

**Laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia
työnkuvastaan alakoulussa**

Oskari Huotari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huotari, Oskari. 2023. Laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työnkuvastaan alakoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 47 sivua.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva ei ole enää samanlainen, mitä se oli vuosituhannen alussa. Työnkuva on muuttunut kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen esimerkiksi kasvaneen oppilasmäärän vuoksi. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla on työnkuvastaan. Tarkemmin perehdytään siihen, mitä heidän työnkuvaansa kuuluu ja mitä asioita he pitävän työn mielekkyyttä ylläpitävinä tai kuormittavina. Lisäksi halutaan selvittää, millaisena erityisopettajat näkevät työnsä tulevaisuudessa.

Tutkimus on laadullinen ja sen aineisto on kerätty teemahaastatteluiden avulla. Haastatteluihin osallistui kuusi laaja-alaista erityisopettajaa ja haastatellut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Aineisto on analysoitu temaattisen analyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvan olevan usein kiireistä. Kaikille oppilaille ei pystytä välttämättä tarjoamaan tukea, vaikka haluttaisiinkin. Esimerkiksi inklusiivinen koulu koettiin ihanteellisena ja tavoiteltavana asiana, joka ei kuitenkaan nykyresursseilla ollut mahdollista toteuttaa. Työ koettiin kuitenkin haasteistaan huolimatta hyvin mielekkäänä, pääosin hyvän työilmapiirin ja kollegiaalisen tuen avulla. Tulokset osoittivat myös, että erityisopettajat näkivät pienryhmien lisääntyvän tulevaisuudessa. Opettajat arvioivat myös yhteisaikaisopetuksen lisääntyvän.

Tutkimuksen pohjalta voidaan päätellä, että erityisopettajan työssä on paljon muutettavaa. Työmäärää pitäisi saada pienennettyä jollain keinolla, esimerkiksi lisäämällä resursseja opetustyöhön. Tutkimus osoitti myös, kuinka kolmiportainen tuki ja inklusio ei toteudu kaikilta osin nykypäivän koulussa.

Asiasanat: erityisopetus, laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu, työnkuva

SISÄLTÖ

| | |
|---|-----------|
| TIIVISTELMÄ..... | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO..... | 4 |
| 1.1 Suomalaisen erityisopetuksen muutos | 5 |
| 1.2 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva | 9 |
| 1.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen haasteet | 13 |
| 1.4 Tutkimuskysymykset | 14 |
| 2 TUTKIMUSMENETELMÄT..... | 15 |
| 2.1 Tutkimuskonteksti | 15 |
| 2.2 Tutkimusaineisto..... | 15 |
| 2.3 Aineiston analyysi..... | 16 |
| 2.4 Eettiset ratkaisut..... | 18 |
| 3 TULOKSET..... | 20 |
| 3.1 Kokemuksia laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta | 20 |
| 3.2 Laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuus..... | 28 |
| 4 POHDINTA..... | 31 |
| 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 31 |
| 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet | 35 |
| LÄHTEET | 38 |
| LIITTEET..... | 46 |

1 JOHDANTO

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Opettajien työmäärä on lisääntynyt pääosin erityisoppilaiden määrän kasvun takia. Myös inklusiivisen opetuksen järjestäminen on tuonut lisää työtä niin luokanopettajille, aineenopettajille kuin erityisopettajille. Kirjavaisen ym. (2014) mukaan erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt koko 2000-luvun ajan. Sama kasvu on havaittavissa edelleen, sillä Tilastokeskuksen (2021) julkaiseman tiedotteen mukaan suomalaista peruskoulua käyvistä oppilaista neljäsosa sai joko tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. Vaikka tukea saavien oppilaiden määrä on kasvussa (Pulkkinen, Kirjavainen ym., 2020), on kuitenkin otettava huomioon, että tehostetun tuen porras on ollut käytössä vasta vuoden 2011 jälkeen (Pulkkinen, Räikkönen ym., 2020). Siitä huolimatta on huomionarvoista, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea saavien oppilaiden osuus muista oppilaista on kasvanut vuoden 2000 noin viidestä prosentista vuoden 2021 noin 23 prosenttiin.

Suomessa on käytössä inklusiivinen koulujärjestelmä, jonka mukaan kaikkien oppilaiden osallistumista perusopetukseen on tuettava (Paju ym., 2018; Pulkkinen & Jahnukainen, 2016). Inklusiivisen opetuksen määrittäminen on hankalaa, sillä inklusiolle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (Moberg ym., 2020). Farrellin ja Ainscowin (2002) mukaan inklusiolla tarkoitetaan sitä, että erityistä tukea saava oppilas opiskelee mahdollisuuksien mukaan omassa lähikoulussaan, saaden kuitenkin kaiken tarvitsemansa tuen. Yhtenä keinona inklusiivisen erityisopetuksen toteutumiseen on luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisopetus (Rytivaara ym., 2019; Sundqvist ym., 2021). Kotimaisen tutkimuksen ja lainsäädännön lisäksi myös kansainvälisellä tasolla tuetaan ajatusta inklusiivisesta koulusta (Göransson ym., 2010; Kivirauma ym., 2006; UNESCO, 1994). Inklusiivinen koulujärjestelmä on tuottanut kuitenkin käytännön tasolla haasteita.

Tutkittua tietoa kentällä työskentelevien erityisopettajien kokemuksista on melko vähän tai ne on toteutettu yli kymmenen vuotta sitten, joten sen vuoksi on

tarpeellista tutkia, mitä mieltä erityisopettajat oikeasti ovat nykyisestä työstään käytännön tasolla. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva pitää sisällään ja mitä haasteita erityisopettajat kohtaavat työssään. Lisäksi tavoitteena on selvittää, millaisena erityisopettajat näkevät työnsä tulevaisuudessa.

1.1 Suomalaisen erityisopetuksen muutos

2000-luvun alkupuolella huomattiin, että erityisoppilaiden määrä oli suuressa kasvussa ja asiaan haluttiin tehdä muutos. Kasvun syynä pidettiin sitä, että oppimisvaikeuksiin ei pystytty vastaamaan tarpeeksi ajoissa eikä tukea ollut riittävästi saatavilla (Pulkinen ym., 2015). Opetusministeriö perusti vuonna 2006 työryhmän, jonka tehtävänä oli kehittää erityisopetukselle uusi strategia. Uusi strategia saatiin valmiiksi syksyllä 2007 ja yksi sen keskeisimmistä uudistuksista oli oppimisen ja koulunkäynnin tuen muuttaminen kolmiportaiseksi tueksi (Opetusministeriö, 2007). Perusopetuslain uudistus astui voimaan vuonna 2010 ja sitä tuli noudattaa vuodesta 2011 alkaen.

Kolmiportainen tuen malli. Uuden perusopetuslain (Perusopetuslaki 642/2010, 30§) voimaantulon jälkeen suomalaisessa perusopetuksessa on ollut käytössä kolme oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tukimallin mukaan oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti, kun tuen tarve havaitaan ja sellaisessa muodossa, mistä on parhaiten hyötyä oppilaalle (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, s. 21). Oppilas voi kerrallaan saada näistä tukimuodoista vain yhden tasoista tukea (Opetushallitus, 2014). Käytännössä tuen muoto ei muutu siirryttäessä tuen portaalta toiselle, mutta tuen intensiivisyys ja yksilöllisyys lisääntyy (LukiMat, 2022). Vaikka kolmiportaisen tuen malli ei ole suoraan kopioitu muista kansainvälisistä malleista (Pulkinen ym., 2015), pohjautuu se kuitenkin pääpiirteittäin yhdysvaltalaiseen RTI-malliin (Aro ym., 2012, s. 304–305; Aro, 2015; Björn ym.,

2017, s. 49; Sinkkonen ym., 2018; Pulkkinen, Räikkönen ym., 2020). RTI-malli (*response-to-intervention*) eli vapaasti suomennettuna interventiovastemalli otettiin käyttöön Yhdysvalloissa 2000-luvun alussa (Björn ym., 2018). Malli koostuu kolmesta eri tuen portaasta ja sen tarkoituksena oli löytää uusi tapa tunnistaa ja havaita oppimisvaikeuksia. Sekä suomalaisen kolmiportaisen mallin että RTI-mallin tavoitteena on mahdollisimman varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja vakavien vaikeuksien ennaltaehkäiseminen (Aro, 2015). Björnin ja kollegoiden (2016) mukaan yhdysvaltalaisessa RTI-mallissa erityisopetusta tarjotaan vasta tuen kolmannella portaalla, kun taas suomalaisessa tukimallissa erityisopettaja on mukana jo ensimmäisestä tuen portaasta lähtien. Kolmiportaisen tuen mallissa tuen toteuttamistavat ovat opetuksen järjestäjän ja opettajien vastuulla, kun taas RTI-malli sisältää hyvinkin yksiselitteisiä määritelmiä kullakin tasolla tarjottavan tuen intensiteetistä, kestosta ja sisällöstä (Aro, 2015; Björn ym., 2016; Björn ym., 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan *yleinen tuki* on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen ja sitä tarjotaan kaikille peruskoulun oppilaille, vaikka oppilaalla ei olisi erityisiä tarpeita tukeen. Yleistä tukea annetaan heti, kun tuen tarve huomataan, eikä sen aloittamiseen tarvita tutkimuksia tai päätöksiä. Tuki toteutuu käytännössä opettajan tekemillä pedagogisilla ratkaisuilla, kuten tehtävien eriyttämisellä, opetusryhmien muuntelulla tai tukiopetuksella. Mikäli huomataan, että oppilaan tuen tarve ei täyty yleisen tuen avulla, siirrytään yleisestä tuesta *tehostettuun tukeen*. Ennen päätöstä tehostettuun tukeen siirtymisestä tehdään pedagoginen arvio. Pedagogisessa arviossa tehdään kuvaus oppilaan koulunkäynnin kokonaistilanteesta, oppimisvalmiuksista sekä arvio oppilaan tuen tarpeesta. Pedagogiseen arvioon kirjataan myös tulevan opetuksen järjestämiseen liittyvät yksityiskohdat ja tukitoimet.

Mikäli huomataan, että oppilaan tuen tarve ei täyty tehostetunkaan tuen avulla, siirrytään tehostetusta tuesta *erityiseen tukeen* (Opetushallitus, 2014). Erityiseen tukeen siirtymisestä tehdään hallinnollinen päätös ja ennen päätöksen te-

kemistä on opetuksen järjestäjän tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. Kirjallisessa pedagogisessa selvityksessä kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, arvio aikaisempien tukimuotojen vaikutuksesta, oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, arvio erityisen tuen tarpeesta ja perustelut sille, tarvitseeko oppilas yhdessä vai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyin oppimäärän. Ennen erityisen tuen aloittamista oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, eli HOJKS (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki 642/2010, 17 §). HOJKS on kirjallinen asiakirja, johon kirjataan kaikki oppilaan saama erityinen tuki. Suunnitelma sisältää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja oppilaan tarvitsemat tukimuodot (Opetushallitus, 2014).

Inklusiivinen koulu. Inklusioperiaatteen mukaisen opetuksen toteuttamisesta on noussut esille lukuisia vastalauseita opettajien keskuudesta siitä, kuinka laadukkaan erityisopetuksen järjestäminen kaikille on käytännössä mahdotonta. Haasteita tuottaa pääosin resurssipula, jonka myötä opettajien työmäärä on kohtuuttoman suuri, eikä kaikille oppilaille keretä tai pystytä antamaan heidän tarvitsemaansa tukea (Maskonen, 2018; Takala ym., 2022). Osa-aikainen erityisopetus on opetuksen järjestäjälle halvempaa, kuin luokkamuotoinen erityisopetus (Pulkinen, Räikkönen ym., 2020), mikä on tuonut esiin ristiriitaisia haasteita opetuksen laadusta ja järjestämisestä (Maskonen, 2018; Takala ym., 2022).

Maskonen (2018) kirjoittaa Yle Perjantai -artikkelissaan, kuinka OAJ:n (Opetusalan Ammattijärjestö) silloisen puheenjohtaja Olli Luukkasen mukaan pienryhmiä ja erityisluokkia on lopetettu inklusion nimissä, vaikka käytännössä päätökset tehdään säästösyistä. Erityisluokkien lakkauttamisella ja osa-aikaisen erityisopetuksen lisäämisellä on haettu takaa ajatusta, jossa yleisopetuksen luokassa tukea tarvitsevat oppilaat saavat samanlaista tukea, kuin mitä saisivat erityisluokalla. Tämä ei kuitenkaan käytännön tasolla ole onnistunut, sillä tuen tarjonnassa on edelleen alueellisia eroja (Malinen ym., 2010; Vainikainen ym., 2018). Varsinkin kentällä työskentelevien luokanopettajien kokemukset erityisopetuksen tarpeiden toteuttamisesta ovat olleet varsin negatiivisia (Maskonen, 2018; Takala ym., 2022).

Inklusiivista koulua pidetään ihanteellisena ja tavoiteltavana mallina, mutta käytännössä se on vaikea, joissain tapauksissa jopa mahdoton toteuttaa kaikille oppilaille (Vehmas, 2015, s. 115). Takala ja kollegat (2022) kirjoittavat Helsingin Sanomien artikkelissaan siitä, kuinka helsinkiläiset opettajat ovat vaikeuksissa haasteellista käyttäytymistä omaavien oppilaiden kanssa ja monen opettajan mielestä syynä on inkluusio.

Erityisopetuksen järjestäminen. Erityisopetus on jo pitkään ollut hyvin tavallinen ja kiinteä osa peruskoulun päivittäistä opetusta. Panula (2013) toteaaakin väitöskirjassaan, kuinka erityisopetukseen suhtautuminen on vuosien saatossa muuttunut, eikä sitä enää välttämättä yhdistetä poikkeavuuteen ja erilaisuuteen. Suomessa erityisopetusta antavat laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat (Saloviita ym. 2012, 333). Suomalainen erityisopetus jakaantui vielä 2000-luvulla Ihatsun ja Ruohon (2002, s. 92) mukaan pääasiassa neljään osa-alueeseen: samanaikaiseen erityisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen sekä muuhun, esim. sairaalassa tai kotona annettuun erityisopetukseen.

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja työskentelee yhteistyössä luokanopettajan tai aineenopettajan kanssa, yleensä jopa samassa luokassa (Ihatsu & Ruoho, 2002, s. 92; Tuomainen ym., 2012). Osa-aikaisella erityisopetuksella on useita nimityksiä, joista yleisimmät ovat laaja-alainen tai osa-aikainen erityisopetus, mutta aikoinaan opetuksesta on käytetty myös nimitystä klinikkaopetus (Ström, 2002, s. 130; Takala, 2016b, s. 61; Tuomainen ym., 2012). Suomessa on kuitenkin yleisimmin käytössä nimitys osa-aikainen erityisopetus (Rytivaara ym., 2012, s. 333), joten tässä tutkielmassa käytetään myös jatkossa samaa nimitystä. Osa-aikainen erityisopetus on yleensä pienryhmäopetusta, joka on väliaikaista ja jossa erityisopetuksen osuus on vain osa oppilaan koulupäivästä (Tuomainen ym., 2012; Opetushallitus, 2014; Rytivaara ym., 2012, s. 336; Takala ym., 2009). Muulla erityisopetuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä esim. sairauden takia oppilaalle annettavaa tilapäistä tukea (Ihatsu & Ruoho, 2002, s. 92).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea pyritään antamaan oppilaalle aina ensisijaisesti tämän omassa opetusryhmässään ja koulussaan (Opetushallitus,

2014). Oppilaan edun mukaisesti oppilas voidaan kuitenkin siirtää toiseen opetusryhmään tai kouluun (Sivola ym., 2018), jolloin puhutaan luokkamuotoisesta erityisopetuksesta. Luokkamuotoista erityisopetusta, eli kokoaikaista erityisopetusta tarjoaa vain erityisluokanopettaja, joka työskentelee joko erityiskoulussa tai erityisluokassa. Takalan (2016a, s. 50–51) mukaan kokoaikainen erityisopetus nähdään tarpeelliseksi silloin, jos oppilaalle ei riitä tehostettu tuki esim. oppilaan fyysisen esteen, kehityksen viivästymän tai tunne-elämän häiriöön vuoksi. Nykyään kuitenkin oppilaat käyvät yhä enemmän koulua omassa lähikoulussaan, jolloin erityisen tuen päätöksen saanut oppilas voi opiskella tavallisessa luokassa, saaden kuitenkin osa-aikaista erityisopetusta (Takala, 2016a, s. 50). Kokoaikaisessa ja luokkamuotoisessa erityisopetuksessa kaikki oppilaat kuuluvat erityisen tuen piiriin (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §; Takala, 2016a, s. 50–51).

Suomalainen erityisopetus jakautuu nykyään yksinkertaisemmin kahteen muotoon: erityisluokanopettajien antamaan kokoaikaiseen ja laaja-alaisen erityisopettajan antamaan osa-aikaiseen erityisopetukseen (Sundqvist ym., 2021; Takala, 2016a, s. 49). Vuonna 2021 tukimuodosta yleisimpiä olivat osa-aikainen erityisopetus ja tukiopeutus (Tilastokeskus, 2021). Nykyään voidaankin ajatella, että Ihatsun ja Ruohon (2002, s. 92) 2000-luvun alussa luokittellemat neljä erityisopetuksen osa-aluetta voidaan supistaa kahteen isompaan osa-alueeseen. Osa-aikainen ja samanaikainen erityisopetus kuuluvat osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä luokkamuotoinen ja muu erityisopetus kuuluvat kokoaikaiseen erityisopetukseen.

1.2 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva

Osa-aikainen erityisopetus on viime vuosina ollut yleisin erityisopetuksen muoto suomalaisessa peruskoulussa (Holopainen & Hakkarainen, 2019; Holopainen ym., 2018). Käsitteenä osa-aikainen erityisopetus (*part-time special education*) sisältää tärkeän oletuksen oppimisvaikeuksista: ne ovat tilapäisiä ja ne voidaan yleensä ratkaista suhteellisen kevyillä pedagogisilla interventioilla (Kivi-

rauma & Ruoho, 2007). Pedagoginen interventio voi olla esimerkiksi EkapeliMatikka -tietokoneohjelman hyödyntäminen matematiikan taitojen tukemisessa. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaalle jatkuvaa tukea ja se voidaan aloittaa joustavasti oppilaan tarpeiden mukaan (Ihatsu & Ruoho, 2002, s. 91; Takala, 2016b, s. 61). Yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen alakoulussa on oppilaiden luku- ja kirjoitusvaikeudet, mutta myös matematiikan vaikeudet ovat yleisiä (Holopainen ym., 2018; Sundqvist ym., 2021).

Laaja-alainen erityisopettaja työskentelee usein vaihtuvien oppilasryhmien kanssa ja joskus myös useassa eri koulussa, eli kiertävänä erityisopettajana (Takala, 2016b, 22). Oppilasaines on nykyään myös aiempaa heterogeenisempää (Pulkkinen, Kirjavainen ym., 2020). Näin ollen voidaan sanoa, että laaja-alaisen erityisopettajan ammatissa vaaditaan laajaa osaamista ja monimutkaisen tiedon hallintaa (Tuomainen ym., 2012). Takala (2016b, s. 61) täydentää, että koska laaja-alaisella erityisopettajalla voi olla hyvin monenlaisia oppilaita, joilla jokaisella on oppimisessa erilaisia haasteita, voidaan sanoa, että työ vaatii opettajalta laaja-alaista osaamista. Suomalainen erityisopetusjärjestelmä ja eritoten osa-aikainen erityisopetus ovat yksi merkittävistä selittävästä tekijöistä Suomen 2000-luvun alun erinomaisissa PISA-tuloksissa (Björn ym., 2016; Jahnukainen & Itkonen, 2007; Kivirauma & Ruoho, 2007; Pulkkinen, Kirjavainen ym., 2020). Vastaavasti myös Thunebergin ym. (2013) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen on katsottu olevan yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksista.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa opetuksen järjestely jakaantuu yleensä kahteen eri tapaan: pienryhmäopetukseen ja yhteisopetukseen (Takala, 2016b, s. 63; Tuomainen ym., 2012). Pienryhmäopetuksella tarkoitetaan sellaista opetusta, jossa erityisopettajalla ei ole omaa luokkaryhmää, vaan hän opettaa pienryhmiä, jotka ovat muodostettu oppilaiden tuen tarpeiden mukaan. Pienryhmäopetukseen voidaan lukea myös yksilöopetus, jota laaja-alainen erityisopettaja tarjoaa omassa työtilassaan tai oppilaan oman luokan ulkopuolella (Takala, 2016b, s. 63). Yhteisopetuksessa erityisopettaja osallistuu suunnitteluun ja opetukseen luokanopettajan kanssa yhdessä (Rytivaara ym., 2019; Sinkkonen ym., 2018; Tuomainen ym., 2012). Yhteisopetus voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin riippuen opettajien

roolien suhteesta toisiinsa (Friend ym., 2010; Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Näitä päätyyppejä ovat: 1) avustava ja täydentävä opetus, 2) rinnakkainen opettamien sekä 3) tiimiopeuttaminen. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa vain toinen opettajista opettaa ja toinen avustaa. Rinnakkain opettamisessa oppilaat on jaettu pienempiin ryhmiin ja kukin opettaja opettaa yhtä ryhmää kerrallaan. Tiimiopeutuksella tarkoitetaan sitä, että kumpikin opettaja opettaa yhdessä koko luokkaa.

Useat tutkijat ovat luokitelleet yhteisopetuksen olevan käyttökelpoinen tapa mahdollistaa inklusiivisen opetuksen toteutumisen (Rytivaara ym., 2019; Shin ym., 2015; Sundqvist ym., 2021). Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisopetus ja opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt suomalaisessa peruskoulussa viime vuosien aikana, erityisesti kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen (Saloviita, 2018; Sundqvist ym. 2021). Saloviidan (2018) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että erityisopettajista ($N = 400$) reilu puolet hyödynsi yhteisopetusta viikoittain.

Takalan ja kollegoiden (2009) tekemän tutkimuksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajan opetustyön sisältö jakaantui akateemisten aineiden osalta neljään eri päätyyppiin. Ensimmäisenä mainittiin perusasioiden intensiivisempi harjoittelu. Pienryhmässä harjoiteltiin siis samoja sisältöjä, kuin isossa luokassa, mutta pienryhmässä opettajan antama tuki oli intensiivisempää ja oppilaat saivat enemmän toistoja. Toisena tyyppinä oli erilaisten opetusmenetelmien käyttö, kuten esimerkiksi tehtävänannon esittäminen piirtämällä tai kuvien avulla. Kolmantena mainittiin metakognitiivisten taitojen, kuten esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden harjoittelu. Neljäntenä tyyppinä nostettiin esille erityisopettajan antama henkinen tuki, oppilaan kuunteleminen ja ymmärtäminen. Pienryhmässä tai kahden kesken opettaja ja oppilas voivat keskustella oppimisvaikeuksista ja koulunkäynnistä. Lisäksi opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan itsetuntoa.

Yleisesti laaja-alaisen erityisopettajan työtä pidetään opetuskeskeisenä ja opettajan rooli onkin erityisopettajan työnkuvassa vahvasti esillä. Opettajien työ- ja virkaehtosopimuksen (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopi-

mus OVTES) mukaan virassa olevan laaja-alaisen erityisopettajan opetusvelvollisuus on 24 viikkotuntia. Tutkimusten mukaan noin 70 prosenttia laaja-alaisen erityisopettajan työajasta on opetustyötä (Ström, 2002, s. 133). Vastaavasti Takalan ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa laaja-alaisten erityisopettajien työajasta 66 prosenttia kului opetukseen, 12 prosenttia konsultointiin ja 22 prosenttia muuhun taustatyöhön. Konsultoinnilla tarkoitetaan mm. moniammatillista yhteistyötä eri tahojen, kuten luokanopettajien, aineenopettajien, rehtorin, vanhempien ja psykologien kanssa, kun taas muuta taustatyötä ovat mm. pedagogisten asiakirjojen täyttäminen, oppilaiden arvioiminen, materiaalien suunnittelu, palaverit sekä koulutukseen osallistuminen (Björn ym., 2017, s. 50–51; Takala ym., 2009). Moniammatillisella yhteistyöllä pyritään ennaltaehkäisemään suurempien ongelmien syntymistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Vainikainen ym., 2015, s. 109). Mitä useampi aikuinen on mukana lapsen tilanteen arvioimisessa ja tuen suunnittelussa, sitä paremmin pystytään turvaamaan lapsen oikeus saada laadukasta opetusta, eikä tuen järjestäminen ole kiinni vain yksittäisen opettajan työskentelytavoista (Vainikainen ym., 2015, s. 109).

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Jo vuonna 2012 on ennustettu, että luokkamuotoinen erityisopetus on vähenemään päin (Björn, 2012, s. 354), mikä onkin näkynyt tämän päivän erityisopetuksessa. Kokoaikaisessa erityisopetuksessa erityiskoulussa- tai erityisluokalla opetuksensa saavien osuus on pienentynyt vuosittain; osuus pienentyi vuosien 2011 ja 2021 välillä 7,3 prosenttiyksikköä (Tilastokeskus, 2021). Aiemman erityisopetukseen ottamisen ja siirtymisen tilalla on nykyään erityinen tuki, jota voidaan järjestää myös oppilaan omassa luokassa (Jahnukainen, 2015, s. 7; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, s. 79). Tulevaisuuden osalta julkaistiin vuonna 2022 Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemä raportti, jossa esitettiin kehittämissuhteita oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja inklusioon varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa (Alila ym., 2022). Raportissa ehdotettiin ainakin tuen asiakirjojen ja ohjeistusten selkiyttämistä ja yksinkertaistamista, kuten esimerkiksi yhdistämällä pe-

dagogisen arvion ja selvityksen yhdeksi yhteiseksi asiakirjaksi. Työryhmä ehdotti myös yhteisopettajuuden vahvistamista ja sen lisäämistä opettajankoulutukseen.

1.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen haasteet

Opettaminen on luokiteltu yhdeksi stressaavimmista ammateista erilaisissa kulttuuri- ja koulutus konteksteissa (Saloviita & Pakarinen, 2021). OAJ:n tekemän vuoden 2021 opetusalan työolobarometrin mukaan opettajien työnilo ja työstä innostuneisuus ovat olleet viime vuosina laskussa, kun samaan aikaan työn määrä ja työstressi ovat olleet nousussa (Golnick & Ilves, 2021). Opetusalan työolobarometrista ilmenee, että 60 prosenttia vastaajista koki, että töitä on liikaa ja noin puolet opettajista teki töitä viikonloppuisin (Golnick & Ilves, 2021). Työolojen huonontumisen seurauksena OAJ järjesti keväällä 2022 suurlakon, jossa oli mukana yli 20 000 OAJ:n jäsentä. Opettajat lakkoilivat pääosin paremman palkan puolesta, sillä heidän mielestään palkkaus ei ole enää vuosiin ollut työmäärän vaatimalla tasolla (Opetusalan Ammattijärjestö, 2.5.2022).

Takalan ja kollegoiden (2009) tekemän tutkimuksen mukaan laaja-alaisten erityisopettajien työn suurimpia haasteita olivat konsultoinnin ja suunnittelun ajanpuute, resurssien riittämättömyys sekä tarve työmäärän vähentämiseksi ja selkeämmälle työnkuvulle. Myös Nykäsen (2021) tutkimuksessa nostettiin esille opettajien ajankäyttöön ja työn sekavuuteen liittyvät haasteet. Erityisopetuksen laatu riippuu pääasiassa oppilaiden motivoinnista ja opettajan ammatillisista taidoista niin oppiaineiden kuin vuorovaikutustaitojen osalta (Takala ym., 2009). Myös haastava oppilasmateriaali on opettajien keskuudessa koettu kuormittavaksi. Tutkimusten mukaan yhteisopetuksen osalta yksi suurimpia haasteita on opettajien mielestä yhteisen suunnitteluajan puuttuminen (Pulkkinen ym., 2015; Takala, 2016b, s. 70). Myös Nykäsen (2021) tekemässä väitöskirjatutkimuksessa nousi esille opettajien tyytymättömyys kolmiportaiseen tukeen liittyvien lomak-

keiden sekavuuteen ja epäjohdonmukaisuuteen. Opettajat toivoivat myös kolmiportaiseen tukeen liittyvän käsitteistön uudistamista siten, että ne kuvaisivat ja vastaisivat paremmin suomen kieltä sekä toiminnan tarkoitusta (Nykänen, 2021).

Enlund ja kollegat (2013) ovat tutkineet opettajien eettistä kuormittuneisuutta ja siitä aiheutuvaa stressiä. Tutkimus osoitti, että opettajat kohtasivat työssään useammin tilanteita, joissa eivät tiedä, mikä olisi oikea toimintatapa (A-tyypin dilemma), kuin tilanteita, joissa joutuvat toimimaan sääntöjen tai omien arvojen vastaisesti (B-tyypin dilemma). Tutkimuksesta ilmeni myös, että erityisopettajat kokivat aineenopettajia ja luokanopettajia enemmän B-tyypin eettisistä dilemmoista aiheutuvaa stressiä. Tämä saattaa johtua siitä, että erityisopettajat kohtaavat lähtökohtaisesti käytökseltään haastavampia oppilaita, ja muut opettajat tukeutuvat erityisopettajiin haastavissa tilanteissa (Enlund ym., 2013). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet erityisopettajien kokeman stressin olevan yhteydessä siihen, että he työskentelevät oppilaiden kanssa, joilla on tunne-elämän haasteita (Soini ym., 2019).

1.4 Tutkimuskysymykset

Tulevana erityisopettajana olen kiinnostunut laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta ja sen mahdollisista haasteista, joita kentällä olevat opettajat ovat kohdanneet. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, mitä haasteita erityisopettajat työssään kohtaavat. Tarkoituksena on myös selvittää, millaisena erityisopettajat näkevät työnsä tulevaisuudessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiseksi erityisopettajat kokevat työnkuvansa?
2. Millaista laaja-alaisen erityisopettajan työ on tulevaisuudessa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on laadullinen haastattelututkimus, jossa selvitetään laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia työnkuvastaan. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa absoluuttista tietoa, vaan tuottaa tutkittavien vastauksiin perustuvaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25). Näin ollen epistemologisesta näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksessa esiin tulleen tiedon oikeudesta ja vääryydestä ei voida olla varmoja, mutta sen pohjalta voidaan kuitenkin tehdä tulkintoja (Laine, 2018, s. 33). Tieteenfilosofisena pääsuuntauksena on fenomenologia, sillä tutkimuksessa halutaan selvittää erityisopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin perustuvaa tietoa. Fenomenologiassa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan tutkimukseen osallistuvan henkilön näkökulmasta (Patton, 2002, s. 104) ja tutkimuksen kohteena ovat inhimilliset kokemukset (Laine, 2018, s. 30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40).

2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseen osallistui kuusi laaja-alaista erityisopettajaa Keski-Suomen alueelta. Tutkimukseen osallistujista kaksi työskenteli haastatteluhetkellä erityisluokanopettajana ja yksi konsultoivana erityisopettajana, mutta heillä kaikilla oli kuitenkin takanaan pitkä työura laaja-alaisena erityisopettajana. Loput kolme osallistujaa työskentelivät haastatteluhetkellä laaja-alaisena erityisopettajana. Kaikki haastateltavat olivat naisia, he olivat työskennelleet laaja-alaisena erityisopettajana vähintään kahdeksan vuotta sekä työskentelivät eri kouluissa. Halukkuutta osallistua tutkimukseen kysyttiin sekä sähköpostin että tekstiviestin välityksellä. Haastatteluihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja viestien yhteydessä heitä informoitiin haastattelun tarkoituksesta.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin temahaastattelua. Temahaastattelun etuna on mahdollisuus tarkentavien kysymyksiä esittämiseen ja mahdollisimman keskustelunomaisen haastattelutilanteen luominen

(Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–88). Haastattelut noudattivat tiettyä haastattelu-runkoa, joka määräytyi osallistujille etukäteen lähetetyistä haastattelukysymyk-sistä (liite 1). Haastattelukysymykset muodostettiin tutkimuskysymystä noudat-televien teemojen ympärille. Kaikki haastattelut toteutettiin kasvotusten ja haas-tatteluiden kesto vaihteli 30 minuutista 50 minuuttiin. Yhteensä nauhoitteita ker-tyi 270 minuuttia ja litteroituja sivuja 99, kun fonttikokona oli 12 ja rivivälinä 1,5. Haastattelut tallennettiin digitaalisella ääninauhurilla.

2.3 Aineiston analyysi

Aineisot analysoitiin temaattisen analyysin avulla. Temaattinen analyysi on me-netelmä, jossa tunnistetaan, analysoidaan sekä raportoidaan toistuvia teemoja (Braun & Clarke, 2006). Temaattinen analyysi valikoitui analyysimenetelmäksi, sillä aineistonkeruumenetelmänä käytettiin temahaastattelua. Ensimmäiset alustavat teemat muodostettiin haastattelukysymyksiä tehdessä. Haastattelui-den jälkeen aineisto litteroitiin mahdollisimman tarkasti, jättäen pois kuitenkin ylimääräisiä täytesanoja, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia. Litte-rintiohjeet löytyvät tutkielman lopusta liitteenä (liite 2). Litterointivaiheessa ai-neisto numeroitiin (opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3...).

Braunin ja Clarken (2006) mukaan analysointi alkaa toistuvien aiheiden et-simisellä. Analysointi aloitettiin etsimällä aineistosta teemoja, jotka toistuivat haastatteluissa. Tätä valintaa helpotti tutkijan alustavat tiedot haastatteluiden si-sällöistä. Ensimmäisiksi teemoiksi valikoitui kaksi pääteemaa: 1) työnkuva sekä 2) tulevaisuus. Tässä vaiheessa pystyttiin myös karsimaan tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaiset asiat sivuun aineistosta. Teemat eroteltiin aineistoista vä-rikoodien avulla sekä kopioimalla haastateltavien suorat ilmaisut erilliseen Word-tiedostoon. Seuraavaksi teemoitettua aineistoa tutkittiin tarkemmin ja alettiin muodostamaan alateemoja (taulukko 1).

Taulukko 1.

Esimerkki teemojen muodostamisesta

| Alkuperäinen ilmaus | Alateemat | Pääteemat |
|--|--------------------------------------|-------------|
| "No pienryhmäopetusta pääsääntöisesti mut sit mulla on muutama tunti viikossa, esim tää edellinen tunti tänään oli sellainen et mä oon sitte saman-aikaisopettajana, että se on niinku pääasiassa sitä mun työtä." | Pienryhmäopetus Yhteisopetus | Työnkuva |
| "Ajatuksena hieno, mut se ei oo lisänny meiän resursseja toteuttaa sitä lainkaa" | Inkluusio Kolmiportainen tuki | |
| "Ku on semmonen oikeenlainen tiimihenki ja kaikki puhaltaa yhteen hiileen nii se auttaa ja tukee kyllä paljon sitä työssä jaksamista." | Työn mielekkyys | |
| "Kyllä mä sanoisin että hankalat huoltajat on se joka eniten imee sitä voimaa ja sitä että sitte jos on semmosia joiden kanssa vähä joka asiasta ollaan laittamassa Wilmaviestiä tai syyttelemässä tai muuta nii kyllä ne syö niinku eniten sitä iloa siitä työstä." | Työn haasteet Haastavat vanhemmat | Tulevaisuus |
| "No ei se varmaan niinku ainakaa helpottamaan päin näillä niinkun tilanteella mitä tässä on nii oo tulossa, että mä ehkä itte mietin niinkun paljon sitä että aika paljon sekottuu niinkun se erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työ, et välttämättä niinkun onko tulevaisuudessa puhtaasti sitten enää niinkun laaja-alasta ja erityisluokanopettajaa." | Työmäärä Työmuoto | |

Alateemoiksi muodostui useita, joita olivat esimerkiksi: *inkluisio ja kolmiportainen tuki, pienryhmäopetus ja yhteisopetus, työmäärä, työmuoto, työn mielekkyys ja työn haasteet sekä tulevaisuus*. Nämä alateemat yhdistettiin edelleen kahteen pääteemaan eli työnkuvaan ja tulevaisuuteen.

2.4 Eettiset ratkaisut

Eettisyyden tarkastelu on tärkeää, sillä tutkimuksen eettiset ratkaisut ovat tutkijan omalla vastuulla (Kuula, 2006, s. 26). Tutkimuksen eettisyys vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen ja laatuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148). Tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tieteen hyviin käytäntöihin kuuluu, että tutkimuksessa on viitattu asianmukaisesti kaikkiin käytettyihin lähteisiin (Kuula, 2006, s. 69). Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman tarkkaan viittauskäytäntöeseen ja viittauksissa on noudatettu tiedekunnan käytössä olevaa APA ohjeistusta.

Tutkittavien henkilöiden tietoja käsitellessä luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat keskeisessä osassa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 57). Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tietoturvan suojaamiseksi kaikki aineistot anonymisoitiin jo haastatteluvaiheessa siten, että ne eivät sisältäneet lainkaan tunnistettavia tietoja. Tutkimuksessani ei julkaistu osallistujien työpaikkaa eikä kuntaa, jossa he työskentelevät, sillä tämä ei ollut tutkimuskysymyksen kannalta oleellista.

Kuulan (2006, s. 86) mukaan tutkittavilla henkilöillä on oikeus valita, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin erikseen halukkuutta osallistua tutkimukseen ja lisäksi heitä informoitiin tutkimuksen luonteesta hyvissä ajoin ennen haastatteluiden tekemistä. Tutkimukseen osallistujat myös allekirjoittivat suostumuslomakkeen haastattelujen yhteydessä. Koska tutkimukseen ei liittynyt kuntien tai koulujen välisiä vertailuja, ei kunnilta tarvinnut erikseen hankkia tutkimuslupaa. Kaikki haastateltavat opettajat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä. Tutkimuksen luonteen vuoksi osallistujille ei

koitunut mitään haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Aineistoa säilytettiin luotettavasti salasanan ja käyttäjätunnuksen takana yliopiston verkkolevyllä ilman tunnistettavia henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet tuhottiin tallentimelta ylikirjoittamalla ne käyttäen Eraser -sovellusta. Kaikki aineistot ja tiedostot poistettiin verkkolevytä tutkielman valmistuttua.

3 TULOKSET

3.1 Kokemuksia laaja-alaisen erityisopettajan työkuvasta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaiseksi laaja-alaiset erityisopettajat kokevat työnsä alakoulussa. Laaja-alaiset erityisopettajat kokivat työkuvansa muuttuneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Muutokseen olivat vaikuttaneet esimerkiksi kolmiportaisen tuen käyttöönotto ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaminen. Työkuvan kannalta merkittäviä tekijöitä olivat 1) inklusio ja kolmiportainen tuki, 2) työmuoto ja työmäärä sekä 3) työn mielekkyys ja haasteet.

Inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutuminen. Erityisopettajien käsitykset inklusiosta olivat keskenään melko samankaltaisia, pieniä tulkintaeroja lukuun ottamatta. Vastauksissa oli havaittavissa tyytymättömyys inklusiivisen opetuksen tämänhetkiseen toteutumiseen ja siihen, että oppilaat eivät saaneet riittävästi tukea. *Kyllä se kuulostaa mahtavalta, mutta käytännössä vaan se ei niinku ihan aina toimi. (opettaja 3)* Kaikkien vastaajien mielestä inklusiivinen opetus ja kaikille yhteinen koulu oli tavoiteltava ajatus. Suurin osa oli kuitenkin sitä mieltä, että tämän hetken inklusiivisessa koulussa oppilaiden oikeus saada tarvitsemaansa tukea ei toteutunut. Esimerkiksi luokassa olevien aikuisten määrä ja oppilaiden määrä vaikutti vahvasti siihen, kuinka hyvin tukea pystyttiin järjestämään.

Ajatuksena hieno, mut se ei oo lisänny meidän resursseja toteuttaa sitä lainkaa. (--) Että, siinä vaiheessa ku pienryhmät ajettiin alas ja erityisoppilaat siirty tonne omiin, tai niinku yleisopetuksen luokkiin nii ei sinne tullu sitä tukea yhtään enempää heille. (opettaja 1)

Inklusioajattelussa ja sen toteutumisessa nähtiin myös myönteisiä tekijöitä. Eri-tyiskouluille ei välttämättä nähty tarvetta, kunhan vain oppilaan tarvitsema tuki saatiin järjestettyä omaan lähikouluun. Tällä hetkellä oppilaat eivät saaneet riittävää erityistä tukea omassa koulussaan. Toisaalta perinteisiä pienluokkia ei varsinaisesti kaivattu, vaan vaihtoehtoisesti kouluun toivottiin eräänlaista kiinteää starttiluokkaa.

Ehkä tommonen niinku starttiluokka-ajattelu vois olla hyvä pienille että vähän sit sen kehityksen mukaan päästetään epulle tai suoraan ehkä topulle, mutta että sitä mä ehkä kaipaisin sitä starttiluokkaa. Mut en mitää isojen tämmösiä niinku sopeutumattomien perinteisiä seinillekiipeämisryhmiä nii ei, ei. (opettaja 5)

Kolmiportainen tuki toteutui opettajien mukaan heidän työpaikoillaan riittävän hyvin. Vastauksissa korostettiin esimerkiksi luokanopettajien ammattitaitoa, mikä helpotti huomattavasti laaja-alaisen erityisopettajan työmäärää.

Toteutuu kyllä ihan hyvin ja pikkuhiljaa luokanopettajatki on alkanu oppii siihen tehostettuun tukeen, että pystyvät itsenäisemminki niitä nostoja tekemään yleisestä tuesta. (opettaja 1)

Lisääntyneen oppilasmäärän koettiin vaikuttavan kolmiportaisen tuen toteuttamisen haasteena. *Tässä vuosien varrella tavallaan tää haastavien oppilaiden aines on lisääntyny huomattavasti.* (opettaja 4) Liian suuren oppilasmäärän vuoksi oppimisen ja koulunkäynnin tuki keskittyi lähinnä erityisen tuen oppilaisiin ja vaativampiin tehostetun tuen oppilaisiin. Tällöin yleisen tuen piirissä olevat oppilaat jäivät lähes kokonaan pois laaja-alaisen erityisopettajan vastuulta. Suurin osa opettajista toivoi, että myös yleisen tuen oppilaita pystyttäisiin tukemaan enemmän eikä pelkästään tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Eräs opettaja kertoi olevansa kuitenkin onnellisessa asemassa, sillä heidän koulussaan kolmiportainen tuki toteutui erittäin hyvin.

Me pystytään tällä hetkellä ihan älyttömästi panostamaan siihen yleisen tuen niinku tukemiseen myös täältä erityisopetuksen puolelta sen takia, että meillä on tää tota tehostettu ja erityinen tuki täällä nii vahvasti resursoitu. (opettaja 6)

Kolmiportaisen tuen toteutuminen osoittautui palkitsevaksi, sillä oikea-aikaisella ja kohdennetulla tuella oli pystytty purkamaan useita erityisen tuen päätöksiä kevyempään muotoon.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan eri muodot. Puolet opettajista kertoivat työskennelleensä jossain vaiheessa työuraansa kiertävänä laaja-alaisena opettajana. Kiertävän opettajan työ osoittautui sekä mukavaksi että mielekkääksi tavaksi työskennellä. *No mä tykkäsin ihan hirveesti olla kiertävänä kyllä.* (opettaja 3) Kiertävän opettajan työssä mielekkääksi koettiin, kun päivän aikana koulu vaihtui ja ovien sulkeuduttua pääsi siirtämään ajatukset jo kohti seuraavaa kou-

lua. Toisaalta kiertävän opettajan työstä osoittautui myös liian kiireiseksi ja stressaavaksi työmuodoksi. Eräs opettaja oli kärsinyt sen vuoksi jopa työuupumuksesta. Hänen mukaansa kiertävän opettajan työ oli aivan liian kiireistä ja työ määrä oli kohtuuttoman suuri.

No se kiertävän homma on iha hirveetä. Sä oot niinku koko ajan liikkeessä, sul ei välttämättä oo sitä oma niinku työtilaa missään, kaikki tavarat on niinku kokoajan auton peräkontissa, aina on kauhee kiire, meilläki on tässä kunnassa tosi isot niinku välit koululta toiselle nii se aikataulutus oli aivan niinku sellasta minuuttipeliä. Ja aina olit myöhässä lähössä ja aina olit myöhässä tulossa, että se oli niinku tosi hurja. (opettaja 6)

Kaikkien opettajien työnkuva koostui pääpiirteittäin pienryhmäopetuksesta, yhteisopetuksesta sekä opetustyön ulkopuolisista työtehtävistä. Osa opettajista piti enemmän yhteisopetustunteja. *Samanaikaisopettajana mä oli kaks kolmasosaa tunteista. (opettaja 1)* Osa opettajista taas piti enemmän pienryhmäopetusta. *No pienryhmäopetusta pääsääntöisesti, mut sit mulla on muutama tunti viikossa et mä oon sitte samanaikaisopettajana. (opettaja 4)*

Mut mitä mä nyt sanoisin, ehkä joku semmonen oisko tällähetkellä ehkä joku kolmasosa tunteista mä oon luokissa ja sitte loput oon niinku täällä ((pienryhmätila, missä haastattelu tehtiin)). (opettaja 3)

Yhteisopettajuus ymmärrettiin hieman eri tavoin, riippuen siitä, missä muodossa sitä heidän koulussaan järjestettiin. Yhteisopettajuus luokanopettajan kanssa ymmärrettiin tarkoittavan vuorovaikutuksellista yhteistyötä tiimiopetuksena, jossa kumpikaan ei johda yksinään opetusta, vaan molempien rooli on yhtä tärkeä.

Mut sit luokanopettajan kanssa taas se samanaikaisopetus nii se on enemmän semmosta vuorovaikutuksellista ja semmosta et siinä ei oo tavallaan ketään, kukaan ei oo semmonen joka johtaa sitä opetusta vaan se tehään täysin yhdessä ja roolit voi vaihtua kesken niinku tunnin tai päivän tai että molemmat on tavallaan kaikkia varten siellä. (opettaja 1)

Valtaosa opettajista kuitenkin kertoi yhteisopetuksen toteutuneen vaihtelevasti joko avustavan opettajan roolissa tai sitten niin, että tunti aloitettiin yhdessä luokanopettajan kanssa ja sen jälkeen siirryttiin oman ryhmän toiseen tilaan. Vastauksissa korostui oppituntien suunnittelun merkitys yhteisopetuksessa. Toisaalta koettiin myös, että yhteiseen suunnitteluun ei jäänyt juurikaan aikaa. *Monesti mä vaa meen sinne luokkaan ja et me ollaan tässä näin ja tehään. (opettaja 3)* Yhteisopettajuuden koettiin olleen merkittävä tekijä oman opettajuuden ja ammatillisen kehityksen kannalta. *Et mä oon oppinu niiltä kokeneilta luokanopettajilta ihan*

valtaavasti sit sellasta ryhmänhallintaa ja kaikenlaista niksiä alkuopetukseen. (opettaja 2) Luokanopettajien suhtautuminen yhteisopetukseen kerrottiin olevan positiivista ja erityisopettajat kokivat olleensa tervetulleita opettamaan samaan luokkaan.

Yksilöopetusta järjesti vain pieni osa opettajista ja sen osuus kokonaistyömäärästä oli hyvin pieni. Yksilöopetus koostui lähinnä puhe- ja äänneopetuksesta ja sen määrä vaihteli oppilaan tarpeen mukaan. *Aika vähän yksilöopetusta, puheopetusta oon niinku pieninä tuokioina pitäny yksilöopetuksena. (opettaja 2)* Osalla opettajista ei ollut pätevyyttä tai edes halukkuutta järjestää puheopetusta. Puheopetuksen pieni osuus viikkotyömäärässä selittyi myös sillä, että sille ei ollut varattu aikaa ja sen toteutus tapahtui pääosin välitunneilla.

Ihan joitain yksittäisiä puheopetus, ärrän opettamisen pätkiä saatto olla yksilöohjauksena, mut neki oli sit välitunnilla koska ei niihin muuten riitä aika. (opettaja 6)

Opetuksen ulkopuolinen työ piti sisällään moniammatillista yhteistyötä eri tahojen kanssa, oppituntien suunnittelua, asiakirjojen täyttämistä, arviointia ja konsultointia. Eniten yhteistyötä tehtiin luokanopettajien kanssa. *Suurin aika opetus-tuntien ulkopuolelta meni siihen yhteistyöhön ja suunnitteluun luokanopettajien kanssa. (opettaja 1)* Yhteistyötä tehtiin myös toisten erityisopettajien, ohjaajien, koulupsykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan ja rehtorin kanssa. Esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työhön kuului myös säännöllinen yhteistyö päiväkotien kanssa. *Päiväkodin kans tehään aika paljon yhteistyötä. (opettaja 3)* Vaativamman tuen tapauksissa yhteistyötä tehtiin myös sairaalakoulun, Niilo Mäki Instituutin tai Valteri -koulun kanssa.

Sit jos tarvitaan jotain konsultaatiota Kukkulan sairaalakoulusta tai sitten Niilo Mäki Instituutista tai sitte Valterista, niinku Onervasta, nii tää tämmöne konsultaatioyhteistyö. (opettaja 5)

Konsultointi tapahtui pääosin oppituntien ohessa välituntisin luokanopettajan kanssa käytyjen keskustelujen kautta. *Ja sit tietenki aika paljon myös sitä sellasta välitunnilla hihasta nykäsyä. (opettaja 3)* Eräs opettaja kertoi heidän koulussaan olevan erillinen konsultaatioaika, jolloin muut opettajat voivat kysyä neuvoa erityisopettajalta. Muissa kouluissa vastaavaa konsultaatioaikaa ei järjestetty.

Meillä on kerran kuussa erityisopettajilla sellanen konsultointiaika, jonka sitte kaikki tietää, että sinä päivänä voi tulla niinku kysymään vaikkapa niihin tuen lomakkeiden täyttämiseen liittyviä asioita tai ylipäättään jonku yksittäisen oppilaan asioissa. (opettaja 4)

Konsultaation koettiin olevan enemmän luokanopettajan kanssa yhteistä keskustelemista, neuvojen antamisen sijaan.

Mut sitte konsultaatio on vähän sellanen niinku mä antaisin ylhäältä päin ohjeita, me lähinnä sellasta keskustelua semmosta jotenki niinku et yhdessä mietitään jotain juttuja. (opettaja 5)

Konsultaation osalta oli kuitenkin havaittavissa asenteellisia eroja, sillä osa opettajista piti konsultointia tarpeellisena osana työtä ja osa taas koki konsultoinnin olevan pois varsinaisesta opetustyöstä. Joissain tapauksissa erityisopettaja toimi konsultointitilanteissa ikään kuin vastaanottavana osapuolena, kun luokanopettaja halusi päästä jakamaan omia huoliaan ja jaksamistaan. Kaikki erityisopettajat halusivat mielellään auttaa muita opettajia, jos vain suinkin kykenivät. Kaikkiin luokanopettajien esittämiin kysymyksiin ei aina osattu edes vastata suoraan, jolloin erityisopettaja saattoi ottaa yhteyttä koulun ulkopuolisiin tahoihin ja hankkia sitä kautta tietoa luokanopettajalle.

Viikoittaisen työmäärän osalta jokaisen opettajan opetusvelvollisuuteen kuului 24 viikkotuntia. Viikon kokonaistuntimäärä vaihteli viikoittain melko suuresti. Tuntimäärän vaihtelu selittyi erilaisten palaverien ja kokousten sekä kausittain tehtyjen arviointien määrästä. *Voi olla sellasia viikkoja että 40 tuntia ei riitä ja sit voi olla hyöinki viikkoja että se on se 24 + 3.* (opettaja 4) Muutamalla opettajalla keskimääräinen viikkotuntimäärä ylitti 40 tuntia. Suurimmalla osalla viikkotuntimäärä kuitenkin oli noin 40 tuntia tai sen alle. *Mitä mä nyt sanoisin 30 tuntia joskus riippuen kokouksista ja tämmösistä palavereista.* (opettaja 3) Viikoittaisesta työmäärästä varsinaiseen opetukseen kului keskimäärin hiukan yli puolet. *Puolet menee opetukseen ja puolet menee siihen kaikkeen muuhun.* (opettaja 1)

Työn rajaaminen ja sen merkitys mainittiin lähes jokaisen haastateltavan kohdalla. Suurin osa opettajista pyrki pitämään työn ja vapaa-ajan täysin erillään siten, että he tekivät töitä vain työpaikallaan. Kuitenkin kaikki mainitsivat teke-

vänsä esimerkiksi kokeiden tai saneluiden korjauksia tai muita pieniä töitä tarvittaessa työajan ulkopuolellakin. Pieni osa opettajista kertoi kuitenkin tekevänsä melko paljon esimerkiksi kirjallisia paperitöitä kotonaan.

Sit mä teen myöskin kyllä kotona, mä oon aikoinaan tottunu siihen et mä teen siellä. Ku jotkuha on semmosii et ne on vaikka kaheksasta neljään täällä nii mä en taas tykkää siitä. Nykyään kun nää koneet on ja kaikki nii se on ihan sillee sama että missä sitä tekee. (opettaja 2)

Keinoina välttää työntekoa kotona työpäivän jälkeen mainittiin työpuhelimen sulkeminen tai sen jättäminen kokonaan työpaikalle. Tällöin ei tullut houkutuksia lukea ja vastata esimerkiksi Wilma -viesteihin tai sähköposteihin.

Mä jätän työpuhelimen tohon hyllylle ku mä lähen kotiin. Ja mä oon huomannu et se on aika hiiskatin hyvä juttu, koska mä en voi sille mitää kun mä meen kotiin et nyt se on täällä että pitäiskö mun nyt vastata johonki Wilma-viestiin, ku mä en voi sitä tehdä. (opettaja 6)

Työmäärää pidettiin yleisesti melko suurena, mutta pääosin kohtuullisena. Kuukaan opettaja ei kertonut työmäärän olevan jatkuvasti liian suuri. Opettajien kokemuksen mukaan työmäärä sisälsi paljon vaihtelua riippuen siitä, onko työn alla paljon tuen lomakkeiden ja arviointilomakkeiden täyttämisiä. Myös oppilasmäärällä oli vaikutusta työmäärään.

No tuolla määrällä oppilaita mitä mulla oli niin se oli vielä kohtuullinen, mutta sitten jos siinä ois enemmän nii sit se alkaa olee niinku työläs. (opettaja 1)

Työnteon mielekkyyttä kuormittavat ja ylläpitävät tekijät. Laaja-alaisen erityisopettajan työ sisälsi lukuisia haasteita, joista osa esiintyi usean opettajan vastauksissa. Osa haasteista taas esiintyi vain yksittäisten opettajien vastauksissa. Yksi yleisimmistä haasteista oli liian vähäiset resurssit.

No se on ihan selvä että jos resurssit on mitkä on, tiedät että mitä pitäis tehdä mutta ku et repee etkä pysty eikä oo mahdollisuuksia, nii se nyt on se joka vie kyllä ihan makua siitä hommasta. (opettaja 6)

Vähäisten resurssien seurauksena työ koettiin myös usein kiireisenä. Kiirettä lisäsi myös esimerkiksi tuen lomakkeiden täyttämiseen ja muuhun kirjalliseen työhön käytetty aika. *Se että tekee sitä kirjallista työtä, nii et sehä vie sitte tosi paljon aikaa.*

(opettaja 2) Kiertävänä erityisopettajana työskennellyt opettaja piti silloista työtään aivan liian kiireellisenä, eikä hänelle tehdyt aikataulut olleet käytännössä edes mahdollisia toteuttaa.

Se älytön kiire koko ajan, että aina niinku tiesit olevas myöhässä ja sitte et se aikataulutuspäätös oli tehty nii naftiksi, että oli jopa niinku mahotonta olla seuraavalla koululla kumulla oli päivän sisällä niitä siirtymiä, nii oli mahotonta olla seuraavalla koululla niinku tunnin alkamisen aikaan koska se alko samaan aikaan kun edellisellä koululla tunti loppu. (opettaja 6)

Aikataulujen osalta opetustyötä hankaloitti myös omien tuntien sovittaminen viikon sisällä. *Kaikilla ne prime-time tunnit on ne on siinä klo 9-13.* (opettaja 5) Aikataulujen vuoksi oli hyvin vaikeaa tukea kaikkia. Iltapäivisin oppilailla oli usein taito- ja taideaineita, jolloin erityisopettajan apua ei tarvittu.

Ylimääräistä työtä pidettiin usein haasteellisenä. Ylimääräiseksi työkseen koettiin opettajasta riippuen erilaisia asioita. Ylimääräisenä työnä pidettiin esimerkiksi oppilaiden riitojen selvittelyä, kyselyihin vastaamista, äkillistä luokanopettajan sijaistamista, ristiriitatilanteita ja vastakkainasettelua.

Raskasta siitä tekee ehkä sit se semmonen kaikki muu mikä liittyy tähän koulumaailmaan että selvitetään riitatilanteita ja kaikkee sellasta että se on välillä sitte, miettii et jonku opitunnin alusta voi mennä 15 minuuttia selvittelytyöhön nii sellanen ehkä vähän välillä. (opettaja 4)

Suurin osa opettajista mainitsi hankalat oppilaat yhtenä työn haasteena, mutta sitäkin haasteellisempina pidettiin hankalia vanhempia. Kodin ja koulun välillä saattoi olla hyvinkin paljon näkemyseroja esimerkiksi oppilaan tuen tarpeesta.

Sanosin että tietenki semmoset päivät, jos on oikeen niinku oppilaat semmosella tuulella että ei oikeen mikään suju, mutta kyllä mä sanoisin että hankalat huoltajat on se joka eniten imee sitä voimaa. Sitä että sitte jos on semmosia joiden kanssa vähä joka asiasta ollaan laittamassa Wilma-viestiä tai syyttelemässä tai muuta nii kyllä ne syö niinku eniten sitä iloa siitä työstä. (opettaja 1)

Haastatteluissa mainittiin ongelmallinen tilanne, jossa opetusvelvollisuutta ja työnkuvaa oli työpaikan puolesta tulkittu virheellisesti, tai sen toteuttamisessa oli otettu erivapauksia. Linjauksia ja määräyksiä siitä, kuka on pätevä opettamaan erityisen tuen oppilaita, pidettiin epäselvänä.

Yhtenä isona kuormittavana tekijänä, joskaan ei kovin yleisenä, opettajat mainitsivat väkivaltaisten oppilaiden kanssa toimimisen. Vaikka välitöntä väkivallan uhkaa ei koettu kohdistuvan suoraan opettajiin, pidettiin sitä kuitenkin kuormittavana tekijänä.

Mut kyllä se aika lailla imasee sitte voimat sellanen tilanne ku joutuu pitelemää. Et kyl se kuormittavuutta lisää ilman muuta. (opettaja 4)

Kiinnipitotilanteiden lisäksi osa opettajista kertoi kuormittuvansa erityisesti siitä, kun joutui pelkäämään väkivaltaisen oppilaan satuttavan muita oppilaita. Väkivaltaisia oppilaita ei opettajien mukaan ollut kovin montaa, ja yleensä väkivaltaiset tilanteet koskivat vain tiettyjä oppilaita.

Kaikista työn haasteista huolimatta opettajat kokivat kuitenkin työnsä kokonaisuudessaan hyvin mielekkäänä. Eniten työn mielekkyyttä ylläpiti työkavereiden ja muun henkilökunnan kollegiaalinen tuki ja turva. Työn mielekkyyden osalta haastatteluissa oli havaittavissa yhteisopettajuuden merkitys.

Viime vuos missä vielä enemmän pysty sitä yhteisopettajuutta, yhteissuunnittelua tekeen nii on varmaan työuralla varmaan mielekkäintä ollu. (opettaja 1)

Oman jaksamisen osalta työasioiden ja vastuun jakaminen muiden opettajien kanssa koettiin suurena voimavarana. Mielekkääksi koettiin myös työn monipuolisuus ja yllätyksellisyys. *Siinä ei oo yhtää niinku samanlaista päivää ikinä.* (opettaja 6) Monipuolisuuteen liittyi myös vahvasti uusien asioiden kokeileminen ja oman työn kehittäminen. Koulun kokoa ja resursseja painotettiin vastauksissa, sillä pienemmissä kouluissa laaja-alaisen opettajan oli sekä mahdollista tuntea kaikki koulun oppilaat että tukea myös yleisen tuen oppilaita. Isommissa kouluissa oppilastuntemus jäi vain niille luokkatasoille, joita hän opettaa. Isoissa kouluissa ei myöskään jäänyt aikaa yleisen tuen oppilaille, vaan erityisopettajan vastuulla oli lähinnä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettaminen.

Oppilaiden merkitys työn mielekkyyttä ylläpitävänä tekijänä mainittiin myös haastatteluissa useasti. *Onhan ne lapset itsessään niinku et onhan ne aika verrattomia.* (opettaja 2). Oppilaiden kehityksen ja oppimisen huomaaminen koettiin olevan laaja-alaisen erityisopettajan työn yksiä parhaimpia puolia. *Tietenki se oppimisen niinku huomaaminen, että aa ne oikeesti oppi tänki asian ja tuon.* (opettaja 4)

Sä näät ku se oppii, sehä se parasta on ku eput oppii lukemaa. Tai aikasemmin jos oli niinku puhepetustaki, nii sitte ku se ärrän täry sieltä tuliki tai joku tämmönen näin ja muutenki nyt se yleisesti se oppiminen tai sit et joku käyttäytymisen pulma tai joku tämmönen ku se sitte niinku jossain määrin rauhottuu tai tämmönen. (opettaja 3)

Myös töiden rajaamisen taito oli lisännyt työnteon mielekkyyttä. Opettajat jaksivat tehdä töitä paremmin, kun he pystyivät pitämään työn ja vapaa-ajan riittävän selkeästi erillään. Töiden ja vapaa-ajan erillään pitämisen ansiosta aikaa jäi myös palautumiselle ja oman perheen kanssa olemiseen. *Työ on työtä ja sitte on muuta sen lisäksi.* (opettaja 3)

3.2 Laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuus

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää millaisena erityisopettajat näkevät työnsä tulevaisuudessa. Tulevaisuuden suhteen opettajat olivat selvästi varovaisia ja pohtivat melko lyhyesti sitä, millaista he uskoivat laaja-alaisen erityisopettajan työn tulevaisuudessa olevan. Osa opettajista esitti myös toiveita siitä, mitä he haluaisivat työkuvansa sisältävän tulevaisuudessa.

Tulevaisuuden osalta jokainen erityisopettaja koki, että työmäärä ei ainaakaan vähene. *Kyllähän niinku vuosien saatossa nii työmäärä ei ainakaa vähene, et kyl niinku lisääntyy.* (opettaja 3) Opettajat eivät kuitenkaan osanneet tarkemmin sanoa kasvaako työmäärä vai pysyykö työmäärä suurin piirtein samana. *No ei se varmaan niinku ainakaa helpottamaan päin oo menossa* (opettaja 6) Työmäärän uskottiin lisääntyvän erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukea saavien oppilaiden määrän kasvun takia. Tulevaisuudelta kuitenkin toivottiin, että työmäärää saataisiin helpotettua sen verran, että laaja-alainen erityisopettaja pystyisi ennaltaehkäisemään oppilaiden haasteita.

Toivottavasti se on sellanen tilanne että erityisopettaja kerkeis tukea niitäki jotka ihan vähällä tuella niinku nousis ja pääsis uuteen lentoon, et nyt semmonen harmaa alue jää helposti ihan oman onnen nojaan ja niinku luokanopettajan vastuulle et mä voisni niinku pikusen kevyempiäki pulmia tukemaan et aika raskaita on nää paketit mitä nyt tällä hetkellä on. (opettaja 5)

Tulevaisuutta kohti katsottiin kuitenkin luottavaisin mielin, sillä vaikka työmäärä olisikin kasvussa, itsestään huolta pitämällä ja priorisoimalla työmäärästä kyllä selviää.

Kaikki haastateltavat uskoivat pienryhmien lisääntyvän tulevaisuudessa. *No kyl sitä pienemmän ryhmän tarvetta on paljon. (opettaja 4)* Syynä tälle nähtiin, että iso luokka ei yksinkertaisesti sopinut kaikille. Luokassa olevien aikuisten määrä oli liian pieni eikä oppilaille pystytty tarjoamaan riittävää tukea. Myös oppilaiden erityistarpeet huomioiden avoimet ja oppilasmäärältään suuret luokat eivät sopineet kaikille oppilaille.

Mutta niinku mitä ainaki tässä nyt ollaan huomattu nii ei laaja-alasten tuki niinku riitä siihen, jotku tarvii kertakaikkiaan sen pienemmän ryhmän että ei ei niinku, ei vaan pysty ei jaksa ei kykene olla. (opettaja 3)

Osa opettajista toivoikin joustavuutta opetusjärjestelyihin, jolloin osa lapsista saisi työskennellä silloin tällöin pienemmässä ja aistiärsykkeettömässä tilassa. *Jotenki semmosta joustavuutta ihan niinku tilallista joustavuutta enemmän. (opettaja 2)* Joustavuutta toivottiin myös luokanopettajien ajatteluun.

Konsultoivan erityisopettajan työnkuva mainittiin osassa vastauksissa. Näkemykset konsultoinnin tarpeellisuudesta olivat keskenään melko erilaisia. Toisaalta toivottiin, että tulevaisuudessa olisi *pykälän verran enemmän tämmöstä konsultointiotetta (opettaja 4)* kun taas toisaalta, konsultoivaa työmuotoa ei toivottu tulevaisuudessa ollenkaan.

Toivottavasti ei ainakaa mennä siihen, että erityisopettaja on vaan niinku konsultoivassa roolissa, että mä en kyl siinä nää mitää järkee. (opettaja 6)

Yhteisopetus mainittiin osassa vastauksissa pääosin myönteisenä työmuotona tulevaisuudessa. Yhteisopetukseen ei toivottu kuitenkaan pyrittävän väkisin, vaan että otettaisiin myös huomioon ne oppilaat, jotka eivät välttämättä hyödy isosta luokasta tai useasta eri aikuisesta. Toisaalta taas koettiin, että yhteisopetus oli ollut toimiva ratkaisu. Myös se, että luokassa ylipäätään on enemmän aikuisia, koettiin hyödylliseksi. *Ylipäätään se, että luokassa yhden aikuisen lisäksi on toisetki kädet nii se on aina niinku parempi. (opettaja 6)*

Tulevaisuudennäkymiä pohdittiin myös oppilaiden haasteiden näkökulmasta. Käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja tunne-elämän haasteiden tukemisen uskottiin olevan tulevaisuudessa isommassa roolissa. Käyttäytymisen haasteita pohdittiin myös siitä näkökulmasta, että ovatko erityisopettajat ylipäätään

kykeneväisiä tekemään vaativaa työtään, kun eläkeikää on vuosien varrella nostettu yhä korkeammaksi. Erityisopettaja saattaa kohdata työssään väkivaltaisia ja arvaamattomia lapsia sekä tilanteita, jotka vaativat nopeaa reaktiokykyä ja joskus jopa hyvää fyysistä kuntoa.

Ja ehkä nään sillä tavalla niinku tulevaisuudessa et jos eläkeikä on joku 67 nii must tuntuu et ne vaatimukset mitkä erityisopettajan työlle on, nii tuntuu vaikeelta kuvitella et 67 vuotias pystys niinku ne vaatimukset täyttämään. (opettaja 2)

Erityisopettajan muutoksessa olevat ammattinimikkeet korostuivat osassa vastauksissa. Vastauksissa pohdittiin sitä, kuka on tulevaisuudessa pätevä opettamaan erityistä tukea saavia oppilaita. Osa taas uskoi laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan ammattinimikkeiden sekoittuvan keskenään tulevaisuudessa.

Mä ehkä itte mietin niinkun paljon sitä että aika paljon sekottuu niinkun se erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työ, et välttämättä niinkun onko tulevaisuudessa puhtaasti sitten enää niinkun laaja-alasta ja erityisluokanopettajaa. (opettaja 6)

4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia työkuvastaan ja sitä, millaista he uskovat työnsä olevan tulevaisuudessa. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva ja sen mielekkyys. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaiseksi erityisopettajat kokevat työkuvansa. Tuloksista ilmeni, että laaja-alaisen erityisopettajan työ koettiin pääpiirteittäin mielekkääksi ja työmäärältään kohtuulliseksi työksi. Ensimmäinen tutkimuskysymys nosti esiin kolme keskeistä tulosta, joita olivat resurssipula, yhteisopetuksen suhteellisen pieni osuus opetuksessa sekä työn kuormittavuus.

Inklusioon liittyvien asenteiden ja kolmiportaisen tuen toteutumisen osalta opettajat eivät olleet kovin tyytyväisiä. Tämä tulos tukee aikaisempia kentällä työskentelevien opettajien havaintoja inklusiivisen opetuksen järjestämisen haasteista (Takala ym., 2022). Tämän tutkimuksen mukaan inklusio koettiin kauniina ajatuksena, jota ei kuitenkaan käytännön tasolla ole mahdollista toteuttaa. Vastaavasti myös Vehmas (2015, s. 115) on todennut, kuinka inklusiivisen opetuksen toteuttamista kaikille oppilaille on yleensä pidetty vaikeana tai jopa mahdottomana.

Inklusioon puolestapuhujien mielestä inklusioon esteenä olevat tekijät ovat asenteellisia ja sen vuoksi helposti kumottavissa (Vehmas, 2015, s. 115). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kyse ei kuitenkaan ole vain asenteista. Erityisopettajat kertoivat haasteiden johtuvan liian vähäisistä resursseista ja tukea tarvitsevien oppilaiden suuresta määrästä. Tämä tulos on yhdenmukainen Takalan ym. (2009) tekemän tutkimuksen kanssa siitä, että laaja-alaisen erityisopettajan

työn yksi suurimpia haasteita on resurssien riittämättömyys ja liiallinen työmäärä. Opettajien kokemukset tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvusta ovat myös linjassa Tilastokeskuksen (2021) raporttiin sekä Pulkkisen ja Kirjavaisen ym. (2020) tutkimukseen.

Tuloksista ilmeni yhteisopetuksen suhteellisen pieni osuus laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvassa. Yhteisopetus koettiin pääosin hyödylliseksi opetusmuodoksi, mutta yllättävää oli, kuinka vain pieni osa opetuksesta tapahtui yhteisopetuksena luokanopettajan kanssa. Rytivaaran ym. (2019) tutkimuksessa ilmeni, että yhteisopetus on tehokas keino toteuttaa inklusiivista opetusta. Myös muut aikaisemmat tutkimukset puoltavat yhteisopetuksen hyötyjä (Shin ym., 2015; Sundqvist ym., 2021). Olisi siis perusteltua järjestää yhteisopetusta enemmän, kuin muutama tunti viikossa. Rytivaaran ym. (2019) mukaan ilman opettajien välistä kommunikointia ja suunnittelua, ei yhteisopetuksessa tavoiteta niitä hyötyjä, joita huolellisella suunnittelulla on mahdollista saada aikaan. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopetuksen valmisteluissa ja suunnittelussa oli suuria eroja opettajien välillä. On aiheellista pohtia, miksi suunnitteluun käytetty aika vaihtelee niin paljon, kun sen hyödyt ovat kuitenkin vahvistettu tutkimusnäytöllä.

Mielenkiintoista oli, että kiertävän erityisopettajan työstä raportoitiin kaksi täysin vastakkaista kokemusta. Toinen erityisopettaja koki kiertävän opettajan työn olleen mukavaa, kun taas toinen opettaja kertoi kiertävän opettajan työn olleen yksi hänen uransa stressaavimmista jaksoista. Mahdollinen selitys tälle voisi olla se, että opettajat asennoituivat työhönsä eri tavalla. Toinen opettaja kertoi pitäneensä siitä, että päivän aikana sai vaihtaa koulua ja unohtaa edellisen koulun asiat. Toinen opettaja taas koki kiertävän työn liian kiireelliseksi, sillä saman päivän aikana koulun vaihtaminen ei tiukkojen aikataulujen takia onnistunut ajoissa. Tämä saa kuitenkin pohtimaan sitä, että onko kiertävän erityisopettajan työ kokonaisuudessaan kannattavaa, vaikka sillä säästäisikin resursseja.

Tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimuksien (Ström, 2002, s. 133; Takala ym., 2009) mukaan erityisopettajien työajasta noin kaksi kolmasosaa oli ope-

tustyötä. Laaja-alaisen erityisopettajan opetusvelvollisuus pitää sisällään 24 viikotuntia, mikä on reilu puolet siitä, mitä kukin opettaja teki keskimäärin töitä viikossa. Työmäärää pidettiin kuitenkin usein liian suurena ja esimerkiksi kirjallisen työn määrä oli yksi kuormittava tekijä. Nykäsen (2021) väitöskirjatutkimuksessa opettajat kertoivat olleensa tyytymättömiä pedagogisten asiakirjojen monimutkaisuuteen. Myös tässä tutkimuksessa tuen lomakkeiden täyttäminen ja arviointien kirjaaminen koettiin kuormittaviksi eikä niiden tekemiselle ollut varattu riittävästi aikaa. Tuloksista voidaan päätellä, että pedagogisten asiakirjojen tekeminen on tällä hetkellä liian hankalaa ja niihin pitäisi saada muutos. Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut raportin, jossa ehdotetaan muun muassa pedagogisten asiakirjojen yksinkertaistamista (Alila ym., 2022). Tulevaisuus näyttää, menevätkö edellä mainitut ehdotukset läpi ja saadaanko asiakirjoja muutettua käytännönläheisempään suuntaan.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että erityisopettajat olivat pääosin tyytyväisiä työhönsä ja pitivät sitä mielekkäänä. Haastatteluissa oli kuitenkin pääteltävissä, että työ koettiin myös usein stressaavaksi ja kuormittavaksi. Verrattaessa tutkimuksen tuloksia OAJ:n vuoden 2021 opetusalan työolobarometrin tuloksiin (Golnick & Ilves, 2021), voidaan todeta tulosten olevan samankaltaisia. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet väkivaltaisten oppilaiden olevan merkittävässä osassa työnsä kuormittavuudessa. Tulos on samassa linjassa vuoden 2021 työolobarometrin tulosten kanssa, joissa vain 13 prosenttia vastaajista kertoi joutuneensa väkivallan kohteeksi (Golnick & Ilves, 2021).

Erityisopettajan työssä stressaavaksi koettiin ensinnäkin haastavat oppilaat mutta erityisesti myös haastavat vanhemmat. Toisaalta on yllättävää, että aikaisemmissa tutkimuksissa ei puhuta haasteista oppilaiden vanhempien kanssa, vaan haasteet ovat keskittyneet lähinnä opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Enlund ym., 2013; Soini ym., 2019). Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan kuitenkin pohtia, kuinka paljon opettajia tuetaan haastavien vanhempien kanssa kohtaamisessa. Moni opettaja kertoi, kuinka haastavien oppilaiden kanssa tultiin yleensä toimeen, mutta vanhemmat olivat niitä, joiden kanssa ristiriidat olivat suurempia.

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin kuormittava tekijä erityisopettajan työssä oli ajan puute, liian vähäiset resurssit ja liiallinen työmäärä. Opettajat kertoivat, kuinka he olisivat halunneet tukea enemmän ja useampaa oppilasta, mutta siihen ei yksinkertaisesti ollut riittävästi aikaa. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että tällä hetkellä tarvitaan huomattavasti enemmän erityisopettajia, jotta kaikki oppilaat saisivat tarvitsemaansa tukea.

Opettajien näkemyksiä tulevaisuuden työnkuvasta. Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää opettajien kokemuksia laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuudesta. Tulevaisuuden osalta opettajat olivat vastauksissaan melko varovaisia, mikä selittyy yksinkertaisesti sillä, että kukaan ei osannut varmuudella puhua siitä, millaista erityisopettajan työ on esimerkiksi kymmenen vuoden päästä. Toisen tutkimuskysymyksen keskeisimmät tulokset olivat työmäärän kasvu, pienryhmien tarve sekä yhteisopetuksen lisääntyminen.

Tulokset osoittivat, että lähes jokainen opettaja oli työmäärän osalta sitä mieltä, että se ei ainakaan vähene. Kasvava työmäärä selittyy sillä, että suurin osa opettajista uskoi tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvavan tulevaisuudessa. Kasvu on ollut tasaista jo 2000-luvun alusta lähtien (Kirjavainen ym., 2014), joten tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä sen jatkuvan edelleen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu (Alila ym., 2022) antaa kuitenkin toivoa siitä, että ainakin kirjallisten töiden osalta työmäärään on tulossa helpotusta asiakirjojen yksinkertaistumisen myötä. Kyseinen julkaisu ei ollut vielä julkaistu tutkimuksen haastattelujen tekoaikaan, joten sen vuoksi erityisopettajat eivät olleet siitä tietoisia.

Toisin kuin aiemmissa tutkimuksissa, tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että suurin osa erityisopettajista koki pienryhmien määrän kasvavan tulevaisuudessa. Björnin (2012, s. 354) mukaan noin vuosikymmen sitten on ennustettu luokkamuotoisen erityisopetuksen vähenevän, kun taas tässä tutkimuksessa opettajat ennustivat pienluokkien lisääntyvän. Pienryhmien lisääntymistä perusteltiin sillä, että oppilaat eivät saaneet erityisopettajien mielestä riittävästi tukea yleisopetuksen luokassa. Moni opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että tarjoaisivat

mielellään tukea myös yleisopetuksen luokkaan, mutta resurssit eivät tällä hetkellä siihen riitä.

Tulokset osoittivat, että erityisopettajat toivoivat yhteisopetuksen lisäämistä opetukseen. Tämä tulos on toisaalta samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa (Rytivaara ym., 2019; Shin ym., 2015; Sundqvist ym., 2021), kuten aikaisemmin mainittiin. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa ehdotettiin yhteisopetuksen lisäämistä kouluihin ja opettajankoulutukseen (Alila ym., 2022). Tuloksista voidaan siis päätellä, että yhteisopetus on toivottu lisäys erityisopetukseen ja lisäksi sen käytöstä on tutkitusti hyötyä.

Pohdittaessa tutkimuksen tuloksia kokonaisuudessaan, on sieltä havaittavissa huolestuttavia piirteitä. Vaikuttaisi siltä, että opettajat haluaisivat tukea inklusiivista opetusta ja kaikille yhteistä koulua, mutta sen toteutuminen on haasteellista koulujärjestelmän puutteiden vuoksi. Inklusion toteutumattomuudesta ei voida syyttää pelkästään opettajien asenteita, vaikka niilläkin on varmasti osansa, vaan ongelmien juuret ovat syvemmillä opetuksen järjestämisessä. Olisikin syytä pohtia, miten opetuksen järjestämisen resursseja voitaisiin kasvattaa niin, että opetustyön tekeminen olisi sekä tehokasta että opettajien mielestä myös mielekästä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet mietinneet alanvaihtoa, mutta kuinka moni kaikista Suomen erityisopettajista on joskus miettinyt alanvaihtoa tai tehnyt sen jo? Tuleville erityisopettajille voidaan houkuttelevasti mainostaa töitä varmasti löytyvän, mutta onko töitä itseasiassa jopa liikaa?

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää arvioida sen luotettavuutta. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja tarkastelemaan näin työnsä luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 209). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole esitetty yksiselitteistä ohjeistusta. On kuitenkin perusteltua pohtia tutkimuksen luotettavuutta muun muassa aineiston keruun, osallistujien sekä aineiston analyysin

kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tekemä selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen jokaisessa eri vaiheessa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211; Hirsjärvi ym., 2016, s. 232).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja ne nauhoitettiin sekä litteroitiin luotettavuuden parantamiseksi. Tutkimuksessa haastateltiin vain kuutta laaja-alaisena erityisopettajana työskennellyttä opettajaa. Luotettavuutta olisi voinut parantaa kasvattamalla otantaa ja laajentamalla haastateltavien opettajien työpaikkakuntaa. Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat työskentelivät Keski-Suomen alueella, joten olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta myös muille maakunnille.

Eskola ja Suoranta (2014, s. 211) esittävät, että myös tutkijan oma rooli on tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävässä ja keskeisessä asemassa. Opiskelen itse erityispedagogiikkaa, joten minulla on jonkin verran tietoa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Oma taustani erityispedagogiikan opiskelijana on toisaalta auttanut minua asiayhteyksien ymmärtämisessä, mutta toisaalta se tuo myös haitallisen puolensa. Tutkimusta tehdessä minun on pitänyt pohtia, osaanko suhtautua tutkimukseeni riittävän objektiivisesti. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on myös syytä ottaa huomioon tutkimukseen osallistujien rooli tuloksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Tutkimus toteutettiin täysin anonyymisti niin, että tutkijoita ei voitu tunnistaa. Voi kuitenkin olla mahdollista, että opettajat jättivät joitain negatiivisia asioita kertomatta, sillä he eivät halunneet luoda liian kielteistä kuvaa erityisopettajan työstä. On myös mahdollista, että he pelkäsivät tulevansa tunnistetuksi aineistosta, jonka vuoksi he olivat vastuussaan varovaisempia. Erityisopettajien kokemat haasteet erityisopetuksen toteutuksessa olivat tässä tutkimuksessa vain yksi osa, joten olisi mielenkiintoista tutkia yksinomaan erityisopettajien kokemia haasteita työssään.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla myös tutkimuksen laajentaminen käsittelemään opetuksen järjestäjän näkökulmaa. Jatkossa esimerkiksi koulujen rehtoreita voisi haastatella ja tutkia heidän kokemuksiaan laaja-alaisen erityisopetuksen toteutumisesta. Näin pystyttäisiin perehtymään tarkemmin niihin

juurisyihin, miksi inklusiivinen opetus ei välttämättä toteudu, kuten sen pitäisi toteutua.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2010). *Laadullinen tutkimus 2.0.* (4. painos). Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44*.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa* (s. 299–331). Lastensuojelun Keskusliitto.
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI bulletin*, 25(3), 64-67.
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 353–372). Lastensuojelun Keskusliitto.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63). PS-Kustannus.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. (2013). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemموjen sisällöt. *Psykologia*, 48(3), 176–195.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. Teoksessa P. Farrell & M. Ainscow (toim.), *Making special education inclusive* (s. 1–12). David Fulton Publishers.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberg, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), s. 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2010). Inclusive Education in Sweden? A Critical Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603110903165141>
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. (21. painos). Tammi.
- Holopainen, L. & Hakkarainen, A. (2019). Longitudinal Effects of Reading and/or Mathematical Difficulties: The Role of Special Education in Graduation from Upper Secondary Education. *Journal of Learning Disabilities*, 52(6), 456–467. <https://doi.org/10.1177/0022219419865485>

- Holopainen, L., Kiuru, N., Mäkihonko, M. & Lerkkanen, M.-K. (2018). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 316-333.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798>
- Ihatsu, M & Ruoho, K. (2002). Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 91–109). Lastensuojelun Keskusliitto.
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5–23.
<https://doi.org/10.1080/10349120601149664>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45(2), 152–166.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.
<https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53(3), 283–302. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
- Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES. (16.11.2022)
<https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2020-2021/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 29–50). PS-Kustannus.
- LukiMat (14.9.2022). *Kolmiportainen tuen malli*. Niilo Mäki Instituutti.
<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus*, 41(4), 351–362.
- Maskonen, R. (5.10.2018). Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. *Yle Perjantai*.
<https://yle.fi/uutiset/3-10439757>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland : teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva: opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287>
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2.5.2022). Yli 20 000 opettajaa lakossa – tässä eri kaupunkien lakkotapahtumat. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/yli-20-000-opettajan-lakko-alkaa---lakkotapahtumat-sopimusneuvottelut/>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22.
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>

- Panula, A.-M. (2013). *Lukemisoaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7871-2>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 17 §: Erityinen tuki.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 30§: Oikeus saada opetusta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–105). Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Finnish Reform of the Funding and Provision of Special Education: The Views of Principals and Municipal Education Administrators. *Educational Review*, 68(2), 171–188.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1060586>
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti: NMI bulletin*, 25(3), 52–63.
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85(3), 301–309.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. [verkkojulkaisu] Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & De Bruin, J.L. (2019). Committing, engaging, and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teacher and Teacher Education* 83, 225-235.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Lastensuojelun Keskusliitto.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8–29). Vastapaino.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(5), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J.W. (2015). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI bulletin*, 28(2), 14-34.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI bulletin*, 28(2), 35-51.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British*

Educational Research Journal, 45(3), 622–639.

<https://doi.org/10.1002/berj.3516>

Ström, K. (2002). Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 127–137). Lastensuojelun Keskusliitto.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>

Takala, M. (2016a). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 49–59). Gaudeamus.

Takala, M. (2016b). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 60–73). Gaudeamus.

Takala, M., Pirttimaa, R.A. & Törmänen, R. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Takala, S., Palkoaho, M. & Riiali, M. (15.9.2022). ”Oppilas kiroilee, sylkee ja puree” – HS:n kyselyyn vastanneet opettajat avautuvat inklusion laajoista ongelmista. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009065876.html>

Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21(2), 67–78.

Tilastokeskus (2021). *Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>

Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2012). Special Educators' Social Networks: A Multiple Case Study in a Finnish Part-Time Special Education Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.567394>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.*
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.*
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.* Valtioneuvoston kanslia.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet* (s.103-122). PS-Kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Taustatiedot

1. Kuinka kauan olet tehnyt laaja-alaisen erityisopettajan työtä?
2. Kuinka montaa oppilasta opetat tällä hetkellä? (suurin piirtein)
3. Minkä ikäisiä opetat?
4. Oletko työskennellyt monessa eri koulussa?

Työnkuva

5. Mitä ajattelet inklusiivisesta koulusta?
6. Miten kolmiportainen tuki mielestäsi toteutuu koulussasi?
7. Mitä työnkuvaasi kuuluu?
8. Mitä yhteisopettajuus tarkoittaa sinulle?
9. Miten työviikkosi jakautuu opetusjärjestelyjen osalta? (kuinka paljon pienryhmäopetusta, yksilöopetusta, yhteisopetusta)

Työn mielekkyys

10. Koetko, että työmääräsi on kohtuullinen?
11. Kuinka suuri osa ajastasi kuluu opetukseen?
12. Miten kuvailisit työsi mielekkyyttä?
13. Mitkä asiat ylläpitävät työntekosi mielekkyyttä ja mitkä taas eivät?

Tulevaisuus

14. Millainen on laaja-alaisen erityisopettajan työ 10 vuoden päästä?
15. Millainen työmäärä on tulevaisuudessa?
16. Mihin suuntaan opetuksen muoto on menossa?
17. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa laaja-alaisen erityisopettajan työstä?

Liite 2. Litterointiohjeet

| | |
|--------------|---|
| H | haastattelija |
| V | haastateltava |
| (.) | lyhyt tauko |
| (..) | keskipitkä tauko |
| (...) | pitkä tauko |
| (0.5) | tauon pituus sekunneissa |
| [] | päällekkäispuhunnan alkamis- ja päätyiskohta |
| = | kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta |
| . | laskeva intonaatio |
| , | tasainen intonaatio |
| ? | nouseva intonaatio |
| ja: | ja äänteen venytys |
| lii- | sana jää kesken (yhdysviiva sanan lopussa) |
| <u>liian</u> | painotus |
| °liian° | ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso |
| LIIAN | äänen voimistuminen |
| < > | hitaammin puhuttu jakso |
| > < | nopeammin puhuttu jakso |
| .hh | sisäänhengitys |
| hh | uloshengitys |
| (h) | uloshengitys, useimmiten nauru |
| £ £ | hymyilevällä äänellä sanottu jakso |
| # # | nariseva ääni |
| @ | äänensävyn muutos, esimerkiksi toisen puhetta referoidessa |
| () | sana tai jakso, josta ei ole saatu selvää |
| (()) | kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta, |
| esim. | ((Haastateltava siirtää tuoliaan lähemmäs)) |