

**“Tässä työssä ei koskaan voi sanoa, että mä tiedän kaiken ja
mä oon valmis.” Kymmenen helsinkiläisen laaja-alaisen
erityisopettajan työnkuvaa.**

Heli Paananen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Paananen, Heli. 2014. "Tässä työssä ei koskaan voi sanoa, että mä tiedän kaiken ja oon valmis." Kymmenen helsinkiläisen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kymmenen helsinkiläisen yläkoulussa opettavan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva. Erityisopettajan työnkuva on muotoutumassa klinikkaopettajan roolista yhä enemmän kohti yhteistoiminnallisempaa roolia samanaikaisopettajana ja konsulttoijana. Tutkimuksessa selviteltiin työnkuva sekä työtuntien ulkopuolisten työtehtävien jakautumista. Samoin tarkasteltiin laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyön muotoja sekä konsultaatiota työn osa-alueena.

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena kymmenelle helsinkiläiselle yläkoulussa opettavalle laaja-alaiselle erityisopettajalle. Sisältö analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä.

Tutkimuksen tuloksina on huomattavissa se, että puolet tutkimuksen laaja-alaisista erityisopettajista opetti edelleen pääosin klinikkaopetusta. Muutama erityisopettaja oli kuitenkin tuonut kouluunsa samanaikaisopetuksen mallin, jonka koulut olivat ottaneet hyvin vastaan. Yhteistyöhön kollegojen kanssa sekä moniammatilliseen työhön mm. oppilashuollon asioissa käytettiin vastaajien mukaan kasvavassa määrin aikaa. Opetuksen ulkopuolisesta työstä tärkeimpänä korostui oppilashuoltotyö (keskimäärin 20 % opetuksen ulkopuolisesta työajasta), aineenopettajan konsultointi ja yhteistyö (19 %) ja opetuksen suunnittelu (18%).

Johtopäätöksinä tutkimuksesta voidaan nähdä samanaikaisopetuksen roolin vahvistuminen kouluissa erityisopettajan työn muutosprosessina. Moniammatillinen oppilashuoltotyö ja konsultatiivinen sekä muu yhteistyö aineenopettajiin/luokanvalvojiin päin muodostaa yhä suuremman osan laaja-alaisen erityisopettajan työajasta.

Hakusanat: laaja-alainen erityisopettaja, erityisopettajan työnkuva, klinikkaopetus, konsultaatio erityisopettajan työssä

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA.....	2
2.1	Laaaja-alaisen erityisopetuksen kehittyminen Suomessa.....	2
2.2	Erityisopetus -käsitteen määrittelyä.....	3
2.3	Erityisopetus suomalaisessa peruskoulussa	4
3	LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA	8
3.1	Erityisopetuksen perusta.....	8
3.2	Laaaja-alaisen erityisopettajan työn jakautuminen.....	9
3.3	Laaaja-alaisen erityisopettajan työn toimintamallit	15
3.4	Samanaikaisopetus erityisopettajan työssä.....	19
3.5	Konsultatiivisuus erityisopettajan työssä.....	20
3.6	Moniammatillinen yhteistyö erityisopettajan työssä.....	21
3.7	Laaaja-alainen erityisopettaja moniammatillisen OHR:n jäsenenä.....	23
4	OPPIMISEN KOLMIPORTAINEN TUKI	25
4.1	Yleinen tuki	27
4.2	Tehostettu tuki	27
4.3	Erityinen tuki	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
6.1	Haastattelu ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
6.2	Tutkittavat	31
6.3	Aineiston keruu	31
6.4	Aineiston käsittely ja analyysimenetelmä	31
6.5	Luotettavuus.....	32
6.6	Eettiset ratkaisut	33
7	TULOKSET	34
7.1	Millainen (kymmenen) helsinkiläisen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on? 34	
7.2	Millaista yhteistyötä yläkoulun laaja-alainen erityisopettaja tekee koulussa?	41
8	PÄÄTELMÄT	52

8.1 Tulosten tarkastelua	52
8.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	57
8.3 Jatkotutkimushaasteita	57
LÄHTEET	59
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Vuonna 2007 julkaistun Opetusministeriön (2007) Erityisopetuksen strategian laatimisen yhteydessä laadittiin yhteensä 17 erilaista opetuksen ja oppimisen tukeen liittyvää kehittämissuositusta. Perusopetuslakiin tehtiin näiden ehdotusten pohjalta muutoksia koskien oppilaan tukea, oppilashuoltoa ja tietosuojaa. Laki astui voimaan 1.1.2011. Perusopetuslain muutosten tavoitteena oli osoittaa esi- ja perusopetuksen oppilaalle mahdollisimman varhaista ja joustavaa tukea. Lisäksi tarkoituksena oli lisätä oppilaan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa nykyisiä tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tuki vahvistuu asteittain siten, että lyhytaikaista, kaikille mahdollista yleistä tukea seuraavat säännöllisempi tehostettu tuki sekä hallinnollisella päätöksellä annettava erityinen tuki. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010)

Lakimuutoksen yhteydessä kiinnitettiin huomiota mm. moniammatilliseen yhteistyöhön oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa sekä tarkempaan annetun tuen raportointiin. Ennen kolmiportaisten tuen lain astumista voimaan laaja-alainen erityisopettaja oli pääasiallisesti oppilaan pedagogisista asiakirjoista vastaava henkilö, yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien kanssa. Lakimuutoksen jälkeen vastuu alemmilla tuen portailla siirtyi luokan- ja aineenopettajille ja erityisopettajan työnkuva muuttui, jos mahdollista ohjaavammaksi, erityisesti yleisen tuen asteella. Konsultatiivisuus ei kuitenkaan kaikilta osin ole toteutunut, erityisopettajat ovat edelleen päävastuussa mm. pedagogisten dokumenttien laadinnasta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia laaja-alaisen erityisopettajan työkuva lakimuutoksen jälkeisenä aikana. Millainen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on kolmiportaista tukea annettaessa? Mihin asioihin laaja-alainen erityisopettaja käyttää aikaa opetuksen jälkeen? Miten konsultatiivinen työote näkyy laaja-alaisen erityisopettajan arjessa? Miten moniammatillinen sekä muu yhteistyö toteutuu sekä miten erityisopettaja kokee yhteistyön? Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena kymmenelle helsinkiläiselle laaja-alaiselle erityisopettajalle.

2 LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA

2.1 Laaja-alaisen erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

Joel Kivirauma (2002) jäsentää erityisopetuksen historiaa Suomessa kolmeen jaksoon: ensimmäinen jakso on aistivammalaitosten aikaa, joka käsittää 1800-luvun lopun. Toinen jakso on erityiskoulujen ja –luokkien aika 1900-luvun alussa ja kolmas osakauden erityisopetuksen aika 1940-luvulta eteenpäin.

Aistivammaisuuden piiriin 1800-luvun lopun Suomessa luettiin paitsi sokeat ja kuurot, myös ns. tylsämieliset. Aistivalliskoulut olivat niitä ns. kehityskykyisiä oppilaita varten, joita ei voitu opettaa tavallisissa kouluissa. Ensimmäinen kuurojenkoulu perustettiin v. 1846 ja sokeidenkoulu v. 1865. Tylsämielisten suhteen selkeitä kriteereitä todeta oppimisen haasteet puuttuivat. Kehitysvammaisten opetus eriytyi omaksi opetusmuodokseen 1870-luvun lopulta. Valtio ylläpiti aistivammakouluja, vaikka kansanopetus itsessään oli kunnallisesti ylläpidettyä. (Kivirauma 2002, 24-26)

Kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka suoriutuivat oppivelvollisuudestaan ilman tukitoimia. Apukouluja oli 1900-luvun alussa joissakin kaupungeissa, aistivammaisuutta lukuun ottamatta muut erityistoimia vaativat oppilaat vapautettiin oppivelvollisuudesta. Ennen oppivelvollisuuden aikaa erityiskoulujen ja –luokkien perustaminen rajoittui suurempiin kaupunkeihin. Toiminta ei ollut vakiintunutta ja paikalliset erot olivat suuria ilman yleisiä ohjeita. Erityisluokasta käytettiin nimeä i-luokka, idioottien luokka. Apukoulu oli kuitenkin ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka oli osana kansakoulun toimintaa jo ennen oppivelvollisuuskoulua. Oppivelvollisuuslaki v. 1921 merkitsi suurta muutosta opetustoiminnassa, mutta poikkeavien oppilasryhmien kohdalla tilanne ei juuri muuttunut. Suurempia kaupunkeja velvoitettiin perustamaan apukoulu, muut kunnat taas vapauttivat oppilaan oppivelvollisuudesta. Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin Suomeen 1930- ja 1940-luvuilla, ja tarkoitus oli, että lapsi oli luokassa opettajien tarkkailtavana sopivan erityisopetusmuodon määrittämistä varten. Tarkkailusijoitus jäi usein pysyväksi ratkaisuksi, koska muita vaihtoehtoja ei ollut. Varhaisten erityiskoulujen asema kouluyhteisössä ei ollut mainittava, eikä niitä myöskään arvostettu. Kansakoulusta

muodostui vähitellen oppikoulun perusta ja kansakoulun akateemiset vaatimukset lisääntyivät. Yhä pienemmät poikkeavuudet oppimisessa paljastuivat, koska ne haittasivat koulunkäynnin etenemistä. Erityiseen tarkkailuun nousivat puutteet tärkeimmissä kommunikaatiotaidoissa, puheessa sekä lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Myös kasvatusneuvoloiden toiminta alkoi ja ne toimivat aloitteentekijöinä osa-aikaisen erityisopetuksen suhteen. (Kivirauma 2002, 26-30)

1940-luvulla puhehäiriöisten lasten määrä sai enemmän huomiota ja heille aloitettiin erityisopetus suurimmissa kaupungeissa. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden opetus aloitettiin 1940- ja 1950- luvuilla. Erityisopetus järjestettiin aluksi luokkamutoisena, mutta se muuttui myöhemmin osa-aikaiseksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen toivottiin helpottavan erityisopetuksen ja muun opetuksen välistä kuilua. (Kivirauma 2002, 30-31)

Osa-aikainen erityisopetus edusti koulu- ja luokkamutoisesta erityisopetuksesta selvästi poikkeavaa toimintaa opetuksen osa-aikaisuudellaan. Opetusmuotoina olivat toisaalla koulu- ja luokkamutoisen erityisopetuksen edustajat ja toisaalla osa-aikaisen erityisopetuksen kannattajat. Kouluviranomaiset suostuivat lopulta kehittämään molempia erityisopetuksen osa-alueita tasapuolisesti. (Kivirauma 2002, 31)

Keskustelu erityisopetuksen järjestämisestä jakoi kenttää edelleen. Integraation kannattajat vetoavat lasten yleisiin ihmisoikeuksiin käydä koulua koko ikäluokan kanssa (Saloviita 2008), kun taas segregaatoin kannattajien mielestä jokaisen lapsen tulee saada juuri hänen oppimisedellytyksiinsä sopivaa opetusta.

2.2 Erityisopetus -käsitteen määrittelyä

Hautamäki (1996, 35) määrittelee erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kahdella toisiinsa liittyvällä lauseella: ”Kyse on yhtäältä siitä, miten yleiset opetuksen tavoitteet toteutetaan erityisin keinoin, ja toisaalta siitä, miten yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti”. Määritelmän ensimmäinen osa liittyy kouluun ja sen tavoitteisiin ja tehtäviin sekä sen keinoihin tavoitella tiettyjä tavoitteita.

Keinoista osa on jollain tavalla erityisiä ja niissä tehdään asioita tavanomaisuudesta poiketen. Näistä keinoista osaa kutsutaan erityisopetuksen muodoiksi. Lapset ratkaisevat yleiset kehitystehtävät ja psyykkisten toimintojen kehittymisen vaatimukset yksilöllisin keinoin. Erityisopetuksessa kyse on yleisopetuksen ja peruskoulun toiminnasta ja keinoista ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja

persoonana. Erityisopetus on yksi opetuksen vaatimusten ja oppilaiden tarpeiden välisen suhteen ratkaisu. Suomessakin keskustellaan jatkuvasti siitä, onko erityisopetuksen eriyttäminen erilleen muusta hyväksi lapsille. Nykyisin puhutaan paljon siitä, että yksilöllisten tarpeiden lapset otetaan yhteisiksi oppilaiksi. (Hautamäki 1996, 35)

Strömin (2002, 129) mukaan erityisopetuksen on katsottu olevan yksilöön kohdistuvaa korjaavaa toimintaa, jonka tarkoitus on lieventää tai poistaa oppilaassa ilmenevä häiriö tai vaikeus, tavallisimmin oppimisvaikeus. Ström sanoo, että tämä vaikeus nähdään kouluympäristössä myös pedagogisena ongelmana, jonka ratkaisemiseen on yleisopetuksen rinnalle rakennettu koko perusopetuksen kattava erityisopetusjärjestelmä.

Ihatsun ja Ruohon (2002) mukaan erityisopetus on ”suojaverkko”, joka pyrkii takaamaan, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa. Laajemmassa merkityksessä erityisopetus huolehtii osaltaan koulutuksellisesta tasa-arvoisuudesta. Käytännössä erityisopetuksen tulee yhdistää toisaalta oppilaista lähtevät yksilölliset tarpeet ja koulujärjestelmästä lähtevät toiveet ja tarpeet, jotka erityisopetuksessa usein ovat kuntoutuksellisia.

Pedagoginen poikkeavuus on säädellyt erityisopetuksen antamisen perustetta ja toteuttamisen muotoja sekä erityisopetuksen kohteen luokittelua. Erityisen tuen tarve on liitetty oppilaan kouluvaikeuksiin, jotka ovat näkyneet ennen muuta oppimis- ja sopeutumisvaikeuksina tai vammasta aiheutuvina toimintakyvyn häiriöinä. Erityisopetuksen ei tulisi kuitenkaan suuntautua yksipuolisesti pelkästään yksilön tukemiseen ja auttamiseen, individuaalipedagogiikkaan, vaan kohdejoukkona voi olla koululuokka, koko koulu tai koulujen verkko. Täysin neutraaleja keinoja määrittellä erityistarpeet –käsitettä ei ole, vaan erityisopetuksen tarve määräytyy ajan, paikan ja muiden tekijöiden mukaan. Siksi tarpeiden määrittelyssä on tärkeää, että sen tekee asiantuntijoiden ryhmä, jossa myös vanhemmat ja itse oppilas, ikätasolleen sopivasti, ovat mukana päätöksenteossa. (Ihatsu & Ruoho 2002, 93)

2.3 Erityisopetus suomalaisessa peruskoulussa

Naukkarisen (2002, 346-347) mukaan koulujärjestelmämme on ollut ns. kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet omiksi systeemeikseen. Kaksoisjärjestelmässä oppilaat luokitellaan erityisiin ja tavallisiin ominaisuuksiensa perusteella ja oppilaat saavat tämän luokittelun avulla

koulutuspalveluja. Päästrategia yleensä on, että oppilas menee palvelujen luo (esimerkiksi erityisluokkaan tai osa-aikaiseen erityisopetukseen). Esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön avulla järjestetty, erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan opetus pysyvästi yleisopetuksen ryhmässä on kaksoisjärjestelmässä harvinaista. Kaksoisjärjestelmässä keskeinen tuen muoto on erityisopetus, joka on mm. erityiskoulu- ja erityisluokkaopetusta sekä osa-aikaista erityisopetusta muusta opetusryhmästä erillään erityisopettajan kanssa.

Kaksoisjärjestelmän taustalla ovat ajatukset siitä, että ongelma on nimenomaan oppilaassa, ei oppimisympäristössä. Määrittelyn takana on lääketieteellis-psykologinen malli: ongelmatilanne määritellään oppilaan älykkyydestä, perimästä, moraalista tai kotitaustasta johtuvaksi. Johtoajatuksena on, että oppilaan täytyy sopia yleisopetuksen oppilaaksi, tai hänet siirretään erityisopetukseen. (Naukkarinen 2002, 347)

Suomalaisessa koulussa näkyvät vielä erityisopetuksen vaiheiden mukanaan tuomat historialliset kerrokset. Vanhimpana kerroksena näkyy segregoitu järjestelmä, esimerkiksi aistivammaisten ja kehitysvammaisten erityiskoulut tai –luokat. Toisena kerroksena näkyy laaja-alaisen erityisopetuksen voimakas rooli, joka yhdessä oppilashuollon kanssa on tukenut oppimista. Näin on syntynyt mahdollisuus opiskella erilaisissa yhteisöissä samanaikaisesti: omalla luokalla ja täydentävästi erityisopettajan kanssa yksin tai pienryhmässä. Kolmantena, uusimpana muotona ovat erilaiset tukimuotojen yhdistelmät. Opetus järjestetään pääosin omassa luokassa, mutta tuettuna sekä omassa luokassa/ ryhmässä että klinikassa tai määräaikaissä erityisryhmissä. Tämän lisäksi opiskella voi sairaalakoulussa tai erilaisessa kuntoutustoiminnassa. (Opetusministeriö 2007, 18-19)

Entinen käsitys erityisopetuksesta on muuttunut. Erityisopetusta ei enää määritellä luokkamuodon tai opetuksesta huolehtivan ammattiryhmän avulla. Koska erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on kasvanut, on erityisopetuksen käsitettä jouduttu tutkimaan uudelleen. Opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi on entistä vahvemmin noussut oppimisprosessin yksilöllisen tukemisen haaste. Näistä syistä on ollut syytä luoda aiempaa täydentävä tai kokonaan toisenlainen erityisopetuksen käsitteistö. (Opetusministeriö 2007, 19)

Integraatiosta käsitteenä alettiin keskustelemaan laajemmin 1960-luvulla. Integraatiolla on tarkoitettu yleensä sitä, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus järjestetään yleisopetuksen luokassa ja vältetään siirtoa erityiskouluun tai erityiseen erityisluokkaan. Integraatiosta puhutaan myös silloin, kun tavallisen koulun yhteydessä

toimivalla erityisluokalla opiskelevat oppilaat opiskelevat mahdollisimman paljon yleisopetuksen oppilaiden kanssa. (Opetusministeriö 2007, 19)

Mobergin mukaan yleinen ajattelumalli koulutuksellisen integraation puolesta puhuttaessa on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen samassa tilassa (fyysinen integraatio) tuo mukanaan yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä taas kehittää toimintaan osallistuvia, toisten hyväksymistä ja positiivisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja edesauttaa kouluajan jälkeistä tasa-arvoa kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 1996, 121) Todellista integraatiokehitystä on koulussa yhteisöllinen integraatio ja koulun jälkeen yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 2002, 39)

Onnistuneille integraatoratkaisuille on tyypillistä yleinen integraatiota koskeva ajattelumalli koulussa ja ympäröivässä yhteisössä. Integraatio ei kehity, elleivät koulun johto, opettajat, muut työntekijät, vanhemmat ja oppilaat hyväksy ajatusta siitä ja integraatiota edellyttävistä toimenpiteistä. Jos koulun johto vastustaa integraatioajattelua ja pitää sitä pelkästään erityisopetuksen asiana, prosessin edistyminen estyy. Toiseksi kaikkia oppilaita koskevan päätöksenteon tulee olla yhtenäistä integraation mahdollistamiseksi. Tämä tarkoittaa esim. lukujärjestyksiä, koulukuljetuksia sekä vapaa-aikatielojen ja muiden koulupalvelujen käyttöä. Kolmanneksi positiivinen vuorovaikutus ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä jokaiselle oppilaalle. Neljänneksi on huolehdittava kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta; jokaisen oppilaan yksilölliset pedagogiset tarpeet on huomioitava. (Moberg 1996, 131-132)

Inklusiokeskustelussa on kysymys koulutuksellisesta tasa-arvosta. Tässä voidaan erottaa tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien kehittymisen kolme suurta askelmaa. Ensimmäiseksi tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle pääsy koulutukseen. Sitä seuraava pyrkimys parantaa koulutuksen tasoa ja turvata kaikille pääsy jatko-opintoihin valmistavaan peruskoulutukseen. Kolmannessa vaiheessa pyritään opetuksen järjestämiseen niin, että lähtökohtana ovat oppilaiden omat, henkilökohtaiset tarpeet, oppimisen esteiden poistaminen ja riittävän tuen antaminen oppimiseen jokaiselle oppilaalle, niin että hyvien oppimistulosten saavuttaminen mahdollistuu. Suomessa ensimmäistä vaihetta elettiin oppivelvollisuuden astuessa voimaan 1920-luvulla, toista vaihetta peruskoulun tulon aikaan 1970-luvulla ja kolmas vaihe käynnistyi 1990-luvulla lainsäädännön muutosten kautta. (Opetusministeriö 2007, 20) Perusopetuslain

muuttamisen myötä 2010 inklusiiokehitystä on viety eteenpäin tukemalla entisestään jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista ja oppimisen esteiden poistamista yksilöllisin tukitoimin.

Inklusiivisessa koulussa yleisopetus ja erityisopetus ovat tulleet yhteen. Yksi yhteinen koulu pyrkii vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin. Jokaisella oppilaalla on erityistarpeita, tai kaikilla oppilailla on yksilöllisiä tarpeita. Oppimisympäristöä muutetaan oppilaan yksilöllisyys silmällä pitäen. (Naukkarinen 2002, 347) Kaikki oppilaat käyvät tavallista lähikoulua, jossa heille tarjotaan heidän edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta. (Moberg 2002, 43)

Inklusio-käsitettä perustellaan sillä, että se ilmaisee paremmin kuin integraatio-termi, mitä tarvitaan. Kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan lähikoulun kaikkiin toimintoihin. Toiseksi integraatio viittaa jonkun olevan sivussa muista, ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan toisten joukkoon. Inklusiossa ollaan lähtökohtaisesti mukana kaikille yhteisessä koulussa. Kolmanneksi, kaikki oppilaat mukaan ottava koulu joutuu kehittämään tapoja toimia, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioidaan. Neljänneksi, termi korostaa koko koulun henkilökunnan yhteistyön ja kasvatustyöhön osallistumisen merkitystä. (Moberg, 1998, 141).

3 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA

3.1 Erityisopetuksen perusta

Perusopetuslaki vaatii kuntia järjestämään oppimisen tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. Peruskoulun erityisopetusta voidaan antaa monin eri tavoin. Ihatsu ja Ruoho (2002) jakavat peruskoulun erityisopetuksen muodot seuraaviin alueisiin:

- samanaikainen erityisopetus
- osa-aikainen erityisopetus
- luokkamuotoinen erityisopetus
- muu, esim. sairaalassa ja kotona annettu erityisopetus

Samanaikaisopetuksella oppimista tuetaan perusopetusryhmässä. Erityisopettaja työskentelee samassa tilassa luokan- tai aineenopettajan kanssa. Menetelmä helpottaa mm. luokan sisältöjen eriyttämistä eikä eristä erityisoppilaita omaksi ryhmäkseen. Osa-aikainen laaja-alainen erityisopetus pyrkii suoran toiminnan ja ohjaamisen kautta oppimis- ja kouluvaikeuksien ennalta ehkäisemiseen, helpottamiseen ja voittamiseen. (Ihatsu & Ruoho 2002, 92)

Luokkamuotoisella erityisopetuksella tarkoitetaan pienluokkaopetusta, jota annetaan koko- tai osa-aikaisena joko peruskoulun yhteydessä olevissa erillisissä luokissa, erityiskouluissa tai laitoksissa. Tavoitteena on kuntouttaa oppilasta erilaisin toimin ja integroida hänet yleisopetuksen yhteyteen mahdollisimman pian. Erityisluokkasiirto edellyttää yleensä merkittäviä oppimiseen tai sopeutumiseen liittyviä pulmia, jolloin oppilas ei voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Muulla erityisopetuksella tarkoitetaan tässä esimerkiksi sairauden tai muun syyn takia oppilaalle annettavaa tilapäistä tukea. (Ihatsu & Ruoho 2002, 92)

Laaja-alaista erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut erityisopettajan koulutuksen tai erityisopettajan opintoja ylemmän korkeakoulututkinnon tai luokanopettajakelpoisuuden lisäksi. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986)

3.2 Laaja-alaisen erityisopettajan työn jakautuminen

Erityisopetuksen työnkuvassa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Erityisopetuksen imago on muuttunut: erityisopetusta pidetään arvossa ja se koetaan pääsääntöisesti myönteisenä. Erityisopetuksen julkisuuskuva ei välttämättä yhdistetä poikkeavuuteen ja erilaisuuteen. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 24)

Erityisopettajan ammattikuvaan liittyy korkea ammatillisen osaamisen taso, kyky käyttää saatua tietoa kouluyhteisön ja oppilaiden hyväksi sekä jatkuvasti arvioida ja kehittää ammatillista toimintaa. Monipuolinen käytännöllinen osaaminen nähdään tärkeänä teoreettisen tiedon rinnalla. Moniammatillinen yhteistyö lisääntyy jatkuvasti. Ammatillisuus erityisopettajan työssä sisältää siis kyvyn käyttää tieteellistä erityispedagogista tietoa ja käytännön kokemusta, eettisen katsantotavan ja vastuun erityispedagogisesta kehittämis- ja seurantatoiminnasta sekä yksilö-, ryhmä- että kouluyhteisön tasolla. Lisäksi opettajalta vaaditaan yhteistoiminnallisia taitoja sekä asioita kriittisesti arvioivana muutoksen tuojana toimimista. (Ström 2002, 128-129)

Ström pitää tärkeänä, että professioammattien edustajat keskustelevat kriittisesti toimintansa taustalla olevista olettamuksista ja teoreemoista. Samoin ammatillisen toiminnan läpinäkyvyys ja demokraattisuus korostuu. Erityisopettajuudelle tämä merkitsisi keskustelua erityispedagogiikan teorioista ja käytänteistä, eettisten ohjeiden laatimista, tiiviimpää yhteistyötä koulussa ja koulun ulkopuolisten verkostojen kanssa sekä erityisopettajien ja heidän asiakkaittensa (esimerkiksi oppilaiden ja heidän vanhempiensa) ottamista mukaan yhteisten päätösten tekoon. (Ström 2002, 128-129) Strömin kirjoituksen jälkeen eettisiä säädöksiä onkin kirjattu lakiin perusopetuslain muutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) ja uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) muodossa. Oppilailla ja heidän huoltajillaan on sekä parempi tiedonsaantioikeus heitä koskevissa asioissa että heitä on perusopetuslain muutoksen mukaan kuultava heitä koskevissa asioissa esimerkiksi pedagogisiin päätöksiin ja tukeen liittyen.

Ihatsu ja Ruoho (2002, 92) kuvailevat erityisopettajan työn luonteen olevan ennalta ehkäisevää, korjaavaa sekä oppilaiden kokonaiskehitystä, kasvua ja oppimista tukevaa asiantuntijan suorittamaa toimintaa. Erityisopettajan tietolähteet ja toimintatavat otetaan eri tieteistä ja oppisuunnista. Toimintaa ohjaa joukko teoreettisia, lainsäädännöllisiä ja hallinnollisia periaatteita sekä omasta työstä saatu kokemustieto.

(Ihatsu & Ruoho 2002, 97)

Erityisopettajan työajasta opetustyötä on noin 70 %. Tähän saakka opetuksessa on korostunut yksilösuuntuneisuus, jolloin erityisopetus on määritelty erityisesti yksilöön kohdistuvaksi korjaavaksi toiminnaksi. (Ström 2002, 133)

Ihatsu, Ruoho & Happonen (1997, 17-21) kuvaavat erityisopettajan roolia kahden 1990-luvulla tehdyn kyselyn pohjalta. Erityisopettaja ei tuolloin vielä juurikaan toiminut samanaikaisopettajana: yksi kymmenestä ilmoitti toimivansa viikoittain samanaikaisopetuksen roolissa. Vuosien 92/93 ja 94/95 prosentuaaliset samanaikaisopetuksen osuudet opetuksen viikkotuntimäärästä olivat 11 % ja 10 %, pienryhmä- ja yksilöopetuksen määrien ollessa 89% ja 90%. Samanaikaisopetuksen avulla kehitettiin opettajien välistä yhteistyötä, vaikka kouluyhteisössä oli paljon samanaikaisopetukseen haluttomia opettajia. Erityisopettajan rooli näkyi vastauksista paitsi suoraan oppilaisiin vaikuttajana, myös konsultin ohjaavassa ja neuvovassa roolissa. Vastaajista 76 % ilmoitti väitteen, ”olen opettajien ja muiden kasvattajien konsultti” kuvaavan itseä kohtalaisesti tai hyvin. Ihatsun et al. tutkimuksissa yli 90 % erityisopettajista ilmoitti myös koululla toimineen moniammatillisen oppilashuoltoryhmän. Erityisopettajat katsoivat voivansa sen kautta vaikuttaa koko koulun kehittämistyöhön.

Ström (1996, 85-89) on tutkinut teemahaastattelun avulla yläasteen erityisopettajien toimintaa ja rooleja. Tutkimuksen tulokseksi saatiin seitsemän erityisopettajien ammattiryhmää: erityisopettaja opettajana, oppilashuoltajana, ohjaajana, nuorallatanssijana, puolustusasianajajana, kasvattajana ja resurssihenkilönä. Opettajan roolia kuvailtiin terapeuttiseksi ja ongelmakeskeiseksi. Opettajat eivät painottaneet vain oppilaiden tiedollisia valmiuksia, vaan pitivät myös emotionaalista kehitystä tärkeänä oppilaiden kokonaiskehityksessä. Ohjaajan rooli koettiin tarpeelliseksi ja kiinnostavaksi. Jotta ohjaaminen ja konsultointi olisivat osa erityisopettajan toimintaa, Strömin mukaan tarvitaan ammatillista kehittymistä sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Nuorallatanssijan rooli viittaa erityisopettajaan kohdistuviin odotuksiin niin oppilaiden, aineenopettajien kuin koulun johdonkin taholta. Erityisopettaja puolustusasianajajana kuvaa erityisopettajan työtä heikkojen oppilaiden puolestapuhujana. Tälle roolille on tyypillistä eräänlainen ”lobbailu”. Oppilashuoltajan roolissa erityisopettajat työskentelevät asiantuntijoina osana oppilashuoltoryhmää. Kasvattajan ja resurssihenkilön rooleja ei tässä yhteydessä kuvattu tarkemmin.

Perhiö (2010) on pro gradu –työssään tutkinut laaja-alaisen erityisopettajan

rooleja ja työn pulmia pääkaupunkiseudulla. Hänen tutkimuksessaan esille nousivat seuraavat roolit: opettaja, tukija, puolestapuhuja, asiantuntija, yhteistyöntekijä ja toiminnan suunnittelija. Oppimissuunnitelman ja HOJKS:n teossa erityisopettaja toimii asiantuntijaroolin lisäksi suunnitelman laatijana, aloitteentekijänä sekä suunnitelman valvojana. Opettajan rooli koettiin vastaajien mielestä tärkeimmäksi erityisopettajan rooleista. Tukijan rooli näkyi konkreettisesti kokonaisvastuun ottamisena joidenkin oppilaiden opetuksesta sekä oppimissuunnitelmien teossa. Työyhteisön lisäksi laaja-alaiset erityisopettajat tarjoavat tukeaan huoltajille oppilasta koskeissa vaikeissa asioissa. Asiantuntijan roolissa korostuu tietotaidon jakaminen ja konsultointi. Opettajan vastuu sekä asiantuntijana että toiminnan suunnittelijana oppimissuunnitelmien ja HOJKS:ien teossa oli suuri. Erityisopettaja myös kehittää työtään ja sen käytänteitä. Hän toimii toiminnan suunnittelijana ja sekä suunnannäyttäjänä. Perhiö viittaa aiempien tutkimusten ennustaneen erityisopettajan yhteistyön kasvavan eri tahojen kanssa. Yhteistyötä tehdään niin omassa työyhteisössä kuin myös huoltajien sekä ulkopuolisten tahojen, esim. lastensuojelu, kanssa. (Perhiö, 2010, 56-59)

Perhiön (2010, 60) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan liittyi paljon haasteita. Erityisopettajalta odotetaan erilaisia asioita ja käytöstä. Erityisopettajat kokivat, ettei heidän työtään ymmärretty eikä arvostettu. Erityisopettajan katsottiin olevan sopiva sijainen, palkkausta ja työhön käytettyä aikaa haluttiin tarkastaa työtä vastaavaksi, työnkuvaan katsottiin tulleen lisää byrokraattista paperien täyttämistä ja erityisopettajat kokivat myös, että työnkuvan muuttuessa heidän tulisi päivittää ammattitaitoaan selvittääkseen nykyisistä työtehtävistä. Työtä oli paljon ja sitä oli vaikea rajata.

Opetustyön lisäksi erityisopettajan työ koostuu taustatyöstä (suunnittelu, materiaalien muokkaus ja valmistus) ja yhteistyöstä. Yhteistyöhön voidaan lukea erilaiset konsultatiiviset tehtävät sekä rooli koulun erityispedagogisena asiantuntijana.

Päivi Lindborg (2008) on tutkinut pro gradu -työssään konsultoivia erityisopettajia. Konsultoivien erityisopettajien verkoston tarkoituksena on tukea huoltajia, koulujen henkilökuntaa ja hallintoviranomaisia opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erityisopettajat tarjoavat vuorovaikutuksen kautta omaa erityisosaamistaan muiden käyttöön. Erityisopettaja toimi omassa työssään laaja-alaisena erityisopettajana tai erityisluokanopettajana ja tarjosi konsultatiivista palvelua 1-2 viikkotunnista kokonaiseen päivään viikossa. Konsultatiivisen erityisopettajan

tehtäviin kuului mm. oppilaan/ luokkatilanteen tarkkailua, keskusteluja opettajan kanssa, samanaikaisopetusmallin esittelyä, kuntoutus- ja arviointijakson ohjausta, osallistumisia neuvotteluihin ja yhteistyötä eri asiantuntijatahojen kanssa, lausuntojen ja kuvausten kirjoittamista sekä työyhteisökouluttajana toimimista. (Lindborg 2008; 3, 47-54) Edellä mainitun mallin etuna oli selkeästi konsultatiivisen työn rajaaminen ja sille ajan ja palkan resurssointi.

Myös Natalia Düssel (2013) on tutkinut pro gradu –työssään konsultatiivisia erityisopettajia. Hänen tutkimuksensa mukaan konsultatiivisessa työssä tulisi olla jo työkokemusta erilaisista oppilas- ja yhteistyötapauksista. Myös yleisopetuksen laajempi tuntemus on eduksi konsultatiivisessa työssä. Düsselin työssä kyseessä oli sairaalakoulun konsultoiva erityisopettaja, ja hän teki konsultatiivisia käyntejä usein juuri yleisopetuksen luokkiin. (Düssel 2013, 68)

Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään nimitystä SENCO (Special Education Needs Coordinator) kuvaamaan opettajaa, joka on koordinoitivastuussa erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisesta. Abbottin (2007) Pohjois-Irlantia koskevassa tutkimuksessa SENCON työtehtäviin kuului erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen, arviointi, tarkkaileminen ja heidän opetuksensa koordinointi sekä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen. Lisäksi SENCOT auttoivat opettajia asettamaan tavoitteita, keräsivät tietoa, etsivät asiantuntijoita ja muita lisäresursseja ja ohjasivat kollegoita sopivien opetus- ja oppimisstrategioiden löytämisessä. SENCOT olivat yhteistyössä laajan ihmisryhmän kanssa: koulun johtajien, kollegojen, koulunkäyntiavustajien, sosiaali- ja terveystoimen edustajien sekä vanhempien kanssa. SENCOille kuului myös paperityötä, ongelmanratkaisua sekä inspiraattorina ja luottamuksen luojana toimiminen. Heiltä odotettiin kollegojen kunnioittamista inklusion edistämiseksi kouluissa. SENCOT kokivat painetta työtaakan ja paperitöiden, oppilastiedon keräämisen ja oman kouluttautumisen kanssa. Erityisoppilaiden määrä luokissa kasvoi, ja se herätti huolta SENCOissa. Työ koettiin palkitsevaksi, antoisaksi, mutta hyvin haastavaksi. (Abbott 2007, 396-397)

Yhteistyö ja konsultointi ovat aina olleet osa erityisopettajan työtä. Vuoden 2010 perusopetuslain muutoksen myötä yhteistyötä tarvitaan yhä lisää erityisesti yleisen ja tehostetun tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisääntyvä samanaikaisopetus asettaa erityisopettajan ammattiosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia. Yhteistyön kohteena eivät ole ainoastaan oppilaat ja heidän tukemisensa vaan myös yhteisopettajuuden haaste: miten opettajat toimivat yhdessä, jakavat roolit samassa ryhmässä ja ottavat

opettaessaan huomioon toinen toisensa. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 348-349)

Entinen osa-aikainen erityisopetus linkittyy vahvimmin tehostettuun tukeen ja kokoaikainen erityisopetus erityiseen tukeen. Muutoksen etuina voidaan pitää järjestelmän toiminnallista selkeytymistä ja vertailtavuutta, joskin käytännössä tuen eri tasot lisäävät myös hallinnointivastuuta ja raportointivelvoitteita. Jahnukainen et al. (2012, 24-25) kirjoittavat laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan tulevan myös lisää samanaikaisopetuksen tehtäviä ja yleistä koordinointia.

Björn (2012) ennakoi artikkelissaan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa tulevina vuosina. Laaja-alaista erityisopetusta saavien oppilaiden prosentuaalinen määrä on kasvanut koko 2000-luvun samalla, kun erityiskoulu- ja erityisluokkajärjestelmää on vähitellen purettu. Björn olettaa laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvavan perusopetuslain muutosten painottaessa oppimiseen saatavan tuen asteittaisuutta esim. ennen oppilaan koko oppimäärän yksilöllistämistä. (Björn 2012, 357)

Uusitun perusopetuslain mukaisesti erityisopetuksen painopistettä tulee siirtää yhä enemmän opetuksen varhaiseen tukeen sekä erilaisiin ennaltaehkäiseviin toimiin. (Opetusministeriö 2007). Björnin (2012) mukaan Pätälän (2011) pro gradu – tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajien ja rehtoreiden näkemyksiä (N=44) erityisopetuksen kehityksestä lakimuutosta käyttöön otettaessa. Pätälän mukaan sekä laaja-alaiset erityisopettajat että rehtorit pitävät laaja-alaista erityisopetusta varsin hyvänä lisätukena erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Lisäksi erityisopetus nähdään ennaltaehkäisevänä ja korjaavana. Pätälä pyysi haastatteluun osallistuneilta mielipiteitä siitä, tulisiko laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa kehittää tulevaisuudessa enemmän konsultoivampaan, inklusiivisempaan, lähikouluperiaatteen mukaisempaan tai samanaikaisopetuksellisempaan suuntaan. Mikään em. kehityssuunnista ei noussut selkeästi kannatetuimmaksi kehittämissuunnaksi. Vastanneista erityisopettajista 51,5 % halusi kehittää työtä samanaikaisopetuksen suuntaan. Erityisopettajan konsultoiva rooli oli työnkuvana kaikkein kannatetuin. Vähintään 75.8 % vastanneista oli vähintään samaa mieltä tästä osuudesta. (Björn 2012, 358-360)

Takalan (2010a) tutkiessa pääkaupunkiseudun kolmen kunnan sekä lisäksi usean muun pääkaupunkiseudun ulkopuolisen kunnan erityisopetusta havaittiin, että erityisopetus jakautuu pääosin kolmeen eri osa-alueeseen. Työ sisältää 1) oppilaiden opetusta 2) yhteistyötä opettajien, vanhempien ja muiden oppilaan asioiden kanssa tekemisissä olevien tahojen kanssa 3) taustatyötä opetukselle, kuten suunnittelua,

materiaalin tekemistä, oppilaiden taitojen kartoitusta ja koulun arkeen osallistumista, eli esimerkiksi kokouksissa käymistä, opetussuunnitelman uudistusta ja juhliin osallistumista. Opetukseen meni eniten aikaa, 64 % työajasta, taustatyöhön 23 % ja yhteistyöhön 13 % työajasta. Yhteistyön määrä näyttää lisääntyvän oppilaiden vanhenemisen myötä. Termiä konsultointi on myös käytetty kuvattaessa erityisopettajan työtä muiden aikuisten kanssa. Takalan tutkimuksessa kyseessä näytti kuitenkin useammin olevan yhteistyö kuin konsultointi. Konsultoinnin erityisopettajat kokivat pitkälti neuvomisena, mutta yhteistyö oli laajempi käsite. (Takala 2010a, 64-65)

Itse opetus toteutui helsinkiläisissä kouluissa (N= 49) pienryhmäopetuksena yläkouluissa n. 72 %: ssa tunneista, yksilöopetusta oli 10 % ja yhteisopetusta (samanaikaisopetusta) 18 %. Helsinkiläisissä alakouluissa vastaajia työskenteli 85 kpl, ja pienryhmäopetusta oli 69 %: ssa, yksilöopetusta 17 %: ssa ja yhteisopetusta 14 % tunneista. Pienryhmäopetus koettiin sopivaksi työmuodoksi monesta syystä. Haittapuolena koettiin se, että pienryhmässä opiskelevat oppilaat voivat leimautua. Yksilöopetusta annettiin melko paljon, ja siihen näytti olevan mahdollisuuksiakin. Muutama opettaja kritisoi kuitenkin opetuksen kalleutta. Yhteisopetus (Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä samanaikaisopetusta yhdessä suunniteltuna ja toteutettuna.) jakoi kovasti mielipiteitä. Muutama tuki sitä voimakkaasti, mutta enemmistö vastusti. Monilla ei ollut henkilökohtaista kokemusta yhteisopetuksesta. Yhteistyön toteutukseen ei myöskään ole resurssoitu erillistä aikaa eikä vakiintuneita malleja tai menetelmiä ole tarjolla. Takalan tutkimuksessa neljä yleisintä työtehtävää opetuksen jälkeen olivat yhteistyö /konsultointi eri tahojen kanssa, erilaiset palaverit ja HOJKS-työ sekä oppilashuoltoryhmyöskentely. Laaja-alaisen erityisopettajan työ näyttää vaativan yhteistyötä erityisesti muiden opettajien kanssa. Opettajat totesivat, että suunnittelu- ja yhteistyö ovat tärkeitä, mutta niihin ei löydy yhteistä aikaa, rakenteita eikä aina tahtoakaan. (Takala, Hietaharju-Nisonen, Kokkonen & Muurinen 2010b, 6-7)

Takalan (2010a) mukaan laaja-alainen erityisopetus on pienryhmäopetuksen lisäksi paljon muutakin. Moniammatillisen yhteistyön merkitys sekä eri tahojen konsultointi on lisääntynyt. Kun oppilaat tarvitsevat enemmän tukea oppimiseensa, tarvitaan lisääntyvässä määrin luokan- ja aineenopettajan sekä erityisopettajan yhteistyötä. Yleistä tukeakin voi antaa luokan- ja aineenopettajan lisäksi erityisopettaja. Kun inklusioideologia on nyt saanut tilaa jalansijaa, uusia erityisluokkia ei perusteta yhtä helposti kuin ennen, vaan oppilasta pyritään tukemaan lähikoulussa. Siksi Takalan mukaan erityisopettajan rooli tulee muuttumaan lähitulevaisuudessa. (Takala 2010a, 70)

Björnin (2012) mukaan Puustisen (2010) tutkimuksessa Jyväskylän yliopiston erityisopettajaksi opiskeleville yli 80 % vastanneista erityisopettajaopiskelijoista oli sitä mieltä, että erityisopettajan työnkuvaa tulisi viedä samanaikaisopetuksen suuntaan. Sen sijaan erityisopettajaopiskelijoista vain hieman yli puolet kannatti erityisopetuksen suunnan kehittämistä konsultoivammaksi. Björnin mukaan kaikki erityisopettajat eivät voi paneutua vain esimerkiksi konsultoivaan työhön, koska lisätukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat nimenomaan henkilökohtaista tukea. Toinen tärkeä seikka on se, että opetusuran alkupuolella olevan erityisopettajan on tarpeen saada keskittyä perustyöhön, sillä konsultoivaan työotteeseen vaaditaan laajempaa työkokemusta. (Björn 2012, 358)

Björnin (2012, 362-363) tutkimuksessa tutkittiin erityisopetuksen opiskelijoita, ja heidän näkemyksiään tulevaisuuden erityisopetuksesta. Kyselyyn osallistuneet jaettiin noviiseihin (0-1 vuotta erityisopetuskokemusta) ja edistyneisiin (2 vuotta tai enemmän erityisopettajakokemusta). Yli 80 % vastaajista oli sitä mieltä, että osa-aikainen erityisopetus tulee lisääntymään tulevaisuudessa. Suurin osa vastaajista arvioi erityisopettajan työnkuvan vaihtelevan edelleen. Noviiseista 35,4 % arvioi samanaikaisopetuksen määrän kasvavan, kun taas edistyneistä vain 13,6 % arvioi kehityksen menevän tähän suuntaan. Edistyneet arvioivat konsultoivan työotteen samanaikaisopetusta todennäköisemmäksi työnkuvaksi tulevaisuudessa (15,9 %), kun taas noviiseilla se jäi viimeiselle sijalle (5,2 %).

Björn (2012, 364-366) pohtiikin kyselyynsä viitaten tulevaisuuden erityisopettajan työnkuvan eriytyvän noviiseilla ja edistyneillä. Perustyö, joka sisältää opetuksen, arvioinnin ja moniammatillisen yhteistyön, kuuluisi molemmille ryhmille. Tämän jälkeen noviisit keskittyisivät samanaikaisopetukseen, joka vahvistaisi noviisien ammatti-identiteettiä. Edistyneemmät taas käyttäisivät konsultoivaa työotetta niin noviisiopettajien kuin muiden ammattihenkilöiden kanssa.

3.3 Laaja-alaisen erityisopettajan työn toimintamallit

Osa-aikainen erityisopetus voidaan jakaa yksilö- ja pienryhmäopetusmalleihin, joissa opettaja toimii yleensä yksin ja opettaa yksittäisiä oppilaita tai pienryhmiä ja yhteistyömalleihin, joissa erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja toimivat yhdessä opetustilanteessa.

Laaja-alaisen erityisopetuksen yleisin toimintamalli on pitkään ollut ns. klinikkamalli, jota arkikielessä kutsutaan yksilö- tai pienryhmäopetukseksi.

Klinikkamallin lähtökohtana on yksilökeskeinen ja korjaava lähestymistapaopetukseen. Sitä voidaan toteuttaa monin eri tavoin, mutta yhteistä niille on se, että opetus on yksilö- tai pienryhmäopetusta, jota annetaan yleisopetusryhmästä erillään olevassa opetustilassa eli klinikassa. (Ström 2002, 130)

Klinikkamalli on perinteisesti ollut puhe- ja lukiopetuksen toimintamalli, mutta klinikkaopetus on usein käytännössä ns. laaja-alaista erityisopetusta, jossa keskitytään kielellisten pulmien lisäksi matematiikan tai vieraiden kielten opiskeluun. Myös erityisopetusta, jonka peruste on muu kuin oppimisvaikeus, kuten ns. kasaantunut vaikeus (kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien yhteisvaikutus) annetaan usein klinikkamuotoisena. (Ström 2002, 130)

Klinikkamallin vahvuuksina voidaan pitää terapeutista otetta ja mahdollisuutta tehokkaisiin erityisopetuksellisiin toimiin. Erityisopettaja voi työskennellä itsenäisesti ja oppilas saa opiskella pienessä ryhmässä, jossa opetusta voidaan eriyttää ja yksilöllistää. Klinikkamallin haasteina voidaan kuitenkin pitää sitä, että se leimaa oppilaita, on erotteleva ja resursseja vaativa. (Ström 2002, 130)

Yhteistoimintaan perustuvia opiskelumalleja ryhdyttiin käyttämään jo 1960-luvulla Yhdysvalloissa. Tavoitteena oli osallistaa kaikki oppilaat oppimistilanteissa. Suomessa samanaikaisopettamista on pidetty vähemmän eristävänä ja leimaavana kuin yksilö- ja pienryhmämalleja. Tässä erityisopettaja toimii luokan- tai aineenopettajan kanssa työparina. Parhaimmillaan samanaikaisopetus perustuu yhteiselle kasvatusnäkemykselle ja suunnittelulle. Lisäksi molempien opettajien osaaminen ja taidot hyödyttävät koko luokkaa, jolloin yksittäisten oppilaiden riski leimautua on pienempi. Samanaikaisopetuksen malli voi olla myös yksilöön kohdistunut ja luonteeltaan korjaava, mutta se saa aikaan myös ennalta ehkäisevää, sekä ryhmään että laajemmin kouluyhteisöön heijastuvaa toimintaa. Tehokas yksilöön kohdistuva interventio sen sijaan on samanaikaisopetuksen puitteissa vaikeampaa. (Lahtinen 2009, 186-187)

Samanaikaisopetuksen malleissa erityisopettaja työskentelee luokan- tai aineenopettajan työparina. Käytännössä voidaan erottaa neljä eri toteutustapaa.

Avustavan opettajan malli on kyseessä, kun opettamisesta vastaa yksi opettaja toisen kierrellessä luokassa avustaen ja ohjaten yksittäisten oppilaiden tai pienryhmien toimintaa. Rinnakkaisopetuksesta on kyse, kun kaksi tai useampaa opettajaa työskentelee eri oppilasryhmien kanssa eri puolilla luokkahuonetta, toisinaan myös osan aikaa eri tiloissa. Täydentävästä opetuksesta puhutaan toisen opettajan täydentäessä ja

vahvistaessa kollegan opetusta. Toisinaan toinen opettaja antaa niin sanottua valmentavaa opetusta joillekin oppilaille ennen luokassa kaikille annettavaa opetusta. Tiimiopetuksessa opettajat suunnittelevat, opettavat, arvioivat ja jakavat vastuun kaikista oppilaista yhdessä. (Lahtinen 2009, 187)

Samanaikaisopetuksen vahvuuksina voidaan pitää mm. leimautumisriskin vähenemistä, mahdollisuutta suunnata erityisopettajan erityisosaaminen useammalle oppilaalle ja tiiviimpää yhteistyötä yleis- ja erityisopetuksen välille. Toimiva samanaikaisopetusopetus edellyttää kuitenkin yhteisistä säännöistä sopimista, aikaa suunnittelulle ja erityisopetuksen laadun ja tehtävän pohtimista. (Ström 2002, 130)

Yläkoulussa aineenopettajat eivät aina katso voivansa antaa oppilaita pois aineensa tunnilta. Tähänkin samanaikaisopetus (yhteisopetus) on Takalan mukaan hyvä keino. (Takala 2010a, 68)

Erityisopettaja ei työskentele vain tukea tarvitsevien oppilaiden ja oppilasryhmien parissa, vaan hänen toimintansa kohdistuu myös opettajakollegoihin, koko kouluyhteisöön ja muihin verkostoihin. Esimerkkeinä näistä yhteisöön vaikuttavista malleista ovat työtiimi- resurssiopettaja-, konsultaatio- sekä koordinaattorimallit. (Lahtinen 2009, 188)

Työtiimimallissa erityisopettajan työn keskiössä on yksilö- ja pienryhmätyöskentelyn sijaan koulussa tapahtuva ennalta ehkäisevä ja rakenteita muuttava toiminta. Erityisopettaja työskentelee läheisessä yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien muodostamassa tiimissä. Työtiimien muodostamiseen ja työn toteuttamiseen on monta eri tapaa. Työtiimimallissa erityisopettajan toimenkuva on monipuolisempi kuin tavanomaisessa klinikkamallissa. Yksilökeskeisen erityisopetuksen lisäksi erityisopettaja työskentelee työtiimimallissa ennaltaehkäisevästi ryhmän, luokan ja kouluyhteisön tasolla suunnittelua, koordinoitua ja yhteistyötä vaativien tehtävien kanssa. Mallin vahvuuksina voidaan pitää kollegiaalisen yhteistyön korostumista sekä mahdollisuutta erilaisiin joustaviin opetusjärjestelyihin, joita esimerkiksi kolmiportaisen tuenkin toteuttamisessa suositellaan. (Ström 2002, 131)

Resurssiopettajamallissa erityisopettajan toiminta kohdistuu sekä yksittäiseen tuen tarvisijaan että kouluorganisaatioon, oppilasryhmiin ja koko kouluyhteisöön. Erityispedagoginen osaaminen hyödyttää sekä yksilöä että koko kouluyhteisöä. Erityisopettajan työkenttä tässä mallissa on suuri ja sisältää yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetusta, pedagogisten asiakirjojen laadintaa ja seurantaa, erityisopetuksen koordinointi- ja suunnittelutehtäviä sekä konsultaatiota. Erityisopettajan ammattirooli

on resurssiopettajamallissa perinteistä klinikkaopettajan roolia monipuolisempi, mutta vaatii kuitenkin luokan- ja aineenopettajien erityispedagogisen tietotaidon sekä erityisopettajien konsultaatiotaitojen kasvattamista. (Ström 2002, 131-132) Lahtisenkin mukaan koko koulun henkilöstön erityispedagogiseen näkemykseen ja yhteistyötaitoihin tulee panostaa. (Lahtinen 2009, 189)

Valmentajamallissa erityisopettaja työskentelee suoraan luokan- tai aineenopettajan kanssa, jolloin tehtävään hyvin koulutettu erityisopettaja ottaa valmentajan ja mentorin roolin. Erityisopettaja kouluttaa, valmentaa ja tukee opettajia, jotta he voisivat edelleen paremmin opettaa oppilaita, joilla on esimerkiksi lukemisen tai kirjoittamisen haasteita. Valmennus ja mentorointi sisältää muun muassa teoriaa, opetustilanteen mallintamista, ohjausta ja palautteen antoa. Valmentajamallia suositellaan erityisesti niihin kouluihin, joissa on vähän erityisopettajaresursseja ja suuria määriä oppilaita, joilla on spesifejä oppimisvaikeuksia. (Lahtinen 2009, 189)

Konsultaatiomalli on lähtökohdiltaan, toteutustavoiltaan ja sisällöltään lähellä resurssiopettajamallia. Tässä mallissa erityisopettajan konsulttirooli korostuu, ja hän tukee kaikkien oppilaiden oppimista yleisopetuksen ryhmissä. (Ström 2002, 132)

Konsultaatiomallilla on monia etuja. Malli on edullinen, tehokas sekä joustava. (Lahtinen 2009, 190) Lisäksi konsultaatiomalli tukee opettajien keskinäistä yhteistyötä. Konsultaatiomalli edellyttää kuitenkin koko kouluyhteisön taholta erityispedagogista ajattelua, systeemistä koulun kehittämistä sekä jatko- ja täydennyskoulutukseen panostamista osallistujien osalta. (Ström 2002, 132)

Koordinaattorimalli (Special Education Needs Coordinator) syntyi Englannissa 1990-luvulla. Erityispedagogiikan koordinaatit käyttävät mallista SENCO-nimikettä. Nimikkeen mukaisesti erityisopettajan keskeinen tehtävä on toimia koordinaattorina. Koordinaattorin työtehtävät sijoittuvat enemmän hallinnon ja käytännön toiminnan välimaastoon. Hän vastaa siitä, että oppilaat saavat ne erityispedagogiset palvelut, joihin heillä on oikeus. Koordinaattori myös tarkastaa oppilaitosten erityispedagogisia palveluja ja valmiuksia. SENCO varmistaa myös oppilaiden siirtymisen kouluasteiden ja oppilaitosten välillä. Koordinaattorit eivät yleensä varsinaisesti opeta oppilaita vaan huolehtivat siitä, että oppilaat saavat sopivaa apua ja opetusta. (Lahtinen 2009, 190) Helsingissä erityisopetuksen kentällä SENCON työnkuvaa vastaa parhaiten AERO, alueellinen erityisopettaja. Alueellisen erityisopettajan tehtäviin kuuluu mm. erityisluokkapaikkojen koordinointi ja erityisopettajien työn ongelmakohtien auttaminen.

3.4 Samanaikaisopetus erityisopettajan työssä

Ahtiainen mukaan Cookin ja Friendin (1995) laatima samanaikaisopetuksen määritelmän täyttymiseksi tarvitaan neljä eri tekijää. Ensiksi samanaikaisopetus on kahden tai mahdollisesti useamman opettajan välistä yhteistyötä. Toiseksi molemmilta/kaikilta opettajilta odotetaan aktiivista osallisuutta opetustilanteeseen. Kolmanneksi opetettavan oppilasryhmän on oltava heterogeeninen. Neljäs oletus on, että opetus tapahtuu samassa fyysisessä tilassa. Saman fyysisen tilan vaatimus ei ole täysin välttämätön, opetusryhmä voi jakaantua tarvittaessa esimerkiksi eriyttämisen tarpeita varten. Pääosan opetuksesta tulee kuitenkin tapahtua yhteisessä tilassa eikä eriytettävä ryhmä saa olla sama joka kerralla. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011,18)

Samanaikaisopetuksen onnistumiselle on löydetty useita eri tekijöitä, joita Ahtiainen et al. kutsuvat toimintaraameiksi. Suunnitelmallinen samanaikaisopettajuus edellyttää sopimista näistä opettajien yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. (Ahtiainen et al. 2011, 19-20)

Ensiksikin samanaikaisopettajuuden toteuttaminen alkaa yhteisestä opetuksen suunnittelusta ja siitä, että jokainen osallinen opettaja tietää oman tehtävänsä opetustilanteessa. Opettajien olisi myös hyvä miettiä yhteisesti oppimiskäsityksiään ja -uskomuksiaan, ja näin muodostaa yhteisiä näkemyksiä tai ainakin tiedostaa mahdollisesti eriävät näkökantansa asiasta. Kolmanneksi tarvitaan keskinäistä luottamusta, johon kuuluu muun muassa erilaisten opetuksen aikaisten konfliktitilanteiden purkukeinoista sopiminen. Lisäksi sovitaan yhteisistä luokkahuonekäytännöistä, esimerkiksi siitä, miten oppilaiden asettuvat luokkaan ja toimivat oppitunnin aikana, kuinka pyydetään puheenvuoroa ja apua. Lisäksi sovitaan yhteisistä pelisäännöistä - on syytä muodostaa yhteinen sopimus siitä, millainen melutaso tai toiminta on sallittua ja työskentelyyn sopivaa. Näillä toimintaraameilla on tarkoitus varmistaa opettajien välinen tasa-arvoisuus ja välttää ristiriitaisia viestejä oppilaille. (Ahtiainen et al. 2011, 20)

3.5 Konsultatiivisuus erityisopettajan työssä

Koli, Nurmijoki & Romppasen (2000, 37) mukaan konsultoiva työote on osaamista, jossa tietotaito ilmenee käytännössä joustavana toimintana. Konsultoivalla työotteella tarkoitetaan Kolin et al. mukaan osaamista, jossa toinen henkilö auttaa ja ohjaa toista ymmärtämään ja kehittämään työtään sekä jatkuvaan oppimiseen omassa työssään ja työn kautta yksin ja/ tai yhteistyössä muiden kanssa. Tokolan ja Hyypän (2004, 7) mukaan konsultatiivisessa työotteessa pyritään vapaan dialogin ja asiakkaan kokemuksen tutkimisen kautta etsimään vaihtoehtoja, työtapoja ja keinoja asiakkaan tulevaan työhön.

Konsultin rooli oppivassa organisaatiossa on pääasiassa tutkia, auttaa, ohjata ja valmentaa. Konsultin tehtävänä on auttaa asiakasta tulkitsemaan, ymmärtämään ja ratkaisemaan ongelmiaan tavalla, jolla asiakas oppii ohjaamaan omaa työtään entistä paremmin. Asiakasta valmennetaan erilaisiin taitoihin, joilla hän jatkossa selviytyy itsenäisesti. Parhaimmillaan konsultti ohjaa asiakasta muokkaamaan omaa työtään. (Koli, Nurmijoki & Romppanen 2000, 38)

Asiakasta ohjataan aktiivisessa ja osallistuvassa prosessissa itse havaitsemaan, kysymään, tutkimaan työtilanteita, keräämään informaatiota, tulkitsemaan aineistoa sekä tekemään johtopäätöksiä. (Koli, Nurmijoki & Romppanen 2000, 38)

Vuoden 2010 perusopetuslain lakimuutoksen jälkeen erityisopettajan roolina on ollut toimia koko koulua muutokseen valmentavista koulutuksista huolimatta myös kouluyhteisön konsultatiivisena ohjaajana opetuksen kolmiportaiseen tukeen liittyen. Erityisopettaja ei ainoastaan konsultoi yksittäisiä opettajia heidän ongelmissaan, vaan on ohjannut koko kouluyhteisöä lakimuutokseen liittyvissä oppilaita ja opetusta koskevilla asioissa. Koulua on konsultoitu koko työyhteisön kehittämisen näkökulmasta. Ruotosen mukaan työyhteisön kehittämistoiminnassa lähdetään liikkeelle työyhteisön tilanteen arvioinnista, josta edetään kehittämiskohteiden valintaan, korjaustoimiin ja arviointiin. (Ruotonen 1989, 11-12) Erityisopettajalla ei välttämättä ole tietoa konsultatiivisen toiminnan teoreettisista taustoista, mutta hän toimii konsultatiivisesti neuvoen, auttaen ja ohjaten yksilöitä ja työyhteisöä eteenpäin.

3.6 Moniammatillinen yhteistyö erityisopettajan työssä

Tutkimuskirjallisuudessa moniammatillisen yhteistyön käsite on määritettävissä useasta eri näkökulmasta. Englannin kielessä moniammatillisuutta tarkoittavia käsitteitä on useita: multidisciplinary, interdisciplinary ja transdisciplinary. (Veijola 2004, 20). Käsitteillä interprofessional ja trans- tai crossprofessional viitataan pidemmälle edenneeseen yhteistyöhön. Tieteiden yhteydessä puhutaan myös tieteiden välisestä (interdisciplinary) ja poikkitieteisestä (trans- tai crossdisciplinary) yhteistyöstä. Suomen kielessä ei ole erillisiä käsitteitä, jotka kuvaisivat näitä moniammatillisen yhteistyön eri tasoja. Peruskäsitteet moniammatillinen yhteistyö ja moniammatillinen tiimityö ovat yleisimmin käytössä. Ne sisältävät niin moniammatillisen rinnakkain työskentelyn kuin roolirajoja ylittävät työmuodot. (Kontio 2010, 8)

Argyle on antanut yhteistyölle seuraavan määritelmän: ”Yhteistyö: suunniteltu yhdessä toimiminen työssä, vapaa-ajalla tai sosiaalisissa suhteissa, yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, yhteisestä toiminnasta nauttiminen tai pelkästään ihmissuhteen edistäminen”. (Argyle 1991, 4)

Isoherrasen (2008) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijoilla on yhteinen työ tai tehtävä suoritettavanaan, ongelma ratkaistavanaan tai päätös tehtävänä ja tavoitteeseen päästäkseen he yhdistävät tietonsa ja taitonsa. Moniammatillisuuden myötä yhteistyöhön liitetään useita eri tiedon ja osaamisen katsantokantoja, joita yhteisen kokonaisuuden rakentaminen edellyttää. (Isoherranen 2008, 33)

Moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä on, että nykyinen vuorovaikutuskulttuuri tunnustetaan ja tietoisesti pyritään sellaiseen keskusteluyhteyteen, jossa tiedon ja eri näkökulmien tuominen yhteen on mahdollista. (Isoherranen 2008, 36) Onnistuakseen moniammatillinen yhteistyö edellyttää myös yhteistä kieltä ja käsitteitä (Kontio 2010, 9). Hyvä moniammatillinen yhteistyö on vuorovaikutusprosessi, jossa keskeistä on jatkuva dialogi ja merkityksellinen yhteistyö. Toimintaympäristö sekä toimintaa ohjaavat arvot ja tavoitteet otetaan huomioon. (Veijola, 2004, 20).

Honkasen ja Suomalaisen (2009) mukaan Granström jakaa moniammatillisen yhteistyön koulussa kolmeen eri luokkaan. Moniammatillisen yhteistyön malleina mainitaan lokeroitunut asiantuntijuus, latistunut asiantuntijuus ja hyvin toimiva asiantuntijuus. Lokeroituneessa asiantuntijuudessa jokainen työskentelee omalla alueellaan eristäytyneenä muista. Yhteiset tavoitteet ovat epäselviä, eivätkä asiantuntijat

koe tarvetta tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Tässä mallissa opettaja, opinto-ohjaaja ja erityisopettaja toimivat yksin. Näkökulmat kapeutuvat, kun osaamista ei jaeta. Yksittäiset työntekijät asettavat henkilökohtaiset tavoitteet ja vastuu toiminnasta keskittyy yksittäisille työntekijöille, joiden työkuorma tulee liian suureksi ja työuupumisen riski kasvaa. (Honkanen & Suomala 2009, 99-100)

Latistuneessa asiantuntijuudessa jokaisella on tekemistä, mutta yhteiset tavoitteet puuttuvat. Jokainen toimii oman ymmärryksensä mukaan ja tarttuu mihin tahansa ongelmaan yli asiantuntijarajojen. Opettaja voi tehdä kuraattorin töitä, erityisopettaja opinto-ohjaajan ja useat henkilöt voivat hoitaa samoja asioita. Työskentelyä ei organisoida yhteisesti, mikä vaikuttaa jokaisen työssä jaksamiseen. (Honkanen & Suomala 2009, 99-100)

Hyvin toimivassa asiantuntijuudessa jokaisella on oma asiantuntijuuden alueensa, jota toiset arvostavat. Yhteiset tavoitteet on mietitty huolella ja asiantuntijuuden tietoja ja kokemusta hyödynnetään yhteisten tavoitteiden eteen. Tässä mallissa eri ammattilaiset ovat tutustuneet toisiinsa, suunnitelleet, asettaneet tavoitteita ja organisoineet toimintaansa yhdessä. Vastuu ja toiminta jaetaan osallistujien osaamisalueiden mukaan. (Honkanen & Suomala 2009, 99-100)

Vaikka moniammatillisia ”käytäväkeskusteluja” kuvataan usein luonteeltaan dialogisiksi ja innovatiiviksi, ne eivät kuitenkaan tapahdu järjestelmällisesti ja suunnitellusti tiettyjen tapausten yhteydessä eivätkä ne siis toteuta moniammatillisen yhteistyön mallia. (Isoherranen 2005, 149-150). Moniammatilliselle yhteistyölle tarvitaan siis yhteisesti resurssoituna oma aika ja paikka. Yhteistyö erityisenä toiminnan muotona Savonmäen mukaan taas voidaan määritellä tietoisena, suunnitelmallisena toimintana, jossa toiminnan kohde on yhteisesti jaettu ja kohdetta koskeva toiminta on yhteisesti suunniteltu. Myös työn mallit ja käsitteet ovat yhteisiä, ja ne ovat muodostuneet osallistumisessa yhteiseen työhön. (Savonmäki 2007, 31)

3.7 Laaja-alainen erityisopettaja moniammatillisen OHR:n jäsenenä

Pesonen ja Heinonen tutkivat helsinkiläisten oppilashuoltoryhmien toimintaa vuonna 2005 ilmestyneessä raportissaan. Moniammatillisuuden yhteys joustavaan yhteistyöhön heijastui vastaajien kommenteissa, joissa kuvailtiin onnistunutta työnjakoa. Tällaisessa työnjaossa kuvastui ”jatkuva vuorovaikutus”, sekä toisia kuunteleva ja kunnioittava neuvottelemineen. Vastaukset kertoivat yhteistyöstä, jossa ”kaikki tekevät laajasti eli näkevät työnsä laajana ja yhteistyöasiana.” Toisaalta vastauksissa töiden jakaantumisen katsottiin kuvaavan moniammatillista työntekoa, silloin kun ”jokainen vastaa oman ammattinsa mukaisesti asioista”. Moniammatillisuuteen viitattiin sekä onnistuneen työnjaon esimerkkinä että tekijänä, joka aiheuttaa suuria ongelmia oppilashuoltoryhmän töiden jakautumisessa (Pesonen & Heinonen 2005, 33). Ongelmia aiheutui silloin, kun oppilashuoltoryhmän työt jakautuivat kapeasti vain parin ammattikunnan, esim. kuraattorin ja psykologin kesken.

Oppilashuoltoryhmän työntekijöiden työtä säätelevät lait ovat syntyneet historiallisesti eri aikaan ilman lainsäädännöllistä yleisuunnittelua. Siksi toimintakulttuurit ovat erilaiset ja ammattikäytännöissä on eroja. Opetustoimen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen eettisten periaatteiden yhdistäminen on käytännössä osoittautunut vaikeaksi. Tämän vuoksi myös moniammatillisen ryhmän johtaminen on haastava tehtävä. On tarpeen tuntea toinen toisensa ammattietiikka ja kunnioittaa toisen ammatillisia toimintatapoja. Käsitys yhteistyökumppanin työstä lisää työskentelyn edellytyksiä ja tuloksia. (Oppilas- ja opiskelijahuolto Helsingissä 2003, 26). Myös Salovaaran (2010) pro gradu –tutkimuksessa, ”Kelpo- koordinaattoreiden näkemyksiä oppilashuollosta”, havaittiin samantyyppisiä haasteita moniammatillisen yhteistyön toteutuksessa. Eri hallintokuntien edustajat eivät välttämättä tunne toisiaan, he eivät tunne toistensa käyttämiä käsitteitä, ymmärrä toistensa toimintatapoja eikä eri alojen ammattilaisilla myöskään ole tarkkaa ymmärrystä siitä, mitä kaikkea toisella on yhteistyölle tarjota. Tiedonkulku eri tahojen välillä kangertelee. Hallintokuntien välisen yhteistyön keskeiseksi tarpeeksi on jo useammassa yhteydessä nostettu yhteisen ajan ja työn suunnittelun tarve. Siten saadaan jokaisen osapuolen toimintatavat ja –kulttuurit tutuiksi ja mietittyä yhteisiä toimintamalleja. (Salovaara 2010, 85-86)

Salovaaran tutkimuksessa suurimpina haasteina käytännön yhteistyölle oppilashuoltoryhmän sisällä nousivat tietosuojaa-, vaitiolovelvollisuus- ja

salassapitokysymykset. Salovaara kysyy, kuinka paljon epäselvistä asioista on oikeasti lakisidonnaisia ja kuinka paljon osapuolien omaa tulkintaa? Varsinkin yhteistyö sosiaalitoimen kanssa koettiin tutkimuksessa hyvin hankalaksi. (Salovaara 2010, 86).

4 OPPIMISEN KOLMIPORTAINEN TUKI

Erityisopetuksen strategiassa 2007 (Opetusministeriö 2007) ehdotettiin yleisen tuen ja erityisen tuen väliin uutta tuen muotoa, ns. tehostettua tukea. Vastaavanlaisia tukimalleja on ollut käytössä muuallakin. Seuraavassa esitellään lyhyesti Yhdysvalloissa käytetty ”Response to Intervention” –malli.

Response to intervention (Interventioniin vastaaminen) tarjoaa korkealuokkaista ohjausta ja intervention opiskelijan tarpeeseen, seuraa edistymistä säännöllisesti ohjauksen tai päämäärien muuttamiseksi ja soveltaa oppilaan reagoimista ohjelmaan opetusta koskeviin päätöksiin. Response to intervention -malli ei kohdistu ongelmia oppilaaseen, vaan tutkii oppilaan reaktioita ohjaukseen ja interventioihin. Tässä mallissa pyritään pois ajatuksesta, jossa yksi tapa opiskella sopii kaikille, ja pyritään sen sijaan eriyttämään opetusta yksilöllisten taitojen ja tarpeiden pohjalta. Ohjelman peruseriaatteen ovat seuraavat: 1) Jokaista lasta voi opettaa tehokkaasti 2) Ongelmiin puututaan varhaisessa vaiheessa 3) Ohjauksessa käytetään moniportaista mallia 4) Moniportaisen mallin avulla pyritään ratkaisemaan ongelmia. (Elliott 2008)

RTI: n toteuttaminen vaatii kolme keskeistä elementtiä: 1) moniportaisen puuttumisen mallin 2) ongelmanratkaisutapoja ja 3) tarvittavan tiedon keräämisen ja arvioinnin kullakin portaalla. RTI- mallia voidaan kuvata kolmitasoisena pyramidin muodossa. Kullakin tasolla on omat tukirakenteensa ja arviointikäytänteensä. Pyramidin perusta, taso 1, edustaa perusopetusta, johon kaikilla oppilailla on oltava mahdollisuus. Yhdysvalloissa toivotaan 75-85 %:n oppilaista omaksuvan perusopetussuunnitelman sisällön. Taso 2, strateginen puuttuminen, on noin 10-15 %:lle oppilaista, jotka tarvitsevat tarkemmin suunniteltua ohjausta, lisäopetusta ensimmäisen tason ohjauksen lisäksi. Kolmas taso, intensiivinen ohjaus, on noin 5-10 %:lle oppilaista, jotka tarvitsevat intensiivistä henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta. Kolmannella tasolla oppilaalle räätälöidään pitkäaikaista, usein yksilöllistä ohjausta, joka voi myös sisältää erityisopetusta, mutta välttämättä näin ei aina ole. Näin voi olla esimerkiksi silloin, kun oppilaan pulmat johtuvat puutteellisesta opetuksesta tai vajavaisesta kielitaidosta. Tasojen välillä tulee voida liikkua joustavasti arviointitiedon niin osoittaessa. (Elliott 2008)

RTI-mallia puoltavat seuraavat seikat: Erityisopetuksen kulut ovat

oppimisvaikeuksien diagnosoimisen myötä nousseet huimasti. Keskimääräisesti erityisopetuksessa olevan lapsen opettaminen Yhdysvalloissa maksaa kahdesta kolmeen kertaan sen, mitä yleisopetuksessa oleva. Aiemmin käytössä olleelle älykkyystestaukselle pohjautuva oppimisvaikeuksien diagnosointi on myös osoittanut huonoksi käytännöksi: älykkyystestauksen kriteerit vaihtelevat koulupiireittäin ja osavaltioittain. (Fuchs & Fuchs 2006).

Suomessa Erityisopetuksen strategian ehdotuksessa kaksiportaisesta tukimallista luotiin myös kolmiportainen (Opetusministeriö 2007, 56). Yleisen ja erityisen tuen väliin kirjattiin uusi tukimuoto, tehostettu tuki. Tehostetun tuen tavoitteena on luoda ennaltaehkäiseviä tukikäytänteitä oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kehitykseen liittyvissä ongelmissa ja ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. (Huhtanen 2011, 110).

Uudistukset kirjattiin opetussuunnitelmaan vuonna 2010 ja opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuoden 2011 alussa, viimeistään 1.8.2011. (Opetushallitus 2011, 3). Uudistusta oli valmisteltu jo pitkään: Opetushallituksen järjestämä kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta eli Kelpo-hanke käynnistyi vuonna 2008 ja se on pyrkinyt tuomaan tukimallin rakenteet erityisopetuksen strategiasta kuntatasolle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10)

Tukimallin avulla oppilasta pyritään tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuen tarvetta arvioidaan järjestelmällisesti, ja oppilaan tietoja kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin. Oppilaan opiskelua tukevassa arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja toiminnan lisäksi myös oppimisympäristö sekä annettava opetus. Hyvän opiskeluympäristön ja tarvittavan tuen selvittämisessä on kiinnitettävä huomiota myös koulun toimintakulttuuriin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 52)

Tukimalli rakentuu portaittain oppilaan ja oppilasryhmän tuen tarpeen mukaan. Tuen antaminen aloitetaan yleisen tuen portailta ja sen tukitoimista, esim. eriyttämisestä, tukiopetuksesta ja joustavien opetusryhmien käytöstä. Jos tukitoimien antamisesta huolimatta oppilas vaikuttaa tarvitsevan lisätukea, hän siirtyy tehostetun tuen piiriin, missä tuki on säännöllisempää ja jatkuvampaa. Viimeinen tuen porras on erityinen tuki, johon oppilas pääsee hallintopäätöksellä moniammatillisen arvioinnin ja hakuprosessin jälkeen. Tukimuotoja käytetään yksittäin ja rinnakkain ja ne voivat olla samoja kuin tuen eri portailla, lukuun ottamatta vain erityisen tuen piirissä annettavaa luokkamuotoista erityisopetusta. (Opetushallitus 2011, 10-16)

4.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille tarpeen vaatiessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 52) Helsingissä yleinen tuki on kaikkien oppijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä. Oppimisympäristön yleisiin järjestelyihin ja monipuolisiin sekä vaihteleviin työtapoihin kiinnitetään huomiota. Erityisesti pyritään toimintakulttuurin ja –ympäristön kehittämiseen. Vuorovaikutteista ilmapiiriä pyritään edesauttamaan siten, että kaikki tulevat kohdatuksi ja kuulluksi sekä voivat osallistua toimintakulttuurin ja –ympäristön luomiseen ja kehittämiseen. (Oppilaan tuki perusopetuksessa linkitettyä Helsingin kaupungin opetussuunnitelmaan 2012, 11)

Yleisen tuen tarkoituksena on puuttua oppimisen ja hyvinvoinnin pulmakohtiin mahdollisimman aikaisin, jotta ongelmat eivät kasvaisi liikaa. Puhutaankin varhaisesta puuttumisesta. Jo yleisen tuen aikana oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, jossa kartoitetaan oppilaan lähtötilannetta ja kuvataan oppilaalle suunniteltua tukea sekä oppilaan opiskelun ohjausta. (Huhtanen 2011, 123). Yleinen tuki ei kuitenkaan edellytä virallisia asiakirjoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 52).

Yleisessä tuessa painotetaan usein opetuksen eriyttämistä ensisijaisena keinona ottaa huomioon opetusryhmien tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Eriyttämällä opetusta voidaan yksilöllistää esimerkiksi erilaisilla opetusmateriaaleilla ja –menetelmillä ja muuttamalla opetuksen sisältöjä sekä koulu- ja kotitehtävien määrää. (Opetushallitus 2011, 9).

Yleisen tuen piiriin kuuluvat eriyttämisen lisäksi opettajien yhteistyö, joustavat opetusryhmät ja kerhotoiminnan sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan hyödyntäminen. (Opetushallitus 2011, 13)

4.2 Tehostettu tuki

Mikäli oppilas yleisen tuen saamisesta huolimatta tarvitsee opinnoissaan useaa tuen muotoa tai pitkäaikaista tukea oppimisessaan, hänelle voidaan antaa tehostettua tukea. Oppilaalle tehdään pedagoginen arvio ja hänen asioitaan käsitellään moniammatillisesti oppilashuollon henkilöstön kesken. Mikäli moniammatillinen ryhmä niin päättää, oppilas siirretään tehostettuun tukeen ja hänelle laaditaan oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmassa kuvataan oppilaan opiskelua ja oppimisen tavoitteita sekä oppilaan ohjausta, myös oppilashuollon rooli tuen antamisessa. Oppimissuunnitelma on

opettajille ja huoltajalle väline seurata ja arvioida oppilaan edistymistä opinnoissa. (Huhtanen 2011, 123-124).

Tehostettu tuki on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäaikaisempaa kuin yleinen tuki. Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja: opetuksen eriyttämistä, samanaikais- ja tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon tehostamista sekä opetuksen järjestämistä joustavissa opetusryhmissä. (Huhtanen 2011, 110) Tässä tuen vaiheessa oppilasta ei kuitenkaan voida siirtää luokkamutoiseen erityisopetukseen eikä opetussuunnitelmaa yksilöllistettä. Sen sijaan osa-aikaisen erityisopetuksen, oppilashuoltotyön, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja joustavien opetusryhmien käytön sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. (Opetushallitus 2011, 13-14)

Tehostettu tuki hyvin toteutettuna vähentää erityiseen tukeen hakeutumista. Kuitenkin, jos tehostetun tuen aikana toteutettu tuki ei näytä riittävän, tehdään oppilaalle moniammatillinen pedagoginen selvitys ja tarvittaessa haetaan erityistä tukea.

4.3 Erityinen tuki

Eriyistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Mikäli erityisen tuen hakemiseen päädytään, oppilaalle laaditaan ensin pedagoginen selvitys, jossa kuvataan moniammatillisesti oppilashuollon ammattihenkilöstön yhteistyönä oppilaan saamaa tehostettua tukea sekä koulunkäynnin kokonaistilannetta. Tässä yhteydessä voidaan tarvittaessa hakea erityistä tukea. (Oppilaan tuki perusopetuksessa linkitettyä Helsingin kaupungin opetussuunnitelmaan 2012, 16-17)

Erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista. Erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS päivitetään tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. Erityisen tuen päätös on joustava, ja sen tarpeellisuus tarkistetaan Helsingissä toisen ja kuudennen vuosiluokan keväällä sekä aina tarvittaessa. Mikäli oppilas ei enää tarvitse erityistä tukea, hän siirtyy joustavasti tehostettuun tukeen ja hänelle laaditaan oppimissuunnitelma. (Oppilaan tuki perusopetuksessa linkitettyä Helsingin kaupungin opetussuunnitelmaan 2012, 16-17).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET

Vuonna 2010 opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset oppimisen ja koulunkäynnin tukeen tulivat opetuksen järjestäjien käyttöön viimeistään syksyllä 2011, porrastaen koulussa annettavan tuen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Laaja-alaisen erityisopettajan työn rooli siirtyi viimeistään tällöin pääosin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksesta myös yleistä tukea ja tehostettua tarvitsevien oppilaiden ohjaukseen luokahuoneissa sekä opettajakollegoiden konsultointiin opetuksen tukea koskevista asioista. Jo tätä ennen erityisopetuksen kentällä on ollut havaittavissa murrosta opetustyöroolissa: klinikkapainotteisesta mallista opettaa erityisen tuen oppilaita on siirrytty yhä enenevässä määrin samanaikaisopetukseen erityisesti yläasteella ala-asteelta sinne siirryttäessä.

Tutkimusintressiksi muodostui täten laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan kartoittaminen oppimisen tuen muutosten jälkeen, mm. erityisopettajien kokemat samanaikaisopetuksen käyttöön liittyvät edut ja haitat sekä erityisopettajan työnkuva yhteistyön tekijänä eri tahojen kanssa.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millainen (kymmenen) helsinkiläisen yläkoulussa opettavan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on?
2. Millaista yhteistyötä yläkoulun laaja-alainen erityisopettaja tekee koulussa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyritään kartoittamaan erityisopettajan työnkuvaa. Selvitetään mm. sitä, miten erityisopettajan työaika jakautuu suhteessa pienryhmäopetukseen ja samanaikaisopetukseen, miten erityisopettajan ajankäyttö jakautuu opetettavien tuntien jälkeen sekä mitä erityisopettajat pitävät tärkeimpänä työtehtävänä opetuksen jälkeen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitetään erityisopettajien erilaisia yhteistyön muotoja koulun eri ammattiryhmien sekä huoltajien kanssa, kuvataan kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä sekä tarkastellaan erityisopettajan konsultatiivista roolia työyhteisössä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Haastattelu ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Yksinkertaisimmillaan kuvattuna laadullinen tutkimus tarkoittaa tekstimuotoisen aineiston perusteella tehtyä, ei-numeraalista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2008, 13) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla.

Tutkimushaastattelua tekevä tutkija välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 41). Haastattelua voi kuvata tutkijan johdatteluksi, vuorovaikutteiseksi keskusteluksi. Jokapäiväisestä, normaalista keskustelusta poiketen tutkimushaastattelua leimaavat ennalta määritelty rooliasettelu sekä suunniteltu etenemisjärjestys ja –suunta. (Eskola & Suoranta 2008, 85) Haastattelutilanteessa oletetaan, että haastateltavalla on tietoa kysytystä asiasta, ja haastattelijalla on puolestaan tiedon kerääjän rooli. Siksi on tärkeää, että haastateltavat tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta, tai heillä on siitä kokemusta. Tämän vuoksi tutkittavien valinta ei voi olla satunnaista. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tätä tutkimusta varten on haastateltu omana alansa erityisasiantuntijoita, laaja-alaisia erityisopettajia, joilla kaikilla on oman alansa yliopistotasoinen koulutus, sekä useimmilla runsaasti opetusvuosia takanaan.

Toteutin tutkimuksen haastattelemalla kohdehenkilöitä. Haastattelun runko oli osin strukturoitu haastattelun analyysin selkeyttämiseksi, osin avoimemmista kysymyksistä koostuva avoimen keskustelun aikaansaamiseksi. Haastattelurunko oli kuitenkin laadittu tutkimuskysymysten mukaisesti, jotta kysymyksillä kerättäisiin tarpeellista tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty yhtä sisällönanalyysin muotoa, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Tutkimuksen aineisto, esim. haastatteluilla hankitut dokumentit, kuvaavat tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto muotoon, jossa tutkimuskysymysten kannalta olennaiset löydökset on eroteltu epäolennaisista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108).

6.2 Tutkittavat

Tutkimusta varten haastateltiin kymmentä Helsingin kaupungin yläkoulussa opettavaa laaja-alaista erityisopettajaa. Ensimmäinen haastatteluista oli esitutkimushaastattelu, ja myös sen vastauksia on käytetty tutkimuksen tuloksia kuvattaessa.

Tutkimushenkilöiksi valittiin muodollisesti kelpoisia laaja-alaisia erityisopettajia, ja useimmilla tutkimushenkilöillä oli myös pitkäaikainen työkokemus erityisopettajana toimimisesta. Työkokemuksen varmistamisella tutkimushenkilöitä valittaessa haluttiin taata vastaajien asiantuntijuus tutkimuskysymykseen vastattaessa; olihan kyseessä nimenomaan ko. ammatin työnkuvan määrittely, joka voisi olla vaikeaa työuraa vasta aloitellessa. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009, 86) laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein harkinnanvaraista näytettä satunnaisotannan sijaan. Tällöin voidaan varmistua siitä, että valituilla tutkittavilla on aiheesta kokemusta ja jotain annettavaa.

Varsinainen tutkimusjoukko etsittiin Helsingin peruskouluista yläasteiden opettajiin keskittyen: tutkija soitti vuoronperään yläasteella opettaville laaja-alaisille erityisopettajille, varmistui muodollisesta kelpoisuudesta ja rehtorilta tutkimusluvan saatuaan haastatteli opettajan.

6.3 Aineiston keruu

Ennen aineiston keruuta kunkin haastateltavan erityisopettajan rehtorilta pyydettiin suullinen lupa puhelimitse tutkimuksen suorittamista varten. Tämän lisäksi Helsingin kaupungin opetusvirastolta haettiin tutkimuslupa tutkimuksen suorittamista varten. Anonymiteetin vuoksi tutkittavien koulujen nimiä, samoin kuin tutkimushenkilöidenkään nimiä ei mainita tässä tutkimuksessa, kyseessä ovat helsinkiläiset yläkoulussa opettavat laaja-alaiset erityisopettajat.

Aineiston keruu tapahtui haastattelemalla kymmentä helsinkiläisessä koulussa opettavaa laaja-alaista erityisopettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun haastattelurungon avulla tehdyillä kysymyksillä maaliskoukokuussa 2014. (Liite 1).

6.4 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineisto koostui kymmenen helsinkiläisen yläkoulussa opettavan laaja-alaisen erityisopettajan haastattelusta. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin

sisällönanalyysia käyttämällä. Tuomen ja Sarajärven (2005, 105) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää tutkittava ilmiö yleistettyyn muotoon.

Haastattelu rakentui pääosin strukturoidusti ja osin väljempää kysymyksenasettelua käyttäen. Tutkija täydensi haastattelurunkoa paikoin tilanteen siihen suodessa mahdollisuuden. Haastattelu alkoi vastaajien taustatietojen määrittämisellä (kysymykset 1-7) ja jatkui kysymyksillä, joissa selviteltiin ensimmäistä tutkimuskysymystä, erityisopettajien työnkuvaa (kysymykset 8-12). Tämän jälkeen kysyttiin toiseen tutkimuskysymykseen, yhteistyön tekemiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön ja konsultaatioon liittyviä asioita (kysymykset 13-16). Haastattelun loppuksi oli vielä yksi pohtiva, tulevaisuutta peilaava kysymys erityisopettajan työhön liittyvistä tulevaisuuden haasteista (kysymys 17).

6.5 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa lukijalle annetaan yksityiskohtainen selvitys teoreettisista lähtökohdista ja niiden liittymisestä tutkimukseen, mikä parantaa työn luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen eteneminen raportoidaan huolellisesti.

Objektiivisuus on aina suhteellista. Tässä työssä tutkijan omat ennakko-oletukset ja usean vuoden erityisopettajakokemus eli tutkimuksen taustatekijät tutkimusaiheeseen voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta vahvistavana tekijänä, sillä kokemus antaa kyvyn tarkastella syvällisesti ja kriittisesti aineistoa ja tehtyjä pohdintoja. Tutkijan oma persoona on siis mukana tutkimuksessa, mutta tutkimuksen löydöksiä kohtaan on silti pyritty säilyttämään neutraali ote. Tutkimuksen vahvistettavuus saa tukea, sillä tehdyt löydökset ja tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista.

Tutkimus on rajattu hyvin tiukasti koskemaan vain helsinkiläisiä laaja-alaisia erityisopettajia, joten rajausta on selkeä ja otos rajauksen sisällä, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta, ja antaa kuvaa pääkaupunkiseudun erityisopettajan arjesta. Pienehkö otos rajaa kuitenkin tutkimuksen yleistettävyyttä. Helsingin ja pääkaupunkiseudun alueella tutkimus antaa kuitenkin kuvaa laaja-alaisen erityisopettajan arjesta.

6.6 Eettiset ratkaisut

Jo tutkimushaastateltavia etsittäessä tutkija toi esille sen, että tutkimuksen tulokset tullaan julkaisemaan anonyymissä muodossa, siten, ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys tule paljastumaan vastauksista. Tutkija toi myös esille tutkimuksen aiheen jo vastaajaa tutkimukseen pyydettyä. Tutkimusta varten pyydettiin tutkimuslupa Helsingin kaupungilta. Tutkimuksen vastauksia säilytettiin huolellisesti tietosuojahuomioiden, ja tutkija hävittää ne lopullisesti tutkimuksen päättyttyä. Lisäksi rehtorit pyysivät koontia tutkimuksesta koulujen käytännön työtä varten. Tämä tehdään myös nimettömästi, jottei yksittäisen vastaajan tai koulun identiteetti paljastu.

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tutkimuskysymyksenä oli selvittää laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Miten laaja-alaisen erityisopettajan ajankäyttö jakaantuu? Mihin muuhun kuin opettamiseen menee aikaa? Miten ajankäyttö jakautuu? Mitä työtehtäviä pidetään kaikista tärkeimpänä? Lisäksi selviteltiin laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia viime vuosina enentyvästi käyttöön otetusta samanaikaisopetuksesta sekä erityisopettajan yhteistyön muotoja niin työyhteisössä, näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä kuin työn konsultatiivista rooliakin. Tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät tulokset on esitelty omissa alaluvuissaan.

7.1 Millainen (kymmenen) helsinkiläisen laaja-alaisen erityisopettajan työkuva on?

Haastattelukysymyksessä numero 8 kysyttiin opetusajan määrällistä jakautumista prosentteina kuukauden aikana pienryhmäopetuksen, yksilöopetuksen, samanaikaisopetuksen ja mahdollisen muun opetuksen välillä.

(Kysymys 8. Kuinka paljon opetat määrällisesti prosentteina (summa 100%) kuukauden aikana

- a) pienryhmässä
- b) yksilöopetuksessa
- c) samanaikaisopetuksessa
- d) muu tapa, mikä?)

Vastaajien mukaan eniten opetettiin pienryhmässä, 61,5 %. Samanaikaisopetusta oli 30,9 % ja yksilöopetusta 7,5 %. Vastaajien kesken oli tosin suuria eroja: puolet vastaajista opetti pääosin pienryhmässä. Kolme vastaajista opetti noin puolet ajasta pienryhmässä, puolet samanaikaisopetuksessa, ja kaksi vastaajaa opetti pääosin samanaikaisopetuksessa.

Opetusjärjestelyt olivat monissa kouluissa joustavia. Lukuvuoden alussa opetus saattoi uusien seitsemäsluokkalaisten myötä painottua oppilasryhmiin tutustumiseen ja

samanaikaisopetukseen ja lukuvuoden lopulla taas pienryhmäopetukseen, päättövaiheen oppilaille räätälöityihin erityisjärjestelyihin.

Vastaaja F: ”...varsinkin tän seiskojen kohdalla, kun mä oon sanonu oppilaille ja huoltajillekin, että mä yritän täs seiskan aikana tehdä sillei, et mä haluisin saada tuntuman siihen ryhmään ja heidän taitoihinsa. Et miten se matikan opiskelu etenee ja sitte siitä pikku hiljaa tehdä tätä tarvekartoitusta eli mikä sit se pienryhmä olis ja muuta...”

Opettajien asenne samanaikaisopetukseen saattoi myös olla erittäin myönteinen, mutta koulussa jo toimivien muiden tukijärjestelyjen, esim. pienten opetusryhmien vuoksi ja tuntikehyksen jakamisen vuoksi, tarkasti kohdennettu pienryhmäopetus antoi paremman tuloksen kuin samanaikaisopetuksen käyttäminen. Samanaikaisopetuksen painottaminen kouluissa ei ollut myöskään mitenkään itsestäänselvyys.

Vastaaja D: ”Siis silloin kun mä oon tullut tänne kouluun (x) vuotta sitten, täällä ei ollut paljon yhtään samanaikaisopetusta. Me tehtiin silloin semmonen ehkä vuoden kuluttua semmonen päätös, että ruvetaan kehittämään sitä, että ollaan luokissa.”

Kyseisen koulun kymmenistä opettajista valtaosa oli nyt samanaikaisopetusta tukevia, ja erityisopettaja kertoi opettavansa noin 90 % työajastaan samanaikaisopettajana.

(Kysymys 9. Miten jaat opetustuntien ulkopuolisen työaikasi? Ilmoita vastaus prosentteina yhden kuukauden aikana keskimäärin.)

Oppilashuoltotyö 20 %

Aineenopettajan konsultointi ja yhteistyö 19 %

Opetuksen suunnittelu 18 %

Yhteistyö kotien kanssa 16 %

Materiaalin hankinta, muokkaaminen ja valmistaminen 15 %

Oppilaan arviointi/ testaus 10 %

Muu 3 %

Kysyttäessä laaja-alaisilta erityisopettajilta opetustuntien ulkopuolisen työajan jakautumista, useimmat vastaajat mainitsivat eniten aikaa menevän oppilashuoltotyöhön. Haastatteluja tehtäessä kouluilla kokoontui vielä

oppilashuoltoryhmiä, ja ryhmät kokoontuivat viikoittain, joidenkin vastaajien kohdalla joka toinen viikko, tunnista kahteen. Tämän lisäksi opettajat tekivät muuta oppilashuoltotyötä, johon kuului mm. luokanvalvojien ja aineenopettajien kanssa tehtävä yhteistyö, joka oli nimenomaan oppilashuoltotyötä. Opettajat mainitsivat lisäksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, esimerkiksi Wilma-viestittelyn muodossa. Eräs vastaaja katsoi oppilashuoltotyöhön kuluvan paljon aikaa johtuen nimenomaan oppilaaksiottoalueesta, oppilasaineksen vuoksi aikaa meni ohr-työhön paljon. Useita haastateltavia opettajia työskenteli helsinkiläisillä alueilla, joita tuettiin alueen sosiaalisten ja taloudellisten erityispiirteiden vuoksi, joten oppilashuoltotyöhön oletinkin menevän paljon aikaa.

Yläkoulun laaja-alainen erityisopettaja työskentelee tiiviissä yhteistyössä aineenopettajien ja luokanvalvojien kanssa. Osa haastatelluista erityisopettajista työskenteli paljon samanaikaisopettajana ja osa pääosin pienryhmäopetuksessa, mutta yhtä kaikki yhteistyö aineenopettajan kanssa on tiivistä. Kun oppilas ei opiskele jokaista aineen opetettavaa tuntia pienryhmäopetuksessa, tiedonkulun niin oppisisältöjen opetusvastuun jakamisessa kuin esim. arvioinnissa tulee olla riittävää. Lisäksi yhteistyöhön laskettiin kuuluvan pedagogisten asiakirjojen laatimisen. Vetovastuu asiakirjoista vaihteli kouluittain, joissakin kouluissa vastuun kaikista pedagogisista asiakirjoista olevan erityisopettajalla, joissakin pääosin luokanvalvojilla ja aineenopettajilla. Usean vastaajan koulussa pedagogisten asiakirjojen laatiminen tapahtui tiiviinä erityisopettajan ja luokanvalvojan yhteistyönä.

Opetuksen suunnitteluun käytettiin opetustuntien ulkopuolisesta ajasta n. 18 %. Erityisopettajat kertoivat suunnittelevansa ja myös muokkaavansa omia opetusmateriaaleja. Eräs vastaaja kertoi tekevänsä näin erityisesti tunneille, missä hänellä oli samanaikaisesti oppilaita usealta eri luokalta. Opetus ei voi olla saman toistoa, uudenlaisten ongelmien edessä.

Yhteistyöhön kotien kanssa käytettiin n. 16 % opetuksen ulkopuolelle jäävästä ajasta, materiaalin hankintaan, muokkaamiseen ja valmistamiseen 15 % ja oppilaan arviointiin ja testaukseen 10 % työajasta. Muuhun vastaajat arvioivat menevän n. 3 % opetuksen ulkopuolisesta työajasta.

(Kysymys 10. Luettele kolme mielestäsi tärkeintä työtehtävääsi opetuksen jälkeen.) (Suluissa merkinnät siitä, kuinka tärkeäksi maininta koettiin, tutkijan huomautus.)

Tärkeimpinä työtehtävinä mainittiin

Oppilashuoltotyö 3 mainintaa (1.)(1.)(3.)

Yhteistyö kotien kanssa 5 mainintaa (2.) (2.)(3.)(1.)(3.)

Yhteistyö kollegojen kanssa 6 mainintaa (2.)(2.)(3.)(1.)(2.)(3.nivel)

Opetuksen suunnittelu 3 mainintaa (3.)(3.)(3.)

Oppilaita varten oleminen 3 mainintaa (3)(1.)(1.)

Materiaalin muokkaaminen 2 mainintaa (2.)(2.)

Näkemyksen tuominen kouluun/ asianajaja 3 mainintaa (1.)(1.)(1.)

Ammatillinen kehittyminen 1 mainintaa (2.)

Tiedonkeruu ja tiedonsiirto 2 mainintaa (1.)(2.)

Ilmapiiiri hyväksyväksi 1 mainintaa (2.)

Tärkeimpänä työtehtävänä (eniten ensimmäisiä mainintoja) erityisopettajan työssä opetuksen jälkeen pidettiin oppilaiden puolesta puhumista. Jo aiemmin tutkimuksessa mm. Ström on puhunut erityisopettajan roolista asianajana. (Jahnukainen 2002) Tässä tutkimuksessa haastateltava D sanoi näin: ”...*Mitä se oppilas tarvitsee ja ainakin hänen oikeutensa... Mä teen todella paljon sitä työtä, mä muistutan siitä, että sen oppilaan oikeus on vaikka saada suulliset kokeet. Ja se tuntuu joskus silleen, että olis vähän niinku semmonen asianajaja täällä.*” Vastaaaja H: ”*Tuota erityisopettaja koska oon, niin aina huolehtii näistä oppilaista, jotka hyvin helposti jää tossa vähälle huomiolle. Ja jotka tarvii sen tuen, jos se tuki luvataan, niin mä tarkastan sen, että se myös saadaan.*”

Tärkeänä pidettiin myös oppilasta varten olemista, oppilaan asioista huolehtimisista muutoinkin kuin oppitunneilla. Vastaaaja C kommentoi: ”*Mä oon tässä niinku oppilaita varten, tässä kun mä istun. Mulla on ovi auki, ja ne tulee, ja kyl ne käyttääki sitä jotkut oppilaat jonkin verran semmoseen jutteluun. Eli se on vähän ehkä sitä, kun ennen vanhaan erityisopettaja oli vähän siinä sen opetuksen ja kuraattorin ja sosiaalitoimen välissä.*” Esimerkkinä vastaaaja G: ”*Tärkeä mun työ on... sen oppilaan oppimisen tukeminen, sen tavallaan semmonen henkinen tukeminen, kannustaminen, tsemppaaminen.*” Vastaaaja J sanoo myös: ”*Mulla on hirveesti oppilaitten kanssa sitä hoidettavaa asiaa, et ne tulee mua vastaan tossa käytävällä ja jossakin ja mä saatan kolme tavata tossa matkalla, et me sovitaan jotain, miten ne suorittaa rästejä tai mä muistutan jostain. Niin sitte just katotaan lukkareita ja mietitään niitä ja tämmöstä.*”

Yhteistyö kollegojen kanssa sai useita mainintoja. Tässä mainittiin niin tavallinen saman koulun sisällä toimiva yhteistyö, kuin nivelvaiheissa tapahtuva tiedonsiirtokin. Laajan yhteistyön ja yhdessä keskustelun merkitystä painotti mm. yhtenäiskoulussa opettava vastaaja H: ”*Se yhteistyö, sitä on paljon opetuksen jälkeen. Et harva se päivä, me tuolla jutellaan niinku vielä jostakin keissistä. Se yhteistyö, se liittyy ihan tämmöseen, näihin oppilaisiin, ketkä pienryhmässä käy, mutta se voi liittyä mihin tahansa muihinkin oppilaisiin, jotka mulla ei käy. Et jos vaikka joku luokanopettaja tulee mulle kertomaan jostakin, ja pyytää, et mitä sä tämmösessä tekisit, tai näin, niin mä ihan mielelläni ehdottelen jotakin, ootko tällasta kokeillut ja tämmösestä vois olla hyötyä. Ja sitte tota, se on sitä ihan normaalia konsultaatiota, mutta sitte tuota sit tää on semmosta vähän laajempaa konsultaatioo, eli semmosta niinkun yleistä. ...Se jotenki vahvistaa sitä luottamusta opettajien ja mun välillä. Je se, että mä en oo vaan sellanen, joka tulee sinne sormea heristämään, että ohhoh, taas sä oot tehnyt noin ja mikset sä tee näin. Vaan sellasta ihan, että yhdessä pohditaan ja yhdessä nostetaan niitä ongelmia niinku esille, niin mun mielestä se se on sellanen niinku oman aseman kannalta hyvä keino. Muuten siinä tulee helposti semmonen, että miks sä tänne tuut ja tuutsä kattomaan tänne jotakin.*” Vastaaja H:n vastauksissa viitataan opettajan autonomiseen asemaan oman työnsä asiantuntijana, ja valitettavasti ehkä vielä vallalla olevaan yksin tekemisen kulttuuriin: parityötä tai tiimityötä ei vielä kovinkaan paljon ole tarjolla.

Esimerkkinä intensiivisestä ja kattavasta nivelyhteistyöstä on vastaaja J:n puheenvuoro: ”*Lähinnä tässä keväällä on se, että me kartotetaan ja käydään noi koulut läpi, kun meillä on... Mullakin oli 12 koulua, jonne mä soitin tän kevään aikana. ...No me ollaan yleensä soitettu aina läpi täs viime vuosina. Sitten, jos tulee reilumpi määrä oppilaita, niin sit me ollaan käyty siellä. Aina ei tiedetä, et onko (heille tehty pedagogisia-) asiakirjoja, niin sit niinku varmistetaan se, meillä sit syksyllä saattaa mennä niinku kuukausi pari, ennekö ne tulee, jos ne ei heti sähköisesti aina oo siirtynytäkään. Ja sit ennen syksyä ollaan jo mietitty, että ketä meiltä lähtee, niin sitä valmistellaan sitte.*”

Yhteistyön kotien kanssa mainittiin menevän limittäin oppilashuoltotyön kanssa, ja tämä oli jo ennen oppilashuoltolain uudistusta. Nyt lain voimaan astumisen myötä (1.8.2014) kotien kanssa käytävä yhteistyö ja oppilashuoltotyö kuuluvat saumattomasti yhteen. Vastaaja D toi kotien kanssa tehtävän työn tärkeyden esiin näin:

”... *kotien kanssa tehtävä työ. Jollei sitä tee hyvin, ei myöskään täällä (koulussa) tapahdu mitään.*” Vastaaja E sanoi: ”*Se on ihan hirveen tärkeä, että ne vanhemmat*

tulee sinuiksi sen kanssa, että jos lapsella on oikeesti oppimisvaikeuksia ja voi olla niinku mielenterveysongelmia ja muuta, et se saa sit sen tuen sieltä kotoa ja ne vanhemmat tajuaa, että tää ei oo mikään moite heitä kohtaan, vaan että halutaan tehdä yhteistyötä.”

Erityisopettaja näki myös oman roolinsa tiedon kerääjänä ja siirtäjänä tärkeänä. Vastaaja F sanoo: *”Tärkein (työtehtävä opetuksen jälkeen) on kuitenkin tuo tiedon keruu. Se on niin eri muodoissa, se tiedon keruu tulee tuolta nivelpalavereista, se tulee oppilashuollosta, se tulee tuolta kun muiden opettajien kanssa keskustelee. Mä aika paljon notkun siellä Wilmassa, mä seuraan, mä haluan jotenkin semmosen kokonaiskuvan. Kun tässä musta vaikein tehtävä ehkä tässä työssä on justiin tän tuen priorisointi. ...Koko ajan seuraan sitä Wilmaa, ja katon miten poissaoloja, miten ne on ne arvosanat ja muuta. Luokanopettajien kanssa tietysti kyselen vähän entisistä oppilaista... Ja sitte tota luokanvalvojien kanssa tietysti kaikki nää erityisoppilaat ja muut käydään läpi, ja heidän oppimiset lukuvuoden alussa. Uusille luokanvalvojille mä tiedotan jo valmiiksi, kun heillä on luokat tiedossa, että on ensimmäinen semmonen niinku kokonaisnäkemys. Tiedotan sit heille nää mun seulatulokset, matikasta ja lukiseuloista. Ja sitten tota, poissaoloista, OHR:stä, ja paljon semmosta niinku mielipiteiden vaihtoa ja kuulumisia. Vähän semmosta niinku olkapäätä sitten, puolin ja toisinkin.”*

Kysymys 11. Mitä etuja samanaikaisopetuksessa mielestäsi on? Luettele omia kokemuksiasi.

Haastattelun kysymyksessä korostettiin omien, käytännön kokemusten merkitystä. Tarkoitus ei siis ollut pyytää haastateltavia siteeraamaan tutkimuskirjallisuudesta tuttuja väittämiä, vaan jakaa omaa kokemusmaailmaa asiasta.

Usea vastaaja mainitsi samanaikaisopetuksen eduiksi uusien oppilaiden (yläasteella seitsemäsluokkalaisten) oppilaantuntemuksen kehittymisen. Kun erityisopettaja viettää aikaa uuden opetusryhmän kanssa, hänestä tulee tukihenkilö koko opetusryhmälle. Erityisopettaja saattaa tavata tiettyä opetusryhmää jopa enemmän kuin yksittäinen aineenopettaja tai luokanvalvoja. Tällöin erityisopettajalle tulee myös parempi käsitys opetusryhmien työskentelystä, mistä on hyötyä oppilashuoltoryhmänkin työskentelyssä.

Samanaikaisopetuksessa tukitoimet tuodaan sinne, missä oppilaskin jo on. Kahden aikuisen auttaessa ja neuvoessa oppilaita, näillä on mahdollisuus saada enemmän tukea

ja huomiota. Oppilaat saavat hyödyn aineenopettajan asiantuntemuksesta, mutta saavat myös erityisopettajan apua tarvittaessa. Koko luokka saattaa myös hyötyä erityisopettajan tuesta esim. oppimisstrategioiden harjoittelun suhteen. Levoton ryhmäkin saattaa rauhoittua kahden aikuisen läsnäolon myötä. Tukea tarvitseva oppilas ei suurryhmässä erotu muista. Mikäli suurryhmässä ei ole useampia avun tarvitsijoita, joita on massiivisia ongelmia, samanaikaisopetus sopii hyvin. Erityisopettajan läsnäolo vähentää myös pienryhmään tulemiseen liittyvää mystiikkaa: kun opettaja tulee tutuksi, ennakkoluulot hälvenevät. Samanaikaisopetuksessa oppilas altistuu myös yleisopetuksen opetustahdille.

Aikuisten yhteistyön näkökulmasta yhteinen työskentely avaa erityisopettajalle näkemystä aineenopettajan työstä: miten hän opettaa, mitä hän vaatii. Samoin erityisopettaja voi antaa aineenopettajalle erityispedagogista perspektiiviä erityisen tuen oppilaita tai ylipäättään tukea tarvitsevia oppilaita ajatellen. Yhteistyön käytänteet kehittyvät käytännön harjoittelun myötä.

Kysymys 12. Mitä haasteita samanaikaisopetuksessa mielestäsi on? Minkälaiset tekijät estävät samanaikaisopetuksen toteuttamista?

Useat vastaajat mainitsivat samanaikaisopetuksen esteeksi yhteisen suunnitteluajan puutteen. Erityisopettaja saattaa jäädä luokassa vain kuuntelijan asemaan, eikä yhteistä opetusta useinkaan ehdi suunnitella tarpeeksi. Myös yhteisen kasvatusajatuksen puute saattaa haitata toimintaa: esimerkiksi käsitys työrauhasta saattaa olla hyvin erilainen, tai aineenopettaja saattaa pitää erityisopettajaa luokassa vain kurinpitäjänä hänen itsensä keskittyessä aineenopetukseen. Sekä aine- että erityisopettajalla täytyy olla valmius tehdä yhteistyötä. Toisinaan erityisopettaja opettaisi tukea tarvitsevaa samanaikaisopetuksessa leimautumisen välttämiseksi tai muiden seikkojen vuoksi, mutta aineenopettaja lähettäisi oppilaan mieluiten pienryhmään.

Joskus samanaikaisopetusta estää opetustilan konkreetti ahtaus: luokkaan ei mahdu aikuinen kulkemaan häiriöttä opetuksen aikana. Toisinaan opetuksen sisällön vuoksi aineenopettajan täytyy olla äänessä suuri osa oppitunnista, jolloin erityisopettajan rooli samanaikaisopettajana jää kapeaksi.

Samanaikaisopetus ei palvele myöskään oppilasta parhaiten, mikäli tämä on jo pudonnut pahasti muun opetusryhmän tahdista tai hänellä on hyvin vaikeita keskittymisen ongelmia suurryhmässä joko omien keskittymisvaikeuksien tai

levottoman muun luokan vuoksi. Jotkut opetusryhmät eivät kestä myöskään kahta aikuista johtamassa luokassa (ennen kulttuurin muutosta yhteisen työn tekemisessä). Jos oppilaalla on ”nelosvaara”, mahdollisuus saada hylätty arvosana jossakin oppiaineessa, hän ei myöskään välttämättä saa riittävästi tarpeisiinsa kohdennettua opetusta samanaikaisopetuksessa.

7.2 Millaista yhteistyötä yläkoulun laaja-alainen erityisopettaja tekee koulussa?

Tässä luvussa kuvataan yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajien yhteistyötä eri tahojen kanssa.

Haastateltavilta kysyttiin minkälaista yhteistyötä he tekevät eri tahojen kanssa (kysymys 13).

Luokanopettajien/ luokanvalvojien kanssa

Erityisopettajien yhteistyön tavat luokanvalvojien kanssa ovat hyvin tiiviit ja monimuotoiset. Erityisopettajat mainitsivat tutkimuksessa useita eri yhteistyön tapoja arkisesta tiedon jakamisesta pedagogisten asiakirjojen työstöön ja uusien luokanvalvojien perehdytykseen.

Erityisopettajat mainitsivat tekevänsä yhteistyötä yleisesti oppimiseen ja elämänhallintaan liittyvissä kysymyksissä. He selvittelivät sekä opettettavien luokkien tuen tarpeita, että luokanvalvojan itsensä tuen tarvetta oppimisen tukeen liittyen. Erityisopettaja toimii usein perehdyttäjänä uusien luokanvalvojien astuessa tehtävään: he tulkitsevat oppimisen haasteita ja pedagogisten asiakirjojen sisältöjä eteenpäin.

Erityisopettajalla on myös tärkeä rooli linkkinä oppilashuoltoryhmään. Erityisopettaja tekee luokanvalvojan kanssa oppilashuollollista yhteistyötä ja tuntee tätä kautta usein hyvin (mahdollisen vastuuluokkansa) luokan kokonaistilanteen sekä oppilaiden tuen tarpeet. Toisinaan erityisopettaja saattaa toimia luokkaprojekteissa luokanvalvojan työparina oppitunneillakin. Joissakin kouluissa OHR:ssa on nimetty henkilöt, jotka ovat yhteydessä luokanvalvojiin ja luokkiin, ja erityisopettajalle on osunut vastuurooli luokan ”kummina”. Erityisopettajan roolina on selvittää luokan oppimisen tuen tarpeita yhdessä luokanvalvojan kanssa, sekä myös tukea luokanvalvojaa hänen oppimisen tukeen liittyvissä kysymyksissään. Haastatteluissa

mainittiin yhteisinä tehtävinä mm. pienryhmien kokoonpanoista keskustelun, tiedonsiirron opettajien välillä, erityisopettajan seulatuloksista tiedottamisen, sekä poissaoloista ja arvioinnista keskustelun. Erityisopettaja mainitsi myös toimivansa ”henkisenä tukena” luokanvalvojalle, joskin tässä varmasti kollegoiden keskinäinen työkokemuksen määrä vaikuttaa vuorovaikutusrooleihin.

Oppimisen tukeen liittyvä pedagogisten asiakirjojen laatiminen on lisännyt erityisopettajien yhteistyötä luokanvalvojien kanssa. Erityisopettajat ovat mm. kirjanneet oppilaan tukimuotoja yhdessä luokanvalvojan kanssa, laatineet oppimissuunnitelmia yhdessä sekä tulkinneet heille HOJKS:n sisältöjä. Asiakirjojen vetovastuu vaihteli: kouluissa, joissa asiakirjoja ja työtä oli paljon, vastuun asiakirjojen laatimisesta oli ollut pakkokin siirtyä luokanvalvojalle. Tällöin asiakirjojen laatiminen oli porrastettu koko vuodelle, jotta erityisopettajat saattoivat ohjata ja tarvittaessa valvoa prosessia. Useimmat mainitsivat laativansa asiakirjat yhteistyössä luokanvalvojien kanssa - ellei yhdessä tehden, niin ainakin prosessissa tukien, tosin HOJKS:t monet sanoivat tekevänsä itse. Tutkimuksessa nousi esille myös kouluja, joissa erityisopettaja piti vastuun asiakirjoista itsellään laatien oppimissuunnitelmatkin itse. Vastauksissa kävi ilmi se, että ohjauksesta ja koulutuksesta huolimatta pedagogisten asiakirjojen täyttäminen koettiin vielä aineenopettajien toimesta usein työlääksi ja muutama erityisopettaja mainitsi vastauksissaan aineenopettajilla olevan selviä puutteita merkitsevän sisällön tuottamisessa.

Erityisopettaja osallistuu toisinaan myös kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluviin vanhempainneuvotteluihin tuomalla niihin erityispedagogista näkökulmaa ja kertomalla koulun tarjoamista lisätuen muodoista.

Aineenopettajien kanssa

Aineenopettajan kanssa erityisopettajan yhteistyö tarkoittaa mm. yhteissuunnittelua opetettavan aineen opetuksessa. Materiaalivinkkausta tapahtuu puolin ja toisin. Keskustelua käydään arvioinnista, koejärjestelyistä ja pienryhmien kokoonpanoista. Erityisopettaja tiedottaa aineenopettajalle oppilaiden mahdollisista erityistarpeista (esim. lukivaikeus, erityisen tuen tarpeet) ja ehdottaa vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä tai arvioinnin työkaluja. Yhteistyöhön ja -suunnitteluun käytettiin vaihtelevasti aikaa. Yhteistyö on päivittäistä, välitunneilla tapahtuvaa tiedon vaihtoa ja pikasuunnittelua, ja toisaalta se voi olla myös rauhallista, ajan kanssa tapahtuvaa keskustelua, jossa sovitaan jaksosuunnitelmista, kurssien painopistealueista, ja pitkän

ajanjakson muutostavoitteista, esim. palkittamalla tiettyä oppiainetta lukujärjestykseen erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyön mahdollistamiseksi. Erityisopettajat pitivät suhteitaan aineenopettajiin kiinteinä, mutta haasteena mainittiin toisaalta vielä aineenopettajajohtoinen järjestelmä, toisaalta koulun arkeen liittyvistä muutoksista johtuva (esim. muutokset oppituntisuunnitelmissa, sijaiset) joustavuuden vaatimus.

Muiden erityisopettajien kanssa

Muiden erityisopettajien kanssa, mikäli kollegoja tutkimushenkilöllä oli, työtä suunniteltiin ja jaettiin yhdessä. Lukuvuosisuunnitelmaa ja vuosikelloja erityisopettajan työn aikataulusta laadittiin yhdessä, lukujärjestyksiä ja työtä suunniteltiin yhteisesti. Useassa koulussa erityisopettajalla oli omat vastuuluokkansa, jotka oli jaettu yhteistyössä kollegan kanssa. Toisaalta myös esim. pienryhmäopetuksessa olevia oppilaita vaihdeltiin kollegan kanssa, jotta välttyttäisiin vääränlaiselta leimaantumiselta. Materiaalia pohdittiin yhteisesti sekä lausuntoja ja pedagogisia asiakirjoja pohdittiin yhdessä. Kiperiä kysymyksiä mietittiin kollegan kanssa, ja ylipäättään käytiin konsultatiivista keskustelua. Erityisopettajien aineryhmissä keskusteltiin koulun linjauksista erityisopetuksen suhteen sekä käytännön työn järjestelyistä. Alakoulu-yläkoulu -nivelvaiheen yhteistyötä tehtiin toisten koulujen erityisopettajien kanssa, tämä oli vakiintunut käytäntö kaikissa kouluissa. Mikäli myös kollegaa ei omassa koulussa ollut, yhteistyötä tehtiin verkostoituneesti toisten koulujen erityisopettajien kanssa.

Rehtorin kanssa

Rehtorin kanssa erityisopettaja tapaa pääasiassa viikoittaisessa oppilashuoltoryhmässä. Rehtorit koettiin kiireisiksi, mutta siitä huolimatta useimmiten saatavilla oleviksi. Erityisopettaja lähestyi rehtoria erityisesti hallinnollisissa asioissa (vapautus opetettavassa kielessä, luokalle jättäminen) sekä vastuukysymyksiin liittyvissä asioissa. Rehtorilta toisin sanoen kysyttiin neuvoa ja lupaa. Erityisopettaja piti rehtoria ajan tasalla oppilasasioissa ja toisaalta myös rehtori kysyi neuvoa ja mielipidettä erityisopetukseen liittyvissä pulmissa erityisopettajalta. Rehtorin tuki koettiin erittäin keskeiseksi tekijäksi erityisopetuksen mahdollistajana, erityisesti oppilasainekseltaan haastavimmissa kouluissa.

Vanhempien kanssa

Vanhempien kanssa tutkimuksen erityisopettaja viestii paljolti Wilma-viestein.

Useat erityisopettajat pitivät kuitenkin myös vanhempien tapaamista kasvotusten tärkeänä, eivätkä aloittaneet yhteistyötä kotien kanssa ilman huoltajaneuvottelun järjestämistä. Huoltajien tapaamiseen katsottiin menevän aikaa: useat erityisopettajat mainitsivat tapaamisia pedagogisten asiakirjojen ja muiden vanhempaintapaamisten merkeissä olevan kymmeniä vuositasolla, tapaamisia oli parhaimmillaan joka viikko työvuoden aikana. Työnjako yläasteella kotitiedotuksen suhteen kulkee pääsääntöisesti luokanvalvojan kautta, mutta erityisopetuksen asiat, yhteistyöoppilaiden asioista, testituloksista tms. tiedottaminen ja oppimisen pulmien konsultointi olivat selkeästi erityisopettajan tehtäviä.

Oppilashuoltoryhmän kanssa

Oppilashuoltoryhmä kokoontui kaikkien tutkittavien erityisopettajien kouluissa säännöllisesti keskimäärin tunnista kahteen viikossa. Aika ei kuitenkaan riitä useimmissa kouluissa keskusteltaville asioille, vaan oppilashuoltoryhmän jäsenet tapaavat pienempinä kokoonpanoina tarpeen mukaan yhteisen ajan ulkopuolella. Oppilashuoltoryhmän työ koettiin erittäin tarpeelliseksi, suorastaan erityisopettajan työn henkireiäksi, jossa työn haasteita voitiin jakaa ammatillisessa ympäristössä. Lisäksi hyvin toimivista, koulun kentälle jalkautuneista oppilashuoltoryhmistä annettiin avoimet kiitokset.

Muutoin moniammatillisesti

Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työn lisäksi useimmilla erityisopettajilla oli paljon muitakin moniammatillisia tapaamisia koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Näihin kuuluivat esim. sosiaalityöntekijöiden, lastensuojelun, sijoituskotien huoltajien, neuropsykologin ja erilaisten kuntouttavien tahojen tapaamiset. Yleiskäsitys erityisopettajien parissa oli, että tapaamisten määrä on lisääntynyt viime vuosina. Neuvottelut koettiin hyödyllisiksi, mutta niihin menee paljon aikaa. Usein nämä tapaamiset järjestetään koulun ulkopuolella. Yksi vastaaja toivoi lisää moniammatillista henkilökuntaa kouluihin: hänellä oli kokemusta sosionomiopiskelijoista kouluissa, ja hän toivoikin lastensuojelun ja sosiaalitoimen jalkautumista kouluun.

Vastaajilta tiedusteltiin myös, mitä hyötyä heidän mielestään moniammatillisesta yhteistyöstä on (kysymys 14.).

Vastaaja A korosti oppilashuoltoryhmän työn merkitystä moniammatillisena osaajaryhmänä. Ammatillinen yhteinen pohtiminen rauhassa, vastuunjako ja työryhmän tapaamisten säännöllisyys olivat vastaajan mielestä ohr:n keskeisimpiä tekijöitä.

”Ongelmat on just poissaolot, kotiongelmat, kaikki haasteet, mitkä kuormittaa mieltä. On niinku kaikkein mielekkäin tapa, että sitä asiaa pystytään niinku siinä tutun, toimivan, ryhmän kesken miettimään, luoda työnjakoa siinä, jolloin pystytään niinku sitä vastuunjakoa ja semmosta työnjakoa miettimään ihan eri tavalla. Ja että sille on rauhallinen aika, se on niinku olennaisinta, että sille on selkee aika. Mut se oppilashuoltoryhmä, sen säännöllisyys on sen moniammatillisuuden ydin, koska sieltä sit jokainen tuo omia sidosryhmiään ja linkkejään ja vinkkejään ja se foorumi on se, mikä on paras. Se on niin kuin ehdoton sellanen keskiö.”

Vastaaja B koki helpottavana moniammatillisen työn vastuun jakamisen eri ammattialoille.

”...Tulee aina sitä perspektiiviä niihin asioihin vähän laajemmin. Ja usein kun tarvitaan sitä asiantuntijuutta eri aloilta. Et ei erityisopettajan pidä luulla olevansa kuraattori tai psykologi tai terveydenhoitaja esimerkiksi tai koululääkäri.”

Vastaaja D:n mielestä moniammatillisen työryhmän yhtenä vahvuutena oli jokaisen sen jäsenen tuntemus omista ammatillista yhteysverkostoistaan.

”Se on ihan täydellistä, kun saa tavallaan luottaa siihen toisen ihmisen asiantuntijuuteen ja hän tunnistaa esim. kaupungissa sen, mitä me nyt seuraavaksi tehdään, eikä tarte ite tietää kaikkea. Välillä on ollut sellainen tunne, että pitäis itse tiedostaa kaikki mahdolliset verkostot, ja se on hirveen vaikeeta ainakin mun mielestä. Siinä tulee yleensä virheitä, jos sen yrittää yksinään hallita.”

Tutkija: ”Ja teillä alkaa olla, onks teillä sitte alueesta riippuen vakiintuneita, yhteyshenkilöitä?” D: ”Onon. Esimerkiksi sosiaalityöntekijät tunnetaan kaikki. Ja sitten on näitä polkuja, (lisätuen verkostot kaupungissa, huom.) just, tunnetaan aika hyvin nämä polut. Voidaan heti ruveta käyttämään sitä, tiedetään, kenelle soitetaan.”

Vastaaja F korosti moniammatillisten työryhmien hyötyä myös siinä, että kukin ammattiryhmä voi keskittyä omaan ydinosansaansa. Koulun tehtävänä ei ole huolehtia oppilaan kaikista ongelmista. G:n mielestä myös yhteistyö kodin kanssa helpottuu usein perheen saadessa moniäänisemmän kuvan lapsen haasteista.

Vastaaja F: ”Se yhteistyö on tärkeätä... Jotenki niinku nämä asiat on kuitenkin hirveen usein niin monisyisiä, et jotenki tulee itselle semmonen taakka ja uuvutus, et oikein, miten koulu voi tähän puuttua. Sit just, että joku tietty asia on selkeästi

terveydenhuollon asia, tietty asia on selkeästi lastensuojelun asia. Et me ei päästä sinne kotiin, me ei voida niille kotioloille mitään.”

Vastaaja G: ”Monta kertaa ne lapsen vaikeudet on semmosia, että koulu ei yksin niitä pystykään ratkaisemaan. Niin sen takia musta tuo on ehdottoman tärkeä tuo moniammatillinen yhteistyö. Ja sillä tavalla ehkä vanhemmat, jos koulu viestittää sitä huolta, niin aina vanhemmat ei ihan ota sitä niinku todesta, tietyllä tavalla. Ja sit kun me saahaan siihen ulkopuolinen ammattilainen vielä lisäksi, se ehkä herättelee hieman vanhempia huomaamaan, että tässä on nyt oikeasti huolta ja tuen tarvetta sit enemmän, mihin on resursseja. Sit vanhemmat on niinku valmiimpia ottamaan apua vastaan ja sillä tavalla se auttaa kovastikin sen lapsen selviämistä ja pärjäämistä.”

Vastaajilta kysyttiin myös moniammatillisen yhteistyön haasteista (kysymys 15.).

Vastaaja A nosti esille tiedonsiirron haasteet keskusteltaessa oppilaan asioista. Uuden oppilashuoltolain myötä nähtäväksi jää, miten tietosuoja ja oppilaan asioiden kanssa eteneminen jouhevasti saadaan kytkettyä yhteen. A nosti esille myös oppilashuoltoryhmän jäsenten vaihtelevan läsnäolon kokouksissa. Työtä on suunniteltava etukäteen siten, että eri henkilöt voivat kulloinkin antaa asioille oman panoksensa. Myös vastaaja B mainitsi haasteena olevan ammattihenkilökunnan usean koulun.

A: ”Nykyisin tää tämmönen, tämmöset tiedonsiirron, miksi näitä nyt sanotaan, vaitiolovelvollisuudet ja tämmöset asettaa aika isoja haasteita. Ehkä esimerkkinä just se meillä oppilashuoltoryhmässä jäseniä, jotka ottaa sen niinku jopa niin tarkasti, että se saattaa joskus asioiden edistymistä hidastaa. -Ehkä se yks semmonen konkreettinen on ajanpuute. Ne on ne tietyt hetket, jolloin se henkilö on paikalla, sit ku pitää suunnitella niin, että asia edistyy.”

Vastaaja C siteerasi esimiästään, jonka mielestä koulu kokoa luontevasti eri oppilaan puolesta toimivat toimijat yhteen. Hän toivoi lastensuojelun henkilökuntaa jalkautumaan kouluun, jossa heitä voisi tavata tarpeen niin vaatiessa. C:llä oli toisaalta myös huonoja kokemuksia tehottomista laajemman ryhmän moniammatillista tapaamisista. Hän toivoi avoimuutta tiedonkulkuun sekä asioihin paneutumista.

C: ”Rehtori sanoi, että kouluhan on se, joka kokoa kaiken. –Että mun mielestä esim. lastensuojelu tai sosiaalitoimikin vois tulla vaikka periaatteessa enemmän saman katon alle. Ja miten toimii sitte joku yhteistyö lastensuojelun kanssa, kun ei voi ikinä saada ihmisiä kiinni. Ja jos ne olis samassa rakennuksessa, tai voitais puhua näin niin

kuin silloin, kun se asia on, jotenkin se helpottas. –Mä oon kokenut ne moniammatilliset huonoina ja me ollaan niitä yritetty, koska ne on vähän semmoista, että mistään ei voi puhua, kukaan ei tunne toisiaan, ja aina menee siihen kahvin juontiin aikaa vaan...”

F koki pulmana keskinäisen vuorovaikutuksen puuttumisen ja tiedon puutteen toisten tehtävien sisällöistä. Hän piti ongelmana myös ajanpuutetta ja mainitsi samoin kuin kaksi muutakin vastaajaa salassapidon ja tiedonkulun ongelmat.

F: ”Mut sit tietenkkin se yhteistyö käytännössä, myös törmää tähän, et kun meillä on nää omat, omat osaamisalueemme, niin tota, me ei aina kyl sit nähdä, mitä se toinen tekee. Ihan jumalaton kiire meillä kaikilla varmaan on. Mut kyllähän tää on ihan hirveen ristiriita, koko ajan tässä, kaikki salassapitovelvollisuudet ja sitte, sitte kuitenkin yhtäältä niinku se, että pitäis niinku olla semmonen monipuolinen käsitys ja ymmärrys siitä lapsen tilanteesta ja vaikeuksista tai tukitoimista, mitä hänellä onkaan.”

Vastaaja G:n mielestä moniammatilliset prosessit venyivät. Koulu tarkkailee oppilaan tilannetta ensin ja haluaa varmistua ongelmista ennen niihin vahvemmin tarttumista.

G: ”Ne (oppilaan tuen moniammatilliset prosessit) venyy helposti... Se on hirveen turhauttavaa, ja just tänään puhuttiinkin yhden luokanopettajan kanssa, että siinä on sit paljon kärsijöitä. Tilanteet voi kriisiytyä ja mennä pahemmiksi helposti. Koska ei heti ruveta tiätsä kovin kovilla aseilla koululla hakemaan sitä niinku, tiätsä, annetaan, katsellaan ensin, ollaan varmoja, että mikä on järkevää, millä tavalla haetaan sitä tukea. Sitte, kun sitä odotetaan melkein vuosi, niin ei se hyvä oo.”

Vastaaja I:n mukaan moniammatillisen yhteistyön yhteistyökumppanit eivät välttämättä tiedosta koulun kiireistä arkea ja suurryhmä-todellisuutta. Oppilaalle saatetaan ehdottaa paljon tukitoimia, joita ei käytännössä kuitenkaan ole mahdollista järjestää. Hänen mukaansa koulun tulee myös voida keskittyä ydintehtäväänsä eli opettamiseen. Muut tahot sitten tukevat oppilaan yleistä hyvinvointia oppimisen mahdollistamiseksi.

I: ”Haasteita voi olla se, joskus ehkä semmoinen moniammatillisessa yhteistyössä - mä en ajattele lastensuojelua, vaan ihan kaikkia näitä tämmösiä, esim. kuntouttavia tahoja. Se on haasteena, että siellä ymmärretään, että meillä oikeasti on isot määrät oppilaita. Pitää valita se, mitkäs niistä palveluista on kaikkein tärkeimmät, että täällä koulussa kohdistaa sille. Että täällä ei kuitenkaan voi saada joka asiassa semmosta hirveen yksilöllistä palvelua. - Koulun pitää myöskin olettaa, että ne suoritukset on. Kyl niihin vitosiinkin pitää olla jonkun näköinen näytö... Et sitte, jos oppilas voi hirveen

huonosti, se ei ole enää niinku mejän tontti. Sit se on psykopuolen ja sosiaalipuolen ja näiden tonttia, hoitaa se oppilaan terveys semmoseks, että se voi käydä koulua.”

Haastatteluissa vastaajia pyydettiin kuvaamaan tilanteita, joissa he käyttävät konsultatiivista työtettä. Tarkemmin tiedusteltiin, millaisiin tilanteisiin konsultaatiota käytetään, mihin konsultaatio kohdistuu ja mitkä ovat konsultoinnin keskeisimmät tavoitteet (kysymys 16.)

Konsultointi tutkimuksessa kuvattujen helsinkiläisten erityisopettajien arjessa lähtee käytännön arkityöstä. Ohjataan tukitoimien työnjakoa, erityisen tuen oppilaiden opetuksen suunnittelua sekä maahanmuuttajien kielen oppimista. Erityisopettajat kertovat paljon ohjaavansa opettajia kolmiportaisen tuen toteuttamiseen liittyvissä kysymyksissä, eikä vielä keväällä 2014 kolmiportaisen tuen tukirakenteen ja tukitoimien hahmottaminen aineenopettajien parissa ollut ollenkaan selvää.

Asiantuntijuuden rooli siis korostui erityisopettajan arkityössä. Eräs opettaja oli miettinyt konsultatiivisen työtteen vahvistamista työssään ja kertoi mm. dialogisten taitojen kehittämisestä vuorovaikutuksessaan. Toinen mainitsi koulun opettajista nousevan tarpeen erityiselle konsultatiiviselle ajalle, mutta kertoi kaikille sopivan yhteisen ajan löytymisen olevan vaikeaa. Hän korosti samoin erityisopettajan roolia ammatillisena asiantuntijana ja toivoi erityisopettajan näkyvän enemmän koulukohtaisena kouluttajana erityispedagogisista ja kolmiportaiseen tukeen liittyvistä kysymyksistä. Eräs opettaja ei ollut aiemmin halunnut korostaa asiantuntijan rooliaan, vaan tehdä yhteistyötä tasa-arvoisesti dialogissa yhdessä luokan/aineenopettajan kanssa. Uusien opettajien kouluun saapumisen myötä hän oli kuitenkin joutunut ottamaan työssään konsultatiivista, ohjaavaa roolia.

Yksi vastaajista korosti konsultatiivista roolia ”nopean toiminnan joukkoina”, jolloin oppilaan huolen asioissa ei tarvitse välttämättä siirtyä hierarkiassa ylöspäin esim. rehtorin tasolle. Kun asioihin puututaan nopeasti, ongelma ei kasva eikä kumuloidu.

Vastaaja A: *”Et sitte lähetään miettimään niinku työnjakoa aineenopettajien ja erityisopettajien kanssa, et mitä vois tehdä, miten siihen sitten taas linkitetään tää muu mahdollinen tuki. Ehkä mä aika usein oon semmonen koordinaattori. – Tai vaikkapa joku konsultointi sellasessa et on maahanmuuttajaoppilas, et kielitaitoon liittyvät haasteet. Miten eri oppiaineissa voitais tukea? Sitten tämmönen ehkä tuore esimerkki ruotsin kielen vapauttaminen kautta yksilöllistämisen hakeminen, sitten erityisen tuen, HOJKS-oppilaiden opetuksen suunnittelu. Se on sitten aina sen aineenopettajan*

kanssa.”

Vastaaja B: ”Voi tulla ihan päivittäisessä työskentelyssä semmosia tilanteita, että esimerkiksi aineenopettajan kanssa, et hän kysyy jotain. ”Et kato nyt tätä, mitä mieltä sä olet tästä”, vaikka nyt jonkun arvioinnista esimerkiksi, ”annanks mä nyt tästä tän numeron vai tän numeron?” Tutkija: ”Minkä tyyppisissä asioissa sua lähestytään?” B: ”Vaikka sit jossain opetusjärjestelyihin liittyvissä tilanteissa ja sit tietysti ihan näissä pedagogisissa asiakirjoissa, taikka... Tilanteita on aika monenlaisia... Se ei oo sellasta niinku kaavan mukaan mennään, vaan kyl siinä on pakko vähän pohtia sitä eri perspektiivistä aina jokaisen oppilaan kohdalla. ...Niin kyllähän se varmaan on niinku että päädyttäis parhaimpaan mahdolliseen jokaisen pohdittavan asian ja ongelman kohdalla.”

Vastaaja C: ”Siis tässä nyt näissä pedagogisissa asiakirjoissa ja tässä kolmiportaisessa tuessa, siinä nyt varmaan ainakin tosi paljon oon konsultatiivisessa roolissa... Ja tässä konsultaatiossa, tää nyt liittyy ehkä siihen, niinkun tämmönen työnohjausasia. ... Että mä oon jotenki itse yrittäny opetella dialogista tapaa.”

Vastaaja D: ”Kyllä mun mielestä konsultoiva rooli on tärkeä. ...Me ollaan just ajateltu, että meillä pitäs olla ihan semmonen aika konsultoivalle roolille, mut sit me naurettiin, että eihän se aika koskaan käy kaikille! ...Et lähinnä se on sitä, että kun me ollaan samanaikaisopettajina täällä tai me ollaan tauolla eli välitunnilla, niin joku tulee ja kysyy, et ”mitä me tehdään tän asian kanssa”. Tai ”mul on nyt hoidettavana tällanen asiakirja. Mikä se on se polku?” Lähinnä just näitä polkuja. Eilen se oli, x (opettaja) kysyi multa, mitä ne on edes ne kolme porrasta? Ei ne ihan oikein tajuu edelleenkään sitä. ...Ja sit mä en myöskään ymmärrä, miten mä voisin olla hirveen konsultoiva, jos mä en tuntis oppilaita ollenkaan. Eli se menee kuitenkin jonkin verran sen henkilön kautta, joka tunnistaa oppilaiden tarpeet. Mä en haluais kuitenkaan ajatella, että erityisopettajat olis vaan niin konsultteja, et ne ei sit enää tunne sitä kohdettaan. ...Mut kyl musta olis kivaa, et niinku erityisopettajilla olis vaikka semmonen virallinen tehtävä, et se kouluttaa virallisesti oman koulunsa henkilökuntaa.”

Vastaaja E viittaa puheenvuorossaan konsultoivansa usein tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen pulmista kärsivien oppilaiden asioissa. E: ”Niinkun sen opettajan, jotenkin sen ärtymyksen ymmärtäminen, mut samalla niinku antaa sille sit ihan näitä ohjeita (mitä konkreetisti tehdä oppilaan kanssa). Ja myöskin sen ymmärtäminen, että se ei tee sitä tahallaan, ärsyttääkseen. Niin se on joillekin opettajille selkeesti vaikeeta.” ”Eri opettajilla on erilainen käsitys oppimisesta ja toiset on sitä mieltä, että kaikki, mitä

he kertoo tunnilla, niin totta kai ne oppilaat, jotka on siinä läsnä, niin oppivat sen. Mutta kyllä useimmat opettajat ymmärtää sen, että jokainen oppii eri asioita siinä tunnilla, tommosen oman lähtökohtansa mukaan. Mutta se suurin ongelma syntyy sit ehkä siitä, että halutaan toimia ikään kuin mukamas tasa-arvoisesti, et kaikille samat mahdollisuudet ja vaatimukset, mut kun siinä ei oteta huomioon sitä, että kun on yksilölliset lähtökohdat. Niin sit se oookkaan tasa-arvoista, vaan se on toisille erittäin vaativaa ja toisille ei ollenkaan vaativaa. Et tota se on ehkä se suurin haaste tässä. Et jotenkin sen realismin tavoittaminen siinä oppimisessa.”

E konsultoi työssään nimenomaan erityispedagogisista kysymyksistä ja näkökulmista jakaen tietoa ja tuoden ymmärrystä erityisen oppijan asiasta.

Vastaaja F: *”Et se oma asiantuntemus ja oma näkökulma siinä, ja sit ehkä myös näiden erityistarpeiden havainnointi. Mut ehkä just niiden tukitoimien näkyväks tekemistä ja tukitoimien ehdottamista. Ja ehkä sit kans, mitä seuraavaks. Milloin tota on poissaoloja ja mitä niille tehdään ja näin pois päin.”*

F kertoo saaneensa koulutuksesta idean erityisopettajan vuosikellosta, ja laati omasta työvuodestaan ajankäyttökaavion, johon merkitsi oppilaille tehtävien oppimisseulojen ajankohdat, HOJKS-talkoot, nivelsiirtopalaverit jne. Lisäksi kouluun luotiin erityisopetukselle työryhmä, joka seuraa vuosikellon toteutumista. Yhteistyön nimissä erityisopetuksen työryhmä markkinoi koulussa myös jaksosuunnitelmaa, joka avoimeksi kirjoitettuna tukisi erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistä työskentelyä sekä oppilaan tavoitteen asettelua ja siihen pyrkimistä.

Vastaaja G on opettanut paljon myös alakoulun puolella ja siitä seuraava lainaus: *”No mä oon aikasemmin aina ajatellut, että luokanopettajallakin on valtava pedagoginen osaaminen. Mä en oo niin hirveesti kokenut tota konsultatiivista työtettä niin tärkeänä, vaan mä oon enemmän kokenut, et me jaetaan sitä yhteistä työtä ja osaamista ja oppilaiden tukemista. Tota näin mä oon ajatellut aikasemmin, mut nyt toki sitten, kun mulla on enemmän ikää ja tulee nuoria opettajia, jotka on ihan alottavia, uraansa alottelevia konsultoin. Ohjaan siinä ohessa, kun mä myös kuitenkin opetan niitä oppilaita, et mä toimin myös siinä opettajana ja erityisopettajan roolissa. Mutta annan vinkkejä, mietitään yhdessä erilaisia tilanteita.”* Tutkija: *”Minkä verran kolmiportaiseen tuen, esim. näihin asiakirjojen täyttämiseen tai kolmiportaisen tuen soveltamiseen sä oot joutunut konsultoimaan?”* G: *”Varsinkin uusia opettajia tosi paljon. On sovittu nyt, että tehdään asiakirjat yhdessä. ... Kyllä me on ihan sovittu yhteiset ajat. Ja yhteiset neuvotteluajat ja yhteiset kirjoittamisajat, et kirjoitetaan*

yhdessä. Ihan alusta alkaen on tehty yhteistyötä niissä.”

Vastaaja H mainitsee konsultoivansa yleensä opettajia koskien oppilaiden poissaoloja tai käytöshäiriöitä. ”...*Me pyritään sitä tekee tässä koko ajan vähän tään työn sivussa. Ja semmonen niinkun, et mahdollisimman paljon ratkaistaan niitä asioita siinä niinkun tilanteessa, eikä vaan se, että nyt lähetetään tää oppilas rehtorille selvittämään ja nyt on tämmönen. ... Ja sellanen, ettei ne niinku koko ajan aina vaan mene ylemmäs ja ylemmäs ja ylemmäs. Monta kertaa siinä menee aikaa ja sitten ne huononee. Että mahdollisimman nopeesti pyritään hoitamaan sitä.”*

8 PÄÄTELMÄT

8.1 Tulosten tarkastelua

Ihatsun ja Ruohon (2002, 92) mukaan osa-aikainen, laaja-alainen erityisopetus pyrkii sekä suoran vaikuttamisen että konsultoinnin kautta oppimis- ja kouluvaikeuksien ennalta ehkäisemiseen, tasoittamiseen ja voittamiseen. Tässä tutkimuksessa todettiin erityisopettajan roolin korostuneen oman alansa ammattilaisena työyhteisössä sekä opettajana oppilaiden parissa. Tutkimuksen erityisopettajat kokivat olevansa ristipaineessa toisaalta vanhahtavan vaateen erityisopetuksesta aineenopettamisen jatkeena ja toisaalta sisäisen tavoitteen erityisopetuksesta kuntouttavan työn välineenä välissä. Kuntouttava rooli tuli esille erityisopettajan tavassa etsiä vaihtoehtoisia pedagogisia ratkaisuja oppimisen tueksi. Toisaalta kuntouttava rooli erityisopettajalla ei ollut monessakaan koulussa selkeästi sanoitettu kouluyhteisössä, joten murros työnkuvassa on tässä vielä osin näkyvissä.

Oman alansa ammattilaisena työyhteisössä erityisopettajan ammattitaitoa kaivattiin sekä kolmiportaisen tuen tukitoimissa että niiden käytäntöön soveltamisessa. Opetustuntien ulkopuolinen työaika tässä tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden kohdalla painottui oppilashuoltotyöhön, 20 % ajasta, ja aineenopettajan konsultointi ja yhteistyö, 19 % työajasta. Tuntien suunnitteluun kului 18% opetustuntien ulkopuolisesta työajasta.

Moniammatillinen yhteistyö siis korostuu erityisopettajan työnkuvassa, ja yhä enemmän uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) käyttöönottamisen myötä, mitä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ehditty tarkastella.

Vastauksissa korostui siis työtiimimallin (Ström 2002, 131) mukainen yhteistoiminnallinen, rakenteita muuttava toiminta. Kollegiaalinen yhteistyö korostui suunnittelua, koordinoointia ja yhteistyötä vaativissa työtehtävissä.

Samoin vastauksissa vahvistui käsitys erityisopettajasta valmentajana ja konsultoijana. Nuorien, alkavien opettajien ohjaamiseen voidaan soveltaa joko valmentajamallia tai konsultaatiomallia, mutta yhtäkaikki erityisopettaja kouluttaa, valmentaa ja tukee uutta opettajaa niin opettajuuden yleisissä haastekohdissa kuin erityiskasvatuksen kysymyksissä. Valmennusmallia (Lahtinen, 2009, 189) kohtaan oli toiveita usealla opettajalla ajatellen systemaattisempaa työyhteisössä kouluttamista,

mutta samalla toivottiin kunnan tukea, jotta kouluttaminen ei tapahtuisi erityisopettajan omalla kustannuksella, vaan työstä maksettaisiin myös korvaus.

Konsultaatiomalliksi (Ström 2002, 132) voidaan katsoa erityisopettajan työn toteutuminen kolmiportaisen tuen ohjaajana. Aina erityisopettajalla ei ole resurssia olla mukana oppilaan oppimisprosessissa henkilökohtaisesti, vaan hän saattaa keskittyä esim. tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin, ja luoda yleiseen tukeen koulua kehittäviä erityispedagogisia käytänteitä ja toimia prosessissa konsultatiivisena ohjaajana.

Osana erityisopettajan työkuvaan tutkimuksessa tarkasteltiin samanaikaisopetuksen etuja ja haasteita yläkoulun erityisopettajien mielestä.

Strömin (2002, 130) mukaan samanaikaisopetuksen etuina voidaan pitää mm. leimautumisriskin vähenemistä, mahdollisuutta suunnata erityisopettajan erityisosaaminen usealle oppilaalle ja saumattomampaa yhteistyötä yleis- ja erityisopetuksen välille. Hänen mukaansa samanaikaisopetusopetus vaatii kuitenkin toimiakseen yhteisten pelisääntöjen sopimista, yhteistä suunnittelua ja erityisopetuksen laadun ja funktion uudelleenarvioimista.

Tässä tutkimuksessa huomattiin selkeä murros ja muutos samanaikaisopetuksen käyttämisessä kouluissa. Tutkimuksen haastatelluista erityisopettajista usea oli ottanut samanaikaisopetuksen käyttöön kouluissaan uutena menetelmänä muutama vuosi sitten, ja osalle kouluista tapa opettaa näin oli aluksi täysin vierasta. Vähitellen tapa valtasi alaa, ja eräässä kouluista erityisopettajan samanaikaisopetusta oli nyt yli 90 % työajasta! Kyseessä oli siis muutos opettamisen ja tukemisen tavassa ja erityisopettajan työkuvaan: kulku klinikkaopetuksesta kohti yhteistä suunnittelua, yhteistyötä ja erityisopetuksen tapojen uudelleenarviointia.

Samanaikaisopetuksen etuina nähtiin tässä tutkimuksessa oppilaantuntemuksen kehittyminen laajemmin ja tukitoimien kohdistaminen sinne, missä oppilas jo on. Samoin koko luokka voi hyötyä tukitoimista, esim. oppimisstrategioiden opettamisesta. Tämä sopii hyvin kolmiportaisen tuen henkeen, missä tuen eri portailla olevia oppilaita voi olla samassa opetusryhmässä useita, ja tukitoimien luonteelta vaaditaan sekä ennaltaehkäisevyyttä että korjaavuutta.

Tutkimuksessa samanaikaisopetuksen haasteena nähtiin tutkimuskirjallisuudessa usein mainittu yhteisen suunnitteluajan puute. Voisiko koulu resursoida johtamisessaan aikaa yhteiselle suunnittelulle ja koulutyön kehittämiselle esim. yt-ajalla? Tässä tutkimuksessa mainittiin myös kasvatusnäkemysten erot haasteina: mikäli opettamisesta ja kasvattamisesta ei oltu

keskusteltu yhdessä, aineenopettaja saattoi toivoa tukea vaativan oppilaan sijoittamista pienryhmäopetukseen, kun taas erityisopettaja olisi mielellään opettamassa häntä esim. leimautumisen estämiseksi isossa opetusryhmässä. Samoin kasvatuskäsitysten erilaisuuteen liittyi esim. käsitys hyvästä työrauhasta tai kurinpidosta. Nykyinen oppimiskäsitys oppijasta aktiivisena subjektina ja vertaisryhmän aktiivisena oppijana ja jäsenenä haastaa vanhan käsityksen hiljaisesta luokasta hyvän työrauhan tyyssijana. Samanaikaisopetuksen ja oikeammin yhteisopettajuuden käsite haastaa myös yhden opettajan malliin tottuneet oppilaat. Kun opettajat toimivatkin työparina, oppimisen käsite dynaamistuu ja vuorovaikutuksen rooli oppimisprosessissa korostuu.

Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimuksessa oli yläkoulun laaja-alaisen erityisopettaja tekemä yhteistyö koulussa. Takalan (2010a) mukaan laaja-alainen erityisopetus on paljon muutakin kuin vain oppilaiden pienryhmäopetusta. Sen rinnalle on tullut moniammatillinen yhteistyö ja eri tahojen konsultointi. Oppilaiden tarvitessa enemmän tukea oppimiseensa, ja kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksen myötä tarvitaan enemmän luokan- ja aineenopettajan yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Yhteistyön määrä näyttää lisääntyvän oppilaiden vanhenemisen myötä. Termiä konsultointi on myös käytetty kuvattaessa erityisopettajan työtä muiden aikuisten kanssa. Kyseessä näytti kuitenkin useammin olevan yhteistyö kuin konsultointi. Konsultoinnin erityisopettajat kokivat pitkälti neuvomisena, mutta yhteistyö oli laajempi käsite. (Takala 2010a, 64-65)

Yhteistyö tutkimuksessa liittyi usein oppilaan tuen tarpeisiin. Erityisopettajat tekevät paljon yhteistyötä aineenopettajien, luokanvalvojien ja moniammatillisten työryhmien jäsenten kanssa. Yhteistyöhön käytetty aika ja muoto vaihtelevat, mutta tässäkin tutkimuksen opettajat käyttivät moniammatilliseen oppilashuoltotyöhön ja yhteistyöhön kollegojen kanssa lähes puolet opetustuntien ulkopuolelle jäävästä työajasta. Yhteistyöhön ja konsultaatioon käytettävä aika tulee lisääntymään, mm. Björnin (2012) tutkimuksessa edistyneet erityisopettajat arvioivat nimenomaan konsultoinnin todennäköisimmäksi lähitulevaisuuden erityisopetuksen työrooliksi. Erityisopettaja toimii usein tiiviissä yhteistyöroolissaan aloittelevien opettajien perehdyttäjänä paitsi oppilaan tukitoimiin liittyvissä asioissa, myös muissa oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyvissä asioissa. Toinen Björnin mainitsema työrooli oli aloittelevien opettajien toimiminen samanaikaisopettajana, ja tätä oli tutkimuksessakin usea aloittava erityisopettaja toteuttanut. Asiantuntijuuden kasvulle jäi näin aikaa, kun päävastuu oppilaan ohjaamisesta ei ollut erityisopettajilla, vaan opettajatyöparilla.

Yhteistyötä tehdään tutkimuksessakin paljon myös kotien kanssa.

Erityisopetuksen haasteet nykyisessä koulussa ovat yleisesti tiedossa. Työnkuva on sirpaleinen, odotukset ja vaatimukset erityisopettajan työtä kohtaan moninaiset ja lainsäädännön tuomat muutokset sekä kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä että oppilashuollon lain muutoksen myötä ovat vielä lisäksi muokkaamassa työnkuvaa.

Haastattelukysymyksenä tutkimuksessa kysyttiin lisäksi haastateltavilta, mitkä heidän mielestään ovat erityisopetuksen suurimmat haasteet tulevaisuudessa. Tästä kysymyksestä nousee näkökulmia tulevaisuuden tutkimukseen ja opetukseen erityisopetuksen saralla.

Viisi vastaajaa kymmenestä nimesi suurimmiksi haasteiksi erityisoppilaiden opetukseen ja opetuksen priorisointiin liittyvät haasteet. Oppilaiden haasteet ovat suuria ja moniulotteisia ja toisinaan oppimisvaikeudet jäävät häiriökäyttäytymiseltä piiloon. Moni erityisopettaja piti myös kiristyvää taloustilannetta haasteena: riittääkö erityisopetuksen resurssi säästöjen puristuksessa, ja saavatko erityiskouluista tavalliseen peruskouluun integroidut erityislapset riittävästi tukea?

Neljä vastaajaa mietti erityisopettajan työnkuvaa. Erityisopetus mielletään usein yläkoulussa valitettavasti vain aineenopettamisen jatkoksi, jolloin erityisopettajan toivotaan toistavan aineenopettajan työtä pienryhmässä. Eräs haastateltava ajatteli itse painottavansa työtään yhä enemmän kuntouttavaan ja konsultatiiviseen suuntaan, jolloin työ palvelisi tuen tarpeessa olevia ja koulun kehittymistä paremmin. Toinen haastateltava peräänkuulutti samoin kokonaisvaltaista lapsen huomioimista yläkoulussa, ei vain aineen opettamista. Hän piti erityisopettajan rooliin tärkeäksi kuuluvana myös erilaisuudesta puhumisen koulussa: erityisopettaja tukee erilaisuuden ja erilaisen oppijan hyväksymistä koulussa. Hän piti kolmiportaisen tuen konkreettista käyttöön ottamista haasteena – miten etsiä konkreetteja keinoja eteenpäin menemiseen koulutyössä, miettiä kuntouttavia toimia ja työtapoja, eikä vain hakea diagnooseja niiden itsensä vuoksi. Kolmas erityisopettaja pohti samoin erityisopettamisen roolia nykyisin paljolti aineenopetuksen ehdoilla tapahtuvana. Hän mietti myös pedagogisten asiakirjojen laatimista: tapahtuuko se erityisopettajan ja aineenopettajien saumattomana yhteistyönä oppilaan hyväksi?

Eräs haastatelluista erityisopettajista pohti vielä ajan hengen vaatimusta yksilöllisyydestä ja yksilöllisestä oppimisesta: myös ihan ”hyvien” oppilaiden vanhemmilta nousee vaatimuksia tutkia lapsi oppimisen miellettyjen haasteiden vuoksi, tai vaade saada erityisopettajan tukea hyvilläkin arvosanoilla. Erityisopettajan on tässä

osattava taitavasti luovia suhteessa vanhempiin priorisoiden eniten tukea tarvitsevat.

Vastauksista käy ilmi työn roolin selkeä muutos. Kolmiportaisenkin tuen käyttöön ottamisen jälkeen erityisopetuksessa ei ole enää kyse pelkästään klinikkamuotoisesta tuen tarpeiden oppilaiden ensiavusta tai pitkäaikaisesta tukemisesta, vaan tuen tarpeita on usean tasoisia, ja erityisopettajan rooli vaihtelee yhteisön oppimisprosessien tehostajasta oppimispolkujen ohjaajaan ja tukitoimien suunnittelijaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, uusien opettajien ohjaamiseen ja muuhun konsultaatioon oppimisvaikeuksien tukemisessa. Erityisopettajan rooli taitajana ja ohjaajana työyhteisössä korostuu, ja vuorovaikutuksen rooli opettajayhteisössä ja moniammatillisessa yhteisöllisessä hyvinvointityössä vahvistuu nuoren hyvän eteen toimien.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus analysoitiin käyttäen sisällönanalyysi-menetelmää. Koska otos oli runsas sisällöltään, mutta vastaajia oli vain kymmenen, vastauksien kuvaamisessa on useassa kohtaa päädytty kuvailemaan runsaasti ja luokittelemaan tarkasti aineistoa. Aineisto ei kymmenellä vastaajalla ”kylästänyt”, mutta toisaalta vastaukset kuvaavat monen erityisopettajan arjen työtä ja työtilanteita.

Tämä tutkimus rajattiin laadullisena tutkimuksena hyvin tiukasti koskemaan vain helsinkiläisiä laaja-alaisia yläkoulun erityisopettajia. Otos on rajauksen sisällä, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta, ja antaa kuvaa pääkaupunkiseudun erityisopettajan arjesta. Toisaalta rajallisen otoskoon takia tutkimustulosten ja –tulkintojen pohjalta on vielä vaikea lähteä rakentamaan kansallisia malleja tai yleistyksiä. Suuremmalla ja laajemmalla otoksella saataisiin laaja-alaisen erityisopetuksen tilasta parempi yleiskuva, ja tässä on yksi jatkotutkimusaihe.

8.3 Jatkotutkimushaasteita

Mitä tutkimustulokset tarkoittaisivat nykyisessä erityisopettajien koulutuksessa? Menetelmiä, joilla tuetaan erityisopettajan ohjaamisen ja vuorovaikutuksen taitoja tulee kehittää. Konsultatiivisten taitojen merkitys ja yhteisöllisten kehittämis- ja muutosprosessien ymmärtäminen yhdessä muiden yhteisöllisen hyvinvointiryhmän jäsenten kanssa tulee korostumaan kehitettäessä yhdessä oppivaa kouluorganisaatiota. Asiantuntijuudessa kasvaminen ja asiantuntijuuden jakaminen tulee myös vahvistumaan, ja puhtaasta yksilön diagnosoinnista siirrytään myös yhä enemmän useampaa oppilasta palveleviin oppimisen tuen malleihin, esim. lukutaidon ja monilukutaidon vahvistamiseen, opiskelustrategioiden kehittämiseen kouluyhteisössä ja oppimisvaikeuksien tukiprosesseihin laajemmin. Ihatsun ja Ruohonkaan (2002) mukaan erityisopetuksen ei tulisi suuntautua yksipuolisesti yksilölliseen tukemiseen ja auttamiseen, vaan kohdejoukkona voi olla koululuokka tai koko koulu.

Jatkotutkimushaasteina voisikin esittää aiemmin mainitun laaja-alaisen erityisopetuksen työnkuvan laajempaa tutkimusta, mutta myös konsultaatiomallien tutkimista ja mallintamista erityisopetustyössä sekä erityisopettajan roolin tutkimista

opiskeluprosessien kehittäjänä ja valmentajana koko työyhteisössä. Lisäksi tarvitaan uutta tutkimusta moniammatillisen yhteistyön muodoista ja toteutumisesta uuden oppilashuoltolain (2014) käyttöönoton myötä.

LÄHTEET

- Abbott, L. 2007. Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 22, NO 4, 391-407
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Argyle, M. 1991. *Cooperation: The basis of sociability*. London and New York: Routledge.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> Luettu 7.2.2014.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 353-372.
- Düssel, N. 2013. Konsultatiivien erityisopettajan työ sairaalaopetuksen psykiatrisissa yksiköissä. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Elliott, J. 2008. Response to Intervention: What & Why? *The school administrator* September 2008 No 8 Vol 65
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Gummerus kirjapaino.
- Fuchs, D. & Fuchs L. S. 2006. Introduction to Response to Intervention. What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly*. 1/2006. 93-99.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Yliopistopaino, 35-50.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Keuruu: Tammi
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi. Juva: PS-kustannus.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91-109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997. Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva. *Kielikukko* 2, s. 17-21.

- Iso-Herranen. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY
- Iso-Herranen. 2008. Enemmän yhdessä: moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Jahnukainen, M. 2002. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto HUOM 2001
- Jahnukainen, M, Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 15-54.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 23-33.
- Koli, H., Nurmijoki, M. & Romppanen, B. 2000. Tiedosta toiminnaksi! Konsultointi oppivassa organisaatiossa. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kontio, Mari. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. TUKEVA-hanke. Oulu.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S.Moberg, J.Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 171-201.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Luettu 20.4.2014, saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lindborg, P. 2008. Konsultoivan erityisopettajan työ. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Virtanen, P. (toim) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 121-136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus; Juva 1998: WSOY, 136-161.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 34-48.
- Naukkarinen, A. 2002. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 345-355.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html. Luettu 20.4.2014
- Oppilaan tuki perusopetuksessa linkitettyä Helsingin kaupungin opetussuunnitelmaan. Helsingin kaupungin peruskoulujen kuntakohtaiset opetussuunnitelmamuutokset 2011 täsmennettyinä kuvauksina, täsmennyksinä ja prosesseina. 2012.
- Oppilas- ja opiskelijahuolto Helsingissä. 2003. Oppilas- ja opiskelijahuollon kehittämistyöryhmän muistio. Sermilä, P. Hallantie, M. Hyven, A. Karppinen, A, Lindroos, P. ym. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B2.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> Luettu 20.4.2014.
- Perhiö, O. 2010. Laaja-alaisen erityisopettajan roolit ja työhön liittyvät pulmat pääkaupunkiseudulla. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Pesonen, A. & Heinonen, K. 2005. Oppilashuoltoryhmien työn kehitys, arviointi ja kehittäminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A2:2005.
- Ruotonen, H. 1989. Konsultin roolin muotoutumisesta koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Hämäläinen (toim.) Konsultoiva työtapo ja koulun kehittäminen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. 2005. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. 22-56.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ:opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 333-352.
- Salovaara, M. 2010. Moniammatillinen oppilashuolto lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaajana. Kelpo-koordinaattoreiden näkemyksiä oppilashuollosta ja sen tulevaisuudesta.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Ström, K. 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 127-137.
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom et al. Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino. 82-91.

- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.)
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.
58-71.
- Takala, M., Hietaharju-Nisonen, M., Kokkonen, S. & Muurinen, S. 2010. Laaja-alainen
erityisopetus tänään. Erika, erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 11, 5-9.
- Tokola, P. & Hyyppä, H. 2004. Konsultaatiotyön perusteita. Käytännön johdanto
kaikille konsultatiivisen työotteen soveltajille. Oulu: Metanoia Instituutti
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi tutkimuksen
välineinä. Helsinki: Tammi.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen
kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Hoitotieteen ja
terveystieteen laitos, Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos, Oulun
yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Vastaajan tiedot:

1. a) mies b) nainen
2. Syntymävuosi: _____
3. Työskentelee pääasiallisesti
 - a) 1-6 luokilla b) 7-9 luokilla c) opettaa luokkia 1-9
4. Koulu, jossa työskentelee on:
 - a) yleisopetuksen koulu
 - b) yleisopetuksen koulu, jossa on erityisluokkia
 - c) erityisopetuksen koulu
5. Toimii laaja-alaisena erityisopettajana:
 - a) kokoaikaisesti
 - b) osa-aikaisesti
 - c) muuten, miten?
6. On työskennellyt _____ lukuvuotta laaja-alaisena erityisopettajana.
7. On koulutukseltaan
 - a) laaja-alainen erityisopettaja
 - b) erityisluokanopettaja
 - c) luokanopettaja
 - d) aineenopettaja
 - e) muu, mikä _____
8. Kuinka paljon opetat määrällisesti prosentteina (summa 100%) kuukauden aikana
 - a) pienryhmässä %
 - b) yksilöopetuksessa %
 - c) samanaikaisopetuksessa %
 - d) muu tapa %, mikä: _____
9. Miten jaat opetustuntien ulkopuolisen työaikasi? Ilmoita vastaus prosentteina yhden kuukauden aikana keskimäärin. (Summa 100 %)

Luokanopettajan/ aineenopettajan konsultointi ja yhteistyö	%
Yhteistyö kotien kanssa	%
Oppilashuoltotyö	%
Oppilaan arviointi/testaus	%
Opetuksen suunnittelu	%
Materiaalin hankinta, muokkaaminen, valmistaminen	%
Muu, mikä (arvioi myös käyttämäsi aika)	%
10. Luettele kolme mielestäsi tärkeintä työtehtävääsi opetuksen jälkeen
 1. tärkein:

2. tärkein:
3. tärkein:

11. Mitä etuja samanaikaisopetuksessa mielestäsi on? Luettele omia kokemuksiasi.
12. Mitä haasteita samanaikaisopetuksessa mielestäsi on? Minkälaiset tekijät estävät samanaikaisopetuksen toteuttamista?

Yhteistyö

13. Minkälaista yhteistyötä teet eri tahojen kanssa?

- Luokanopettajien/luokanvalvojien kanssa
- aineenopettajien kanssa
- muiden erityisopettajien kanssa
- rehtorin / johtajan kanssa
- vanhempien kanssa
- oppilashuoltoryhmän kanssa
- muutoin moniammatillisesti

Moniammatillinen yhteistyö on vuorovaikutuksellista yhteistyötä eri ammattikuntien välillä. Erityisopettajan työssä tämä tarkoittaa esim. oppilashuoltoryhmän työtä tai muita moniammatillisia työryhmiä.

14. Mitä hyötyä moniammatillisesta yhteistyöstä mielestäsi on?
15. Mitä haasteita moniammatillisen yhteistyön tekemisessä mielestäsi on?

Konsultaatio erityisopetuksessa on erityispedagogiikan asiantuntijan tuomaa asiantuntijatukea yleisopetukseen. Konsultoinnin tavoitteena on auttaa koulun henkilöstöä ratkaisemaan ongelmiaan ammatillisissa kysymyksissä.

16. Kuvaile lyhyesti tilanteita, joissa käytät konsultatiivista työotetta.
 - millaisiin tilanteisiin konsultaatiota käytetään, mihin konsultaatio kohdistuu
 - mitkä ovat konsultoinnin keskeisimmät tavoitteet
17. Mitkä ovat mielestäsi laaja-alaisen erityisopetuksen suurimmat haasteet tällä hetkellä ja lähitulevaisuudessa?