



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.128889>

Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Riikka Sirkko, Ninnu Kotilainen & Marjatta Takala

Osa-aikainen erityisopetus on ollut koko suomalaisen perusopetuksen historian ajan tärkeässä asemassa oppilaiden koulunkäynnin tukea järjestettäessä. Oppilaiden määrän kasvun myötä erityisopettajien työn sisältö on muuttunut ja on nostettu esille huoli työnkuvan liiallisesta laajenemisesta. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme perusopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä työnkuvastaan sekä sen kehittämistarpeista. Tutkimukseen osallistui 249 erityisopettajaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jota jaettiin Facebookin erityisopettajaryhmissä joulukuussa 2022 ja tammikuussa 2023. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin ja siitä paikannettiin kolme työn sisältöä kuvaavaa kategoriaa: 1) opetuksen ja tuen antaminen oppilaille, 2) tuen toteuttaminen yhteistyössä: konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö ja 3) työn kehittäminen, seuranta ja suunnittelu. Lisäksi paikansimme kolme työn kehityskohdetta: 1) työtehtävien rajaaminen, 2) työn kehittäminen lainsäädännön kautta sekä 3) kuntoutuksellisen ja yksilöllisen työotteen painottaminen. Johtopäätöksenä toteamme, että laaja-alainen erityisopettaja tukee koulussa oppilaita ja myös luokan- ja aineenopettajia. Yhteistyöllä pystytään tukemaan oppilaita jo varhaisessa vaiheessa. Tuen joustava antaminen niin kollegoille kuin oppilaillekin edellyttää erityisopettajien mukaan muutoksia työnkuvan määrittelyyn. Erityisopettajat ovat avainasemassa edistämässä inklusiivisen koulun kehitystä.

Johdanto

Laissa perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) sanotaan: ”Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Osa-aikainen erityisopetus on ollut koko suomalaisen perusopetuksen historian ajan merkittävässä asemassa oppilaiden koulunkäynnin tuen järjestämisessä (Lintuvuori ym. 2017). Sitä saavien oppilaiden määrä on laajennut 1960-luvulta alkaen kymmenistä tuhansista oppilaista yli sataan tuhanteen oppilaaseen (Lintuvuori 2019). Lukuvuonna 2020–2021 osa-aikaista erityisopetusta sai 132 000 perusasteen oppilasta (23,5 %) (Tilastokeskus 2023). Oppilaiden määrän kasvun ja tuen tarpeiden moninaistumi-

sen myötä myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työn sisältö on muuttunut vuosien varrella (Lintuvuori 2017).

Osa-aikaisesta erityisopetuksesta on käytetty aiemmin myös termejä klinikkamuotoinen erityisopetus, luokaton erityisopetus ja laaja-alainen erityisopetus. Erityisopetuksen alueelle syntyi 1970-luvun puolivälissä uusi virkatyyppi, josta alettiin yleisesti käyttää nimitystä laaja-alainen erityisopettaja erotuksena luokkamuotoisessa erityisopetuksessa työskentelevistä erityisluokanopettajista (Ahvenainen 1983.) Lainsäädännössä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusehdoista 1998/986) osa-aikaista erityisopetusta antavasta opettajasta käytetään nimitystä erityisopettaja, jota käytämme myös tässä tutkimuksessa. Samanaikaisopetuksesta käytämme työn historiallista taustaa lukuun ottamatta tässä tutkimuksessa nimitystä yhteisopettajuus, joka mielestämme kuvaa paremmin opettajien välistä yhteistyötä.

Erityisopetuksen kehitys on edennyt pikkuhiljaa 1960-luvun lopulta lähtien ensin kohti erityisoppilaiden integrointia ja 1990-luvulta lähtien kohti inklusiivista opetusta (Ahtiainen ym. 2021). Tällä kehityksellä on ollut vaikutusta myös erityisopettajien työnkuvien muotoutumiseen. Erityisopettajan antaman oppimisen ja koulunkäynnin tuen merkitys on tärkeimpien keinojen joukossa, kun tavoitteena on inklusiivisen opetuksen järjestäminen ja riittävän tuen tarjoaminen kaikille oppilaille (Rämä & Lintuvuori 2022).

Vuonna 2011 suomalaisessa perusopetuksessa siirryttiin kolmitasoisesta oppimisen- ja koulunkäynnin tuen järjestelmään, jonka myötä tukea annetaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla (HE 109/2009). Jahnukaisen ym. (2012) mukaan erityisopettajien työnkuvan näkökulmasta tuen mallin taustalla on edelleen jako osa-aikaisen erityisopetuksen (erityisopettaja) ja kokoaikaisen erityisopetuksen (erityisluokanopettaja) opettajiin. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työn kohteena ovat kuitenkin kaikilla tuen tasoilla olevat oppilaat (Jahnukainen ym. 2012; Nykänen 2021; Opetushallitus 2014).

Tutkimuksissa sekä Suomessa että kansainvälisesti (mm. Jahnukainen & Hautamäki 2015; Paloniemi ym. 2023; Shepherd ym. 2016; Takala 2009) on nostettu esiin huoli erityisopettajien työnkuvan liiallisesta laajenemisesta. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) teki keväällä 2021 eduskunnan oikeusasiamiehelle kantelun, jossa käsiteltiin muun muassa erityisopettajien opetusvastuita. Myös Aluehallintovirastojen julkaisemassa Erityisopetuksen tila -raportissa (Aluehallintovirasto 2022) todetaan, että erityisopetuksen ja sen resursoinnin kokonaisuutta tulee pohtia ennakoivasti sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla ja myös erityisopettajien tehtävänimikkeisiin ja työnkuviin liittyvät kysymykset tulee ottaa tarkastelun kohteeksi (Rämä & Lintuvuori 2022). Erityisopettajien oma näkemys ja kokemus työstään vaikuttavat, paitsi erityisopettajien alalla pysymiseen ja sinne hakeutumiseen, myös muiden opettajaryhmien työnkuvaan ja työtehtäviin koulussa sekä suoraan oppilaille tarjottavaan tukeen. Suomessa erityisopettajan koko työnkuvaa koskevaa tutkimusta on niukasti, mutta työn eri osa-alueita kuten asenteita, kolmiportaisen tuen käytänteitä, yhteisopetusta ja konsultaatiota on tutkittu jonkin verran (esimerkiksi Eklund ym. 2021; Saloviita 2020; Sirkko 2020; Sundqvist ym. 2014; Sundqvist ym. 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ottaa osaa ajankohtaiseen keskusteluun erityisopettajien työmäärästä ja tarkastella osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien omia näkemyksiä nykyisestä työnkuvastaan sekä sen kehittämistarpeista tulevaisuudessa. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten erityisopettajat kuvaavat keskeisiä työtehtäviään? ja 2) Miten erityisopettajan työtehtäviä tulisi kehittää tulevaisuudessa? Erityisopettajien työnkuvaa peilataan myös työn historialliseen taustaan.

Erityisopettajan opinnot ja työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Erityisopettajan maisteritason koulutuksessa pääaineena on erityispedagogiikka. Pääaineen lisäksi tutkintoon sisältyvät erityisopettajan opinnot (60 op) sekä opettajan pedagogiset opinnot (60 op). Opinnot on mahdollista suorittaa myös muun opettajankoulutuksen aikana tai valmistumisen jälkeen suorittamalla erilliset erityisopettajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL 2023.) Opettajankoulutuksen vetovoima -loppuraportin mukaan (Heikkinen ym. 2020) erityisopettajakoulutuksen hakijamäärät ovat vielä pysyneet suhteellisen vakiintuneina huolimatta muuhun opettajakoulutukseen hakeutuneiden määrän laskusta.

Erityisopettajaksi opiskellut opettaja on pätevä hoitamaan osa-aikaisen erityisopetuksen tehtäviä ala- ja yläkoulussa, ammatillisessa koulutuksessa sekä lukiossa. Käytännössä työtehtävät eri asteilla kuitenkin eroavat toisistaan ainakin jossain määrin. Alakoulussa erityisopettajan keskeiseksi työtehtäväksi on usein nähty perustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen) kehittäminen (Rytivaara ym. 2012) ja yläkoulussa kielten ja matematiikan opettaminen sekä oppimisvaikeuksien kuntouttaminen (Panula 2013; Takala ym. 2009). Tutkimusten mukaan (Mihajlovic 2020; Sundqvist ym. 2019) erityisopettajan antama opetus toteutuu usein yksilöopetuksena tai pienen ryhmän opettamisena eri tilassa, kun taas yhteisopettajuus on vähäisempää.

Erityisopettajan työtehtävät eivät kuitenkaan rajoitu pelkästään erityisopetuksen antamiseen. Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen 2022–2025 mukaisesti erityisopettajan työssä on 24 tunnin opetusvelvollisuus, jonka lisäksi opettajan tulee osallistua opetuksen yhteissuunnitteluun, aine- ja asiaryhmittäisiin neuvonpitoihin, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja koulun toiminnan kehittämiseen yhteensä 120 tuntia lukukaudessa (Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025). Tämä tarkoittaa noin kolmea tuntia viikossa.

Paloniemen ym. (2023) mukaan erityisopettajan työtehtäviin saattaa usein kuulua myös hallinnollisia tehtäviä sekä pedagogisten asiakirjojen täyttämistä. He havaitsivat tutkimuksessaan, että kouluilla voi olla erilaisia käytänteitä määriteltäessä erityisopettajan työnkuvaa. Myös annettavan erityisopetuksen määrä voi vaihdella kouluissa eri tuen tasoilla. (Paloniemi ym. 2023.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2022) painottaa työnkuvassa opetuksen lisäksi yhteistyön sekä erilaisten seulojen ja testien tekemistä. Erityisopettajien kollegoille antama konsultaatio ja tuki koetaan opettajien keskuudessa tärkeäksi keinoksi kolmitasoisien tuen toteuttamisessa (Eklund ym. 2020).

Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittymisen voidaan kuvata alkaneen 1940–1960-lukujen aikana (Moberg 1996). Tuona aikana erityisopetuksen määrä kasvoi ja erikoistui eri osa-alueisiin, kuten tarkkailuopetukseen ja luokattomaan erityisopetukseen (osa-aikainen erityisopetus), pääpainon ollessa kuitenkin edelleen luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (Moberg 1996). Kivisen ja Kivirauman (1986) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen määrä kasvoi räjähdysmäisesti 1960-luvun lopulla, ja siitä tuli erityisopetuksen hallitseva järjestelmä, jossa pääpaino oli oppilaiden luku- ja kirjoitusvaikeuksien kuntouttamisessa. Erityisopetuksen alueelle syntyi uusi opettajan virkatyyppi, josta alettiin yleisesti käyttää nimitystä laaja-alainen erityisopettaja (Ahvenainen 1983). Ahvenaisen (1983) tekemässä Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoituksessa havaittiin, että erityisopettajien yleisenä työmuotona oli yhteistyössä muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa aut-

taa ja tukea niiden oppilaiden kasvatusta ja opetusta, joilla on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia (Ahvenainen 1983).

Peruskouluun siirtymisen myötä 1970-luvulla osa-aikainen erityisopetus kasvoi ja kehittyi perinteisen luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalla osaksi peruskoulua (Jahnukainen 2021; Jahnukainen ym. 2012; Tuunainen & Ihatsu 1996). Peruskoulun pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon oli osa-aikaisen erityisopetuksen kannalta olennainen, mikä loi paineita erityisopetuksen ja yleisopetuksen lähentämiseksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena oli tarjota erilliseen erityisopetukseen verrattuna vähemmän oppilasta leimaavaa ja poissulkevaa tukea (Lintuvuori ym. 2017; Kivinen & Kivirauma 1986).

Koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteen toteuttamiseen ja oppimisvaikeuksien voittamiseen pyrittiin myös opettajien yhteistyön kautta (Ojanen 1979) ja 1970-luvulla kehitettiin opettajien välisiä yhteistyömuotoja, kuten erityisopettajan ja luokanopettajan toteuttamaa samanaikaisopetusta (Klinikkaopetus 1977; Ojanen 1979). Sikiön (1977) mukaan samanaikaisopetuksen tarkoituksena oli auttaa oppilaita, joilla oli oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Samalla pyrittiin optimaaliseen opetusresurssien hyödyntämiseen sekä opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen (Sikiö 1977). Eduskunnan vuonna 1983 hyväksymä peruskoululaki (Peruskoululaki 476/1983) antoi entistä paremmat lähtökohdat erityisopetuksen ja integraation kehittämiseksi kouluissa (Tuunainen & Ihatsu 1986) ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta tuli pysyvästi vallitsevin tuen muoto (Jahnukainen 2003).

Jahnukaisen (2004) mukaan erityisopetus on varsin herkkä reagoimaan yhteiskunnassa tapahtuneisiin taloudellisiin muutoksiin, ja 1990-luvun lamavuodet vaikuttivat myös erityisopetuksen määrään. Ihatsu ym. (1996) tuovat toteuttamassaan arvioinnissa osa-aikaisen erityisopetuksen tilasta vuosina 1992–1995 esille havainnon, että tuolla aikavälillä perusopetuksen mahdollisuudet vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin kapenivat ja laaja-alaisen erityisopettajan vastuulla olevien oppilaiden määrä kasvoi. Kunnat leikkasivat myös erityisopetuksen rahoituksesta, mikä näytti samalla rapauttavan integraatioideologian perusarvoja (Ihatsu ym. 1996).

Ihatsun ym. (1996) arvioinnin mukaan osa-aikainen erityisopetus painottui 1990-luvun alkuvuosina ala-asteelle, jossa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet olivat suurin syy erityisopetuksen antamiseen. Puheopetukseen käytetty aika väheni ja matematiikan vaikeuksiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Yläasteella erityisopetusta annettiin enemmän sosioemotionaalisten haasteiden takia. (Ihatsu ym. 1996.) Strömin (1996) toteuttamassa tutkimuksessa havaittiin, että osa-aikainen erityisopetus oli yläkoulussa yksilö- tai pienryhmäopetusta ja sen tarkoituksena oli yleensä lukivaikeuden, harvemmin jonkin muun oppimisvaikeuden kuten matematiikan oppimisvaikeuden kuntoutus.

Erityisopetuksen kehittäminen tuli ajankohtaiseksi 2000-luvun alkupuoliskolla erityisoppilaiden määrän jatkuvan kasvun myötä. Ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi julkaistiin vuonna 2007. Strategiassa ehdotettiin muun muassa erityisopetuksen painopisteen suuntaamista aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. (Opetusministeriö 2007.) Vuonna 2011 käyttöön otettiin kolmitasoinen tuen malli, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tukea annetaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla (HE 109/2009). Uuteen tukimalliin siirtymisen tavoitteena oli myös lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa käytössä olevia tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Vuonna 2016 käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteeksi määritellään oppilaan oppimisedellytysten vahvistaminen ja oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ehkäiseminen. Tukimallin nähdään myös edistävän inklusiivista opetusta (Eklund ym. 2020; Sundqvist ym. 2019).

Yhteistyön tekeminen osana erityisopettajan työtä

Edellä kuvattujen muutosten myötä erityisopettajan työn sisällön muutos on ilmeinen. Työn tulee 2020-luvulla sisältää yhteistyötä kaikkien oppilaan lähellä olevien tahojen kanssa, kuten Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 73) kuvataan: ”Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamista suunnitellaan, sen tarvetta ja vaikutuksia arvioidaan opettajien keskinäisenä yhteistyönä sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa.” Yhteistyötä tehdään myös koulun johdon kanssa (Paloniemi ym. 2023). Pajun (2021) mukaan yhteistyön tekeminen on keino parantaa oppilaille annettavan oppimisen ja koulunkäynnin tuen laatua, mutta se vaatii toimintatapojen jatkuvaa reflektointia koulu yhteisössä. Yleisiä kouluissa käytössä olevia erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välisen yhteistyön keinoja ovat konsultaatio sekä yhteisopettajuus, jotka mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, tosin nimellä samanaikaisopetus (Opetushallitus 2014, 36).

Konsultaation käsitettä ei ole Perusopetuslaissa (628/1998) tai Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tarkemmin määritelty ja siihen liittyvä tutkimus on ollut Suomessa vähäistä (Sundqvist & Ström 2015). Crothers ym. (2008) määrittelevät konsultaation yhteistoiminnalliseksi ongelmanratkaisuksi, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tietystä ongelmasta tarjoamalla tilanteeseen erilaisia näkemyksiä. Lisäksi konsultaation tarkoituksena on auttaa löytämään käytännön ratkaisuja ja tukea näiden ratkaisuiden kokeilemisessa ja niiden toimivuuden arvioinnissa. Pedagoginen konsultaatio tulisi nähdä erityisopettajan ja luokanopettajan tai aineenopettajan yhteistyönä, jossa opettajat ovat tasa-vertaisia ammattilaisia ja konsultoivat toinen toistaan (Sundqvist ym. 2014; Shin ym. 2016). Alakoulun puolella tämänkaltainen konsultaatiomalli onkin todettu yleiseksi: konsultaatiotilanteessa erityisopettaja on oppimisvaikeuksien asiantuntija ja luokanopettaja tuntee oppilaat ja ryhmän sekä osaa arvioida millaiset menetelmät toimivat isossa ryhmässä (Sundqvist & Ström 2015).

Konsultaation on osoitettu hyödyttävän opettajia (Sundqvist ym. 2014) ja vaikuttavan positiivisesti oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen (Atkins ym. 2008). Suomessa konsultaatio on yksi kolmitasoisien tuen kehittyvä työskentelytapa, joka vaatii opettajilta vielä harjoittelua (Sundqvist ym. 2014). Konsultaatiota, kuten yhteisopettajuuttakin pidetään tärkeänä osatekijänä myös inklusion toteuttamisessa (Hansen ym. 2020; Sirkko 2020).

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan yhteistä opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia (Fluijt ym. 2016). Yhteisopettajuuden käyttäminen mahdollistaa useita erilaisia tapoja toteuttaa opetusta ja käytettävä tapa valitaan sekä opettavien sisältöjen että oppilasryhmien tuen tarpeiden perusteella (Friend ym. 2010). Yhteisopettajuuden on todettu tukevan heterogeenisen oppilasryhmän opiskelua sekä opettajien työssä jaksamista (Sirkko 2020).

Yhteisopetuksen hyödyistä huolimatta yhteisopettajuuden käyttöä estävät opettajilta puuttuva yhteinen opetuksen suunnittelu-aika, epäselvä työnjako, sopivan työparin löytäminen sekä koulun johdon puutteellinen tuki yhteisopetuksen käytännön toteuttamiselle (Kokko, 2021). Takala ja Saarinen (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että eri opettajaryhmistä juuri erityisopettajille näytti olevan helpointa aloittaa yhteisopetuksen toteuttaminen, sillä erityisopettajilla ei ole omaa luokkaa, mutta lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, joilla on erilaisia tuen tarpeita. Yläkouluissa yhteisopettajuuden toteuttamista haastaa muun muassa yläkoulun aineenopettajajärjestelmä, jossa opettajat opettavat omia oppiaineitaan (Shin ym. 2016).

Tutkimuksen käytännön toteuttaminen

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien keskeisiä työtehtäviä ja heidän ajatuksiaan työn kehittämiseksi kysyttiin viisi viikkoa avoimella kyselylomakkeella joulukuussa 2022 ja tammikuussa 2023. Kyselylomaketta jaettiin seuraavissa Facebook-ryhmissä: Laaja-alaiset erityisopettajat – ELAt-, Laaja-alainen erityisopetus ja kehittäminen, Erkkamaikat ja Lukioiden erityisopettajat. Kyselylomake sisälsi kymmenen taustakysymystä ja kymmenen erityisopettajan työtä ja työtehtäviä koskevaa kysymystä. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin vastauksia taustakysymyksiin, opettajien arviota mahdollisuudestaan vaikuttaa omaan työnkuvaansa sekä kahden avoimen kysymyksen vastauksia. Erityisopettajien mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työnkuvaansa pyydettiin arvioimaan kouluarvosanoilla 4–10; tällöin arvosana neljä oli tilanne, jossa opettajalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa työnkuvaansa, ja arvosana kymmenen oli tilanne, jossa opettaja voi itse muokata työnkuvansa haluamallaan tavalla. Käytetyt avoimet kysymykset olivat:

- Mitä tavoitteita erityisopettajan työllä on sinun näkemyksesi mukaan ja mikä erityisopettajan työn päätaavoitteen tulisi mielestäsi olla?
- Jos saisit vapaasti määritellä erityisopettajan työnkuvan koulussasi, mitkä olisivat keskeisimmät työtehtäväsi ja mitä tehtäviä rajaisit työnkuvan ulkopuolelle ja miksi?

Tutkimuksen osallistujat

Yhteensä 279 vastaajaa vastasi kyselyyn. Tämän tutkimuksen aineistoksi valittiin niiden 249 erityisopettajan vastaukset, jotka kertoivat opettavansa eniten alakoulussa (n=157, 63 %) tai yläkoulussa (n=92, 37 %). Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikilla oli pätevyys erityisopettajaksi. Suurin osa tutkimuksen vastaajista oli naisia (n=242). Kolme vastaajaa ei halunnut ilmaista sukupuoltaan. Neljä vastaajista oli miehiä. Alakoulun erityisopettajista 21 % oli iältään 20–40-vuotiaita, 78 % 41–61-vuotiaita ja yksi henkilö yli 60-vuotias. Yläkoulun vastaajista 27 % oli iältään 20–40-vuotiaita, 71 % 41–61-vuotiaita ja 2 % yli 60-vuotiaita. Pääaineena erityispedagogiikkaa oli opiskellut 87 (35 %) vastaajaa ja erilliset erityisopettajaopinnot oli suorittanut 161 (65 %) erityisopettajaa. Pätevyys myös erityisluokanopettajan tehtävään oli lähes puolella vastaajista (n=120, 48 %).

Työkokemus erityisopettajana, vuosia	alakoulu	yläkoulu	yhteensä
0–10	96	53	149
11–20	45	28	73
21–30	10	9	19
31–40	5	2	7
yli 40 vuotta	1	0	1
Yhteensä	157	92	249

Taulukko 1. Erityisopettajien työkokemus erityisopetuksessa.

Erityisopettajien työssään kohtaamat oppilasmäärät vaihtelivat. Niiden oppilaiden lukumäärän keskiarvo, joiden asioissa erityisopettajat itse määrittivät aktiivisesti olevansa mukana, oli alakoulussa 58 (vaihteluväli 10–250) ja yläkoulussa 61 (vaihteluväli 8–300).

Aineiston analyysi

Ensimmäisessä vaiheessa ensimmäinen ja toinen tutkija analysoivat aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Schreier 2012). Tässä analyysivaiheessa ensimmäinen tutkija perehtyi aineistoon ja analysoi itsenäisesti alakoulua koskevan aineiston ja toinen tutkija perehtyi yläkoulun aineistoon analysoiden yläkoulun erityisopettajien vastaukset. Aineistosta paikannettiin tutkimuskysymysten mukaisesti erityisopettajien kuvaamia työtehtäviä sekä työn kehittämisehdotuksia, joista muodostettiin alakategorioita. Analyysiyksikkönä toimi yksittäinen sana, virke tai pidempi yksittäisen asian kuvaus.

Toisessa analyysivaiheessa ensimmäinen ja toinen tutkija tutustuivat ja analysoivat myös toisen tutkijan kouluasteen aineiston. Tutkijat kävivät keskustelua paikantamistaan alakategorioista ja yhdistivät yhteisen keskustelun pohjalta alakategorioita laajemmiksi yläkategorioiksi. Samalla tutkijat keskustelivat yleisimmistä löydöksistään sekä havaitsemistaan eroista ylä- ja alakoulun erityisopettajien vastauksista.

Kolmannessa analyysivaiheessa kolmas tutkija luki sekä ala- että yläkoulua koskevan aineiston ja vertasi aineistoa ensimmäisen ja toisen tutkijan luomiin kategorioihin. Tutkijat kävivät yhteistä keskustelua aineiston analyysistä yhteisymmärryksen saamiseksi. Lieblichin ja kollegoiden (1998) mukaan tutkijoiden välinen yhteistyö aineiston analyysissä lisää tutkijoiden herkkyyttä tekstille sekä sen merkitysten havaitsemiselle.

Tulososiossa kategorioita kuvaavissa aineistositaateissa tunnisteena käytetään merkintää alakoulu tai yläkoulu ja vastaajan vastausnumeroa.

Erityisopettajan työtehtävät osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Aineistosta paikannettiin kolme pääkategoriaa, jotka kuvaavat erityisopettajien työtehtäviä osa-aikaisessa erityisopetuksessa (kuvio 1).

Opetuksen ja tuen antaminen oppilaille

- opetuksen suunnittelu, pienryhmän opettaminen, oppilaan yksilöllinen opettaminen, oppiaineen oppisisältöjen opettaminen, yhteisopettaminen, oppimisen seuranta, oppilaan tukeminen ja tsemppaaminen

Tuen toteuttaminen yhteistyössä: konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö

- konsultaatio, asiantuntijana toimiminen, yhteissuunnittelu, yhteisopettajuus, verkostoissa toimiminen, huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, tiedon välittäjänä toimiminen

Työn kehittäminen, seuranta ja suunnittelu

- koulun pedagoginen kehittäminen, yhteisöllisen oppilashuollon kehittäminen, vastuu pedagogisista asiakirjoista, tuen tarpeen ennaltaehkäisy, tuen tarpeen arviointi (seulonnat) ja seuranta, materiaalien valmistaminen

Kuvio 1. Erityisopettajien keskeiset työtehtävät.

Keskeisimmiksi erityisopettajan työtehtäviksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa määriteltiin 1) opetus ja tuen antaminen oppilaille, 2) tuen toteuttaminen yhteistyössä: konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö sekä 3) työn kehittäminen, seuranta ja suunnittelu. Samoja työtehtäviä tuotiin esiin sekä alakoulun että yläkoulun opettajien vastauksissa.

Opetuksen ja tuen antaminen oppilaille

Opetuksen ja tuen antaminen oppilaille -kategoria jakautui molemmilla kouluasteilla oppisisältöjen opettamisen ja koulunkäynnin tuen antamisen välillä. Oppisisältöjen opettamisella tarkoitettiin oppiaineen sisällön opettamista ja koulunkäynnin tukemisella mm. opiskelu-strategioiden opettamista, interventioiden toteuttamista ja yhteistyön tekemistä oppilaan oppimisen tueksi. Opettajat kokivat tasapainoilun näiden kahden tavoitteen välillä haastavaksi painotellessaan luokan- tai aineenopettajan odotusten ja omien erityisopetusta koskevien tavoitteidensa välimaastossa.

Erityisopettajan työtä toteutettiin sekä pienemmissä ryhmissä erityisopettajan tilassa että yhteisopetuksena oppilaiden omissa luokissa. Erityisopettajan omassa tilassaan antaman opetuksen tavoitteena oli usein yleisessä opetussuunnitelmassa tai tietyllä tuen tasolla pysyminen sekä seuraavalle luokalle tai toiselle asteelle oppilaan toivomiin opintoihin pääseminen. Tietyllä tuen tasolla pysymisellä tarkoitettiin oppilaan tuen tarpeen pysyvän vakiintuneena niin, ettei vahvempaan tuen tasoon siirtymistä tarvittaisi. Erityisopettajat kertoivat opettavansa pienelle ryhmälle jonkin oppiaineen senhetkistä sisältöä ja paikkaavansa perusasioita sekä opettavansa oppiaineen sisältöä yksilöllisemmin kuin mitä isossa

luokassa olisi mahdollista. Usein luokan- tai aineenopettaja oli antanut erityisopettajalle tehtävät, joita erityisopettajan toivottiin oppilaan kanssa tekevän.

Omassa tilassa tapahtuvan opetuksen lisäksi erityisopettajat toteuttivat yhdessä luokanopettajan ja aineenopettajan kanssa oppilaiden joustavaa ryhmittelyä sekä yhteisopettajuutta, jolloin erityisopettaja oli mukana oppilaan luokassa. Alakoulussa työskentelevät erityisopettajat toivat esille yhteisopettajuuden mahdollisuuksia oppilaiden tukemisen yhtenä keinona pienryhmäopetuksen lisäksi. Eräs alakoulun erityisopettaja kuvasi työnsä perustehtävää seuraavasti: ”Oppilaiden tukeminen koululaiseksi kasvamisessa sekä luki- ja matemaattisten valmiuksien vahvistaminen samanaikaisopetuksen sekä pienryhmäopetuksen avulla.” (Erityisopettaja, alakoulu, 90.) Aina yhteisopettajuus tai pienryhmässä opettamiseenkaan eivät kuitenkaan olleet toimivia ratkaisuja, kuten erityisopettajat kuvaavat:

[...] seuraat toisen opettajan luokassa opetusta toimien lähinnä ohjaajana, koska yhteissuunnitteluun ei ole aikaa. (Erityisopettaja, yläkoulu, 18.)

Koska nyt näyttää siltä, että samanaikaisopetus on ”ohjaajana” olemista ja koppiopetukseen lähetetään ne, joista ope haluaa hetkeksi eroon, ja välillä erkan koppiin tulee niin paljon väkeä, ettei sekaan mahdu. (Erityisopettaja, alakoulu, 7.)

Erityisopettajien antama tuki voidaan jakaa oppilaiden oppimisvalmiuksien kehittämiseen eli oppimaan oppimiseen sekä oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Oppimisvalmiuksien kehittämisessä olivat keskeisiä työn kohteita opiskelustrategioiden ja -tekniikoiden opettaminen, lukikuntoutus, oppilaan oman toiminnan ohjauksen ja vireystilan säätely sekä opiskelun strukturoinnin ja sinnikkyyden ja työnteon merkityksen opettaminen. Oppimisvalmiuksien tukemisen tavoitteena oli auttaa oppilasta pärjäämään itsenäisesti opiskelussaan ja elämässään.

Erityisopettajien tehtäväksi kuvattiin myös oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen. Tämä tapahtui vahvistamalla oppilaan oppimismotivaatiota sekä itsetuntoa ja itseluottamusta ”tsemppaamalla” oppilaita koulunkäynnissä. Erityisopettajat pyrkivät mahdollistamaan onnistumisen kokemuksia ja tukemaan oppilaita kouluun kiinnittymisessä. Myös oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen kiinnitettiin huomiota, kuten yksi vastaaja totesi: ”Kokonaisvaltaisen oppilaan hyvinvoinnin tukeminen on myös hyvin tärkeää.” (Erityisopettaja, yläkoulu, 14.)

Tuen toteuttaminen yhteistyössä: Konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö

Tuen toteuttaminen yhteistyössä -kategoria jakautui konsultaation ja moniammatillisen yhteistyön alakategorioihin erityisopettajan eri roolien mukaan. Konsultaatio oli keskeinen erityisopettajan työtapo kummallakin kouluasteella. Konsultointi määriteltiin luokan- ja aineenopettajien tukemiseksi heidän työssään ja toimimiseksi eriyttämisen asiantuntijana:

Laaja-alainen erityisopettaja (Ela) on erittäin tärkeä tuen naruista kiinnipitäjä alaluokilla. Ela tekee tiivistä yhteistyötä luokanopettajan kanssa oppilaiden tuen kartoituksessa, suunnittelussa sekä toteutuksessa. Ela on tuen asiantuntija, jota luokanope konsultoi matalalla kynnyksellä. (Erityisopettaja, alakoulu, 20.)

Erityisopettajan asiantuntemus oli keskeisessä asemassa ja konsultaatiotilanteet olivat näin ollen erityisopettajajohtoisia, mikä poikkesi tasa-arvoisesta yhteistyön tekemisestä. Luokan- ja aineenopettajien työn tukeminen tapahtui jakamalla opettajille tietoa sekä antamalla keinoja ja ideoita oppilaiden tukemiseen ja laajentamalla opettajien pedagogista ajattelua. Konsultoinnin tavoitteeksi nähtiin monipuolisten oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien jalkauttaminen luokkiin. Konsultaatioksi määriteltiin myös luokan- ja aineenopettajien ohjaaminen pedagogisten asiakirjojen täyttämässä. Opettajien lisäksi laaja-alainen erityisopettaja konsultoi myös rehtoria ja opiskeluhoitoryhmää oppilaiden tuen tarpeisiin ja erityisopetukseen liittyvissä asioissa.

Moniammatillinen yhteistyö sisälsi sekä alakoulussa, että yläkoulussa samankaltaisia elementtejä. Yhteistyö muiden koulun opettajien sekä eri yhteistyötahojen kanssa oli keskeistä molemmilla kouluasteilla. Moniammatillinen yhteistyö erosi erityisopettajien kuvaamasta konsultaatiosta, sillä yhteistyötä tehtäessä opettajat kuvasivat olevansa pääsääntöisesti tasa-arvoisessa asemassa yhteistyökumppaneihin nähden. Alakoulussa erityisopettajat kuvasivat olevansa luokanopettajien ”rinnallakulkijoita” ja ”työpareja”. Yläkoulun erityisopettajien vastauksissa oli havaittavissa enemmän vastakkainasettelua opettajien välillä sekä epäselvyyttä oppilaan tukea koskevien työtehtävien jakamisesta. Oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö sekä erilaisiin oppilaan asioita käsitteleviin palavereihin osallistuminen kuului lähes kaikkien erityisopettajien työnkuvaan. Myös osallistuminen oppilaiden koulupolun nivelvaiheiden siirtopalavereihin oli osa erityisopettajien työnkuvaa. Eräs erityisopettaja kiteytti erityisopettajan työn tavoitteen ja moniammatillisen yhteistyön seuraavasti:

Tavoitteena on tukea lasta etenemään omien henkilökohtaisten tavoitteiden mukaan joko yleisessä, tehostetussa tai erityisessä tuessa eri oppiainesisälöissä... Päätavoitteiden toteutuminen muotoutuu osittain moniammatillisen yhteistyön tuloksena, johon laaja-alainen erityisopettaja kuuluu. (Erityisopettaja, alakoulu, 135.)

Erityisopettajien kuvaama moniammatillinen yhteistyö toteutui opettajien, huoltajien, koulun johdon, opiskeluhoollon eri toimijoiden sekä erilaisten verkostojen yhteistyössä.

Työn kehittäminen, seuranta ja suunnittelu

Työn kehittäminen, seuranta ja suunnittelu -kategoriassa tuotiin esiin koulun tasolle liittyviä vastuutehtäviä lähes kaikkien erityisopettajien vastauksissa. Erityisopettajan tehtäväksi määriteltiin ajan tasalla pysyminen koulun kaikkien opetusryhmien tilanteista ja niissä esiintyvistä tuen tarpeista. Oppilaiden tuen tarpeita seurattiin yhdessä luokan- ja aineenopettajien kanssa opettajien huomioihin reagoimalla ja oppilaiden erilaisia taitoja mittaavia kartoituksia ja seulontoja tekemällä. Yläkoulun erityisopettajien vastauksista oli kuitenkin havaittavissa, ettei yläkouluilla ole yhteistä käytäntöä oppilaiden taitojen seulomiseen esimerkiksi lukiongelmassa tai matematiikan pulmissa. Myös ajanpuute oli siellä esteenä seulontojen tekemiselle. Alakouluissa koko luokkia koskevien seulontojen tarkoituksena oli lisäksi varmistaa, että koulutasolla kaikki tukea tarvitsevat oppilaat saavat yhdenvertaisesti tukea haasteisiinsa.

Laaja-alaisen erityisopettajan työn tavoitteena on varmistaa, että heikoimmin pärjäävät oppilaat saavat riittävästi tukea oppimiseensa ja että jokainen oppimisen haaste tunnustetaan ja tuetaan, ennen kun ongelmat kasaantuvat. (Erityisopettaja, alakoulu, 116.)

Lukikartoituksille ei ole aikaa lähes ollenkaan tällä hetkellä, vaikka mielestäni pitäisi ehdottomasti olla! (Erityisopettaja, yläkoulu 52.)

Erityisopettajan tehtäväksi nähtiin koko koulua koskevien oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmien ja tukitoimien suunnitteleminen ja kehittäminen sekä annetun tuen seuranta. Yläkoulussa koko koulun kehittämiseen liittyviä teemoja tuli aineistossa vähemmän esille kuin alakoulussa, ja erityisopettajat kertoivat keskittyvänsä enemmän yksittäisen oppilaan tukitoimien suunnitteluun koko koulua koskevien käytänteiden sijaan. Erityisopettajat toimivat usein tiedon välittäjänä luokkien ja oppilaiden muuttuvista tuen tarpeista koulun johdon suuntaan ja osallistuivat koulun johdon kanssa oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien käytön suunnitteluun.

Tuen suunnittelun lisäksi erityisopettajat vastasivat kouluissaan usein myös pedagogisten asiakirjojen laadinnan koordinoinnista ja huolehtivat, että ne tulevat ajallaan täytetyiksi. Päävastuu asiakirjojen laadinnasta oli kuitenkin useimmiten luokan- ja aineenopettajilla. Erityisopettajat kertoivat osallistuvansa asiantuntijana usein myös koulun yhteisöllisen opiskeluhuollon, moniammatillisen yhteistyön käytänteiden sekä erityisopetuksen järjestämisen kehittämiseen koululla.

Kaikista erityisopettajista yli puolet (alakoulussa 64 % ja yläkoulussa 56 %) koki pystyvänsä vaikuttamaan työnkuvaansa koulussa vähintäänkin kouluarvosanan kahdeksan verran mitattuna kouluarvosana-asteikolla 4–10.

Erityisopettajan työnkuvaa koskevat kehittämissuhteukset

Aineistosta paikannettiin kolme erityisopettajan työn kehityskohdetta: työtehtävien rajaaminen, työn kehittäminen lainsäädännön kautta sekä kuntoutuksellisen ja yksilöllisen työteen painottaminen (kuviot 2).

Työtehtävien rajaaminen

- puheopetus, kaikkien oppilaiden seulonnat ja testaaminen, yksilöllistettyjen oppiaineiden opettaminen, eri tuen tasoa saavien oppilaiden opettaminen, psyykkisesti pahoinvoivat oppilaat, suomi toisena kielenä oppilaiden opetus jos oppilaalla ei oppimisvaikeutta, vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, "nelosvaarassa" olevien opetus, työrauhaongelmien ratkominen, tukiopetuksen antaminen, kokeisiin valmistaminen, rästitehtävien valvominen, usen oppiaineen samanaikainen opetus, suunnittelematon yhteisopetus, työnjaon selkeyttäminen eri toimijoiden kesken, palaverien määrän vähentäminen, koulun vastuutehtävät, opettajien sijaistaminen, vastuu pedagogisista asiakirjoista, esimiehelle kuuluvat tehtävät

Työn kehittäminen lainsäädännön kautta

- opetusvelvollisuus, luokka- ja oppilasmäärä, pedagogiset asiakirjat

Kuntoutuksellisen ja yksilöllisen työtöteen painottaminen

- oppimisvalmiuksien kehittäminen, oppimisvaikeuksien kuntoutus, yksilöllinen tuki

Kuvio 2. Erityisopettajan työn kehityskohteet.

Työtehtävien rajaaminen

Työtehtävien rajaamista koskevat ehdotukset olivat sekä ala- että yläkoulussa työskennelleillä erityisopettajilla pääosin samanlaisia, mutta joitakin eroja kuitenkin löytyi. Alakoulussa työskentelevät erityisopettajat halusivat rajata työnkuvastaan pois puheopetuksen, jota ei nähty järkeväksi, sillä usein puheharjoitusten tekemiseen kotona ei sitouduta. Yläkoulussa puheopetusta ei enää juurikaan anneta, vaan se painottuu alkuopetukseen. Alakoulun erityisopettajat halusivat myös vähentää kaikkien oppilaiden testaamista ja seulontoja, jotka vievät aikaa oppilaille annetusta ajasta.

Työnkuvan ulkopuolelle jättäisin myös mahdollisesti osan seulonnoista, ne vievät paljon kallisarvoista aikaa mm. oppilaiden oppitunneilla saamasta tuesta. Mikäli oppilaita on aikaa havainnoida (ja tukea) oppitunnilla, eivät kaikki seulonnat ole välttämättä tarpeellisia (Makeko, erilaiset luetunymmärtämisen testit, sanelut, lukusujuvuuden testaus...) (Erityisopettaja, alakoulu, 50.)

Erityisopettajien keskuudessa vallitsi suuri epäselvyys siitä, millä tuen tasoilla olevia oppilaita heidän tulisi opettaa, ja kehittämisehdotuksissa erityisopettajat toivat esille ehdotuksia työn rajaamisesta. Osa opettajista halusi rajata pois yksilöllistettyjen oppiaineiden opettamisen, osa erityisen ja jopa tehostetun tuen oppilaiden opetuksen, ja osa puolestaan yleisen tuen oppilaiden opetuksen. Päävastuun oppilaan koko oppiaineen opetuksesta ja sen arviointivastuun ei koettu kuuluvan erityisopettajan työhön. Opetuksellisista tehtävistä haluttiin rajata työn ulkopuolelle tukiopetuksen antaminen, oppilaan preppaaminen kokeisiin sekä rästitehtävien teettäminen erityisopetuksessa, sillä näiden katsottiin kuuluvan luokan-, tai aineenopettajan vastuulle. Lisäksi koettiin ongelmallisina usean oppiaineen opetta-

minen samanaikaisesti sekä suunnittelematon yhteisopettajuus, jossa erityisopettajalle jäi avustajan tai työrauhapoliisin rooli.

Vastuu työrauhaongelmien hoitamisesta koettiin usein erityisopettajan työhön kuulumattomaksi osa-alueeksi. ”Jatkuvien työrauhaongelmien kanssa tulipalojen sammuttelu ei ole työnkuvaani, mutta kenen sitten...?” (Erityisopettaja, yläkoulu, 18.) Haasteellisesti käyttäytyvät oppilaat olivat yleisin oppilasryhmä, joka haluttiin rajata erityisopettajan työnkuvan ulkopuolelle, mutta myös psyykkisesti oireilevat oppilaat koettiin osittain erityisopettajan asiantuntijuuden ulkopuolelle kuuluviksi:

Rajaisin ulkopuolelle häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden säilömistä erityisopettajan ohjauksessa. Ahdistuvat ja huonovointiset oppilaat haluaisin ohjata koulupsykykkärit tai psykiatriselle sairaanhoitajalle. (Erityisopettaja, yläkoulu, 19.)

Osa erityisopettajista halusi rajata työnkuvastaan pois myös sellaiset suomea toisena kielellä opiskelevat oppilaat, joilla ei ole oppimisvaikeutta, vuosiluokkiin sitomattomasti opiskelevat oppilaat sekä ”nelosvaarassa” olevat oppilaat, mikä tarkoitti oppilaita, jotka eivät saa yläkoulussa kurssiaan suoritettua.

Osa vastanneista painotti tarvetta osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työnkuvan jakamiseen erikoisosaamisen ja perehtyneisyyden mukaan. Lisäksi erityisopettajat toivoivat selkeää työnjakoa eri alojen ammattilaisille, kuten koulupsykologeille ja koulukuraattoreille, kuuluvien töiden erottamiseksi erityisopettajan työnkuvasta. Erityisopettajan työhön koettiin kuuluvan yhä useammin opettajalle kuulumattomia työtehtäviä, kuten eräs vastaaja kuvasi:

Hyvinvointi pitää sisällään monia eri osa-alueita ja näiden tukemiseen pitäisi olla eri asiantuntijat. En ole lääketieteen tai psykiatrian asiantuntija, en sosiaalityöntekijä, poliisi tai kenenkään vanhempi. (Erityisopettaja, yläkoulu 57.)

Erityisopettajien toteuttamat koulun tason vastuutehtävät, kuten teemapäivien ja juhlien suunnittelu, kirjastovastuu, välituntivalvonnat ja opettajien sijaistaminen, haluttiin rajata työn ulkopuolelle. Aineistosta oli havaittavissa, että erityisopettajat toimivat usein opettajien sijaisina. Sijaistaminen koettiin huonoksi ratkaisuksi ja siitä haluttiin päästä eroon, sillä sijaistaessaan erityisopettaja on poissa omasta työstään ja tukea tarvitsevilta oppilailta, ja yllättävät poissaolot vaikuttavat myös luokan- ja aineenopettajien suunnitelmiin.

Osa erityisopettajista koki haasteelliseksi myös päävastuun tuen asiakirjojen prosessin ylläpidosta, pedagogisten asiakirjojen tekemisestä ja muiden opettajien tukemisesta asiakirjojen teossa. Koulun johdon erityisopettajille delegoimat esimiestason työt, kuten raportoinnit ja erityisen tuen päätösten valmistelu sekä viimesijainen vastuu tuen asiakirjoista, eivät erityisopettajien mielestä kuuluneet heidän työnkuvaansa, kuten eräs erityisopettaja kuvasi:

Vastuu tuen papereiden säilyttämisestä ja arkistoinnista sekä koko paperirumpan ylläpidosta kuuluu mielestäni koulun johdon toimenkuvaan, eikä erityisopettajalle. Erityisope ei ole esimiesasemassa muihin opettajiin, ja kunnassamme tehostetun tuen paperit kuuluvat aineenopelle. Käytännössä lähes kaikki työ jää erkalle. (Erityisopettaja, yläkoulu, 13.)

Erityisopettajat halusivat rajata myös palavereihin osallistumisen määrää, sillä he kokivat, että osa palavereista oli turhia, eikä erityisopettajan asiantuntijuutta välttämättä tarvita kaikissa palavereissa.

Työn kehittäminen lainsäädännön kautta

Työnkuvan laajenemisen myötä erityisopettajat kokivat, ettei nykyinen voimassa oleva osa-aikaisena erityisopettajana työskentelevän opettajan opetusvelvollisuus vastaa nykyistä työn sisältöä, ja se osaltaan myös vaikeuttaa työn tekemistä. Erityisopettajat toivoivat saavansa lisää nimettyä työaikaa keskeisten työtehtävien hoitamiseen, kuten konsultaatioon, tiimityöhön ja palavereihin osallistumiseen. Erityisopettajien työssään kohtaamat oppilasmäärät vaihtelivat tässä tutkimuksessa suuresti, ja esiin nousi tarve määritellä, kuinka monta oppilasta ja/tai vuosiluokkaa voi olla yhden laaja-alaisen erityisopettajan vastuulla. Liiallinen oppilasmäärä vaikeuttaa työn laadukasta tekemistä ja aiheuttaa epätasa-arvoa oppilaiden välille, sillä erityisopettajan aika ei riitä kaikille.

On erittäin tärkeää, että on ohjeistus kuinka paljon tukea tehostetun tai erityisen tuen oppilaan kuuluu saada, jotta elan tuki jakautuu varmasti oikeudenmukaisesti. Lisäksi tarvitaan tuntuva alennus oppilasmäärään, joka yhdellä elalla on yhteistyöluokissa. Useimmilla lienee nykyään n. 200 oppilasta ja se on aivan liikaa laadukkaan tuen toteuttamiseksi viikoittain. (Erityisopettaja, alakoulu, 20.)

Työnkuvassa rajaisin opetusvelvollisuutta, sillä opetuksen ulkopuolista työtä on valtavasti. Nyt opetusvelvollisuus on 24 h, mutta se saisi olla korkeintaan 18–20 h. Tein toissa vuonna työajanseurantaa ja viikoittainen työtuntimäärä oli noin 50 h (45–60 h). (Erityisopettaja, yläkoulu, 78.)

Opettajat toivat esiin tarpeen kehittää myös oppimisen- ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin liittyviä käytänteitä. Nykyisellään asiakirjojen täyttäminen koettiin liian raskaaksi ja kaikkien opettajien työaikaa vieväksi.

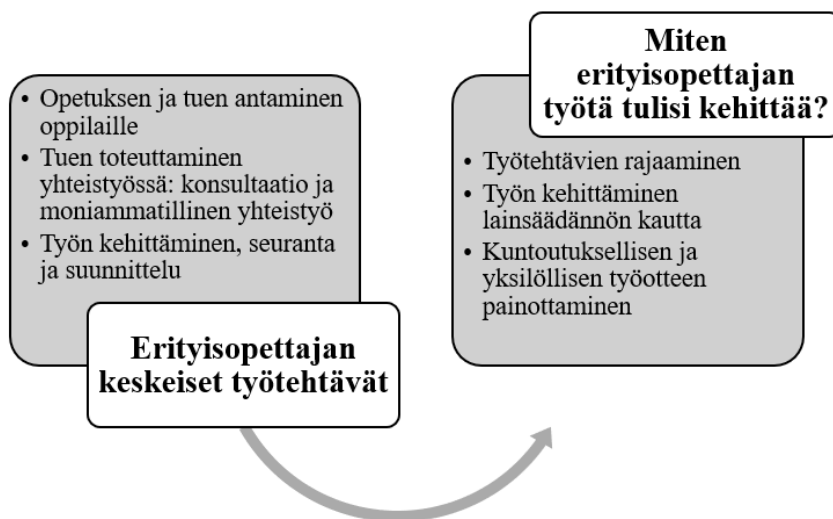
Kuntoutuksellisen ja yksilöllisen työotteen painottaminen

Vastaaajien mukaan erityisopettajan työnkuvan ei tulisi olla ainoastaan oppilaan opettamista pienemmässä ryhmässä, vaan oppilaan yleisten oppimisvalmiuksien kehittämistä hänen omalta tasoltaan lähtien ja mahdollisuuksien mukaan tukitoimien siirtämistä luokkatilanteisiin. Opetuksen paikkaamista ja saman opetuksen toteuttamista kuin isossa luokassa ei koeta erityisopettajan työn ytimeksi ja se halutaan rajata erityisopettajan työn ulkopuolelle. ”Rajaisin ulkopuolelle ”kirjapedagogiikan” eli samaa kuin muu luokka mutta pienessä ryhmässä sekä tiukan lukujärjestyksen noudattamisen omassa työssä.” (Erityisopettaja, alakoulu, 29.)

Kuntouttava opetus koettiin tärkeäksi ja etenkin yläkoulussa erityisopettajat toivoivat voivansa pitää intensiivisiä ”kuntoutuskursseja” esimerkiksi lukivaikeuksien kanssa kamppaileville oppilaille. Myös alakoulun erityisopettajat toivat esiin toiveen lyhyempien interventioiden toteuttamisen mahdollisuudesta. Työn painopisteen toivottiin muuttuvan yhä enemmän oppilasta kuntouttavan opetuksen suuntaan.

Pohdintaa erityisopettajan työnkuvasta

Olemme tutkimuksessamme tarkastelleet erityisopettajien näkemyksiä työtehtävistään ja niiden kehittämistä. Paikansimme aineistosta kolme keskeistä työtehtävää sekä kolme erityisopettajien esiin nostamaa työn kehityskohdetta (kuvio 3).



Kuvio 3. Erityisopettajan keskeiset työtehtävät ja työn kehittämisehdotukset.

Koulutuksen kehittämisen tavoitteena on ollut opetuksellisen tasa-arvon saavuttaminen sekä tuen tarjoaminen siten, etteivät oppilaat leimautuisi (Lintuvuori ym. 2017; Kivinen & Kivirauma 1986). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tällä hetkellä erityisopettajien työn keskiössä ovat joustava oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoaminen sekä tuen tuominen myös oppilaiden omiin luokkiin erillisen erityisopetuksen sijasta. Erilaiset käytänteet koulujen välillä saattavat oppilaat kuitenkin epätasa-arvoiseen asemaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen saamisessa (Ukkola & Väättäin 2021; Lintuvuori & Rämä 2022). Lisäksi koulujen välillä on erilaisia käytänteitä erityisopettajan työnkuvan määrittelyssä sekä käytettävissä olevissa resursseissa (Paloniemi ym. 2023). Eduskunnan oikeusasiamies (2022) on myös antanut kannanottonsa työnkohteen rajaamista koskevaan keskusteluun ja pyytänyt Opetushallitusta tarkistamaan ohjeistustaan erityisopettajien kelpoisuuksista erityistä tukea saavan oppilaan opetuksessa. Päävastuun kantamisen oppilaan koko oppiaineen opetuksesta ei tässä tutkimuksessa koettu kuuluvan osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan vastuulle.

Erityisopettajien työtehtävät ovat vuosien varrella laajentuneet työn alkuvuosikymmenten luku- ja kirjoitusvaikeuksista (Kivinen & Kivirauma 1986) ja sopeutumisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kasvun ja opetuksen tukemisesta (Ahvenainen 1983) moninaisiin oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin vastaamiseen (myös Nykänen 2021). Tutkimuksessa havaitsimme, että tällä hetkellä erityisopettajille on epäselvää, mikä oppilasryhmä tai millaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea saavat oppilaat ovat heidän työnsä kohteena. Eri oppilasryhmiä sekä eri tuen tasolla olevia oppilaita haluttiin rajata erityisopettajan työn ulkopuolelle, vaikka erityisopettajien työn ja erityispedagogiikan näh-

dään tiiviisti liittyvän inklusiivisen koulun kehittämiseen. Erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työn kohteena ovat kuitenkin kaikilla tuen tasoilla olevat oppilaat (Jahnukainen ym. 2012; Nykänen 2021; Opetushallitus 2014).

Usein erityisopettajan työn ulkopuolelle haluttiin ajanpuutteeseen vedoten rajata haasteellisesti käyttäytyvät oppilaat. Tämä oppilasryhmä on kuitenkin ollut yhtenä erityisopettajan työn kohderyhmänä osa-aikaisen erityisopetuksen alkuajoista saakka (Ahvenainen 1983). Työn ulkopuolelle rajaaminen voi kertoa myös asenteista, sillä opettajien asenteet käytöshäiriöisiä oppilaita kohtaan ovat usein negatiivisempia kuin muita oppilasryhmiä kohtaan (Moberg ym. 2020; Saloviita 2020; Takala & Sirkko 2022). Voi myös olla, että ajan puutteen lisäksi opettajilta puuttuu keinoja kohdata näitä lapsia (Smith & Higbee 2021), ja se tuottaa opettajille hankaluutta. Suurin osa vastanneista oli suorittanut erilliset erityisopettajaopinnot, joiden aikana ei välttämättä ehditä paneutua syvällisesti yhden tukea vaativan oppilasryhmän kohtaamiseen tai inklusiivisen opetuksen käytänteisiin.

Erityisopettajan työn sisältö koostuu sekä opetuksesta että laajemman yhteistyön tekemisestä eri tahojen kanssa. Yhteistyön tekeminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisopettajien työn ytimenä, ja se toteutui suhteessa toisiin opettajiin ja rehtoriin, huoltajiin, muihin ammattiryhmiin sekä koulun eri sidosryhmiin. Naapurimaassamme Ruotsissa on erityisopetuksen työmäärä kouluissa jaettu kahdelle ammattilaiselle, erityisopettajalle ja erityispedagogille. Siellä erityisopettaja vastaa enemmän lasten kanssa työskentelystä ja erityispedagogi yhteistyöstä aikuisten kanssa (Göransson ym. 2015). Suomessa erityisopettajan vastuulla ovat kaikki nuo tehtävät.

Erityisopettajat toimivat kouluissa mukana myös koulun kehittämistyössä sekä olivat usein viime kädessä vastuussa oppilaiden pedagogisten asiakirjojen ajan tasalla pitämisestä (myös Paloniemi ym. 2023). Erityisopettajat eivät kuitenkaan ole esimiesasemassa koulun muihin opettajiin nähden, vaikka he joutuvat työssään puuttumaan myös muiden opettajien työtehtäviin, ja tämä koettiin joskus haasteellisenä. Pedagogisten asiakirjojen päivittäminen koettiin raskaana prosessina, joka vie aikaa oppilailta ja yhteistyöhön käytettävältä ajalta. Erityisopettajat toivoivat tulevaisuudessa lisää työaikaa yhteistyön tekemiseen sekä opettajien konsultointiin, joka tässä tutkimuksessa oli yksi keskeisimpiä erityisopettajien työmuotoja. Konsultaation kautta erityisopettajat tukivat luokan- ja aineenopettajia heidän työskentelyssään ja opetuksen eriyttämisessä. Konsultaatiossa oli kuitenkin havaittavissa opettajien välistä epätasa-arvon kokemusta erityisopettajan toimiessa neuvonantajana ja asiantuntijana suhteessa luokan- tai aineenopettajaan. Ammatillinen yhteistyö ei Rosen (2011) mukaan aina ole mutkatonta.

Erityisopettajan antama opetus toteutui sekä yhteisopetuksena oppilaiden omissa luokissa että erityisopettajan tilassa pienemmissä oppilasryhmissä tilanteen mukaan vaihdellen. Erityisopettajat tasapainoilevat opetustyössään oppilaiden kuntouttavan erityisopetuksen ja aineenopettamisen välimaastossa. Silti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden korostaminen näytti olevan keskiössä erityisopettajien työssä. Voidaankin pohtia, onko erityisopettajan tarjoama tuki riittävää, jos erityisopettaja toteuttaa luokan- tai aineenopettajan pyytämien asioiden opettamista pienessä ryhmässä kuntouttavan, interventioita hyödyntävän ja oppimistaitoja tukevan erityisopetuksen sijaan. Erityisopetuksen alkuajoista alkaen yksilöllinen, oppilaan vaikeuksia kuntouttava opetus on ollut erityisopetuksen ydintä. Takala ja Saarinen (2020) havaitsivat omassa yhteisopetustutkimuksessaan, että erityisopettajat etsivät tasapainoa yhteisopetuksen ja pienryhmäopetuksen välille. On poikkeuksellista, että tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus mainittiin yhtä usein sekä ala- että yläkoulussa, sillä aiemmissa tutkimuksissa (mm. Mäki-Havulinna 2018; Shin ym. 2016) yhteisopettajuuden toteuttaminen yläkouluissa on ollut alakoulua vähäisempää.

Tällä tutkimuksella on useita rajoitteita. Tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui opettajien Facebook-ryhmien kautta, mikä karsi vastaajia, eikä kyselylomake ollut kaikille saavutettavissa. On mahdollista, että sosiaalinen media tavoittaa parhaiten aktiiviset opettajat, jotka haluavat seurata työtään koskevaa keskustelua myös vapaa-ajalla. Kyselylomakkeen linkkiä pyydettiin kuitenkin jakamaan vapaasti erityisopettajakollegoille myös muita kanavia pitkin. Tutkimukseen osallistujien määrä (N=249) oli suhteellisen korkea, sillä vuonna 2019 julkaistun tilaston mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskenteli 817 pätevää erityisopettajaa (Vipunen 2023). Tutkimukseen vastanneiden ikäjakauma noudattelee melko tarkasti erityisopettajan ammatissa toimivien ikäjakaamaa. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019 -raportin (Opetushallitus 2020) mukaan vuonna 2019 oli 43,1 % erityisopettajista 50-vuotiaita tai vanhempia. Sosiaalisessa mediassa jaettuun kyselylomakkeeseen vastaaminen on saattanut vaikuttaa vastauksiin madaltamalla kynnystä esittää kriittisiäkin mielipiteitä etenkin, kun uutisointi opettajien pätevyyksistä kävi kuumana juuri aineistonkeräämisen aikoihin.

Kolmen tutkijan yhteistyönä tehty aineiston analyysi lisää tutkimuksen luotettavuutta (Lieblich ym. 1998). Jatkossa erityisopettajien työnkuvia kannattaisi tutkia kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1985) keinoin, jossa työtä kehitetään yhdessä erityisopettajien kanssa. Myös oppilaiden näkökulman esiintuominen, heidän näkemyksensä osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja erityisopettajalta saadusta tuesta, toisi mielenkiintoisen lisän työnsisältöön liittyvään keskusteluun. Lisäksi erityisopettajien toteuttamaa konsultaatiota on Suomessa tutkittu vielä suhteellisen vähän (Sundqvist & Ström 2015).

Erityisopettajan työ näyttäytyy tällä hetkellä kamppailuna, jossa pyritään vastaamaan jo olemassa oleviin, yhä haastavampiin ja moninaisempiin oppilaiden ja kollegojen tuen tarpeisiin. Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työnkuva ja vastuut ovat laajoja ja vaativat selkeyttämistä ja tarkempaa valtakunnallista ohjeistusta, jotta pystytään vastaamaan yhtäläisesti kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin. Opetusvelvollisuuteen perustuva palkkausjärjestelmä ei parhaalla mahdollisella tavalla näytä tukevan erityisopettajan työn tekemistä, eikä se huomioi erityisopettajan työnkuvaan kuuluvaa yhteistyövaadetta. Erityisopettajat toivoivat tarkempaa valtakunnallista ohjeistusta ja selkeää työnkuvan rajaamista. Tutkimuksemme perusteella toteamme, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työ on tärkeää sekä oppilaiden suorassa tukemisessa että myös luokan- ja aineenopettajien tukemisessä, jotta he pystyvät vastaamaan kaikkien oppilaiden oppimisen- ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin. Siten erityisopettajat ovat avainasemassa edistämässä inklusiivisen koulun kehitystä.

Käytetty aineisto

Osa-aikaisena erityisopettajina työskenteleville erityisopettajille suunnattu sähköinen kysely joulukuussa 2022 – tammikuussa 2023. Oulun yliopisto. Aineisto kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

Ahtiainen, Raisa, Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2021. The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in

- Finland. *Education Sciences* 11 (11), Article 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ahvenainen, Ossi 1983. *Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus*. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimuslauseita 42. Helsinki: Kouluhallitus.
- Aluehallintovirastot 2022. *Peruspalvelujen arviointi 2021. Aluehallintovirastojen vuotta 2021 koskeva peruspalvelujen alueellisen saatavuuden arviointi 3/8 - Erityisopetuksen tila*. Aluehallintoviraston verkkosivu [www-lähde]. < <https://avi.fi/peruspalvelujen-arviointi> > (Luettu 30.3.2023).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusehdoista 1998/986. Annettu 14.12.1998 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Asetus%20opetustoimen%20henkil%20C3%B6st%20C3%B6n%20kelpoisuusehdoista> > (Luettu 30.9.2023).
- Atkins, Marc S., Frazier, Stacy L., Leathers, Sonya J., Graczyk, Patricia A., Talbott, Elizabeth, Jakobsons, Lara, Adil, Jadel Abdul, Marinez-Lora, Ane, Demirtas, Hakam, Gibbons, Robert B. & Bell, Carl C. 2008. Teacher key opinion leaders and mental health consultation in low-income urban schools. *Journal of consulting and clinical psychology* 76 (5), 905–908. <https://doi.org/10.1037/a0013036>
- Crothers, Laura M., Hughes, Tammy L. & Morine, Karen A. 2008. *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counsellors, special educators, and other mental health professionals*. New York, NY: Routledge.
- Eduskunnan oikeusasiamies 2022. EOAK/3927/2021. *Oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta riippumatta järjestämispaiakasta tai opetusryhmästä* [www-lähde]. < <https://www.oikeusasiamies.fi/r/fi/ratkaisut/-/eoar/3927/2021> > (Luettu 30.3.2023).
- Eklund, Gunilla, Sundqvist, Christel, Lindell, Matilda & Toppinen, Heidi 2021. A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education* 36 (5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Engeström, Yrjö 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 1984 (4). <https://doi.org/10.33336/aik.96417>
- Fluijt, Dian, Bakker, Cok & Struyf, Elke 2016. Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Friend, Marilyn, Cook, Lynne, Hurley-Chamberlain, Deanna A. & Shamberger, Cynthia 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Klang, Nina, Magnússon, Gunlaugur & Nilholm, Claes 2015. *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad University Studies 2015:13. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Hansen, Janne H., Carrington, Suzanne, Jensen, Charlotte R., Molbaek, Mette & Secher Schmidt, Maria C. 2020. The Collaborative Practice of Inclusion and Exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Heikkinen, Hannu L.T., Utriainen, Jukka, Markkanen, Ilona, Pennanen, Matti, Taajamo, Matti & Tynjälä, Päivi 2020. Opettajakoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Helsinki [www-lähde]. < https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf >

- Ihatsu, Markku, Ruoho, Kari & Happonen, Heikki 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla & Virtanen, Pirkko (toim.), *Erityisopetuksen tila 2/96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jahnukainen, Markku 2021. Erityisopetus ja oppivelvollisuus. Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja, Oppivelvollisuus 100 vuotta*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jahnukainen, Markku & Hautamäki, Jarkko 2015. Epilogi. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Meri-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen: Kasvatusalan tutkimuksia 67*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 201–205.
- Jahnukainen, Markku, Pösö, Tarja, Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 15–54.
- Jahnukainen, Markku 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuukien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501–507. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116947>
- Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1986. Erikseen ja integroituna: Erityisopetus ja oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910–1985. *Sociologia* 23 (4), 295–311.
- Klinikkaopetus ry. 1977. *Samanaikaisopetus*. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Kokko, Marjut 2021. *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526231433>
- Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025 [www-lähde]. < <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2022/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika> > (Luettu 30.3.2023).
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu 24.6.2010 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> > (Luettu 30.9.2023).
- Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, Tamar 1998. Categorical-Content Perspective. Teoksessa Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, Tamar (toim.), *Narrative Research*. Thousand Oaks: Sage, 112–138. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lintuvuori, Meri 2019. *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Helsinki Studies in Education, 51 Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lintuvuori, Meri, Hautamäki, Jarkko & Jahnukainen, Markku 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika* 11 (4) [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68762> > (Luettu 1.3.2023).
- Lintuvuori, Meri & Rämä, Irene 2022. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö [www-lähde]. < https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 1.3.2023).
- Mihajlovich, Christopher 2020. Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research* 4 (2), 83–87. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>

- Moberg, Sakari, Muta, Etsuko, Korenaga, Kanako, Kuorelahti, Matti & Savolainen, Hannu 2020. Struggling for inclusive Education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 35 (1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mober, Sakari 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla & Virtanen, Pirkko (toim.), *Erityisopetuksen tila 2/96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäki-Havulinna, Johanna 2018. *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nykänen, Helena 2021. *Veteen piirretty viiva: opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287>
- Ojanen, Sinikka 1979. *Kriittisten kohtien analyysia luokattoman erityisopettajan ammattitaitoimenkuvan nykytilanteesta*. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 19. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) 2022. ”Opettajana perusopetuksessa”. OAJ:n verkkosivu [www-lähde]. < <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/#nain-kelpoisuusvaatimukset-ja-tehtavat-eroavat-toisistaan> > (Luettu 1.2.2023).
- Opetushallitus 2020. *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Raportit ja selvitykset 2020:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 4.2.2023).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75235?show=full> > (Luettu 1.1.2023).
- Opetusministeriö 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> > (Luettu 3.2.2023).
- Panula, Anne-Mari 2013. *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7871-2>
- Paju, Birgit 2021. *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- Paju, Birgit, Kajamaa, Anu, Pirttimaa, Raija & Kontu, Elina 2022. Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Paloniemi, Annukka, Pulkkinen, Jonna, Kärnä, Eija & Björn, Piia M. 2023. 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>
- Peruskouluasetus 718/1984. Annettu 27.5.1983 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840718> > (Luettu 30.09.2023).

- Peruskoululaki 476/1983. Annettu 27.5. 1983 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> > (Luettu 30.09.2023).
- Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thunberg, Helena & Vainikainen, Meri-Paoliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–105. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Rose, Jo 2011. Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children & Society* 25, 151–163. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>
- Rytivaara, Anna, Pulkkinen, Jonna & Takala, Marjatta 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.
- Rämä, Irene & Lintuvuori, Meri 2022. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö [www-lähde]. < https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 4.3.2023).
- Saloviita, Timo 2020. 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>
- Schreier, Margaret 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shin, Mikyung, Lee, Hyunjoo & McKenna, John W. 2016. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20 (1), 91–107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Shepherd, Katharine G., Fowler, Susan, McCormick, Jazarae, Wilson, Cynthia L. & Morgan, Daniel 2016. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education* 39 (2), 83–97. <https://doi.org/10.1177/0888406416637904>
- Sikiö, Unto 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa Klinikkaopetus ry. (toim.), *Samanaikaisopetus. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste*. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Sirkko, Riikka 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Smith, Sarah C. & Higbee, Thomas S. 2021. Effects of behavioural skills training on teachers conducting the recess-to-classroom transition. *Journal of Behavioral Education* 30 (4), 624–640. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09395-1>
- Ström, Kristiina 1996. *Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller... Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet*. Vasa: Åbo Akademi.
- Sundqvist, Christel, Björk-Åman, Camilla & Ström, Kristina 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, Christel & Ström, Kristina 2015. Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 25 (4), 314–338. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>
- Sundqvist, Christel, von Ahlefeld Nisser, Désirée & Ström, Kristine 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>

- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL 2023. ”Erityisopettaja”. SOOLin verkkosivu [www-lähde]. < <https://www.sool.fi/opettajaksi/erityisopettaja/> > (Luettu 20.2.2023).
- Takala, Marjatta, Pirttimaa, Raija & Törmänen, Minna 2009. Inclusive special education: The role of special educators in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, Marjatta & Saarinen, Minna 2020. Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämäntutkimus* 18 (3), 231–244. <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Takala, Marjatta & Sirkko, Riikka 2022. Pre-service teachers’ attitudes towards inclusion in Finland. *Support for Learning* 37, 377–398. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12415>
- Tilastokeskus 2023. ”Oppimisen tuki”. Tilastokeskuksen tiedote 17.8.2023 [www-lähde]. < <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> > (Luettu: 25.8.2023).
- Tuunainen, Kari & Ihatsu, Markku 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla & Virtanen, Pirkko (toim.), *Erityisopetuksen tila 2/96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ukkola, Annette & Väätäinen, Hanna 2021. *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus – Katsaus kansallisiin arviointeihin*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi, 16:2021 [www-lähde]. < <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/tasa-arvo-yhdenvertaisuus-ja-osallisuus-koulutuksessa-katsaus-kansallisiin-arviointeihin> > (Luettu 30.09.2023).
- Vipunen. Opetushallituksen tilastopalvelu 2023. *Ikäryhmä*. Tilastopalvelun raportti [www-lähde]. < https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Opettaja-tiedot%20-%20perusopetus%20-%20kelpoisuus%20-%20ik%C3%A4.xlslb >
- Wihersaari, Aino, Rytivaara, Anna & Eskola, Jari 2022. ”Opettajana koen riittämättömyyttä”: Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Teoksessa Härkönen, Saaga, Lätti, Johanna, Rytivaara, Anna & Wallin, Anna (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat toimintaympäristöt. Kymmenen eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 27–51.

KT Riikka Sirkko toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa.

FM Ninnu Kotilainen tekee väitöskirjaa yläkoulun oppimisen tuesta Oulun yliopistossa ja työskentelee opettajana.

Professori Marjatta Takala työskentelee Oulun yliopistossa.