

LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖ JA ROOLIT AMMATILLISESSA OPPILAITOKSESSA

Anna Mikkela

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2006

Mikkela, Anna Reeta. Laaja-alaisen erityisopettajan työ ja roolit ammatillisessa oppilaitoksessa. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. 74 sivua. 2 liitettä.

TIIVISTELMÄ

Tämän laadullisin menetelmin toteutetun tutkimuksen päätavoitteena oli kartoittaa ja kuvailla laaja-alaisen erityisopettajan työtä ja rooleja ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksessa haluttiin tietoa laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävistä ja yhteistyötahoista työssä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miksi laaja-alaisia erityisopettajia on alettu palkata ammatillisiin oppilaitoksiin sekä millaisia ovat työn haasteet ja kehittämiskohteet. Aineistokeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja haastateltavana oli syksyllä 2005 yhdeksän laaja-alaista erityisopettajaa Etelä-Suomen alueelta.

Tämän tutkimuksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työn taustalla on erityisen tuen tarpeen suureneminen ammatillisissa oppilaitoksissa, ja työ on tehtäviltään pääosin samanlaista kuin laaja-alainen erityisopetus peruskoulussa. Yhteistyötahoja raportoitiin olevan oppilaitoksen sisällä paljon, oppilaitoksen ulkopuolella vähänlaisesti. Laaja-alainen erityisopettaja kuuluu työssään sekä opetushenkilöstöön että oppilashuoltohenkilöstöön, mikä aiheuttaa roolien jakautumisen kahtia. Suhteessa opiskelijoihin laaja-alainen erityisopettaja on tukija ja opettaja, suhteessa kollegoihin työyhteisössä joustaja, asiantuntija ja auttaja. Työnkuvan tarkentaminen, yhteistyön parantaminen ja varhainen puuttuminen ovat työn keskeisimpiä kehittämiskohteita.

AVAINSANAT: laaja-alainen erityisopetus, ammatillinen oppilaitos, työnkuva, hierarkia, yhteistyö, roolit.

Sisällys

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	5
1.1 ERITYISOPETUS TOISELLA ASTEELLA.....	7
1.2 OPISKELIJAN ERITYISEN TUEN TARVE AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	8
1.3 LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETUS PERUSKOULUJÄRJESTELMÄN TUEKSI	10
1.4 KARTOITUSTA ALKUTAIPALEELTA.....	11
1.5 LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETTAJA TOIMIJANA	13
1.6 YHTEISTYÖ- JA VUOROVAIKUTUSTAIKOT PUNTARISSA	14
1.7 SAMANAIKAIS- JA KLINIKKAOPETUS	15
1.8 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN ROOLIT PERUSKOULUSSA.....	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
2.1 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	19
2.2 TUTKIMUSPROSESSIN ALKU.....	21
2.3 AINEISTON KERUU JA ANALYYSI.....	23
2.4 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA.....	26
3 TUEN TARPEESSA TOISELLA ASTEELLA	28
3.1 TÄRKEINTÄ ON OPISKELIJA	29
3.2 VUOROVAIKUTUSTA JA YHTEISTYÖTÄ.....	31
4 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖTEHTÄVÄT	35
4.1 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPISKELIJAN TUNNISTAMINEN.....	35
4.2 OPETTAMINEN	38
4.3 KONSULTOINTI JA TIEDOTTAMINEN	43
4.4 PALAVERIT JA PAPERITYÖT	44
4.5 SUUNNITTELU- JA KEHITTÄMISTYÖ	45
5 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN ROOLIT	48
5.1 ROOLI SUHTEESSA OPISKELIJOIHIN	48
5.2 ROOLI SUHTEESSA TYÖYHTEISÖÖN	50
6 TYÖN HAASTEET JA KEHITTÄMISEN TARPEET	54
7 LÖYTÖJEN TARKASTELU.....	57
7.1 HAVAHTUMINEN HIERARKISUUUTEEN	59
7.2 OPPILAITOKSISSA ERITYISPEDAGOGIIKAN AIRUENA	61
7.3 HYVÄN YHTEISTYÖN KAUTTA MIELEKKÄÄSEEN KUMPPANUUTEEN	63
7.4 ONKO LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETTAJUUS PROFESSIO?	64
7.5 VOIDAANKO PERUSKOULUN KOKEMUKSISTA OTTAA OPIIA?	65

8 POHDINTA	67
8.1 TUTKIMUKSEN ONNISTUMISESTA	67
8.2 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	68
8.3 AJATUKSIA TUTKIMUS- JA OPPIMISPROSESSISTA	69
9 LÄHTEET	70
10 LIITTEET	75
LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	75
LIITE 2. PERUSTIETOLOMAKE.....	77

1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tämän ajan ilmiö on erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin. Tilastokeskuksen (2004) mukaan vuonna 2003 erityisopiskelijoista 2/3 opiskeli integroituna normaaliryhmiin eli peruskoulussa erityisluokalla opiskellut nuori opiskelee toisen asteen koulutuksessa tällä hetkellä "kevyemmän" tuen turvin. Samaan aikaan kuin integrointi määrällisesti lisääntyy, lisääntyy myös muiden kevyempien tukipalveluiden tarve. Laaja-alaisen erityisopettajan työpanos kuuluu tämän tuen piiriin. Hän antaa laaja-alaista erityisopetusta koulussa niille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia (Tilastokeskus 2005b).

Henkilökohtainen kiinnostukseni laaja-alaisen erityisopettajan työtä kohtaan heräsi, kun pääsin tekemään osan päättöharjoittelustani Jyväskylän ammattioppilaitokseen keväällä 2005. Menetelmiltään ja toteutukseltaan laaja-alaisen erityisopettajan työ vastasi peruskoulun vastaavaa, mutta toisella asteella opiskelijat ovat kypsempiä ja ongelmat koskevat entistä enemmän oman elämän hallintaa, muun muassa mielenterveys- ja päihdeongelmat ovat yhä yleisempiä.

Käytännön harjoittelussa laaja-alaisen erityisopettajan työ ilmeni mielenkiintoisena, haastavana ja monipuolisena, joten halusin tutkia yliopistotutkintoni lopputyöksi nimenomaan sitä kartoittavalla ja kuvailevalla tutkimusotteella. Kävin syksyllä 2005 haastattelemassa yhdeksää Etelä-Suomen alueen ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevää laaja-alaista erityisopettajaa. Aineistokeruumenetelmäni oli puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Tutkimuksen päätehtävänä oli hankkia haastateltavilta tietoa siitä, millaista työtä laaja-alainen erityisopettaja tekee tavallisissa toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa; millaisista työtehtävistä työ koostuu sekä millaisia yhteistyötahoja ja rooleja laaja-alaisella erityisopettajalla on työssään. Minua kiinnosti myös mitä näiden roolien kautta voidaan ymmärtää työn todellisuudesta. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miksi laaja-alaisia erityisopettajia on alettu palkata ammatillisiin oppilaitoksiin sekä millaisia ovat työn haasteet ja kehittämiskohteet.

Tutkimusongelmien rajaaminen kuvatulla tavalla mahdollisti työnkuvan tarkastelun sen keskeisiltä osilta. Samalla lukija voi saada käsitystä myös yleisemmällä tasolla opettajan työn todellisuudesta ja haasteista nykypäivänä, sillä esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön vaatimus koskee suurta osaa opettajakunnasta.

Tutkimattomaan aiheeseen tarttuminen oli suuri haaste, jonka halusin ottaa vastaan, sillä aihe todella kiinnosti. Aihetta taustoitti edeltävä tutkimus, jota peruskoulun puolelta oli jonkin verran, ammatilliselta puolelta ei lainkaan. Peruskoulun puolella vastaavanlaista kartoitustyötä ovat tehneet sekä Ahvenainen (1983) että Tuunainen ja Happonen (1984) siihen aikaan, kun laaja-alaisen erityisopettajan työ oli uutta peruskoulussa. Myös Huhtanen (2000) on tutkinut osa-aikaista erityisopetusta väitöskirjassaan ja Ström (2002) laaja-alaisen erityisopettajan rooleja ruotsinkielisillä yläasteilla.

Käytän tutkimuksen kohteena olevasta ammattiryhmästä tässä tutkimuksessa nimikettä laaja-alainen erityisopettaja, sillä termi kuvaa hyvin työn haastavuutta ja se assosioituu tarkoituksenmukaisesti peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan työhön. Muita mahdollisia nimikkeitä olisivat voineet olla esimerkiksi erityisopettaja, klinikkaopettaja tai osa-aikainen erityisopettaja. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia käsittelevän asetuksen mukaan erityisopettaja on kasvatustieteen maisteri, joka on opiskellut erityispedagogiikkaa vähintään erityisopettajan opintojen verran ja joka on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot (Opetusministeriö 1998c).

Ammatillinen erityisopetus tarkoittaa erityisopetusta ammatillisissa oppisisälöissä. Harjoittelun alussa luulin vielä, että myös laaja-alainen erityisopettaja harjoittaa ammatillista erityisopetusta. Näin ei kuitenkaan ole. Laaja-alainen erityisopettaja toimii kaikille opiskelijoille yhteisissä teoria-aineissa sekä opettajan että opiskelijan erityispedagogisena tukena. Hänellä on roolinsa myös oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Eryitystä ammatillisessa oppilaitoksessa työympäristönä on se, että henkilökunnan asenteissa toteutuu toisinaan syvälle juurtunut ennakkoluuloisuus teoreettisen ja käytännöllisen aineksen opiskelun välillä, mikä ilmiönä oli kiintoisa.

Holistinen analyysi laaja-alaisen erityisopettajan työstä, roolista ja niiden kehittämismahdollisuuksista ammatillisissa oppilaitoksissa hyödyttää väistämättä sekä organisaatiota että henkilökuntaa. Pedagogis-filosofinen pohdiskelu ja kriittinen itsetutkiskelu auttavat näkemään oman toiminnan taakse: minkälaista ihmis- ja oppimiskäsitystä omassa työssä opiskelijoille ja kollegoille välitän. Työntekijöiden roolien ja vastuualueiden selkeä sekä avoin määrittely helpottaa jokapäiväistä työtä. Ammattiryhmänä laaja-alaisia erityisopettajia tulisi tämän tutkimuksen perusteella tukea kokonaisvaltaisesti, mikä edellyttää sellaisia käytänteitä ja resursointia, jotka tukevat erityisopetuksen tarpeen varhaista tunnistamista ja toimenpiteisiin ryhtymistä.

1.1 Erityisopetus toisella asteella

AMMATILLINEN KOULUTUS. Ammatillinen koulutus on peruskoulun jälkeen suoritettavaa ammattiin valmistavaa koulutusta, jonka tavoitteena on ammatillinen perustutkinto. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia ja taitoja niin ammatillisessa mielessä kuin elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Elämänhallinnan taitojen kartuttaminen ja persoonan suotuisan kehityksen tukeminen ovat niin ikään tavoitteita ammattikoulutuksen aikana. (Opetusministeriö 1998a.) Tutkinnosta keskimäärin 3/4 on ammatillisia opintoja sekä työssä oppimista. Jäljelle jäävä neljäsosa opinnoista sisältää täydentäviä yhteisiä opintoja, opinto-ohjausta sekä vapaavalintaisia opintoja.

Laissa ammatillisesta koulutuksesta todetaan vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetuksen annettavan erityisopetuksena. Tämän lisäksi opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. (Opetusministeriö 1998a.) Kuitenkin pykälässä 20 jatketaan, että erityisopetuksessa voidaan poiketa tämän lain ja sen nojalla annetun asetuksen säännöksistä siten kuin opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteissa määrätään

Ammatillista erityisopetusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisen koulutustehtävän saaneissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetusta järjestetään sekä samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa että erityisryhmissä. Päätöksen erityisopetusmuodosta tekee koulutuksen järjestäjä. Ensisijaisena vaihtoehtona pidetään erityistä tukea tarvitsevan henkilön opiskelua ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa opiskeluryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa eli integroituna yleisiin opiskeluryhmiin. Ammatillista erityisopetusta voidaan järjestää myös oppisopimuskoulutuksena. (Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiatyöryhmä 2002, 19–20.)

Esteitä erityisopetuksen integroimiseen yleisopetuksen yhteyteen todettiin Salmisen (1996) raportoimana olevan liian suuret opiskelijaryhmät sekä erityisopetukseen suunnattujen resurssien vähäisyys. Myös sekä opettajien että opiskelijoiden asenteet koettiin paikoittain esteeksi integroinnille. Opiskelijoiden henkilökohtaiseen opinnoissa etenemiseen ei näytä vielä integroinninkaan kannalta olevan valmiuksia, yhtenä syynä koetaan juuri opetuksen eriyttämisen vaikeus. Toisaalta rehtoreiden mukaan arvot ja asenteet erityisopetusta kohtaan olivat

muuttuneet 1990-luvulla myönteisemmiksi, vaikka integroinnin esteenä nousee esiin yleisimmin oletus opiskelijan jostakin ominaisuudesta, mikä estää integroinnin. (Salminen 1996, 358–359.)

Lukion sijaan erityistä tukea opiskelussaan tarvitseva opiskelija siirtynee peruskoulun suorittamisen jälkeen todennäköisemmin ammatilliseen oppilaitokseen opiskelemaan. Esimerkiksi Lappalaisen (2001, 145) tutkimuksessa erityistä tukea peruskoulussa tarvitsevat oppilaat valitsivat toisella asteella lyhyemmän koulutuksen kuin oppilaat, joilla ei ollut erityisen tuen tarpeita.

LUKIO. Myös lukiossa kiinnitetään huomiota erityisen tuen tarpeisiin, vaikka lukiolainsäädäntöön ei sisälly säännöksiä erityisopetuksesta (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002, 18). Esimerkiksi Helsingin kaupungin opetusvirasto kartoitti lukiopetuksen tarvetta lukioissa vuosina 1996–2000. Lukiprojektin tarkoituksena oli muun muassa kartoittaa lukiopetusta tarvitsevien oppilaiden määrää, järjestää koulutustilaisuuksia opettajille ja laatia lukion erityisopettajan toimenkuva yhteistyössä. Lukikartoitus toi tietoa myös lukion muista erityisopetukseen liittyvistä tarpeista. Sen mukaan myös lukiossa on perusteltua tarvetta oppilashuollolle esimerkiksi elämänhallinnan ja mielenterveysongelmien takia, matematiikan oppimisvaikeuksien tarvittavaa tukea tulisi jatkossa kartoittaa sekä yhteistyötä kehittää ammatillisten oppilaitosten laaja-alaisten erityisopettajien kanssa. (Pääkkönen 2001, 9–38) Myös Lappalaisen (2001, 152) aineistosta ilmeni, että varsinkin lukiossa psyykkiseen oppilashuoltoon on suuri tarve.

Tällä hetkellä opiskelija voi Helsingin kaupungin opetusviraston verkkosivujen mukaan saada lukioissa ja aikuislukioissa tukea oppimisvaikeuksiinsa erityisopettajan pitämällä lukikursseilla, sekä yksilöllisesti ja pienryhmissä tukea voi saada myös laaja-alaiselta erityisopettajalta.

1.2 Opiskelijan erityisen tuen tarve ammatillisessa koulutuksessa

Koulu ja sen sisällä sekä erityisopetus että oppilashuolto määrittelevät ja tuottavat muiden lasten ja nuorten suojelujärjestelmien kanssa Jauhiaisen (1993) mukaan yhteiskunnallista poikkeavuutta. Osa järjestelmistä pyrkii ehkäisemään poikkeamat normaaliopetuksesta ja toiset järjestelmistä on tarkoitettu osittain tai kokonaan ”menetettyjä” varten. Näiden lisäksi on olemassa asiantuntijapalveluja, jotka on tarkoitettu normaaleille oppilaille ja periaatteessa kaikkien kulutet-

taviksi. (Jauhiainen 1993, 264.) Voidaan ajatella, että laaja-alaisen erityisopettajan palvelut on suunnattu sekä ensimmäiseksi että viimeiseksi mainituille kohderyhmille.

Erytisopetuksen toteuttamista käsittelevä kysely (Salminen 1996) tehtiin ammatillisten oppilaitosten rehtoreille vuonna 1995 ja sen mukaan joka viidennellä opiskelijalla erityisopetuksen tarpeen suurin syy oli huono opintomenestys. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat yksilöllistetyn (mukautetun) opetussuunnitelman mukaan peruskoulussa opiskelleet opiskelijat (18,8 %) ja kolmanneksi yleisin syy erityisopetukseen oli tunne-elämän liittyvä häiriintyneisyys tai sosiaalinen sopeutumattomuus. Säästötoimenpiteiden todettiin vaikeuttavan erityisopetuksen järjestämistä; käytännössä tämä näkyi rehtoreiden mukaan tutkiopetuksen vähentymisenä oleellisesti. (Salminen 1996, 355–360.) Lappalaisen (2001) aineistosta ilmeni, että tuen tarpeen syyt riippuivat tuen tarpeen määrästä. Jos oppilaalla oli tukitarvetta toisen asteen koulutuksessa jonkin verran, syyt liittyivät koulumenestykseen, jatkokoulutukseen tai opinto-ohjaukseen sekä psyykkiseen jaksamiseen. Jos tukitarvetta on runsaasti, syyt painottuvat käyttäytymisongelmiin, perheeseen, motivaatioon sekä kasvuun ja kehitykseen. (Lappalainen 2001, 148–149.)

Lappalaisen (2001) tutkimusaineistossa, joka käsitti peruskoulun yläasteen yhden ikäluokan eräässä koulussa, yli puolella oppilaista arvioitiin olevan jonkin asteista tuen tarvetta sekä peruskoulussa että toisen asteen koulutuksessa. Paljon tuen tarpeita oli yhdellä oppilaalla kymmenestä. Huomionarvoista on myös se, että oppilaat itse arvioivat tarvitsevansa tukea useammin kuin mitä koulun henkilökunta arvioi. (Lappalainen 2001, 148–150.) Voidaan siis esittää olettaen siitä, että tuen tarvetta on enemmän kuin saatavissa olevaa tukea, mihin viittaa myös Tuunainen & Happonen (1984, 84). Myös Helsingin Sanomien (2005) uutisointi, jonka mukaan lähes joka kuudes opiskelija keskeyttää ammattikoulun Uudellamaalla, kertoo karua kieltään siitä, kuinka opinnot syystä tai toisesta keskeytyvät ennen aikojaan. Lähes puolet keskeyttäjästä ei jatka opintoja missään oppilaitoksessa eikä siirry työelämään, artikkelissa todetaan. Erityinen huoli kohdistuukin niihin opiskelijoihin, joiden tuen tarvetta ei havaita tai tuen tarpeeseen ei kyetä vastaamaan. Erityisen tuen tarpeita omaava peruskoulun yleisopetuksen oppilas onkin nähtävissä järjestelmässä väliinputoajana, sillä ilman erityisopetuspäätöstä hänelle ei tehdä henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa eikä tähän suunnitelmaan sisältyvää siirtymäsuunnitelmaa, mikä tukisi oppilasta transitio -vaiheessa, Lappalainen (2001, 154) analysoi. Transitiot tarkoittavat yleisesti ottaen siirtymiä oppilaan koulutusuralla (ks. esim. Jahnukainen 2002, 360–362).

Lappalaisen (2001) tutkimuksessa tuli ilmi, että sekä oppilaiden että opettajien ja oppilashuoltohenkilökunnan koulukäsityksissä korostuu koulun kokeminen oppiaineiden kautta. Oppiaineet eivät kuitenkaan ole keskenään yhtä tärkeitä, vaan tuen tarpeiden näkeminen tietyissä oppiaineissa korostuu, mikä on nähtävissä myös toisella asteella. Näitä oppiaineita ovat esimerkiksi kielet ja matematiikka. Tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät itse koe, ettei heillä olisi kykyä oppia, vaan pikemminkin etteivät he eri syistä yritä tarpeeksi. Olisikin löydettävä keinoja tukea oppilaiden motivaatiota, ja lisätä pedagogisin keinoin oppilaiden tietoisuutta omista vahvuuksista, kannustaa heitä neuvottelemaan asioista ja asettamaan itselleen tavoitteita. (Lappalainen 2001, 148–150.)

LIEVIIN ONGELMIIN LAAJA-ALAISIA ERITYIOPETTAJIA. Noin viidesosalla peruskoulun oppilaista on lieviä oppimis- ja sopeutumishäiriöitä, mistä syystä he opiskelevat toisinaan laaja-alaisen erityisopettajan ohjauksessa osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Edelliseen vuoteen nähden osa-aikaisen erityisopetuksen kasvua on havaittavissa 3%, vaikka samaan aikaan oppilasmäärät peruskoulussa ovat supistuneet. (Tilastokeskus 2005a.) Osa-aikaista erityisopetusta on mahdollista saada, vaikka diagnoosia tuen tarpeesta ei olisikaan (Tilastokeskus 2005b). Ammatillista erityisopetusta koskevassa asetuksessa todetaan, ettei erityisopetuksena pidetä tukiovetusta, joka annetaan opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumishäiriöitä (Opetusministeriö 1998).

Osa-aikaisesta tai integroidusta erityisopetuksesta ei ammatillisten oppilaitosten kohdalla ole toistaiseksi saatavissa tilastotietoa. Integroituna erityisopiskelijana pidetään erityisen tuen tarpeessa olevaa opiskelijaa, joka ei opiskele erityisoppilaitoksissa tai erityisryhmissä, vaan joka on mukana yleisopetuksessa (ks. Aunola 1991, 15). Integroituna opiskelee sekä erityisopiskelijoina määritellyt opiskelijat että niitä tukea tarvitsevia opiskelijat, joille ei ammatillisessa oppilaitoksessa ole määritelty erityisopiskelijan statusta. (Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiatyöryhmä 2002, 40) Oppilaitoksen määrittely ja opiskelijan itsensä määrittely tuen tarve ei aina kuitenkaan kohtaa.

1.3 Laaja-alainen erityisopetus peruskoulujärjestelmän tueksi

Peruskoulun erityisopetuksen alueelle perustettiin Ahvenaisen (1983, 1) mukaan 1970-luvun puolivälissä uusi virkatyyppi, jossa toimivia alettiin pian kutsua ni-

mikkeellä laaja-alainen erityisopettaja. Nimike viittaa erityisopettajan työssä yksilö- ja pienryhmäopetusta laajempaan tehtäväkuvaan. Päätöksen taustalla oli erityisopetusta koskeva integraatiokeskustelu. Tuunainen & Happonen (1984, 13) tarkentavat, että ratkaisevan tärkeää luokattoman erityisopetuksen kehittymiselle oli siirtyminen peruskoulujärjestelmään vuosina 1972–1979. Ahvenainen (1983) jatkaa, että toiminnallisesti laaja-alaiset virat haluttiin sijoittaa yksilö- ja pienryhmäopetuksen ja luokkaerityisopetuksen välimaastoon, kuitenkin niin, että paikalliset erityisopetusolot otetaan huomioon. Laaja-alaisten erityisopettajien toimenkuvien heterogeenisuus oli tiedossa jo tuolloin. Laaja-alaisen erityisopettajan ensisijaisena tehtävänä oli tukea oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia omaavien oppilaiden kasvatusta ja opetusta peruskoulun kaikilla tasoilla; oppilaan tasolla, kouluyhteisön tasolla sekä koulun ja sen ympäristön välisten suhteiden tasolla. (Ahvenainen 1983, 14.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työtä tutkittiin ja kartoitettiin erityisesti 1980-luvun alussa Ahvenaisen (1983) sekä Tuunaisen & Happonen (1984) toimesta. Oli tarpeellista hankkia tietoa uuden työntekijäryhmän toiminnasta erityispedagogiikan kentällä ja kartoittaa kehittämisen pääsuuntia. Näistä 20 vuotta sitten saaduista tutkimustuloksista voidaan saada näkökulmaa laaja-alaisten erityisopettajien työhön ammatillisessa oppilaitoksessa nyt, kun ammattiryhmä on uusi ja tutkimusta ei ole vielä aiheesta tehty. Ahvenaisen tutkimuksessa laaja-alainen erityisopetus tarkoitti kaikkea osa-aikaista erityisopetusta, Tuunainen ja Happonen sulkiivat siitä pois puhe- ja lukiopetuksen.

1.4 Kartoitusta alkutaipaleelta

Peruskoulun luokattoman erityisopetuksen todetaan Tuunaisen ja Happonen (1984, 84) mukaan keskittyneen ala-asteen luokille 1–4. Viidennellä ja kuudennella luokalla opetus oli satunnaisempaa ja vähäisempää, mutta kasvoi jälleen määrällisesti yläasteelle siirryttäessä. Luokattomaan erityisopetukseen valittiin tavallisimmin oppilaita seulontatesteillä, yläasteella oppilaat olivat satunnaisesti itsekin aktiivisia hakemaan tukea opiskelulle. (Tuunainen & Happonen, 37–38.)

Ahvenaisen (1983) mukaan opettajistosta, joka oli nuorta ja naisvaltaista, enemmistöllä oli puhe- ja lukiopettajan koulutus. Sen sijaan työtään laaja-alaisemmin ja ongelmakeskeisemmin tekevillä ei kelpoisuutta useinkaan ollut ja heistä vain noin puolet suunnitteli jäävänsä alalle. Laaja-alaisen erityisopettajan työjärjestystä kuvattiin joko haastavan joustavaksi (yleinen aikavaraussysteemi)

tai turvallisen kiinteäksi (luokka- ja ryhmäkohtainen aikavaraussysteemi). Sopivaksi ratkaisuksi esitettiin näiden kahden mallin yhdistämistä. Pääpiirteittäin laaja-alaisessa erityisopetuksessa käyvä oppilasjoukko jaettiin kahteen ryhmään: niihin, jotka tarvitsevat tukea kielellisissä vaikeuksissa ja niihin, joilla on huomattavia vaikeuksia sopeutua koulun asettamiin normeihin. (Ahvenainen 1983, 68–71.)

Laaja-alaisen erityisopettajan yleisimpiä yhteistyötahoja olivat aineenopettaja, luokanopettaja ja rehtori, joskus lääkäri, terveydenhoitaja ja psykologi. (Ahvenainen 1983, 37–38) Oppilaat ovat kokeneet Tuunaisen ja Happonen (1984, 76) mukaan erityisopetukseen tulon helppona välittömien sosiaalisten vaikutusten takia: työrauhan, keskustelumahdollisuuden ja yhdessäolon mahdollistumisen oppilastovereiden kanssa.

Sekä Ahvenainen (1983) että Tuunainen ja Happonen (1984) raportoivat, että noin puolet laaja-alaisista erityisopettajista työskenteli ilman asianmukaista työtilaa. Opetusmenetelmänä samanaikaisopetukseen asennoiduttiin Ahvenaisen (1983, 73) tutkimuksen perusteella mustavalkoisesti niin, että sitä käytettiin opetuksessa joko runsaasti tai sitä ei käytetty lainkaan. Tuunaisen & Happonen (1984, 70) selvityksen mukaan ala-asteella samanaikaisopetusta käytettiin enemmän kuin yläasteella laaja-alaisessa erityisopetuksessa, mutta se on harvinaisempaa kuin yksilö- tai ryhmäopetus. Samanaikaisopetus tarkoittaa mallia, jossa erityisopettaja toimii luokassa luokan- tai aineenopettajan työparina (mm. Ström 2002, 130).

Oppilashuoltoryhmän toiminta koettiin tärkeäksi, vaikka toiminta haki vielä muotoaan. Ammatissaan paremmin viihtyivät ala-asteella toimivat opettajat. Työhönsä turhautuneita oli opettajista viidesosa. (Ahvenainen 1983, 73–74.)

Myös ammattikunnan identiteettikriisistä raportoitiin Ahvenaisen (1983) mukaan: kuuluuko laaja-alaisen erityisopettajan toimia oppiaineet hallitsevana tutkiopettajana vai terapeuttina? Yläasteella tämä ongelma näytti vahvemmalta. Rooliristiriitaan laaja-alainen erityisopettaja joutuu silloin, kun hänen odotetaan hoitavan sekä koulun häiriköt että oppimisvaikeuksista kärsivän oppilasjoukon. Varovaisena olettamuksena Ahvenainen esittääkin, että ”pedagogisesti poikkeavaa oppilasta koskeva kokonaisvastuun jakoprosessi ei toimi koulu yhteisössä.” Odotuksia laaja-alaista erityisopettajaa kohtaan raportoitiin olevan liikaa. (Ahvenainen 1983, 71–75.)

1.5 Laaja-alainen erityisopettaja toimijana

Myös Huhtanen (2000) on tutkinut laaja-alaisen erityisopettajan toimintamallia ja siihen liittyviä tuloksellisuuden vaikuttimia vuosiluokilla 1–6. Hän teki teema-haastatteluita erityisopettajille, luokanopettajille ja koulutoimenjohtajille Satakunnassa 1990-luvun lopussa. Huhtanen tuo esille, että osa-aikaisen erityisopetuksen panostukseen rahoituksen muodossa vaikuttaa koulun koko, koulutusaste sekä arvostus, mitkä pätevät koulutoimen rahoituksessa yleensäkin. Hänen tutkimuksessaan haastateltujen erityisopettajien työ oli pääasiassa pulukiopettajan työtä eli puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia kuntouttavaa. Matemaattisiin oppimisvaikeuksiin ja käyttäytymishäiriöihin ei paneuduttu yhtä usein. Huhtanen raportoi työn painottuneen sen sijaan erityisopettajien omien vahvuuksien mukaan. Erityisopettajilla oli suuri valta resurssien kohdentamisessa, sillä koulutoimenjohtajat luottivat opettajien asiantuntemukseen tässä asiassa. Erityisopettajan ammattitaidosta riippui, miten hän työnsä rationaalisemmin järjesti. (Huhtanen 2000, 33; 110–111.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen malli oli Huhtasen (2000) mukaan suhteellisen vakiintunut: erityisopettajan tehtävänä oli kiertää kunnan kouluja ja tuoda palvelut lähelle asiakaskuntaa. Osa-aikainen erityisopetus painottui yhä enemmän alkuopetuksen luokille. Kouluilla olisi kuitenkin ollut suurempi tuentarve, kuin mihin erityisopettajan resurssit riittivät. Vaikka käyttäytymishäiriöiden alueella luokanopettajat olisivat kaivanneet enemmän tukea, luokanopettajat eivät kuitenkaan juurikaan ohjanneet erityisopettajan työn sisältöä; erityisopettaja nähtiin hyvin itsenäisenä toimijana. Erityisopettajat esimerkiksi testasivat ja valitsivat oppilaat erityisopetukseen. Erityisesti nuoret opettajat kokivat saaneensa erityisopettajalta konsultatiivista tukea luokkatilanteisiin. (Huhtanen 2000, 112–135.)

”Helppimmiksi arvioidut työt ovat suosituimpia myös erityisopetuksen alueella”, toteaa Edqvist (1986) ja viittaa tällä tulokseen, jossa lukioopettajaksi haluavia on kuusinkertaisesti tarkkailuklinikkaan haluaviin nähden (Kivirauma 1991, 22). Huhtasen (2000) tutkimuksessa osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallin negatiivisina puolina nähtiin luokanopettajien näkökulmasta työmallin jäykkyys, urautuneisuus ja ”helppoissa ongelmassa” pitäytyminen. Muutosehdotuksia työnkuvaan ei kuitenkaan osattu esittää. Erityisopettajien mielestä laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva tulee kehittymään ja laajentumaan, erityisesti tullaan panostamaan moniammatilliseen yhteistyöhön sekä koulutuksen nivelkohtiin.

Konkreettisia parannusehdotuksia työn käytäntöihin ei kuitenkaan löytynyt, vain resursseja todettiin tarvittavan lisää. (Huhtanen 2000, 114; 153–154)

1990-lukua opettajat pitivät rankkana taloudellisten supistusten ja työpaikan menettämiseen liittyvien pelkojen takia. Ylityöllistyminen ja tunnollisuus työtehtävien hoitamisessa, vaikka työmäärä koko ajan suurenikin, aiheutti väsymystä erityisesti eläkeikää lähestyvillä opettajilla. (Huhtanen 2000, 124.)

1.6 Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot puntarissa

Huhtasen (2000) raportoimana erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö oli erityisopettajien kertomana joko toimivaa tai sitten vaikeaa, jolloin kyseessä oli ns. piilo-ongelma. Piilo-ongelmiin ei etsitty ratkaisua, vaan ne hyväksyttiin erityisopettajien puolelta osaksi koulukulttuuria. Hankalinta yhteistyö oli iäkkäimpien luokanopettajien kanssa; yhteistyötä sen sijaan helpotti erityisopettajan oma muodollinen pätevyys sekä pitkä kokemus alalta. Myös ainoastaan yhdellä koululla toimiminen helpotti yhteistyötä. Ongelmallisinta koettiin olevan luokkaan pääseminen sekä oppilaiden irrottaminen erityisopetukseen. Näkemuseroja aiheuttivat tuolloin sekä erityisopetuksen sisältö että tavoitteet. Luokanopettajat sen sijaan kokivat yhteistyön toimivan kitkattomasti, syyksi mainittiin muun muassa erityisopettajan joustavuus, eikä piilo-ongelmia raportoitu luokanopettajien taholta. (Huhtanen 2000, 138–140)

Osa-aikaisen erityisopettajan raportoitiin Huhtasen (2000) tutkimuksessa kuuluvan oppilashuoltotyöryhmään, mutta osallistuvan siihen lähinnä silloin, kun käsiteltävät asiat sitä vaativat. Oppilashuoltotyöryhmässä erityisopettajan rooli oli pääasiassa konsultoiva. Psykologi oli erityisopettajan tärkein yhteistyötaho ammatillisessa mielessä. Oppilashuoltoryhmään erityisopettajat suhtautuivat kuitenkin neutraalisti, sillä vain yksi koki sen tarpeellisena. (Huhtanen 2000, 144–159)

Huhtasen (2000) tutkimuksessa tuli ilmi, että ”koulujen erilainen kulttuuri edellytti erityisopettajilta joustavuutta ja ”ameebamaisuutta”. Hän korostaakin ratkaisuna opettajan työn ongelmiin luottamuksen kasvattamisen tärkeyttä eri toimijakulttuureissa. Erityisopettajat eivät tutkimuksen mukaan itse koe olevansa työn kehittämisen ja työalan muutosten alullepanijoita, vaikka kuitenkin ylemmältä taholta tulevat muutosesitykset aiheuttavat opettajissa muutosvastarintaa. Ehkä syynä on opettajaprofession sitoutuminen, joka merkitsee myös sitoutumista toimimaan yhteisön sääntöjen mukaan. (Huhtanen 2000, 159–174)

Erityisopettajat ovat joutuneet Huhtasen (2000) mukaan toisinaan puolustamaan virkaansa ja joutuneet viemään tietoa päätöksentekotilanteisiin. Ristiriidat hallinnon ja erityisopettajan välillä olivat tyrehtyneet yhteistyötä, ja ainoaksi vaihtoehdoksi on jäänyt suostutteluun perustuva vallankäyttö. Myös virasta irtisanoutumisia on tapahtunut. Erityisopettajien mukaan päätöksentekijöiltä puuttui usein tietoa erityisopetuksesta. (Huhtanen 2000, 129–132.)

1.7 Samanaikais- ja klinikkaopetus

Ström (1996) on tutkinut osa-aikaista erityisopetusta ruotsinkielisillä yläasteilla. Hän toteaa samanaikaisopetuksen ja klinikkaopetuksen yhdistelmää käyttävän noin 2/3 osa-aikaisista erityisopettajista. Samanaikaisopetusta käytetään kuitenkin määrällisesti vähän, mihin kirjoittaja arvelee syyksi työskentelytavan kehittymättömyyden. Mikäli aikaa yhteiseen suunnitteluun ei ole, erityisopettajan rooli samanaikaisopetuksessa supistuu avustavan opettajan rooliksi, mikä ei todennäköisesti tyydytä erityispedagogiikan ammattilaista. (Ström 1996, 84)

Ström (1996) kertoo artikkelissaan myös Wörlundin (1993) tutkimuksessaan löytämistä osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleista. Nämä mallit ovat äidinkieleen suuntautunut (7%), laajennettu (72%) ja kehitysorientoitunut malli (21%). Äidinkieleen suuntautunut erityisopettaja opettaa klinikalla vain äidinkieltä ja hänellä on pitkä kokemus erityisopettajana. Laajennetun toimintamallin erityisopettaja, joka oli yleisemmin mies kuin nainen ja jolta toisinaan puuttui muodollinen pätevyys, toimi sekä klinikkamuotoisesti että samanaikaisopetuksessa opettaen esimerkiksi äidinkieltä, kieliä ja matematiikkaa. Kehitysorientoitunutta mallia käyttävät erityisopettajat, pääosin naiset, käyttivät opetuksessaan vaihtoehtoisia työtapoja kuten projektiopetusta sekä samanaikaisopetusta, ja heillä pohjakoulutuksena oli muu kuin opettajankoulutus. (Ström 1996, 84)

Ström (1996) esittääkin, että vaihtoehtoisia malleja, joissa ympäristön ja yksilön vuorovaikutus otetaan huomioon oppimisvaikeuksien syntymisessä, kehitetään pelkän korjaavan toiminnan rinnalle. Tällaisia voisivat olla ruotsalainen opettajien työtiimimalli sekä Yhdysvalloissa hyödynnetyt resurssi- ja konsulttiopettajamallit. Nämä mallit perustuvat olettamukseen peruskoulun erityispedagogisen toiminnan vaatimasta kokonaisnäkemyksestä, yhteistoiminnasta ja joustavuudesta; verkostosta, jossa vastuu erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista on jakaantunut koko kouluyhteisölle. (Ström 1996, 15.)

Samanaikaisopetusta on kokeiltu Syvälahden ym. (1977) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä aina 1960-luvulta lähtien. Kokeilut ovat olleet haja-

naisia ja opettajien henkilökohtaisen kiinnostuksen varassa, ainoastaan vuonna 1975 kouluhallitus antoi ohjeet, joiden mukaan erityisopettajan tuli työskennellä samanaikaisopettajana peruskoulun ensimmäisillä luokilla aina syyslukukauden alussa. (Syvälahti ym. 1977, 5)

Artikkelissaan Salminen (1977) analysoi samanaikaisopetuksen toteuttamista peruskoulun yläasteella. Estävinä tekijöinä hän näkee ennen kaikkea opettajien asenteet sekä siihen sisältyvän reviirijattelun. Pessimistisenä lähtökohtana kun usein nähdään, että kahden opettajan yhteistyö ei voi sujua. Erityisopettajan ja aineenopettajan koulutukset kuitenkin tarkemmin ajateltuna tukevat toisiinsa opetustilanteessa ja tästä näkökulmasta opettajilla on hyvät mahdollisuudet onnistua yhteistyössä, jos halua ja uskallusta riittää. Opettajien tulisikin arvioida yhdessä kummasta oppilas/oppilaat tosiasiasa hyötyvät enemmän, klinikka- vai samanaikaisopetuksesta, sillä ainakin sosiaalisessa mielessä jälkimmäinen on tarkoituksenmukaisempi. Samanaikaisopetuksen mahdollistaa opettajien avoin sekä ennakkoluuloton yhteistyö ja -toiminta. Ruotsissa samanaikaisopetukseen liittyvissä kokeiluissa on saatu myönteisiä tuloksia myös yllättävissä ilmiöissä: sosiaalisuus ja positiivinen asenne oppimiseen ovat lisääntyneet. (Salminen 1977, 51–55)

Myös ammatillisissa oppilaitoksissa on kokemusta samanaikaisopetuksesta (Aunola 1991). Hämeenlinnassa Opettajaopiston ammattikoulussa ja Hämeenlinnan ammattioppilaitoksessa tehtiin vuosina 1989–1991 eriyttämiskokeilu, jonka tarkoituksena oli kokeilla erityisopettajan laaja-alaista toimintaa ammattioppilaitoksessa. Keskeisenä työmuotona haluttiin kokeilla erityisopettajan ja ammattiaineiden opettajan samanaikaisopetusta. Kokeilun tarkoituksena oli kehittää malleja erityisopettajan laaja-alaisemmalle toiminnalle, tukea integroituja erityisopiskelijoita ja lisätä erityispedagogista tietämystä opettajakunnassa. Aineisto koottiin laadullisin menetelmin haastattelemalla kokeiluun osallistuneita opettajia ja opiskelijoita. Kokeilun tulokset olivat myönteisiä: samanaikaisopetuksen katsottiin mahdollistavan aiempaa paremmin opetuksen eriyttämisen ja opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimisen. (Aunola 1991, 51–91.)

Kuitenkin Huhtasen (2000) tutkimuksessa ilmeni, että samanaikaisopetus oli kouluissa toisinaan ymmärretty väärin eikä se vastannut tarkoitustaan. Samanaikaisopetus oli tällöin koettu hankalaksi, jopa tarkkailu- tai arviointitilanteeksi, ja mieluummin olikin päädytty käyttämään rinnakkaisopetusta, jolloin samat asiat opetetaan pienryhmälle erikseen. Keskeisenä samanaikaisopetuksen edellytyksenä todetaankin olevan erityisopettajan ja luokanopettajan välisen toimivan yhteistyön. (Huhtanen 2000, 138.) Amerikassa samanaikaisopetukseen on kehitetty erilaisia malleja, mutta sielläkin erityisopettajat ovat kokeneet tulleensa

kohdelluiksi pikemminkin avustajina kuin opettajina (Walsh & Jones 2004, 14–16). Ilmiö ei siis ole vain kansallinen vaan myös kansainvälinen.

1.8 Laaja-alaisen erityisopettajan roolit peruskoulussa

Lappalaisenkin (2001) mainitsema dikotominen työ- ja roolijako aineenopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön välillä ilmenee niin, että opettaja huolehtii oppilaan oppimisesta ja oppilashuoltohenkilöstö oppilaan ”oppimiskuntoisuudesta”. Laaja-alaisen erityisopettajan rooli näiden kahden tavoitteiltaan selkeiden työntekijäryhmien välillä vaatii kykyä ja halua joustavaan roolinottoon ja -vaihtoon. (Lappalainen 2001, 150.)

Ström (1996) on tutkinut yläasteen erityisopettajien toimintaa ja rooleja, ja halunnut tutkimuksensa avulla ymmärtää paremmin erityisopettajien toiminnan kehittämismahdollisuuksia. Hän teki teemahaastattelun seitsemälle erityisopettajalle viideltä ruotsinkieliseltä yläasteelta ja sai tulokseksi seitsemän erityisopettajan ammattiroolikategoriaa: opettajan, oppilashuoltajan, ohjaajan, nuorallatanssijan, puolustusasianajajan, kasvattajan ja resurssihenkilön ammattiroolit, joista kahta viimeistä ei analysoida sen enempää. (Ström 1996, 85–86.)

Opettajan roolia luonnehdittiin Strömin tutkimuksessa terapeutiseksi ja oppilaskeskeiseksi, ja kognitiivisten valmiuksien lisäksi myös oppilaan emotionaaliseen kehitykseen kiinnitettiin huomiota. Klinikkaopettajan roolia haastateltavat eivät kyseenalaistaneet, ja kiinnostusta ilmeni myös samanaikaisopetusta kohtaan. Erityisopettajan ohjaajarooliin, johon voidaan lukea myös konsultointi, suhtauduttiin tutkimuksessa myönteisesti: se koettiin kiinnostavana ja tarpeellisena roolina. Erityisopettajan ohjaajarooli voisi olla keino, jolla tehostaa erityisopetuksen resurssien käyttöä, mutta samalla yhteistyöperinteiden puute voi vaikeuttaa toteutusta käytännössä. (Ström 1996, 85–86.)

Nuorallatanssijan roolilla viitataan sen sijaan Strömin (1996) tutkimuksessa erityisopettajaan kohdistuviin ristiriitaisiin ja monenkirjaviin odotuksiin esimerkiksi aineenopettajien, oppilaitosjohdon ja oppilaiden taholta. Tutkimuksessa todetaan, että erityisopettajan ammattiroolia ei ole uskallettu tai haluttu profiloida kouluyhteisössä, mikä vaikeuttaa erityisopettajan työtä. Puolustusasianajajan roolilla viitataan erityisopettajan rooliin heikkojen oppilaiden puolustajana ja oikeuksien ajajana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat puolustusasianajajia matalalla profiililla. Usein strategiaksi valittiin epäsuora vaikuttaminen, niin sanottu lobbailu. Edellä mainittu strategia paljastaa erityispedagogisen näke-

myksen puuttumisen yläasteilta, ja Ström ehdottaakin, että koulun kaikkien opettajaryhmien tulisi käydä keskustelua muun muassa ihmiskuvasta ja tiedonkäsityksestä. Oppilashuoltajan roolissa erityisopettajat kokevat olevansa asiantuntijoita ja sitä kautta oppilashuoltotyöryhmän tärkeä osa. (Ström 1996, 86–90.)

2 Tutkimuksen toteuttaminen

2.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 152) mukaan todellisen elämän moninaisuuden kuvaaminen sekä tosiasioiden paljastaminen tai löytäminen sen sijaan, että todennettaisiin jo tiedettyä. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmiin vastaamalla saatiin lopulta kenttää ja työnkuvaa kuvailevia sekä kartoittavia tuloksia, mitkä voidaan ajatella tosiasioita paljastaviksi. Tämän tutkimuksen olisi voinut toteuttaa myös esimerkiksi määrällisenä kyselylomaketutkimuksena, mutta silloin sekä tutkimuksen tavoitteet että löydökset olisivat voineet olla erilaiset.

Laadullinen tutkimus (Bogdan & Biklen 1992) voidaan määritellä luonnollisessa tilanteessa toteutetuksi tutkimukseksi, jonka keskeisenä instrumenttina on tutkimuksen tekijä itse. Tämän lisäksi laadullinen tutkimus on kuvailevaa, se keskittyy lopputuloksen sijasta ensisijaisesti prosessiin ja aineistoa analysoidaan induktiivisesti. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään ennen kaikkea merkitysten etsimiseen. (Bogdan & Biklen 1992, 31–32.)

Induktiivinen lähtökohta tarkoittaa Moilasen ja Räihän (2001) mukaan juuri sitä, että aineistoonsa perehtyessään tutkija saa vihjeitä siitä, millaiset merkityksenannot ovat aineiston kannalta kaikkein hedelmällisimpiä. Merkityksen käsite viittaa siihen maailmasuhteeseen, joka ihmisenä olemiselle on tyypillinen eli hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta (Moilanen & Räihä 2001, 50). Jotta voidaan päästä yhteisymmärrykseen ilmiöiden laadusta, vaatii tämä kuitenkin Eskolan ja Suorannan (1998, 45) mukaan yksilöiden todellisuuden hahmottamiselta riittävää yhdenmukaisuutta ja tasalaatuisuutta. Moilanen ja Räihä (2001, 45) täsmentävät, että merkitysten välittämisessä ja ymmärtämisessä on kyse tulkinnasta, mikä pätee inhimillisessä vuorovaikutuksessa laajemminkin.

Tärkeää on myös muistaa, että tutkimustuloksia ei laadullista tutkimusta tehtäessä voida pitää ajattomina ja paikattomina, vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina, kun tutkitaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä. Tutkimuksen teon vaiheet – aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi – kietoutuvat laadullista

tutkimusta tehtäessä usein yhteen eikä tutkimusprosessia aina ole helppoa pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 16)

Tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla sekä haastatelluille etukäteen lähettämäni perustietolomakkeen avulla. Haastattelun valitsemisessa aineistonkeruumenetelmäksi tausta-ajatukseksi oli myös Hirsjärven ym. (2000, 16) mainitsema näkemys ihmisestä ainutkertaisena yksilönä, sekä oma tarpeeni päästä lähemmäksi tutkimiani henkilöitä. Halusin näin varmistua siitä, että voin tarvittaessa tehdä tarkentavia kysymyksiä ja oikoa sekä omia että haastateltujen mahdollisia virhetulkintoja. Halusin toisin sanoen varmistaa, että puhumme niin sanotusti samaa kieltä ja ymmärrämme toisiamme. Haastattelutilanteessa ilmiöstä voidaankin käyttää käsitettä yhteisrakentaminen, mikä tarkoittaa sitä, että haastatteluvastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapansa kysyä, sekä edeltäviä kysymyksiä ja niiden vastauksia (Hirsjärvi ym. 2000, 49).

Vaikka struktuuria haastattelussa olikin, haastateltavan persoona ja arvot peiloutuivat haastattelunauhoilta hämmentävän hyvin ja haastatteluissa oli ilmapiihirtään ja avoimuudeltaan suuria eroja. Käytännön kautta tulin myös tietoiseksi siitä, että se mitä haastattelussa tulee ilmi, voi totuuden lisäksi sisältää myös väärää tietoa, tiedon kiertelyä tai jopa suoranaisia valheita (ks. Walford 2001, 91).

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 34) esittävät, että menetelmävalintoja tehtäessä joudutaan ratkaisujen perusteena käyttämään sellaisia kriteerejä kuten tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus. Haastattelun aineistonkeruunäkökulmasta koin sopivan työn tavoitteisiin hyvin; sen toteuttaminen oli sekä aikataulullisesti että taloudellisesti mahdollista.

Puolistrukturoitu haastattelu eroaa teemahaastattelusta siinä, että siinä kysymyksillä on tarkka muoto ja järjestys, tarkentavat Eskola ja Suoranta (1998, 87). Vaikka käyttämäni aineistonkeruumenetelmä olikin mielestäni puolistrukturoitu haastattelu, sitä kuvaa myös seuraava teemahaastattelun kuvaus. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) kertomana teemahaastattelu on sitä, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemahaastattelu etenee tiettyjen, keskeisten teemojen mukaan sekä ottaa huomioon merkitysten ja tulkintojen syntyneen vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Niinpä aineistonkeruumenetelmäni voisikin kuvata puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi, sillä haastattelussa käytiin läpi tietyt teemat tietyn struktuurin mukaan, mutta myös vapaalle keskustelulle oli tilaa. Kaikkia näkökulmia ei siis lyöty etukäteen lukkoon, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47–48) asian ilmaisevat.

Tärkein syy aineistonkeruun toteuttamiseen puolistrukturoidun teemahaastattelun muodossa oli haastattelun joustavuus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 75) sekä työlle asettamieni tavoitteiden saavuttaminen, mikä onnistui mielestäni vain niin, että käsittelen samat teemat jokaisen haastattelun kanssa ja saan kysymyksiini vastauksia. Näin mielestäni metodi on sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa, mitä myös Alasuutari (1999, 82–83) painottaa. Halusin kartoittaa nimenomaan haastateltujen todellisuutta, en pyrkiä yleistettävyyteen.

Haastattelujen teemat jäsenyivät vähitellen, enkä muokannut teemoja pelkästään intuition perusteella, mikä on Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan toisinaan laadullinen tutkimuksen tekijöillä käytäntönä. Harjoittelun kautta karttunut esitieto laaja-alaisen erityisopettajan työstä ammatillisessa oppilaitoksessa ohjasi vankasti tutkimusta koskevaa päätöksentekoa. "Osa tutkijan esiymmärrystä ovat myös ne teoriat, joihin hän on tutustunut", toteavat Moilanen ja Räihä (2001, 50). Minulla oli selkeä sisällöllinen tavoite haastatteluilta, mikä oli syynä myös haastattelujen puolistrukturoituun rakenteeseen. Nämä tavoitteet ja niiden tuoman tiedon käytännön merkityksen halusin ennen aineistonkeruuta varmistaa ammatillisella kentällä työskentelevältä laaja-alaiselta erityisopettajalta, joka oli mielestäni pätevin asiaa arvioimaan. Voidaan ajatella, että vastausten oletukset ja rajoitukset avaavat näkökulmia, mutta toisaalta myös sulkevat niitä (Moilanen & Räihä 2001, 49).

Lähtökohtani on, että esiymmärrys ja kokemus pikemminkin antavat "tutkimusalukselleni" tarkemman kurssin toisin sanoen ne ohjaavat käsittelemään haastatteluissa tietoisesti tavoitteen eli tutkimuskysymysten kannalta keskeisimpiä teemoja, sen sijaan että laiva purjehtisi tuulten vietävänä ulapalla tai matkaisi ilman kompassia. Pyrin siis löytämään vastauksia teemoihin, joita pidän tärkeänä. Koska tutkimusongelmat ehtivät muokkautua mielessäni harjoittelujaksolta lähtien, niillä oli tilaa myös jäsenyä selkeämmiksi, karsiutua, ja antaa näin uusille oivalluksille tilaa. Tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät Moilaseen ja Räihän (2001, 49) mukaan tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä.

2.2 Tutkimusprosessin alku

Koska tutkimuksen uskottavuuden, luotettavuuden ja ymmärrettävyyden kannalta raportoinnissa on tärkeää tuoda esiin tutkimuksen prosessimaisuus (Kivi-

niemi 2001, 81), raportoin tässä tutkimuksen kivikkoista alkua, jonka jälkeen päätökset seurasivat nopealla tahdilla toisiaan

Alun perin tarkoitukseni oli tutkia laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa Jyväskylän ammattiopistossa tapaustutkimuksena, mutta tutkimusasetelma ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta. Ote tutkimuspäiväkirjastani kuvanee tilannetta.

*Yhä vaan aihe tuntuu sekavalta ja jäsennys hataralta. En hahmota kokonaisuutta ja koulutuspoliittisten -asioiden paikkaa kokonaisuudessa on vaikeaa ymmärtää. En tiedä oikein mitä yritän sanoa. Määrittelin äsken siis lähinnä termejä oppilashuolto, ammatillinen koulu-
tus ja erityisopetus. (8.9.05)*

Tarkoitukseni oli haastatella ammattiopiston laaja-alaisia erityisopettajia ja heidän yhteistyötahojaan. Tätä varten sovin syyskuussa testihaastattelun erään eteläisessä Suomessa toimivan ammatillisen erityisopettajan kanssa. Halusin harjoitella käytännössä haastattelutekniikkaa, tarkentaa tutkimuskysymyksiä ja haastattelurunkoa.

Paikkakunnanvaihdoksen yhteydessä tutkimussuunnitelma muuttui kuitenkin nopealla tahdilla, kun päätin ottaa selvää haastateltavien löytämisestä kokonaisuudessaan Etelä-Suomesta. Puhelimitse sain yhteyden kymmeneen Etelä-Suomen ammatillisissa oppilaitoksissa toimivaan laaja-alaiseen erityisopettajaan, jotka kaikki lupautuivat haastatteluun. Yksi opettajista kuitenkin rajautui tutkimuksen ulkopuolelle ammatinimikkeensä erilaisuuden vuoksi. Ennen haastatteluajkojen sopimista varmistin tutkimusluvan jokaiselta oppilaitokselta, ja haastatteluajat saimme sovittua tiiviisti lokakuulle. Poikkeuksena tästä oli jo sopimani testihaastattelu, joka muotoutuikin lopulta ensimmäiseksi varsinaiseksi haastatteluksi. Haastattelua voi kutsua tässäkin tilanteessa esihaastatteluksi. Haastateltavan kanssa kuitenkin sovimme, että mahdollisten täydennysten varalta otan yhteyttä häneen myöhemmin sähköpostitse. Näin myös tein. Esihaastattelun tekemistä suositellaan yleisesti metodioppaissa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 89–90).

Sekä opinnäytetyöni ohjaajalta että harjoitteluohjaajalta sain ohjeita perustietolomakkeen sekä haastattelukysymysten muokkaamiseen vielä ensimmäisen haastattelun jälkeen. Halusin varmistua haastattelukysymysten järkevyydestä ja lisätä haastatteluun harjoitteluohjaajani, eli kentällä toimivan opettajan mielestä olennaisia asioita jo miettimieni lisäksi. Keskustelu ohjaajieni kanssa auttoi luottamaan haastattelukysymyksiin ja tutkimuksen teon etenemiseen sekä parantamaan tutkimuksen lopullista validiteettia.

2.3 Aineiston keruu ja analyysi

Ennen haastattelua lähetin jokaiselle haastateltavalle etukäteen sähköpostitse haastattelurungon (Liite 1) tutustumista varten sekä perustietolomakkeen (Liite 2), joka heidän oli määrä täyttää ennen haastattelua. Perustietolomakkeen tarkoitus oli ensisijaisesti lyhentää haastattelun pituutta ja helpottaa työtä litterointivaiheessa.

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelin erityisopettajia heidän työpaikoillaan. Kokonaiskuvaa laaja-alaisen työkentästä antoivat osaltaan myös nämä oppilaitosympäristöt. Haastattelutilanteessa varmistin nauhurin toimimisen samalla, kun kävin läpi haastattelun täyttämän lomakkeen. Mikäli jokin asia perustietolomakkeessa oli epäselvä, tein tarkennuksia ja merkitsin ne lomakkeisiin. Tämän jälkeen aloitimme haastattelun, johon kului aikaa keskimäärin 60 minuuttia. Haastattelu eteni rungon ohjailemana suhteellisen napakasti, toisaalta tunnin mittainen haastattelu oli verraten kohtuullinen myös haastattelun näkökulmasta, sillä haastattelut tapahtuivat pääosin työpäivän aikana tai jälkeen. Liian pitkä haastattelu olisi saattanut herättää osallistujissa halun kiirehtiä. Haastatteluaineiston laadukkuutta pyrin varmistamaan tekemällä hyvän haastattelurungon, varmistamalla teknisen välineistön toiminnan, pitämällä haastattelupäiväkirjaa ja litteroimalla haastattelut nopeasti, joita korostavat myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184–185).

Kuitenkin lähes jokaisen haastattelun jälkeen tuntui, että haastattelun runkoa olisi voinut jäsentää ja järjestää uudelleen järkevämmäksi kokonaisuudeksi, jotta asian käsittely etenisi tarkoituksenmukaisesti. Pakottauduin kuitenkin pitävyytymään käytetyissä haastattelukysymyksissä, vaikka muokkaamistarvetta lisäsi jatkuva aiheen jäsentyminen ja ilmiöiden ymmärtäminen. Litteroin haastatteluauhat rinnakkain haastatteluja toteuttaessani. Pyrin tarkkuuteen, tilkesanoja en kuitenkaan kirjannut.

Walford (2001, 93–95) pitää haastattelua ”kovana” aineistonkeruumenetelmänä pehmeän, aina epävarman ja -mukavan laadullisen tutkimuksen maailmassa, ja hän asettaa tutkimusmetodioppaassaan kriittiseen valoon erityisesti haastatteluaineiston litteroinnin. Hänen mukaansa litterointi jäykentää analyysia. Nauhoja purkaessani koin tutustuvani kuitenkin myös sisällöllisesti aineistoon ja haastatteluajatteluun sekä haastattelun aikana että litteroidessa voimisti sekä selkeytti ajatteluani. Tutkimuskysymykset muotoutuvat osittain ennen aineiston keruuta, mutta tarkentuivat erityisesti sen aikana (ks. Moilanen & Rähä 2001, 50; Kiviniemi 2001, 69). Nauhat purettuani luin aineiston läpi ja järjestin

sen haastatteluteemoittain tekstidokumenteiksi. Tulostin nämä dokumentit ja merkitsin tekstistä nousevat keskeiset merkitystiivistymät värikynillä.

Alasuutarin (1999) mukaan laadullinen analyysi koostuu yhteen nivoutuen sekä havaintojen pelkistämisestä että arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintoja pyritään yhdistämään ja pelkistämään, ja samalla nostamaan esille poikkeuksia, jotka kumoavat säännön ja samalla pakottavat ajattelemaan asiaa uudelleen. Toisaalta elämän ja tutkimusaineiston moninaisuuteen voi helposti hukkaa ja analyysi jää sen takia puolitiehen, siksi havaintojen supistaminen on tärkeää. (Alasuutari 1999, 39–42.)

Aineiston analysointi alkoi tässä tutkimuksessa jo haastattelurunkoa hahmotellessa ja tutkimusongelmia mietittäessä. Pienin päätöksiin ja ratkaisuihin hahmotelin niitä asioita, joita haluan haastatelluilta saada selville. Haastattelujen, litteroinnin, aineiston tarkemman tarkastelun ja tulosten käsittelyn ja kirjoittamisen ohessa aihe järjestyi mielestäni loogisemmaksi, mikä ilmenee myös lopullisen raportin jäsennyksenä. Tutkimusprosessin toistaiseksi järkyttävien ja samalla huojentavien hetki oli todeta oman ajattelun jäsentyminen tutkittavasta aiheesta niin, että oli enää vaikeaa tunnistaa alkuperäisiä ajatuspolkuja. Esiymmärrykseni muuttui harppauksin.

Teemahaastatteluaineistoa on Eskolan ja Vastamäen (2001, 41) mukaan useimmiten analysoitu teemoittamalla ja tyypittelemällä. Eskola ja Suoranta (1998, 179–181) suosittelevat teemoittelua jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisussa, mutta muistuttavat myös, että kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä teemoittain järjestetyt sitaatit eivät osoita. Lukijan arvioitavaksi jää, päästäänkö tässä tutkimuksessa yhtään mainittua pidemmälle.

Tärkeän ohjenuoran analyysiin antavat myös Moilanen ja Räihä (2001, 53–54): tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoaan myös omien kysymystensä kautta, jolloin tutkijan tehtävänä on löytää informanttien antamat merkitykset. Haastatteluaineiston analyysissa etenin juuri edellä mainitulla tavalla sijoittamalla jokaisen haastattelun kaikki määrättyä teemaa koskevat vastaukset teemaa koskevan tutkimuskysymyksen alle. Kysymyksen alla oli lopulta kaikki vastausta ja teemaa koskeva aineisto. Teemat olivat käytännöllisiä ja haastattelun struktuuri varmisti hyvin sen, että esiin tullut tieto saatiin purettua auki tässä analyysivaiheessa.

Alasuutari (1999, 52) sanoo, että laadulliseksi analyysiksi voidaan kutsua varsinaisten raakahavaintojen yhdistämistä. Niinpä tämän teemoittelun jälkeen kävin jokaisen teeman läpi ja rakensin vastauksista synteetin, joka mielestäni kuvasi mahdollisimman luotettavasti lähdeaineistoa. Eri teemojen tulokset herättivät kysymyksiä, joita kirjasin pohdintaosion lähtökohdiksi. Tulokset ohjasivat

kauttaaltaan minua tutkijana pohtimaan esiin nousseita ilmiöitä muun muassa koulutuspoliittisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Esimerkiksi koulumaailmaa ja työyhteisöjä koskevat kysymykset kiinnittivät huomioni. Osassa tutkimuskysymyksiä pääsin mielestäni merkitysrakenteiden analyysiin, osassa analyysi jäi kuvailutasolle. Tässä mielessä tutkimuskysymysten laadun ja syvällisyyden vaihtelu oli mielekästä (ks. liite 1).

Kuvauksessa pysyttelevässä raportoinnissa Hirsjärvi ja Hurme (2000, 146) selittävät usein ongelmaksi sen, että tutkija käsittelee kaikkia yksityiskohtia merkitykseltään samantasoisina ilmiöinä objektiivisuuden varmistamiseksi. Täähän voin aloittelevana tutkijana yhtyä. Pysin kuitenkin painottamaan tässä raportissa tärkeiksi huomaamiani näkökulmia tutkittavien työn todellisuudesta.

KUVAUS HAASTATELTAVISTA. Perustietolomakkeen tietojen perusteella kuvaan haastateltavien muutamia piirteitä yleisesti, jotta heistä saa muodostettua ryhmänä käsityksen. Viittaustekniikkaa olen kuitenkin päättänyt käyttämään niin, että itse asiat tulevat selviksi, mutta haastateltuja henkilöinä ei voida tunnistaa. Tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteidenasettelun puolesta valinta on mielestäni perusteltavissa, sillä haastateltujen mahdollinen tunnistettavuus saattaisi olla eettisesti ongelmallista.

Tutkimusta varten haastatellut henkilöt toimivat erityisopettajina yksityisissä, säätiöiden tai kaupungin ylläpitämissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Iältään haastatellut olivat 24–56-vuotiaita. Haastateltujen keski-ikä on 43 vuotta. Kaikki yhdeksän haastateltavaa olivat naisia. Vain yksi haastateltu toimi tuntiopettajana ja muut toimivat virassa joko vakituksina tai määräaikaisina. Perustietolomakkeeseen haastateltavista viisi oli ilmoittanut viralliseksi ammattinimikkeekseen laaja-alaisen erityisopettajan, neljä muuta erityisopettajan. Tarkennuksen jälkeen kaksi erityisopettajaksi itseään tituleeraavaa kutsui itseään sittenkin laaja-alaiseksi erityisopettajaksi ja kaksi ammatilliseksi erityisopettajaksi. Nämä kaksi ammatillisina erityisopettajina työskentelevää kokivat kuitenkin tekevänsä työtä, joka muistuttaa laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa. Haastatteluissa huomioin tämän seikan ja pyysin haastateltavia vastaamaan kysymyksiin laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta. Näin ollen kutsun tässä työssä kaikkia haastateltuja laaja-alaisiksi erityisopettajiksi.

Haastateltavat olivat työskennelleet laaja-alaisina erityisopettajina ammatillisessa oppilaitoksessa 0,5–4 vuotta. Työkokemus opetusallalla vaihteli opintoihin kuuluvasta opetusharjoittelusta aina 25 vuoden työkokemukseen. Haastateltujen koulutustaustat olivat vaihtelevia. Muodollisesti epäpätevin haastateltu oli alan opiskelija, gradua vaille valmis kasvatustieteen maisteri. Häntä lukuun ottamatta

korkeakoulututkinnon olivat suorittaneet kaikki joko kasvatustieteessä (4), terveystieteessä (1) tai filosofiassa (2), minkä lisäksi yksi haastateltava oli myös kasvatustieteen lisensiaatti. Neljä haastateltavaa oli opiskellut erilliset erityisopettajan opinnot, kolmella oli suoritettuna ammatilliset erityisopettajaopinnot. Yksi haastateltava oli pätevä myös erityisluokanopettajaksi. Kaikilla haastateltavilla oli kuitenkin erityisopettajan pätevyys työn alla (1) tai opiskeltuna (8). Työhistorian vaikutus haastateltavien kokemuksiin ja kertomuksiin tuo haastattelussa esiin monentyyppisiä, toisistaan eroavia asioita. Toisaalta näkemykset ammatillisen erityisopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kokemina saattavat olla vivahteiltaan erilaisia, kuitenkin toisiaan ja työelämän todellisuutta täydentäviä.

2.4 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tämän tutkimuksen kappaleissa 3–6 kaikki kursivoidut tekstiosuudet ovat suoria lainauksia haastatteluista. Haastateltavia en esittelen tyyppinä tai tapauksina, vaan raportissa haastateltavien antamat merkityssisällöt on esitetty vaihtelevassa järjestyksessä niin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy.

Perttula (1996, 90) kysyy onko kvalitatiivisen tutkimuksen tuottamaan tietoon mielekästä liittää neutraaliuden ja anonymiteetin ihanne. Mielestäni anonymiteetti täytyy taata tutkimukseen osallistuville edellä mainitun menetelmän avulla, mikäli sellainen toive on esitetty. Tämän lisäksi tutkijan tulee pyrkiä neutraalisuuteen tiedostamalla oma valta-asemansa ja taustaoletukset. Se minäkäläisessä roolissa ihminen itse itsensä näkee, voi olla hyvin erilainen kuin millaisena asia näyttäytyy ulkopuoliselle. Kiinnostukseni kohteena ovat kuitenkin tässä tutkimuksessa ammatissa toimivien ilmiöille antamat kuvaukset ja merkitykset. Osittain ne tukevat omiani, osittain eivät. Tärkeää onkin, miten tutkija suhtautuu omiin merkityskokemuksiinsa (Perttula 1996, 93).

Pohdin tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen teon eri vaiheissa ja raportoin prosessin eri vaiheet auki, jotta luotettavuus ja uskottavuus lisääntyisivät. Koska haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja sen tavoitteena on selvittää mitä haastateltavalla on mielessään (Eskola & Suoranta 1998, 86), haastattelija myös väistämättä johdattelee keskustelua. Tämä toteamus johdattelikin mieltämään tutkimuksen subjektiivisuutta ja omaa osuuttani tutkimuksen laadun taakajana ja riskitekijänä.

Yllätys oli suuri, kun haastattelukysymyksen sanamuodon hiominen vaikutti saatuun vastaukseen paljon kuviteltua enemmän ja vuorovaikutuksen raken-

teet ilmenivät varsin herkiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 148) tekevät oletuksen siitä, ettei lopulta ole olemassa neutraalia laadullista tutkimusta, joka tuottaisi objektiivisia tutkimustuloksia. Tästä huolimatta pyrin rakentamaan haastattelukysymykset niin, että kysymykset olisivat olleet mahdollisimman vähän arvolutuneita. Tällöin myös informanttien tuottamat merkitykset pääsivät paremmin oikeuksiinsa ja aineiston analysointi oli helpompaa, koska oma tutkijan ääneni antoi tilaa haastateltavien äänille.

Mikäli nyt lähtisin tekemään tutkimusta alusta, liittäisin tutkimusmenetelmäksi haastattelun lisäksi myös havainnointia. Tämä siksi, että se mitä kerrotaan tehtävän, voi toisinaan olla ristiriidassa sen kanssa mitä käytännön tasolla konkreettisesti tehdään. (Ks. Walford 2001, 95–97). Havainnointi supistaisi mahdollista kuilua puheiden ja tekojen välillä. Tutkijan on kuitenkin Perttulan (1996, 93) mukaan otettava ihmisen kokemus totena riippumatta sen sisällöstä. Vaikka totena asian ottaakin, kannattaa varmasti pohtia, kuinka todellisuuden kuvaamisesta voisi tehdä monipuolisempaa ja samalla luotettavampaa seuraavalla kerralla.

Laadullista tutkimusta koskeva eettinen perusta painottaa vaatimusta tutkitavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimuksen tuottaman tiedon välisestä vastavuudesta. Sen sijaan että pyrittäisiin kuvaamaan keskivertoihmistä, jota ei reaalisesti ole olemassa, usean ihmisen kokemukseen perustuva tieto näyttäytyy Perttulan (1996, 100–101) mielestä huomattavasti eettisempänä.

3 Tuen tarpeessa toisella asteella

Haastateltavilla oli monipuolisia syitä siihen, miksi ammatillisten oppilaitosten työkenttä on avautunut myös laaja-alaisille erityisopettajille viime vuosina. Eniten mainintoja saanut perustelu oli se, että *oppimiseen liittyvät ongelmat diagnosoidaan perusopetuksessa jo niin paljon aiemmin nykypäivänä*. Toisaalta peruskoulun erityisopetuksen ja diagnosoinnin kehityksellä on suora vaikutus ammatillisen koulutuksen kehitykseen. *Että siellä (peruskoulussa) on tapahtunu niin suuri muutos, vaatii myös ammatillisella puolella muutosta*.

Lainsäädännön muutoksista mainitsi kaksi erityisopettajaa: *lainsäädännössä on tullut enemmän ja enemmän velvoitteita*, toinen totesi ykskantaan, että *laki velvoittaa*. Myös Huhtanen (2000, 17) viittaa lainsäädännön uudistukseen, jonka mukaan erityisopetuksesta tuli oppilaan subjektiivinen oikeus ja jossa integraatio mainitaan erityisopetuksen ensisijaisena järjestämismuotona. ”Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että jokaisella Suomessa asuvalla on oppimis- tai toimintaedellytyksistä riippumatta mahdollisuus osallistua myös toisen asteen koulutukseen”, todetaan myös ehdotuksessa erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (2002, 10). Tällaisilla linjauksilla on vaikutusta erityisen tuen tarpeen elämänkaarelliseen jatkumoon ja elinikäiseen oppimiseen liittyviin haasteisiin läpi koulutusketän.

Ne opiskelijat, joilla on ollut tuen tarvetta jo peruskoulun puolella, ohjautuvat tyypillisemmin ammattikouluun kuin lukioon. Oppimisvaikeuksien selkeästä lisääntymisestä diagnosoinnin parantumisen lisäksi mainitsivat kaksi haastateltavaa. Oppimisvaikeuksien lisääntyminen suurentaa tuen tarvetta nimenomaan teoreettisissa aineissa. Yksi haastateltavista nosti tärkeäksi syyksi sen, että nykypäivänä ei pärjää työelämässä ilman akateemisia taitoja. *Tällasten akateemisten taitojen merkitys myös ammatillisella asteella on entistä tärkeämpää*. Ja mikäli teoreettispainotteinen opetus vielä tulevaisuudessa lisääntyy ammatillisissa oppilaitoksissa, kuten samainen haastateltu toteaa, tuen tarve ei ainakaan vähenä.

Kaksi haastateltavista esittää yhdeksi perusteeksi laaja-alaiden palkkaamiselle panostusta keskeyttämisten vähentämiseksi. Kun opintojen keskeytymisiin pystytään puuttumaan tehokkaammin, voidaan pitkällä tähtäimellä estää myös syrjäytymistä.

Tossa 2000-luvulla ja 1990-luvun ihan loppuvuosina oli tavoitteena tämä syrjäytymisen ehkäisy -ajatus ja tämä keskeyttäneiden määrän minimointi.

Koko ikäluokan toisen asteen koulutus asettaa paineita kohdata erilaisia opiskelijoita ja järjestää opetusta niin, että kaikille on taattu mahdollisuus edetä opinnoissaan. *Kaikilla pitää olla opiskelupaikka ja tää koulutuksen kasvattaminen on varmaan yks syy.* Koska koulutuspaikka halutaan taata kaikille, laaja-alaisen erityisopettajan työpanokselle on tarvetta ammatillisissa oppilaitoksissa entistä enemmän kolmen haastateltavan mukaan.

3.1 Tärkeintä on opiskelija

Haastateltavat kokevat työpanoksensa olevan ensisijaisesti opiskelijoita varten: *periaatteessa kaikille näille nuorisopuolen opiskelijoille täällä.* Opiskelijoista keskeisimmäksi ryhmäksi nousevat yleisopetukseen integroidut erityisopiskelijat, joille on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. *Niille erityisopiskelijoille, jotka opiskelee integroituneena isoissa ryhmässä ja sitten yleensä kaikille, joilla on oppimisvaikeuksia.* Resurssien ollessa tiukalla varsinaisten integroitujen erityisopiskelijoiden tukemiseen ei välttämättä ole todellisuudessa tarpeeksi aikaa. Tukea annetaan myös tukiopetustyyppisesti tavalliselle opiskelijalle. *Ei tarvi olla HOJKSia jos haluaa multa tukea.* Yksi erityisopettajista kritisoi tukitoimien suuntaamista pääsääntöisesti niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat lyhytaikaista tukea opiskelussaan. Tässä törmätäänkin rajanvetoon tukiopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Ainakin ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiaryhmän mukaan erityisopetuksen ja tukiopetuksen raja on vaikeuksien vakavuusasteessa ja/tai tilapäisyydessä (2002, 31).

Yleensä opettajan on kuitenkin itse päätettävä kuinka opetusresurssinsa jakaa.

Tietysti kauheen kivahan on myös opettaa sellasia opiskelijoita, jotka pikkasella kannattelulla, kerran viikossa käymisellä, niin pääsevät hyvinkin siitä kurssista läpi. Mutta että osaa kumminkin silleen priorisoida, että ketkä on ne kaikkein suurimmat tuen tarvitsijat.

Oppilaitoksilla lienee kuitenkin erilaisia linjauksia kenelle laaja-alaisen erityisopettajan palvelut todellisissa opiskelutilanteissa kohdennetaan.

Laaja-alaisen erityisopettajan työ on ihmissuhdeammatti. Työn tekijä voi hyvin paljon vaikuttaa itse siihen millä tavalla työnsä tekee; työn tekijän ja hänen aiempien kokemustensa vaikutus työssä tehtäviin valintoihin on suuri. Tärkeäksi työssä koettiin vuorovaikutuksen kehittäminen opiskelijaan sillä tavalla, että hän

saa kiinni omista opinnoistaan ja kykenee etenemään niissä omien oppimisedellytyksiensä mukaisesti.

Kontakti opiskelijoihin ja se, että mä nään sen muutoksen, kun ne alkaa uskomaan siihen omaan itseensä ja siihen, että mä selviinkin tästä.

Yksi haastateltava piti tärkeänä myös sitä, että opiskelijat eivät etene vain opinnoissaan, vaan kokonaisvaltaisesti elämässään. Haluttiin siis saada opiskelija aktiiviseksi, ohjaamaan omaa elämäänsä. Laaja-alainen erityisopettaja nosti tässä opiskelijälähtöisen, vuorovaikutteisen näkökulman esille tärkeänä ohjenuorana.

Tärkeintä on se, että pystyy niiden opiskelijoiden kanssa (--) pääsemään semmoseen vuorovaikutukseen, että saa heidän opintonsa etenemään.

Eräs haastateltava totesi opiskelijan auttamisen olevan tärkeintä työssään. Opiskelijoita puolustava, heidän asiaansa ajava opettaja sanoo näin: *mä haluaisin pitää sen, että nämä nuoret, jotka täältä valmistuu, että ne sais sen mikä heille kuuluu.* Tässä kuuluu haastateltavan ääni erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan **puolustajana tai asianajajana.**

Opiskelijat saattavat kääntyä laaja-alaisen puoleen jo ennen kuin vaikeuksia ilmenee. *Ne tulee sanomaan, että mä tarviin sitte apua.* Tyypillisesti apua tullaan pyytämään kuitenkin vasta jälkikäteen. *Ei oo päässy jostain kokeesta läpi (--) tai kokee ettei opi siellä tunnilla.* Erityisopettajien kritiikki kohdistuu usein laaja-alaisen erityisopettajan rooliin yleisopetuksessa opiskelevien opiskelijoiden tukijana silloin, kun kurssi on jäänyt kesken tai ei ole mennyt läpi.

Aika paljon joutuu tekee semmostakin hommaa valitettavasti, että opiskelijat ei pääse kursseilta läpi ja sellaista jälkikäteisjuttua.

Laaja-alainen erityisopettaja on tällöin toiminut ikään kuin **turvaverkkona tai trampoliinina**, ja ohjannut opiskelijan takaisin yleiselle väylälle, kykenemättä samaan aikaan tukemaan tai turvaamaan varsinaista integroitua erityisopiskelijaa. Toinen näkökulma tilanteeseen on **tilastojen siivoojan** rooli: laaja-alainen erityisopettaja pitää tilastot siistinä auttamalla jossakin suhteessa heikkoja opiskelijoita tutkinnon suorittamisessa niin, että he pääsevät läpi yhteisten aineiden kursseista.

Laaja-alaisen erityisopettajan rooli oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevänä tahona ei toimi ainakaan tästä näkökulmasta. Ihanteena olisi, että vaikeuksiin opiskelussa voitaisiin puuttua jo ennen kuin niitä suuressa mittakaavassa ilmenee.

Et ei oo vaan niin, että kun ongelmia syntyy niin sitten tulee erityisopettaja kuvaan vaan erityisopettaja ois mukana jo ennen ongelmien syntymistä.

Tämä on suuri linjaus, jota kohti toivoisi kehityksen kulkevan.

Joillakin aloilla työharjoitteluun pääseminen edellyttää teoriaopintojen hyväksyttyä suorittamista. Tämä pakottaa opiskelijan huolehtimaan opinnoistaan itenäisemmällä tavalla. *Opiskelijat ite huolestuu ku ne huomaa, et hyvänen aika, että mä en pääse kentälle jos mulla ei oo rästit tehty.* Yksi haastateltavista raportoi opiskelijoiden kääntyvän hänen puoleensa myös silloin, jos opettajien kanssa on vaikeuksia. Kuitenkin yksi haastatelluista toteaa, että *aina on niitä, että ois pitäny paljon aikasemmin jotain alkaa tekemään.*

Laaja-alaisten erityisopettajien työpanokseen kuuluu vaihtelevasti myös erityisluokilla opiskelevien opiskelijoiden asioiden ajaminen: *vaikka heillä on oma erityisopettaja, niin kyllä mä heidänkin asioita joudun viemään eteenpäin.* Kaikissa oppilaitoksissa erityisryhmiä ei kuitenkaan ollut. Yksi haastateltu nosti valmistavassa koulutuksessa olevat maahanmuuttajat niin ikään tuen tarvitsijoiksi.

3.2 Vuorovaikutusta ja yhteistyötä

Kolme haastateltavaa nosti opettajat ja opiskelijahuoltohenkilökunnan palvelujensa kohderyhmäksi lähinnä konsultoinnin muodossa:

mutta toisaalta myöskin oppilashuoltohenkilökunnan työntekijöille ja tietenkin opettajille, ja kyllä johtokin multa kaikenlaista kyselee.

Järkevää ja ennalta sovittua työnjakoa korostaa eräs haastateltava, joka toteaa hoitavansa niitä opiskelijoita, joilla on selkeästi opiskeluun liittyviä pulmia: *kokonaisuudessaan opiskeluun liittyvät toimenpiteet on mun kakku.*

Opettajat ottavat yhteyttä laaja-alaiseen erityisopettajaan, kun opiskelijan tilanne huolestuttaa. Huolestumisen syitä voivat haastateltavien mukaan olla päihteiden käyttö, väkivaltaisuus, ymmärtämisen, oppimisen tai hahmottamisen vaikeudet, poissaolot, häiriökäyttäytyminen tai toisaalta totaalinen passiivisuus tunnilla, vamman vaikutus esimerkiksi työssäoppimisjaksoon tai jos halutaan sopia yhteisistä neuvotteluista. Tilanteet ovat hyvin vaihtelevia ja moninaisia. Muut yhteistyötahot koulussa tai sen ulkopuolella kääntyvät laaja-alaisten erityisopettajan puoleen silloin, kun halutaan tietoa tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen etenemisiin tai järjestelyihin liittyvissä kysymyksissä.

Laaja-alaisten erityisopettajien tehtävänä muutama haastateltavista näkee erityispedagogisen näkemyksen, tietoisuuden ja tietämyksen lisäämistä sekä ylei-

sesti oppilaitoksessa että opettajien keskuudessa. Määrätynlaisena erityispedagogisen ajattelun airuena laaja-alaisen voi myös nähdä: *vie eteenpäin sitä ajatusta, että siihen erityispedagogiikkaan on satsattava*. Kokoavasti voisi todeta, että

laaja-alaisen merkitys on siinä, että hän tuo kouluun ajatusta siitä mikä on erilainen oppija ja mitä ovat oppimisvaikeudet ja mitä ne edellyttää opetukselta.

Yksi haastateltava piti tärkeänä saada erilaisille oppijoille hyväksyntää ja ennen kaikkea tilaa ammatillisessa koulutuksessa. Hän toivoi, että *saisi ajatusta näistä erilaisista oppimistavoista ja menetelmistä eteenpäin*. Sama haastateltava peräänkuulutti myös oppimisen ilon löytämistä uusien, monipuolisempien menetelmien kautta. Erityispedagogisen tiedon lisääminen oppilaitoksen sisällä nousi niin ikään esille yhden erityisopettajan puheessa.

Et kyl se yleinen tiedon lisääminen on ihan yhtä tärkeä puoli kuin se opettaminenkin.

Yksi haastateltava nosti yhteistyön sekä tärkeimmäksi että haastavimmaksi asiaksi työssään. Hän piti yhteistyön tekemistä myös työnsä parhaana puolena. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi kaikenlaisen yhteistyön ylläpitäminen, vaaliminen ja kehittäminen olivat haastateltavien mielestä ammatillisissa oppilaitoksissa toimivien laaja-alaisten erityisopettajien työssä ensiarvoisen tärkeä osa työtä. Hyvät tulokset työssä perustuvat yhteispeliin ja yhteiseen ymmärrykseen työn tavoitteista.

Ammatillisissa oppilaitoksissa toimivat laaja-alaiset erityisopettajat tekevät työtään yhteistyössä opiskelijahuoltoja pyörittävien ammattilaisten kanssa. Opiskelijahuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa (Opetusministeriö 1998a, 37a §). Opiskelijahuollon ammattilaisiin kuuluvat opinto-ohjaajat, terveydenhoitajat ja kuraattorit yleisimmin haastatteluissa mainittuina. Tämän lisäksi he toimivat lähes poikkeuksetta tiiviissä yhteistyössä ryhmänohjaajien ja yhteisten aineiden opettajien kanssa.

RYHMÄNOHJAAJA. Ryhmänohjaaja on ammatillisella puolella yleensä ammatillinen opettaja, jolla on vastuullaan ryhmä opiskelijoita. *Ryhmänohjaaja pääsee kärryille asioista ja saa luotua luottamuksellisen suhteen*. Yläasteella luokanvalvoja on vastaavassa roolissa. Laaja-alainen erityisopettaja saa tärkeää tietoa opiskelijoiden tarpeista ryhmänohjaajalta ja tiedonvaihtoa tapahtuu puolin ja toisin.

YHTEISTEN JA AMMATILLISTEN AINEIDEN OPETTAJAT. Yhteisten aineiden opettaja opettaa ammatillisessa oppilaitoksessa kaikille opiskelijoille yhteisiä pakollisia aineita kuten matematiikkaa, kieliä ja äidinkieltä. Ammatillisten aineiden opettajien kanssa yhteistyötä on myös, mutta yhteistyö heidän kanssaan ei erityisopettajien kertomana ollut yhtä tiivistä kuin muiden työntekijäryhmien kanssa, lukuun ottamatta ryhmänohjaajan kanssa tehtävää yhteistyötä.

OPISKELIJATUKIHENKILÖ. Yhteistyötahot vaihtelivat hieman oppilaitosten kesken, esimerkiksi opiskelijatukihenkilö (OTU) mainittiin tärkeänä yhteistyötahona viidessä haastattelussa. Opiskelijatukihenkilöillä oli joissakin oppilaitoksissa vankka asema opiskelijoiden tukijoina, mutta työnkuva ja rooli vaihtelivat myös heillä suuresti haastateltavien kertoman mukaan.

Hän on tällainen (--) jalkautunut nuorisotyöntekijä. Ja pitää myös selvän eron siihen, että hän ei opeta, eikä puutu opetukseen.

Toisaalta eräs erityisopettajista kertoi opiskelijatukihenkilöstä, joka pyörittää yhteisten aineiden opettajien kanssa yhteistyössä klinikkamallista tukea opiskelijoille.

Ollaan yhdessä OTUn kanssa mietitty nää tukimateriaalit ja OTU kertoo mitä apua tarvittais ja kuka tarttis ja sitten tarvittaessa mä konsultoin tai mä teen tai oon yhteydessä vanhempiin tai siirrän oppilaan toiseen oppilaitokseen.

Kolmas haastateltava kertoi opiskelijatukihenkilöstä, jolla on sekä koulunkäyntiavustajan tutkinto että ammattitutkinto opiskeltavassa aineessa. Hänen roolinsa on tehdä työtä isoissa ryhmissä ammattiaineissa, joten *nimenomaan siitä ryhmädynamiikasta hän tietää tosi paljon.*

ERVA. Toinen ammatillisen kentän tuoreista työnimikkeistä on ERVA eli erityisopetuksesta vastaava opettaja. ERVA -toiminta mainittiin kahdessa haastattelussa tärkeänä yhteistyön kanavana. Toinen haastateltu kuvasi ERVA:n roolia seuraavalla tavalla:

ERVA on siis ammattiaineiden opettaja, joka siellä omalla osastolla pitää vähän silmällä niitä HOJKS -opiskelijoita tai muita tuen tarpeessa olevia opiskelijoita.

ERVA -toiminnan kehittämistä myös toivottiin yhdessä haastattelussa ja hyvin toimiessaan se koettiin erittäin hyväksi järjestelmäksi. *Se on ehdottoman upea työkuumppani mulle.*

MUUT YHTEISTYÖKUMPPANIT. Edellä mainittujen lisäksi yhteistyökumppaneiksi listattiin osastonjohtaja (1) ja koulutusjohtaja (1), opiskelijan vanhemmat (2), toimistos sihteeri (1) sekä kahdessa tapauksessa opiskelija itse. Toisessa näistä opiskelija nostettiin tärkeimmäksi yhteistyökumppaniksi, mikä oli kiinnostava poikkeus. Oppilaitoksen ulkopuolisista tahoista mainittiin kerran seuraavat yhteistyötahot: kaupungin työpajat, erityisammattikoulu, vaihtoehtoinen ammatikoulu, tyttöjen talo, työvoimatoimiston virkailija, seurakunnan työntekijä, kriminaalihuoltolaitos, nuorisopsykiatriset poliklinikat ja lastensuojelu.

Että jos lastensuojeluasiakkaan asiat eivät liity suoraan oppimiseen, niin silloin kuraattori olisi se yhteistyölinkki sinne lastensuojeluun.

Oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin suuntautuva yhteistyö ja molemminpuolinen avunanto tulivat esille vain kahdessa haastattelussa. Järjestelmällinen verkostoituminen tarpeellisten viranomaisten ja kontaktihenkilöiden kanssa helpottaa työn tekemistä. *Se on hirveen hyvä, kun on henkilökohtaisia tuttuja.* Suorilla kontakteilla voidaan vaikuttaa myös opiskelijan asioiden konkreettiseen etenemiseen: *että paperit ei jäis pöydälle.* Yli hallintorajojen toimiva aktiivinen yhteistyö voi olla opiskelijan elämän kannalta yllättävänkin tärkeässä roolissa. Jos esimerkiksi oppilaitosvaihto sujuu nopeasti, mahdollisuudet opiskelun jouhevaan jatkamiseen ovat lähtökohtaisesti ainakin neutraalit, elleivät hyvät. Salmisen (1996, 360) selvityksen mukaan ammatillisten oppilaitosten rehtoreiden toteavat yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa olevan vähänlaisesti - lähinnä se tarkoittaa tiedonvaihtoa, opinto-ohjaajien yhteydenottoja sekä tutustumiskäyntejä.

4 Laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävät

Laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävät ilmenivät suurilta linjoiltaan samansuuntaisiksi haastatteluaineiston perusteella, vaikkakin työtehtävien painotukset ja nimenomaan työnjako työyhteisöjen kesken olivat erilaisia. Luokittelin työtehtävät viiteen luokkaan.

1. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistaminen
2. Opettaminen
3. Konsultointi ja tiedottaminen
4. Palaverit ja paperityöt
5. Suunnittelu- ja kehittämistyö

4.1 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistaminen

OPETUKSEN HENKILÖKOHTAISEEN JÄRJESTÄMISEEN LIITTYVÄT TEHTÄVÄT. Nykyisen käytännön mukaisesti opiskelijan erityistuen tarve määritellään jokaisessa oppilaitoksessa itsenäisesti oppilaitoksen henkilöstön harkintaan ja yleensä myös opiskelijan / hänen huoltajiensa suostumukseen perustuen (Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiatyöryhmä 2002, 31). Niinpä selkein kaikkien erityisopettajien mainitsema työtehtävä omassa työssään oli henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan liittyvät tehtävät. *HOJKS:it on tällä puolella se yksi tärkein työtehtävä varsinkin näin alkusyksystä.* HOJKS:aan liittyvät työtehtävät ovat haastateltujen kertomina suhteellisen aikaa vieviä ja edellyttävät tyypillisesti moniammatillista yhteistyötä.

Painetta työtä tehtäessä aiheuttavat tietämättömyys todellisista tuen tarvitsijoista, lukuun ottamatta niitä, jotka tämän tuen tarpeen ovat esittäneet itse avoimesti tai tieto on tullut muuta kautta, sekä tiivis aikataulu.

Nää ryhmät on opettajille ihan vieraita (--) ni siinä on melkonen kiire, että sais selville, että ketkä itse asiassa, kuka sen HOJKSin tarvitsee.

Esiin nousevatkin tiedonkulun vaikeudet, joita ilmenee myös transitio -vaiheessa ala- ja yläkoulun välillä (Kuusela ym. 1996, 168). Erityisesti peruskoulun yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita, ovat Lappalai-

sen (2001, 154) mukaan väliinputoajia. Väistämättä näitä nuoria päätyy opiskelemaan myös ammatillisiin oppilaitoksiin ja tuen tarpeen huomaaminen heidän kohdallaan voi olla vaikeaa. Tarkkavaistoisia ryhmänohjaajia tarvitaan, jotta tuki saadaan kohdennettua oikein.

Laaja-alaisen erityisopettajan työpanos HOJKS:aan liittyen vaihteli haastateltavien kertomuksissa. Kaikki erityisopettaja olivat mukana HOJKS:n laadinnassa ja HOJKS -prosessin käynnistämisessä. *Mä vastaan näistä ammatillisen puolen HOJKSeista elikkä mä käynnistän nää HOJKSit.* Osa erityisopettajista toimi kokouksen koollekutsujana tai yhtenä moniammatillisen tiimin jäsenenä silloin, kun ryhmänohjaaja kutsui kokouksen koolle. Tuntiopettajana toimiva opettaja oli HOJKS -kokouksessa asiantuntijana sivuroolissa.

Niin siellä HOJKS -kokouksessa mä annan tämmösen lyhyen lausunnon (--) et mikä se oppilaan ongelma mun mielestä on.

HOJKS:n seurantalavereissa haastateltujen läsnäolo oli vaihtelevaa ja oppilas- sekä tilannekohtaista: *seurannassa ainakin mua pidetään ajan tasalla jos mä en ole mukana paikalla.* Työajan priorisointi tuli esiin juuri tässä kysymyksessä. Laaja-alaisen erityisopettajan on oltava erityispedagogisena asiantuntijana paikalla silloin kun suunnitelma tehdään, tarvittaessa hän voi olla mukana myös seurannan muissa vaiheissa. Osa laaja-alaisista erityisopettajista vastuuttaisi mielellään ryhmänohjaajaa HOJKS:n laadinnasta enemmänkin, mutta ryhmänohjaajan kokeneisuudesta riippuu kuinka pitkälle vastuuttamista on mahdollista viedä.

Et jos se on ihan uus, et ei oo aikasemmin tehny HOJKSeja, ni sit mä monesti kirjaan.

Käytännöt eivät ole täysin pysyviä kaikissa tapauksissa. Hyvin paljon kyse oli haastateltavien kertomana kuitenkin työnjaosta työyhteisön kesken, sillä hallinnollisesti HOJKS:n toteuttamisesta vastaa kuitenkin ryhmänohjaaja. Voisikin olla tarpeellista tukea ryhmänohjaajan roolia tietoisempaan oppilaan kokonaisvaltaisen tilanteen hahmottajana ja kehityksen tukijana (ks. Lappalainen 2001, 151). Samassa lähteessä todetaan, että tärkeää olisi määritellä työyhteisöstä ”päävastuunottaja” kutakin erityistä tukea vaativaa oppilasta varten, mikä purkaisi päällekkäisen työn tekemistä sekä selkeyttäisi työnjakoa.

HOJKS -prosessissa laaja-alainen erityisopettaja on suuressa päätäntävallassa siitä kenelle opiskelijoille HOJKS:aa esitetään tehtäväksi.

Ja mä kävin sitten tekemässä tolle koulutusjohtajalle ehdotuksen niistä opiskelijoista, joille esitetään tällasta henkilökohtaista järjestelyä.

Salminen (1996, 357) toteaa rehtorin useimmiten tekevän päätöksen asiantuntijan, asiantuntijatahon, erityisopettajan tai oppilaanohjaajan esityksestä. Toisaalta laaja-alaisen erityisopettajan asiantuntijarooliin voi myös kuulua asiasta päättäminen, mikä tuli ilmi eräessä haastattelussa. *Mä olen se, joka teki viimekädessä sen päätöksen sitten.* Vastuun jakaminen eri toimijoiden kesken yhdessä sovitulla tavalla voisi olla sitoutumista lisäävää myös työyhteisön tasolla. Käytännöt ovat oppilaitoksissa kuitenkin vaihtelevia, kuten eräs haastateltavista kertoo.

Joillakin osastoilla HOJKSeista päättäminen jää hyvin paljon mun vastuulle. Et se on semmonen aika raskas asia.

Yksi haastateltava kertoi osittain vastaavansa myös HOJKS -prosessiin liittyvien varojen käytöstä.

Toisaalta laaja-alaisen erityisopettajien sanavalinnoista on myös tulkittavissa vaihtelevaa suhtautumista HOJKS:n merkitykseen. Onko kyseessä vain byrokrattinen paperi, toimenpidesuunnitelma vai työväline koko työyhteisölle? Verattuna peruskoulun HOJKS -prosessiin, ammatillisissa oppilaitoksissa byrokratia suunnitelman takana ei ole yhtä virallinen ja raskas. Kerrottiin myös, että diagnosointi ei ole niin keskeisessä asemassa ammatillisella kentällä kuin peruskoulussa ja yksilöllistäminen on hallinnollisesti yksinkertaisempaa.

ALKUKARTOITUKSET. HOJKS:n tekemistä edeltää ammatillisissa oppilaitoksissa yleensä alkukartoitusten tekeminen ja erityistä tukea tarvitsevien seulominen. Alkukartoituksia mainittiin teetettävän matematiikassa, äidinkielessä ja kielissä. Erityisopettajien roolit vaihtelivat myös tämän työtehtävän kohdalla oppilaitoksen käytännön mukaan. Alkukartoitukset toteuttaa joko aineenopettaja, ammatillinen opettaja tai laaja-alainen erityisopettaja oppilaitoksen oman testistön tai oppilaitoksen ulkopuolisen tahon tuottaman testin pohjalta. Haastateltavat laaja-alaiset erityisopettajat joko tekivät alkukartoituksia: *alkukartotukset mä teen matikasta* tai olivat siinä mukana: *mä oon aina mukana alkukartoituksissa.* Alkukartoitukset ovat yksinkertaisia toteuttaa, mutta niiden analysointi ja läpikäyminen vievät aikaa. Eräs haastateltavista pohtiikin toteuttamiensa lukiseulojen järjestyksen: *onko mielekästä käyttää vähäistä työaikaa niin suureen työhön?* Yhteistyönä eri aineiden opettajien kanssa toteutetut alkukartoitukset vaikuttivat mielekkäimmiltä ja tarkoituksenmukaisimmilta.

Seulat on kanssa yhteiset (--) ne on sellaisen projektin tuloksena kehitetty tänne.

ANALYSOINTIKOKOUKSET. Analysointikokous järjestetään jokaisen luokan kohdalla erikseen. Haastatteluissa selvisi, että kokouksen tarkoituksena on koota

yhteen opiskelijoista saadut tiedot sekä pohtia millaisia tukitoimia opiskeluun tarvitaan, kuinka paljon ja kenelle. Ryhmänohjaajan tekemä haastattelu uusille opiskelijoille on eräs tapa saada selville tuen tarvetta esimerkiksi silloin, kun opiskelijalla on mielenterveyden tai elämänhallinnan ongelmia. Substanssiin liittyvät alkukartoitukset eivät tuo juurikaan tietoa tämänkaltaisista ongelmista ja tarpeista, ja ongelmiin saatetaan havahtua vasta syrjäytymiskiirteen ollessa jo opiskelijan kohdalla käynnissä. Analysointikokouksessa keskustellaan opetuksen järjestämisen vaihtoehtoista opettajien kesken ja pohditaan esimerkiksi opetuksen mukauttamista eli yksilöllistämistä. Analysointikokousten voisikin ajatella olevan hyvä foorumi myös toimintatapa- ja arvokeskustelulle opettajien kesken.

4.2 Opettaminen

Yhdeksästä haastateltavasta ainoastaan yhden työnkuvaan ei varsinaisesti kuulunut opetusta, vaikka hän lopputöitä toisinaan ohjasikin. Niinpä jäljelle jääneiden kahdeksan haastatellun osalta erittelen seuraavassa heidän kertomiaan opetukseen liittyviä ilmiöitä ja järjestelyitä. Kun puhun kaikista, tarkoitan kaikkia kahdeksaa.

OPETUSJÄRJESTELYT. Opetuksen järjestämistä koskevassa kysymyksessä mainittiin opetuksen järjestämisen vaihtoehtoisiksi perinteiset pienryhmä- ja yksilöopetus sekä samanaikaisopetus. Haastateltavien viesti on selkeä, sillä kun pienryhmä- ja yksilöopetusta toteuttivat kaikki haastatellut, samanaikaisopetusta toteutti heistä vain puolet. Samankaltaisen tuloksen samanaikaisopetuksen yleisyydestä sai myös Ahvenainen (1983, 99) peruskoulun laaja-alaisten erityisopettajien toimintaa kartoittavassa tutkimuksessaan yli 20 vuotta sitten.

Yksilöopetuksen toteuttamisesta ei ollut erityisiä kuvauksia tai mainintoja. Sen sisällön ajatellaan ehkä olevan itsestään selvää. Pienryhmäopetuksen hyviä puolia kuitenkin mainittiin. Opetusmenetelmiä koskevaan kysymykseen vastatessaan kolme haastateltavaa nosti pienryhmän yhdeksi opetusmenetelmäkseen. Keskeisinä tekijöinä mainittiin pienen ryhmän mahdollistama rauhallisuus ja hiljaisuus, mikä auttoi yhden haastatellun mukaan ainakin keskittymishäiriöisiä:

ei tarvii sit sen kummempaa ihmeellistä metodia siinä käyttää.

Pienryhmän eduksi koettiin opetuksen fyysinen läheisyys, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksellisen kohtaamisen. Opiskelijalle on myös tärkeää varmuus siitä, että hän saa tarvittaessa apua, jolloin oppimistilanteen voi kokea turvallisena.

SAMANAIKAISOPETUS. Samanaikaisopetus haastaa perinteiset käsitykset opettamisesta. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen vaatii yhteispeliä aineenopettajan kanssa vielä korostetummin kuin muut opetuksen järjestämisen muodot, mikä ilmenee selkeästi useiden haastateltavien puheessa: *se riippuu aika paljon siitä toisesta opettajasta.* Laaja-alaisen erityisopettajan aktiivinen asian ajaminen ei aina riitä, vaan mielenkiinnon soisi olevan molemminpuolista. *Samanaikaisopetusta oon just mainostanu (--)* mutta ei oo vielä tullu pyyntöjä. Laaja-alaisen erityisopettajan roolina on tarjota ja markkinoida tätä opetuksen järjestämisen mahdollisuutta aineenopettajille. Taustalla voi olla ajatus opetuksen tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta:

se on monesti järkevämpää kuin se, että muutama opiskelija tulee erikseen.

Ja toisaalta opiskelijan asian ajamisesta:

se on kuitenkin opiskelijan etu.

Opettajien aktiivisuuden ja kiinnostuksen sekä positiivisen asenteen lisäksi vaaditaan aktiivista dialogia opettajien kesken sekä etukäteissuunnittelua, jotta toimintastrategia olisi yhteinen.

Kiireisten työpäivien lomassa voi helposti perustella samanaikaisopetuksen laiminlyömistä tai sen kehittämisen laiminlyömistä nimenomaan kiireen varjolla. Kyse lienee kuitenkin enemmän siitä, sekä yksilö- että oppilaitostasolla, pitääkö opetuksen järjestämisen pohtimista arvossa vai ei. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen kuitenkin lähtökohtaisesti hyödyttää koko opetusryhmää, sillä apua saavat kaikki opiskelijat tasa-arvoisemmin kuin perinteisissä opetuksen järjestämisen muodoissa. Siinä on myös toinen hyvä puoli:

se ei sitten leimaa näitä erityisopiskelijoita.

Samanaikaisopetuksen toteuttamisesta ei ollut pikkutarkkaa kuvailua, mutta mielenkiintoista oli samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien yhteneväinen tapa kuvata rooliaan näissä opetustilanteissa, sillä termiä apuopettaja tai muuta samansuuntaista ilmausta käyttivät roolistaan kaikki samanaikaisopettajat: *apuopettajana sillain (--)* että *opettaja pitää sen substanssin.* Laaja-alaisen roolina on ainakin näiden haastateltujen mukaan hyvin pitkälti juuri apuopettajana toimiminen, koulunkäyntiavustajan työhön rinnastettava työ, joka sisältää lähinnä tehtävien tekemisessä avustamista ja tukemista: *menen toisella puolella luokkaa, kun hän menee toisella.*

Nimenomaan samanaikaisopetuksesta puhuttaessa haastateltavien kertomana erityisopettajan roolina on olla aktiivinen suhteessa aineenopettajaan, mutta toisaalta ei liian aktiivinen tai dominoiva:

joillekin opettajille(--), ne kokee sen niin kiusallisena ja arvottavana ja kaikkee muuta, että siellä täytyy olla sen opettajan ehdoilla kyllä.

Yksi haastateltavista oli ehdottanut roolinsa muuttamista eli aktiivisesti pyrkinyt muuttamaan rooliaan ja kertoi siitä haastattelutilanteessa näin:

se oli sitten mun omasta toivomuksesta, että mä oisin ikään kuin oikeesti samanaikaisopettaja sitten siellä.

Hän veti muun muassa äidinkielen ja englannin kursseilla joitakin itsenäisiä harjoituksia opiskelijoille, jolloin aineenopettaja oli vastaavasti erilaisessa, tilanteeseen sopivassa roolissa. Samanaikaisopetus haastaakin perinteiset tiedon- ja oppimiskäsitykset, ja edustaa avoimempaa yhteistyökulttuuria koulun käytännössä kuin mihin Suomessa on totuttu.

OPETETTAVAT AINEET. Se, mitä substanssia laaja-alaiset erityisopettajat työssään opettavat, voidaan jakaa selkeästi kahteen osaan: ammatillisiin aineisiin ja yhteisiin aineisiin.

Vähemmistö haastatelluista (2) opettaa vain ja ainoastaan kaikille opiskelijoille yhteisiä aineita. Toinen heistä perusteli linjausta yhteisiin aineisiin keskittymiselle nimenomaan opetettavaan aiheeseen ja siihen liittyvään materiaaliin liittyen, mutta vastausta *"En mä osaisi sitä edes muokata (--)* kun ei tiedä itse niistä aloista" voidaan soveltaa selittämään myös tätä asiaa yleisesti. Tuunainen ja Happonen (1984, 89) kysyvätkin aiheellisesti, vastaako erityisopettajien koulutus aineenopetushaasteeseen. Pelkästään ammatillisia aineita opettavia ei opettajissa ollut, mutta näiden kahden yhdistelmää edustivat loput kuusi haastateltavaa, tosin hieman vaihtelevin painotuksin.

Ammatillisen erityisopettajan ammattitaito kohdistuu pääasiassa ammattiaineissa tukemiseen, joten nämä kaksi poikkeuksellisen koulutuksen omaavaa erottuvat joukosta selkeästi. Toinen heistä opettaa ammatillisten sisältöjen lisäksi myös matematiikkaa, koska se linkittyy läheisesti ammattiaineisiin. Toinen ammatillisista erityisopettajista keskittyy lähinnä tukemaan ja ohjaamaan opiskelijoita yksilöllisesti äidinkieleen liittyvissä taidoissa.

Yleisintä haastateltavien mukaan on tosin sanoen laaja-alaisena erityisopettajana opettaa sekä ammattiteoriaa että yhteisiä aineita tarpeen mukaan. Opettajista 7/8:sta opettaa matematiikkaa, kieliä 5/8:sta ja lukiopetukseen verrattavaa opetusta 3/8:sta. Lukiopetusta varten oppilaitokseen oli palkattu osassa oppilaitoksia toinen työntekijä tai lukiopetuksesta vastasi äidinkielen opettaja. Lukiopetus oli usein verhottu opiskelutekniikan kurssiksi, mikä vähensi ennakkoluuloja opiskelijoiden keskuudessa.

Nämä meidän pojat kammoksuu lukiopetusta (--) vaikka mä ujutan sinne hyvin paljon lukiasioita aina silloin tällöin, niin niille tunneille kyllä tullaan ihan iloisesti.

Kirjallisten töiden ohjaamisesta mainitsi erikseen muutama haastateltava, samoin yhteiskunnallisista aineiden ja kemian sekä fysiikan opettamisesta.

Opetettavan aiheen rajaaminen on paljolti opettajan itsensä vastuulla: *kemiaan ja fysiikkaan en yhteisistä aineista mielelläni puutu*. Omien rajojen hahmottaminen helpottaa työn tekoa. Ja toisaalta eräs haastateltava totesi: *ihan mitä vain (--) kieliä tai työpolitiikasta jonnekin elinkeinotuntemukseen*. Ammattiteorian opettamisen osuus vaihtelee opettajakohtaisesti. Pääpaino opetuksessa on kuitenkin yhteisissä aineissa.

Yli puolelle laaja-alaisista erityisopettajista kokonaisten kurssien vetäminen yhteisissä aineissa on tavallista, osa ei opeta lainkaan kokonaisia kursseja, mikä eräs haastateltava toi esiin ponnekkaasti: *Ei, ei, en. Se ei kuulu erityisopettajan duuniin meillä*. Osa laaja-alaisista erityisopettajista sen sijaan vaihtelee toteuttamansa opetuksen pituutta ja tiheyttä tilanteen ja tarpeen mukaan pitämällä sekä kokonaisia kursseja että satunnaisia tunteja.

OPETUSMENETELMÄT. Opetuksensa lähtökohdaksi ja opetusmenetelmiensä taustafilosofiaksi viisi haastateltavaa nosti opiskelijan ehdoilla toimimisen, opiskelijälähtöisyyden.

Mä käytän tällasia henkilökohtaistavia opetusmenetelmiä, koska jokainen tulee tänne omasta tilanteestaan (--) jokainen tekee omalla tavallaan.

Mulla on hyvin opiskelijälähtöinen ajatus asiasta, ja lapsikeskeinen. Se lähtee sen lapsen (--) elämästä tää kaikki ja hänen (--) olosuhteistaan ja resursseistaan ja voimavaroistaan ja viitekehuksestään ja sieltä me ammennetaan ne voimavarat, joilla hän sitten lähtee liikkeelle.

Opiskelijälähtöinen opetus voidaan jakaa viiteen elementtiin (Weimer 2002, Mahendra ym. 2005, mukaan). Siinä ohjaajilla ja opiskelijoilla on jaettu valta, mikä estää opetuksen liiallisen autoritaarisuuden ja kannustaa opiskelijoita aktiivisuuteen oppimisprosessissa. Opiskeltavan sisältö on apukeino opittavan tiedon omaksumiseen, ei päämäärä sinänsä. Opettajan roolina on opiskelijälähtöisessä olla oppimistilanteessa oppimista helpottava ja auttava tekijä. Neljäntenä elementtinä on vastuun siirtäminen oppimisesta oppijalle itselleen, mikä tukee opiskelijan motivaatiota, itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Myös arviointia tulisi kehittää ja käyttää oppimista edistävällä tavalla. (Weimer 2002, Mahendra ym. 2005, 18 mukaan.)

Hyvin pitkälti opetusmenetelmävalinnat ovat opettajakohtaisia ja eri persoonallisuuksia viehättävät erityyppiset metodit. Toisella menetelmä toimii hyvin, toisella toteuttaminen ei onnistu lainkaan.

Varsinaisia opetusmenetelmiä mainittiin useita. Tietokoneita käytti opetuksessaan puolet erityisopettajista. Niiden kerrottiin motivoivan opiskelijoita ja antavat opetustuokioihin tervetullutta vaihtelua. Opetettavan asian konkretisointia ja havainnollisuutta korosti niin ikään puolet haastatelluista:

saa tosissaan piirtää kuvia ja saa ihan oikeesti revetä palasiks, että saa sitä asiaa vietyä eteenpäin.

Ohjaavaa opetusta mainitsi käyttävänsä kolme, ajatuksena opiskelijan oman ajattelun aktivointi. Yksi heistä toteaaakin, että *yrityn saada häntä itse oivaltamaan niitä asioita, että löytyisi sitä vastuuta ja oma-aloitteisuutta.*

Kolme haastateltavaa kertoi hyödyntävänsä opetusmenetelmiä monipuolisesti ja kokeilevansa uusia menetelmiä ennakkoluulottomasti. Joihinkin opetustilanteisiin katsottiin sopivan perinteisen opettajajohtoisen esitystavan, vaikka inhimillistä keskustelua ensisijaisena metodinaan totesikin käyttävänsä yksi erityisopettaja ja kolme painotti keskustelevaa, vuorovaikutteista opetustyyliä. Kaksi haastateltavista korosti sitä, että opetusmenetelmät eivät ole mitään ihmeellisiä, hienoja keksintöjä, mistä toinen heistä kertoo seuraavasti: *tässä pyöreen pöydän ääressä (--) mul on konseptipaperi (--) tehdään yhdessä.* Vuorovaikutukseen ja tasa-arvoiseen keskusteluun perustuva opetustyyli on haastateltavien kuvaamana usein opetuksen lähtökohtana.

Vertaisoppimisen tehokkuudesta ja hyödynnettävyydestä mainitsi kaksi erityisopettajaa toisen selvittäessä: *että kun ne keskenään setvii ja selittää, että miten sä nyt noin ajattelet.* Yhteistoiminnallista oppimista kehui yksi haastateltavista seuraavalla tavalla.

Tykkään tämmösestä yhteistoiminnallisesta tyylistä paljon enemmän kuin mistään muusta (--) myös semmosesta luovasta, ongelmiin perustuvasta opetuksesta.

Yksi laaja-alainen erityisopettaja haluaisi käyttää tiimioppimista enemmän opetusmenetelmänä, mutta tämä on käytännön syistä toistaiseksi mahdotonta. *Opetuksen strukturointiin* mainitsi erityistä huomiota kiinnittävänsä yksi opettaja. Myös *selkeään suomenkielen käyttöön* sekä suullisessa että kirjoitetussa kielessä mainitsi kiinnittävänsä huomiota kaksi haastateltavaa.

OPETUSMATERIAALIN VALMISTUS JA MUOKKAUS. Työtehtävänä opetusmateriaalin valmistus ja muokkaus on selkeästi osa neljän haastateltavan työnkuvaa. Yksi heistä kuvasi kertoa asiasta näin: *materiaalin valmistusta teen sitten*

työaikana ja se on hyvin yksilöllistä tarvittaessa. Jonkin verran materiaalin valmistusta ja muokkausta kertovat toteuttavansa opettajista kolme. Yksi ei maininnut asiaa lainkaan. Eräs haastateltava totesi, että *siihen olisi tarvetta, mutta se on valitettavasti se osa, joka kärsii tässä työssä.*

Opetuksen sisällöstä riippuu millaisia materiaaleja kussakin aineessa tarvitaan. Koska opiskelijat ovat jo vähän vanhempia, laaja-alaisen erityisopettajan opetusmateriaalien ei tarvitse olla sen tyyppisiä kuin esimerkiksi ala-asteella: *omien hienojen jutskojen ja pelien (--) ei täällä pääse tekee.* Laaja-alaisista erityisopettajista usea mainitsee opetuksen pohjautuvan pääosin aineenopettajan itsensä tekemään materiaaliin. Sisältöjen opiskelu ja omaksuminen on opiskelun päätehtävä. *Mut käytännössä (--) se sisältö keskittyy noihin kursseihin mitä täällä käydään.* Ja välineet opiskeluun tulisi hallita: *periaatteessa tällä ammatillisella puolella edellytetään se välineen käyttö.* Käytännössä materiaali voi olla monenlaisista, eräs haastateltava kuvaa sitä seuraavalla tavalla:

oon niistä kirjoista tehny joko aukkotehtäviä tai lyhyesti vastattavia sanaselityksiä, mikä tavallaan pakottaa ne nuoret lukemaan sitä kirjaa ja ettimään pääkohtia.

OPPILASARVIOINTI. Oppilasarvioinnin osuus riippuu siitä, kuinka paljon laaja-alainen erityisopettaja opettaa. Jos tehtävänä on toteuttaa kurssi opiskelijoiden kanssa esimerkiksi pienryhmämuotoisesti, oppilasarviointi perustuu tällöin haastateltavien mukaan pääosin laaja-alaisen erityisopettajan arvioon opiskelijan osaamisen tasosta. Useimmissa tapauksissa arvosanat päätetään kuitenkin yhteistyössä aineenopettajan kanssa:

joskus mietitään opettajien kanssa, että mikä olisi sopiva arvosana, varsinkin jos opiskelija on käyny mun ohjauksessa paljon, ni silloin mietitään sitä yhdessä.

Tällöin mietitään toki myös yksilöllistämisen eli mukautuksen tarpeellisuutta, mistä yksi haastateltu toteaa näin: *oppilasarviointiin HOJKS -oppilaiden kohdalta ihan oleellisesti kyllä kuuluu, että mietitään onko mukautus tarpeellista ja sen tyyppisiä.*

4.3 Konsultointi ja tiedottaminen

Yhteistyötä edellyttää ennen muuta konsultointi: *opettajat käy ja opot käy paljon kysymässä, että mitä tässä pitäis tehdä.* Yhteistyökumppanit kääntyvät erilaisissa työpäivän tilanteissa laaja-alaisen erityisopettajan puoleen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden asioissa tai esimerkiksi materiaaliin liittyvissä kysymyk-

sissä, kuten eräskin haastateltava tilannetta kuvaa: *luetuttaa jotakin ehkä tehtävämonisteitaan, että onks tää nyt sun mielestä selkeen näkönen.* Aloitteen konsultointiin voi tehdä myös laaja-alainen erityisopettaja itse.

Keskustelen opettajien kanssa nimenomaan tehtävistä, joita ne tekee. Et siitä kielestä. Se kieli on tärkeä.

Konsultointitilanne voi tulla vastaan niin työhuoneen ovella, käytävässä, ruokalassa kuin opettajanhuoneessa: *välillä kahvipöytäkeskustelut on konsultointia.* Nopeatahtisen päivän pienetkin vapaat hetket käytetään usein kuin ohimennen konsultointiin. Yksi haastateltava kertoi yrittäneensä taannoin siirtää keskustelun aiheita pois työkuvioista, mutta huonolla menestyksellä.

Eräs haastateltava kertoi yleisen tiedottamisen ja tiedon välittämisen lisäksi toteuttavansa *konsultoivaa koulutusta* eli hän oli järjestänyt oppilaitokseen kouluttajia pitämään koulutustilaisuuksia. Esimerkkinä tästä olivat AD/HD- koulutus ja matemaattisia oppimisvaikeuksia koskeva koulutus.

4.4 Palaverit ja paperityöt

Laaja-alaisen erityisopettajan työpäivään sisältyy monenlaisia kokouksia: *ja palaverit, niitä on ihan mielin määrin runsaasti.* Esimerkkejä palavereista ovat jo mainitut HOJKS- ja analysointikokoukset, opintojen seurantapalaverit, oppilashuollolliset sekä opiskelijahuoltoryhmän palaverit, suunnittelu-, strategia- ja kehittämispalaverit sekä kollegoiden kanssa pidettävät palaverit.

No välillä mä oon ihan puhki niissä palavereissa istumisesta ja sitten jo suikka surisee, ku ei enää muista, että mitä kaikkea siellä nyt puhuttiinkaan.

Palaverit koettiin tiedonvälityskanaviksi, joiden tehokkuuden katsottiin olevan vaihtelevaa ja riippuvan tavoitteista. Syrjäläisen (2002, 36) tutkimuksessa opettajat pitivät palavereissa ja kokouksissa istumista turhauttavana, vaikka pedagogisesti perusteltuna ne toki yhteistyön kanavana hyväksyttiin. Opettaja kuitenkin itse harkitsee ja päättää mihin työaikansa käyttää.

Se on tietysti sellanen toimintatapakysymyksen, mihin sen ajan käyttää. Että mulle se on ollu sellanen valinta, että mä ajattelen jos ihmisten kanssa jaksaa jutella ja jaksaa käydä neuvotteluja, niin sitten he taas pystyy siellä toimintaympäristössä toimimaan paremmin.

Kokoustamisen hyvät ja huonot puolet tulivat hyvin ilmi vastauksista. *Välillä tulee semmonen olo, että tässäkin oppilaitoksessa aina vaan palaveerataan palaveeraamisen päälle, sit kuitenkin ne palaverit ei kauheesti poi'i.* Toimintakäy-

tännöt eivät aina kohtaa perustyön tekemisen vaatimuksia jos aikaresurssit ovat vähissä. Kuusi haastateltavaa kuvasi työpäiväänsä kuuluvan ainakin yhden suuremman palaverin, kaksi tapasi joko opiskelijan tai opettajan erikseen kahdenkeskisessä tilanteessa. Tuntiopettajana toimiva erityisopettaja ei yleensä osallistunut kokouksiin.

Paperitöitä haastateltavat kertoivat liittyvän pääasiassa HOJKS -prosessiin. Määrällisesti tämän tyyppistä työtä ei laaja-alaisten erityisopettajien kertomana ole paljon.

En mä voi sanoa, et mä kuolisin noihin paperitöihin. Et ei oo semmonen olo, et taas on kauhee pino mikä pitäis tehdä.

Lausuntojen kirjoittamisesta eri tahoille mainitsi kaksi haastateltavaa erikseen. *Lausuntoja on pyydetty kannettavaa tietokonetta tonne vakuutusyhtiölle (--) on pyydetty lausuntoa autokouluun lukitestien perusteella. Sitten on pyydetty noista opintoaikojen pidennyksistä lausuntoja, on pyydetty työvoimatoimistoon ja sosiaalivirastoon.*

4.5 Suunnittelu- ja kehittämistyö

Laaja-alaisen erityisopettajan työn pääpaino on yleensä opetuksessa. Opetuksen lisäksi työhön sisältyy suunnittelu- ja kehittämistyötä, mikä terminä nousi esille heti ensimmäisessä haastattelussa.

Työaika on jaettu puolet opetusta ja puolet suunnittelu- ja kehittämistyötä niin kyl se liittyy tähän HOJKS -prosessiin suunnittelu- ja kehittämistyö hyvin pitkälti.

Suunnittelu- ja kehittämistyö on tulevaisuuteen satsaamista, sillä hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Jos HOJKS -prosessi on vielä raakile eikä toimi halutulla tavalla, siihen luonnollisesti halutaan panostaa ja siten helpottaa tulevaisuuden työntekoa. Voidaan kuitenkin ajatella, että sekä suunnittelu- että kehittämistyössä työntekijän vastuu sekä omat intressit, tekemisen tapa ja asenne ovat keskeisessä osassa.

Suunnittelutyö kohdistuu työn eri osa-alueisiin; kaikkeen toteutettavaan työhön. Suunnittelutyön taustalla ovat työn tavoitteet, joita työtä tekemällä pyritään täyttämään. Työn tavoitteet määrittyvät henkilön sisäisten arvostusten ja ulkoapäin tulleiden odotusten ja säädösten perusteella. Samat lainalaisuudet pätevät myös kehittämistyöhön. Kehittää ja suunnitella halutaan sitä, mikä koetaan arvokkaaksi ja tärkeäksi.

Mä ehkä haluan kehittää juuri sitä aluetta, mikä on mun vahva tietysti ja mikä mun mielestä ei täällä oo vielä lähteny käyntiin.

Yksi laaja-alainen erityisopettaja kehui ammatillisen oppilaitoksen rennompaa lukujärjestystä siitä, että se mahdollistaa peruskouluun verrattuna joustavammin yhteiset suunnitteluhetket.

Jotenki se tuntuu et on helpompi ehkä löytää sitä aikaa niinku tämmöselle palaverille, vaikka ne ei välttämättä oiskaan kauheen pitkiä.

Työyhteisön asenne suunnittelu- ja kehittämistyöhön on ratkaiseva:

mun mielestä täällä on kuitenkin niin kiva homma, että kaikenlaista projektia jos haluaa suunnitella ja tehdä materiaali, niin ihmiset tuntuu olevan kiinnostuneita tässä talossa.

Suunnittelu- ja kehittämistyön eri osa-alueita toteutetaan joko yksin: *näiden rakenteiden kehittämisessä olen ollut mukana ja niitä rakenteita mä olen kehittänyt, yhdessä: oon semmosessa oppimisen tukemisen tiimissä mukana, ni just esimerkiksi kehitetään niitä alkukartoituksia, että kehitetään tämmösiä käytäntöjä, tai yhdistellen molempia. Välillä asioita on hyvä miettiä yhdessä, osa asioista on helpompaa ja selkeämpää miettiä yksin. Kehittämispänsästä erityisopettajat kokivat haluavansa suunnata hyvin monelle eri tasolle. Henkilökohtaiselle tasolle:*

Ainahan voi kehittyä. Ja mä itse persoonana ajattelen ja toivon, etten koskaan vedä kurssia samalla tavalla.

Oppilaitoksen tasolle:

Et mun yks keskeinen tehtävä täällä on ollut yhteistyön rakentaminen koko nää vuodet nyttien; suhteessa opettajiin, suhteessa osastoihin, suhteessa opiskelijahuoltoryhmään, koska tää on aika alussa tää homma.

Yleiselle tasolle:

Ainahan sitä pitäis ja pitääkin miettiä uudelleen näitä että mitenkä ois järkevämpi.

Haastateltavista kaksi korosti opetuksen järjestämisen kehittämistä.

Mä pyrin kehittää siihen suuntaan, että se tuki viedään sinne missä ne ongelmat syntyy. Tätä koko hommaa voitais kehittää niin, että nähtäis se mitä se työelämän tarvitsee tosiaan. Koska vanhat systeemit eivät enää toimi, on yksinkertaisesti pakko lähteä kehittämään.

Suunnittelu- ja kehittämistyöhön haluttaisiin panostaa enemmän kuin tällä hetkellä on mahdollista, erityisopettajat kertoivat. *Välillä kaipais siihen kehittämis- ja suunnittelutyöhön enempi aikaa, koska se joskus jää vähän.* Helposti suunnit-

telu- ja kehittämistyön määrää supistetaan silloin, kun kiire käy liian kovaksi. Paradoksaalisesti tällöin työmäärä saattaa lopulta suurentua ajattelemattomuudessa tehtyjen, käytännössä toimimattomien päätösten takia. *Tarvetta olisi ja järkevää olisi, että olisi aikaa suunnitella, opiskelija hyötyisi siitä.* Taloudellisessa, käytännöllisessä ja opetuksellisessa mielessä suunnittelulle on selkeät perusteet:

tässä kumminkin olis tavoitteena tää ennaltaehkäisy, eikä pelkästään jälkikäteen korjaaminen.

5 Laaja-alaisen erityisopettajan roolit

Kysyttäessä laaja-alaisen erityisopettajan roolia suhteessa opiskelijoihin, tulokset olivat hyvin samansuuntaisia. Tukija, luottohenkilö, viestinviejä, äiti ja opettaja olivat yleisimmin mainitut roolit laaja-alaisen itsensä kokemina. Erityisopettajan roolina on olla läsnä myös tunnetasolla, ei vain tiedon välittäjänä. Laaja-alainen erityisopettajan suhde opiskelijoihin näyttäisi olevan tasa-arvoisempi kuin opettajien yleensä. Yksilöllinen, aito kohtaaminen opiskelijan kanssa ja tiivis vuorovaikutus oikeastaan vaatiikin sitä. Myös opiskelijälähtöinen opetusfilosofia tukee tasa-arvoisempaa kohtaamista.

Erityisopettajan rooli suhteessa työyhteisöön sen sijaan ilmeni erittäin haastavaksi ja varsin työyhteisölähtöiseksi eli työyhteisön suhtautumisesta riippui, kuinka erityisopettaja roolinsa koki. Laaja-alainen erityisopettaja oli suurimmaksi osaksi moniammatillisen tiimin jäsen ja erityisopetuksen asiantuntija. Tätä kautta hän oli työyhteisössä myös erityispedagoginen asiantuntija ja asennevalistaja. Laaja-alainen erityisopettaja toimii usein yhdyshenkilönä ja viestin viejänä eri toimijoiden välillä, ja ongelmatilanteissa hänet saatettiin nähdä pelastajana, palokuntaroolissa. Erityisen selkeästi nousi esiin erityisopettajan joustavuus, jopa ameebamaisuus. Hän saattaa nähdä itsensä myös opiskelijan puolustajana ja diplomaattina. Pystyäkseen toimimaan työssään, hänen täytyy pystyä myös vetämään rajoja. Laaja-alaisen erityisopettajan rooliksi suhteessa työyhteisöön siunaantuu usein myös terapeutin rooli: keskustelijan, kuuntelijan ja luottotavan auttajan roolit. Toisesta näkökulmasta katsottuna erityisopettaja saattaa kokea olevansa henkinen likasanko.

5.1 Rooli suhteessa opiskelijoihin

Yleisin maininta roolista suhteessa opiskelijoihin laaja-alaisen erityisopettajien itsensä kokemana oli **tukijan** rooli: *saattaa olla, et opiskelija tulee käytävällä vastaan ja sanoo, että menee tosi huonosti*. Viisi haastateltua totesi tukijan roolin sopivan omaan tilanteeseensa. *Tukija ja sitten usein (--) pienemmässä ryhmässä voi sitten tuoda esille semmosia asioita mitkä siinä opiskelussa tökkii*. Sitä loppuosassa on luettavissa myös määrätynlainen **luottohenkilön** rooli, minkä mainitsi myös kolme muuta haastateltua. *Monelle opiskelijalle olen luottohenkilö (--) käyvät täällä juttelemassa, että nyt ei oikein selviä jonkun opettajan*

kanssa. Laaja-alainen erityisopettaja voi tällöin opastaa opiskelijaa ohimennen myös vuorovaikutustaidoissa.

Erytisopettajan voidaan toisaalta nähdä toimivan joissakin tilanteissa voimakkaasti opettajien ja opiskelijoiden välisenä **tulkkina tai viestinviejänä**. *Sehän se mun tehtävä on, tuoda heidät toisiaan lähemmäs niinku omalla tavallaan*. Tämä on toisaalta aika huolestuttavaa, mikäli laaja-alaisen tehtävänä on paikata kommunikaatio- ja yhteistyövajetta opettajien ja opiskelijoiden välillä. Voisi ajatella aineenopettajalla tai ammatillisella opettajalla olevan laaja-alaista erityisopettajaa enemmän mahdollisuuksia tukea oppilaan kasvua aivan pieninkin tuen ilmaisin arkisen aherruksen keskellä, tuntien lomassa. Laaja-alaisella erityisopettajan resurssit ryhmää kohden ovat kuitenkin melko vähäiset verrattuna ainetta tai ammattia opettaviin opettajiin. Saattaa toki olla, että opiskelijat aistivat keneltä tukea on mahdollista saada ja keneltä ei.

Kolme haastateltavaa mainitsi roolinsa olevan ensisijaisesti **opettajan** rooli: *mä oon täällä töissä, mä oon opettaja*. Yksi erityisopettaja piti omaa rooliaan neutraalina suhteessa opiskelijoihin. *Mä olen ollut parhaimmillani tällainen keskiikäinen nainen, mä oon niin hurjan vaaraton noille pojille*. Neutraalius tarkoittaa siis haastateltavan kokemana juuri opettajan vaarattomuutta ja riskittömyyttä. Toisaalta yksi haastateltava korosti sitä, ettei ole opiskelijoille välttämättä niinkään erityisopettaja vaan *mä oon varmaan semmonen aikuinen monelle*. Tästä mainitsi myös toinen haastateltava.

Myös **valmentaja, kannustaja, neuvonantaja ja yhteistyökumppani**, jotka niin ikään kukin kerran mainittiin, tukevat aiemmin mainittuja roolikarikatytyrejä. Vain yksi haastateltava mainitsi erikseen mitä hän ei halua olla. *Missään tapauksessa en halua olla roolissa, jossa minä kerron mitä tehdään*. Taustalla voi olla laaja-alaisen erityisopettajan käsitys siitä, että tukea tarvitsevan nuoren täytyy itse saada määritellä oma tuen tarpeensa ja sen kohdistaminen. Tällöin nuori on motivoitunut ja kokee olevansa oman elämänsä ohjaksissa, ei passiivisena tuen vastaanottajana, mikä toisinaan on erityistä tukea tarvitsevan henkilön roolina koulutusjärjestelmässämme, halusi hän sitä tai ei.

Aineisto viittaa siihen, että laaja-alaisen erityisopettajan rooli on jollakin tavalla lähestyttävämpi ja tasa-arvoisempi kuin opettajilla yleensä. Edellinen kursivoitu lainaus jatkuukin seuraavasti: *Mä haluan roolin, missä me ollaan tasaver-taisia ihan kaikissa asioissa*. Aktiivinen oman roolin tiedostaminen toteutuu ainakin tämän haastateltavan kohdalla.

Kahdessa haastattelussa tuli ilmi erityisopettajan **äiti-** rooli suhteessa opiskelijoihin. Toisessa tapauksessa johtopäätökseni perustui laaja-alaisen erityisopettajan kuvaamiin arkipäivän tilanteisiin. Erytisopettaja vahvasti tulkinnan: *kyllä*

muuten paljon on tietynlaista äiti -roolia. Äiti -roolin ilmenemistä kuvanee seuraava sitaatti. Siinä tulee aina välillä tällaista rajojen asettamista: Nyt et pysy aikataulussa, nyt tänne. Äiti -rooli saattaa ehkäistä kuitenkin nuoren aktiivista roolia itsenäisenä vastuunkantajana, silloin kun äitihahmo tukemisen sijasta tietää aina nuorta paremmin mikä tälle on parasta.

5.2 Rooli suhteessa työyhteisöön

Eri työyhteisöissä työn tekemisen ja työnjaon kulttuurit olivat vaihtelevia. Eri-tyisopettajista valtaosa koki työyhteisön tuen oman työnsä toteuttamisen kannalta selkeästi positiiviseksi 7/9:ssä. *Yhteisö ottaa mun roolin vakavasti ja kuuntelee ja on halukas yhteistyöhön.* Työyhteisöllä on kuitenkin monesti yllättävän suuri valta määrittää sitä, millä tavalla laaja-alainen erityisopettaja voi käytännössä työskennellä.

Asiantuntijuutta ei ole erään haasteltavan mukaan aina hyvä lähtökohtaisesti korostaa.

Jos tänne tulee erityisopettajana tekemään erityisopettajan työtä, se on hirveä pettymys. Sä et voi tehdä sitä noin vaan. Tai voin mä tehdä, mutta mulla ei kävis yhtään opiskelijaa.

Edellä mainitun haastateltavan lisäksi työyhteisön koki osittain problemaattiseksi yksi haastateltava. Toisaalta kriittinen, totuttuja tapoja ja käytäntöjä kritisoiva ja kehitysehdotuksia viljelevä henkilö voi kohdata työelämässä enemmän vastustusta kuin työyhteisöön ja sen toimintatapoihin vaivatta sopeutuva yksilö.

Rooli **erityisopetuksen asiantuntijana** ilmenee melko tyypillisenä haastateltavien kertomuksissa. Jauhiainen (1993, 259) käyttää termiä uusprofessionaalisuutta kuvaamaan ammattikunnan edustajan erikoisasiantuntijaroolia, joka perustuu neuvonantajan ja kouluttajan rooliin eri organisaatioissa ja yhteiskunnan alueilla. Hän sanoo kehityksen olevan tällaisissa tapauksissa jossain määrin analoginen lääkäriammattikunnan vastaavan kehityksen kanssa noin sata vuotta sitten. Asiantuntijuutta voi ilmentää monella eri tavalla, piilotetumminkin, kuten seuraava lainaus osoittaa:

pitää muistaa se, että ei ole besserwisser, ei lähde kertomaan että miten tää asia pitää hoitaa, vaan lähetään yhdessä miettimään, että miten me tää oikein tehdään.

Toisinaan joutuu arvioimaan sitä kannattaako oman osuuden merkitystä korostaa jossakin asiassa esimerkiksi hankalan asian ratkeamisessa vai ei: *mä en yritä sillä tavalla nostaa itseäni esiin vaan mä teen mielummin täällä taustalla töitä,*

(--) *mä voin antaa sen kunnian kyllä sitten muille.* Toinen yleinen rooli mikä laaja-alaisilla erityisopettajilla heidän itsensä kokemanaan oli, on rooli **moniammatillisen tiimin jäsenenä** muiden ammattilaisten joukossa. *Mulla on se oma tontti.*

Laaja-alaisen roolina on työyhteisössä joustaa eli olla **joustaja**. Tähän liittyy rooli opiskelijan **puolustajana**. Joustavuuden vaatimus leimaa kaikkia haastateluja.

Koska on sellasessa roolissa niinku tavallaan, että ite menee neuvottelemaan ja täytyy tehdä yhteistyötä, niin ja sit tavallaan se kuuluu siihen työnkuvaan, että joutuu vastaanottamaan semmosta.

Erään haastateltavan mukaan laaja-alainen ei saa syyllistää muita työntekijöitä, eikä olla hyökkäävä, vaan hänen täytyy kehittää erityinen arsenaali yhteistyön välineitä, joilla tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa: *ehkä mä oon ameeba, riippuen tilanteesta, mun on pakko olla.* Onko laaja-alaisen erityisopettajan rooli sittenkään aivan niin tasa-arvoinen työyhteisössä kuin haastatellut itse raportoivat? Laaja-alainen erityisopettaja kuitenkin lähtökohtaisesti ajaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden asioita eli tulee neuvotteluihin hierarkisesti ajateltuna **altavastaajana**, alaviistosta, opiskelijan edustajana. Näkökulma on tällöin tietysti vinoutunut ja tasa-arvon ihanne ei toteudu.

Laaja-alaisen rooliin saattaa niin ikään kuulua **tunnustelijan** rooli. Tunnustelua tarvitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa:

että sä joudut kauheen pitkään tunnustelemaan, että halutaanks mua tänne.

Tai toisaalta saattaa joutua tunnustelemaan opettajien ja opiskelijoiden välistä dynamiikkaa tai ylipäänsä erilaisten ihmisten välisiä jännitteitä. Voidaan puhua myös **diplomaatin** roolista. Yksi haastateltu käyttää termiä "**palokuntarooli**" eli *tulee paikalle silloin kun on hätä.* Toinen kuvaa olevansa *vähän semmonen ukkosenjohdatin*, silloin kun joutuu välittämään tietoa johdon ja opettajien välillä. Roolikarikatyyrit kuvaavat huomaamattaan työyhteisön toimintaa ja asenteita merkittävällä tavalla.

Laaja-alaisen erityisopettajan roolia kuvattiin kontakteiltaan laajemmaksi kuin muiden oppilaitoksen opettajien, sillä laaja-alainen erityisopettaja on tekemisissä yleensä erittäin suuren joukon kanssa toimijoita sekä työyhteisössä että sen ulkopuolella. Laaja-alainen erityisopettaja voidaankin nähdä **yhdyshenkilönä**. *Rooli on sellanen tavallaan laajempi, on monien kanssa tekemisissä paljon enempi.* Rooli on näin ollen monessa suhteessa vaativa, koska selkeitä työnkuvan määritelmiä ei välttämättä ole ja työtehtävät saattavat vaihdella monen tekijän vaikutuksesta. Laaja-alainen erityisopettaja joutuu tarkasti määrittelemään

omat rajansa esimerkiksi työtehtävien suhteen: *mä en tee mehua enkä paina karttoja enkä tee mitään sellasia*. Myös toinen haastateltava mainitsi tästä asiasta: *se rajanveto laaja-alaisella, että ei ota hoitaakseen liikaa asioita*. Voidaan puhua roolista **rajan vetäjänä**.

Suhtautuminen erityisopetukseen sekä oppilaitos- että opettajatasolla on keskeistä, kun analysoidaan sitä miksi laaja-alaisen erityisopettajan rooli on jossakin oppilaitoksissa vaikeampi kuin toisissa.

Ammatillisella puolella on hyvin paljon vaikeampi saada se ymmärrys, että on opiskelijoita, jotka ovat erilaisia ja niillä on oikeus oppia.

Erytyisen tärkeältä vaikuttaa haastattelujen perusteella se, millä tavalla oppilaitosjohto suhtautuu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden huomioonottamiseen ja heidän kohtelemiseensa tasa-arvoisina yhteisön jäseninä ja oppijoina.

Pääasiallisesti integroituja erityisopiskelijoita varten palkattujen laaja-alaisen erityisopettajien roolina on myös aktiivisesti *pehmittää maaperää erilaisuuden ymmärtämiselle ja hyväksymiselle*, kuten yksi haastateltava totesi. Kyse on siis melko suurista ihmisten arvostuksiin ja arvomaailmaan sekä tätä kautta ihmis käsitykseen perustuvista asenteista ja niiden muuttamisesta. Laaja-alaisesta erityisopettajasta puhuttaessa voidaan puhua myös **asennevalistajasta**. Se, että oppilas ei enää olekaan laiska ja tyhmä vaan erilainen oppija, voi aiheuttaa opettajistossa suurta muutosvastarintaa. Tällaista asenteenmuokkaustyötä kuvaa yksi erityisopettaja haastavaksi, toisinaan uuvuttavaksi. *Se on hirveen vaikea rooli, että en ehkä ois nuorempana siihen pystynyt*. Toisaalta positiivinen, hieman erilainen näkökulma laaja-alaisen roolista **asiakaspalvelijana** nousee esiin yhdessä haastattelussa: *markkinoida sitä tavallaan, että mä oon opettajan apuna ja tukena*. Markkinoinnin näkökulma saattaa auttaa aineenopettajia hyväksymään laaja-alaisen erityisopettajan tukea ja kehittämisideoita, kun lähtökohtana on aineenopettajan työn helpottaminen ja siinä auttaminen.

Keskustelijan ja **kuuntelijan** roolit ovat tyypillisiä niin ikään laaja-alaiselle erityisopettajalle työssään myös suhteessa oppilaitoksen henkilökuntaan. *Mun kanssa voi tulla keskustelemaan erilaisista ongelmaoppilaista ja ongelmista ja erityyppisistä ongelmista*. Ongelmakeskeisyys on puheenaiheissa varsin selkeää. Opettajat saattavat tulla puhumaan työasioista monenlaisista asioista, vaikka asia ei varsinaisesti koskisi haastateltavaa.

Monesti huomaa olevansa just noissa vähän silleen, että opettajat tulee tähän näin "no kun se on niin ja niin monta tuntia taas ollu taas poissa ja se on taas, ei siitä tulee mitään siitä kurssista ja miten se on laitettu tänne mukaan". Emmä tiiä eikö ne opettajat välillä tiedä, että kelle ne menis sanomaan tai eikö ne ite tiedä, että mitä pitäis tehdä tai muuta.

Koetaanko laaja-alainen erityisopettaja henkilönä sellaiseksi, että myös aikuiset tuntevat olonsa turvallisiksi kertoakseen asioita ja mielipiteitään heille, ikään kuin **tukijalle**, toivoivat nämä sitä tai eivät, vai onko kyseessä ”**likasanko**”, jolle kaiken mieltä vaivaavan voi tulla luontevasti purkamaan?

Eräs haastateltava toteaa kollegoistaan, että *ne luottaa siihen, että mä pyrin auttamaan*. Erityisopettaja nähdään tällöin siis myös **luotettavana auttajana**. Laaja-alaisen asiantuntija- ja toisaalta myös auttajaroolia painottaa myös seuraava haastattelulainaus: *sit mä etin ja neuvon eteenpäin ja otan asiakseni sen sitten*. Mutta kelpaako laaja-alainen erityisopettaja asiantuntijaksi vain silloin kun hän toimii vastaanottavana osapuolena, vai myös silloin kun hän aloitteellisesti ehdottaa jotakin asiaa erityispedagogiikan asiantuntijana? Laaja-alaisen erityisopettajan rooli auttajana erilaisissa tilanteissa ja suhteessa erilaisiin toimijoihin oppilaitosympäristössä saattaa ollakin vuorovaikutussuhteita aikalailla kuvaava.

6 Työn haasteet ja kehittämisen tarpeet

Työn haasteista kysyttäessä vastaukset olivat varsin monipuolisia. Vastausten kylläntymistä ei vielä varsinaisesti näkynyt, mikä viittaa siihen, että haastateltuja olisi voinut olla enemmänkin. Eniten mainintoja sai yhteistyön tekeminen ja työskenteleminen erilaisten ihmisten kanssa, minkä mainitsi kolme haastateltavaa: *tavallaan aina pitää olla valmis yhteistyöhön, neuvottelemaan*. Koko organisaation vastuuttaminen tästä asiasta olisi tärkeää tulosten kannalta.

Se, että opittais työskentelemään avoimesti kaikkien kanssa, (--) se on opiskelijoilta pois, jos se ei tapahdu.

Laaja-alaisen haasteena on olla niin ikään joustava, mistä mainitsi kaksi haastateltavaa. Tähän liittyy myös muita rooliin liittyviä odotuksia kuten odotus aloitteellisuudesta.

Pitää olla vähän semmosta joustavuutta ja nokkeluutta ja sillä tavalla ottaa vastaan uusia juttuja, ja kekseliäisyyttä vähän, pitää olla mitä ehdottaa.

Toisaalta tällaisen jatkuvan henkilökohtaisen ja ammatillisen kehittymisen vastakohtana on jämähtäminen, minkä yksi haastateltava mainitsee haasteekseen: *hirveen herkästihän tässäkin sitten jämähtää*. Toisaalta eräs haastateltavista kokee suurimmaksi haasteekseen työssä jaksamisen.

Työhön liittyvinä haasteina mainittiin myös työn moninaisuus ja oman työn priorisointi. *Että ei yritä kaikessa olla mukana, vaan että näkee rauhallisesti sen, et missä täytyy olla mukana*. Myös Syrjäläisen (2002, 118) tutkimuksessa tultiin muun muassa siihen tulokseen, että jaksamisen eväät löytyvät koulun kehittämisenkin kohdalla osaltaan juuri opettajan omasta harkinnasta.

Yksi haastateltava nosti haasteeksi henkilökohtaisella tasolla opettamiseen liittyvät ristiriitaiset vaatimukset:

et pysyy tarpeeks kivana mut silti tiukkana, sekä oppilaitostasolla erityisopetukseen suhtautumisen: et pystyy tavallaan sivuuttamaan sen (--) että koko koulun ilmapiiri tai henki ei ole semmonen erityisopetuksellinen.

Yhden erityisopettajan mielestä haastavinta työssä on ollut se, että pystyttäisiin tunnistamaan kaikki tuen tarvitsijat sekä varhainen puuttuminen: *pystyis puuttuu tarpeeks ajoissa sen opiskelijan tilanteeseen*. Jaksojärjestelmästä johtuen aikaa tuen tarpeen tunnistamiselle on kitsaasti, jos esimerkiksi yhteisten aineiden jakso kestää vain kahdeksan viikkoa. Haastatteluaineiston muissa kuin tätä

kysymystä koskevista asioista tuli esiin useamman haastateltavan kohdalla aika-
taululliset ja ajankäyttöön liittyvät haasteet: *aika ei tahdo millään riittää*. Työn-
jaon pohtiminen ja järkevä toteuttaminen oli joissakin oppilaitoksissa laaja-
alaisten kertomana jo melko pitkällä ja toisissa sitä pyrittiin kehittämään: *kaikki-
en ei tarvitse tulla aina kaikkia asioita miettimään*.

Haastateltavilta kysyin, miten he kehittäisivät työtään, jos saisivat vapaasti
visioida. Kehitysvisiointi suuntautuu haastateltavien puheessa sekä henkilökoh-
taiselle tasolle, työyhteisön sekä oppilaitoksen tasolle. Voidaan puhua myös yh-
teiskunnallisesta tasosta.

Työsuhteeseen liittyvän epävarmuuden poistuminen olisi tärkeää kahden eri-
tyisopettajan kokemana. Yksi haastateltava nostaa suoraviivaisesti resurssien li-
säämisen asiaksi, jonka tukemana omaa työtä voisi kehittää. Kaksi muuta haas-
tateltavaa yhtyy teemaan toivomalla oppilaitokseen uutta laaja-alaisen erityis-
opettajan tointa jakamaan suurta työmäärää. *No kyl mä hankkisin meitä lisää
tänne (--) et mä koen sitä riittämättömyyttä*. Toisaalta eräs opettajista toteaa
heti alkuun, että *resurssia ei tuu määrää enemmän* ja lähtee miettimään suu-
rempia linjauksia, joilla helpottaa tulevaisuuden työntekoa. Hän visioi pienempiä
opetusryhmiä, joista opiskelija saisi enemmän tukea opinnoilleen ja opiskelussa
olisi mahdollista yhdistää itseohjautuvaa, ongelmalähtöistä oppimista perinteis-
empiin oppimisen muotoihin. Hän kuitenkin korostaa muutoksen lähtemistä ra-
kenteista ja nostaakin opetussuunnitelmatyön yhdeksi muutoksen mahdollistajis-
ta.

*Opettajat (--) lähettäis kehittämään opetussuunnitelmaa siihen suun-
taan, että me voitais toimia pienissä ryhmissä.*

Samantyyppistä kehitystä toivoi toinenkin erityisopettajista, joka peräänkuulutti
teoria-opintojen karsimista tai ainakin väljentämistä: *että mulla ois mahdolli-
suuksia muokata noita opetussuunnitelmia tavoitteiden puitteissa*. Aktiivisuuteen
ja rakenteisiin vaikuttamiseen kannustaa myös sosiaali- ja terveydenhuollon pal-
velukatsaus (2000, 42). Siinä todetaan kunnan sisäisten tekijöiden kuten raken-
teiden ja toimintakulttuurin vaikuttavan kunnan talouden menoihin enemmän
kuin kunnissa ehkä ajatellaan. Kuntien ulkopuoliset selitykset vaikuttavat katsa-
uksen mukaan vähemmän kuntien välisiin eroihin menoissa.

Konkreettisia opetukseen liittyviä kehitysjatoksia ilmeni edellisen lisäksi
muutamia. Samanaikaisopetuksen kehittämistä peräänkuulutti yksi haastateltu.

Yhdessä sen miettiminen, että mitä kaikkea se voisi olla.

Lähtökohtana on yhdessä miettiminen, yhdessä toimiminen. Tähän voidaan lin-
kittää myös erään erityisopettajan toive tutustua muihin toimijoihin, jotta tarkoi-

tuksenmukaista yhteistyötä voidaan miettiä, kehittää ja lopulta saada jonkun ajan kuluttua tuloksia. *Järjestämällä itselleni aikaa tutustua näihin erilaisiin toimijoihin enemmän.* Eräessä haastattelussa mainittiin kiinnostus verkko-opetukseen ja sen kehittämiseen nimenomaan aikuisopiskelijoita varten. Niin ikään yksi erityisopettaja sanoi kehittämisalueeksi uusien käytäntöjen luomisen, mistä esimerkkinä hän esitti mukautetun kriteeristön luomisen yhteistyössä asianomaisten ammattiopettajien kanssa.

Yksi haastateltava haluaisi ERVA -toimintaa kehitettävän. Hän toivoi myös, että HOJKS -prosessia vietäisiin eteenpäin nimenomaan ryhmänohjaajia kouluttamalla. Tämän mainitsi kaksi erityisopettajista. Ryhmänohjaajan vastuuttaminen selkeyttäisi myös laaja-alaisen roolia, kun HOJKS -asioihin liittyvä toiminta olisi selkeämpää ja koordinoitumpaa. Oman roolin selkiytyminen säästäisi resursseja, kun päällekkäiset työt voitaisiin purkaa. Yksi haastateltavista pohti pitkään sitä, mihin suuntaan laaja-alaisen erityisopettajan työ voisi omalla kohdalla kehittyä ja mikä olisi mielekästä. Vastakkainasettelulta ei voinut ajatusta kehitellessä välttyä, kun opettaminen ja opettajana toimiminen kohtasivat koordinaattorin ja enemmän asiantuntijapohjaisen työnkuvan. Niinpä eräs erityisopettaja päätyy esittämään seuraavaa:

sithän se vois olla, että olis koordinaattori (--) ja sitten olis opettaja erikseen.

Yhteinen pohtiminen ja tavoitteiden määrittely siitä, millä tavalla oppilasaineksen haastavuuteen ja erilaisen oppijan tarpeisiin voidaan vastata, olisi hyvä tehdä perusteellisesti. Opettaminen on panostusta nykyhetkeen, tiedottaminen ja esimerkiksi yhteistyö yläasteiden kanssa nivelvaihetta ajatellen, olisi panostusta tulevaisuuden opiskelijoihin:

ois enemmän yhteistyötä tonne ulkopuolelle et se voisikin olla ihan järkevä toimenkuva, mutta sitten kyllä nää opiskelijatkin kuitenkin tarvii sitä opetusta ja tukea.

Eräs haastateltava haluaisi vaikuttaa oppilaitoksen kulttuurin muuttamiseen erityisopetukselle myönteisemmäksi, mikä kuitenkin toteutuakseen edellyttää yhteisymmärrystä oppilaitosjohdon kanssa.

7 Löytöjen tarkastelu

Erityispedagogisessa tutkimuksessa erityisopetuksen funktiota on yritetty hahmottaa kahdesta näkökulmasta: kenelle interventio on suunnattu - yksilölle, ryhmälle vai kouluyhteisölle, ja minkälaista toiminta on laadultaan - korjaavaa, ennaltaehkäisevää vai rakenteita muuttavaa (Tuunainen & Happonen 1984, Strömin 2002, 129 mukaan.) Tämän tutkimuksen perusteella laaja-alaisen erityisopettajan työtä ammatillisessa oppilaitoksessa voidaan kuvailla monipuoliseksi, tekijänsä näköiseksi ja haastavaksi työksi. Työtä tehdään yksilö- ja ryhmätasolta kouluyhteisön tasolle usein korjaavalla ja ennaltaehkäisevällä, toisinaan rakenteita muuttavalla tavalla. Ehdottomia totuuksia tai yleistyksiä ei voida esittää, kun sekä työpaikat, työntekijät että työskentelykulttuurit vaihtelevat tapauskohtaisesti.

Tässä tutkimuksessa löytöjen tarkastelu suoritetaan kolmella tasolla: opiskelijatasolla, opettajatasolla sekä työyhteisötasolla (ks. taulukko 1). Sen lisäksi työtä voidaan tarkastella laadullisesti ja miettiä onko työ laadultaan korjaavaa, ennaltaehkäisevää vai rakenteita tai asenteita muuttavaa. Tarkastelemalla laaja-alaisen erityisopettajan työtä ja roolia näiden tasojen kautta, työn tekemisen erot eri työtehtävien ja näkökulmien kohdalla havainnollistuvat.

Opiskelijatasolla erityisopettaja työ on tämän tutkimuksen mukaan melko ongelmaton. Laaja-alaisen erityisopettajan roolit opiskelijatason työskentelyssä ovat mutkattomia ja suoria, poikkeuksena viestinviejän rooli oppilaan ja opettajan välillä. Työskentelysuhdetta voidaan kuvailla avoimeksi ja tasa-arvoiseksi. Laadullisesti tarkasteltuna opiskelijatason työssä painottuu korjaava sekä ennaltaehkäisevä työ.

Opettajatasolla työkenttä jakautuu. Parhaiten tämä on havaittavissa rooleista, joita laaja-alaiset erityisopettajat ovat kuvanneet itsellään olevan suhteessa työyhteisöön. Tilanne on kaksijakoinen: pelastajan ja auttajan roolit viittaavat vertaistuen ja avun tarjoamiseen opettajille ongelmallisessa tai raskaassa tilanteessa, minkä voidaan nähdä kuuluvan laaja-alaisen erityisopettajan ”opettajahuollolliseen” rooliin. Diplomaatti sen sijaan viittaa sovittelijan rooliin. Työn laatu on edeltävissä työtehtävissä pääosin korjaava, mutta myös ennaltaehkäisevä. Kuitenkin suhteessa opettajakollegoihin, laaja-alaisen erityisopettajan ameebainen joustajarooli on tullut tässä tutkimuksessa esiin jokaisen haastateltavan kohdalla. Ameeban roolina on sopeutua tilanteeseen tilanteen vaatimalla tavalla. Opettajatasolla työn laatu pyrkii olemaan epäsuorasti asenteita muuttava.

Taulukko 1. Laaja-alaisen erityisopettajan työ ja roolit ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelija-, opettaja- ja työyhteisötasolla.

	1. OPISKELIJA	2. OPETTAJA	3. TYÖYHTEISÖ
MINKÄLAINEN SUHDE?	*Tasa-arvoinen *Epävirallinen	*Hierarkkinen *Epävirallinen/ Virallinen	*Tasa-arvoinen *Virallinen
MINKÄLAINEN OLISI HYVÄ OLLA?	*Oma itsensä	*Joustava	*Yhteistyö- kykyinen
SUHDETTA KUVAAVAT ROOLIT	*Tukija *Luottohenkilö *Viestinviejä *Opettaja	*Pelastaja *Joustaja/ameeba *Diplomaatti *Auttaja	*Asiantuntija *Yhdyshenkilö *Tilaston siivoaja
LÄHTÖKOHTA TYÖN TEKEMISEEN	*Halu opiskelijälähtöiseen työskentelyyn	*Pakko / halu opettajälähtöiseen työskentelyyn	*Neutraali
MITÄ TEHDÄÄN? MILLOIN TULOKSIA?	*Opetus ja ohjaus *Tuki *Tulokset nähtävissä nyt ja tulevaisuudessa	*Konsultointi *Asennekasvatus *Tulokset nähtävissä tulevaisuudessa	*Palaverit *Tiedotus *Koordinointi
TEKEMISEN TIEDOLLINEN SISÄLTÖ	*Opetussuunnitelman mukaan	*Erityispedagoginen tieto *Erityispedagogiset menetelmät	*Viralliset asiat *Byrokratia *Erityispedagogiset arvot
TYÖN TEKEE HAASTAVAKSI	*Tuen tarpeen tunnistamisen vaikeus *Tuen ohjaaminen sitä tarvitsevalle	*Erilaiset näkemykset ja arvostukset esimerkiksi oppimisesta	*Työnkuvien Määrittelemättömyys *Puutteellinen arvokeskustelu
TYÖTÄ HELPOTTAA	*Käytäntöjen kehittämisen	*Keskustelu *Avoimuus	*Selkeät työnkuvat *Arvokeskustelu *Työn tarpeisiin pohjautuva kehittäminen

Työyhteisötasolla laaja-alaisella erityisopettajalla on työn tekemisessä virallinen sävy, sillä yhteinen tekeminen tiivistyy päivittäisiin palavereihin ja oma rooli korostaa tässä kontekstissa virallista asiantuntija-asemaa. Laaja-alaisen erityisopettajan tehtävänä on siis työyhteisössä välittää yhteisölle erityispedagogisia arvoja ja tuoda keskusteluun erityispedagoginen näkökulma. Työn laatu on tässä kontekstissa sekä ennaltaehkäisevää että rakenteita ja asenteita muuttavaa.

7.1 Havahtuminen hierarkisuuteen

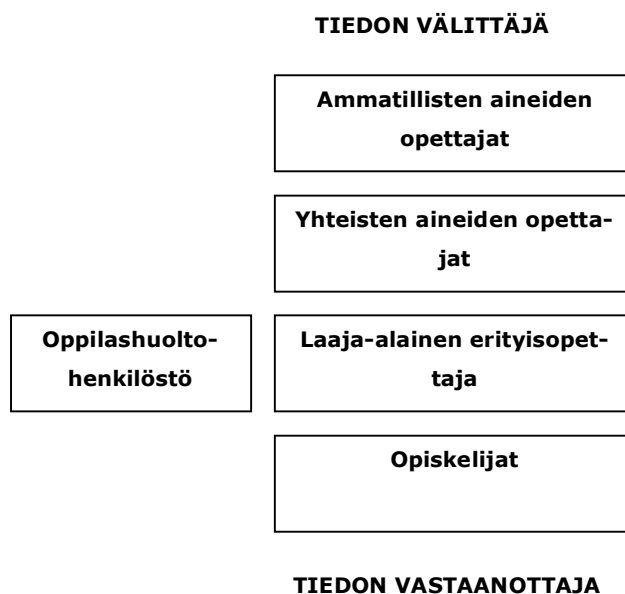
Tässä tutkimuksessa esiin nousivat yllättäen opettajaryhmien väliset hierarkiat, joiden kautta on mahdollista ymmärtää myös laaja-alaisen erityisopettajan työn henkistä kuormittavuutta. Aron (2001, 51) mukaan burnout -ilmiön takana on työn laadullinen tai määrällinen ylikuormitus, minkä lisäksi työ sisältää työntekijän kannalta merkityksellisen konfliktin eli tilanne on työntekijän kannalta turhauttava. Laaja-alaisen erityisopettajan työssä tämä konflikti voi olla esimerkiksi jatkuva arvoristiriita opettajakollegoiden kanssa siitä, millä tavalla erityisen tuen tarpeeseen tulisi suhtautua.

Historiallisia hierarkioita ovat käsitelleet Carlone ja Webb (2006, 544–545) diskurssianalyttisessä tutkimuksessaan, jonka mukaan opettajilla ja yliopistokoulutuksen saaneilla opettajilla on ongelmallinen menneisyys. Heidän hierarkia-mallissaan tieto kulkeutuu yliopisto-opettajilta opettajien kautta opiskelijoille, jolloin tieto kulkee hierarkian ylätasolta alatasolle. Tutkimuksessa haluttiin kyseenalaistaa historiallinen hierarkiamalli.

Samaa hierarkia -mallia voitaneen soveltaa myös ammatilliseen oppilaitokseen, jolloin hierarkian huipulla ovat kuvion mukaisesti ammatillisten aineiden opettajat (ks. kuvio 1). Heillä on hallussaan ammatillinen tieto ja taito, mikä oikeuttaa heille aseman hierarkian huipulla, he ovat ”kukkulan kuninkaita” nimenomaan ammatillisen oppilaitoksen kontekstissa. Yhteisten aineiden opettajat eivät saavuta yhtä suurta arvostusta, sillä he opettavat akateemisia aineita ja heillä on yliopistotausta.

Koska laaja-alainen erityisopettaja on toimija sekä oppilaskuntoisuutta ylläpitävässä järjestelmässä että tietoa välittävässä järjestelmässä, jälkimmäisessä tosin alisteisena yhteisten aineiden tai ammatillisten aineiden opettajien päättämälle oppisisällölle, hänen voidaan ajatella olevan ”kaiken välissä” (ks. kuvio 1). Samalla hän on hierarkisessa mielessä opettajista se, jonka tehtävänä on jous-taa.

Kuvio 1. Ammatillisen oppilaitoksen hierarkiamalli



Laaja-alaisen erityisopettajan rooli ammatillisessa oppilaitoksessa on tämän tutkimuksen mukaan enemmän tai vähemmän ristiriitainen. Hän opettaa ja tukee oppilaitoksessa normista poikkeavia ja/tai ongelmia omaavia oppilaita, ja toisaalta poikkeavissa ja ongelmallisissa tilanteissa myös opettajia. Hän edustaa työssään erityispedagogisia arvoja, joihin suhtaudutaan työyhteisössä vaihtelevasti. Työyhteisön suhtautuminen on suuressa roolissa siinä, kuinka laaja-alainen erityisopettaja voi tehdä ja toteuttaa työtänsä.

Huhtasen (2000, 54–55) esittelemällä, mutta alun perin Roysterin ja McLaughlinin (1996, 23–34) kehittämällä neljän faktorin mallilla on pyritty kehittämään opettajan ja vanhempien välistä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa mallia voidaan soveltaa sen sijaan kehittämään opettajien välistä yhteistyötä ammatillisessa oppilaitoksessa. Neljään faktoriin lukeutuivat seuraavat:

- 1. Kuuntelemisen taito.** Opettajat ovat aktiivisia kuuntelijoita ja pyrkivät ymmärtämään toistensa näkemyksiä.
- 2. Luottamuksen ylläpitäminen.** Luottamus on välttämätön edellytys toimivalle yhteistyölle, jossa tavoitteena on nuoren koulutuksesta ja opettamisesta huolehtiminen.
- 3. Yksilöllisten arvojen hyväksyminen.** Opettajien tehtävänä ei ole arvostella toistensa arvojärjestelmää ja pitää omaa hyväksyttävämpänä.

4. Kumppanuus yhteistyössä. Opettajien tulisi nähdä toisensa tasavertaisina yhteistyökumppaneina ja toimia yhdessä yhteistyöesteiden poistamiseksi.

Mallin taustaoletuksena on työyhteisön motivaatio sisäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen, haluan parantaa työyhteisön kykyä sietää toisissaan ilmenevää erilaisuutta. Tärkeää on myös oppilaitosjohdon sitoutuminen ja aktiivinen esimerkki, sillä organisaatiokulttuurin muovaaminen, johon edellä mainittu mallikin pyrkii, on johdon vastuulla (ks. Aro 2001, 30). Laaja-alaisen erityisopettajan työtä pohdittaessa kaikki mallin näkökulmat ovat olennaisia.

Kuuntelemisen taito on olennainen väline toisen ihmisen ymmärtämisen. Kuuntelemisen taito varmistaa sen, että vuorovaikutustilanteessa puhuva osapuoli saa viestinsä läpi ja ymmärtää oman kokemuksen kautta miksi todella on tärkeää kuunnella. Kun osoittaa halua kuunnella, antaa aikaa toiselle, osoittaa myös myötätuntoa ja kunnioitusta toista ihmistä kohtaan. Luottamuksen ylläpitäminen sen sijaan konkretisoituu tekoina ja se vaatii jatkuvaa tiedostamista ja työtä. Työyhteisön jäsenet ja oppilaitosjohto ottavat toistensa näkemyksen huomioon ja kunnioittavat niitä. Yksilöllisten arvojen hyväksyminen voi olla työyhteisössä vaikeaa, mutta jälleen oman yksilöllisyytensä tunnustamalla voi päästä lähemmäs myös toisten arvojen hyväksymistä, tai ainakin niiden ymmärtämistä. Kumppanuus sen sijaan kehittyy yhteistyössä ajan kuluessa ja luottamuksen syvetessä. Kumppanuus on voimavara työssä ja myös laaja-alaiselle erityisopettajalle nämä kumppanuudet antavat energiaa voittaa vastaan tulevat vaikeudet.

7.2 Oppilaitoksissa erityispedagogiikan airuena

Poikkeavuuteen ja normaaliuteen liittyvä käsitysten joukko näyttää olevan melko keskeinen, kun tarkastellaan laaja-alaisen erityisopettajan työtä. Toisissa oppilaitoksissa tukea tarvitsevia opiskelijoita on paljon ja ongelmat syviä, toisissa selvittää vähemmällä tuella eikä asennetason kasvatusta välttämättä työyhteisössä tarvita. Olennaista ei siis ole vain se kenen kanssa työtä tehdään, vaan myös se minkälaisessa työyhteisössä työtä tehdään. Laaja-alainen erityisopettaja toimii työyhteisössä sen toimintakulttuurin mukaisesti; mitä vähemmän hyväksytään erilaisuutta ja poikkeavuutta, sitä haastavampaa on myös laaja-alaisen erityisopettajan työ.

Inklusiivisen kasvatuksen ongelmaksi nousee Weinerin ja Murawskin mukaan (2005, 284) usein yleis- ja erityisopetuksen opettajien toisistaan eriävä terminologia. Tästä aiheutuu usein erityisoppilaiden jako "minun" ja "sinun" oppilaisiin,

mikä vähentää yhteistyötä entisestään. Sama ilmiö voi esiintyä myös oppilashuollon ammattilaisten keskuudessa (ks. Idol & Baran 1992, 202).

Ammatillisissa oppilaitoksissa ”yhteisen kielen” puuttuminen on tämän tutkimuksen mukaan nähtävissä. Jotta yhteistyötä opettajaryhmien välillä saataisiin lisättyä, on tarpeeseen kehitetty erilaisia malleja. Yksi niistä on Schools Attuned (Weiner & Murawski 2005, 285), jonka lääkäri Mel Levine on kehittänyt kouluja varten. Ohjelman taustafilosofia on kehittynyt vuosien työn tuloksena neurotieteiden alalla, ja se korostaa kaikkien oppijoiden oppivan omalla tavallaan. Ohjelmassa halutaan panostaa toimijoiden yhteiseen kieleen ja visioon, valikoimaan ohjausperiaatteita sekä voimakkaisiin interventio -strategioihin. Ohjelman keskeisenä toimintaperiaatteena on kiinnittää huomiota oppijan vahvuuksiin sen sijaan että huomio kiinnitettäisiin heikkouksiin. Ohjelman kuluessa oppija halutaan tehdä tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan, oppimisstrategioistaan ja rohkaista häntä voimautumaan omien asioidensa ajajana. (Weiner & Murawski 2005, 285–290., ks. myös Hintikka 2000, 4)

Schools Attuned eli Koulut vireeseen -ohjelman tavoitteena on luoda koulutuksen käyneille opettajille ja muille henkilökuntaan kuuluville yhteinen kieli oppimisen ongelmien käsittelemiseen. Ohjelma kyseenalaistaa sitkeät myytit laiskasta oppijasta ja tarjoaa tilalle yksilöllisten oppimistapojen kirjon, mikä on myös HERO ry:n eli Helsingin Erilaisten Oppijoiden viesti. Järjestön asenne oppimis- ja lukivaikeuksia kohtaan on rakentava ja positiivinen: erilaisesta oppijasta voi hyvinkin tulla erinomainen oppija (Hintikka 2000, 4). Ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevä laaja-alainen erityisopettaja vie työyhteisöön niin ikään tietoisuutta ja tietoa erilaisista oppijoista. Hän toimii työyhteisössä erityispedagogisten arvojen välittäjänä. Yksi edellytys tämän työn etenemiselle ja muutokselle on yhteinen kieli ja sen kautta avautuva ymmärrys. Mitä useampi työyhteisössä hyväksyy erilaiset oppimistavat osaksi työtään, sitä helpompaa on alkaa kehittää tapoja kohdata tämä erilaisuus arkipäivän koulutyössä. Tässä kehitystyössä laaja-alainen erityisopettaja on keskeisessä ja erittäin vaativassa roolissa.

Tämän tutkimuksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työskentely ammatillisessa oppilaitoksessa helpottuisi, jos eri ammattilaisten työnkuvat eli roolit ja vastualueet olisivat tarkemmin määritelty työyhteisössä ja tämä tieto olisi kaikilla työntekijöillä. Päälekkäisten töiden purkaminen ja resurssien ohjaaminen oikeaan suuntaan parantaisi työn tehokkuutta ja työn tekemisen mielekkyys lisääntyisi.

7.3 Hyvän yhteistyön kautta mielekkääseen kump-panuuteen

Laaja-alaisen erityisopettajan työ peruskoulussa ja ammatillisissa oppilaitoksissa on hyvin pitkälti samankaltaista. Ammatillisissa oppilaitoksissa työnkuva ei kuitenkaan ole vielä niin koordinoitua, vaan kehittämistä ja oppilaitoskohtaista liik-kumavaraa työnkuvissa vielä on. Tämä tilanne tulisi hyödyntää ja miettiä sopi-via, tavoitteisiin linkittyviä käytäntöjä yhteistyössä koko työyhteisön kanssa.

Brownell, Adams, Sindelar, Walgron ja Vanhover (2006, 183) ehdottavat tut-kimuksensa pohjalta, että eritasoinen apu tai tuki saattaa olla tarpeen yksittäisil-le opettajille heidän ominaisuuksiensa tai luonteensa perusteella, silloin kun ha-lutaan kehittää yhteistyöperustaisia menetelmiä. On siis tärkeää tiedostaa, että myös opettajat omaksuvat yhteistyöhön perustuvia menetelmiä työnsä osaksi erilaisin tavoin. On otettava toisaalta huomioon myös se, että ammatti-ihmisten yhteistyön kehittämiseen liittyvät panostukset ovat tärkeitä vain silloin, jos ne auttavat opettajia muuttumaan niiltä osin, jotka edesauttavat opiskelijoiden op-pimista (Brownell ym. 2006, 184). Olisikin tehtävä opettajistolle selväksi, minkä-laisia etuja opetusmenetelmien kehittämisestä on sekä opiskelijoille että opetta-jille tutkimusten mukaan.

Edellä mainitun perustelun mukaisesti yhteistyöhön perustuvia opetusmene-telmiä tulisi nykykoulussa pyrkiä kehittämään, sillä ”sosiaalisesti jaettu älyllinen toiminta” on perinteisen yksilökeskeisen oppimisnäkemysten sijaan nykyisin tär-keintä (Lonka 2000, 28). Yksi mahdollinen kehittämiskohde myös ammatillisessa oppilaitoksessa voisi olla erilaiset samanaikaisopetuksen muodot. Samanai-kaisopetus haastaa kuitenkin oppilaitoksen koulukulttuurin. Koulukulttuurin pe-rustana ovat ajan ja toiminnan kautta muotoutuneet arvot, olettamukset, usko-mukset ja asenteet (Huhtanen 2000, 49). Onko niin, että koulukulttuuri on nähty niin muuttumattomana, että laadukasta yhteistyötä edellyttävä samanaikaisope-tus on työskentelytapana haudattu liian haastavana? Strömin (1996, 86) mu-kaan samanaikaisopettajan rooli perustuu ammattitaitoisten työntekijöiden tasa-vertaiseen suhteeseen.

Samanaikaisopettajien (co-teaching) näkemyksiä samanaikaisopetuksesta kartoittaneessa amerikkalaisessa tutkimuksessa (Austin 2001) tultiin siihen tu-lokseen, että opetuksen onnistumisen kannalta päivittäinen suunnittelu-aika, pa-lautteen saaminen ja antaminen sekä yhteisten opetusmenetelmien kehittämi-nen olivat osallistuville opettajille tärkeitä. Myös opettajankoulutuksessa tulisi tutkimuksen mukaan panostaa samanaikaisopetuksen opettamiseen, jotta tule-

vat opettajat osaisivat soveltaa mallia käytännössä. Tärkeänä pidettiin myös opilaitosjohdon, työyhteisön ja kaikkien sidosryhmien monipuolista tukea samanaikaisopetusta kehitettäessä ja toteutettaessa. (Austin 2001, 245–254.) Samanaikaisopetukseen (Walsh & Jones 2004, 14–20) on vastikään kehitetty malleja Yhdysvalloissa. Muista maista saatua kokemusta tulisikin käyttää hyväksi omia toimintamalleja kehitettäessä. Se mikä toisaalla toimii, ei välttämättä istu suomalaiseseen järjestelmään ja päinvastoin.

Kaikkien osapuolten asiantuntemusta pitäisi osata käyttää tasapainoisesti ja tunnustaa samalla keskeiset spesialiteetin pääalueet ja rajoitukset. Vain koko koulun samansuuntainen toiminta mahdollistaa tehokkaan kasvatustavoitteiden toteutumisen ja luonnollisesti vain keskinäinen viestintä, yhteistyö ja toisen työn ja näkökulmien kunnioittaminen luovat tähän edellytyksiä. (Tuunainen & Happonen 1984, 90).

7.4 Onko laaja-alainen erityisopettajuus professio?

Professionaalisen ammattilaisen työ sisältää Niemen (1995) mukaan runsaasti haasteita ja ratkaisuvaihtoehtoja. Työ edellyttää riskinottoa, epävarmuuden sietoa, kehittämistä, tulevaisuuden ennakointia ja suuntautumista uusiin vaihtoehtoihin. Toisaalta opettajan työ on byrokraatin työtä silloin, kun työ nähdään suhteellisen staattisena ja ongelmien ratkaisut ovat suhteellisen vakiot sekä ennakoitavat. (Niemi 1995, 31.) Opettajien professionaalisuutta pitäisi sen sijaan Sachsin (2000, 84) mukaan tarkastella opettajan todellisen ammatillisen kehittymisen valossa, ei retorisesti. Hän esittääkin aidon professionaalisuuden toteutumiseksi viisi ehtoa, jotka ovat oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus (Syrjäläinen 2002, 38-39). Lapinojan (2006) mielestä olisi tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan professionaalinen opettaja ja aito professionaalinen opettaja. Professionaalinen opettaja tekee paljon töitä, mutta ilman omaa harkintaa esimerkiksi toimintatapojen tai päämäärien suhteen. Aito professionaalinen opettaja sen sijaan yhdistää työssään sekä työn tekemisen että ajattelun. Hän tietää mitä tekee ja miksi, ja on moniulotteisemmin mukana tekemisessä. (Lapinoja 2006, 91.)

Tämän tutkimuksen perusteella laaja-alaisen erityisopettajan mahdollinen aito professionaalisuus on pitkälti asenne- ja roolinottokysymys. Sisällöllisesti se täyttää professionaalisuuden ehdot ainakin edellisessä kappaleessa mainittujen kriteerien mukaan, joita olivat riskinottaminen, epävarmuuden sieto, kehittäminen, tulevaisuuden ennakointi ja suuntautuminen uusiin vaihtoehtoihin, oppimi-

nen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus sekä työn tekemisen ja ajattelun yhdistäminen. (Niemi 1995, Sachs 2000, Lapinoja 2006). Selkeiden työnkuvien, määrätietoisen yhteistyön ja omien ammatillisten rajojen tunteminen ovat osia toteutuvassa professionaalisuudessa. Tässä tutkimuksessa laaja-alaisen erityisopettajien esiin tuomat roolit ovat olleet ikkuna siihen todellisuuteen, jossa he työtään eri oppilaitoksissa tekevät. Se kuinka työntekijöihin ja heidän työhönsä ja tehtäviinsä suhtaudutaan, kertoo paljon organisaatiosta ja sen valmiuksista muuttua ja kehittyä tämän päivän vaatimuksia vastaavaksi. Olennaista työn tekemisessä näyttääkin olevan tämän tutkimuksen perusteella sekä laaja-alaisen erityisopettajan työtoverit että työyhteisö. Tärkeää on myös se, ovatko työntekijät tasa-arvoisia suhteessa toisiinsa, vai onko tämä tasa-arvo näennäistä.

Laaja-alaiset erityisopettajat ovat itse keskeisessä osassa määrittelemässä omaa rooliaan. Tiedostamalla oman roolinsa kokonaisuuden osana, laaja-alainen erityisopettaja voi ajaa sekä opiskelijan, työyhteisön että inhimillisen suvaitsevaisuuden asiaa. Selkeä visio oman työn tarkoituksesta ja tavoitteista on ensiarvoisen tärkeää professionaalisuuden toteutumisessa omassa työssä.

7.5 Voidaanko peruskoulun kokemuksista ottaa oppia?

Peruskoulussa laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva ja asema opettajayhteisössä on vakiintunut. Yleisesti ottaen laaja-alaisen erityisopettajan rooli hyväksytään ja sitä pidetään arvossa. Voidaan ajatella, että lähitulevaisuudessa tilanne tulee olemaan sama myös ammatillisella puolella. Tällä hetkellä tässäkin tutkimuksessa esiin tullut arvoristiriita opetus-, oppimis- ja tietokäsityksissä on mahdollisesti joidenkin vuosien päästä historiaa myös ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushenkilöstö on tottunut käsitykseen erilaisista oppimisen tavoista ja hyväksyy ne osaksi työtodellisuuttansa. Muutos voidaan nähdä työyhteisössä voimavarana, koska se vapauttaa tilaa erilaisille tavoille oppia sekä toimia, ja perinteisten menetelmien lisäksi opetuksessa uskalletaan ehkä kokeilla myös yhteistyöperustaisia menetelmiä.

Hierarkiakonflikti, josta tässä tutkimuksessa myös raportoidaan, voi siirtyä historiaan asennemuutoksen kanssa samaan tahtiin. Asian esille ottaminen yhteisesti pohdittavaksi arvokeskustelun muodossa esimerkiksi analysointikokouksessa voisi auttaa tilanteen tiedostamisessa ja nopeuttaa muutosprosessia. Olisi

kehittävää oppilaitoksen kannalta miettiä missä määrin tämän tutkimuksen löydökset pätevät omassa oppilaitoksessa. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva tarkentuu ja käytäntöjä kehitetään niin, että saadaan erityisen tuen tarpeisiin paremmin vastattua koko koulu-uran pituisena jatkumona. Käytännöt ja työnkuvat vakiintuvat, mutta toki tämä kaikki edellyttää tämän hetken oppilaitoshenkilökunnalta panostusta ja ankaraa työtä sekä tiedostavaa, oikeudenmukaista ja tukevaa asennetta.

Koska ammatillinen oppilaitos on lainsäädännöllisesti joustavampi kuin peruskoulu, se mahdollistaa liikkuma- ja kehittämিসvaran järjestelmälle, joka tukee erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa. Analogia peruskoulun tilanteeseen 20 vuotta sitten on laaja-alaisen erityisopettajan työtä ajatellen suuri. Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse eikä kannata tehdä samalla tavalla kuin peruskoulussa. Oppilaitoskohtaisesti voisi laatia visiota siitä, mihin suuntaan omaa järjestelmää halutaan jatkossa kehittää ja minkälaisin toimenpitein. Tätä kehitystyötä mitä ilmeisimmin oppilaitoksissa jatkuvasti tehdäänkin.

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen onnistumisesta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kartoittaa laaja-alaisen erityisopettajan työtä ammatillisissa oppilaitoksissa. Vastaavanlaista kartoitusta ei ole aiemmin tehty, mikä on tehnyt tutkimuksen tekemisestä erityisen mielenkiintoista. Tavoitteeseen päästäkseni pyrin vastaamaan kuuteen tutkimuskysymykseen, joiden kautta laaja-alaisen erityisopettajan työtä ja rooleja on mahdollista hahmottaa. Melko tyhjentävästi haastatellut kertoivat työtehtävistään, yhteistyötahoista ja siitä miksi laaja-alaisia on alettu palkata ammatillisiin oppilaitoksiin. Oman roolin pohtiminen suhteessa työyhteisöön ja opiskelijaan oli ehkä vaikeampi tehtävä, sillä sitä ei välttämättä ollut tullut arjen työssä ajateltua. Myös ajatukset työn kehittämiseksi vaati haastateltavilta syvällisempää pohdintaa.

Koska tämä tutkimus oli luonteeltaan kartoittava ja kuvaileva, se toi paljon uutta tietoa tutkimuskohteestaan. Tutkimusote oli laadulliselle tutkimukselle tyyppillisesti induktiivinen eli yksityisistä havainnoista päädyttiin yleisiin merkityksiin (esim. Hirsjärvi ym. 2004, 248). Laadullinen tutkimusote sopi tämän tutkimuksen tavoitteisiin hyvin, sillä yksittäisten tapausten kautta on mahdollista luoda katsaus monenlaisiin työn todellisuuksiin. Aineistonkeruumenetelmänä puoli-strukturoitu teemahaastattelu toimi hyvin, vaikka havainnointi olisikin tuonut luotettavuutta tutkimuksen löydöille.

Laaja-alaisen erityisopettajien roolit oppilaitoksissa olivat tutkimuksen mielenkiintoisinta antia, sillä niiden kautta avautuu näkymä erilaisiin oppilaitostodellisuuksiin ja piileviin hierarkioihin. Roolien kautta on myös mahdollisuus miettiä erityisopettajuutta kohtaan asetettuja odotuksia ja realiteetteja, sekä toimijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Mielenkiintoista oli huomata, että aiemmista tutkimuksista saadut löydöt pääosin tukivat tämän tutkimuksen löytöjä, jolloin laaja-alaisilla erityisopettajilla voidaan huomata olevan suhteellisen samanlainen paikka eri koulutustason koulukulttuureissa ja -hierarkioissa. Samaan aikaan kuitenkin myös persoonakohtaiset erot ja vaihtelut tulevat esille. Henkilökohtainen panos ja näkemys osoittautuvat tärkeäksi osaksi työtä.

Aineistosta nousseet tärkeät teemat kuten kouluhierarkia, piilevät käsitykset erilaisuudesta ja normaaliudesta, työyhteisön ja johtajuuden merkitys opettajien

täysipainoisen työn mahdollistajina ja laaja-alaisen erityisopettajan rooli työyhteisössä poikkeavuuden ja erilaisuuden tulkkina ovat todentaneet laadullisen tutkimuksen teon prosessimaisuuden. Mielenkiintoisin tieto, portti merkityksellisiin ilmiöihin, löytyy sanojen ja rivien välistä.

Uuden tutkimuksen tekemisen voisi aloittaa siitä mihin tämän tutkimus päättyy. Olisi toisin sanoen mahdollista päästä tällä aineistollakin vielä syvemmälle käsiteltävään merkityskokonaisuuteen, mikä johtuu ymmärryksen laajenemisesta prosessin aikana. Erityisen selvää mutta samalla todella vaikeaa onkin vetää työprosessille rajat ja määritellä, mikä tekee tästä tutkimuksesta riittävän.

Tällä tutkimuksella on mielestäni selkeää kenttää kartoittavaa merkitystä erityispedagogiselle tutkimukselle, sillä se käsittelee sellaista osaa erityispedagogisesta kentästä, jota ei ole ennen tutkittu. Olisi hienoa, jos tutkimusta tehtäisiin jatkossa lisää toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa, sillä niissä on omat erikoisuutensa ja paljon kiinnostavia käytänteitä, joita ei vielä tutkimuksellisesti ole analysoitu. Tämän tutkimuksen hyöty oppilaitoksille on selkeä etenkin niissä tilanteissa, kun halutaan tarkastella opettajien rooleja ja työnkuvia laajemmassa kontekstissa ja tarkentaa niitä suhteessa kokonaisuuteen.

8.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Jatkotutkimusta voisi tehdä edelleen laaja-alaisen erityisopettajan roolista ja työstä ammatillisessa oppilaitoksessa etnografisella tutkimusotteella havainnoimalla opettajia työssään ja tutkimalla sitä mihin he käyttävät työaikaansa. Tavoitteena voisi olla sen näkyväksi tuominen mitä ihminen ajattelee tai kuvittelee tekevänsä, ja mitä hän todellisuudessa tekee. Ideana olisi auttaa opettajia linjaamaan ja rakentamaan työtään sellaiseksi mitä he pitävät tärkeänä, ja sitä kautta auttaa heitä myös kehittämään omaa työtään tärkeäksi kokemaansa suuntaan.

Jatkotutkimusta voisi tehdä myös oppilaitoskohtaisena toimintatutkimuksena laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan tarkentamiseksi. Millä tavalla työtehtävät kannattaa työyhteisössä jakaa, jotta ne palvelisivat erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tarpeita pitkällä tähtäimellä? Myös moniammatillisen yhteistyön kehittymistä voisi tutkia ammatillisissa oppilaitoksissa, sekä sitä minkälaisia yhteistyömalleja ammatillisissa oppilaitoksissa toteutetaan ja kuinka ne toimivat.

Ryhmänohjaajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutuskulttuuria tai oppilaitosten hyviä käytänteitä voisi tutkia joko koti-

maassa tai ulkomailla, missä tutkimus voisi hyvin olla otteeltaan vertaileva. Mielenkiintoista voisi olla myös vuorovaikutuskulttuurien tutkiminen oppilaitoksissa sekä Suomessa että ulkomailla

8.3 Ajatuksia tutkimus- ja oppimisprosessista

Kohdallani tämä tutkimusprosessi on ollut varsin opettavainen. Jo proseminaariin liittyvä vastaavanlainen prosessi opetti paljon laadullisesta tutkimusotteesta ja käsitys tutkimuksen tekemisestä tuli realistisemmaksi ja mikä tärkeintä – todeksi. Tämän työn tekeminen on edennyt samaan tapaan jaksottaisesti. Huomaan hyötyväni jaksottaisesta etenemisestä ja ajan antamisesta sekä itselleni että kirjoitustyölle.

Syksyllä 2005 tutkimusaihe tarkentui, tein haastattelut, kirjoitin löydökset puhtaaksi sekä tutkimuksen toteuttamiseen liittyvän osion. Keväällä 2006 tutkimus oli tauolla, sillä olin töissä sijaisopettajana sekä tein viimeisiä opintoja loppuun. Syksyllä 2006 kirjoitin teoriaosuuden ja sen jälkeen löydösten tarkastelu- ja pohdinta -osuudet. Viikko Konneveden tutkimusasemalla oli ratkaiseva, koska silloin uskalsin pistää paperille myös mielessä muhineen pienen kuvion (kuvio 1) sekä taulukon (taulukko 1).

Tämä tutkimus on varsin aineistolähtöinen, mitä oli aluksi vaikea tutkijana hahmottaa. Kun takaraivossa tykyttää perinteinen tutkimuksen tekemisen kaava, toisenlainen tekemisen järjestys herättää epävarmuutta. Tutkimuspäiväkirjasta näkyy selkeästi prosessimainen ajattelun kehitys ja muutamat kirkkaat oivalluksen hetket. Ne kantoivat työtä pitkälle eteenpäin! Varsinkin työn loppuvaiheessa tutkimuksen idea tuntui jatkuvasti karkaavan käsistä kuin liukas saippua. Päivittäin joutui laskeutumaan polvilleen ja etsimään saippuan ennen kuin kirjoittamista saattoi jatkaa.

Tutkimus-, ajattelu- ja kirjoittamisprosessi on opettanut minua ennen kaikkea ajattelemaan itse. Olen nyt kokemusta rikkaampi siinä, että omaan visioon ja tunteeseen kannattaa luottaa. Aiheeseen liittyvä motivaatio ilmeni erittäin tärkeäksi, koska prosessi on ollut niin pitkä. Erityisen antoisa ja opettavainen vaihe liittyi aineiston keräämiseen. Oli äärimmäisen mielenkiintoista tavata kokeneita erityisopettajia ja puhua asioista heidän kanssaan. Ymmärsin haastattelujen kautta paljon tulevasta työstäni ja myös itsestäni erityisopettajaopiskelijana.

Oma työskentelytapani, intensiiviset pyrähdykset, on opettanut myös luottamaan omaan tapaan tehdä. Edetä monella rintamalla yhtä aikaa, rauhallisesti, tuntuu sopivan omaksi työskentelytavakseni.

9 Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito. Helsinki: Edita.
- Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Ahola, M. 2005. Lähes joka kuudes keskeyttää ammattikoulun Uudellamaalla. *Helsingin Sanomat*. 11.12.2005. Kaupunki, 4.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Kouluhallitus; kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita No 42. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1998. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen strategiatyöryhmä. 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. 2006. Learning from collaboration: the role of teacher qualities. *Exceptional Children* 72 (2), 169-185.
- Carlone, H. & Webb, S. 2006. On (not) overcoming our history of hierarchy: complexities of university/school collaboration. *Science Education*, 90 (3), 544-569.
- Edqvist, T. 1986. Två rapporter om speciallärarutbildning. Specialläraren under utbildning och arbete. Speciallärarutbildning igår, idag och kanske i morgon. Arbetsrapporter från Pedagogiska Institutionen Nr. 28. Umeå universitet.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:

Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2006. Viitattu 2.10.2006.
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/fi/Opetusvirasto/Lukiokoulutus/Erityist%C3%A4+tukea+opiskelijoille
- Hintikka, A. (toim.) 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokeuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2000. "Maattomat kuninkaat". Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.-6. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Idol, L. & Baran, S. 1992. Elementary school counselors and special educators consulting together: Perilous pitfalls or... Elementary School Guidance & Counseling 26 (3), 202-213.
- Jahnukainen, M. 2002. Henkilökohtaiset suunnitelmat, transitio ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 356-363.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Painosalama.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kivirauma, J. 1991. Erityisopettajaksi rekrytoituminen. Uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista? Turku: Turun yliopisto.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 137-174.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Lonka, K. 2000. Jokainen meistä on erilainen oppija – siksi uudet oppimismenetelmät toimivat! Teoksessa A. Hintikka (toim.), *Erlaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta*. Jyväskylä: Gummerus, 26-37.
- Mahendra, N., Bayles, K., Tomoeda, C. & Kim, E. 2005. Diversity and learner-centered education. *ASHA Leader*, 10 (16), 12-19.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A3/1995.
- Opetusministeriö 1998a. Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, 2§, 4§, 20§, 26§, 27§. Myös 13.6.2003/479. 37a§. Viitattu 8.9.2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ammatillinen%20koulutus>
- Opetusministeriö 1998b. Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811, 20§. Viitattu 18.8.2006. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>
- Opetusministeriö 1998c. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta. 14.12.1998/986, 8§. Viitattu 5.9.2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opettaj%2A%20kelpois%2A>
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), *Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83-108.
- Pääkkönen, R. 2001. Erlaisen oppijan tukeminen lukiossa. Helsingin kaupungin opetusviraston lukioiden ja aikuislukioiden lukiprojektin raportti 1996-2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B5: 2001. Helsinki.
- Royster, A. J. & McLaughlin, T. E. 1996. Parent Partnerships in Special Education: Purposes, Models and Barriers. *B.C. Journal of Special Education*. 20 (2), 24-34.
- Sachs, J. 2000. Rethinking in Practice of Teacher Professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Moller (Eds.) *The Life of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press, 82-90.

- Salminen, J. 1977. Samanaikaisopetus peruskoulun yläasteella. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.), Samanaikaisopetus. Helsinki: Suomen kunnallisliitto, 51-55.
- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 355-362.
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H, Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 82-91.
- Ström, K. 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 127-137.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (toim.) 1977. Samanaikaisopetus. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Tilastokeskus, koulutustilastot 2004. Viitattu 15.8.2006.
http://www.stat.fi/til/erop/2004/erop_2004_2005-06-15_tie_001.html
- Tilastokeskus, koulutustilastot 2005a. Viitattu 31.7.2006.
<http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Tilastokeskus, koulutustilastot. 2005b. Viitattu 31.7.2006.
<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. & Happonen, J. 1984. Luokattoman erityisopetuksen nykytilan kartoitus ja kehittämisen pääsuunnat. Osaraportti I. Peruskartoituksen tuloksia. Kouluhallitus. Tutkimusselosteita No 47. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Uusitalo H., Parpo A. & Hakkarainen A. (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2000. Helsinki: Stakes.
- Walford, G. 2001. Doing qualitative educational research. A personal guide to the research process. London: Continuum.
- Walsh, J. & Jones, B. 2004. New models of cooperative teaching. Teaching Exceptional Children, 36 (5), 14-20.
- Weimer, M. 2002. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. CA: Jossey-Bass Inc.
- Weiner, I. & Murawski, W. 2005. Schools attuned: a model for collaborative intervention. Intervention in School & Clinic, 40 (5), 284-290.

Wörlund, K. 1993. Modeller för integrerad specialundervisning i finlandssvenska högstudier. Institutionen för specialpedagogik. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 6.

10 Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1. Kenelle laaja-alaisen erityisopettajan tarjoamat palvelut on oppilaitoksessanne ensisijaisesti suunnattu? Ketkä muut palveluja käyttävät?

- ∞ Missä asioissa em. opiskelijat tarvitsevat tukea?
- ∞ Kohdentuuko tuki mielestäsi tällä hetkellä oikein?
- ∞ Kuka koordinoi tukea työsalin puolella? Riittääkö tuki siellä?

2. Työaika ja -tehtävät

- ∞ Mistä oppilaitoksesi asioista vastaat työsi puolesta yleisesti ottaen?
- ∞ Miten kuvailisit keskimääräistä työmäärääsi?
- ∞ Millä tavalla työaikasi jakautuu? Esim. missä määrin opetusta, missä määrin suunnittelu- ja kehittämistyötä?
- ∞ Missä määrin opetusresurssisi ohjautuu yhteisiin ja/tai ammattiaineisiin?
- ∞ Minkälaisia työtehtäviä työhön kuuluu?
- ∞ esim. alkukartoitukset, oppilasarviointi, HOJKSien laadinta ja seuranta, mukautus/yksilöllistäminen, materiaalin valmistus ja muokkaus, palaverit, moniammatillinen yhteistyö, konsultointi, paperityöt. Muita tehtäviä?
- ∞ Jakautuuko aika työn tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti?
- ∞ Minkälaisissa tilanteissa puoleesi kääntyvät opiskelijat/opettajat/muut?

3. Kuvaile yhden "tavallisen" työpäiväsi kulkua. Mitä teet ja kenen kanssa?

4. Opetettavat asiat ja opetusjärjestelyt

- ∞ Mitä aineita/kokonaisuuksia opetat?
- ∞ Opetatko kokonaisia kursseja vai satunnaisesti joitakin tunteja?
- ∞ Kuinka järjestät opetuksen pääsääntöisesti? (pienryhmä, yksilöopetus, samanaikaisopetus jne.)
- ∞ Miksi olet päätenyt toteuttamaan opetusta em. tavalla?
- ∞ Mihin suuntaan ajattelet opetusjärjestelyiden kehittyvän?

5. Opetusmenetelmät

- ∞ Minkälaisia opetusmenetelmiä käytät työssäsi? esim. ohjaava opetus
- ∞ Oletko tyytyväinen käyttämiisi menetelmiin?

- ∞ Mihin suuntaan ajattelet toteuttamasi opetuksen kehittyvän tulevaisuudessa?

6. Työyhteisö ja yhteistyötahot

- ∞ Minkälaista yhteistyötä teet tärkeimpien yhteistyökumppaneittesi kanssa?
- ∞ Kuinka yhteistyö sujuu em. yhteistyökumppaneiden kanssa?
- ∞ Minkälaiset tekijät vaikuttavat mielestäsi onnistuneeseen yhteistyöhön tässä työssä?
- ∞ Minkälaiset tekijät vaikeuttavat yhteistyön tekemistä tässä työssä?

7. Roolit

- ∞ Minkälaisena koet roolisi suhteessa opiskelijoihin?
- ∞ Minkälainen asema sinulla on kokemuksesi mukaan opiskelijoiden keskuudessa?
- ∞ Minkälaisena koet roolisi suhteessa työyhteisöön?
- ∞ Minkälainen asema sinulla on kokemuksesi mukaan työyhteisössä?

8. Rajat ja jaksaminen

- ∞ Minkälaisissa tilanteissa joudut vetämään työssäsi rajoja suhteessa työyhteisöön tai opiskelijoihin?
- ∞ Koetko työsi raskaaksi? Jos koet, millä tavalla ja miksi?
- ∞ Onko oppilaitoksessanne järjestetty työnohjausta?

9. Laaja-alainen ammatillisessa oppilaitoksessa

- ∞ Miksi laaja-alaisia erityisopettajia palkataan näkemyksesi mukaan nykypäivänä ammatillisiin oppilaitoksiin?
- ∞ Mikä on laaja-alaisen erityisopettajan rooli ja tehtävä koko oppilaitoksen näkökulmasta katsottuna?

10. Mikä on työssäsi mielestäsi tärkeintä, entä haastavinta?

11. Mitkä ovat työsi parhaat puolet?

12. Miten kehittäisit työtäsi, jos saisi vapaasti visioida?

13. Miten laaja-alaisen erityisopettajan työ ammatillisella puolella eroaa peruskoulussa toteuttavasta laaja-alaisen työstä? Eroja/yhtäläisyyksiä?

Liite 2. Perustietolomake

1. Sukupuoli:
2. Ikä:
3. Koulutus:
4. Työkokemus opetuslalla ennen tämänhetkiseen työpaikkaan palkkaamista:
5. Tämänhetkinen työpaikka:
6. Työtehtävän pysyvyys (vakituinen/määräaikainen):
7. Viikoittainen työaika:
8. Virallinen ammattinimike:
9. Onko arkikäytössä myös muita nimikkeitä (kollegoiden ja oppilaiden käyttämät nimikkeet)?
10. Tämänhetkisen työtehtävän alkamisaika:
11. Onko laaja-alaista erityisopettajaa ollut oppilaitoksessanne ennen palkkaamistasi? Mikäli tiedossa, milloin ensimmäinen laaja-alainen erityisopettaja palkattiin oppilaitokseenne?
12. Tärkeimmät yhteistyökumppanit työssä (listaa tärkeysjärjestyksessä niin, että tärkein on ensimmäisenä):
13. Onko käytössä jaksojärjestelmä? Jos on, kuinka monta jaksoa on lukuvuodessa?
14. a) Oppilaitoksen opiskelijamäärä:
b) HOJKS- opiskelijoiden määrä:
15. Jos tiedossa, mistä laaja-alaisen erityisopettajan palkka on peräisin? Ohjautuuko HOJKS-rahoista?