



Lähdesmäki Tommi

Laaja-alaisen erityisopettajan työ

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2018



#### Tiivistelmä:

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkin laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa ja erityisopettajan toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Keskeisiä käsitteitä tutkielmassa ovat inklusio, kolmiportainen tuki ja erityisopettajan työ. Inklusio ja kolmiportaiseen tukimalliin siirtyminen ovat muokanneet erityisopettajan työtä ja asettaneet uusia vaatimuksia, jotka ilmenevät myös opetussuunnitelmassa.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva muodostuu opettamisesta, konsultaatiosta ja taustatyöstä. Näistä opettaminen vie suurimman osan työajasta. Opettaminen on pienryhmäopetusta, yksilöopetusta sekä yhteisopetusta, josta on olemassa eri variaatioita. Konsultointi on yhteistyön tekemistä toisten opettajien, muiden alojen ammattilaisten ja vanhempien kanssa. Erityisesti pedagoginen konsultaatio nousee esiin työtapana, jonka käyttöön pyritään ja, jolle koetaan olevan myös tarvetta. Taustatyöhön kuuluu arviointi, opetusmateriaalien valmistelu, suunnittelu.

Kolmiportaisen tuen eri vaiheissa erityisopettajan toiminta on luonteeltaan erilaista ja myös toiminnan kohde on ensisijaisesti eri. Yleisen tuen vaiheessa erityisopettaja pyrkii ennakoimalla auttamaan oppilaita ja puuttumaan mahdollisimman varhain eri ongelmiin esimerkiksi tekemällä tiivistä yhteistyötä muiden aikuisten kanssa. Toiminta kohdistuu ensisijaisesti kouluyhteisöön ja erityisopettajan rooli konsultoiva. Tehostetun tuen vaiheessa opetus on yksilö keskeistä ja toimintamalleina ovat esimerkiksi yksilö- ja pienryhmäopetus sekä yhteisopettajuus. Erityisen tuen vaihe mahdollistaa oppiaineiden yksilöllistämisen, muuten kaikki tukikeinot ovat käytössä jo alusta alkaen, mutta tuki muuttuu tehostetussa ja erityisessä tuessa yhä intensiivisemmäksi ja yksilölliset tarpeet huomioivaksi. Erilaisten kolmiportaiseen tukeen liittyvien lomakkeiden laadinta ja niihin liittyvä yhteistyö on osa erityisopettajan työtä.

Avainsanat: erityisopetus, erityisopettaja, kolmiportainen tuki, inklusio, konsultaatio,

## Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat ja tutkimuskysymykset</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Tutkielman keskeiset käsitteet</b> .....	<b>8</b>
3.1	Inklusio .....	8
3.2	Kolmiportainen tuki .....	10
3.3	Laaja-alaisen erityisopettajan työ.....	12
<b>4</b>	<b>Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva</b> .....	<b>15</b>
4.1	Laaja-alaisen erityisopettajan tehtävät koulussa .....	16
4.1.1	<i>Opettaminen</i> .....	16
4.1.2	<i>Konsultaatio</i> .....	19
4.1.3	<i>Taustatyöt</i> .....	21
4.2	Erityisopetuksen toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri portailta.....	22
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>28</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>33</b>

# 1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmani käsittelee laaja-alaisen erityisopettajan työtä. Tarkastelen tutkielmassani mistä asioista laaja-alaisen erityisopettajan työ koostuu, millä tavoin erityisopettaja voi tukea oppilaitaan kolmiportaisen tuen eri portailla ja minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia työ vaatii? Inklusio ja kolmiportaisen tuen malli ovat asettaneet laaja-alaisen erityisopettajan työlle uusia vaatimuksia. Nämä vaatimukset ilmenevät perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa. Muutoksen taustalla ovat kansainväliset sopimukset, julistukset ja päätökset, jotka ohjaavat erityisopettajan työtä inklusion tavoitteluun.

Minä opiskelen pääaineena erityispedagogiikkaa ja muun muassa laaja-alaisen erityisopettajan työn moninaisesta työnkuvasta, työn muuttumisesta ja työtavoista on puhuttu paljon opintojen aikana. Vaikka tulevaa en pysty ennustamaan, pidän tällä hetkellä todennäköisenä, että jossakin vaiheessa myös minä tulen työskentelemään peruskoulussa laaja-alaisena erityisopettajana. Siksi koen, että on minun itseni kannalta hyödyllistä syventyä tähän aiheeseen tämän tutkielman kautta.

Takala (2010, 68) on todennut, että erityisopettajilta itseltä kysyttäessä, heidän työnkuvansa on usein epäselvä. Ström (1996) on puolestaan todennut jo 22 vuotta sitten, että yläkoulun laaja-alaisen erityisopettajan roolina on olla muun muassa nuorallatanssija, puolustusasianaja ja muutosagentti (Ström 1996; Takala 2010, 60). Olen myös itse jäänyt opintojen perusteella samaan käsitykseen, että aina ei ole kovin selkeää edes erityisopettajan itsensä mielestä, että mitkä asiat kuuluvat hänen työhönsä ja mitä kaikkea työ vaatii, joten siksi on mielenkiintoista tutkia aihetta syvemmin. Takalan, Wickmanin, Uusitalo-Malmivaaran ja Lundströmin (2015) tutkimuksessa erityisopettajaopiskelijat kuvailivat omaa rooliaan, hämähäkiksi, joka seikkailee verkossaan oppilaiden, opettajien, rehtorien ja resurssihenkilöiden välillä. Minulle on jäänyt elävästi mieleen opintojeni alkupuolelta, kun kurssin vetäjänä toiminut eräs pitkänlinjan, paljon kokenut erityisopettaja totesi, että ”erityisopettajan täytyy olla Uuno Turhapuron ja Rambon sekoitus”. Vaikka lausahdus on humoristinen, siinä kuitenkin varmasti piilee totuuden siemen ja se kuvastaa hyvin sitä laajaa skaalaa tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, joita erityisopettajalta vaaditaan.

Erityisopettajan työ on ajankohtainen aihe tälläkin hetkellä. Parhaillaan käynnissä oleva valtakunnallisen Tuetaan yhdessä! -hankkeen pääteemat koskevat erityisopettajan

inkluusioperiaatteen mukaisia työtapoja ja niiden kehittämistä erityispedagogiikan koulutusohjelmissa.

## 2 Tutkielman lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka avulla rakennan kokonaiskuvaa laaja-alaisen erityisopettajan työstä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi yleisimpiä kirjallisuuskatsaus tyyppejä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen orientaatioista tutkielmani on narratiivinen yleiskatsaus. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on metodisesti kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto ja se on mahdollista toteuttaa toimituksellisesti, kommentoivasti tai yleiskatsauksena. Yleiskatsauksen tarkoitus on tiivistää aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Lähtökohtaisesti narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusaineisto ei ole käynyt systemaattista seulaa, mutta silti menetelmällä on mahdollista päästä johtopäätöksiin, joiden luonne on kirjallisuuskatsauksen mukainen synteesi. Narratiivista orientaatiota on käytetty paljon opetuslalla. (Salminen 2011, 6-7.)

Lähteiden etsinnässä olen käyttänyt hakusanoina kansainvälisissä tietokannoissa special education, special education teacher, inclusion, response to intervention (RTI), consultation ja co-teaching. Suomen kielisiä hakusanoja ovat olleet erityisopetus, erityisopettaja, inkluusio, kolmi portainen tuki, konsultaatio ja konsultoiva työote sekä yhteisopetus. Tietokantoja ovat olleet EbscoHost ja Google Scholar.

Tutkimukseni keskittyy laaja-alaisen erityisopettajan työn kuvailemiseen. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mistä tehtävistä laaja-alaisen erityisopettajan työ muodostuu?
- Mitkä ovat laaja-alaisen erityisopettajan toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri vaiheissa?

### 3 Tutkielman keskeiset käsitteet

Tässä kappaleessa esittelen tarkemmin tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Keskeisiä käsitteitä ovat inklusio, kolmiportainen tuki ja laaja-alaisen erityisopettajan työ.

#### 3.1 Inklusio

Inklusion käsitteelle ei ole yksiselitteistä määritelmää. Inklusio sana tulee englannin kielen sanasta *inclusion*, jonka vapaa suomennos on ”mukaan ottaminen” (Takala 2010, 14). Moberg ja Savolainen (2015, 88) ovat todenneet, että käsitteelle *inklusiivinen kasvatus* ei ole keksitty toistaiseksi hyvää suomenkielistä vastinetta ja siksi Suomessa puhutaan inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta. Hornby (2015) on todennut, että termi *inclusive special education* kuvaa Suomen erityisopetusjärjestelmää.

Inklusion ajatus on vahvasti ideologinen ja se perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. Inklusio tarkoittaa osallisuutta ja kaikkien yhteistä oikeutta käydä omaa lähikouluun (Takala 2010, 13 ja 16). Erityisopetuksen strategiassa (EOS) (2007, 55) lähikoulu tarkoittaa sitä opetuksen järjestämipaikkaa, josta oppilaalle osoitettaisiin oppilaspaikka, jos hänellä ei olisi erityisopetuspäätöstä. *Inklusiivisuus* on periaate, joka edellyttää järjestelmän ja toimintarakenteiden kehittämistä ja samalla sellaisen toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistävät kaikkien oppilaiden onnistumista opinnoissaan sekä hyvää kasvua ja kehitystä (EOS 2007, 55).

Inklusioajattelun taustalla ovat monet kansainväliset sopimukset ja julistukset, joiden puitteissa myös Suomi on koulutuspolitiikassaan sitoutunut tavoittelemaan inklusiota. Yksi merkittävä sopimus inklusioajattelun taustalla on vuonna 1994 Salamancassa tehty sopimus, johon sitoutui 92 valtion hallitukset. Tämä *Salamanca Statement* sitouttaa kaikki allekirjoittaneet valtiot toteuttamaan inklusiota. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tavallisen koulun tulee vastaanottaa kaikki lapset riippumatta fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä, tai muusta statuksesta. (Takala 2010, 13). Salamancan sopimuksen isosta merkityksestä kertoo myös se, että se ilmenee Suomen perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOS 2007, 11). Muita merkittäviä inklusiota tukevia kansainvälisiä sopimuksia ovat olleet YK:n vuoden 1948



ihmisoikeusjulistus ja vuoden 1989 yleissopimus lapsen oikeuksista, koulutus kaikille julistus vuonna 1990, yleisohjeet yhdenvertaistamisesta vuonna 1993, koulutus kaikille -toimintaohjelma (EFA) vuodelta 2000, jota voidaan pitää keskeisimpänä maailman eri maiden koulutuksen kehittämistä ohjaavana ohjelmana sekä YK:n vuoden 2006 yleissopimus vammaisten oikeuksista, joka oli YK:n 2000-luvun ensimmäinen ihmisoikeussopimus. (EOS 2007, 11-12; Moberg & Savolainen 2015, 89).

Inklusiosta puhuttaessa esiin nousee myös *integraation-* ja *segregaation* –käsitteet, jotka liittyvät olennaisesti inklusio käsitteeseen eikä niitä voida ohittaa siitä puhuttaessa. Yksinkertaisesti sanottuna, kuten Takalakin (2010, 14) on todennut: inklusioita edelsi integraatio ja sitä segregatio. Myös Oja (2012, 17-19) näkee asian samalla tavalla ja hän on jakanut inklusiivisen koulun kehittymisen Suomessa peruskoulujärjestelmän perustamisen jälkeen näihin kolmeen kehittämissvaiheeseen; segregatioon, integraatioon ja inklusioon. Segregaation aikakausi kesti peruskoulun perustamisesta vuoteen 1996 asti. Tuona aikana peruskoulun oppilaista noin 16% sai erityisopetusta ja heistä ainoastaan 1% opiskeli kokonaan integroituna perusopetukseen. Tähän vaatimattomaan integraation prosenttiin vedoten onkin perusteltua kutsua aikakautta segregatioon (eng. segregation) ajaksi, joka vapaasti suomennettuna tarkoittaa ”eristämistä”. (Oja 2012, 17-18; Takala 2010, 14.)

Integraation kehittämissvaiheen Oja (2012, 18) määrittää alkaneeksi vuonna 1997, kun Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen –hanke käynnistyi. Tämä oli ensimmäinen kansallinen erityisopetuksen kehittämishanke, jota seurasi kolme muuta kansallista hanketta, jotka olivat opetusministeriön ja Opetushallituksen rahoittamia ja koordinoimia. Näiden lisäksi oli myös muita kansallisia sekä paikkakunta- ja seutukohtaisia hankkeita. Kunnat, jotka osallistuivat yhteen tai useampaan kehityshankkeeseen vuosina 1997-2008 vahvistivat erityispedagogisia tietoja ja taitoja, kypsyttelivät integraatio- ja inklusioajatteluaan ja lähikouluperiaatteen soveltamista, kehittivät moniammatillista yhteistyötä, oppilaiden tuen järjestämisen rakenteellisia ja vaihtoehtoisia tapoja ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, tutustuivat muiden kuntien toimintamalleihin ja verkostoituivat. Nämä kunnat olivat huomattavasti valmiimpia vuonna 2008 aloittamaan tehostetun- ja erityisen kehittämisen. Kolmannen kehitysvaiheen eli nykyään meneillä olevan inklusion aikakauden, Oja on vuonna 2012 todennut ”juuri alkaneeksi”. (Oja, 2012, 17-19.)

Oja (2012, 17-19) ja Takala (2010, 14-17) näkevät integraation inklusiota edeltäneenä kehitysvaiheena ja he tarkoittavat inklusiolla ja integraatiolla selkeästi eri asiaa. Myös Moberg ja Savolainen (2015, 81) ovat erottaneet inklusion ja integraation käsitteet toisistaan. He ovat eritelleet erityis- ja yleisopetuksen integraatiosta kaksi eri näkemyssuuntaa; *pois-segregaatiosta* ja *ei-segregoinnin*, joista voi selkeästi nähdä inklusion ja integraation käsitteen eron. Pois-segregaatiosta näkemyksen lähtökohta on erillisten laitosten ja koulujen tehottomuus ja ihmisarvoa alentavat vaikutukset. Kirjaimellisesti integraatio viittaa tähän näkemykseen. Integraation toteuttamiseksi tarvitaan aina ensin kaksi erillistä osakomponenttia, jotka voidaan liittää toisiinsa eli toisin sanoen ennen integraatiota täytyy olla segregatiota. Myös Takalan (2010, 14) käyttämä suomenos ”yhdistäminen” englannin kielen termistä ”integration”, viittaa kahteen eri osakomponenttiin. Ei-segregoinnin lähtökohtana on puolestaan yksi yhteinen koulu, joka on sellainen, että ketään ei tarvitse sulkea sen ulkopuolelle. Tämä käsite viittaa selkeästi inklusioon. Kun tunnistaa nämä lähtökohtaiset näkemuserot integraation ja inklusion välillä, tulee aiheen hahmottaminen todennäköisesti selkeämmäksi. (Moberg ja Savolainen 2015, 81.)

Edellä mainituilla tavoilla inklusioita ja integraatiota on pyritty erottamaan toisistaan. Tästä huolimatta inklusion ja integraation –käsitteiden käyttämisessä ilmenee kuitenkin jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyttä, etenkin kansainvälisiä vertailuja tehtäessä. Tämä johtuu siitä, että esimerkiksi Yhdysvalloissa integraatio nähdään lähinnä fyysisenä integraationa, kun taas Pohjoismaissa integraation muodot; toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio on pyritty erottamaan. Pohjoismaissa todellisen integraation ja inklusion ero on kuitenkin enemmän akateeminen kuin käytännöllinen. (Moberg ja Savolainen 2015, 85.)

### **3.2 Kolmiportainen tuki**

*Kolmiportainen tuki* on koulussa ja oppimisessa käytössä oleva tuen malli, jolla on kolme tasoa; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportainen tuen malli syntyi erityisopetuksen strategian ehdotuksesta ottaa käyttöön kokonaan uusi tehostetun tuen taso ennen erityisen tuen tasoa ja se on otettu perusopetuksen lisäksi käyttöön myös esi- ja lisäopetuksessa (Oja 2012, 46). Myös Takalan (2010, 21) mukaan erityisopetuksen muutokset perustuvat pitkältä vuonna 2007 koottuun erityisopetuksen strategiaan.

*Yleinen tuki* on ensimmäinen keino antaa oppilaalle tukea ja se on käytössä heti tuen tarpeen ilmetessä eikä sen aloittaminen vaadi erillisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Oppilaiden vaikeuksia ennalta ehkäistään eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä, ohjauksella ja opetusryhmien joustavalla muuntelulla. Tuen tarpeeseen vastataan esimerkiksi tukiopetuksella, osa-aikaisella erityisopetuksella ja ohjauksella. Myös yhteistyön tekeminen oppilaan ja huoltajien kanssa on tärkeää. Jo yleisen tuen vaiheessa on käytössä kaikki tukimuodot lukuun ottamatta erityisen päätöksen vaativaa erityisopetusta ja oppiaineiden yksilöllistämistä. (Opetushallitus 2014, 62-63.)

*Tehostettu tuki* on tarkoitettu oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostetun tuen määrä ja laatu perustuu yksilöllisiin tarpeisiin ja annettava tuki on yleistä tuen vaihetta vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tuki järjestetään opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyönä. Tehostetun tuen portaalla korostuu osa-aikainen erityisopetus, opintojen yksilöllinen ohjaus ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Ennen tehostetun tuen aloittamista täytyy tehdä *pedagoginen arvio*. Pedagoginen arvio laaditaan moniammatillisena yhteistyönä oppilashuollon ammattilaisten kanssa sekä yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Tehostetun tuen vaihe vaatii myös *oppimissuunnitelman* laatimista tukea tarvitsevalle oppilaalle. Siihen kirjataan tehostetun tuen vaiheessa annettu tuki. Oppimissuunnitelma perustuu pedagogisen arviossa esiin tulleisiin tietoihin ja myös sen laatimiseen osallistuvat huoltajat ja oppilas itse. Oppilasta kuunnellaan suunnittelussa hänen ikä tasonsa mukaan. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä seuranta ja arviointi. (Opetushallitus 2014, 63-65.)

*Erityisen tuen* portaalle siirtyminen on viimeinen keino tukea oppilasta, jos tehostetun tuen tukitoimet eivät riitä. Erityisessä tuessa on käytössä kaikki perusopetuslaissa määritellyt tukimuodot. Erityisen tuen tarkoitus on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen, työtapoihin, oppimateriaaliin tai oppimisvälineisiin. Pedagogisten ratkaisujen lisäksi oppilaalla on oikeus saada myös muunlaista tukitoimia, joita ovat esimerkiksi ohjaus, henkilökohtainen oppilashuolto, avustajapalvelut ja apuvälineet. Erityisen tuen antaminen edellyttää erityisen tuen *kirjallisen päätöksen* tekemistä ja päätös edellyttää moniammatillisesti laaditun *pedagogisen selvityksen*. Selvitys vaatii oppilasta opettaneiden opettajien selvityksen oppilaan oppimisesta ja oppilashuollon moniammatillisesti tehdyn kirjallisen selvityksen aiemmista

tukitoimista. Nämä kaksi selvitystä ja niiden kirjallinen arvio muodostavat pedagogisen selvityksen. Erityisen tuen päätös on myös mahdollista tehdä ennen perusopetuksen alkamista ilman tehostetun tuen porrasta ja pedagogisen selvityksen tekemistä lääketieteellisten ja psykologisten arvioiden pohjalta. (Opetushallitus 2014, 65-67.)

Ennen erityisen tuen päätöksen mukaisten tukitoimien aloittamista on oppilaalle laadittava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS laaditaan pedagogisen selvityksen ja erityisen tuen päätöksen pohjalta ja myös tehostetun tuen vaiheessa tehtyä oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää. Laatimiseen osallistuvat opettajat, huoltajat, oppilas ja tarvittaessa muut ammattihenkilöt. Siihen kirjataan kaikki koulun käynnin kannalta oleelliset asiat: oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestämistapa, tuen edellyttämät yhteistyöt ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointia koskevat asiat. (Opetushallitus 2014, 67-68.) Kolmiportaisen tuen ratkaisujen tarkoitus ei ole olla pysyviä, vaan erityisen ja tehostetun tuen päätöksiä voidaan purkaa, kun oppilas on kuntoutunut (Takala 2010, 23).

### **3.3 Laaja-alaisen erityisopettajan työ**

Laatikaisen (2011, 15) mielestä laaja-alaisen erityisopetuksen ydin on yksilöllisen oppimisen ja opettamisen hallinta, jonka ympärille rakentuu myös ammatti-identiteetti. Laaja-alaisen erityisopettajan työssä opettaminen on keskeisessä roolissa, mikä käy ilmi Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksesta, jonka mukaan laaja-alaisen erityisopettajien työstä 66% on opettamista.

Laaja-alaisen erityisopettajan työ on suurimmaksi osaksi osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaisuus kuvaa opetusta oppilaan näkökulmasta; hän saa erityisopetusta vain osan koulussa viettämästään ajasta. Osa-aikainen opetus ja tuki voi tulla suoraan erityisopettajalta tai erityisopettajan konsultoimelta muulta koulun henkilökunnan jäseneltä, toiselta opettajalta tai esimerkiksi koulunkäynninohjaajalta. Kolmiportaisen tuen mallissa osa-aikainen erityisopetus sijoittuu pääasiassa yleisen ja tehostetun tuen tasolle, mutta myös erityisen tuen tasolla annetaan osa-aikaista erityisopetusta. Täysiaikainen erityisopetus tapahtuu ensisijaisesti erityisen tuen portaalla, mutta silti erityisen tuenkin oppilaita voi olla yleisopetuksessa ja saada osa-aikaista erityisopetusta. Erityisen tuen oppilaisiin tai oppilasryhmiin kohdistuva täysiaikainen erityisopetus voidaan antaa myös erityisryhmissä tai -luokassa. (Lahtinen 2015,

183-184.) Tässä tapauksessa opetusta antaa yleensä erityisluokanopettaja, joten se ei kuulu laaja-alaisen erityisopettajan tehtäviin.

Takalan ja Ahlin (2014) mukaan erityisopettajat tarvitsevat osaamista konsultointiin, yhteistyöhön ja erityisten opetusmetodien hallintaan, jotka liittyvät lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan sekä muihin oppiaineisiin ja käytöshäiriöiden kohtaamiseen. Lisäksi erityisopettaja tarvitsee vuorovaikutus- ja organisointitaitoja sekä kykyä katsoa asioita ”helikopterin näkökulmasta” eli erityisopettajan täytyy katsoa asioita laajasti, sillä erityisopetuksen alue on niin laaja. Laadukas erityisopetus edellyttää erityisopettajilta kykyä motivoida oppilaita, hyvää ammattitaitoa ja yhteistyötä (Takala ym. 2009).

Työnkuvaan kuuluu paljon muutakin kuin opettamista, joka käy ilmi esimerkiksi Oulun yliopistossa erityispedagogiikan aineopintoihin kuuluvan Erityispedagogiikka professiona -kurssin osaamistavoitteissa. Osaamistavoitteiden mukaan kurssin suorittamalla opiskelija saa valmiuksia toimia erilaisissa verkostoissa ja työyhteisöissä ja valmiuksia monialaiseen yhteistyöhön sekä valmiudet erilaisten pedagogisen ratkaisujen käyttöön, joista erikseen mainitaan yhteisopettajuus ja pedagoginen konsultointi. Lisäksi kurssin tavoitteissa mainitaan valmius toimia erilaisissa työyhteisön vuorovaikutus tilanteissa. Kurssitavoitteissa mainitaan myös erityisopettajan työhön oleellisesti kuuluvien dokumenttien laadinta, joita ovat pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, oppimissuunnitelma sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Monialaiseen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen tutustuminen ovat sisältöinä myös erityispedagogiikan aineopintojen harjoittelussa. (Oulun yliopisto Weboodi 2018.)

Edellä mainitut pedagogiset ratkaisut yhteisopettajuus ja pedagoginen konsultaatio ovat myös syksyllä 2017 käynnistyneen erityisopetuksen valtakunnallisen Tuetaan yhdessä! -hankkeen keskeisiä teemoja. Kehityshanke on käynnissä kesään 2020 asti, joten se on tällä hetkellä ajankohtainen. Sen tavoitteena on kehittää erityisopettajakoulutuksen sisältöjä ja hankkeen toimenpiteet kohdistuvat yhteisopettajuuden, pedagogisen konsultaation ja vahvuusperustaisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. (Tuetaan yhdessä! -hanke 2018.) Tästä voi päätellä, että laaja-alaisen erityisopettajan työkalupakista täytyy

nykyään löytyä valmiudet yhteisopettajuuteen ja pedagogisen konsultaation sekä hyvät vuorovaikutustaidot.

## 4 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva

Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva koostuu kolmesta osasta; *opettamisesta, konsultaatiosta ja taustatyöstä*. Työajasta on arvioiden mukaan 66% opettamista, 22% taustatyötä ja 12% konsultaatiota. Taustatyön ja konsultoinnin määrä vaihtelee lukuvuoden aikana tutkijat pitävät todennäköisesti, että konsultaation osuus on hieman suurempi ja taustatyön osuus pienempi. Tutkimus on teetetty kyselylomakkeena 133:lle pääkaupunkiseudulla työskentelevälle laaja-alaisille erityisopettajalle. Kyselyn mukaan opettaminen kohdistuu useimmiten oppilaisiin, joilla on hankaluuksia keskeisissä akateemisissa aineissa ja heidän opetuksensa tapahtuu henkilökohtaisesti, pienryhmissä tai yhteisopetuksena luokanopettajan kanssa. Konsultaatio käsittää yhteistyön muiden opettajien, vanhempien ja oppilashuoltoryhmän kanssa. Taustatyöt tarkoittivat puolestaan arviointia, opetuksen suunnittelua ja opetusmateriaalien valmistusta. (Laatikainen 2011, 15; Takala, Pirttimaa ja Törmänen 2009.)

Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen ja Jäntti (2016, 51-64) ovat tutkineet lukion erityisopettajien työnkuvaa vuonna 2011. Tutkimukseen osallistui 16 lukion erityisopettajaa suurimmista kaupungeista ympäri Suomea ja he mainitsivat kyselylomakkeessa viisi eniten työaikaansa kuormittavaa tehtävää. Kun nämä maininnat jaoteltiin Takalan ja muiden (2009) jaottelun mukaan opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön ja tulos oli, että tutkimukseen osallistuneiden lukion erityisopettajien työnkuvassa ajan käyttö meni lähes tasan näiden kolmen osan välillä. Taustatyöt saivat 28 mainintaa, opetustyö 27 ja konsultaatio 25. Taustatyöt pitivät sisällään kurssien suunnittelutyön, tiedotuksen, oppimateriaalin valmistuksen ja koulutus-, kehittämis- ja suunnittelutyön. Opetustyö sisälsi yksilö- ja ryhmäopetuksen sekä lukemisen ja kirjoittamisen (luki) vaikeuksien seulomisen ja -testauksen. Konsultaatiotyöhön kuului moniammatillinen yhteistyö, huoltajien tapaaminen ja erityisen tuen suunnitelmat. Takalan ym. (2009) tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat työnkuvaansa jakautumista prosentuaalisesti ja Sinkkosen ym. (2016) tutkimuksessa erityisopettajat mainitsevat kuormittavimmat työtehtävät laittamatta niitä järjestykseen, joten niitä ei voi suoraan vertailla keskenään. Erilaisesta aineiston keruutavasta huolimatta voidaan todeta, että lukion erityisopettajan työnkuva näyttää opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön jaoteltuna erilaiselta kuin peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan. Peruskoulun erityisopettajilla opetus vei suurimman osan ajan työhön käytetystä ajasta, kun

lukion erityisopettajan työaikaa opettaminen, konsultaatio ja taustatyöt kuormittivat lähes saman verran.

Takala ja Ahl (2014) ovat vertailleet suomalaisten erityisopettajien työnkuvaa ruotsalaisten erityispedagogien ja erityisopettajien työnkuvaan. Työnkuvat olivat pitkälti samankaltaisia, mutta suomalaiset erityisopettajat käyttivät enemmän segregoivaa pienryhmäopetusta sekä arvioivat oppilaita enemmän itsenäisemmin. Lisäksi Ruotsiin verrattuna Suomessa erityisopettajien konsultoiva rooli on pienempi, mutta tutkijat ovat korostaneet tarvetta konsultoivan roolin lisäämiselle mikä samalla vähentäisi segregoivan erityisopetuksen osuutta.

## **4.1 Laaja-alaisen erityisopettajan tehtävät koulussa**

### 4.1.1 Opettaminen

Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan erityisopettajien työajasta 66% oli opettamista. Opetusta annettiin useimmin oppilaille, joilla oli haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa, matematiikassa ja vieraissa kielissä. Opetuksen antamisen kolme yleisintä tapaa olivat yksilö-, pienryhmäopetus ja yhteisopettajuus.

*Yksilöopetus* on erittäin intensiivistä ja tehokasta, mutta toisaalta se on myös taloudellisesti kallis erityisopetuksen muoto. Yleisiä syitä yksilöopetuksen antamiseen on oppilaan pitkäkestoinen ongelma lukemaan oppimisessa, matemaattiset vaikeudet tai haasteet vieraan kielen oppimisessa. Aiemmin laaja-alaisen erityisopettajan antama yksilöopetus on ollut lähes pelkästään artikulaatiovirheiden korjaamista. Nykyään laaja-alaisen erityisopettajien aika riittää yhä harvemmin tähän ja monesti artikulaatio-ongelmat on hoidettu kuntoon jo päivähoidon ja esiopetuksen aikana. (Takala 2010, 61.) Yksilöopetuksen etuja on rauhallinen ympäristö ja se, että erityisopettaja oppii tuntemaan oppilaat hyvin, koska opetus tapahtuu kahden kesken (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009).

*Pienryhmäopetus* on yleisin laaja-alaisen erityisopetuksen muoto. Opetusta saa kerrallaan 2-10 oppilasta. Opetusryhmä voidaan muodostaa samojen haasteiden kanssa painivista oppilaista, mikä helpottaa erityisopettajan suunnittelutyötä ja se mahdollistaa tehokkaan ajankäytön oppitunneilla. Sekä yksilö-, että pienryhmäopetuksen varjopuolina nähdään, että



jotkut oppilaat voivat kokea leimautumista, koska heidät haetaan opiskelemaan pois isosta luokasta. Lisäksi yksilöopetuksessa ei ole sosiaalista kanssa käymistä ikätovereiden kanssa ja ainoana oppilaana oleminen voi olla ahdistavaa. (Takala 2010, 62; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009.) Vaikka inklusion asettama muutospainne on olemassa, annetaan erityisopetusta varsin usein segregoidusti erillään muusta luokasta. Suomessa tätä tapahtuu toistaiseksi vielä enemmän kuin Ruotsissa (Takala & Ahl 2014).

*Yhteisopettajuus* on yksi Tuetaan yhdessä! -hankkeen pääteemoista. Yhteisopettajuutta kutsutaan joskus myös samanaikaisopettajuudeksi. Opettajat käsittävätkin nämä kaksi käsitettä arkikielessä usein samana asiana. Tutkijoiden mukaan käsitteiden välillä on kuitenkin näkökulmaeroja; yhteisopettajuus korostaa opettajien välistä yhteistyötä ja samanaikaisopettajuus puolestaan kuvastaa opetustapahtuman samanaikaisuutta. (Louhela-Risteelä 2016, 78.) Myös Takalan (2010, 62) mukaan yhteisopettajuus-termi korostaa, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Louhela-Risteelä (2016, 78) kertoo termin samanaikaisopettajuus tuntuneen riittämättömältä kuvaamaan hänen ja hänen työparinsa pitkäaikaista ja sujuvaa yhteistä opettajuutta, jota paremmin kuvaa käsite yhteisopettajuus, vaikkakin aluksi hän kuvailee yhteistyötä samanaikaisopettajuudeksi. Tätä tukee myös Pakarisen, Kyttälän ja Sinkkosen (2010) näkemys siitä, että yhteisopettajuus on samanaikaisopettajuuden kehittynein muoto.

Yhteisopettajuus tarkoittaa tilannetta, jossa kaksi opettajaa opettaa samanaikaisesti luokkaa tai ryhmää samassa tilassa. Pelkkä kahden opettajan läsnäolo luokassa ei kuitenkaan vielä tarkoita yhteistä opettajuutta, vaan se edellyttää vuorovaikutteisuutta ja yhteisvastuullisuutta. Vaikka usein yhteisopettajuudessa toinen työparista on erityisopettaja, ja toinen joko aineen- tai luokanopettaja, sen edellytys ei kuitenkaan ole, että toinen opettajista on erityisopettaja. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010.) Opettajien yhteistoimintaan perustuvia malleja voidaan pitää vähemmän segregoivina ja leimaavina kuin yksilö- ja pienryhmäopetusta (Lahtinen 2015, 189).

Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011) ovat luetelleet tekijöitä, joita onnistunut samanaikaisopettajuus edellyttää ja jotka varmistavat opettajien keskinäisen tasa-arvoisuuden ja joilla vältetään ristiriitainen viestintä oppilaille. He ovat nostaneet esiin opetuksen suunnittelun, näkemyksistä keskustelun ja yhteisen käsityksen muodostamisen, keskinäisen luottamuksen rakentamisen ja yhteisistä luokkakäytänteistä sopimisen. Dahlgren

ja Partanen (2012, 248) ovat omien kokemustensa pohjalta kertoneet, että yhteisopettajuus edellyttää opettajilta rohkeutta, epävarmuuden sietämistä ja halua kokeilla uutta. Onnistumisen kannalta on myös tärkeää, että opettaja pystyy jakamaan luokkahuoneautonomian toisen opettajan kanssa (Ahtiainen ym. 2011). Takala (2010, 63) nostanut esiin, että opettajien tasa-arvoisuus luokassa vaatii myös erityisopettajalta hyvää aineenhallintaa.

Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 339-344) ovat esitelleet kolme erilaista variaatiota toteuttaa yhteisopettajuutta. Ensimmäinen malli on *avustava ja täydentävä opettaminen*, jossa toinen opettajista kantaa selkeästi päävastuun opettamisesta ja toisen opettajan rooli vaihtelee tarpeen mukaan. Erityisopettajan rooli on tässä mallissa usein auttaa havainnollistaa tunnilla käytäviä asioita tukea tarvitseville oppilaille ja auttaa heitä. Tämä malli mahdollistaa oppilaiden havainnoin luokassa, johon ei muuten jäisi aikaa. *Rinnakkain opettamisessa* työparista molemmat opettajat kantavat vastuun opetuksesta. Luokassa on kaksi ryhmää, joissa opetusta tapahtuu yhtä aikaa. Olennaista on myös millä perusteilla ryhmäjako tehdään; muodostetaanko taitotason tai haasteiden mukaan homo- vai heterogeenisiä ryhmiä. Opiskeltavat asiat voivat olla samoja tai opetus voi olla eriytettyä. Yksi variaatio rinnakkaisopetuksesta on työpisteopetus, jossa oppilaat kiertävät työpisteillä. *Tiimiopetuksessa* työpari kantaa yhteisvastuun koko luokasta. Opetus suunnitellaan, arvioidaan ja toteutetaan tiiviissä yhteistyössä ja koko luokka saa samaa opetusta. Onnistunut tiimiopetus on vaativampi toteuttaa kuin avustava ja täydentävä – ja rinnakkaisopetusmallit, joten siksi ne ovat hyviä tapoja aloittaa yhteisopettajuus. (Rytivaara, Pulkkinen ja Takala 2012, 339-344.)

Opettajien yhteistyö opetustilanteissa ei hyödytä pelkästään tukea tarvitsevia oppilaita, vaan hyvä yhteisopettajuus onnistuessaan hyödyttää myös muita oppilaita sekä työparina työskenteleviä opettajia. Yhteisopettajuus mahdollistaa työparille jatkuvan vertaistuen, toiselta opettajalta oppimisen ja antaa mahdollisuuden hyödyntää opetuksessa omia vahvuuksia. Erityisopettajan näkökulmasta yhteisopettajuus tuo vaihtelua, sillä isossa luokassa pääsee näkemään myös ikäluokan niin sanottujen ”normaalien” oppilaiden työskentelyä koulun arjessa. (Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen 2010.) Lisäksi se, että oppilaiden arviointia on tekemässä useampi aikuinen hyödyttää sekä oppilasta että opettajia (Partanen ja Dahlgren 2012, 238).

#### 4.1.2 Konsultaatio

Esi-, luokan ja aineenopettajat tarvitsevat inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tueksi tietoa ja ohjausta oppilaiden tuen tarpeen havainnointiin, tukitoimien suunnitteluun ja toteutukseen, dokumenttien laadintaan ja kolmiportaisen tuen prosessien käynnistämiseen. Näissä vaiheissa konsultoinnin avulla tukitoimet voidaan kohdistaa oppilaan lähikouluun. (Mikola & Oja 2015, 11.)

Takalan ym. (2009) tutkimuksessa erityisopettajien työajasta 12% oli konsultaatio työn tekemistä. Konsultaatio sisälsi yhteistyön tekemisen muiden opettajien, vanhempien ja oppilashuollon kanssa. Takala ja Ahl (2014) ovat todenneet erityisopettajan konsultoivalle roolille on tarvetta ja siksi heidän mielestään Suomessa pitää kehittää erityisopettajan työkalutuuuria konsultoivaan suuntaan.

Konsultatiivista työtettä on kehitetty Tehostetun ja erityisen tuen Verkkokehittämiskeskityshankkeeseen kuuluneen 11 pohjoissuomalaisen kunnan ja Oulun yliopiston kasvatopsykologian klinikan yhteistyössä toteutetussa SOLMU-koulutuksessa. Verkko-hankkeen tavoitteena oli muun muassa luoda uusia toimintamalleja, jotka perustuvat yhteisopettajuuteen sekä laajentaa konsultatiivista työtettä hankkeeseen osallistuneissa kunnissa ja luoda sen käyttöä edistäviä malleja ja käytännön työkaluja. Yksi SOLMU-koulutuksen pohjalta kehitetty malli oli erityisopettajan konsultaatiotunti, johon muut opettajat saivat vapaasti osallistua ja varata aikaa. Erityisopettajan rooli oli näillä tunneilla olla lähinnä kuuntelijana. Soini ja Mäenpää (2012, 43) sekä Mikola ja Oja (2015, 11) pitävät erityisopettajan konsultoivaa työtettä muiden opettajien työssä jaksamisen edistäjänä. Konsultoiva työote on joustava ja muunneltavissa oleva ohjauksellinen toimintamalli. Konsultoivaa työtettä voi toteuttaa niin työyhteisön sisällä, kuin eri ammattikuntien kesken ja se sopii myös huoltajien tukemiseen. (Soini & Mäenpää 2012, 62.)

Oja (2015) on todennut, että konsultatiivinen ja ohjaava työote on erityisopetuksessa vielä niin nuori käsite, että sille ei löydy tarkkaa määritelmää. Konsultoivan työotteen lähikäsitteitä ovat esimerkiksi ohjaus, mentorointi, konsultointi, työnohjaus ja valmennus. Laatikainen (2011, 137) on puolestaan määritellyt erityispedagogisen konsultoinnin seuraavasti: ”Erityispedagogisella konsultoinnilla tarkoitetaan pääasiassa erityisopettajan asiantuntijana antamaa luokan- ja aineenopettajien, mutta tarvittaessa myös muiden ammattilaisten neuvontaa ja ohjausta”. Laatikainen (2011, 137) mainitsee, että konsultaatio ja yhteistyö ovat

keskenään läheisiä käsitteitä, mutta ero on siinä, että konsultaatio on laajempi käsite kuin yhteistyö. Laatikainen (2011, 137) toteaa kuitenkin myös konsultaation olevan yhdessä pohtimista ja suunnittelua mikä viittaa selkeästi konsultoinnin ja yhteistyön läheiseen yhteyteen. Takalan ym. (2009) mukaan erityisopettajat kokevat konsultoinnin yhteistyön tekemisenä eikä heidän mielestään ole tarpeellista erottaa konsultointia ja yhteistyötä toisistaan. Laatikainen (2011, 138) näkee, että konsultointi kuuluu luonnollisena osana erityisopettajan työhön; esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välinen keskustelu oppilaasta voidaan laskea konsultoinniksi, vaikka sitä ei konsultoinniksi kutsuttaisikaan.

Sundqvist & Ström (2015) ovat tutkineet erityisopettajan konsultoivaa roolia. He löysivät tutkimuksessaan kolme erilaista konsultoinnin tapaa: neuvova konsultointi, peilaava (reflektioiva) konsultointi ja yhteistoiminnallinen konsultointi. Tutkijat pitävät yhteistoiminnallista konsultointia potentiaalisimpina konsultointi tapana erityisopettajan ja luokanopettajan välillä. Keskeistä tässä konsultointimallissa on asiantuntijuuden jakaminen ja vastavuoroisuus. Myös Mikola ja Oja (2015, 12-13) pitävät konsultoivan työotteen yhtenä keskeisinä asiasana jaettua asiantuntijuutta.

Mikolan & Ojan (2015, 20-21) mukaan kasvatus- ja opetuslalla konsultaatiotyölle on tunnusomaista yhteistyö, tukeminen, monipuolinen osaaminen, jakaminen ja luottamus. Konsultti tarvitsee tietoa organisaatiosta, teoriasta ja käytännöstä sekä vuorovaikutuksesta. Kasvatusyhteisöissä konsultatiivisen työn kohteena on ensisijaisesti yksittäisten oppilaiden asioiden hoitaminen, kolmiportaisen tuen prosessit ja erilaisten ongelmatilanteiden ratkominen.

Takalan ym. (2009) tutkimuksessa oppilashuollon yhteistyö oli osa erityisopettajien konsultaatio työtä. Moniammatillinen yhteistyö linkittyy olennaisesti oppilashuoltoryhmään (Vainikainen, Thunberg ja Mäkelä 2015, 109). Oppilashuolto järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Oppilashuollon palveluja ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollonpalvelut. (Opetushallitus 2014, 77.) Moniammatillinen yhteistyö koetaan keinona ennalta ehkäistä ongelmien syntymistä ja välineenä ongelmiin puuttumiseksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Vainikainen, Thunberg ja Mäkelä 2015, 109). Nykäsen, Riskun ja Puukarin (2017, 309) mukaan monialaisen yhteistyön tarkoitus on edistää ja tukea ohjausta tarvitsevan lapsen, nuoren tai

aikuisen mahdollisuuksia elää täysipainoista elämää ja löytää ratkaisuja niihin kysymyksiin ja ongelmiin, joita hänellä on. Oja (2012, 59) on todennut, että kolmiportaisen tuen myötä yhteistyön määrä ja moninaisuus toisten opettajien, avustajien, kouluterveydenhuollon, psykologin, kuraattorin, sosiaalitoimen, nuorisotoimen ynnä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa on laajentunut erityisopettajan näkökulmasta katsottuna. Pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja HOJKS:in tekeminen edellyttävät moniammatillista yhteistyötä (Vainikainen, Thunberg ja Mäkelä 2015, 109). SOLMU-koulutuksen osallistajat kokivat konsultoivan työotteen toimivana systeeminä muun muassa oppilashuoltoryhmässä, koska se esimerkiksi luo palavereihin selkeän struktuurin (Soini & Mäenpää 2012, 36).

Oppilaiden nivelvaiheiden siirtymissä laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyöverkostoon kuuluu esimerkiksi varhaiserityisopettaja, yläkoulun laaja-alaiset erityisopettajat ja -erityisluokanopettajat ja puheterapeutti (Laatikainen 2011, 236).

#### 4.1.3 Taustatyöt

Takalan ym. (2009) tutkimuksessaan erityisopettajien työstä taustatöiden osuus oli 22% ja se koostui arvioinnista, oppimateriaalin tekemisestä ja hankkimisesta sekä opetuksen suunnittelusta. *Arvioinnin* tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee olla monipuolista, oikeudenmukaista ja oppimista ja osallisuutta edistävää. Lisäksi arvioinnin avulla saatua tietoa hyödynnetään opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa. Opettajalle arviointi on väline oman työn reflektointiin ja se luo perustaa opetuksen eriyttämislle ja tuen tarpeen tunnistamisille. Suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta, mutta arviointiin kuuluu myös yhteistyö kodin kanssa. (Opetushallitus 2014, 47.) Tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan ja erityisen tuen HOJKS:iin kirjataan omat kohdat arviointimenetelmistä, joilla oppilas voi osoittaa osaamistaan. Erityisen tuen vaiheessa oppiaineen yksilöllistäminen merkitsee sitä, että oppiainetta arvioidaan oppilaan kohdalla HOJKS:iin tarkoin kirjoitetuin yksilöllisten tavoitteiden mukaan (Opetushallitus 2014, 65 & 68).

Erityisopettajilla on käytössä arviointiin erilaisia ja eri ikäisille tarkoitettuja seuloja ja testejä, joiden avulla saadaan tarkkaa tietoa esimerkiksi mahdollisista hahmottamisen, fonologisen prosessoinnin, kuullun ymmärtämisen, työmuistin, lukukäsitteen hallinnan tai toiminnan

ohjauksen pulmista. Seulontatutkimuksia, esimerkiksi kaikkien ensiluokkalaisten seulonta, tehdään tavallisesti koulun alussa ja eri siirtymävaiheissa. Testien avulla voidaan selvittää esimerkiksi luki-vaikeutta, jonka testaamiseen on olemassa useita erilaisia testejä. Yksi seula ei mittaa kuin yhtä asiaa, joten oppilaiden jatkuva havainnointi ja arviointi ovat tärkeitä. Takala (2010, 39) onkin todennut, että opettajien tärkein arvioinnin väline on pedagoginen silmä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettajalle kehittyy ajan kuluessa erilaisia lapsia kohdatessaan käsitys ja ymmärrys lapsen taitotasosta ja sen vaihtelusta. (Takala 2010, 39-41.) Sinkkoson ym. (2016) tutkimuksessa kaikki lukion erityisopettajat mainitsivat lukiseulonnan yhtenä kuormittavimmista työtehtävistä. Tutkimuksessa lukiseulonta kuului erityisopettajan työnkuvan jaottelussa opettamiseen.

Oppimateriaalien valmistelussa yksi keino tukea oppilasta on oppimateriaalin selkeyttäminen. Oppimateriaalin selkeyttämisessä pohjana toimii opetussuunnitelman asettamat tavoitteet, jonka pohjalta opettaja päättää mitkä asiat ovat oleellisia kokonaisuuden kannalta. Tarkoitus on saada opittavat asiat mahdollisimman helppo lukuiseen ja ymmärrettävään muotoon. Selkokieltä ja visualisointia kuvien avulla voi käyttää selkeyttämisen apuna. Oppilaat ovat erilaisia, joten myös selkeyttämisessä tulee huomioida yksilölliset tarpeet ja on hyvä kuunnella myös oppilasta, kun oppimateriaalia selkeytetään. Tämä myös motivoi oppilasta hyväksymään selkeytetty oppimateriaali. Oppimateriaalin havainnollistaminen auttaa myös monia lapsia oppimaan. (Alila, Häyrynen, Lähteenmäki, Räihä, Sieppi ja Sipilä 2015, 51-54 & 58-59.) Esimerkiksi matematiikassa, joka on käsitteellinen ja abstrakti oppiaine ja minkä haasteet olivat yksi pääsyistä erityisopetukseen Takalan ym. (2009) tutkimuksessa, havainnollistamisen välineet ovat tärkeitä.

## **4.2 Erityisopetuksen toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri portaita**

Björn, Aro, Koponen, Fuchs ja Fuchs (2016) ovat vertailleet Suomen ja Yhdysvaltojen kolmiportaisia tukijärjestelmiä. Yhdysvalloissa tuen eri tasoilla on selkeät määritelmät jokaisella tasolla tuen intensiteetistä, kestosta ja sisällöstä. Suomessa ei ole yhtä selkeitä ohjeita tukeen, vaan kolmiportainen tukijärjestelmä on enemmän hallinnollinen rakenne.

Ström (2002, 129) on todennut, että lähtökohta erityisopettajan toimintamallien tarkasteluun on erityispedagogiikan eri näkemykset toiminnan kohteesta, laadusta ja funktiosta koulujärjestelmästä. Erityispedagogisen toiminnan kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai

kouluyhteisö. Toiminnan laatu voi olla korjaavaa, ennalta ehkäisevää tai rakenteita muuttava. Huhtasen (2011, 44) mukaan ihanne tilanne olisi, että ennalta ehkäisevä toiminta yleisen tuen portaalla olisi koko tukijärjestelmän kivijalka. Tällöin korjaavan toiminnan osuus olisi erityisopettajan työstä mahdollisimman pieni.

Lahtinen (2015, 183) on jakanut osa-aikaisen erityisopetuksen kahdenlaisiin toimintamalleihin: perinteisiin *yksilö- ja pienryhmäopetusmalleihin* ja *kouluyhteisöön ja koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin kohdistuvaan malliin*. Jälkimmäisessä mallissa erityisopettajan työ kohdistuu tukea tarvitsevan oppilaan sijasta opettajaan, koulun muuhun henkilökuntaan sekä mahdollisesti koulun ulkopuolella olevaan yhteistyökumppaniin. Koulussa toimivan laaja-alaisen erityisopettajan toiminta kohdistuu näin koko kouluyhteisöön.

Lahtinen (2015, 184) on esittänyt laaja-alaisen erityisopettajan erilaisia toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri tasoilla. Kouluyhteisöön ja muihin yhteistyötahoihin kohdistuva toiminta tapahtuu ensisijaisesti yleisen tuen tasolla. Erityisopettajan työnkuvana tässä vaiheessa on olla esimerkiksi suunnittelija, asiantuntija, konsultti, neuvoja, kollegaohjaaja tai työnohjaaja. Toimintamalleista, jotka suuntautuvat kouluyhteisöön Lahtinen (2015, 184) on nostanut esiin resurssiopettaja-, konsultaatio-, koordinaattori-, valmentaja ja mentorimallin. Tehostetun tuen tasolla laaja-alaisen erityisopettajan toiminta kohdistuu useimmiten oppilasryhmään ja yksittäiseen oppilaaseen. Toimintamalleista tällä tasolle Lahtinen (2015, 184, 188-190) on maininnut yhteisopettajuuden eri variaatiot. Tehostetussa tuessa erityisopetus voi myös olla yksilö- tai pienryhmäopetusta. Pienryhmäopetus oli Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksen perusteella suosituin opetusmuoto erityisopettajien keskuudessa. Yleisopetuksessa mukana olevien erityisen tuen päätöksen omaavien oppilaiden tukemiseksi laaja-alaisen erityisopettajan toimintamallit ovat samat kuin tehostetun ja yleisen tuen tasolla (Lahtinen 2015, 184).

Ström (2002, 134) on vuosituhannen alkupuolella todennut, ettei yksilökeskeinen näkökulma yksinomaan selitä koulussa esiintyviä vaikeuksia ja ongelmia, vaan ongelmat voivat johtua myös oppimisympäristöstä tai kouluorganisaatiosta. Tästä syystä tarvitaan myös ennaltaehkäisevää ja rakenteita muuttavaa toimintaa, joka kohdistuu yhden oppilaan sijasta koko luokkaan tai kouluyhteisöön. (Ström 2002, 134.) Yleisen tuen portaalla erityisopettajan toiminta on luonteeltaan ennalta ehkäisevää ja onnistuakseen, kolmiportainen tuki tarvitsee

ison panostuksen yleiseen tuen vaiheeseen (Oja 2012, 44). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 75-76) korostetaan yleisen tuen vaiheessa ennakoivaa toimintaa ja ennakkoinnin keinoiksi mainitaan eriyttäminen, opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö, ohjaus ja opetusryhmien muokkaaminen.

Ennalta ehkäisevänä toimintana erityisopettaja voi opetuksen ja oppimisympäristön suunnittelun avulla edistää oppilaidensa oppimista luomalla sellaiset puitteet, että oppilaan on helppo keskittyä oppimiseen. Yksi tapa on opetuksen jäsentäminen *strukturoinnin* avulla. Etukäteen jäsennetyt raamit ja rutiinit luovat turvaa ja suuntaavat oppilaan energian oppimiseen. Koulussa esimerkki struktuurista on lukujärjestys, mutta myös oppitunnin voi strukturoida pienempiin osiin ja laittaa tunnin kulku näkyviin. Oppitunnin jäsentämisestä pienempiin osiin hyötyvät kaikki oppilaat sekä myös opettaminen on selkeämpää. Samoin kun opetuksen strukturointi myös opetuksen visualisointi auttaa monia oppilaita. Visualisointi auttaa suurinta osaa ihmisistä omaksumaan ja muistamaan tietoa paremmin. Koulussa visualisointi toimii apuvälineenä esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen, toimintaohjeina ja syy-seuraus-suhteiden ymmärtämiseen. (Alila ym. 2015, 44-50.)

Ennakointi voi olla myös tukiopetuksen antamista eli oppilaalle vaikeassa aineessa käydään tulevien oppituntien asioita läpi jo ennakkoon, jotta oppitunnilla seuraaminen käy helpommaksi (Allilla ym. 2015, 57). Laaja-alaisen erityisopettajan työ on yleisen tuen portailla myös perinteistä yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien opettamista. Arviointi ja erilaisten seulojen tekeminen on myös tärkeä osa erityisopettajan ennakoivaa työtä. Seulonta on tärkeää heti koulutaipaleen alussa, jotta voidaan havaita mahdolliset pulmat (Takala 2010, 40).

Yleisen tuen tasolla toimintamallit ovat ensisijaisesti sellaisia, että ne kohdistuvat kouluyhteisöön sekä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin, ja sitä kautta yleisen tuen toimenpiteet koskettavat kaikkia koulun oppilaita. *Resurssiopettajamallissa* oleellisessa asemassa on erityisopettajan kokonaisnäkemys tilanteesta ja ongelmasta. Myös kolmiportaisen tuen periaatteen mukainen varhainen puuttuminen ja ennalta ehkäisevä toiminta on tärkeää. Resurssiopettajan toiminta kohdistuu oppilaaseen, mutta myös kouluinstituution muille tasoille, esimerkiksi oppilasryhmiin ja koko kouluyhteisöön. Erityispedagoginen toiminta on kokonaisvaltaista ja erityisopettajan rooli on monipuolinen. Ström (2002, 132) pitää resurssiopettajamallia Suomen oloihin hyvänä toimintamallina, mutta



hän korostaa samalla myös, että toimintamalli vaatii erityisopettajan konsultaatiotaitojen lisäämisen tarvetta. Luokan- ja aineenopettajilta toimintamalli vaatii erityispedagogisen kompetenssin. Tässä mallissa erityisopettajan työ on käytännössä esimerkiksi yksilö-, ryhmä-, ja yhteisopetusta, dokumenttien laadintaa ja seuranta, erityisopetuksen koordinoitua ja suunnittelua ja konsultointia. (Lahtinen 2015, 184-185; Ström 2002, 131-132).

*Konsultaatiomallissa* erona resurssiopettajamalliin on, että se korostaa nimensä mukaisesti erityisopettajan roolia konsulttina. Muutoin konsultaatiomallin lähtökohdat, toteutus ja sisältö ovat samat kuin resurssiopettajamallissa. (Ström 2002, 132). Konsultoivaan erityisopetusmalliin kuuluu kattava yhteistyö koko koulun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien välillä. Perusideana on erityispedagoginen vaikuttaminen epäsuorasti eli käytännössä laaja-alainen erityisopettaja auttaa pedagogisen konsultoinnin avulla toisia opettajia ja vanhempia auttamaan lasta, joka opiskelee yleisopetuksessa. (Lahtinen 2015, 186). Lahtinen (2015, 186) ja Ström (2002, 132) pitävät konsultaatiomallin etuina, että erityispedagogisen toiminnan vaikutus yltää koko kouluuyhteisöön, yhteistyön lisääntymistä, joustavuutta ja tehokkuutta.

*Koordinaattorimallissa* erityispedagogiikan asiantuntija ei tavallisesti itse anna opetusta, vaan hän on vastuussa siitä, että erityispedagogista opetusta ja palveluja tarvitsevat oppilaat saavat oikeuksiensa mukaista apua. Nimensä mukaisesti hän siis koordinoi erityisopetusta. Erityisopetuksen koordinaattorin erikoistehtävänä on huolehtia oppilaiden siirtymisestä nivelvaiheessa, kun oppilas siirtyy kouluasteiden ja oppilaitosten välillä. Käytännön tehtävät ovat pitkälti samoja kuin resurssi- ja konsultaatiomalleissa, mutta koordinaattorimallissa tehtävät sijoittuvat enemmän hallintoon sekä hallinnon ja käytännön koulutyöskentelyn välimaastoon. *Valmentaja- ja mentorimalli* pyrkii vastaamaan spesifien ongelmien asettamiin haasteisiin. Laaja-alaisen erityisopettajan valmennusmalli sopii paikkoihin, joissa on käytössä vain pienet resurssit erityisopetukseen, mutta tuen tarvitsijoita paljon. Mallin tarkoituksena on, että erityisopettaja valmentaa, kouluttaa ja tukee muita opettajia, että he osaavat opettaa esimerkiksi vakavien oppimisvaikeuksien kanssa painivia oppilaita. Erityisopettajan valmennus ja mentorointi on käytännössä teoriaa, demonstraatiota, harjoitusten ohjaamista ja palautteen antamista. (Lahtinen 2015, 186.)

Tilastokeskuksen mukaan syksyllä 2016 tehostettua tukea sai 9% koko peruskoulun oppilasmassasta ja heistä 75 prosentilla tukitoimiin kuului osa-aikainen erityisopetus

(Tilastokeskus 2017). Näiden lukujen perusteella voidaan tulkita, että laaja-alaisen erityisopettajan työstä haukkaa ison osan tehostetun tuen oppilaiden opettaminen ja toiminta heidän oppimisen tukemiseksi.

Tehostetun tuen tasolla laaja-alaisen erityisopettajan tekemä työ on osa-aikaista erityisopetusta, joka kohdistuu Lahtisen (2015, 185) mallissa ensisijaisesti yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmiin, kun yleisen tuen tasolla erityisopettajan toiminta kohdistui useammin muualle kuin yksittäiseen oppilaaseen. Huhtanen (2011, 112) on kuitenkin nostanut esiin, että tehostetun tuen kohteena täytyy olla myös pedagogiset käytänteet ja oppimisympäristö.

Tehostetun tuen vaiheessa erityisopettajan työtapoja ovat muun muassa yhteistoimintamallit eli yhteisopettajuuden eri variaatiot (Lahtinen 2015, 185). Yhteisopettajuuden eri mallit olivat myös Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan laaja-alaisen erityisopettajien antaman osa-aikaisen erityisopetuksen yksi toteutus tapa. Yleisin erityisopetuksen muoto oli kuitenkin pienryhmäopetus, mutta myös yksilöopetus oli suosittua. Yksilö- ja pienryhmäopetus annetaan eri tilassa erillään muusta luokasta; esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan omassa pienemmässä luokassa, joten ne ovat segregoivia opetusratkaisuja. Opetussuunnitelmassa määritetään, että tehostetun tuen portaalla voidaan käyttää kaikkia olemassa olevia tukitoimia, pois lukien erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen (Opetushallitus 2014, 76).

Kun erityisopetus on yksilökeskeistä, voidaan se määritellä yksilöön kohdistuvaksi korjaavaksi toiminnaksi (Ström 2002, 133). Myös Huhtasen (2011, 44) näkemys on, että tehostetun ja erityisen tuen tasolla erityisopetuksen luonne on korjaavaa ja yleisen tuen tasolle toiminta on ennalta ehkäisevää. Tehostetun tuen tasolla annettavat tukitoimet perustuvat pedagogisen arvioon ja noudattavat oppilaalle tehtyä oppimissuunnitelmaa. Tuki voidaan antaa samanaikaisesti useissa eri muodoissa ja tehostettu tuki huomio oppilaiden yksilölliset tarpeet (Opetushallitus 2014, 76.)

Syksyllä 2016 erityistä tukea peruskouluikäisistä oppilaista sai 41 000 oppilasta mikä on 7,5% kaikista peruskoulun oppilaista. Erityisen tuen piirin kuuluvien oppilaiden opetus oli jakautunut niin, että 20% kävi koulua kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, 38% sai opetuksen kokonaan erityisryhmässä ja 42% sekä yleisopetuksessa, että erityisryhmässä. (Tilastokeskus 2017.) Tämän tilaston mukaan erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita osa-aikaista

erityisopetusta joko kokonaan tai osittain yleisopetuksessa saa siis noin 25 400 oppilasta ja täysiaikaista erityisopetusta erityisryhmässä noin 15 600. Jos erityisen päätöksen saanut oppilas opiskelee täysiaikaisesti erityisryhmässä, opetuksen antaja on yleensä erityisluokanopettaja, eikä laaja-alainen erityisopettaja.

Laaja-alaisen erityisopettaja voi toteuttaa opetusta samalla tavalla kuin tehostetun tuen tasolla esimerkiksi yksilö- ja pienryhmäopetuksena tai yhteisopettajuuden keinoin isossa luokassa (Lahtinen 2015, 184). Erityisen tuen vaiheessa oppilas saa vielä aiempaa yksilöllisempää opetusta ja ohjausta (Takala 2010, 23). Isoin ero tehostettuun tukeen on, että erityisen tuen päätös antaa mahdollisuuden tarvittaessa yksilöllistää oppiaineita (Opetushallitus 2014, 69).

## 5 Johtopäätökset

Tarkoitukseni oli tässä tutkielmassa kuvailla laaja-alaisen erityisopettajan työtä ja vastata tutkimuskysymyksiin: mitä tehtäviä laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluu ja mitkä ovat laaja-alaisen erityisopettajan toimintamalleja kolmiportaisen tuen eri vaiheissa?

Takala ym. (2009) ovat jakaneet laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan kolmeen osaan: opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön. Laaja-alaisen erityisopettajan työ näyttääkin peruspiirteittäin koostuvan näistä kolmesta osasta. Opettaminen koostuu erimuotoisesti järjestetystä opetuksesta; yksilö-, pienryhmäopetuksesta ja yhteisopettajuudesta. Näistä yhteisopettajuus on selvästi pinnalla oleva malli, koska se on yksi pääteema valtakunnallisessa erityisopetus hankkeessa ja se nousee esille myös erityispedagogiikan tutkinto-ohjelmaan kurssien tavoitteista. Yhteisopettajuus tunti isossa luokkahuoneessa luokan- tai aineenopettajan kanssa on inklusiivisempi ratkaisu kuin antaa erityisopetusta pienryhmä- ja yksilöopetusta eri tilassa. Yhteisopettajuudesta on olemassa erilaisia variaatiota. Yhteisopettajuus on kuitenkin näistä pisimmälle viety malli, jossa opetus on yhteistyötä suunnittelusta itse opetukseen. Kolmiportaisen tuen jokaiseen vaiheessa erityisopettajan työnkuvaan kuuluu osa-aikaisen erityisopetuksen antaminen, ja yleisin syy erityisopetukseen on vaikeudet keskeisissä akateemisissa eli lukemisen ja kirjoittamisen pulmat, matematiikka ja vieraat kielet. Keinoja opetuksen tukemiseen on esimerkiksi tukiopeutus, jota voidaan antaa myös ennakkoon tai esimerkiksi eriyttämällä opetusta. Takalan ym. (2009) tutkimuksessa opettamiseen kului erityisopettajien arvion mukaan 66% työajasta eli suurin osa työajasta on opettamista.

Lukion erityisopettajien työnkuva oli jakautunut lähes tasan opettamisen, konsultaation ja taustatöiden välillä (Sinkkonen ym. 2016). Lähtökohdat ovat kuitenkin erilaiset lukion erityisopettajan työssä, sillä heidän oppilaansa ovat nuoria ja osa jo täysi-ikäisiäkin. Lisäksi lukiossa ei enää ole koko ikäluokkaa, vaan oppilaat hakeutuvat lukioon vapaaehtoisesti. Myös lukiseulonta työ luokiteltiin kuuluvaksi opettamiseen, kun Takalan ym. (2009) tutkimuksessa se oli taustatyötä.

Konsultaatioon, jonka osuus työstä oli 12%, kuuluu yhteistyön tekeminen luokan- ja aineenopettajien, huoltajien sekä oppilashuollon kanssa eli konsultaatio työ on käytännössä kokonaan yhteistyön tekemistä. Yhteisopettajuuden tavoin, termi pedagoginen konsultaatio

nousee esiin niin kehityshankkeesta kuin erityispedagogiikan kurssien tavoitteissa. Konsultaatio työ kuuluu erityisopettajan työnkuvaan kolmiportaisen tuen kaikilla vaiheissa, kun erityisopettaja etsii yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa sopivia tukikeinoja oppilaille. Laatikainen (2011, 15) on todennut laaja-alaisen erityisopettajan työn keskiössä olevan yksilöllisen opetuksen. Erityisopettaja opettaa useimmiten pientä ryhmää tai yksilöä segregoidussa ryhmässä, mutta konsultoimalla toista opettajaa nämä tukikeinot voidaan tuoda oppilaan omaan luokkaan. Näin erityisopettaja voi jakaa omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan, mikä on keskeistä konsultoinnissa. Takalan ja Ahlin (2014) näkevät Suomessa tarvetta konsultoivan työotteen lisäämiselle, mikä samalla vahvistaa inklusion toteutumista. Yleisessä tuessa eri toimintamallien keskiössä on erityisopettajan konsultoiva rooli, joka on ennakoivaa ja rakenteita muuttavaa. Tehostetun - ja erityisen tuen siirtymä vaiheessa konsultointityö on muun muassa moniammatillista oppilashuollon yhteistyötä, kun laaditaan pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä.

Taustatöihin erityisopettajilla meni työajasta 22% (Takala ym. 2009). Taustatyöt pitävät sisällään arvioinnin, suunnittelun ja materiaalit. Erityisopettajan arviointi työ on jatkuvaa, sillä oppilaiden tukeminen ja varhainen ongelmiin puuttuminen edellyttää jatkuvaa arviointia. Arviointi edellyttää opettajalta pedagogista silmää, joka kehittyy kokemuksen kautta. Arviointiin kuuluu myös erilaisten testien ja seulojen teettäminen oppilaille. Arviointi on myös yhteistyön tekemistä huoltajien kanssa, mikä korostuu tehostetun tuen ja erityisen vaiheessa, kun laaditaan oppimissuunnitelmaa tai HOJKS:ia. Taustatyöhön kuuluu myös opetuksen suunnittelu ja oppimateriaalin hankkiminen ja valmistaminen. Opetuksen strukturointi, oppimisympäristön visualisointi ja oppimateriaalien selkeyttäminen ovat tapoja tukea oppilasta.

Näyttää siltä, että yhteisopettajuus ja erityisopettajan konsultoivampi rooli ovat työskentely tapoja, joiden käyttöön pitäisi nykyään pyrkiä inklusion mukaisesti ja joiden toteuttamiseen annetaan valmiudet uusien erityisopettajien koulutuksessa. Nämä kaksi työmuotoa nousivat monissa tutkimuksissa ja teksteissä esiin. Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara ja Lundström (2015) ovat tutkineet suomalaisten ja ruotsalaisten erityisopettajaopiskelijoiden oletuksia heidän tulevasta työstään ja tulos oli opiskelijoiden oletttavan, että olennainen osa heidän tulevaa työtään on yhteistyö ja konsultointi. Björnin (2012) skenaariossa erityisopettajien tulevaisuuden työnkuva on noviiseilla samanaikaisopetusta, mutta kokeneet

erityisopettajat käyttävät konsultoivaa työtettä. Molempiin malleihin kuuluu tässä skenaariossa perustyö, jota on opetus, arviointi ja yhteistyö.

Yhteistyö nousee esiin erityisopettajan työn keskeisenä osana niin työnkuvan jokaisessa osassa kuin kolmiportaisen tuen eri vaiheissa. Vaikka erityisopettaja opettaisi pienryhmää tai vain yhtä oppilasta, täytyy luokan- tai aineenopettajan kanssa tehdä yhteistyötä. Tämä tekee työnkuvan osista osittain päällekkäisiä, esimerkiksi yhteisopettajuuden perusta on kahden opettajan välinen yhteistyö. Tästä näkökulmasta katsottuna yhteisopettajuus on opettamista ja konsultointia. Yhteisopettajuudessa olennaista on, että opetus suunnitellaan yhdessä. Opetuksen suunnittelu kuuluu puolestaan taustatyöhön eli tästä näkökulmasta katsottuna myös taustatöihin kuuluu yhteistyön tekeminen. Jatkuva yhteistyön tekeminen vaatii erityisopettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidot ovat myös Tuetaan yhdessä! -hankkeen yksi pääteema.

Yhteisopettajuus ja erityisopettajan läsnäolo isossa luokassa hyödyttää myös muita oppilaita kuin tuen tarvitsijoita. Myös opetuksen strukturointi ja visualisointi hyödyttävät kaikkia oppilaita.

Erityisopettajan toimintamallien jaottelu tuen eri vaiheissa on osittain hankalaa, koska erityisopettajan kaikki tukikeinot ovat käytössä jo yleisessä tuen vaiheessa ja näin myös periaatteessa heti kaikkien oppilaiden saatavissa. Vaikka tukikeinot ovat periaatteessa samat niin tehostetussa ja erityisessä tuessa tuen laatu on yhä intensiivisempää sekä suunnitelmallisempää sekä tuki annetaan tarvittaessa monin eri tavoin. Ainoastaan oppiaineiden yksilöllistäminen on mahdollista vasta erityisen tuen tasolla. Erityisopettajan toiminta voi olla luonteeltaan ennalta ehkäisevää, korjaavaa tai toiminta rakenteita muuttavaa. Toiminnan kohde voi olla yksilö, ryhmä tai kouluyhteisö.

Lahtinen (2015, 183-184) on esitellyt erityisopettajan toimintamalleja, jotka kohdistuvat ensisijaisesti tiettyyn tuen vaiheeseen, mutta ovat silti mahdollisia kolmiportaisen tuen kaikissa vaiheissa. Yleisen tuen vaiheen toimintamalleissa kaikissa on keskeisessä roolissa konsultointi ja sekä kokonaisvaltainen toiminta, joka kohdistuu kouluyhteisöön. Toimintamalleja ensisijaisesti yleisen tuen tasolla ovat resurssiopettaja-, konsultaatio-, koordinaattori- sekä valmentaja- ja mentorimallit. Yleisessä tuessa erityisopettajan toiminta luonteeltaan on ennakoivaa. Käytännön keinoja ennakointiin ovat esimerkiksi eriyttäminen,

opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö, ohjaus, opetusryhmien muokkaaminen, opetuksen strukturointi ja visualisointi ja ennakoiva tukiopetus.

Tehostetun tuen vaiheessa ensisijaisia toimintamalleja on pienryhmäopetus, yksilöopetus ja yhteisopettajuus ja sen erilaiset variaatiot. Pienryhmäopetus on näistä yleisimmin käytetty toimintamalli. Tehostetun tuen vaiheessa erityisopetuksen luonne on korjaavaa. Tehostetun tuen antaminen edellyttää pedagogiseen arvion tekemistä ja annettavat tukitoimet ja arviointi perustuvat oppimissuunnitelmaan. Erityisen tuen vaiheeseen siirtyminen edellyttää pedagogisen selvityksen ja HOJKS:n laadintaa. Näiden asiakirjojen laadinta edellyttää yhteistyön tekemistä niin vanhempien kuin eri alojen ammattilaisten kanssa. Erityisen tuen vaihe mahdollistaa oppiaineiden yksilöllistämisen ja käytössä ovat myös kaikki muut tukikeinot. Myös erityisen tuen vaiheessa erityisopetuksen luonne on korjaavaa. Oppilaiden arviointi ja seuranta ovat tuen eri vaiheissa tärkeää, että tukitoimia voidaan tarvittaessa lisätä tai purkaa.

Tämän tutkielman tekeminen on selkeyttänyt omaa käsitystäni erityisopettajan työstä, vaikka työnkuvan määrittely onkin haastavaa, koska siihen vaikuttavat monet asiat, jotka riippuvat oppilasmassasta, muista opettajista ja resursseista. Omista opinnoissani päällimmäisenä ovat jääneet mieleen pedagoginen konsultaatio ja yhteisopettajuus inklusiivisina erityisopetus malleina eli omat odotukseni tulevasta työstä ovat samat kuin Takalan ym. (2015) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden. Jokainen erityisopettajan työssään kohtaama oppilas on erilainen ja heidän tarpeensa ovat erilaiset. Koska yhteistyö muiden aikuisten kanssa on olennainen osa laaja-alaisen erityisopettajan työtä myös heidän erilaiset persoonansa, tapansa toimia ja henkilökemiat vaikuttavat omalta osaltaan erityisopettajan työhön ja työnkuvan muotoutumiseen kussakin työpaikassa.

Erityisopettajan työn tutkimiselle pro-gradu -tutkielmassa jää tämän tutkielman tekemisen jälkeen monia mielenkiintoisia vaihtoehtoja. Takalan ym. (2009) tutkimus oli omassa tutkielmassani isossa roolissa ja se tuli vastaan todella monessa muussakin aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa. Tästä tutkimuksesta alkaa myös olla jo aikaa, joten samankaltaisen tutkimuksen tekeminen jossakin eri puolella Suomea kuin pääkaupunkiseudulla olisi mielenkiintoista. Erityisopettajan työn muuttumista voisi myös tutkia esimerkiksi haastatteleamalla erityisopettajia, jotka ovat työskennelleet jo 1990-luvulla ja olleet kokemassa

kolmiportaisen tuen ja inklusion tuomat muutokset työhön. Myös erityisopettajan konsultoinnin tutkiminen esimerkiksi luokanopettajan näkökulmasta olisi mielenkiintoista.

Ammattitaitoisella erityisopettajalla täytyy olla valmiudet vastata monenlaisiin oppimisen haasteisiin. Lisäksi vaaditaan paljon tietoa ja taitoja oppimisen tukemisesta ja myös itse opetettavat asiat täytyy hallita. Erityisopettajalla on mahdollista tehdä työtään jossain määrin oman näköisesti. Omissa erityispedagogiikan opinnoissa on monesti korostettu, että työn tekeminen omalla persoonallaan on tärkeintä. Erityisopettajan työnkuva on todella laaja ja työssä täytyy hallita monia asioita. Ei siis ole kovin tuulesta temmattua väittää erityisopettajan täytyy todellakin olla välillä olla Uuno Turhapuron ja Rambon sekoitus ja kaikkea siltä väliltä.



## Lähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Yliopistopaino.

[http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf)

Allila, S., Häyrynen, E., Lähteenmäki, S., Räihä, P., Sieppi, R. & Sipilä, A-K. 2015. Kolme pientä porrasta. Oulu: Erweko Oy.

Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. s. 353-372

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2015. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly 39(1) 58–66

Dahlgren, O. ja Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 227-251.

Hornby, G. 2015. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. British Journal of Special Education

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa – työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

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

Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet (3, uud., p.), Jyväskylä: PS-kustannus. 171-200.

Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mikola, M., & Oja, S. 2015. Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet (3, uud., p.), Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, S., Risku, M & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K & Kuorelahti, M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus. 218-227.

Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 17-35.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 35-62.

Oja, S. 2015. Konsultatiivisella työotteella kohti inklusiivista koulua. Erika – Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2015, 4-11. Viitattu 6.4.2018 <http://www.peda.net/img/portal/3121208/eerika2015.pdf?cs=1440526334>

Opetushallitus. 2007. Erityisopetuksen strategia <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

Opetushallitus. 2014. Opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus <http://docplayer.fi/411728-Samanaikaisopetus-mahdollisuus-vai-mahdottomuus-katja-pakarinen-minna-kyttala-hanna-maija-sinkkonen.html>

Perusopetuslaki <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

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

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Viitattu 15.3.2018 [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)

Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin 3/2016 51-64.

Soini, H. & Mäenpää, M. 2012. Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työtteen vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä. Oulu: Multiprint.

Ström, K. 1996. Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller .. : speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet.

Ström, K. 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. WS Bookwell Oy. 127-137.

Sundqvist, C & Ström, K. 2015. Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. Journal of Educational and Psychological Consultation, 25: 314–338.

Takala, M. & Kjädman, I-O. 2010. Arviointi. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, Helsinki: Gaudeamus. s. 34-42

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, Helsinki: Gaudeamus. s. 13-20

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. s.58-71

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, Helsinki: Gaudeamus. s. 21-33

Takala, M. ja Ahl, A. 2014. Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41:1, 59-81.  
<http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=795d5332-d78c-4a95-a3b6-32410f1a01bd%40sessionmgr104>

Takala, M., Pirttimaa, R. ja Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf> Viitattu 6.4.2018

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L & Lundström, A. 2015. Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6:1, 25-51.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231732/Becoming\\_a\\_special\\_educator\\_Finnish\\_and\\_Swedish\\_students\\_views\\_on\\_their\\_future\\_professions.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231732/Becoming_a_special_educator_Finnish_and_Swedish_students_views_on_their_future_professions.pdf?sequence=1)

Tilastokeskus 2018 [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)  
Viitattu 31.3.2018.

Tuetaan yhdessä! -hanke. 2018. <http://www.oulu.fi/ktk/node/48052>

Vainikainen, M-P., Thunberg, H. & Mäkelä, M. 2015 Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Janhukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.