauksista. Tällä tavoin lukija voi seurata tutkijan päättelyketjua (Aaltio & Puusa, 2020).

Johtopäätöksissä esitettiin, että tutkimuksen tulokset ovat osittain ristiriidassa aikaisempaan tutkimukseen verrattuna. Tähän liittyen on olennaista huomioida, että tämän tutkimuksen tulokset muodostuivat vain kahden eri koulun toimintakulttuurin perusteella. Tulokset siis voisivat olla samanlaiset eri tutkimusympäristöissä teetetyissä tutkimuksissa, mutta tämän tutkimuksen laajuus oli vielä varsin pieni osoittaakseen teorian käytetyimmästä konsultointimallista todellisuudessa muuttuneen.

Myös eettiset kysymykset tulee ottaa huomioon läpileikkaavasti tutkimusta tehdessä niin suunnittelun, sisällön, menetelmien kuin tulosten raportoinninkin osalta (Cohen ym., 2018). Tutkimusaiheen valinnassa keskeistä on huomioida se, että tutkimuksen tulee tuottaa alan kannalta uutta ja hyödyllistä tietoa (Cohen ym., 2018; Vilka, 2021). Tämän tutkimuksen aiheen nähtiin vastaavan ajankohtaiseen kysymykseen: miten opettajat pystyvät vastaamaan oppilaiden kasvaviin tuen tarpeisiin. Koko tutkimusprosessin ajan on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä käyttämällä eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä (Vilka, 2021). Tiedonhankinnan osalta tutkimuksessa on keskitytty käyttämään pääasiassa alan vertaisarvioituja tieteellisiä lähteitä ja viittaamalla niihin asianmukaisesti.

Tutkimusmenetelmiin liittyvien seikkojen osalta hyvää tieteellistä käytäntöä on noudatettu etenkin ottamalla haastateltavien etu huomioon laajasti. Tutkimukseen haastatellut opettajat saivat haastattelukutsussa tietoa tutkimuksen aiheesta sekä tutkimuksen tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin tarkemmin, mihin heidän henkilötietojaan käytetään, mitä tietoja heiltä kerätään, miten kerättyjä tietoja säilytetään sekä heidän oikeudestaan perua tutkimukseen suostuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi tietosuojailmoituksessa esitettiin, että tutkittavien osallistuminen tutkimukseen perustuu suostumukseen. Tämän kaltainen tietoisien suostumuksen periaate kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja yksityisyyttä sekä asettaa osan vastuusta tutkittavien vastuulle (Cohen ym., 2018).

Tutkimusta varten kerätty haastatteluaineisto on säilytetty huolellisesti salasanalla suojattuna koko tutkimusprosessin ajan. Aineisto tullaan poistamaan heti tutkimuksen valmistuttua. Aineistosta poistettiin litterointivaiheessa

tutkittavien tunnistetiedot, kuten nimet ja työpaikat, jota pidetään keskeisenä keinona turvata tutkittavien anonymiteetti (Cohen ym., 2018). Haastatteluaineistoa analysoidessa ja tulosten esittelyssä on pyritty turvaamaan haastateltavien anonymiteetti, jotta heitä ei pystytä tunnistamaan tutkimuksesta (Cohen ym., 2018). Haastateltavista on käytetty tulosten esittelyssä koodinimiä eli pseudonyymejä (esim. EO), joiden avulla lukija erottaa, kuuluuko lainaus erityisopettajalle vai luokanopettajalle. Ammattinimikkeen lisäksi pseudonyymi sisälsi alun perin numerokoodin, mutta ne päädyttiin poistamaan tutkittavien jäljittämättömyyden turvaamiseksi. Tähän päädyttiin sen vuoksi, etteivät samasta koulusta haastatellut opettajat tunnista toisiaan tutkimuksesta.

#### *6.4 Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset*

Tutkimuksen rajoitukseksi voidaan nähdä se, että tutkimukseen valikoitui haastateltaviksi opettajia vain kahdesta koulusta, joten tutkimuksen tulokset muodostuivat siten vain kahden eri koulun toimintakulttuurin perusteella. Pieni otos koulujen osalta koetaan haasteeksi sen vuoksi, että koulun yhteistyöhön tähtäävä toimintakulttuuri nousi keskeiseksi toimivan yhteistyön edellytykseksi. Tulokset siis voisivat olla samanlaiset eri tutkimusympäristöissä teetetyissä tutkimuksissa, mutta tämän tutkimuksen laajuus oli vielä varsin pieni osoittaakseen teorian käytetyimmistä konsultointimallista todellisuudessa muuttuneen. Näin ollen yksi tämän tutkimuksen pohjalta heränneistä jatkotutkimusehdotuksista onkin tutkia konsultointimalleja laajemmin ja tarkastella päteekö teoria konsultointimalleista sellaisenaan edelleen.

Koska koulujen toimintakulttuuri nousi yhdeksi keskeisesti rakenteellisesti opettajien väliseen yhteistyöhön vaikuttavaksi tekijäksi, rehtorien näkemyksiin opettajien välisen yhteistyön mahdollistamisesta olisi myös kiinnostavaa perehtyä. Rehtorien näkemyksiä voisi tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta, millaisen merkityksen rehtorit kokevat omalla asenteellaan opettajien välistä yhteistyötä kohtaan olevan tai miten rehtorit pyrkivät vaikuttamaan koulun yhteistyöhön tähtäävään toimintakulttuuriin.

Tutkimusmenetelmien osalta vastaavan tyylinen tutkimus opettajien välisestä yhteistyöstä voisi olla myös hedelmällistä toteuttaa case-tutkimuksena. Sen avulla voitaisiin perehtyä tarkemmin yhteistyöhön vaikuttaviin tekijöihin



esimerkiksi täydentämällä opettajien haastatteluja havainnoimalla heidän välistään vuorovaikutusta sekä haastatteleamalla myös kyseisen koulun rehtoria edellä mainituista näkökulmista. Lisäksi case-tutkimuksen avulla voitaisiin perehtyä lähitulevaisuudessa siihen, miten opettajat toteuttavat oppimisen tuen uutta elokuussa 2025 voimaan astuvaa mallia, joka painottaa oppilaan omassa ryhmässä toteutettavaa tukea sekä opettajien yhteistyötä tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2025). Kokonaisuutena tarve jatkotutkimukselle aiheen tiimoilta vaikuttaakin olevan ilmeinen aihepiirin tutkimuksen ollessa niukkaa (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015) ja tämän tutkimuksen tarjotessa useita uusia tutkimuspolkua aihepiirin kattavammalle ymmärtämiselle tulevaisuudessa.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25(3), 10–21. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Bj%C3%B6rn-ym.pdf>
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). Routledge.
- Da Fonte, M. A. & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66922>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>

- Hartikainen, K. (2023). *Laaja-alaisen erityisopettajan konsultoiva työnkuva: Konsultointi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä*. [Kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/148029>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstättet, R. & Stine, V. (2021). A theoretical framework of an overall perspective of inclusive special education. Teoksessa N. B. Hanssen, S.-E. Hansén & K. Ström (toim.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (s. 203–217). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810368>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1995). The Collaborative Consultation Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(4), 329–346. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604_3)
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Jäppinen, A.-K., Leclerc, M. & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and*

*School Improvement*, 27(3), 315–332.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (25.10.2024). *Oppilaiden tuen tarpeet ovat kasvaneet, mutta oppimisen ja koulunkäynnin tuki takkuua.*

<https://www.karvi.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/oppilaiden-tuen-tarpeet-ovat-kasvaneet-mutta-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-takkuua>

Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-kustannus.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos). PS-kustannus.

Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-kustannus.

Mihajlovic, C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020060179>

Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta.*

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>

Opetushallinnon tilastopalvelu. (20.9.2023). Erityinen tuki – opetuksen toteutuspaikka. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20erityinen%20tuki%20-%20opetuksen%20toteutuspaikka.xlsb>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus. (13.2.2025). *Oppimisen tuki uudistuu esi- ja perusopetuksessa – Tukea tulee saada mahdollisimman varhain ja omassa ryhmässä.*

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/oppimisen-tuki-uudistuu-esi-ja-perusopetuksessa-tukea-tulee-saada-mahdollisimman>

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>

Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2022). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of*

*Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/08856257.2022.2089509>

- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2021). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Perusopetuslaki [POL] 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1060586>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2021). Building a Science of Motivated Persons: Self-Determination Theory's Empirical Approach to Human Experience and the Regulation of Behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.  
<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Sirkko, R., Kotilainen, N. & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osaisa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3).  
<https://doi.org/10.33350/ka.128889>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. [Väitöskirja, Åbo Akademi University].  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-659-7>
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158–187.  
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>
- Sundqvist, C. (2021). Moving towards inclusive schools: Teacher collaboration as a key aspect of the development of inclusive practices. Teoksessa N. Bahdanovich Hanssen, S.-E. Hansén & K. Ström (toim.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (s. 203-217). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780367810368>
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314–338.  
<https://doi.org/10.1080/10474412.2014>
- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K. (2020). Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa M. Takala,

- A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 105–122). PS-kustannus.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Takala, M. (2016). Inkluusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. S. Hausstätter & I.-O. Kjaldman (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Kasvatus alan tutkimuksia 67. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja* (2., päivitetty painos). PS-kustannus.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>