

**Yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia
työn haasteista ja niitä helpottavista tekijöistä**

Elli Vähätalo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vähätalo, Elli. 2019. Yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työn haasteista ja niitä helpottavista tekijöistä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia haasteita yläkoulun laaja-alaiset erityisopettajat kokevat työssään, ja millaiset tekijät helpottavat työn haasteita. Tutkimusaihetta lähestyttiin tarkastelemalla laaja-alaisten erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia. Tutkimusaiheesta on hyvin vähän aikaisempaa tutkimusta yläkoulun näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Aineisto kerättiin yksilöllisillä teemahaastatteluilla, jotka suoritettiin syksyllä 2018. Tutkimukseen osallistui viisi yläkoulussa työskentelevää laaja-alaista erityisopettajaa. Aineiston analyysissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Erityisopettajien mukaan työn merkittävimpiä haasteita olivat ajan riittämättömyys ja erityisopettajista oleva resurssipula. Ajan löytäminen kaikille työtehtäville on erittäin haastavaa, varsinkin oppituntien ulkopuolisille työtehtäville. Lisäksi ajanpuutteeseen liittyy opetustuntien ulkopuolisen työmäärän lisääntyminen, erityisesti paperitöiden sekä yhteistyön ja konsultoinnin. Työn haasteita helpottavia selkeimpiä tekijöitä olivat resurssien lisäämisen lisäksi rehtorin ja työparin tuki, työyhteisön yhteisöllisyys, yhteistyön edistäminen ja erityisopettajan ammattitaito.

Tämän tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia erityisopettajien työn haasteista. Tulokset vahvistavat näkemyksiä kehittää laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa nykypäivän työtehtäviä vastaavaksi sekä tarvetta lisätä erityisopettajien määrää kouluissa oppilaiden tarvitseman tuen toteutumiseksi.

Asiasanat: erityisopettaja, yläkoulu, työnkuva, haasteet, osa-aikainen erityisopetus, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERITYISOPETUS SUOMESSA	8
	2.1 Erityisopetusta muokanneet uudistukset	8
	2.2 Kolmiportainen tuki	10
	2.3 Osa-aikainen erityisopetus.....	13
3	LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA	15
	3.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ammatti.....	15
	3.2 Työnkuvan moninaisuus.....	18
	3.3 Työtehtävät.....	21
	3.4 Työn haasteita	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	31
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	32
	5.3 Aineiston keruu.....	34
	5.4 Aineiston analyysi.....	36
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	39
6	TULOKSET	41
	6.1 Työn haasteet	41
	6.1.1 Aika-, resurssi- ja byrokratiahaasteet.....	41
	6.1.2 Työnkuvan laajuuteen liittyvät haasteet.....	45

6.1.3 Haasteet yhteistyössä	48
6.2 Työn haasteita helpottavat tekijät	53
6.2.1 Resurssit ja säädökset.....	53
6.2.2 Yhteistyö ja yhteisöllisyys.....	54
6.2.3 Erityisopettajan ammattitaito	59
7 POHDINTA.....	61
7.1 Erityisopettajien työssä kokemat haasteet ja haasteita helpottavat tekijät	61
7.2 Tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	68
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	71
LÄHTEET	74
LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Peruskoulujärjestelmän kehityksen myötä laaja-alaisen erityisopettajan työ on muuttunut ja muuttuu yhä jatkuvasti. Erityisopetuksen ja laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan muokkaajina on keskeisesti ollut Opetusministeriön laatima Erityisopetuksen strategia (2007), jonka myötä peruskoulun kehityssuuntana on ollut inklusion mukainen koulu. Inklusiivisessa koulussa on kyse koulutuksellisesta tasa-arvosta, jolloin tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään pääsääntöisesti järjestämään riittävin tukitoimin yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa (Opetusministeriö 2007, 20; 55). Inklusiivisen ajattelun myötä erityisopetuksen suuntana on ollut luokkamutoisen erityisopetuksen väheneminen. Tästä syystä erityisopettajan työnkuvan muutokset johtuvat paljolti inklusiivisen koulun suuntauksesta, kun tuki pyritään antamaan oppilaan lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä (Takala 2016b, 72).

Toinen erityisopettajan työn muutoksiin vaikuttanut keskeinen säädös on ollut perusopetuslain muuttamisen (2010) myötä käyttöön otettu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä eli kolmiportainen tuki. Kolmiportainen tuki ohjaa erityisopettajan työtä keskeisesti ja työnkuva rakentuu pitkälti siihen sekä oppilashuoltotyöhön. Kolmiportaisessa tuessa hyvin keskeistä on laaja-alaisen erityisopettajan antama osa-aikainen erityisopetus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99; Takala 2016b, 62). Kolmiportaisen tuen tavoitteiden mukaisessa toimivuudessa on kuitenkin ollut huomattavia epäkohtia kuntakohtaisesti. Keskeisin epäkohta oppilaan tuen toteutumisessa on todettu liittyvän nimenomaan osa-aikaisen erityisopetuksen resursointiin. Selvitysten mukaan riittävät resurssit tälle tuen muodolle on turvattava, jotta oppilaan oikeus tukeen toteutuu. (OAJ 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Opettajien työmäärä on kansallisella tasolla kasvanut (OAJ 2017) ja perusopetuslain muutokset ovat tuoneet varsinkin erityisopettajille lisää tehtäviä ja vastuita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Laaja-alaisen erityisopettajan työ sisältää opetuksen lisäksi yhä enemmän konsultointia, moniammatillista yhteistyötä ja pedagogisten asiakirjojen laatimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014;

Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Laaja-alaisen erityisopettajan työ on monessa suhteessa vaativa, eikä selkeitä määritelmiä työnkuvalla löydy (Vitka 2018, 85). Työnkuva vaihtelee ympäri Suomea jokaisen koulun tarpeiden mukaisesti (Takala 2016b, 66). Nykypäivän laaja-alaisen erityisopettajan työ koskettaa lähes kaikkea, mitä koulussa tapahtuu (Laatikainen 2011, 14) ja hänen vastuullaan on ylläpitää sekä edistää koko kouluyhteisön esteetöntä oppimista ja opetusta (Takala & Pirttimaa 2016, 161). Peruskoulujärjestelmää koskevien lakimuutosten myötä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä sekä erityisopettajien työmäärä ovat kasvaneet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014), mutta laaja-alaisen erityisopettajien määrä kouluissa ei ole kasvanut samassa suhteessa. Mediassa ja yleisessä keskustelussa on tuotu esiin, kuinka laaja-alaisen erityisopettajan työaika- ja palkkausmalli eivät kohtaa muuttuneen työnkuvan kanssa.

Erityisesti Ström (1996), Takala ym. (2009, 2010) ja Björn (2012) ovat muuttaman viime vuosikymmenen aikana tarkastelleet kansallisesti laaja-alaisen erityisopettajan työtä, mutta ajankohtaista tutkimusta aiheesta ei juurikaan löydy. Lisäksi, kun tarkastellaan kansallisella tasolla laaja-alaisen erityisopettajan työtä, Ström (1996) on ainoana tutkinut nimenomaan yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Usein tutkimuksissa tarkastellaan erityisopettajia yhtenä opettajaryhmänä, jolloin aineisto koostuu niin laaja-alaisista kuin erityisluokanopettajista. Kansainvälisesti laaja-alaisen erityisopettajan työtä on tutkittu paljon (mm. Abbot 2007; Cole 2005; Rosen-Webb 2011; Takala & Ahl 2014; Vlachou, Didaskalou & Kontofryou 2015), mutta vertailussa on huomioitava, että muiden valtioiden erityisopettajien ammatti sekä koulutus eroavat enemmän tai vähemmän suomalaisesta.

Tutkimusta, jossa spesifimmin tarkasteltaisiin työn haasteita yläkoulun puolella, ei ole aikaisemmin tehty. Marjatta Takala on kuitenkin tehnyt merkittävää tutkimustyötä laaja-alaisen erityisopettajan työstä ja erityisopetuksesta (mm. Takala ym. 2009; Takala, Hietaharju-Nisonen, Kokkonen & Muurinen 2010; Takala & Ahl 2014; Takala & Hausstätter 2012; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara & Lundström 2015; Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen 2018). Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu pitkälti Takalan tutkimuksiin,

erityisesti Takalan, Pirrtimaan ja Törmäsen (2009) tutkimukseen laaja-alaisen erityisopettajan työstä. Lisäksi teoria pohjaa paljon Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) ja Opettajien ammattijärjestön (2017) selvityksiin, joissa käsitellään myös erityisopettajien työtä ja erityisopetusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia työn haasteista sekä haasteita helpottavista tekijöistä. Tutkimus on tärkeää, jotta ymmärtäisimme paremmin yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan haasteita ja löytäisimme ratkaisuja näihin haasteisiin. On tärkeää ja perusteltua tutkia juuri laaja-alaisen erityisopettajien työtä, sillä erityisluokanopettajan työ on työskentelymuotojen puolesta rinnastettavissa yleisopetuksen luokanopettajan työhön. Lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva sekä työympäristö yläkoulussa ja alakoulussa poikkeavat huomattavasti toisistaan. Yläkoulun rakenteen mukaisesti erityisopettajan työ on dynaamista: oppilaita opettavat useat eri aineenopettajat, jotka vaihtuvat yleensä jaksoittain oppiaineiden vaihtuessa. Lyhyemmän ilmauksen vuoksi käytän jatkossa myös nimikettä erityisopettaja sekä lyhennettä eo viitatessani laaja-alaisena erityisopettajana toimivaan henkilöön.

2 ERITYISOPETUS SUOMESSA

2.1 Erityisopetusta muokanneet uudistukset

Yhteiskunnan rakenteiden ja arvojen muuttuessa myös erityisopetuksen on täytynyt muuttua niin käsitteellisesti kuin toiminnallisesti (Björn 2012, 354). Nykypäivänä käytössä olevaa erityisopetusjärjestelmää koskevat muutokset saivat alkunsa vuonna 2007, kun Opetusministeriö teki esityksen kehittämistarpeista julkaisemalla erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007). Ennen uudistuksia erityisopetusjärjestelmä muodostui kaksijakoisesti osa-aikaisesta ja kokoaikaisesta erityisopetuksesta. Aikaisemmin käytössä olleeseen tukijärjestelmään ei oltu kunnissa tyytyväisiä, minkä vuoksi strategiassa tuotiin esille kaksi keskeistä perustelua kehittämistarpeelle: erityisopetusta saavien oppilaiden määrä oli noussut ja kuntien välillä oli eroja erityisopetuksen järjestämisestä (Ahtiainen 2017).

Erityisopetuksen strategian myötä käynnistyneestä tukijärjestelmän muutoksesta käytetään myös termejä koulunuudistus ja peruskoulun uudistaminen; vaikka muutokset koskivat ennen kaikkea erityisopetusta, kosketti se myös koko peruskoulujärjestelmää (Ahtiainen 2015, 25). Strategiassa käsiteltiin monia muitakin asioita, kuten *lähikouluperiaatetta ja inklusiota* (Ahtiainen 2017), jotka ovat olleet kantavia näkemyksiä erityisopetuksen kehityksessä 2010-luvulla. Toki inklusiivisen koulun mukainen oppilaan tukijärjestelmä on kehittynyt hiljalleen jo vuodesta 1997, jolloin käynnistettiin ensimmäinen kansallinen erityisopetuksen kehittämishanke (Oja 2012, 18). Tällä hetkellä elämme Ojan (2012, 17) mukaan kolmatta kehittämisvaihetta kohti inklusiivista koulua.

Lähikouluperiaate tarkoittaa, että oppilaan lähikoulun tulisi olla hänelle ensisijaisesti osoitettava koulu. Lähikouluperiaatteen lähtökohtana on, että tukea tarvitsevan oppilaan opetus järjestetään riittävin tukitoimin yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa. (Opetusministeriö 2007, 55.) Periaatteen mukaisesti lähikoulun tulisi olla mahdollinen kaikille oppilaille tuen tarpeiden laajuudesta huolimatta. Tosin strategiassa (Opetusministeriö 2007, 56) täsmennetään, että mikäli

oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa eikä tukea ole mahdollista järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää oppilaan edun mukaisessa paikassa.

Lähikouluperiaatteen voi nähdä perustana *inklusiolle* (Ahtiainen 2017) ja inklusiivisen koulun määritelmälle. Erityisopetuksen strategian (2007, 55) mukaan inklusiivisessa koulussa opetus on järjestetty niin, että jokainen oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea kasvuunsa ja oppimiseensa. Unesco ymmärtää inklusion prosessina, jolla vastataan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin lisäämällä opetukseen, koulutukseen, kulttuuriin ja yhteisöön osallistumista sekä samalla vähennetään syrjäytymistä (Opetusministeriö 2007, 19). Saloviidan (2012) mukaan inklusio on laajentunut erityiskasvatusta ja Unescon politiikkaa yleisesti kuvaavasta termistä viittamaan laajemmin kaikkien ihmisten tasa-arvoiseen yhteiskuntaan osallistumiseen ilman ehtoja. Inklusion edellytyksenä ovat ennen kaikkea muutokset koulukulttuureissa, kuntatason strategioissa ja koulujärjestelmää koskevissa yhteiskunnallisissa käsityksissä ja päätöksissä (Opetushallitus 2019).

Inklusion mukaisessa näkemyksessä on kyse koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta (Opetusministeriö 2007, 20), joten inklusion toteutumiseksi oppilaille on järjestettävä koulunkäyntiinsä tukea heidän tarpeidensa mukaisesti (Takala 2016a, 13). Opetuksen järjestämisen lähtökohtana tulee olla oppilaiden yksilölliset tarpeet, oppimisen esteiden poistaminen ja riittävän oppimisen tukeminen hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi (Opetusministeriö 2007, 20). Kaikille yhteinen koulu merkitsee kaikkien oppilaiden kasvamista yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä, jossa ei ole erillisiä erityiskouluja ja erityisluokkia. Inklusion toteutumiseksi keskeistä ovat joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opiskelujärjestelyt. (Opetushallitus 2019.) Näin ollen inklusiivisen ajattelun myötä erityisopetuksen suuntana on ollut luokkamutoisen erityisopetuksen väheneminen.

Toinen erityisopetuksen kehityssuuntaan vaikuttanut keskeinen muutos on ollut erityisopetuksen strategiaan pohjautuva laki perusopetuslain muuttamisesta (24.6.2010/642). Perusopetuslakia uudistettiin koskien oppimisen ja koulunkäynnin tukea, oppilashuoltoa ja tietosuojaa (Opetushallitus 2014, 7). Lain

pohjalta myös perusopetuksen opetussuunnitelmaa muutettiin ja täydennettiin. Lakimuutosten tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä (OAJ 2017). Lakimuutokset tulivat voimaan vuonna 2011, jonka myötä otettiin käyttöön nykyinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä *kolmiportainen tuki*, jota esittelen seuraavaksi.

2.2 Kolmiportainen tuki

Kaksijakoisen erityisopetusjärjestelmän tilalle otettiin käyttöön *kolmiportainen tukijärjestelmä eli yleinen, tehostettu ja erityinen tuki*. Tukijärjestelmä sai sekä käsitteellisesti että käytännöllisesti uuden viitekehyksen. (Jahnukainen 2015, 7.) Käsitteellisesti siirryttiin oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja käytännössä tukijärjestelmää uudelleen järjestettiin varhaisempaan ja matalan kynnyksen puuttumiseen (Ahtiainen 2015, 25).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaan oppilas voi kerrallaan saada vain yhdentasoista tukea; yleistä, tehostettua tai erityistä. Oppilaan tuki annetaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa, ellei oppilaan etu tuen antamisessa edellytä toiseen opetusryhmään tai kouluun siirtymistä. Tukimuotoja voivat olla perusopetuslain mukaisesti esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, erityiset apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Kaikkia tukimuotoja, paitsi erityisopetusta ja oppimäärän yksilöllistämistä, voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla erikseen tai toisiaan täydentäen. Tuen tulee olla joustavaa ja hyvin suunniteltua, ja sen tulee olla muutettavissa tuen tarpeen tai tason mukaan. Tuen tarkoituksena on ehkäistä ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. (Opetushallitus 2014, 61.)

Tuki pyritään aina antamaan ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin (Opetushallitus 2014, 61). Näin ollen laaja-alaisen erityisopettajan merkitys tuen antamisessa korostuu esimerkiksi osa-aikaisena erityisopetuksena, jolloin pyritään lisäämään oppilaan keinoja pärjätä

yleisopetuksessa muun ryhmän mukana. Tuen intensiteetti, laatu ja aika vaihtelevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, ja tuen portailta liikutaan oppilaan tuen tarpeita säännöllisesti arvioiden (Opetushallitus 2014, 61). Oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeet ovat hyvin moninaisia. Tukea voi tarvita esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, muisti- ja opiskelustrategioihin, kielellisiin haasteisiin, keskittymisvaikeuksiin ja käyttäytymishaasteisiin. Tärkeä muutos on ollut, että nykyään tukea suunniteltaessa liikutaan pedagogiikka edellä eikä enää lääketieteen mukaan (Vitka 2018, 27).

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Opetushallituksen (2014, 63) mukaan tämä tarkoittaa yleensä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa koulun arjessa. Vaikeuksia ennaltaehkäistään opettajien sekä muun oppilashuoltohenkilöstön yhteistyöllä ja oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi opetusta eriyttämällä, tukiopetuksella ja osa-aikaisella erityisopetuksella (Opetushallitus 2014, 63). Myös koko kouluyhteisölle suunnattu tuki on yleistä tukea, sillä se on ennalta ehkäisevää tukea sekä tuen rakenteita edistäviä toimia (Vitka 2018, 33). Yläkoulussa aineenopettajalla on tärkeä rooli huomata lievätkin oppimisen tai koulunkäynnin haasteet. Erityisopettajaa on kuitenkin hyvä vähintään konsultoida tilanteessa, jolloin yhdessä lähdetään suunnittelemaan opetusta ja tukea varhaisen puuttumisen mukaisesti. Ensimmäiseksi tulee tarkastella omia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöä, jolloin yleinen tuki yleensä aloitetaan aineenopettajan käyttämällä eriyttämällä ja tukiopetuksella. (Vitka 2018, 27.) Oppilaan on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta aina, myös yleisessä tuessa.

Tehostettu tuki. Kun yleisen tuen katsotaan olevan riittämätöntä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tueksi, tehdään moniammatillisessa ryhmässä yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa pedagoginen arvio ja laaditaan oppimissuunnitelma tehostettuun tukeen. Tehostettua tukea annetaan, kun oppilas tarvitsee säännöllisempää tukea sekä useita samanaikaisia tukimuotoja. (Opetushallitus 2014, 63.) Tuki on ennen kaikkea yleistä tukea vahvempaa, runsaampaa, pitkäjänteisempää ja laajempaa (Opetushallitus 2014, 63; Vitka 2018, 28). Jos

oppilas esimerkiksi yleisen tuen aikana saa säännöllisesti viikoittain osa-aikaista erityisopetusta, on tuki yleensä jo tehostetun tuen tasoista. Raja tehostetun tuen tasosta vaihtelee kuitenkin käytännössä koulujen välillä. Oppimissuunnitelman avulla suunnitellaan, arvioidaan ja seurataan jatkuvasti oppilaan tuen toteutumista (Vitka 2018, 28) ja yläkoulussa oppilaan osuus tuen suunnittelussa ja arvioinnissa kasvaa (Opetushallitus 2014, 64). Tehostetussa tuen aikana korostuvat osa-aikaisen erityisopetuksen, yksilöllisen ohjauksen sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys. Näin ollen laaja-alaisen erityisopettajan merkitys tuen toteutumisessa, arvioinnissa ja suunnittelussa yleensä lisääntyy, mutta Vitkan (2018, 30) mukaan vastuu tuen toteutumisesta on ensisijaisesti aineenopettajalla.

Erityinen tuki. Mikäli mitkään aikaisemmat tehostetun tuen muodot eivät riitä, tehdään moniammatillisessa ryhmässä yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa pedagoginen selvitys ja puoltaminen erityisestä tuesta. Päätös erityisestä tuesta tehdään lopulta hallinnollisesti hallintolain mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 66–67.) Erityisellä tuella pyritään oppilaan kokonaisvaltaiseen ja suunnitelmalliseen tukeen niin, että oppilaalla on mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuutensa. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta ottaen huomioon kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. (Opetushallitus 2014, 65.) Oppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä, erityisluokassa tai integroituna yleisopetuksessa. Erityisessä tuessa oppilaalla on mahdollisuus opiskella oppiaineita tarpeidensa mukaisesti myös yksilöllistetyllä oppimäärällä. (Opetushallitus 2014, 66.) Tärkeintä on, että tuki, ohjaus ja opetus ovat entistä yksilöllisempää kuin tehostetussa tuessa (Vitka 2018, 29). Erityiseen tukeen laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Suunnitelmaan kirjataan kaikki tarvittavat tukimuodot ja ohjaus, erityisopetuksen järjestäminen ja muut pedagogiset ratkaisut, kuten työtavat, materiaalit ja välineet sekä oppilaan yksilölliset tavoitteet ja sisällöt. (Opetushallitus 2014, 67.) HOJKS toimii samanlaisena työvälineenä oppimisen ja koulunkäynnin suunnittelussa, toteutumisessa ja arvioinnissa kuin oppimissuunnitelma tehostetussa tuessa.

2.3 Osa-aikainen erityisopetus

Suomessa erityisopetuksen toteuttaminen voidaan jakaa kahteen ryhmään: luokkamuotoiseen ja luokattomaan eli osa-aikaiseen erityisopetukseen. Erityisopetuksen luokkia kutsutaan erityis-, pien- tai monimuotoluokiksi (Takala 2016c, 53). Kuten aikaisemmin tuotiin ilmi, oppilaalla, joka käy peruskoulua luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, tulee olla erityinen tuki. Osa-aikaisesta erityisopetuksesta käytettiin ennen nimitystä klinikkaopetus, mutta ilmauksen lääketieteellisen lähestymistavan takia sen käyttö on pyritty lopettamaan (Takala 2016b, 61). Nykyään käytetään termiä laaja-alainen erityisopetus tai osa-aikainen erityisopetus; tässä tutkimuksessa käytän jälkimmäistä termiä.

Nykyinen ilmaus, osa-aikainen erityisopetus, kuvastaa hyvin opetuksen luonnetta; opetus on oppilaalle osa-aikaista eli hän saa sitä vain osan koulupäivästään. Opetus annetaan joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena (Opetushallitus 2014, 73). Perinteisesti yleisin tapa järjestää osa-aikainen erityisopetus on ollut kolmesta kuuteen oppilaan ryhmän opettaminen erityisopetuksen tilassa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336). Osa-aikainen erityisopetus on jossain määrin inklusiivinen tukimuoto, sillä se ei erottele oppilaita samalla tavalla kuin yleisluokan ja erityisluokan oppilaiden välinen erottelu (Rytivaara ym. 2012, 335). Takalan (2016b, 71) mukaan osa-aikainen erityisopetus täyttää inklusion kriteerit silloin, kun opetus tapahtuu samanaikaisopetuksena. Toisaalta hän myös toteaa, että oppimistulokset ovat olleet hyviä, vaikka laaja-alainen erityisopetus toteutuu usein edelleen segregoidusti pienryhmässä eli vastoin inklusion kriteerejä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 73) mukaan oppilaalla on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksiin muun opetuksen ohessa. Oppilaan vaikeudet voivat liittyä esimerkiksi kielellisiin tai matemaattisiin taitoihin, opiskelutaitoihin, vuorovaikutustaitoihin tai koulunkäyntiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan edellytyksiä oppia sekä ehkäistä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen suunnitellaan ja sen

vaikutuksia arvioidaan yhteistyössä opettajien kesken sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. (Opetushallitus 2014, 73.)

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan runsaasti (Takala 2016b, 62) ja luultavasti inklusion myötä osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä kasvaa (Björn 2012, 357). Lukuvuonna 2016–2017 osa-aikaista erityisopetusta sai kaikkiaan 22 prosenttia peruskoululaisista (Tilastokeskus 2018.) Osa-aikaista erityisopetusta annetaan eniten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin sekä matematiikan oppimisvaikeuksiin (Björn 2012, 357; Takala 2016b, 73). Vitkan (2018, 149) mukaan yleisin oppimisvaikeus on lukemisen vaikeus, mutta yläkoulussa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (lukivaikeus) usein aiheuttaa suuria haasteita laajemmin oppiaineissa, kun opittava määrä kasvaa alakouluun verrattuna. Lukivaikeuksiin ja matematiikan oppimisvaikeuksiin liittyy yleensä myös muita oppimisen haasteita, kuten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteita, työ- ja säilömuistin pulmia sekä laajempia kielellisiä vaikeuksia (Aro ym. 2012, 301; Vitka 2018, 169; 149; 177). Oppimisvaikeuksien päällekkäistyminen eli komorbiteetti viittaa siihen, että samalla yksilöllä on todennäköisesti useita erillisiä oppimisvaikeuksia (Aro ym. 2012, 301–302). Yläkoulussa on lisäksi yleistä, että nuorten oppimista ja koulunkäyntiä vaikeuttavat motivaatio- ja asenneongelmat sekä psyykkiset vaikeudet.

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan kaikilla tuen tasoilla, mutta sen merkitys tukitoimena korostuu tehostetussa ja erityisessä tuessa (Laatikainen 2011, 20, 194; Takala 2016b, 72). Erityisesti opetusmuoto korostuu tehostetun tuen oppilaiden kanssa, sillä heitä on peruskoulussa määrällisesti enemmän kuin erityistä tukea saavia (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99; Tilastokeskus 2018). Kolmiportaisen tuen myötä tehostetun tuen oppilaiden määrä on viime vuosina kasvanut (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99). Lisäksi tehostettua tukea kuvastaa tuen vahvuus, laajuus ja pitkäjänteisyys sekä yksilöllinen ohjaus, joten kuvauksen mukaisen tuen tason toteutumiseksi tarvitaan yleensä juuri osa-aikaista erityisopetusta. Yleisesti ottaen osa-aikainen erityisopetus nähdään kolmiportaisessa tuessa hyvin keskeisenä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99; Takala 2016b, 62).

3 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA

3.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ammatti

Suomessa erityisopetusta antavat erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat eli erityisopettajat (Rytivaara ym. 2012, 333). Laaja-alaisella erityisopettajalla ei ole omaa opetettavaa pienluokkaa, toisin kuin erityisluokanopettajalla. Lähes kaikissa kouluissa on yksi tai useampi laaja-alainen erityisopettaja, mutta hyvin pienissä kouluissa voi käydä kiertävä erityisopettaja (Takala 2016b, 62). Opettajien työ- ja virkaehtosopimuksen mukaan virassa olevien erityisopettajien opetusvelvollisuus on 24 opetustuntia viikossa. ”Opettajalle määrättyjen viikoittaisten opetus- ja muiden tehtävien lisäksi opettajan tulee osallistua koulussa kolmen tunnin ajan viikossa opetuksen yhteissuunnittelutyöhön.” (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES.) Tämä tarkoittaa, että erityisopettajalle korvataan työhön keskeisesti kuuluvasta yhteistyöstä, konsultatiosta ja yhteydenpidosta kolmelta tunnilta viikossa. Käytännössä kolme työtuntia yhteistyöhön ja konsultointiin liittyen tulee usein täyteen yhden päivän aikana.

Suomessa opettajan ammattitaidolle asetetaan korkeat vaatimukset, mutta ammattia myös arvostetaan (Kontu & Pirrtimaa 2016, 111). Mobergin ym. (2015, 173–176) mukaan erityisopettajan ammatti on professio, joka tarkoittaa, että ammatinharjoittajalla tulee olla muodollinen pätevyys. Suomessa erityispedagogiikan akateeminen koulutus perustuu erityispedagogiseen teoriaan ja käytäntöön, johon yhdistyy elementtejä kasvatustieteistä, psykologiasta ja lääketieteestä (mukaillen Moberg ym. 2015, 176). Opettajan ammattia pidetään professiona, sillä se sisältää autonomian, eettisyyden, asiantuntijuuden ja autenttisuuden piirteet (Kontu & Pirrtimaa 2016, 111). Opettajaksi kasvaminen ja opettajan ammattitaito ovat jatkuvia prosesseja, jotka muuttuvat ajan, yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa (Kontu & Pirrtimaa 2016, 111; Takala & Pirrtimaa 2016, 165). Kuitenkin kolme asiaa nähdään suhteellisen pysyvänä opettajan ammattitaidossa –

head, hand and heart. Tämä tarkoittaa, että opettajalla tulee olla tietoa, taitoa ja arvoja. (Takala & Pirttimaa 2016, 165.)

Kuten kaikilla opettajilla, myös erityisopettajalla ammatti-identiteetti vaikuttaa vahvasti työn tekemiseen. Salovaaran ja Honkosen (2013, 25) mukaan ammatti-identiteetti tarkoittaa opettajan käsitystä itsestään opettajana ja käsitystä ammattistaan. Opettajan ammatti-identiteetille on tyypillistä, että työtä tehdään ammattiroolin lisäksi omalla persoonallaan (Kontu & Pirttimaa 2016, 111; Laatikainen 2011, 19; Salovaara & Honkonen 2013, 25). Opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky liikkua koko ajan oman persoonan varassa toimimisen ja ammattiroolin varassa toimimisen välillä. Opettajan ammatti-identiteetin taustalla on vahva itsetuntemus: itsetunnon terve ja ammatti-identiteetiltään vahva opettaja kokee itsensä osaavaksi ja arvokkaaksi. Terve ja vahva ammatti-identiteetti on yhteydessä työniloon, työtyytyväisyyteen ja turvallisuuden kokemiseen. (Salovaara & Honkonen 2013, 25–29.)

Erityisopettajalta vaadittava osaaminen riippuu aina koulusta, kunnasta ja oppilasaineksesta. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että erityisopettajan ammattitaitoa on kohdata oppilaat, joilla on oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. (Takala & Pirttimaa 2016, 160–161.) Laatikaisen (2011, 14) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työn ydin on oppilaan yksilöllinen ohjaus, mikä rakentuu oppilaan ja opettajan väliselle luottamussuhteelle. Erityisopettajan tulee myös olla eriyttämisen ammattilainen (Rytivaara ym. 2012, 348), mikä tarkoittaa opetusmenetelmien, oppimistapojen ja oppimisympäristöjen muokkausta oppilaiden tarpeiden mukaisesti (Vitka 2018, 83). Pätevät erityisopettajat tuntevat yleisimmät oppimisvaikeudet, jolloin he osaavat suunnitella ja arvioida jokaiselle oppilaalle opetuksen ja kuntoutuksen lähtökohdat (Takala & Pirttimaa 2016, 161). Työn raameina ovat perusopetuslaki, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma.

Ammatin ytimen muodostaa yhteistyö muiden opettajien, oppilashuoltohenkilöstön, rehtorin, huoltajien ja muiden tahojen kanssa. Näin ollen ammattitaidon keskiössä ovat hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä yhteistyötaidot (Kontu & Pirttimaa 2016, 111; Laatikainen 2011, 17; Rytivaara ym. 2012, 349; Vitka

2018, 85). Oppilaantuntemuksen lisäksi työ vaatii opettajantuntemusta (Vitka 2018, 85). Monien opettajien ja muiden aikuisten kanssa työskentely edellyttää erityisopettajalta taitavaa ihmistuntemusta (Laatikainen 2011, 17; Vitka 2018, 85) ja jopa psykologista osaamista (Laatikainen 2011, 17). Lisäksi yhteisopetuksen lisääntymisen myötä erityisopettajalta vaaditaan aiempaa enemmän koko luokan opetuksessa tarvittavia ryhmänhallintakeinoja sekä aineen- tai luokanopettajan kanssa jaettava johtajuutta (Rytivaara ym. 2012, 349).

Teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen lisäksi tulee hallita hallinnollisia ja lainsäädännöllisiä asioita (Vitka 2018, 81). Laaja-alaista erityisopettajaa on kutsuttu moniottelijaksi, sillä ammattitaitoon kuuluu usean lajin hallitseminen (Laatikainen 2011, 17). Joustavuus, pitkäjänteisyys ja rohkeus määrittää omaa työtään ovat hyvin tärkeitä työssä vaadittavia taitoja (Laatikainen 2011, 18; Vitka 2018, 82). Nykyaikaisen erityisopettajan työ koskettaa lähes kaikkea, mitä koulussa tapahtuu (Laatikainen 2011, 14) ja hänen vastuullaan onkin ylläpitää ja edistää koko kouluyhteisön esteetöntä oppimista ja opetusta (Takala & Pirttimaa 2016, 161).

Kaiken kaikkiaan erityisopettajan ammattitaitoon kuuluu itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen (Rytivaara ym. 2012, 349; Vitka 2018, 81). Tämän takia erityisopettajan oman toiminnan reflektointi (Laatikainen 2011, 19) ja palautteen kerääminen (Rytivaara ym. 2012, 349) ovat ensisijaisen tärkeitä. Erityisopettajan ammatillinen kehitys vaikuttaa koko kouluyhteisöön (Vitka 2018, 81) ja persoona siihen, millaiseksi koulun erityisopetuskulttuuri muodostuu (Laatikainen 2011, 19). Ammattitaidon kehittäminen ja sen ylläpito eivät kuitenkaan onnistu väkisin yrittämällä. Erityisopettajalla on oltava into ja halu kehittää osaamistaan, oppia uutta ja kerrata vanhaa, sillä laaja-alainen erityisopettaja ei ole koskaan täysin valmis työhön. Ammattitaidon kehittäminen tukee myös omaa jaksamista. (Vitka 2018, 82.)

3.2 Työnkuvan moninaisuus

Laaja-alaisen erityisopettajan työ on monessa suhteessa vaativa, eikä selkeitä määritelmiä työnkuvalle ole (Vitka 2018, 85). Työnkuva vaihtelee ympäri Suomea, sillä jokainen kunta määrittää itse erityisopettajiensa työnkuvat (Takala 2016b, 66) ja työtehtävät rakentuvat yleensä jokaisen koulun tarpeiden mukaisesti (Vitka 2018, 87). Työnkuvan vaihteluun vaikuttaa myös se, että erityisopetuksen laajuuden takia sen viitekehys ja sisältö eivät ole kaikille selkeitä (Takala ym. 2009). Erityispedagogiikka tieteenalana on hyvin monitahoinen, mikä heijastuu kentällä työskentelevien henkilöiden työnkuvaan (Björn 2012, 356). Erityisopettajan työnkuvan muutokset johtuvat paljolti inklusiivisen koulun suuntauksesta, kun tuki pyritään antamaan oppilaan lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä (Takala 2016b, 72). Toisaalta työnkuvan rajaaminen on nykyään vaikeaa vaihtelevien roolien ja työtehtävien takia. Työnkuvaan kuuluukin olennaisesti monialaisuus ja muuntautumiskykyisyys, jotka ovat Björnin (2012, 356) mukaan keskeisiä selviytymisen edellytyksiä erityisopettajan työssä.

Ström (1996) tutki jo yli 20 vuotta sitten laaja-alaisen erityisopettajan rooleja yläkoulussa, jaotellen työnkuvan seitsemään yleisimpään ammattirooliin. Strömin tutkimuksen mukaan erityisopettaja oli ennen kaikkea opettaja ja oppilas-huoltaja. Näiden lisäksi roolina oli olla ohjaaja, nuorallatanssija, kasvattaja, puolustusasianajaja ja resurssihenkilö. Strömin (1996) tutkimus on ainut kansallinen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa tarkasteleva tutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat olleet juuri yläkoulun erityisopettajat. Marjatta Takala puolestaan on tehnyt merkittävää kansallista tutkimustyötä laaja-alaisen erityisopettajien työstä ja erityisopetuksesta (mm. Takala ym. 2009; Takala ym. 2010; Saloviita & Takala 2010) sekä ollut mukana pohjoismaisissa erityisopetusta koskevissa tutkimuksissa (mm. Takala & Ahl 2011; Takala & Hausstätter 2012; Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen 2018; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara & Lundström 2015).

Takala ym. (2009) halusivat tutkimuksellaan selvittää laaja-alaisen erityisopettajien työnkuvaa juuri siksi, että työprofiili on ollut epäselvä läpi Suomen. Tulosten mukaan erityisopettajien työ koostui opettamisesta, konsultoinnista ja

taustatyöstä (Takala ym. 2009). Myös Vitka (2018, 21) jaottelee työn samankaltaisesti kolmeen suureen kokonaisuuteen: opettamiseen, ennaltaehkäisyyn sekä konsultointiin ja yhteistyöhön. Björn (2012) sen sijaan on hahmotellut mallin laaja-alaisen erityisopettajan tulevaisuuden työnkuvasta, missä työkokemusta pidetään työnkuvaa määrittävänä tekijänä. Skenaariossa vastavalmistuneen erityisopettajan työpariksi tulisi kokeneempi erityisopettaja ja noviisiopettajan keskittyisi samanaikaisopetukseen. Vastaavasti konkari erityisopettajan päätyömuoto olisi muiden opettajien ja oppilashuoltoryhmän ammattilaisten konsultointi sekä noviisierityisopettajan ohjaaminen. Björn (2012) lisäksi jaottelee työnkuvaa Takalan ym. (2009) ja Vitkan (2018) kanssa samansuuntaisesti, sillä hänen mukaansa niin noviisi- kuin konkariopettajan perustyötä ovat opetus, arviointi ja yhteistyö.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa on jäsennelty myös työn toimintamallien mukaan (Vitkan 2018, 21 mukaan Feodoroff-Rantala 2015, 12–13). Malleja ovat klinikkamalli, samanaikais- tai yhteisopetusmalli, tiimityömalli, resursio-pettajamalli ja konsultaatiomalli. Moberg ym. (2015, 184) sen sijaan kuvaavat erityisopettajan työn piirteitä työn kohteiden mukaan. Kirjoittajien mukaan työn kohteita ovat kouluyhteisö ja muut yhteistyötahot sekä oppilasryhmät ja yksittäiset oppilaat. Kouluyhteisöön ja yhteistyöhön suuntaavat toimet painottuvat ensisijaisesti yleiseen tukeen, jolloin erityisopettajan rooli voi olla muun muassa suunnittelija, asiantuntija, konsultti ja työnhajaaja. Kouluyhteisöön liittyviä työn toimintamalleja ovat Mobergin ym. (2015, 184) mukaan esimerkiksi resurssiopettaja-, konsultaatio- ja mentorimalli. Oppilaisiin liittyvät toimet painottuvat puolestaan ensisijaisesti tehostettuun tukeen, jolloin oppilasryhmiä koskevassa opetuksessa painottuvat erilaiset opettajien yhteistoimintamallit (Moberg ym. 2015, 184).

Moberg ym. (2015, 185–187) korostavat, kuinka inklusiivisen koulun kehityksessä erityisopettajan rooli on muuttumassa enemmän konsultoivaksi ja ohjaavaksi. Heidän mukaansa keskeistä on yleisen tuen toimien kehittäminen, jolloin pyritään vahvistamaan ennaltaehkäisevää tukea koko kouluyhteisöön kohdistuvilla toimilla. Tällöin kehittämiskohteena ovat opettajia ja muita koulun

henkilökuntaa koskevat käytänteet ja mallit, jolloin pyritään hyödyntämään erityisopettajan ammattitaitoa laajemmin koko kouluyhteisön tasolla. Lisäksi kouluyhteisöön ja yhteistyöhön liittyvillä työn toimintamalleilla tavoitellaan toiminnan ja asenteiden pitkäaikaisia uudistuksia ja muutoksia. (Moberg ym. 2015, 185–187.)

Vitkan (2018, 21) mukaan työnkuvaa ei enää voi kuvata yksittäisten toimintamallien kautta, vaan nykytyönkuvassa kaikki toimintamallit yhdessä muodostavat työn kokonaisuuden. Työnkuva on kehittynyt opetuslainsäädännön muutosten ja kolmiportaisuuden myötä entistä laajemmaksi ja kokonaisvaltaisempaa työtettä korostavaksi. Laatikaisen (2011, 192) mukaan työnkuvan suurin muutos on ollut kohti yleisammattilaista, joka huolehtii erityisopetuksen lisäksi kaikkien oppilaiden ja koko koulun hyvinvoinnista. 2010-luvun kehitys osoittaa, että erityisopetukseen luodaan uusia yhteistoiminnallisuutta, joustavuutta ja koko kouluyhteisöä edistäviä malleja, joissa pyritään hyödyntämään tehokkaammin erityisopettajan ammattitaitoa (Moberg ym. 2015, 187). Viime kädessä tavat tehdä työtä muodostuvat jokaisen erityisopettajan oman osaamisen, työkokemuksen ja koulutuksen mukaisesti (Vitka 2018, 21).

Koko koulun pedagoginen asiantuntija. Kuten edellä todettiin, erityisopettajan työ koskettaa monipuolisesti koko koulun toimintaa, minkä takia erityisopettajaa pidetään nykyään koulun pedagogisena asiantuntijana (Laatikainen 2011, 14; Vitka 2018, 77). Erityisopettajan kokonaisvaltainen näkemys yksittäisen oppilaan, oppilasryhmän ja koulun tilanteesta sekä laaja yhteistyö opettajien, rehtorin ja oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa antavat valmiudet vastuulliseen rooliin kouluyhteisössä. Erityisopettajan tekemä suunnittelu-, konsultointi- ja kehittämistyö ovat koko koulun tulevaisuuteen panostamista ja ennaltaehkäisevää toimintaa. Pedagogisena asiantuntijana erityisopettaja auttaa, ohjaa ja konsultoi kouluyhteisön jäseniä sekä kehittää ja koordinoi koulun erityispedagogista toimintaa. (Vitka 2018, 77–78.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työ koko koulun pedagogisena asiantuntijana muistuttaa osaltaan Iso-Britannian erityisopettajaa, SENCo:a (Special Educational Needs Coordinator) (Abbott 2007). Kuten Suomessakin, myös Britanniassa

laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on epäselkeä ja vaihtelee koulu- ja aluekohtaisesti (Rosen-Webb 2011). SENCo:n roolia on kuvailtu opettajana, konsulttina, johtajana, erityisoppilaiden puolestapuhujana, sovittelijana ja avustajana (Rosen-Webb 2011). Työnkuva on laajentunut yhä enemmän koko koulun strategiseen kehittämiseen ja johtamiseen, pois päin opettamisesta (Abbott 2007; Rosen-Webb 2011). Abbott (2007) kuvailee SENCo:n olevan rehtorin lisäksi vastuussa koulun toiminnasta ja järjestelyistä tukea tarvitseville oppilaille. SENCo:n tehtäviin kuuluu varmistaa tehokas resurssien käyttö, erityisopetuksen koordinoiminen ja henkilöstön kehittämisen organisoiminen kohti tehokkaita inklusiivisia strategioita (Abbott 2007).

3.3 Työtehtävät

Opetus. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan joustavilla järjestelyillä samanaikaisopetuksena, pienryhmäopetuksena tai yksilöopetuksena (Opetushallitus 2014, 73). Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan työajasta kuukaudessa 66% on opettamista. Opetusta annetaan useimmiten pienryhmässä ja vähemmän yksilöopetuksena. Samanaikaisopetusta annetaan vähemmän, mutta opetusmuoto on kehittymässä ja yleistymässä. (Takala 2016b, 63.)

Yksilöopetus on toisinaan paikallaan, kun oppilas tarvitsee kohdennettua tukea ja rauhallisen tilan keskittyä oppimisen haasteisiin. Yleisiä syitä yksilöopetukselle ovat lukivaikeudet, matematiikan vaikeudet tai vieraan kielen oppimisen haasteet (Takala 2016b, 63). Yläkoulussa oppilas saattaa alakoulua enemmän tarvita yksilöllistä aikaa erityisopettajan kanssa oman oppimisensa liittyvien tavoitteiden ja suunnitelmien rakentamisessa. Yksilöopetusta käytetään yläkoulussa myös koejännittämiseen ja motivaatioon liittyvissä keskusteluissa (Vitka 2018, 91). Itsetunnon ja oppijaminäkuvan haasteet saattavat hyvinkin usein tarvita yksilöllistä solmujen avaamista. Lisäksi oppimis- ja muististrategioiden tehokas harjoittelu edellyttää usein yksilöopetusta (Vitka 2018, 91). Toisaalta yksilöopetus pitkäkestoisena on kuitenkin kallista, oppilaalle intensiivistä ja oppilas

ei pysty oppimaan vertaistensa kanssa (Laatikainen 2011, 43; Takala 2016b, 63; Vitka 2018, 92). Laatikainen (2011, 44) kuitenkin korostaa yksilöllisen opetuksen ja kohtaamisen merkitystä pienryhmä- ja samanaikaisopetuksen rinnalla. Hänen mukaansa joskus on ehdottoman tärkeää kohdata oppilas kahden kesken, erityisesti silloin, kun tuen tarpeet ovat monisyisiä.

Pienryhmäopetus on pitkään ollut käytetyin laaja-alaisen erityisopettajan antama opetusmuoto (Laatikainen 2011, 42; Takala 2016b, 64; Vitka 2018, 93). Pienryhmäopetuksessa positiivista on rauhallinen oppimistila, yksilöllisyys ja erityisopettajalta tuen saanti intensiivisemmin kuin yleisluokassa. Pienryhmässä on helpompi keskustella ja ilmapiiri voi olla oppilaalle turvallisempi ja avoimempi omista oppimisen haasteista keskusteluun (Takala 2016b, 64). Vaikka erityisopettajan saattaa olla helpompi kartoittaa oppilastuntemusta pienryhmässä kuin isossa luokassa (Vitka 2018, 93), voi erityisopettajan käsitys yleisesti oppilaiden osaamistasosta hämärtyä liiallisen pienryhmäopetuksen myötä (Takala 2016b, 64). Oppilas voi myös kokea leimautuvansa joutuessaan jättämään luokkansa ja hänen opetuksensa voi pirstaloitua, kun osan oppitunneista on yleisluokassa ja osaerityisopettajan kanssa (Takala 2016b, 64). Vitka (2018, 93) pitää kuitenkin tärkeänä, että pienryhmäopetuksessa vahvistetaan oppilaan keinoja ja tukimuotoja pärjätä isossa luokassa omatoimisesti. Hetkittäinen oppilaiden tuen tarpeiden mukainen taitojen vahvistaminen erityisopettajan kanssa on tehokasta erityisopettajan resurssien käyttöä, jotta ei palattaisi aiempaan pysyvämuotoiseen kliinikkaopetukseen (Vitka 2018, 93).

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja opettaa yhdessä aineen- tai luokanopettajan kanssa. Yhteisopettajuus on terminä lähellä samanaikaisopetusta, mutta se kuitenkin usein mielletään samanaikaisopetusta laajempänä käsitteenä, sillä se korostaa, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä (mm. Malinen & Palmu 2017, 10; Takala 2016b, 64). Tässä tutkimuksessa käytän termiä samanaikaisopetus, sillä samanaikaisopetus on laaja-alaiselle erityisopettajalle yksi työtapo toteuttaa opetusta (Rytivaara ym. 2012, 350; Vitka 2018, 94). Laaja-alaisen erityisopettajan läsnäolo isossa luokassa perustuu yksittäisen tai useamman oppilaan tuen tarpeeseen. Ammattitaitoon kuuluu arvioida, milloin

oppilas tai oppilasryhmä hyötyy työtavasta ja kuinka pitkään. (Vitka 2018, 94–95.)

Vaikka samanaikaisopetusta on Suomessa toteutettu jo 1960-luvulta saakka (Rytivaara ym. 2012, 336), sen edut opetusmuotona tunnetaan ja se koetaan positiivisena työkaluna erityisopetuksen kehitykselle (Hang & Rabren 2009; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012), niin silti sen käyttö erityisopettajan opetusmuotona on pienryhmäopetusta harvinaisempi (Rytivaara ym. 2012; Saloviita & Takala 2010, 336; Takala ym. 2009; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; Takala 2016b, 63). Yhteissuunnitteluajan puute nähdään yhtenä suurimpana syynä samanaikaisopetuksen toteutumattomuudelle (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Lisäksi roolien epäselvyys, erilaiset opetusmenetelmät ja kommunikation puute on nähty syinä, miksi samanaikaisopetusta ei käytetä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Samanaikaisopetusta toteutetaan eniten isojen kaupunkien isoissa kouluissa (Takala 2016b, 65) – erityisesti suurissa yläkouluissa (Rytivaara ym. 2012, 336) – ja kaikista opettajista laaja-alaiset erityisopettajat käyttävät eniten samanaikaisopetusta yhtenä työmuotonaan (Saloviita & Takala 2010; Saloviita 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Samanaikaisopetus on yleisesti mielletty inklusiivisen koulun mukaiseksi opetusmuodoksi (Friend ym. 2010; Hang & Rabren 2009; Saloviita & Takala 2010; Scruggs ym. 2007; Vlachou ym. 2015). Opetusmuodolla pystytään vastaamaan kasvaviin haasteisiin, kun erityistä ja tehostettu tukea tarvitsevien oppilaiden määrä jatkaa kasvuaan yleisissä luokissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Samanaikaisopetus osaltaan häivyttää erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä rajaa, mutta yhteisopetuksessakin erityisopettaja on opettaja, ei ohjaaja (Rytivaara ym. 2012, 350). Toisinaan tämä on välttämätöntä, mutta pidemmällä ajalla resurssien hukkaamista (Rytivaara ym. 2012, 338; Takala 2016b, 64.) Samanaikaisopetuksessa on tärkeää pyrkiä työtapoihin, joissa molempien opettajien ammattitaito tulee esiin (Rytivaara ym. 2012, 350). Yläkoulussa erityisopettajan ammattitaidon ydintä on eriyttäminen sekä kyky ymmärtää kouluyhteisön

toimintaa kokonaisvaltaisesti, kun taas aineenopettajan ammattitaitoa on oppiaineen sisällöllinen osaaminen.

Opetuksen lisäksi *konsultointi ja yhteistyö* ovat aina olleet osa erityisopettajan työtä, sillä jatkuva keskustelu opettajien kesken on välttämätöntä työn kannalta (Rytivaara ym. 2012, 348). Konsultointi määritellään pääsääntöisesti neuvomisena, kun taas yhteistyö on laajempi käsite yhdessä tekemiselle (Takala 2016b, 67). Käytännössä voi kuitenkin olla vaikea erottaa, onko kyseessä yhteistyön tekeminen vai konsultaatio, sillä ne voivat usein tapahtua tilanteessa samanaikaisesti. Sundqvistin & Strömin (2015) mukaan konsultaatio voikin olla yhteistoiminnallista, neuvomista tai reflektiivistä. Konsultaatio on hyvin monimutkaista, jolloin erilaisia konsultaation muotoja tulee käyttää usein yhtäaikaisesti (Sundqvistin & Strömin 2015). Laatikainen (2011, 136) korostaa, että konsultaatio täydentää erityisopettajan antamaa erityisopetusta, kun yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa pohditaan, miten oppilaan tuentarpeita tulisi huomioida luokkatyöskentelyssä.

Laaja-alaisten erityisopettajien työ on kasvavassa määrin enemmän moniammatillista yhteistyötä ja konsultointia eri tahojen kanssa (Moberg ym. 2015, 185–187; Takala 2016b, 72; Vitkan 2018, 49–50). Konsultaation ja yhteistyön määrä on pitkälti lisääntynyt inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä (Laatikainen 2011, 137). Lisäksi yläkoulussa konsultoinnin ja yhteistyön määrä on alakoulun erityisopettajaa erityisempää (Takala 2016b, 67), sillä yläkoulun ammattilaisista erityisopettaja on yksi eniten yhteistyötä tekevä. Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan 12% erityisopettajien työajasta kuukaudessa käytetään konsultointiin. Tutkimuksessa konsultointiin kuului työ luokan- ja aineenopettajan, vanhempien sekä oppilashuoltoryhmän kanssa. Takala ym. (2009) huomauttavat, että yksi kolmasosa taustatyöhön määrittyvästä työstä oli konsultointia työparin, rehtorin tai koulupsykologin kanssa. Näin ollen konsultoinnin määrä työnkuvassa on suurempi, kuin tutkimustuloksen jaottelu antaa ymmärtää.

Moniammatillinen oppilashuolto. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportainen tukimalli ja oppilashuolto muodostavat kokonaisuuden (Opetushallitus 2014, 61). Perusopetuslain muutosten (Laki perusopetuslain muuttamisesta

642/2010) pohjalta muokattiin myös oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, joka astui voimaan vuonna 2014. Uusi oppilashuollon kokonaisuus käsittää yhteisöllisen ja yksilöllisen oppilashuollon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen ja kokonaisvaltaisen terveyden sekä hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Tämän lisäksi oppilailla on lakisääteinen oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, joka sisältää kouluterveydenhuollon-, psykologin- ja kuraattoripalveluja sekä monialaisen oppilashuoltotyön. (Opetushallitus 2014, 77.) Yläkoulun oppilashuollon ryhmien pääsääntöisiä jäseniä ovat rehtori, laaja-alainen erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja opinto-ohjaaja.

Ennen uutta oppilashuollon lakia oli käytössä moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. Aikaisemmin käytössä ollut oppilashuoltoryhmä eli OHR kokoontui säännöllisesti 2–4 kertaa kuukaudessa ja ryhmän kesken voitiin luottamuksellisesti keskustella yksittäisten oppilaiden koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyvistä asioista (Laatikainen 2011, 166). Nykyään käytössä oleva yksilökohtainen oppilashuolto tarkoittaa, että jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle kutsutaan koolle moniammatillinen asiantuntijaryhmä. Lisäksi yksilökohtainen oppilashuolto perustuu aina oppilaan sekä tarpeen niin vaatiessa huoltajan suostumukseen. (Opetushallitus 2014, 80.) Tämä muutos yksilöllisessä oppilashuollossa koskee merkittävästi erityisopettajan työtä, sillä nykyään ei lain mukaan ole sallittua kokoontua moniammatillisen ryhmän kanssa ilman oppilaan lupaa.

Toinen muutos yksilöllistä oppilashuoltoa koskien liittyy salassapitovelvollisuuksiin: ”Oppilashuollonjäsenillä on salassapitovelvollisuuden estämättä oikeus saada toisiltaan ja luovuttaa toisilleen sekä oppilashuollosta vastaavalle viranomaiselle sellaiset tiedot, jotka ovat välttämättömiä yksilökohtaisen oppilashuollon järjestämiseksi ja toteuttamiseksi -- Vaikka tiedon luovuttamiselle olisi-kin edellä todettu lain tarkoittama peruste, yhteistyön ja luottamuksen turvaamiseksi pyritään aina ensisijaisesti hankkimaan oppilaan tai huoltajan

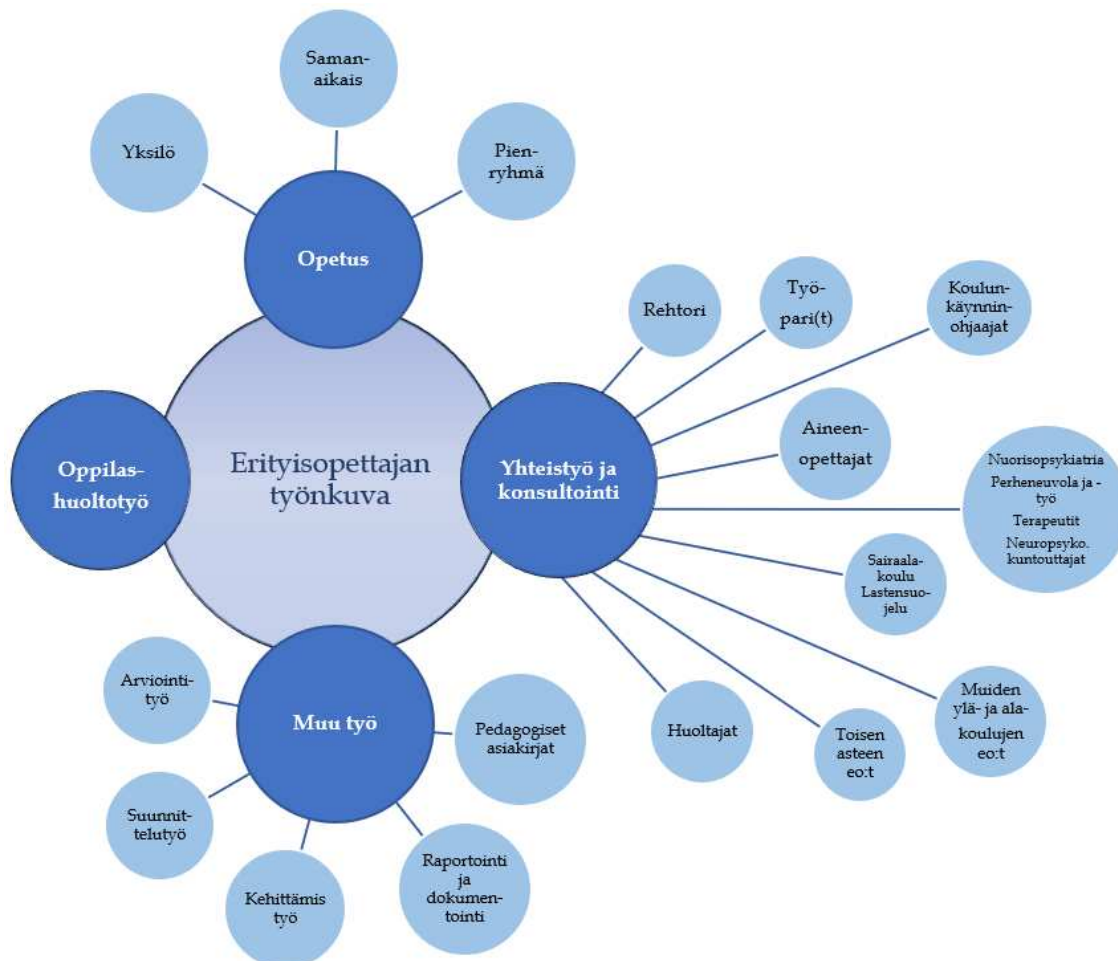
suostumus salassa pidettävän tiedon luovuttamiseen.” (Opetushallitus 2014, 81.) Nämä kaksi edellä mainittua muutosta tarkoittavat käytännössä sitä, ettei yksittäisten oppilaiden oppimiseen, koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyvistä asioista saa enää puhua koulussa henkilökunnan kesken ilman oppilaan tai huoltajan suostumusta.

Muu työ. Takalan ym. (2009) tutkimuksessa taustatyöhön määriteltiin kuuluvan suunnittelutyö, arviointi, opetusmateriaalin etsiminen ja tekeminen, pedagogisten asiakirjojen laatiminen, tapaamisiin ja kokouksiin osallistuminen sekä konsultointi työparin, rehtorin tai koulupsykologin kanssa. Edellä mainitut taustatyöt vievät laaja-alaisen erityisopettajan työajasta kuukaudessa 12% (Takala ym. 2009). Tässä tutkimuksessa muu työ tarkoittaa kaikkea muuta työtä opetuksen ja yhteistyön ulkopuolella, kuten pedagogisten asiakirjojen laadintaa, päivittäistä dokumentointia Wilmaan sekä suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityötä.

Pedagogisten asiakirjojen laadintaan kuluva aika on lisääntynyt runsaasti (Laatikainen 2011, 151, OAJ 2017, 17; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99), ja erityisopettajat tekevät asiakirjatyötä moninkertaisen määrän verrattuna muihin opettajiin verrattuna (OAJ 2017, 17). Vitka (2018, 85) on samaa mieltä kirjallisten töiden ajoittaisesta paljoudesta, mutta muistuttaa, että jos ne laaditaan asianmukaisesti, on niiden hyöty oppilaan tuen työkaluna merkityksellinen (Vitka, 2018 85). Kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa päätetään vastuu ja työnjako koskien pedagogisten asiakirjojen laadintaa, arviointia ja tarkistamista (Opetushallitus 2014, 75). Erityisopettajien vastuulla on kuitenkin perinteisesti ollut erityiseen tukeen kuuluvien HOJKSien (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) laatiminen ja täydentäminen (Laatikainen 2011, 24).

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on hahmoteltu erityisopettajan työnkuvaa ja siihen kuuluvia työtehtäviä tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Kuten aikaisemmin olen tuonut esille, erityisopettajien työnkuvat vaihtelevat suuresti eikä alla oleva kuvio ole yleistettävissä kaikkien erityisopettajien työnkuvaan, mutta esittelee työn keskeisimpiä osia. Kuviossa yhteistyö- ja konsultointiosio mukailee Vitkan (2018, 50) esittelemää kuviota yhteistyön kohteista. Kaikkia kuviossa mainittuja yhteistyön kumppaneita ei ole käsitelty tämän

tutkimuksen teorialuvuissa, sillä ne eivät ole olennaisia tutkimusaiheen kannalta. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, kuinka laajasta kentästä yhteistyö ja konsultointi voi muodostua.



KUVIO 1. Yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva

3.4 Työn haasteita

Takalan ym. (2009) tutkimustuloksissa erityisopettajien työnkuvan keskeisimmät haasteet olivat ajanpuute konsultaatiolle ja yhteistyölle, työnkuvan epäselvyys ja työtehtävien ylikuormitus. Kun tuloksia tarkastellaan tarkemmin erityisesti yläkoulun erityisopettajien osalta, keskeisimmät haasteet olivat: ajanpuute oppilaiden kuntouttavalle opetukselle, ajanpuute opetuksen ulkopuoliselle työlle, työnkuvan epäselvyys ja resurssien väärin käyttö sekä aikataulujen

yhteensovittamisen ongelmat muiden kanssa. Opetuksen ulkopuolisella työllä tutkimuksessa tarkoitettiin kaikkea muuta työtä yhteistyöstä opetusmateriaalien suunnitteluun. (Takala ym. 2009.)

Myös kansainvälisten tutkimustulosten mukaan erityisopettajien työn merkittävimmät haasteet liittyvät ajanpuutteeseen (Mott 2013; Rosen-Webb 2011; Takala & Ahl 2014), työnkuvan epäselvyyteen (Berry & Gravelle 2013; Rosen-Webb 2011; Vlachou ym. 2015) ja resurssien puutteeseen (Berry & Gravelle 2013; Rosen-Webb 2011). Ajanpuute tarkoittaa, että erityisopettajalla ei ole tarpeeksi aikaa kaikille työtehtäville, erityisesti oppilaiden tukemiseen liittyvään dokumentointiin ja konsultointiin (Takala & Ahl 2014). Resursseilla sen sijaan tarkoitetaan oppilaalle annettavan tuen määrää ja sen rahoitusta, eli raha- ja opettajamäärää, jota käytetään oppilaan tukeen (OAJ 2017).

Erityisopettajan työhön on tullut paljon uusia haasteita ja työn sisältö on laajentunut (Rytivaara ym. 2012, 334). Työnkuvan muutoksiin 2010-luvulla on keskeisesti vaikuttanut kolmiportaisen tuen käyttöönotto (Laatikainen 2011, 20; Vitka 2018, 20), mikä on osaltaan vaikuttanut ajanpuutteeseen, resurssipulaan ja työtehtävien lisääntymiseen liittyviin haasteisiin. Sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) että Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ 2017) ovat selvittäneet kolmiportaisen tuen toimeenpanoa ja muutoksia opettajien työssä. Selvityksien mukaan kolmiportainen tuki on lisännyt opettajien työmäärää huomattavasti (OAJ 2017) ja muutokset ovat tuoneet laaja-alaisille erityisopettajille lisää tehtäviä ja vastuita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Muutoksiin on kuitenkin paikallisesti lähdetty kokeilemaan ja kehittämään erilaisia työtapoja opettajien ja oppilashuollon työntekijöiden työnjaon välille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Huono työhyvinvointi voi usein lisätä opettajien, kuten muidenkin työntekijöiden, työn haasteita. Työhyvinvointi tarkoittaa Salovaaran ja Honkosen (2013, 18) mukaan sitä, että tekee mielekästä työtä turvallisessa ja terveyttä vaalivassa työympäristössä ja -yhteisössä. Sen sijaan työn kuormittavuus, negatiiviset ihmissuhteet työpaikalla, jatkuvat muutokset ja puutteet työpaikan johtamisessa vähentävät työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 18). OAJ:n työolobarometri- selvityksen mukaan opettajien työstressin määrä on selvästi

keskimääräistä korkeampi kuin muiden työalojen työntekijöillä. Opettajien tyytyväisyys, työn ilo ja koettu työkyky ovat heikentyneet, ja työssä koetaan liikaa kuormitustekijöitä. Lisäksi selvityksen mukaan töiden epätasainen jakautuminen kuormittaa opettajia. (OAJ:n työbarometri 2017.)

Kaikkia opettajaryhmiä tarkastellessa opettajien voimavaroja kuluttavat tällä hetkellä kiire, työtehtävien määrä, työn hektisyys, työstressin runsas lisääntyminen (OAJ:n työbarometri 2017) ja ennen kaikkea kolmiportaisen tuen toimimattomuus (OAJ 2017). Työn rajaaminen on välttämätöntä, jottei opettaja ylikuormittuisi. Laaja-alaisen erityisopettajan työhön kohdistuu välillä paljon paineita eri tahoilta. Joskus opettajilta, rehtorilta, huoltajilta ja muilta tahoilta tulevat odotukset ovat ristiriidassa keskenään, jolloin erityisopettaja joutuu tasapainoilemaan oppilaan edun mukaisesti parhaalla tavalla. (Vitka 2018, 85.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia työn haasteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaiset tekijät helpottavat työn haasteita. Tutkimus on tärkeää, jotta ymmärtäisimme paremmin yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan nykypäivän työnkuvaa ja löytäisimme ratkaisuja työn haasteisiin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia haasteita laaja-alaiset erityisopettajat kokevat työssään?
2. Millaiset tekijät helpottavat työn haasteita?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, sillä halusin tutkia yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien omakohtaisia kokemuksia työnkuvan haasteista ja haasteita helpottavista tekijöistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on kiinnostus subjektiivisesta tiedosta, kun taas kvantitatiivinen tutkimus on kiinnostunut objektiivisista menetelmistä (Stake 2010, 56). Valitsin tutkimukseeni laadullisen otteen, jotta ilmiö hahmottuisi mahdollisimman todellisenä yksilöiden kokemuksia ja näkemyksiä ymmärtäen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161; Patton 2002, 39). Kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologia perustuukin juuri näkemykseen siitä, että tieto rakentuu subjektiivisesti (Stake 2010, 56).

Tutkimuksen toteuttamisessa ensisijaisen tärkeää on tehdä tutkimusta tutkimusongelmaan parhaiten soveltuvilla menetelmillä (Eskola & Suoranta 1998, 12; Patton 2002, 12). Tutkijan tulee jo ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista tehdä olettaus tutkimuskohteensa luonteesta. Tähän oletukseen perustuen hänen tulisi valita omaan tutkimukseensa tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät. (Pikkarainen 2004.) Tässä tutkimuksessa laadullisen lähestymistavan piirteitä ovat haastattelu aineistonkeruumenetelmänä, harkinnanvarainen otanta, tutkijan asema sekä tutkittavien näkökulman keskeinen merkitys (Eskola & Suoranta 1998, 13–17). Edellä mainittujen piirteiden lisäksi tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys ja aineiston analyysi kehittyivät joustavasti tutkimuksen edetessä. Tämänkaltainen prosessimainen luonne on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, kun tutkimuksen elementit muotoutuvat asteittain tutkimuksen edetessä. Kyse onkin tutkimusvaiheiden ymmärtämisestä ja tulkinnasta eräänlaisena tutkijan oppimistapahtumana. (Kiviniemi 2015, 74.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni kohteena olivat yläkoulun laaja-alaiset erityisopettajat. Etsin haastateltavia käyttämällä harkinnanvaraisuutta eli valitsin erityisopettajia, joilla oletin olevan tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisuus tarkoittaa myös sitä, että keskitytään pieneen määrään tutkittavia. Tällöin tieteelliseen kriteerin keskiön muodostaa aineiston laatu, ei määrä. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisuus on tärkeää, jotta tutkittavilla henkilöillä tiedetään olevan mahdollisimman paljon kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tiesin etukäteen kahdella tutkittavalla olevan kokemusta tutkimukseni aiheesta. Loppua kolmea haastateltavaa etsin lähettämällä haastattelupyynnöitä sähköpostitse varsinaissuomalaisille yläkoulun laaja-alaisille erityisopettajille. Haastattelupyynnössä esittelin itseni, tutkimusaiheeni ja ajankohdat, jolloin pyrin haastattelut tekemään. Halukkaille osallistujille lähetin sähköpostilla teemahaastattelurungon sekä tutkimusluvan (ks. liite 1), jonka he allekirjoittivat haastattelun yhteydessä. Kaksi seuraavaa haastateltavaa löytyi helposti, mutta viidettä haastateltavaa etsin muistutusviestillä.

Tutkittavat muodostuivat viidestä yläkoulun laaja-alaisesta erityisopettajasta, joista kaksi oli miesopettajia ja kolme naisopettajia. Erityisopettajista kolme työskenteli vain yläkoulun puolella, kun taas yksi yläkoulussa sekä muutaman opetustunnin lukiossa. Yksi haastateltavista työskenteli yhtenäiskoulussa, jossa suurin osa työstä oli yläkoulun puolella ja erittäin pieni osa alakoulun puolella. Erityisopettajat olivat Varsinais-Suomen ja Keski-Suomen maakunnista, ja heidän ikänsä vaihteli 33–57 vuoden välillä. Kaikki erityisopettajat työskentelivät suurissa tai keskisuurissa yläkouluissa, joissa oppilasmäärät vaihtelivat 300–550 oppilaan välillä. Tutkittavien kouluista neljässä työskenteli kaksi laaja-alaista erityisopettajaa ja yhdessä 2,5 erityisopettajaa. Tutkittavien taustatiedot on esitetty seuraavassa taulukossa (taulukko 1). Nimet on muutettu niin, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

Tutkittavat	Ikä	Työkokemus yläkoulun eo:na	Koulun oppilas- määrä	Opetustunnit viikossa: erityisopetus/muut tunnit
Tuija	51	6	n. 300	21/3
Jussi	36	7	n. 300	25
Anna	33	1	n. 400	20/8
Milla	36	8	n. 550	29
Pentti	57	7	n. 300	18/7

Esittelen seuraavaksi, miten tutkittavat määrittelivät työnkuvansa, jotta tutkittavien joukko ja heidän työnkuvansa selkeytyisi paremmin. Aineiston kuvailulla pyritään kartoittamaan henkilöiden ominaisuuksia ja piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 145). Tutkittavien erityisopettajien työnkuva sisälsi opetusta, konsultointia, yhteistyötä ja yhteydenpitoa sekä muuta työtä, esimerkiksi raportointia, pedagogisten asiakirjojen laatimista ja päivittämistä. Kaikki erityisopettajat kertoivat opetustyön olevan kasvavissa määrin samanaikaisopetusta.

Tällä hetkellä työajasta varmaan suurin osa menee niin sanottuun samanaikaisopettamiseen eli oon siellä luokassa sit aineenopettajan kans yhdessä. (Jussi)

Mutta tänä vuonna ollaan siirrytty aika paljon siihen, et tiiviimpään yhteistyöhön sen luokkatyöskentelyn kanssa. Oikeastaan radikaalisti vähennetty sitä, että oppilaat viedään sieltä pois. (Pentti)

Erityisopettajat kuvailivat työnkuvansa hyvin laajaksi, varsinkin siksi, että muiden töiden osuus opetustuntien lisäksi on valtava.

Mutta vois sanoa, että semmonen ihan perinteinen opetus on... Musta tuntuu, että vuosi vuodelta tavallaan niinkun muu työ vie sitä aikaa enemmän ja enemmän. -- Siinä on kyllä laidasta laitaan kaikkea muuta hyvinvointiin ja kasvatukseen liittyvää työtä. Ja sitten on tietysti kaikkea tämmöstä nivelyötä, testaamista, jotain eteenpäin ohjaamista moniammatillisen tuen piiriin, opiskelustrategioiden opetusta ja oppimaan oppimiseen ohjaamista. Jopa tämmöstä niin kuin

mielenterveystyötä tavallaan, eli mietitään sitä oppilaan omaa jaksamista ja ajan-käyttöä. Hyvin laaja on se toimenkuva kyllä. (Tuija)

Ihan hirveen paljon kaikennäköistä. Työskentelyä tietysti ihan opettajana... mutta must tuntuu, että se opettajuus tässä on ehkä niinku 50–50... Että kyllä siihen liittyy niin paljon niinku semmosta sosiaalipuolen hommaa ja sitten tietysti perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja lasten ja nuorisopsykiatrian ja koulun oppilashuoltohenkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä. (Anna)

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, sillä halusin tutkia erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia. Haastattelussa tutkittavalle annetaan mahdollisuus kertoa itseään koskevista asioista vapaasti, merkityksiä luoden. Haastattelua on perusteltua käyttää aineistonkeruumenetelmänä, kun tutkija etukäteen tietää tutkimusaiheen tuottavan moninaisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.) Haastattelun etuna muihin aineistonkeruumenetelmiin verrattuna on myös sen joustavuus tilanteen ja vastaajien edellyttämällä tavalla. Haastattelijan on mahdollista toistaa kysymyksiä, selventää ilmauksia, syventää haluttua tietoa lisäkysymyksillä ja käydä keskustelua tutkittavan kanssa. (Atkins & Wallace 2012, 86; Hirsjärvi ym. 2010, 205; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa tyypillisesti aihepiirit ovat jo tiedossa, mutta kysymykset eivät ole tarkkaan aseteltuja. (Hirsjärvi ym. 2010, 208.) Menetelmä on muodoltaan niin avoin, että haastateltava pääsee halutessaan puhumaan hyvin vapaamuotoisesti (Eskola & Suoranta 1998, 66), mikä mahdollisti subjektiivisten kokemusten tutkimisen tässä tutkimuksessa. Lisäksi teema-alueet takasivat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltiin tietyissä raameissa samoista asioista. Olisin voinut käyttää aineistonkeruumenetelmänä myös avointa haastattelua eli syvähaastattelua, joka muistuttaa eniten avointa ja vapaata keskustelua (Hirsjärvi ym. 2010, 209). Avoin haastattelu kuitenkin vaatii yleensä useamman haastattelukerran eikä kaikkien haastateltavien kanssa käydä läpi samoja teema-alueita (Eskola & Suoranta 1998, 65).

Teemahaastattelussa ei kuitenkaan voida kysyä mitä tahansa, vaan tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään jo. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Valitut teemat perustuivat teorian lisäksi omiin kokemuksiini ja aiheen tuntemiseen, mitkä ovat Eskolan & Vastamäen (2015, 35) mukaan ominaista hyvälle tutkimukselle ja haastatteluteemoille. Valittujen teemojen tulisi olla niin väljiä, että tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus paljastuisi mahdollisimman hyvin (Hirsjärvi & Hurme 2014, 67). Teemahaastattelurungon teemoiksi muodostuivat työtehtävät, yhteistyö ja työyhteisö (ks. liite 2).

Haastattelut suoritettiin erityisopettajien työpaikoilla ja haastattelut nauhoitettiin ääninauhalle. Haastattelutilanteiden alussa keskustelimme tutkimuksen ulkopuolista asioista, kuten päivän kulumisesta ja minun opiskelu- ja työhistoriastani. Tällaisen esipuheen tehtävänä on vapautuneen ja turvallisen ilmapiirin sekä keskustelusuhteen luominen (Cohen, Manion & Morrison 2013, 422; Eskola & Vastamäki 2015, 32). Hyvä haastattelija on tutkimusaiheen asiantuntijuuden lisäksi taitava kommunikoija (Cohen ym. 2013, 422; Kvale 2007, 81) ja ilmapiirin luomisen lisäksi kerroinkin haastattelun olevan enemmänkin vapaata puhetta tutkimusaiheesta. Teemahaastattelu on lähellä syvähaastattelua, joten tavoitteena voidaan pitää kommunikaation luontevuutta eikä kaavamaisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 97). Näin ollen hyvä haastattelija on tilanteen vaativalla tavalla sensitiivinen ja osoittaa haastattelijaa kohtaan kiinnostusta, kunnioitusta sekä avointa kuuntelua (Kvale 2007, 55; 82). Vaikka pidin luottamuksellisen ja luontevan ilmapiirin muodostumista tärkeänä, kiinnitin myös huomiota rooliini ammattimaisena haastattelijana. Haastattelija on tilanteessa osallistuva, mutta hänen tulee kuitenkin olla puolueeton ja neutraali (Hirsjärvi & Hurme 2014, 97–98).

Ennen haastattelujen aloittamista kävin kaikkien haastateltavien kanssa läpi heille etukäteen jaetun teemahaastattelurungon teema-alueet. Muistutin kuitenkin, että teemoissa voidaan liikkua vapaasti tai palaten jo keskusteltuihin teemoihin. Teemahaastattelussa olennaista ovat tutkittavien asioille antamat

merkitykset sekä se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48). Varsinaisen haastattelun aloitin esitietoja kysymällä, jonka jälkeen pyysin haastateltavia kuvailemaan työnkuvaansa. Avauskysymysten tärkeä tarkoitus on, että haastateltava kokee pystyvänsä vastaamaan kysymyksiin (Cohen ym. 2013, 422). Haastattelu aloitetaan laajoilla ja helpoilla kysymyksillä, josta edetään spesifimpiin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2014, 107). Teema-haastattelun luonteen mukaisesti teema-alueiden järjestys ja laajuus vaihtelivat haastattelusta toiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87).

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointiin käytin sisällönanalyysia, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Laadullisen tutkimuksen analyysissa teorian ja aineiston suhde päättelyn logiikassa määrittää tutkimuksen tekoa. Tämän suhteen perusteella laadullinen analyysi voidaan yleisesti jakaa aineistolähtöiseksi tai teorialähtöiseksi analyysiksi. Teorialähtöistä analyysia ohjaa valittu aikaisempi teoria tai malli, jota testataan tutkimuksen kontekstissa. (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Teorialähtöisessä analyysissa päättelyn logiikka perustuu yleensä deduktiiviseen päättelyyn eli yleisestä yksittäiseen. Aineistolähtöisessä analyysissa puolestaan pyritään luomaan teoria tutkimusaineistosta lähtien, jolloin päättelyn logiikka kulkee yksittäisestä yleiseen eli induktiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107; 110.)

Tämän tutkimuksen kannalta katsoin kuitenkin parhaaksi näiden kahden edellä mainitun analyysin välimuodon, teoriaohjaavan analyysin. Tässä analyysimuodossa analyysi ei pohjaudu teoriaan, mutta teoria toimii apuna. Teoriaohjaavassa analyysissa tunnistetaan aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen tarkoituksena on teorian testaamisen sijaista luoda uusia ajatuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Teoriaohjaava analyysi vastaa aineistolähtöistä analyysia koskevaan pulmaan siitä, että ei ole olemassa täysin objektiivisiä ”puhtaita” havainnoja. Näin ollen tutkijan valinnat ja tutkimusasetelma itsessään vaikuttavat aina jollain tapaa tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Lähtökohdiltaan analyysi

eteni aineiston ehdoilla ja analyysiyksiköt valittiin aineistosta, mutta analyysitapa oli ennen kaikkea teoriaa ja empiriaa yhdistävä (Eskola 2010, 186). Teorian osuus analyysin päättelyssä tulee mukaan loppuvaiheessa, josta raportoin myöhemmin.

Analyysivaihe alkoi haastattelujen litteroinnilla, jonka aikana tutkija tutustuu aineistoon alustavasti (Eskola 2018, 210). Tässä tutkimuksessa litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 50 sivua, kun valittuna oli Calibri-fontti, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5. Tämän jälkeen luin litteroidun aineiston läpi useaan otteeseen. Ennen analyysia tulee tehdä vahva päätös siitä, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ja jättää pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Päädyin jättämään analyysin ulkopuolelle tutkittavien määritelmät työnkuvan sisällöstä, joka on kuitenkin raportoitu alaluvussa 5.2. Tämän lisäksi analyysista jätettiin pois kohta, jossa eräs haastateltava puhui koulutuksensa aikaisista asioista ja toinen haastateltava tulevasta yhteistyöstä yliopiston kanssa. Kyseiset kohdat eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin. Toinen tutkimuskysymys sen sijaan muodostui aineistoa läpi luettaessa, sillä kaikki tutkittavat kertoivat runsaasti työn haasteita helpottavista asioista sekä kehittämisehdotuksista.

Analysointi tapahtui kahdessa osassa niin, että molempia tutkimuskysymyksiä analysoitiin erikseen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eteni aluksi aineistolähtöisesti ja seurasi Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaista kolmevaiheista analyysiprosessia: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen aineistosta eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden, joka voi olla yksi sana tai useampi virke tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108; 122). Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa, pelkistämässä, aineistosta karsitaan epäolennainen tieto pois ja tiivistetään data pelkistettyihin ilmauksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tässä tutkimuksessa etsin tutkimuskysymysten mukaisia ajatuskokonaisuuksia, jonka jälkeen pelkistin alkuperäisilmaukset tiiviimpään muotoon erilliseen tiedostoon (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkkejä aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<p>"Varmaan se isoin haaste on, et miten jakaa sitä tukea kaikille, jotka sitä tarvitsee. Eli lähtökohtana on ne erityisen ja tehostetun tuen oppilaat." (Milla)</p> <p>"Haaste on just se et mun täytyy yksinkertaisesti miettiä, et noiden tukeminen on hyödyksi ja noille mä nyt annan jotain jos ehdin." (Pentti)</p>	Tuen priorisointi
<p>"Mut et, kyl se aika on haaste. -- Se on varmaan just suurin haaste et eihän se työaika riitä mihinkään." (Milla)</p> <p>"No tietyl tapaa siis ajan käyttö tai rajallinen aika on varmaan kaikkes työssä mut kyl se täs tulee jotenkin niin et... ihan kauheesti ei oo silleen budjetoituu aikaa varsinkaan niit oppituntien ulkopuolisiin asioihin niinku silleen käytettävissä." (Jussi)</p>	Työaika ei riitä kaikkiin työtehtäviin
<p>"Mutta vois sanoa, että semmonen ihan perinteinen opetus on... Musta tuntuu, että vuosi vuodelta tavallaan muu työ vie sitä aikaa enemmän ja enemmän." (Tuija)</p> <p>"Ja paperitöiden määrä on aika valtava ja se raportoinnin..." (Anna)</p> <p>"Ja tänä syksynä oon voimakkaasti huomannut myös sen, et on niin paljon sitä kaikkea muuta. Että se opetettavien tuntien toteutuminen on joskus tosi vaikeeta." (Milla)</p>	Muu työ vie aikaa kasvavassa määrin

Seuraavaksi värikoodasin pelkistettyjä ilmauksia samankaltaisuuksien mukaan. Redusointi pohjustaa analysoinnin seuraavaa vaihetta, klusterointia, jossa samaa ilmiöitä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja näin muodostetaan alaluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Luin ryhmiteltyjä ilmauksia läpi useaan otteeseen ja pohdin niiden sisältöä tarkasti. Pysin muodostamaan alaluokat niin, että vähintään kaksi tutkittavaa oli puhunut ilmiöstä. Otin mukaan kuitenkin myös yksittäisten erityisopettajien esiin nostamia asioita, jotka olivat mielestäni merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Nimesin alaluokat niiden sisältöä kuvaavalla yhdistävällä käsitteellä. Klusterointi eteni aineistolähtöisesti niin, että alaluokkia yhdistelemällä muodostui yläluokkia ja edelleen pääluokkia. Pääluokkia ja yhdistäviä tekijöitä luokitellessa analyysiin tuli mukaan teorian osuus, josta kerron seuraavaksi.

Analyysin abstrahoinnissa korostui teorian yhdistäminen empiiriseen aineistoon. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa teoreettiset käsitteet tuodaan analyysiin valmiina, ilmiöstä "jo tiedettynä" (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Olin jo analysoinnin alussa päättänyt etukäteen pääluokkia yhdistävät tekijät tutkimuskysymysten mukaisesti. Yhdistävät tekijät olivat työnkuvan haasteet ja työn haasteita helpottavat tekijät. Analyysiprosessista tein kaksi

taulukkoa, joista näkyvät vaiheiden eteneminen ja käsitteiden muodostuminen (ks. liite 3).

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys on merkittävässä asemassa, kun arvioidaan tutkimuksen laatua sekä luotettavuutta. Hyvässä tutkimuksessa eettinen sitoutuneisuus kulkee koko työn mukana laadukkaasta tutkimussuunnitelmasta hyvään raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150.) Tutkimuksessa on sovellettu yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita, jotka liittyvät tiedon hankintaan, tutkimus- ja arviointimenetelmiin sekä tulosten julkistamiseen (Hirsjärvi ym. 2010, 25; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tässä tutkimuksessa eettinen toiminta on huomioitu etenkin hyvässä raportoinnissa ja lähteiden tarkassa merkitsemisessä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Ennen kaikkea tutkimus on toteutettu yleisesti hyväksytyjen tieteellisten toimintatapojen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) mukaisesti noudattamalla rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkimusaiheen valinta ja tutkimuksen tarkoitus ovat itsessään olleet eettisiä tutkijan ehdoilla tehtyjä valintoja, jotka on perusteltu tutkimuksen johdannossa ja tutkimustehtävän muotoilussa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Tutkimuksen aiheen – erityisopettajien työn haasteiden – ei katsottu käsittelevän eettisesti liian arkaluontoisia asioita tai ihmisten yksityisyyttä.

Tutkittavien yksityisyys ja suoja ovat keskiössä laadullisen tutkimuksen eettisyyskysymyksissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Tutkimuksen lähtökohtana on ollut ihmisarvon kunnioittaminen, joten tutkittavien osallistuminen on ollut vapaaehtoista (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 25). Lisäksi tutkittavilla on ollut oikeus jättäytyä pois missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Kaikki tutkittavat ovat suostuneet tutkimukseen kirjallisella tutkimusluvalla, johon on kirjattu tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimusluvassa tutkittaville on myös kerrottu, että heidän identiteettinsä jää nimettömäksi ja tutkimustiedot ovat tutkimuksen loppuunsaattamiseen saakka vain tutkijan

vastuullisessa käytössä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Täydellinen anonyymiteettisuoja on mahdotonta, sillä tutkielmassa on raportoitu tutkittavien sukupuoli, ikäjakautuma, maakunnat sekä työkokemusvuodet. Nämä tiedot ovat merkittäviä tutkimuksen kannalta, mutta eivät kuitenkaan paljasta tutkittavien identiteettiä. Tuloksia julkistaessa on huolehdittu, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (ks. Eskola & Suoranta 1998, 43).

Tutkimuksen eettisyyteen saattaa vaikuttaa, jos tutkija ja tutkittava ovat entuudestaan toisilleen tuttuja. Tässä tutkimuksessa kaksi haastateltavista oli tutkijalle entuudestaan tuttuja, sillä tutkittavien valinta perustui harkinnanvaraiseen otantaan. Tämän ei silti katsota vaikuttaneen tutkimuksen vapaaehtoiseen osallistumiseen tai aineiston tulkintaan. Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde ei kuitenkaan ollut riippuvuussuhde (ks. Eskola & Suoranta 1998, 42).

6 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia työn haasteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät helpottavat työn haasteita. Tarkastelen tutkimukseni tuloksia kahdessa alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kertomalla, millaisia haasteita erityisopettajat kokevat työssään. Toisessa alaluvussa esittelen, millaiset tekijät helpottavat erityisopettajien työn haasteita. Alaluvut on rakennettu niin, niistä koostuvat otsikot vastaavat tutkimuksen pääluokkia. Lihavoidut käsitteet sen sijaan ovat yläluokkia ja kursivoidut käsitteet alaluokkia. Nämä edellä mainitut tulosluvun rakenteelliset seikat perustuvat aineiston analyysin luokitteluun (ks. liite 3).

6.1 Työn haasteet

6.1.1 Aika-, resurssi- ja byrokratiahaasteet

Ajanpuute sekä resurssipula olivat erityisopettajien kokemusten mukaan työn merkittävimpiä haasteita. Ajan sekä resurssien riittämättömyys kytkeytyivät toisiinsa negatiivisesti, sillä resurssivajeessa aika ei riitä sekä oppilaiden tukemiselle että muille työtehtäville. Lisäksi pääluokkaan kuuluivat byrokratian ja säädöksien aiheuttamat haasteet.

Ajanpuute. Ajan riittämättömyys tuli vahvasti esiin erityisopettajien vastauksissa. Erityisopettajat kokivat, ettei *työaika riitä kaikkiin työtehtäviin*. Erityisesti tuntui haastavalta löytää aikaa oppituntien ulkopuolisille työasioille, jotka kuitenkin koettiin isona ja tärkeänä osana työnkuvaa. Ajan löytäminen kaikkien työtehtävien hoitamiseen oli yksi selkeimmistä työn haasteista.

Se on varmaan just suurin haaste, et eihän se työaika riitä mihinkään. Ja sit just se, et on monta asiaa, mitkä pitää hoitaa oppituntien aikana. Et miten sä niinku sinne oppituntien lomaan saat sen kaiken muun työn tai konsultoivan työn.
(Milla)

No tietyl tapaa siis ajan käyttö tai rajallinen aika on varmaan kaikessa työssä, mut kyl se täs tulee jotenkin... Et ihan kauheesti ei oo budjetoitu aikaa varsinkaan niihin oppituntien ulkopuolisiin asioihin silleen käytettävissä. (Jussi)

Ajanpuute korostui etenkin siinä, ettei aineenopettajien kanssa tehtävälle yhteissuunnittelulle ja yhteistyölle löydy tarpeeksi aikaa. Ensinnäkin, yhteisen ajan löytämisen haastavuuden nähtiin johtuvan erityisopettajien täysistä lukujärjestyksistä ja työpäivistä. Lisäksi erityisopettajat kokivat, että erityisopettajan ja aineenopettajien lukujärjestyksistä oli vaikea löytää molemmille sopivaa suunnittelu-aikaa. Erityisopettajat mielsivät yhteistyön ja yhteisen suunnitteluajan hyvin oleelliseksi osaksi perustyötään, jotta oppilaiden opetus ja tukeminen toteutuisi mahdollisimman hyvin. Heidän vastauksistaan välittyi turhautuneisuutta siihen, ettei aikaa tärkeäksi mielletylle yhteistyölle ja sen kehittämiseksi löydy tarpeeksi.

Sit taas aineenopettajien kanssa se tota... Et mist löytyy se aika sit tässä järjestelmässä. (Jussi)

Suunnittelulle pitäis löytää aikaa sinne lukujärjestyksen sisälle. Et ku nythän siihen ei oo mitään erikseen olevaa aikaa ja se vie kuitenkin tosi paljon aikaa. (Milla)

Kun oppilaalla on erityisopettajien mukaan laajempia haasteita, ne näkyvät usein monessa oppiaineessa ja tilanteessa. Näin ollen koettiin, että joskus yläkoulun hajanaisen luonteen takia on erittäin haasteellista saada kaikki kyseistä oppilasta opettavat henkilöt samaan paikkaan suunnittelemaan tukitoimia oppilaan oppimisen edistämiseksi. Kokemukset ajan löytämisestä yhteistyölle eivät rajoittuneet pelkästään aineenopettajiin. Lisäksi koettiin, että yhteistyölle oppilashuoltohenkilöstön muiden jäsenten eli koulupsykologin, kouluterveydenhoitajan ja koulukuraattorin kanssa ei löydy aikaa. Yksittäisten oppilaiden koulunkäynnin ja kasvatuksen tuen suunnittelu sekä toteuttaminen ovat osa monen koulun ammattilaisen jokapäiväistä työtä, joten yhteistä aikaa oppilashuoltohenkilöstön kesken on hyvin vaikea löytää.

On niinku mahdottomuus saada kuutta seittemää ihmistä samaan aikaan samaan paikkaan suunnittelemaan yhtä ehjää kokonaisuutta oppilaan tukemiseksi. Et se tota ajankäyttö ja tietyl tapaa semmosen ehjä yhteistyön saaminen on aika haasteellista. (Jussi)

Eräs haastateltavista mainitsi, että *arjessa ei myöskään ole aikaa pysähtyä* miettimään yhteistyön tapoja ja muita mahdollisia toimintakulttuuria ohjaavia menettelytapoja. Tämä on tärkeä yksittäinen esiin tullut ajan puutteeseen liittyvä haaste, sillä perustyöhön liittyvän yhteissuunnittelun lisäksi olisi tärkeää löytää yhteistä aikaa siihen, että voitaisiin kriittisesti pohtia käytössä olevia toimintatapoja sekä muita mahdollisia menetelmiä toimintakulttuurin edistämiseksi.

Joskus pitäis mieltä et miten me voitais sitä yhteistyötä kehittää, ku nyt me tehdään sitä koko ajan. Et meil vois olla tehokkaampiakin tapoja toimia yhdessä. Se on varmaan kans yks haaste ja semmonen mietinnän paikka kyllä. (Milla)

Yksi erityisopettaja toi myös esille, kuinka koulun arjessa ei ole tarpeeksi aikaa oppilaiden kohtaamiselle, jonka hän kuitenkin koki erittäin tärkeänä. Opettajan puheesta välittyi turhautuminen jatkuvaan ajanpuutteeseen, joka vaikuttaa kielteisesti inhimilliseen kohtaamiseen.

Resurssipula. Erityisopettajien kokemuksista välittyi, että resurssipula koetaan merkittävimpana työn haasteena, joka heijastuu moneen muuhun haasteeseen, ennen kaikkea ajan puutteeseen. Resurssipulalla opettajat tarkoittivat sitä, että heidän kouluissaan laaja-alaisia erityisopettajia on liian vähän suhteutettuna oppilaiden ja oppimisen haasteiden määrään. Erityisopettajien aika ei riitä kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että resurssipulan takia erityisopettajat joutuvat kylmästi *priorisoimaan tuen jakamisen* tietyille oppilaille. Erityisopettajien puheista pystyi tulkitsemaan väsymystä siihen, että resurssipulan takia tuen tasapuolinen tarjoaminen kaikille tukea tarvitseville oppilaille on haastavaa. Lisäksi vastauksissa nousi esiin, että tuen priorisoinnin seurauksena kolmiportaisen tuen alin taso eli yleinen tuki jää useimmiten vähäiseksi.

Mä koen täällä meidän koulussa, että aika- ja resurssihaaste on ihan ensimmäinen. Mut sit ku joka paikkaan ei pysty repeemään -- Tarvetta ois paljon enemmän, mitä me pystytään tääl tarjoamaan. (Anna)

Tuen jakaminen sitä tarvitseville, niin se on aina resurssikysymys. Et tuntuu esimerkiksi hurjalta, et jos mä olen ainut erityisopettaja ens vuonna. Et ei viidensadan oppilaan koulussa voi olla vaan yhtä erityisopettajaa. -- Varmaan se isoin

haaste on, et miten jakaa sitä tukea kaikille, jotka sitä tarvitsee. Eli lähtökohtana on ne erityisen ja tehostetun tuen oppilaat. (Milla)

Resurssipula ja tuen priorisointi liittyvät kiinteästi *inklusion haasteisiin*. Yksi opettaja otti vahvasti kantaa siihen, että inklusiota toteutetaan väärällä tavalla ilman tarvittavia resursseja. Hänen mukaansa yleisopetuksessa heikoimpien oppilaiden välille on syntynyt laajempia tasoeroja, ja heikoimpien oppilaiden tukemiseen tarvittaisiinkin ehdottomasti enemmän laaja-alaisia erityisopettajia. Syyt tasoerojen kasvamiseen löytyvät erityisopettajan mukaan inklusiivisen koulun ajatusmallista sekä kolmiportaisen tuen käyttöönotosta, sillä uudistusten seurauksena erityiskouluja ja -luokkia on lakkautettu. Muutoksen tarkoituksena oli, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat siirtyvät yleiskouluun, missä heille tarjotaan tarvittava tuki. Erityisopettajan mukaan muutos on toiminut vain yhteen suuntaan: tuen määrä ei ole lisääntynyt, vaikka erityisluokkia on lakkautettu.

Säädökset ja byrokratia. Myös *korkeamman tason systeemeissä* löytyy puutteita, joiden vaikutus näkyy erityisopettajan työn haasteissa. Yksi haaste nähtiin siinä, että kuntatasolla ei tällä hetkellä pystytä vastaamaan oppilaiden psyykkisen oireilun lisääntymiseen tarpeeksi tehokkaasti. Tämän vuoksi erityisopettaja voi työssään kokea olonsa avuttomaksi, kun oppilaan psyykkisiin haasteisiin ei löydy asianmukaista hoitoa. Erään haastateltavan mukaan työn haasteita lisää myös Suomessa käytössä oleva koulusysteemi valmistavan opetuksen oppilaiden (Valmo) osalta, ja nämä oppilaat ovat lähivuosina olleet ja tulevat olemaan kasvava oppilasryhmä yleisopetuksen luokissa. Valmo-oppilaiden yleisopetukseen siirtyminen vaatii lähes poikkeuksetta jonkinlaista tukimuotoa. Jos valtakunnallisesti tai paikallisesti ei löydy toimivia systeemejä, voi erityisopettajan vastuulle jäädä tukea Valmo-oppilaiden koulussa pärjäämistä.

Ja siin on siis systeemissäkin vikaa, et ihminen tulee kouluun ihan ilman koulustaustaa vuodeksi, ehkä saa toisen jatko vuoden. Hän saavuttaa hienosti sellasii oppimistuloksii, et on neljäs/viidesluokkalaisen tasolla. Sit mennäänkin kahdeksannelle luokalle. (Pentti)

Monimutkaiset asiakirjat ja prosessit olivat yhden erityisopettajan mielestä vahvasti yhteydessä työn haasteisiin. Erityisopettaja koki kunnan pedagogisten

asiakirjojen rakenteen olevan monimutkainen, mikä lisää hänen raportointiin käyttämänsä aikaa sekä niitä koskevan konsultoinnin määrää työssä. Asiakirjojen monimutkaisuuden lisäksi hän koki, että kolmiportaisen tuen käyttöön otomyötä oppilaan saaminen keskitetyn palvelun kouluun oli monimutkaistunut kunnan sisällä. Hänen mielestään ”Ennen vanhaan keskusteltiin tilanteesta ja todettiin, et tää on parempi ratkaisu. Nyt päätös menee kylmästi veroilmoituksen perusteella”. Veroilmoituksella hän viittasi dokumentteihin ja pedagogisiin asiakirjoihin, joihin päätös erityisen tuen oppilaan koulupaikasta perustuu.

6.1.2 Työnkuvan laajuuteen liittyvät haasteet

Toinen työn haasteita koskeva pääluokka muodostui työnkuvan laajuuteen liittyvistä haasteista. Merkittävin löydös oli haaste lisääntyneessä muun työn määrässä, joka koski erityisesti asiakirjatyötä ja yhteistyötä. Lisäksi työnkuvan laajuuteen liittyviä haasteita olivat työn hektisyys ja pirstaleisuus, erityisopettajan rooliristiriidat sekä oppilaiden tukemisen haasteet.

Muun työn määrä. Lähes kaikkien erityisopettajien mielestä opetustuntien lisäksi tehtävä *muu työ on kasvanut ja kasvaa entisestään*. Muusta työstä puhuesaan he viittasivat pedagogisten asiakirjojen laatimiseen ja täyttämiseen, päivittäiseen raportointiin Wilmaan sekä palavereihin ja tapaamisiin. Vastauksissa tuotiin esiin yhteistyön näkökulmaa tässäkin lähestymistavassa, sillä heidän mukaansa *yhteistyön ja yhteydenpidon valtava määrä* ovat itsessään haaste. Toisaalta yksi erityisopettaja puhui tärkeästä seikasta koskien ristiriitaa yhteistyön määrässä. Hänen mukaansa ”erityisopettaja on varmasti yks koulun toimija, joka tekee eniten yhteistyötä muiden kanssa”. Tällöin yhteistyö työn tekemisen edellytys, mutta samalla haaste, koska se vie runsaasti aikaa. Muun työn määrän lisääntymisen seurauksena erityisopettajat kokivat, että heidän lukujärjestystensä mukaisten opetustuntien toteutuminen on ajoittain haastavaa. Lisäksi osan mukaan työpäivät olivat pidentyneet muun työn lisääntyessä.

Musta tuntuu, että vuosi vuodelta tavallaan niinku muu työ vie sitä aikaa enemmän ja enemmän. Että tämmösiä perinteisiä oppitunteja voi päivässä olla ihan

vain muutama, mutta silti päivä täyttyy. Et se on 8–10 tuntia vähintään työtä.
(Tuija)

Työnkuvaan laajuuteen liittyi vastauksien mukaan *työn pirstaleisuus ja hektisyys*, mikä koettiin yhtenä työn perustavanlaatuisista haasteista. Yhteistyön valtava määrä, nopeasti vaihtuvat tilanteet ja koko yläkoulusysteemin huomioon ottaminen vaativat yläkoulun laaja-alaiselta erityisopettajalta *joustavuutta ja sopeutumista*.

Et ne tilanteet on niinku kauheen vaihtuvia. Välillä se tuntuu sellaselta tulipalojen sammuttamiselta... Et mul voi olla hyvät suunnitelmat jonkun kanssa tehdä tätä, mut sit tuleekin jossain toisessa paikkaa jotain... Et erityisopettaja on sit aika usein se, ketä hälytetään paikalle, jos on joku tilanne päällä niin sanotusti. Et se on haastavaa. (Anna)

Erityisopettajan rooliin liittyvät ristiriidat. Erityisopettajan rooliin koulun työyhteisön jäsenenä tuntui liittyvän ristiriitaisia haasteita, mutta toisaalta myös hyviä puolia. Haastateltavien puheista välittyi ammattiin liittyvä suuri vastuu, sillä laaja-alaiset erityisopettajat ovat oppilaiden kanssa tekemisissä monessa oppiaineessa. Vastuu korostuu luonnollisesti niiden oppilaiden kanssa, joilla oppimisen ja koulunkäynnin haasteet ovat laajoja. Näin ollen erityisopettajat usein tuntevat oppilaat paremmin kuin aineenopettajat tai oppilaiden omat luokanohjaajat, mikä lisää vastuun ja työn määrää. Yksi erityisopettajista työskenteli yhtenäiskoulun ala- ja yläkoulun puolella, minkä seurauksena hän tunsii oppilaat pidemmältä ajalta kuin muut opettajat, ja koki sen vuoksi suurta vastuuta oppilaiden oppimisen tukemisesta.

Valitettavasti se vastuu aika usein kaatuu erityisopettajalle. -- Sitten erityisopettaja kuitenkin näkee niitä oppilaita, siitä tulee sitten vähän niin kuin semmonen emo niille oppilaille. Että hyvät ja huonot puolet siinäkin. (Tuija)

Erityisopettajan työhön kuului monen haastateltavan mukaan ammatin luonteen mukainen *tunnollisuus*, joka osaltaan kuitenkin lisää työn haasteita. Yksi erityisopettajista kutsui itseään *jokapaikanhöyläksi*, sillä hänen roolinsa oli automaattisesti olla mukana monessa aktiivisesti. Toisen erityisopettajan mukaan tunnollisuuteen liittyy suuresti haaste *omasta jaksamisesta*. Vastuun ja tunnollisuuden myötä työpäivät ovat niin täysiä ja hektisiä, että tauot jäävät usein

olemattomaksi, jolloin oma jaksaminen on koetuksella. Tunnollisuuden myötä kolmas erityisopettaja koki, että erityisopettajat useimmiten hoitavat kaikki työnsä työajasta riippumatta. Tällöin työn haasteet eivät välttämättä tule näkyviksi koulun johdolle eikä lisäresurssin tarvetta ymmärretä, ”kun hommat tulee kuitenkin aina hoidettua”.

Oppilaiden tukemiseen liittyvät haasteet. Osa erityisopettajista toi esille haasteita liittyen oppilaiden tukemiseen. Yksi opettajista kertoi oppilaan *oppimaan oppimisen taitojen lisäämisen* olevan ikuisuushaaste. Tällä hän viittasi motivaation ja oppimisen taitojen lisäämiseen oppilaan isossa luokassa työskenteleeseen. Sama erityisopettaja toi myös esille haasteen liittyen oppilaiden kokonaisvaltaisempaan tukeen. Hänen mukaansa haasteena on, että puhtaasta oppiainekeskeisestä tukemisesta siirryttäisiin tukemaan laajemmin oppilaan opiskelutaitoja tai muistitekniikoita, mikä toisaalta sisältää haasteen lisäksi positiivisen mahdollisuuden.

Ja sitten kolmas haaste on sellainen, että niitten oppilaiden kanssa ei oo pienryhmässä mitään vaikeutta, et yleensä kaikki tulee mielellään ja ne tykkää olla siellä ja ne huomaa et siitä on hyötyä. Ja tavallisesti oppilas toimiikin hyvin siellä erityisopettajan pienryhmässä, mutta miten saadaan se toiminta siirtymään isoon luokkaan. Eli tavallaan se et sais sitä motivaatiota lisättyä myös sinne isoon luokkaan. (Milla)

Lisäksi erityisopettajat ottivat esille *oppilaiden lisääntyvän psyykkisen pahoinvoinnin*. Haastateltavien puheissa tuli esille psyykkisen pahoinvoinnin selkeä lisääntyminen, minkä tukemisen he kokivat työssään haastavaksi. Yksi erityisopettaja sen sijaan koki vahvasti, että *tukea tarvitsevien oppilaiden tasoerot ovat valtavat*, mikä yhdessä resurssipulan kanssa lisää työn haastavuutta.

No työnkuvan haasteita yleisesti ottaen on se, että oppilaiden oppimisskaala, millä he niinku liikkuu oppimissuoritusten perusteella. Se on niinku viime vuosina muuttunut. Se ei enää missään nimessä oo 4–10 vaan ennemminkin 1–15. -- Siel on hirveen iso gäppi, kuinka paljon tukea he vaativat. (Pentti)

Toinen erityisopettaja kuvaili, kuinka oppilaiden haasteet ovat nykyään niin moninaisia, että tuen rakentamisen laajuus luo itsessään haasteita. Tällaiset moninaiset haasteet liittyivät esimerkiksi keskittymisvaikeuksiin ja elämänhallinnan,

kuten nukkumisen, haasteisiin. Haasteiden laajuuden myötä erityisopettajan työ on aikaisempaa enemmän *oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen ja hyvinvoinnin parantamista* ja kokonaisvaltaisten tukitoimien suunnittelua yhdessä perheen ja muiden opettajien kanssa.

6.1.3 Haasteet yhteistyössä

Kolmas työn haasteita koskeva pääluokka muodostui haasteista yhteistyössä. Tämä luokka jakaantui konsultoinnin haasteisiin sekä haasteisiin yhteistyössä aineenopettajien kanssa, yhteistyössä oppilashuoltohenkilöstön kanssa, työyhteisön sisällä ja yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Vahvimmin erityisopettajat kokivat yhteistyön haasteita aineenopettajien kanssa, konsultoinnissa sekä puutteellisessa tiedotuksessa oppilashuoltohenkilöstön kanssa.

Haasteet yhteistyössä aineenopettajien kanssa. Erityisopettajien mukaan yhteistyössä aineenopettajien kanssa riittää haasteita, mikä on toisaalta oletettavaa, kun erityisopettajan työstä suuri osa on yhteistyötä juuri heidän kanssaan. *Huonosti suunniteltu samanaikaisopetus* mietitytti vahvasti muutamaa haastateltavaa. Samanaikaisopetus on kasvavissa määrin käytetty opetusmuoto yläkouluissa, jonka takia sen kehittäminen kaikkia tukevaksi ja tehokkaaksi opetuksiksi on yksi suurimmista työn haasteista. Etenkin erityisopettajan rooli samanaikaisopettajana puhututti niitä erityisopettajia, jotka eivät olleet tähän rooliinsa tyytyväisiä. Heidän mukaansa suunnittelematon samanaikaisopetus koettiin myös resurssien hukkauksena, jos erityisopettaja oli luokassa ohjaajan roolissa.

Ja sit just se semmonen raja siinä, et olen siellä erityisopettajana enkä ohjaajan roolissa. Eli miten tuoda semmonen erityispedagoginen osaaminen sinne tunneille, mut se tulee sen yhteisen suunnittelun kautta toki. (Milla)

Et ne tuntien sisällöt ois mietitty niin, että ois jonkinlainen toistuvuus ja pysyvyys siinä, et milloin ois järkevää ottaa tietynlaisii juttui sillon ku siel on laaja-alainen mukana. Ettei vaan avata kirjaa ja katota et jaaha täältä tulee vaan lauluja ja jotain missä me voidaan olla vaan järjestyksenvalvoja ja mist toivoo, et laaja-alaiset pääsis eroon. -- Että semmonen suunnitelmallisuus ja struktuuri tiettyihin oppiaineisiin. (Anna)

Kaikkien erityisopettajien mukaan yhteistyö aineenopettajien kanssa sujuu pääsääntöisesti hyvin, mutta aina löytyy niitä aineenopettajia, joiden pedagogiset näkemyserot poikkeavat erityisopettajien näkemyksistä niin, että yhteistyö on tahmeaa. *Aineenopettajien pedagogiset ja kasvatukselliset näkemyserot* olivat erityisopettajien mielestä yksi hankalimmista yhteistyöhön liittyvistä haasteista.

Yläkoulu taas tullaan siihen et niitä toimijoi tai opettajii on niin paljon, niin jokaisel on vähän semmonen oma käsitys opettamisesta mun mielest. (Jussi)

Aineenopettajalla on niin vahva semmonen oman tekemisen ja opetus tapahtuu luokkahuoneessa suljetuin ovin. (Milla)

Sitten on toki opettajia, joiden niinku pedagoginen näkemys on niin eri kuin itsellä, et se yhteistyö on hyvin hankalaa. (Pentti)

Osa erityisopettajista pohti syynä tähän olevan koulutukselliset erot, sillä aineenopettajien koulutuksessa ei perinteisesti ole korostettu pedagogista ja kasvatuksellista osaamista samalla tavalla kuin erityisopettajien koulutuksessa. Aineenopettajat eivät välttämättä aina ymmärrä erityisopettajan tavoin, mikä merkitys kasvatuksen osuudella on suhteessa aineen sisällölliseen osaamiseen. Erityisopettajien kokemusten mukaan näkemyserojen aiheuttama vaivalloinen yhteistyö on kuitenkin harvinaisempaa kuin sujuva yhteistyö. Toisaalta merkittävä löydös oli, että näkemyseroja kohdatessaan erityisopettajat kokivat huomattavia haasteita työssään. Lisäksi erityisopettajien mielestä yhteistyötä hankaloitti, jos aineenopettajat eivät ymmärtäneet erityisopettajan työnkuvaa ja erityisopetusta.

Meil on varsinkin aikaisemmin ollut haasteena se et aineenopettajan kokemus tai näkemys siitä, mitä on erityisopetus, on ehkä sata kertaa sadasta et muodostetaan pienempi opetusryhmä, jotka voi olla hyvinkin kiinteitä. (Jussi)

Konsultoinnin haasteet. Konsultoinnin koettiin olevan iso ja tärkeä osa erityisopettajien työtä, mutta siihen liittyi monia haasteita. Yhdenkään erityisopettajan lukujärjestyksessä *konsultoinnille ei löytynyt sidottua aikaa*, minkä seurauksena osa erityisopettajista koki ajoittain haasteita työssäjaksamisessaan. Kiinteän konsultointiajan puuttuessa välitunnit kuuluivat palavereihin ja lentäviin konsultaatiohetkiin, jolloin erityisopettajien omat tauot kärsivät. Toisaalta konsultaation

haasteisiin liittyi myös *konsultointiajan ristiriita*. Vaikka kiinteän konsultointiajan puuttuminen tuntui pulmalliselta haasteelta osalle erityisopettajista, piti yksi opettajista säännöllistä konsultointiaikaa mahdottomuutena.

Niin lukujärjestysteknisesti mulla ei välttämättä oo yhtään ainoaa taukoa päivän aikana, koska ne välkät on niitä palaveriaikoja. Että sille tauolle on pakko joskus pyhittää se aika ja hengähtää. Tai sitten on niitä päiviä, kun huomaa iltapäivällä, ettei oo ehtinyt syömään niin se on liikaa. (Anna)

Mä oon joskus miettinyt, et jos mä löytäisin lukkarista ajan konsultoinnille. Mutta sitten ei sellasta aikaa voi määritellä sulle lukkariin kiinteänä. Koska sit siinä tulee se, että välttämättä se opettaja, joka haluis siihen tulla mun kans juttelee, niin sillä voi olla tunti silloin. Eli se on mahdotonta laittaa johonkin kiinteään juttuun. (Milla)

Yksi erityisopettajista pohti omaa asiantuntijuuttaan lentävissä konsultointikeskusteluissa välituntien aikana. Hän kertoi konsultoivansa mielellään ajasta ja paikaista riippumatta, mutta pohti oman vastauksena luotettavuutta. Erityisopettajan sanoin oppilaiden asioita ei aina välttämättä heti muista niin tarkasti, joten konsultointi saattaa hektisissä tilanteissa olla puutteellista.

Haasteet yhteistyössä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Yhteistyön haasteita löytyi aineenopettajien lisäksi myös yhteistyöstä oppilashuoltohenkilöstön muiden jäsenien kanssa. Merkittävin haaste liittyi *puutteelliseen tiedotukseen oppilashuoltohenkilöstön välillä*. Osalla haastateltavista oli vahva kokemus siitä, että aikaisemmin käytössä olleen oppilashuoltoryhmän eli OHR:n tapaamisten poistaminen oli syynä tiedotuksen vaikeuksiin. Ennen uutta vuonna 2014 käyttöön otettua oppilas- ja opiskelijahuoltolakia oppilashuoltohenkilöstö kokoontui säännöllisesti keskustelemaan oppilasasioista. Uuden lain myötä salassapitovelvollisuudet ovat kiristyneet, jonka seurauksena yksittäisen oppilaan asioista ei voi keskustella yleisellä tasolla henkilökunnan palavereissa ja kokouksissa. Tämän muutoksen takia erityisopettajien mielestä tiedotus ei kulje yhtä avoimesti ja sujuvasti kuin ennen. Tiedotuksen vaillinaisuus on osaltaan vaikuttanut myös *rooliristiriitoihin oppilashuoltojäsenten kesken*. Osa erityisopettajista koki, että heille ei ole aina selvää, mikä on kenenkin rooli kouluyhteisössä ja kuka hoitaa kenenkin oppilaan asioita.

Et tää tiedotuksen puute, minkä OHR:n poistaminen salassapitovelvollisuuksien vuoksi aiheutti, niin se on kyl iso juttu. Tää on kuitenkin iso yhtenäiskoulu ja tulee ongelma, niin mä tiedän sen, mut mä en tiedä, tietääkö joku muu siitä ongelmasta. -- Et siin on hirveen hankalaa ennen kuin sitä asiaa päästään hoitaa. Et se OHR:n poistaminen on iso haaste, kyllä. (Pentti)

Et enemmän oppilashuoltohenkilöstön kanssa on ehkä sitä ajan löytämistä ja linjan vetämistä siitä tietyl tapaa tai sitten kuinka tietoinen mä oon siitä et mitä he jo ehkä tekevät jonkun oppilaitten kanssa tai että enemmänkin siihen toimeenkuvaan. (Jussi)

Muut esiin nousseet haasteet yhteistyössä oppilashuoltoryhmän kanssa liittyivät koulupsykologia, terveydenhoitajaa ja kuraattoria koskevaan resurssipulaan. Osa haastateltavista koki heidän olevan kuormittuneita, aivan kuten erityisopettajatkin. Muutaman erityisopettajan mukaan yksi haaste oli konkreettisesti se, ettei näitä koulun terveyden- ja sosiaalihuollon ammattilaisia nähnyt fyysisesti päivittäin. Heillä saattoi olla työsuhte moneen eri kouluun tai työpiste sijaitsi yhtenäiskoulun eri rakennuksessa.

Haasteet työyhteisön sisällä. Kaikilla haastateltavilla oli hieman toisistaan poikkeavaa yhteistyötä koulun toisen laaja-alaisen erityisopettajan eli työparin kanssa. Haasteet työparin kanssa olivat harvinaisia, mutta yksi erityisopettajista toivoi, että hänellä olisi *työparinsa kanssa enemmän yhteistyötä* ja päivittäistä kanssakäymistä. Erityisopettaja ei kuitenkaan kokenut yhteistyön vähyyttä merkittävänä haasteena työssään, vaikka se jossain määrin hankaloittikin työn tekemistä. Toinen erityisopettaja sen sijaan koki selkeänä haasteena omassa työyhteisössään *työntekijöiden ja kollegoiden vaihtuvuuden*. Työparin tiivis vaihtuminen oli vienyt paljon erityisopettajan aikaa ja voimavaroja, kun jokaisen kanssa oli joutunut rakentamaan yhteistyötä ja perehdytystä alusta. Lisäksi hän koki, että *isossa työyhteisössä yhteisöllisyys kärsii, kun kuppikuntia ja ryhmittymiä syntyy helposti*.

Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan *esimieheen liittyvät haasteet* olivat harvinaisia, mutta yhden erityisopettajan kohdalla kuitenkin yksi huomattavimmista työn haasteista. Kyseinen erityisopettaja koki, että hänen esimiehensä ei ymmärrä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Esimiehen ymmärryksen puutteesta erityisopettaja koki, ettei saa esimieheltään toivomaansa ja tarvitsevaansa tukea sekä arvostusta työlleen.

Mutta aika vähän loppupeleissä sitä ymmärrystä ja tukea tulee esimiestaholta. Välillä jopa sanoo ääneen esimiehelle, että nyt toivoisin tässä kohtaa vähän enemmän tukea, vaikka jonkun hankalan asiakkaan, perheen tai oppilaan kanssa. Esimiehen tukihan olisi äärimmäisen voimauttavaa ja äärimmäisen tärkeää, koska esimies on aina esimies. (Tuija)

Haasteet yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Yksi haastateltavista puhui paljon yhteistyön haasteista koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Näillä tahoilla erityisopettaja viittasi lähinnä sosiaali- ja terveystoimeen. Ilmeisesti erityisopettajalla oli yhteistyötä koulun ulkopuolisiin tahoihin sen verran, että haasteita oli ilmennyt, kun taas muut haastateltavat eivät juurikaan puhuneet yhteistyöstä muiden tahojen kanssa. *Haastava yhteistyö* liittyi erityisopettajan mukaan erityisesti siihen, että koululla ja yhteistyötahoilla saattoi olla erilaiset tavoitteet ja odotukset oppilaan koulunkäynnille, erilaiset tavoitteet yhteistyölle sekä erilaiset toimintatavat. Tämänkaltaiset ristiriidat haastavassa yhteistyössä nostattivat pintaan turhautumista ja voimattomuutta. Tämä johtui siitä, että ensin erityisopettaja on kuvitellut oppilaan löytäneen tukea ja apua koulun ulkopuolelta, mutta siten asiat eivät olekaan "lähteneet rullaamaan", vaan prosessissa on mennyt hyvin pitkään.

Nähdäänkö sen oppilaan asiat tai tarpeet tai tuen tarpeet samasta näkökulmasta. -- Et me koetaan, että viikko on tosi tosi pitkä aika, mut se voi olla jollekin toiselle äärimäisen lyhyt aika. -- Tai vaikka sosiaalitoimen kanssa yhteistyö, että monesti jotenkin pettyy siihen, että me tehdään täällä konkreettisia asioita ja on hyvin tiivistä ja täsmällistä toimintaa. (Tuija)

Myös yhteistyössä huoltajien kanssa löytyi samankaltaisia haasteita koskien erilaisia tavoitteita oppilaan koulunkäynnin suhteen sekä *kasvatuksellisia näkemyseroja*. Erään erityisopettajan mukaan on uuvuttavaa kohdata huoltajia, jotka eivät halua hyväksyä lapsensa haasteita: "silloin suurin aika menee siinä, että vaakuuttelee sitä vanhempaa, että me ollaan tässä ihan hyvällä tarkoituksella eikä kiusataksemme." Tässä tutkimuksessa huoltajiin liittyviä haasteet koettiin kuitenkin harvinaiseksi, tai niitä ei ainakaan tuotu haastatteluissa ilmi.

6.2 Työn haasteita helpottavat tekijät

6.2.1 Resurssit ja säädökset

Tämä työn haasteita helpottava pääluokka jakaantui byrokratia ja resurssiratkaisuihin sekä työnkuvan uudelleen ymmärtämiseen. Haasteita voitaisiin helpottaa erityisesti lisäämällä laaja-alaisten erityisopettajien määrää kouluissa. Lisäksi työnkuvaa tulisi uudelleen ymmärtää nykypäivän työtehtävien valossa.

Byrokratia ja resurssiratkaisut. Erityisopettajat olivat vahvasti sitä mieltä, että laaja-alaisia erityisopettajia tulisi olla enemmän yläkouluissa. *Resurssia lisäämällä* pystyttäisiin vastaamaan moneen työhön sisältyvään haasteeseen, varsinkin ajan puutteesta johtuviin. Yksi vastaajista koki hyvin voimakkaasti, että inklusion mukainen erityisopetuksen kehitys sekä kolmiportainen tuki tarvitsevat toteutuakseen huutavasti lisää erityisopettajia. Erityisopettajan mukaan inklusiivisen kehityksen myötä oppilaiden tasoerot yleisluokissa ovat nykyään niin suuret, että vain resurssia lisäämällä pystytään tarjoamaan laadukasta tukea kaikille sitä tarvitseville.

Nyt ku on tullut kolmiportainen tuki ja muuta, et erityiskouluja lakkautetaan niin tääl pitäis olla kuus seittemän erityisopettajaa lisää. Eli tota se vaatis paljon enemmän resurssia, jotta kaikkia pystyis tukemaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden taso ero on niin suurin, että se on mahdotonta tukea heitä kaikkia samalla tavalla. Kyllä laaja-alaisia pitäisi olla enemmän. (Pentti)

Byrokraattisiin ratkaisuihin liittyi tiedotuksen *lisääminen oppilashuoltohenkilöstön kesken*. Osa erityisopettajista toivoi aikaisemmin käytössä olleen oppilashuoltoryhmän tapaamisten palauttamista jollain tasolla sekä salassapitovelvollisuutta koskevien lakien hellittämistä. Oppilashuoltohenkilöstön säännöllisen tapaamisen ja avoimemman tiedotuksen takaisin palauttaminen helpottaisivat puutteellista tiedotusta oppilashuoltohenkilöstön kesken sekä selkeyttäisi roolijakoja. Koulussa työskenteleviä ammattilaisia koskeva salassapitovelvollisuus koettiin liian tiukaksi.

Etä olis se säännöllinen aika ja paikka milloin, vaiks se olis se tunti viikos, mut et se ois sellanen jatkuva ajantasal pysyminen ja ja riittävän usein. -- Et sit olis se säännöllinen aika ja paikka, milloin vois niputtaa ja ihan lyhyesti lähtee miettii

kuka sit jatkaa ja mihin suuntaan. Ja se et kaikki ois niinku tietosii et mis suuri-piirtein mennään. (Jussi)

Jollakin tavalla rajattaisiin järkeväksi, et salassapitovelvollisuudet, jotka koskee ulkoministeriön poliittista byrokratiaa, niin ei nyt ihan koskisi sit meitä täällä. Et OHR:n poistaminen on aiheuttanut tiedon katkeamisen ja siinä mä en näe muuta, kun että yhteisiä kokoontumisia, jossa virallisesti oppilaasta voidaan puhua oppilashuollonryhmän kesken. Et se ois mahdollistettu. Se ois ihan ratkaisu. (Pentti)

Yksi haastateltavista koki, että *kuntatasolla byrokratian kehittämisen* voitaisiin vastata osaan työn haasteista. Opettaja toivoi laadukkaampaa ja yksinkertaisempaa prosessia oppilaiden keskitetyn palvelun siirtoihin. Lisäksi hänen mielestään pedagogisten asiakirjojen yksinkertaistamisella pystyttäisiin säästämään laaja-alaisen erityisopettajan raportointiin ja konsultointiin vievää aikaa.

Työnkuvan uudelleen ymmärtäminen. *Työtehtävien nykyaikaistaminen* tuli myös voimakkaasti esiin vastauksissa. Erityisopettajat olivat sitä mieltä, että työnkuva tulisi ymmärtää laajempaan kuin pelkästään opettamisena, sillä perinteinen erityisopetus on nykyään vain osa työnkuvaa. Kokemuksien mukaan muilla opettajaryhmillä ei ole yhtä paljon opetusvelvollisuuden mukaisia opetustunteja kuin erityisopettajilla. Silti erityisopettajan työnkuva sisältää eniten opetuksen ulkopuolisia tehtäviä. Opettajat toivoivat, että kaikki muu työ opetuksen lisäksi tulisi konkreettisesti näkyviin työtehtäviin ja laajemmalla tasolla ymmärrettäisiin, mitä työnkuva nykypäivänä sisältää. Kehitysideoita työnkuvan uudelleen ymmärtämiseen olivat *työtehtävien selkeyttäminen ja uudistaminen virkaehtosopimustasolla, lukujärjestystekniset ratkaisut sekä kokonaistyöaikaehdotus*.

6.2.2 Yhteistyö ja yhteisöllisyys

Yhteistyö ja yhteisöllisyys koostui kollegiaalisesta tuesta, yhteistyön edistämisestä, työyhteisöstä ja ilmapiiristä sekä muusta yhteistyöstä. Kollegiaalinen tuki ja yhteistyön edistäminen olivat resurssien lisäämisen ohella merkittävimmät haasteita helpottavat tekijät erityisopettajien työssä.

Kollegiaalinen tuki oli kaikkien erityisopettajien mukaan tärkeä ja voimaannuttava tekijä haasteiden vastapainoksi. Erityisesti *rehtorin ja johdon tuen koettiin olevan kaiken a ja o, äärimmäisen tärkeä työn haasteita helpottava tekijä*.

Kaikki muut paitsi yksi haastateltavista kokivat saavansa tukea esimieheltään. Vastauksien mukaan rehtorin tuen perustana oli *kiinnostus ja ymmärrys laaja-alaisen erityisopettajan työtä* sekä erityisopetusta kohtaan. *Vapaat kädet ja luotto* erityisopettajaan koettiin hyvin merkityksellisenä oman työn kannalta. Tosin, yhdellä erityisopettajista oli täysi luotto ja vapaat kädet koulun johdolta, mutta hän silti koki, ettei saanut tarvitsemaansa tukea ja ymmärrystä työlleen. Tämä on huomattava löytö, sillä se osoittaa, että esimiehen osoittama kiinnostus ja ymmärrys erityisopettajan työstä ovat hyvin tärkeässä asemassa tuen kokemiselle.

No ainakin mitkä helpottaa tällä hetkellä jo, niin eka on se, että sun tekemisellä on johdon tuki takana. Eli tavallaan se, että meillä johto vahvasti luottaa siihen, mitä erityispuolella tehdään. Ja he ovat kiinnostuneita niistä erityispuolen asioista. Se on ihan ykkösjuttu siinä omassa työssäjaksamisessa. (Milla)

Se on kyllä ehdottomasti kaiken tärkein, että se johto toimii. He luottaa meihin ja me ollaan kyllä ihan täystyöllistyneitä myös siitä syystä, että he luottaa meihin ja laittaa niitä hommia meille eteenpäin. Ja seisoo sen takana mitä me tehdään. Molemmat rehtorit kyllä ovat voimavara tässä työssä. (Anna)

Vastauksista nousi esiin *työparin* merkitys työn haasteita helpottavana tekijänä. Kaikkien erityisopettajien kokemukset ja ajatukset työparista poikkesivat kuitenkin hieman toisistaan. Kahdella erityisopettajista työpari oli erittäin suuri voimavara työn haasteissa ja arjessa. Yhdellä opettajista oli toive, että työparin kanssa olisi hieman enemmän yhteistyötä ja yhteen hiileen puhaltamista. Toisella opettajalla sen sijaan oli toive pitkäaikaisesta työparista, jonka kanssa voisi kehittää pitkäjänteistä yhteistyötä ja kehityslinjoja. Kaiken kaikkiaan erityisopettajien vastauksista pystyi päättelemään, että työpari koetaan tärkeäksi työn haasteita helpottavaksi tekijäksi.

Tai laaja-alaisen työ ois musta tosi yksinäistä, jos ei ois toista laaja-alaista. Et vaikka se on opettajan työtä niin se on oma rotunsa kuitenkin. Se on todella tärkeää, että sen työparin kanssa homma hoituu. Et me ollaan jaettu vastuuta selkeesti ja mä voin luottaa, että hommat sillä alueella pelittää ja hän voi luottaa, et mä hoidan oman hommani. (Anna)

Kollegiaaliseen tukeen työn helpottavissa tekijöissä kuului myöskin *työyhteisön arvostus*. Vastauksien mukaan *erityisopettajan kunnioitus ja ammattitaidon* arvostus työyhteisössä helpottivat suuresti työn haasteiden kanssa. Lisäksi positiivista oli

kokemukset siitä, että erityisopettajan *työnkuva* ymmärretään *työyhteisöissä yhä paremmin*. Kaikki erityisopettajat nauttivat luottamusta kouluyhteisöissään.

Meidän koulussa kyl kunnioitetaan erityisopettajan työtä. Se on kyl yks suurin juttu mikä auttaa jaksamaan, vaiks on välillä aika kiireistä ja hektistä. -- Ja koko ajan paremmin ymmäretään sitä, et mun työ ei oo pelkkää oppituntien pitämistä. (Milla)

Yhteistyön edistäminen. Yhteistyön edistäminen nähtiin hyvin tärkeänä työn kehittämisen kohteena. Erityisopettajat tekivät eniten yhteistyötä luonnollisesti aineenopettajien kanssa sekä oppilashuollon muiden jäsenten kanssa, jolloin yhteistyön kehittäminen palvelisi kaikkien työtä sekä koko kouluyhteisön toimintakulttuuria. Yhteistyön tekemiselle tarvittaisiin ennen kaikkea *aikaa*. Useimmat erityisopettajat olivat sitä mieltä, että *lukujärjestysteknisillä muutoksilla* pystyttäisiin keskeisesti mahdollistamaan lisää aikaa yhteistyölle. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että yhteistyölle olisi varattu oma aikansa erityisopettajien lukujärjestyksessä. Erityisopettajien mukaan lukujärjestystekniset muutokset edellyttivät ennen kaikkea rehtorilta joustoa ja ymmärrystä yhteistyön kehittämisen tarpeelle. Yhteistä aikaa koettiin tarvittavan erityisesti *samanaikaisopetuksen kehittämiseen*. Tämä koettiin useimpien mielestä välttämätöntä, jotta yhdessä opettaminen olisi tehokasta ja erityisopettajan resurssi käytettäisiin hyödyksi. Kehittämisessä tulisi keskittyä *opetuksen ja oppituntien pitkäjänteiseen suunnitelmallisuuteen, erityisopettajan ammattitaidon hyödyntämiseen ja opettajien roolien selkeyttämiseen*.

Kyllä opettaja pystyy opettamaan, mutta et siinä olisi sitä työnjakoa ja sitä just et erityisopettajalla pitää olla jotain uutta tuotavana sinne. Et oisko esimerkiksi, et aineenopettajalla olisi päävastuu opettamisesta, mut eriyttämisen tuo sitten erityisopettaja. (Milla)

Että semmonen suunnitelmallisuus ja struktuuri tiettyihin oppiaineisiin. Et matikassa on jo aika hyvin mietitty, et siel on ne polut ja oppilaat tietää millanen on meininki, ku mä oon tunnilla. Et sellast samalaist kaikkiin oppiaineisiin toivois. (Anna)

Monet erityisopettajat kertoivat, että sähköinen suunnittelualusta oli yksi ratkaisu haasteeseen löytää yhteistä suunnittelu-aikaa. Muutamilla oli käytössään

sähköinen suunnittelualusta, ja yhdelle sellainen oli lähitulevaisuudessa tulossa kokeiluun.

Yhteistyön edistämiseen kuului samanaikaisopetuksen kehittämisen lisäksi *konsultointiin liittyvät ratkaisut*. Muutama erityisopettaja ehdotti lukujärjestysteknisiä muutoksia myös konsultointiajan haasteiden ratkaisuksi. Heidän mielestään lukujärjestyksessä tulisi olla kiinteä konsultointiaika, jolloin opettajat ja muut työyhteisön ammattilaiset voisivat tulla konsultoimaan heitä. Yksi erityisopettajista ei kuitenkaan ollut kiinteän konsultointiajan kannalla, mutta hän ehdotti ratkaisuksi kirjallista konsultointipyyntöä ennen suullista lähestymistä. Näin erityisopettaja ehdotti ensin pohtia konsultoitavaa asiaa, jonka jälkeen hän voisi lentävissä tilanteissa antaa vastauksen.

Mulle kävisi siis se, että sellasia sidottuja aikoja eli semmosia kokousaikoja, mistä kaikki pitäisi kiinni niin olis enemmän. Ettei mun aina tarvii metsästää lukkarista aikaa, et kenelle sopii mikäkin. Ettei menis joka ikinen välkkä siihen, että yksittäisten opettajien kanssa mietitään mitä tehtäis. (Anna)

Että ehkä se konsultaatio pitäisi jotenkin saada näkyväksi siinä työnkuvassa sillä tavalla, että siihen ois varattu tunteja ihan, että opetusvelvollisuudesta otettais jokunen tunti pois ja se vois olla silloin. (Tuija)

Luokanohjaajien vastuulle kuuluu pedagogisten asiakirjojen laatiminen, mutta usein vastuu työstä jää kuitenkin erityisopettajalle. Erityisopettajien mukaan pedagogisten asiakirjojen laatiminen riippuu täysin luokanohjaajasta; osa hoitaa asiakirjatyön hyvin, osan kanssa erityisopettaja tekee ne yhdessä ja osa jättäytyy kokonaan vastuusta. Muutaman erityisopettajan mukaan yhteistyön ja konsultoinnin haasteita voitaisiin edistää sillä, että asiakirjatyötä kehitettäisiin tehokkaammaksi. Tällainen ratkaisu olisi esimerkiksi *työpajat pedagogisten asiakirjojen laatimiseen*, missä erityisopettaja konsultoi ja auttaisi luokanohjaajia asiakirjojen kanssa. Laadukkaasti tehty pedagoginen asiakirja edistäisi yhteistyötä, mutta olisi ennen kaikkea tehokas tukiväline oppilaan oppimiselle.

Työyhteisö ja ilmapiiri. Erityisopettajat toivat esille työyhteisöön ja ilmapiiriin liittyviä työn haasteita helpottavia tekijöitä. Ensinnäkin *avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri työyhteisössä* nähtiin yhteistyön perustana. Toiseksi, keskusteleva ja avoin työyhteisö koettiin isona ja merkittävänä vahvuutena. Lisäksi

työkavereihin tutustuminen nähtiin tärkeänä elementtinä avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin edistämiseksi. Toisaalta myönnettiin se inhimillinen fakta, että osan kanssa *henkilökemiat* osuvat paremmin yhteen ja se itsessään helpottaa selvästi yhteistyön tekemistä. Joka tapauksessa ilmapiirin vaaliminen ja *yhteenkuuluvuus* olivat jokaisen erityisopettajan mielestä tärkeä osa työssä jaksamista, sillä ne parantavat *työviihtyvyyttä* ja tätä kautta helpottaa työn haasteiden kanssa painimista.

Ja sillä henkilökemialla, et opettajil synkkaa keskenään, niin sil on iso merkitys. (Pentti)

Etä jos siinä on useampi ihminen tekemässä jotakin asiaa, että kokee, ettei oo yksin sen asian kanssa. Tai, että ei tarvii ite tehdä kaikkee, et joku toinen ottaa jostain kopin. Se on musta tärkeätä, yhteen hiileen puhaltaminen. (Tuija)

Pedagogisiin näkemuseroihin sen sijaan ratkaisuna nähtiin avoimen keskustelun lisäksi lisäkouluttautuminen. Toisaalta, opettajien erimielisyyksien ratkaisemiseen, lisäkoulutukseen osallistumiseen ja asennemuutoksiin tarvitaan *yhteistä tahtotilaa kehittyä* ammatillisesti sekä työyhteisönä. Tahto kehittyä luo erityisopettajien mukaan pohjaa sille, että aineenopettajat aktiivisesti pyytävät erityisopettajalta konsultointia, haluavat ratkaista ongelmia yhdessä ja uskaltavat kokeilla uusia työtapoja. Halu ymmärtää toistensa työkuvia nähtiin perustana sille, että oppilaita voidaan tukea mahdollisimman hyvin. Yhteisen tahtotilan löytämistä edisti työyhteisön salliva ja kokeileva ilmapiiri.

Ensinnäkin, kun ne opettajat lähtee niihin ongelmiin ratkomaan niitä ja pyytää siihen mun konsultaatiota, apua ja tukee. Eikä tee sitä, et ne vaan työntää sen ongelman mulle. Niin sillä on iso merkitys. -- Sillai, et se opettaja tulee pikkusen sieltä erityisopettajan sektorille. Ja täs koulussa tapahtuukin hyvin paljon. Tavaltaan niinku se, et mä meen sinne opettajan sektorille ja opettaja tulee mun sektorille. (Pentti)

Ja sit ehkä se niinku mitä tääl onkin jo jonkin verran ja mitä mä toivon vielä lisää, niin just semmonen ilmapiiri, joka niinku sallii uudet kokeilut ja sallii myös sen, että voi epäonnistua. Mut kuitenkin, että yhdessä halutaan kehittää jotakin. Et ei mennä niiden samojen vanhojen kaavojen mukaan. (Milla)

Lisäksi *työyhteisön yhteisiä visioita ja kehittämissuunnitelmia* pidettiin tärkeänä. Erityisen tärkeänä koettiin työyhteisön yhteiset arvot ja periaatteet, johon kaikki

olisivat sitoutuneita. Hänen mukaansa sitoutuneisuus yhteisiin periaatteisiin ja toimintatapoihin helpottaisi huomattavasti erityisopettajan työn haasteita. Yhteisten visioiden kehittämiseksi tulisi vaalia aikaa työyhteisössä.

Ite mietin hyvin pitkälti semmosta helpottavaa tekijää, että olisi yhteisiä visioita. Olisi esimerkiksi jokin katsantokanta, että näin ja näin tapahtuu kolmen vuoden päästä ja toivotaan, että me oltaisiin viiden vuoden päästä tässä... Ja nämä on ne askeleet, mitä me siihen otetaan. (Tuija)

Muu yhteistyö. Tiivis yhteistyö sekä erilaisten näkemysten avartaminen nähtiin ratkaisuna yhteistyön haasteisiin *huoltajien kanssa*. Konkreettiset näytöt oppilaan koulunkäynnistä olivat yhden erityisopettajan mielestä tärkeitä huoltajien ymmärryksen laajentamiseksi. Konkreettisilla näytöillä tarkoitettiin Wilma-merkin-
töjä sekä oppilaan koulussa tapahtuvan toiminnan dokumentointia mahdollisimman paljon. Lisäksi muutamat erityisopettajat toivat esille toiveen kehittää yhteistyötä sosiaalipuolen kanssa, sillä yhteistyötä tämän tahon kanssa ei juuri-
kaan ollut. Myös rajatumpi vastuunjako ja roolien selkeyttäminen yhteistyötahojen kanssa koettiin haasteita helpottavina seikkoina.

6.2.3 Erityisopettajan ammattitaito

Kolmas työn haasteita helpottava pääluokka jakaantui henkilökohtaisiin taitoihin ja työotteeseen. Erityisopettajan yksilölliset ominaisuudet ja taidot koettiin tärkeinä kohdattaessa työn haasteita.

Henkilökohtaiset taidot. *Henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot* tulivat selkeästi esiin useimmissa vastauksissa. Työn haasteiden kanssa auttoi erityisopettajien mukaan *oma aktiivisuus, positiivisuus, ratkaisukeskeisyys ja itsensä kehittäminen*. Yksi erityisopettajista painotti, miten tärkeää *hyvä itsetunto ja stressinsietokyky* ovat laaja-alaisen erityisopettajan ammatissa. Lisäksi erityisopettajien mielestä *hyvät yhteistyötaidot, sosiaaliset taidot ja diplomaattisuus* ovat keskeisiä taitoja työn haasteita kohdatessa.

Kyl tää sit osittain on oma persoonakysymys sillai et täs voi ite kattoo peiliin ja miettii mitä vois tehdä toisin. (Jussi)

Tottakai erityisopettajalla täytyy olla hyvät yhteistyötaidot ja pitää pyrkiä olemaan jokaisen kanssa yhteistyössä. -- Aika taikuri pitää välillä olla, että pysyy mukana. Ja aika semmonen hyvä itsetunto ja stressinsietokyky, että ite pärjää tässä työssä ja tässä hektisessä systeemissä. (Tuija)

Työote. Haastateltavien vastauksista pystyi tulkitsemaan, että erityisopettajan henkilökohtaisella työotteella on mahdollista helpottaa työn tuomia haasteita. Esimerkiksi ammattiin usein kuuluvan vastuun tuomaa taakkaa pystyisi vastauksien perusteella säätelemään sillä, että erityisopettaja uskaltaa ajoittain *löysätä naruja* sekä *jakaa vastuuta* muille opettajille ja yhteistyökumppaneille. Vastuun kantoa ja tunnollisuutta positiivisesti vähentämällä työtä jakautuisi myös muille työyhteisön jäsenille, mikä vähentäisi erityisopettajan kuormittuneisuutta. Lisäksi *oppilastuntemus, oppilaiden tuen vastaanottavuus ja aitous sekä työn ennakointi* koettiin voimavaroja lisäävänä ja työn haasteita helpottavana tekijänä.

Ehkä ennaltaehkäisevä työ on vähän jäänyt vähemmälle. Se on myös sellasta omaa jaksamista tukevaa työtä aika pitkälti ja ehkä myös semmonen kehittämisen paikka. Vois sanoa, että se on myös semmonen voimauttava asia. Eli kun tekee jonkun asian varhain, puuttuu varhain ja näkee, että sillä on merkitystä. Siksi nään tosi tärkeänä kaiken nivelyön ja, että se aloitetaan ajoissa. Tuija

Yhden erityisopettajan vastauksessa tuli esille merkittävä työotteeseen liittyvä kehitysehdotus, jolla työn haasteita voisi parantaa. Hänen mukaansa erityisopettajan lukujärjestystä voisi lähteä rakentamaan joustavammaksi niin, että *lukujärjestys muodostuisi oppilaslähtöisesti*. Tällöin työ ei kulkisi oppiaineiden mukaan vaan oppilaiden tuen tarpeiden mukaisesti. Lukujärjestyksen joustavuus tarkoittaisi sitä, että käytössä olisi viikoittaiset lukujärjestykset oppilaslähtöisesti.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia haasteita yläkoulun laaja-alaiset erityisopettajat kokevat työssään, ja millaiset tekijät helpottavat työn haasteita. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia haastatteleamalla yläkoulussa työskenteleviä laaja-alaisia erityisopettajia heidän kokemuksistaan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisopettajien kokemukset työn haasteista liittyvät aikaan, resursseihin ja byrokratiaan, työnkuvan laajuuteen sekä yhteistyöhön. Erityisopettajat kokivat, että työn haasteita helpottavia tekijöitä löytyy yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä, resurssi- ja säädösratkaisuista sekä erityisopettajan ammattitaidosta. Aloitan luvun pohtimalla työn haasteita sekä tekijöitä, jotka helpottavat työn haasteita. Lopuksi pohdin tutkimuksen johtopäätöksiä, mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia sekä tutkimuksen luotettavuutta.

7.1 Erityisopettajien työssä kokemat haasteet ja haasteita helpottavat tekijät

Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan erityisopettajien merkittävimmät työn haasteet ovat ajan riittämättömyys ja resurssipula laaja-alaisista erityisopettajista. Nämä ongelmat kytkeytyvät toisiinsa negatiivisesti: kun erityisopettajia on liian vähän kouluissa, erityisopettajan käytettävissä oleva aika ei riitä kaikille työtehtäville. Erityisopettajat kokivat vahvasti, että ajan löytäminen kaikkien työtehtävien hoitamiseen on haastavaa, erityisesti oppituntien ulkopuolisiin työasioihin. Samankaltaisia tuloksia ajan riittämättömyydestä (Mott 2013; Rosen-Webb 2011; Takala ym. 2009; Takala & Ahl 2014) ja resurssien puutteesta (Berry & Gravelle 2013; Rosen-Webb 2011) on löydetty myös useassa aikaisemmassa tutkimuksessa. Erityisopettajien tehdessä työtä vajaamiehistöllä, aika ei myöskään riitä kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Erityisopettajat olivat selkeästi sitä mieltä, että erityisopettajien määrää lisäämällä pystyttäisiin vastaamaan moneen työn haasteeseen. Kun opettaja toimii jatkuvassa kiireessä,

ihmisten kohtaaminen sekä hetkessä läsnä oleminen kärsivät ja se syö opettajan työn tehokuutta (Salovaara & Honkonen 2013, 197–198).

OAJ:n (2017) mukaan kaikista opettajaryhmistä opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt selvästi eniten erityisopettajilla, ja erityisopettajat täyttävät pedagogisia asiakirjoja moninkertaisen määrän verrattuna muihin opettajaryhmiin. Myös tässä tutkimuksessa saatiin vastaavia tuloksia. Erityisopettajien mukaan työnkuvan laajuuteen liittyvä merkittävä haaste on opetustuntien ulkopuolisen työmäärän lisääntyminen. Tässä tutkimuksessa muu työ koski etenkin asiakirjatyötä ja yhteistyötä. Erityisopettajat kokivat, että yhteistyön ja yhteydenpidon määrä on työn tekemisen edellytys, mutta samalla itsessään suuri haaste. Varsinkin kolmiportaisen tuen käyttöönotto on lisännyt opettajien työmäärää huomattavasti (OAJ 2017) ja tuonut laaja-alaisille erityisopettajille lisää tehtäviä ja vastuita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tässä tutkimuksessa erityisopettajat eivät kuitenkaan yhdistäneet muun työn lisääntymisen määrän johtuvan kolmiportaisen tuen käyttöönotosta. Tähän saattaa vaikuttaa se, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista oli aloittanut työnsä yläkoulun erityisopettajana vasta kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen.

Kolmas tutkimuksen päätulos koski yhteistyössä koettavia haasteita. Yläkoulun erityisopettajan päivittäiseen työhön kuuluu yhteistyö aineenopettajien kanssa (Vitka 2018, 54–56), joten haasteet heidän välisessään yhteistyössä oli odotettavissa. Positiivinen löydös oli kuitenkin, että yhteistyö sujuu pääsääntöisesti hyvin. Haasteita sen sijaan koettiin lähinnä siinä, ettei yhteistyön tekemisille ja samanaikaisopetuksen suunnittelulle löydy aikaa. Yhteissuunnitteluajan puute on nähty aikaisemmissa tutkimuksissa suurimpana syynä samanaikaisopetuksen toteutumattomuudelle (Friend ym. 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Tässä tutkimuksessa erityisopettajat kokivat lukujärjestyksiensä olevan niin täynnä opetustunneista sekä muusta työstä, että heidän on hyvin hankalaa yhteensovittaa aikataulunsa aineenopettajien kanssa. Myös aikaisemmin on todettu tarve kehittää samanaikaisopetusta lukujärjestysteknisillä muutoksilla, sillä erityisopettajien työn yksi haaste liittyy selvästi aikataulujen yhteensovittamisen ongelmiin (Takala ym. 2009; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Erityisopettajien mielestä samanaikaisopetus on kasvava ja tärkeä opetusmuoto, joka edellyttää entistä parempaa suunnittelua. Samanaikaisopetus vastaa inklusiivisen koulun mukaista opetusta (Friend ym. 2010; Hang & Rabren 2009; Saloviita & Takala 2010; Scruggs ym. 2007; Vlachou ym. 2015), minkä vuoksi sen kehittäminen on hyvin olennaista peruskoulun kehittämisprosesseissa. Jotta opetusmuoto on tehokasta ja taloudellista, tulee erityisopettajien ammattitaito hyödyntää sekä opettajien roolit selkeyttää (Rytivaara ym. 2012, 350; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; Vitka 2018, 95). Lopuksi, vaikka yhteistyö aineenopettajien kanssa sujui pääsääntöisesti hyvin, niin pedagogisia ja kasvatuksellisia näkemyseroja kohdatessaan erityisopettajat kokivat huomattavia työn haasteita. Onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä siis on, että opettajat tekevät suunnittelutyötä löytääkseen molempien asiantuntijuuden hyödyt. Lisäksi opettajien on oltava valmiita tekemään työtä yhteistyön eteen ja joustamaan omien työskentelytapojensa suhteen. (Rytivaara ym. 2012, 338.)

Yhteistyön lisääntymisen lisäksi yleisopetuksen konsultaatiopyynnöt erityisopettajalta ovat lisääntyneet ja erityisopettajan työnkuva onkin muuttumassa yhä enemmän konsultoivaan suuntaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Moniammatillinen yhteistyö ja eri tahojen konsultointi on vahvasti osa nykypäivän erityisopettajan työnkuvaa, kun yhä useampi oppilas tarvitsee oppimiseensa tukea yleisluokassa (Takala 2016b, 72). Myös tässä tutkimuksessa erityisopettajat näkivät konsultoinnin keskeisenä osana työtehtäviään. Konsultointiin liittyvät haasteet kietoutuvat muiden opetustuntien ulkopuolisten työtehtävien lailla siihen, ettei sille löydy sopivaa aikaa erityisopettajien aikatauluista. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa työn selkeimmiksi haasteiksi on todettu ajanpuute konsultoinnille (Takala & Ahl 2014; Takala ym. 2009). Konsultoinnin valtavan määrän ja kiinteän konsultointiajan puuttuessa erityisopettajilla ei välttämättä ole yhtään taukoa työpäivän aikana, mikä ajoittain heikentää työssäjaksamista.

Takalan & Ahlin (2014) mukaan ruotsalaisilla erityisopettajilla on suomalaisiin verrattuna konsultoivampi rooli. Syynä tähän saattaa olla se, että Ruotsissa koulutetaan Takalan ja Pirttimaan (2016, 161) mukaan erityisopettajia ja erityispedagogeja. Ruotsalaisten erityispedagogien työ muistuttaa Britannian

SENCo:n työtä: molemmat työskentelevät erityisopettajia enemmän koulun johdon kanssa kehittäen organisaation toimintaa, tekevät vähemmän opetustyötä ja ovat konsultoinnin asiantuntijoita. Toki roolit vaihtelevat hieman kouluittain. (Takala ym. 2015.) Suomessa laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu kaikki edellä mainitut työtehtävät, jotka Ruotsissa on erotettu korostumaan vain toisessa ammattiroolissa. Myös Björn (2012) on hahmotellut mallia samankaltaisesta työnkuvasta, joka määrittyy työkokemuksen mukaan. Tässä mallissa konkari erityisopettajan päätyönä olisi muiden opettajien ja tahojen konsultointi (Björn 2012). Olisiko siis Suomessakin kaksi erillistä ammattiroolia ratkaisuna konsultaation määrän kasvuun ja aikahaasteisiin? Toisaalta käytännössä voi olla lähes mahdotonta katkaista konsultointipyyntöjä täysin, sillä roolistaan riippumatta kaikki suomalaiset erityisopettajat tekevät yhteistyötä, ja yhteistyön sekä konsultoinnin raja on usein hyvin häilyvä.

Moniammatillisen yhteistyön lisääminen oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tehostamiseksi oli yksi perusopetuslain uudistuksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642) ja kolmiportaisen tuen tärkeimmistä tarkoituksista. Opettajien keskuudessa yhteistyön lisääntyminen koetaan yleisesti myönteisenä kehityssuuntana (OAJ 2017), mutta vain 8% opettajien työbarometriin vastanneista oli sitä mieltä, että ammattiryhmien välinen yhteistyö sujuu ongelmitta (OAJ:n työbarometri 2017). Suurin osa työbarometriin vastanneista koki, ettei yhteistyö ja tiedonkulku ole riittävää. Myös tässä tutkimuksessa nousi työbarometrin (2017) tavoin esiin puutteita tiedonkulussa sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa tehtävässä yhteistyössä, johon keskeisenä syynä nähtiin rajoittavat salassapitomääräykset. Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan tiedonkulun ongelmat johtivat myös ajoittain epäselviin rooli- ja vastuujakoihin oppilashuoltohenkilöstön kesken. Vastaavia tuloksia vastuiden epäselvyyksistä saatiin myös työbarometrissä (OAJ:n työbarometri 2017). Vaikka tämän tutkimuksen tulokset puutteellisesta tiedotuksesta oppilashuoltohenkilöstön välillä ovat linjassa OAJ:n uusimman työbarometrin kanssa, niin on huomioonotettava, että työbarometrissä vastaajista vain 5% oli erityisopettajia. Tässä tutkimuksessa

erityisopettajat kuitenkin kokivat, että haastetta helpottaisi suuresti, jos oppilas-huoltohenkilöstöä koskevia salassapitovelvollisuuslakeja helpotettaisiin.

Kaiken kaikkiaan opetustuntien ulkopuolisille työtehtäville ei tunnu löytyvän tarpeeksi aikaa, mikä johtuu runsaasta työmäärästä ja sen lisääntymisestä sekä siitä, ettei resurssien vähäisyyden takia ole aikaa tehdä kaikkia työtehtäviä. Mielenkiintoista on, että näitä edellä tarkasteltuja yhteistyöhön, samanaikaisopetukseen ja paperityön määrään liittyviä ongelmia on todettu jo yli kymmenen vuotta sitten (Takala, Hietaharju-Nisonen, Kokkonen & Muurinen 2010). Erityisopettajat ovat jo pitkään osanneet ennustaa työmäärän lisääntymisen sekä sen, että yhteistyö, yhteissuunnittelu ja paperityöt vaativat erillisen, palkallisen ajan (Takala ym. 2010). Myös tämän tutkimuksen erityisopettajat olivat sitä mieltä, että laaja-alaisen erityisopettaja työnkuva tulee ymmärtää uudelleen. Erityisopettajan työnkuva poikkeaa muiden opettajien työkuvasta, mutta kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus (OVTES) sitoo erityisopettajaa usein liikaa opetustunteihin (Vitka 2018, 86). Erityisopettajat toivoivat, että työnkuva uudistettaisiin vastaamaan nykypäivää nostamalla opetuksen ulkopuolinen työ konkreettisesti näkyviin työtehtäviin. Jäykkä opetusvelvollisuuteen perustuva työaikaamalli syö kouluissa erityisopettajien resurssia, mitä voisi käyttää yhteistyöhön ja ennaltaehkäisevään työhön (Vitka 2018, 86–87).

Yhtenä ratkaisuna näihin keskeisiin erityisopettajan työn haasteisiin on Suomessa parhaillaan meneillään oleva opettajien kokonaistyöaika-kokeilu, jota myös tässä tutkimuksessa osa erityisopettajista esitti mahdollisena ratkaisuna ongelmiin. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) käynnisti tammikuussa 2018 perusopetuksen vuosityöaika-kokeilun, millä yritetään selvittää mahdollista ratkaisua opettajien työn muutokseen (OAJ 2019a). OAJ puoltaa opettajien yleistä tyytymättömyyttä siitä, että nykyisessä opetusvelvollisuuteen perustuvassa työaika-järjestelmässä opettajat tekevät osan töistään ilman korvausta. Kokeilun tavoitteena on arvioida, pystyisikö uusi työaika-järjestelmä rajaamaan työmäärää ja saada kaiken opettajan tekemän työn palkanmaksun perusteeksi. Kokeilun aikana OAJ myös kerää jatkuvasti tietoa, miten työaika-järjestelmää tulisi kehittää vastaamaan opettajien työn muutokseen. (OAJ 2019a.) Kokeilu on ollut

käynnissä seitsemässä koulussa elokuusta 2018 lähtien (OAJ 2019b), joten vielä on liian aikaista sanoa, onko vuosityöajalla vaikutusta opettajien työmäärään ja työnkuvien muutoksiin. Pian on kuitenkin luvassa ensimmäinen arvio kokeilusta, sillä alkuvuoden 2019 aikana OAJ on kerännyt kokeilussa mukana olevilta kouluilta tietoa kokeilun toimivuudesta (OAJ 2019b).

Tulosten mukaan erityisopettajat kokivat rehtorin tuen yhdeksi keskeisimmäksi työn haasteita helpottavaksi tekijäksi. Rehtorin tuen tiedetäänkin olevan äärimmäisen tärkeä tekijä opettajan työlle ja työssä jaksamiselle (mm. Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007; Eyal & Roth 2011; Louis, Murphy & Smylie 2016). Esimiehen tuki ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa johdon tuen puute on usein keskeisin syy erityisopettajien työstä irtisanoutumiselle (Dipaola & Walther-Thomas 2019; Mott 2013). Kun taas tarkastellaan kaikkia opettajaryhmiä kansallisella tasolla, vain 62% opettajista koki, että saa tarvittaessa riittävästi tukea ja apua esimieheltään (OAJ:n työolobarometri 2017). Tässä tutkimuksessa merkittävä löydös oli kuitenkin, että vaikka erityisopettajalla olisi vapaat kädet ja rehtorin luotto työlleen, tarvitaan rehtorilta myös erityisopetuksen ja erityisopettajan työnkuvan ymmärtämistä sekä kiinnostusta niitä kohtaan. Pelkät vapaat kädet toteuttaa työtään eivät siis luo tunnetta rehtorin tuesta.

Tämän tutkimuksen mukaan monet työtä helpottavat tekijät, kuten lukujärjestystekniset muutokset sekä yhteistyön ja samanaikaisopetuksen kehittämisen, edellyttävät rehtorin ymmärrystä ja tukea. Rehtori on avainasemassa yhteisopettajuuteen ohjaavien rakenteiden ja kulttuurin luomisessa sekä ylläpidossa (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen 2017, 32; Rytivaara ym. 2012, 337). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) selvityksessä rehtorit kokivat vahvasti, että osa-aikaiseen erityisopetukseen tarvitaan lisää resursseja. Tämä on erittäin positiivista, sillä koulun johtajien näkemyksiä luultavasti painotetaan, kun pohditaan erityisopetuksen rahoitusta sekä kehittämistä kunnan ja valtion tasolla.

Tässä tutkimuksessa erityisopettajat myös kokivat, että heitä arvostetaan työyhteisössä ja erityisopettajan työnkuvaa on alettu ymmärtää yhä paremmin. Työyhteisön hyvän ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden mainittiin olevan rehtorin

tuen lisäksi tärkeä osa työn haasteiden kanssa jaksamisessa, sillä ne lisäävät työviihtyvyyttä. Lisäksi erityisopettajat korostivat, että toimiva yhteistyö tarvitsee perustakseen avoimen, keskusteleavan ja luottamuksellisen ilmapiirin sekä kehitysmuotoisen työyhteisön. Tämän suuntaista ilmapiirin ja työyhteisön kehittymistä he toivoivat lisää työpaikoilleen. OAJ:n (OAJ:n työolobarometri 2017) mukaan esimiehen toiminta vaikuttaa erittäin merkittävästi opettajien ja yhteisöjen hyvinvointiin ja työkykyyn. Kuitenkin työolobarometriin vastanneista alle puolet kokivat, että työpaikalla panostetaan toiminnan ja henkilöstön kehittämiseen, ja vain 60% vastanneista koki työpaikan ilmapiirin kannustavaksi ja uusia ideoita tukevaksi (OAJ:n työolobarometri 2017). Täten rehtorilla on keskeinen rooli koulun johtajana osoittaa sekä ohjata opettajien työyhteisön ammatillisen kehittymisen suuntaa (Salovaara & Honkonen 201, 237) sekä vaalia avointa ilmapiiriä yhä vahvemmin.

Rehtorin lisäksi toinen merkittävä työn haasteita helpottava tekijä on erityisopettajien mukaan työpari. Erityisesti pitkäaikainen työpari, jonka kanssa kehittää yhteistyötä ja yleisiä kehityslinjoja, nähtiin hyvin tärkeänä. Vaikka resursseja erityisopettajiin toivottiin lisää, niin kaikilla tutkimukseen osallistuvilla erityisopettajilla oli edes yksi työpari. Aikaisemmissa tutkimuksissa työparin puuttuminen ja yksinäisyys ovat sen sijaan olleet työn keskeisiä haasteita (Takala & Ahl 2014, Takala ym. 2009). Lisäksi henkisen uupumisen, riittämättömyyden tunteen ja epärealististen odotusten on todettu olevan työssä koettuja haasteita (Takala & Ahl 2014, Takala ym. 2009; Vlachou ym. 2015). Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan henkinen jaksaminen ei kuitenkaan ollut merkittävä työtä haastava tekijä, vaikka ajoittaisesta uupumisesta mainittiinkin liittyen muihin haasteisiin. Erityisopettajat kokivat, että ammattitaitoon kuuluvat yksilölliset ominaisuudet ja taidot auttavat suuresti työn haasteiden kanssa. Opettajan ammatti-identiteetin taustalla on Salovaaran ja Honkosen (2013, 25–29) mukaan vahva itsetuntemus ja itsetunto. Terve ja vahva ammatti-identiteetti on yhteydessä työniloon, työtyytyväisyyteen ja turvallisuuden kokemiseen (Salovaara & Honkonen 2013, 25–29). Kenties tähän tutkimukseen osallistuvat erityisopettajat omasivat tarpeeksi vahvan ammattitaidon ja kyvyn selvitä haasteista sekä kokivat työparin

merkittävänä voimavarana. Oma persoona on voimavara, ja persoonan ja ammattiroolin joustava tasapaino auttaa opettajaa jaksamaan (Salovaaran & Honkonen 2013, 28).

7.2 Tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset ovat pitkälti linjassa aikaisempien tutkimuksien kanssa erityisopettajan työn haasteista. Toisaalta tutkimustulokset ovat hyvin merkityksellisiä, sillä aihetta on tutkittu Suomen kontekstissa erittäin vähän. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä myös siksi, että vaikka tutkimusta aiheesta on rajallisesti, niin aikaisempien tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että erityisopettajat ovat kamppailleet lähes samojen haasteiden kanssa vähintään kymmenen vuoden ajan (ks. Takala ym. 2009, 2010). Lisäksi, tämä tutkimus tuotti tärkeää tietoa rehtorin tuen merkityksestä erityisopettajan työn haasteisiin: kokeakseen saavansa esimieheltä tarvittavaa tukea, erityisopettajan tarvitsee luottamuksen lisäksi kokea, että esimies on kiinnostunut ja ymmärtää erityisopetusta ja erityisopettajan työnkuva.

Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat eivät ainakaan vielä kokeneet merkittävää työuupumusta tai työpahoinvointia, mutta samojen haasteiden jatkuessa työhyvinvoinnin suunta voi hyvinkin olla alaspäin. Tätä havaintoa tukee opettajien työolobarometri (OAJ 2018a), jonka mukaan yleisellä tasolla opettajien työhyvinvointi jatkaa heikkenemistään. Työn ilo, työtyytyväisyys ja työkyky heikkenevät koko ajan, työstressiä koetaan yhä enemmän kuin muualla työelämässä ja työmäärä kasvaa entisestään (OAJ 2018a). Edellä mainittujen kielteisten havaintojen perusteella on jopa ihme, että tässä tutkimuksessa erityisopettajat eivät kokeneet työhyvinvointiaan sen heikompana.

Kuten aikaisemmin olen todennut, erityisopettajan työn keskeisimmät haasteet liittyvät ajan riittämättömyyteen ja työtehtävien valtavaan määrään, mihin lähes poikkeuksetta vaikuttaa erityisopettajista oleva resurssipula. Erityisopettajien määrällinen vaje ei kuitenkaan ole vain erityisopettajien subjektiivisesti kokema työn haaste, vaan sen vaikutukset näkyvät koko koulujärjestelmän

ongelmissa ja eniten siitä kärsivät oppilaat. Tämän tutkimuksen selkeimpiä tuloksia oli, että resurssipulan takia erityisopettajat joutuvat kylmästi priorisoimaan, kenelle tukea annetaan. Sama ilmiö on nähtävissä myös kansallisella tasolla. OAJ (2017) selvitti kolmiportaisen tuen toimivuutta opettajille suunnatulla kyselyllä, jonka tuloksien mukaan vain 3% opettajista ja rehtoreista piti oppilaan tuen resursseja riittävinä. Keskeisin epäkohta kolmiportaisen tuen toteutumisessa nähtiin nimenomaan osa-aikaisen erityisopetuksen resursoinnissa. Samankaltainen kehityssuunta on todettu myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) selvityksessä kolmiportaisen tuen toimivuudesta. Selvityksen mukaan osa-aikainen erityisopetus on eräs keskeisimmistä tuen muodoista kolmiportaisessa tuessa, joten riittävät resurssit tälle tuen muodolle on turvattava, jotta oppilaan oikeus tukeen toteutuu. Arvostettujen erityispedagogiikan professorien mukaan oppilaiden laadukkaan tuen varmistamisen yhtenä keskeisenä edellytyksenä on, että erityisopettajia on riittävästi suhteessa oppilasmäärään. *Vain tuettu inkluusio toimii.* (OAJ 2018b.)

Edellä mainitut selvitykset kertovat siitä, että perusopetuslain uudistuksiin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642) perustunut oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän käyttöönotto ei ole toteutunut täysin suunnitellusti. Toki kunnat ovat osittain edistyneet perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot kolmiportaisen tuen toimeenpanossa ovat huomattavia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). OAJ:n (2017) selvityksessä kolmiportaisen tuen toteutumisen ongelmakohtina nähtiin riittämättömien resurssien lisäksi vaikeudet opettajien välisessä tiedonkulussa ja yhteistyön organisoimisessa, mitkä vastaavat tämän tutkimuksen tuloksia erityisopettajien työn haasteista. Näiden aikaisempien selvitysten (OAJ 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014) sekä tämän tutkimuksen tulosten valossa voi päätellä, että laaja-alaisen erityisopettajan työn haasteet kytkeytyvät hyvin tiiviisti kolmiportaisen tuen toimivuuden epäkohtiin. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarkastella kolmiportaisen tuen toimivuutta, niin tukijärjestelmä on kuitenkin erityisopettajan työtä ohjaava tärkein kehys ja työn rakenteiden perusta.

Työn keskeisimmät haasteet – resurssien puute, työtehtävien ylikuormitus sekä ajan riittämättömyys yhteistyölle ja konsultaatiolle – eivät näyttäisi tulosten ja teorian valossa olevan vähentymässä. Päinvastoin, tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut jatkuvasti ja yhteistyö sekä konsultaatio vievät yhä isomman osan aikaa työstä. On kiistämätöntä, että laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa tulee ymmärtää uudelleen sen nykyaikaisten työtehtävien mukaisesti. Opetusvelvollisuustuntien määrä on valtava verrattuna muihin opettajaryhmiin, joten yksi keskeinen ratkaisu haasteisiin voisi hyvinkin olla opetusvelvollisuuden vähentäminen. Tällöin aikaa jäisi enemmän opetuksen ulkopuolisille työtehtäville, erityisesti yhteistyölle ja konsultaatiolle, jotka ovat merkittävä osa erityisopettajan nykytyökuvaa. Lisäksi opetusvelvollisuutta vähentämällä aikaa saataisiin yleisen tuen kehittämiseen, mikä on tämän tutkimuksen mukaan erityisopettajien resurssipulan takia jäänyt vähemmälle. Kolmiportaisen tuen tarkoituksenaan oli varhaisempi ja matalan kynnyksen puuttuminen (Ahtiainen 2015, 25). Mobergin ym. (2015, 185–187) mukaan yleisen tuen toimien kehittäminen vastaisi keskeisesti inklusiivisen koulun kehityssuuntaa sekä nykypäivän erityisopettajan konsultoivaa ja ohjaavaa roolia koulussa. Kun kehittämiskohteena olisi kouluhenkilökuntaa koskevat käytänteet ja mallit, pystyttäisiin erityisopettajan ammattitaitoa hyödyntämään laajemmin koko kouluyhteisön tasolla (Moberg ym. 2015, 185–187).

Tulevaisuus näyttää mihin suuntaan peruskoulujärjestelmämme muutokset ja erityisesti kolmiportaisen tuen toteuttaminen kehittyvät. On syytä toivoa, että seuraava hallituksemme panostaisi koulutukseen kaikilla asteilla toisin kuin kaksi edellistä Suomen hallitusta (Kataisen ja Stubbin sekä Sipilän), jotka leikkasivat koulutuksesta liki 1,5 miljardia euroa (ks. Suomen Kuvalehti 2018). Leikkauksien tuloksena koulutuksellinen tasa-arvo ja opetuksen laatu ovat heikentyneet (Suomen Kuvalehti 2018), mikä johtuu muun muassa opetushenkilöstöleikkauksista (Lännen Media 2019). OAJ:n mukaan yhteiskunnan muutokset ja koulutus-, kasvatust- ja tutkimusalan resursointi heijastuvat opetushenkilöstön kokemaan työhyvinvointiin ja työoloihin, joka on vuosikymmenen aikana jatkanut laskua (OAJ 2018a).

Aikaisempaa tutkimusta nimenomaan yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan työn haasteista ei ole tehty, joten tutkimukseni tuotti arvokasta tietoa aiheesta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia vielä syvemmin ja yksityiskohtaisemmin työn haasteita laajemmalla aineistolla sekä niin, että tutkimusaineisto koostuisi myös pienempien koulujen erityisopettajista. Olisi myös tärkeää haasteiden helpottamiseksi tarkastella työtapoja- ja malleja niiden erityisopettajien kohdalla, jotka kokevat löytäneensä tasapainoisemmin aikaa opetuksen ja muun työn välille. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyötä edistämällä voidaan vahvasti vaikuttaa erityisopettajan työssä kokemiin haasteisiin. Jatkossa voisi esimerkiksi tapaustutkimuksella perehtyä toimiviksi todettuihin yhteistyön käytänteisiin ja toimintatapoihin. Lisäksi jatkossa tulisi arvioida, miten OAJ:n (2019a) vuosityöaikakokeilu on toiminut erityisesti erityisopettajien työn kohdalla, sillä se eroaa Vitkan (2018, 86) mukaan hyvin paljon muiden opettajaryhmien työnkuvasta.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä on perinteisesti tarkasteltu tutkimuksen reliaabelisuutta eli mittaustulosten toistettavuutta sekä validiutta eli tutkimusmenetelmän pätevyyttä mitata tutkimusaiheita. Edellä mainitut käsitteet ovat kuitenkin syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, jossa tulosten toistettavuuteen on kehitelty erilaisia tilastollisia arviointitapoja tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232.) Laadullinen tutkimus on kuitenkin lähestymistavan luonteen mukaisesti kiinnostunut ainutlaatuisista subjektiivisista kuvauksista (Brinkmann 2013, 143; Hirsjärvi ym. 2010, 231–232), jolloin perinteiset kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuusmittarit eivät täysin sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232; Kiviniemi 2015, 84; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisenä pidetään sen sijaan koko tutkimusprosessia; valintoja, päättelyä sekä raportoinnin laatua (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232; Kiviniemi 2015, 86). Tässä tutkimuksessa on koko

prosessin ajan tiedostettu tutkijan valinnat ja tutkimusasetelman vaikutus päätelmiin ja tuloksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkimusraportti onkin aina tutkijan tulkinnallinen konstruktio tutkitusta ilmiöstä. Tällöin laadullisen tutkimuksen toistettavuus ei käytännössä ole mahdollista, sillä jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä on raportoinnin tarkkuus; onko tutkijan tulkinnat esitelty uskottavasti lukijalle. (Kiviniemi 2015, 86–87.) Tämän tutkimuksen vahvuutena onkin tarkka ja selkeä raportointi kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Kiviniemi 2015, 86). Tutkimusratkaisut on selitetty mahdollisimman seikkaperäisesti, jotta lukija pystyisi seuraamaan tutkijan päättelyä läpi tutkimuksen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Varsinkin aineiston analyysissä luokittelun vaiheet ja tulkinnalliset perustelut ovat esitetty yksityiskohtaisesti. Näitä päätelmiä tukee tuloksien raportoinnissa aineistoesimerkkeihin viittaaminen. (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 232–233.)

Lisäksi, tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää sen toteutukseen tarkasti valitut aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232). Teemahaastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi lisää tutkimuksen pätevyyttä, sillä etukäteen valitut teemat perustuivat tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn, mutta samalla menetelmä salli haastateltavien omien näkemysten avoimuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). On totta, että haastattelu tutkimusmenetelmänä on aina ainutlaatuinen kohtaaminen tutkijan ja tutkittavan välillä, eikä siksi ole toistettavissa täysin samalla tavalla (Brinkmann 2013, 143; Hirsjärvi & Hurme 2014, 185). Aineistonkeruuseen liittyvä vaihtelu on kuitenkin laadullisen tutkimuksen prosessiin kuuluva olennainen elementti, jonka tutkijan tulee tiedostaa sekä tuoda esiin raportoinnissa (Kiviniemi 2015, 84). Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 189) mukaan reliaabelius koskee ennen kaikkea haastatteluaineiston laatua eli pikemminkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia.

Tutkimuksen laatua arvioitaessa korostuu, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on (Hirsjärvi & Hurme 2014, 189). Tässä tutkimuksessa sisälönanalyysi analyysimenetelmänä luo itsessään selkeyttä aineistoon ja näin mahdollistaa selkeiden ja luotettavien johtopäätöksien tekemisen tutkittavasta

ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, koska oletan tutkijan aseman ja tutkimusasetelman aina vaikuttavan tuloksiin ja päätelmiin totuudesta. Vaikka tutkimuksen analyysia on osaltaan ohjannut aikaisempi teoria, tutkija on kuitenkin pysynyt puolueettomana ja pyrkinyt kuulemaan ja ymmärtämään haastateltavia heidän näkemyksiensä pohjalta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; 160.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä nousee yleensä esiin totuus ja objektiivisuus tiedosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Laadullisen tutkimuksen kritiikki osuu usein sen subjektiiviseen lähestymistapaan, jolloin kriitikoiden mukaan objektiivinen tiedon muodostus ei ole mahdollista. On kuitenkin muistettava, että tutkimusmenetelmät tulee valita tutkimusaiheelle tarkoituksenmukaisesti, joten kun halutaan tutkia subjektiivisia kokemuksia, laadullinen haastattelu tuottaa kiistämättä tutkimusilmiön mukaista tietoa totuudesta. (Brinkmann 2013, 142.) Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston laatua olisi mahdollisesti voinut parantaa haastattelurunkoa esitestaamalla ja toki tiedostan, että erilaisella teemahaastattelurungolla olisi saattanut muodostua hieman erilainen aineisto. Lisäksi luotettavuutta olisi lisännyt, jos tutkittavia olisi löytynyt myös pienemmistä kouluista, sillä nyt kaikki tutkittavat työskentelivät suurissa tai keskisuurissa yläkouluissa.

LÄHTEET

Abbott, L. 2007. Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 391–407.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. 2007. The Well-Being of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture. *Educational Studies* 33 (3), 285–297.

Ahtiainen, R. 2017. Erityisopetuksen strategia esitteli oppimisen ja koulunkäynnin tuen 10 vuotta sitten: Mistä muusta silloin puhuttiin? Mistä puhumme nyt? *Erityiskasvatus. Vuosikerta. 2017, Nro: Marraskuu.* https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235295/2017_Ahtiainen_Erityisopetuksen_strategia_esitteli_oppimisen_koulunk_ynnin_tuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 23.03.2019.

Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg ja M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 25–42.

Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 299–332.*

Atkins, L. & Wallace, S. 2012. *Research Methods in Education: Qualitative research in education.* London: SAGE Publications Ltd. Doi: 10.4135/9781473957602 Viitattu 30.01.2019.

Berry, A. B. & Gravelle, M. 2013. The benefits and challenges of special education positions in rural settings: Listening to the teachers. *Rural Educator* 34 (2), 1–13.

Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 353–372.*

Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing.* Oxford, England: Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2013. *Research methods in education*. Routledge Ltd - M.U.A., Seventh edition.

Cole, B. A. 2005. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education* 20 (3), 287–307.

Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage.

Dipaola, M. & Walther-Thomas, C. 2019. Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education and the National Clearinghouse for Professions in Special Education.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustait: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3 painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Eyal, O. & Roth, G. 2011. Principals' Leadership and Teachers' Motivation: Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration* 49 (3), 256–275.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. DOI: [10.1080/10474410903535380](https://doi.org/10.1080/10474410903535380)

Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education* 30 (5), 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Jahnukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg ja M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 7–12.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2016. Opettaja & vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 111–116.

Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes> Viitattu 27.03.2019.

Kvale, S. 2007. *Qualitative Research kit: Doing interviews*. London: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781849208963

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Viitattu 08.10.2018.

Louis, K.S., Murphy, J. & Smylie, M. 2016. Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly* 52 (2), 310–348.

Lännen Media. 2019. Hallitus leikkasi koulutuksesta yli 690 miljoonaa – eduskuntavaaleissa puolueet haluavat taas näyttäytyä koulutuksen puolustajina. *Verkkouutinen* 17.03.2019.

<https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/4515956/Hallitus+leikkasi+koulutuksesta+yli+690+miljoonaa++eduskuntavaaleissa+puolueet+haluavat+taas+nayttaytya+koulutuksen+puolustajina> Viitattu 17.04.2019.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3., uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mott, J. 2013. Principals' and special education teachers' perceptions of special education teachers' roles and responsibilities. ProQuest: Social Science Premium Collection.

OAJ. 2019a. Perusopetuksen vuosityöaikakokeilu. <https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu/> Viitattu 04.04.2019.

OAJ. 2019b. Miten vuosityöaikakokeilu sujuu? Nyt kerätään kokemuksia. Verkko uutinen 30.01.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/miten-vuosityoaikakokeilu-sujuu-nyt-kerataan-kokemuksia/> Viitattu 04.04.2019.

OAJ. 2018a. Työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

OAJ. 2018b. Erityispedagogiikan professorit: Vain tuettu inkluusio toimii. Verkko uutinen 13.12.2018. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/erityispedagogiikan-professorit-vain-tuettu-inkluisio-toimii/>

OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit -julkaisu.

OAJ. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? - Selvitys oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki> Viitattu 09.10.2018.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidp446482960> Viitattu 01.04.2019.

Opetushallitus. 2019. Yhteinen koulu kaikille. EDU.fi- verkkopalvelu. https://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille Viitattu 23.03.2019.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 29.08.2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (CA): Sage.

Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P6> Viitattu 15.11. 2018.

Pikkarinen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen. & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 26–35.

Rosen-Webb, S. M. 2011. Nobody tells you how to be a SENCo. British Journal of Special Education 38, 159–168. doi:[10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x) Viitattu 11.10.2018.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 333–352.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? International Journal of Inclusive Education 22 (5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

- Saloviita, T. 2011. Inkluisio eli "osallistava kasvatust". Viitattu 23.11.2018. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf>
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73 (4), 392–416. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300401>
- Stake, R. 2010. *Qualitative Research*. New York: Guilford Press cop.
- Ström, K. 1996. Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller...: Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 13, Vasa.
- Sundqvist, C. & Ström, K. 2015. Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers, *Journal of Educational and Psychological Consultation* 25 (4), 314–338. DOI: [10.1080/10474412.2014.948683](https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683)
- Suomen Kuvalehti. 2018. Koulutus säästökuurilla. Verkkouutinen 21.03.2018. <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/koulutusleikkaukset-kahteksavuotta-ja-puolitoista-miljardia-euroa-nain-koulutus-ja-kasvatust-on-karsinyt/> Viitattu 17.04.2019.
- Takala, M. 2016a. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.
- Takala, M. 2016b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 60–73.
- Takala, M. 2016c. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 49–59.
- Takala, M. & Ahl, A. 2014. Special Education in Swedish and Finnish Schools – Seeing the Forest or the Trees? *British Journal of Special Education* 41 (1), 59–81.
- Takala, M. & Hausstätter, R. S. 2012. Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway. *ISRN Education*, vol. 2012, Article ID 161039, 1–7. <https://doi.org/10.5402/2012/161039>

Takala, M., Hietaharju-Nisonen, M., Kokkonen, S. & Muurinen, S. 2010. Laaja-alainen erityisopetus tänään. EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (1), 5–9.

Takala, M. & Pirttimaa, R. 2016. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 159–169.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36:3, 162-173.

Takala, M. Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. 2018. Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools – Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: [10.1080/00313831.2018.1541820](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820)

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. 2015. Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry* 6 (1). DOI: 10.3402/edui.v6.24329

Tilastokeskus. 2018. http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html Viitattu 05.10.2018

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. www.tenk.fi. Viitattu 20.02.2019

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. 2015. Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education* 30 (4), 551–564. [10.1080/08856257.2015.1060073](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073) Viitattu 11.10.2018.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

TUTKIMUSLUPA

Olen erityispedagogiikan kuudennen vuoden opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani käsittelee yläkoulun laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvan haasteita ja mahdollisia ratkaisuja näihin haasteisiin. Tutkimukseni aihe on merkityksellinen, jotta ymmärrettäisiin paremmin yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Tutkielmani ohjaajana toimii Hely Innanen (hely.innanen@jyu.fi, 040-8053491).

Aineisto kerätään haastattelemalla erityisopettajia teemahaastatteluna. Haastattelut suoritetaan erityisopettajien kouluissa heidän aikatauluunsa sopivalla ajalla. Haastatteluaineisto äänitallennetaan, ja yksi haastattelu koostuu noin 30-60 minuutin mittaisesta keskustelusta. Haastattelu rakentuu haastateltavalle ennen haastattelua jaettavan teemahaastattelurungon teemojen mukaisesti (liitteenä).

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi peruuttaa tai keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan haastattelijan pro gradu -tutkielman aineistona, eikä sitä käsittele kukaan muu kuin haastattelija. Tutkimusaineistoa säilytetään luottamuksellisesti niin, etteivät muut kuin haastattelija pääse materiaaliin käsiksi. Henkilöt, koulut ja paikkakunnat eivät ole tunnistettavissa tutkimusaineistosta. Kun tutkimus on päättynyt ja opinnäyte hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.

Kiittäen,

Elli Vähätalo

erityispedagogiikan opiskelija, Jyväskylän yliopisto

elli.a.vahatalo@student.jyu.fi

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseeni.

SUOSTUMUS OSALLISTUA YLLÄ KUVATTUUN TUTKIMUK-
SEEN

suostun

en suostu

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Työtehtävät

Kuvaile työtehtäviäsi.

Kuvaile työnkuvasi haasteita.

Kerro millaiset asiat helpottavat työtäsi.

Kerro millaiset asiat vaikeuttavat työtäsi.

Yhteistyö

Kerro millaista yhteistyötä teet eri toimijoiden kanssa.

Kerro millaisia haasteita ja/tai voimavaroja yhteistyö tarjoaa työllesi.

Työyhteisö

Kuvaile työyhteisösi merkitystä työsi haasteissa.

Kerro miten työyhteisösi voisi tukea sinua työssäsi.

Liite 3. Aineiston luokittelu

Taulukko 3. Työn haasteet

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ TEKIJÄ
Yhteissuunnittelulle ja yhteistyölle ei löydy aikaa Arjessa ei ole aikaa pysähtyä Työaika ei riitä kaikkiin työtehtäviin	Ajan puute	Aika-, resurssi- ja byrokra- tiahaasteet	Työn haasteet
Tuen priorisointi Inklusion haasteet	Tuen priorisointi		
Korkeamman tason systeemit Monimutkaiset asiakirjat ja prosessit	Säädökset ja byrokra- tia		
Työnkuvan pirstaleisuus Työn hektisyys	Työn hektisyys ja pirstaleisuus	Työnkuvan laajuuteen liittyvät haasteet	
Erityisopettajan rooli vastuussa Erityisopettajan tunnollisuus	Erityisopettajan rooliin liittyvät ristiriidat		
Muu työ kasvaa entisestään Yhteistyön valtava määrä	Muun työn määrä		
Oppilaan oppimaan oppimisen taitojen lisääminen Oppilaiden haasteet	Oppilaiden tukemiseen liittyvät haasteet		
Konsultoinnille ei ole sidottua aikaa Konsultointiajan ristiriita	Konsultoinnin haasteet	Haasteet yhteistyössä	
Tiedotuksen ja yhteistyön ongelmat oppilashuoltohenkilöstön kesken Oppilashuoltohenkilöstön resurssipula	Haasteet yhteistyössä oppilashuoltohenkilöstön kanssa		
Huonosti suunniteltu samanaikaisopetus Aineenopettajien näkemyserot	Haasteet yhteistyössä aineenopettajien kanssa		
Haasteet työyhteisössä Esimiehen ja työpariin liittyvät ongelmat	Haasteet työyhteisön sisällä		
Haastava yhteistyö Huoltajat	Haasteet yhteistyössä muiden tahojen kanssa		

Taulukko 4. Työn haasteita helpottavat tekijät

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ TEKIJÄ
Kuntatason byrokra- tian kehittäminen Tiedotuksen lisäämi- nen OHH:n kesken Inkluusio resursseilla	Byrokrania ja resurssiratkaisut	Resurssit ja säädökset	Työn haasteita helpottavat tekijät
Työtehtävien nykyai- kaistaminen	Työnkuvan uudelleen ymmär- täminen		
Henkilökohtaiset omi- naisuudet ja taidot	Henkilökohtaiset taidot	Erityisopettajan ammattitaito	
Naruista hellittäminen Oppilastuntemus ja ennakointi	Työote		
Työpari Työyhteisön arvostus Rehtorin tuki	Kollegiaalinen tuki	Yhteistyö ja yhteisölli- syys	
Konsultoinnin ratkai- sut Aikaa yhteistyölle Samanaikaisopetuksen kehittäminen Asiakirjatyo tehok- kaammaksi Sähköinen suunnitte- lualusta Lukujärjestystekniset muutokset	Yhteistyön edistäminen		
Avoin ja luottamuksel- linen ilmapiiri yhteis- työn perustana Työviihtyvyys Työyhteisön yhteiset visiot Yhteinen tahtotila ke- hittyä	Työyhteisö ja ilmapiiri		
Huoltajat Muut tahot	Muu yhteistyö		