

Laaja-alainen erityisopettaja tuen antajana

JOHDANTO

Tarkastelemme tässä artikkelissa, kuka koulussa antaa oppilaille yleistä, tehostettua ja erityistä oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja kuka on kelpoisten laaja-alaisten erityisopettajien mielestä siihen pätevä. Suomalainen koulutuspolitiikka tukee inklusiota, ja sen myötä yleisopetuksen ryhmissä opiskelee yhä useampia tukea tarvitsevia oppilaita, joiden tukeminen on kaikkien opettajien tehtävänä (Black, 2018; Opetushallitus, 2014; Sundqvist ym., 2021; Suomen virallinen tilasto, SVT, 2018; SVT, 2020).

Vaikka inklusio mainitaan sanana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) vain kerran, on se asiana kirjoitettu sisään moneen opetussuunnitelman lukuun. Haasteena on se, ettei opetussuunnitelman perusteissa kuvata, miten inklusio tulisi toteuttaa (Vanhanen ym., 2022). Inklusiota on kansainvälisesti pyritty määrittelemään kapeasti ja laajasti. Kapea määrittely sisältää lähinnä sen, missä tukea tarvitsevia opetetaan ja mikä ammattilainen tukea antaa. Tässä kapeassa määritelmässä inklusio kohdentuu lähinnä vain erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin (Haug, 2017). Kun inklusio ymmärretään laajasti (Haug, 2017; Hausstätter, 2014), se ei kohdistu vain tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan kyseessä on koko koulutusjärjestelmän muutos.

Hausstätter (2014) kirjoittaa keskeneräisestä (*unfinished*) ja valmiista (*finished*) inklusiosta. Hänen mukaansa inklusio ei ole koskaan valmis, sillä silloin se menettäisi muutospotentiaalinsa. Hänen mukaansa olisi parempi puhua koulujen muuttamisesta vähemmän poissulkeviksi (*exclusive*) kuin inklusiivisiksi, koska inklusion määrittely on haasteellista.

Peruskoulun tuen käytännöt muuttuivat vuonna 2010, kun käyttöön otettiin kolmiportainen (yleinen, tehostettu ja erityinen) tuki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642). Jokaiseen tuen vaiheeseen liittyy pedagogisia asiakirjoja, joita opettaja täyttää ja joiden tarkoituksena on tehdä oppilaan saama tuki näkyväksi (Opetushallitus, 2023a). Näitä ovat yleisen tuen oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio, tehostetun tuen pedagoginen selvitys ja erityisen tuen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010/642, § 16a, § 17 ja § 17a; Opetushallitus, 2023a).

Laissa perusopetuslain muuttamisesta (2010/642, § 16) todetaan seuraavasti: ”Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Osa-aikaista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja.

Käytämme hänestä jatkossa nimitystä erityisopettaja erotukseksi erityisluokanopettajasta, jolla on tutkinnoissaan myös luokanopettajan opinnot. Tuen antamisen paikkaa ei määritellä perusopetuslaissa (1998) eikä laissa perusopetuslain muutoksesta (2010). Erityisestä tuesta todetaan, että tukea järjestetään ”muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642, § 17). Erityistä tukea voidaan siis antaa esimerkiksi yleisopetuksen luokassa.

Veturi-hanke (2011–2015, Ojala ym., 2015) tutki ja kehitti Suomessa vaativaa erityistä tukea, joka on suunnattu oppilaille, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammadiagnoosi tai autismin kirjon diagnoosi. Hankkeen tutkimuksen mukaan vaativan erityisen tuen oppilaiden tuen antamista ohjaa eniten oppilaan tarve. Tehokkain paikka tutkimukseen osallistujien (n = 58) mielestä tuen antamiselle on yleisopetuksen ryhmä ja lähes yhtä paljon kannatusta sai oma pienryhmä, josta integroidutaan yleisopetuksen ryhmään joissain aineissa. Tutkijat painottavat, että ryhmän opettaja tarvitsee uusia taitoja, kun yleisopetuksen ryhmässä on tuen tarvitsijoita (Ferriday & Cantali, 2020).

Kouluissa on pitkään ollut epäselvää, kenen vastuulla on eri tuen tasoilla opiskelevien tukeminen ja kenen kuuluu täyttää niihin liittyvät asiakirjat (Nykänen, 2021). Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) teki Opetushallituksen epäselvistä ohjeista kantelun eduskunnan oikeusasiamiehelle vuonna 2021 (OAJ, 2021). Oikeusasiamiehen vastauksessa Opetushallitus sai moitteita muun muassa siitä, että sen ohjeistus tehostetun ja erityisen tuen eroista ei ole selvä eikä siinä selkeästi määritellä, millaista kelpoisuutta edellytetään erityistä tukea antavalta opettajalta (Eduskunnan oikeusasiamies, 2022).

Opetushallitus on kantelun jälkeen muuttanut ohjeistustaan ja toteaa sivuillaan: ”Jotta opetuksen järjestäjät pystyvät järjestämään erityistä tukea yhdenvertaisesti jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle, tulisi erityinen tuki ja sen sisältämä erityisopetus määritellä lainsäädännössä nykyistä yksityiskohtaisemmin” (Opetushallitus, 2023b). Näin Opetushallitus tuo esiin oman huolensa puutteellisista ohjeista. Selvitämme tässä tutkimuksessa erityisopettajien näkemyksiä siitä, kenen

vastuulla on oppilaiden yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antaminen ja kuka on kyselyymme vastanneiden kelpoisten erityisopettajien mielestä pätevä antamaan erityistä tukea.

Koulutus ja pätevyys erityisopetuksen tehtäviin

Kelpoisuusasetuksen mukaan, joka tosin on ajalta ennen kolmiportaista tukea, perusopetuksessa tukea voi antaa ”henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on tutkinnon tai kelpoisuuden lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot” (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, § 8). Erilliset, vuoden kestävät erityisopettajan opinnot (40 op) voi tehdä, jos on suorittanut luokan-, aineen- tai varhaiskasvatuksenopettajan maisterin tutkinnon sekä muutamilla muilla kriteereillä, jotka vaihtelevat yliopistoittain (Opintopolku, 2023a).

Erityisopetuksen maisterin opinnoissa erityispedagogiikkaa pääaineena opiskelevat suorittavat pääainettaan noin 200 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto 2023; Opintopolku, 2023b; Oulun yliopisto, 2023b). Näin ollen erityispedagogiikan koulutusohjelmassa viiden vuoden maisteriohjelman opiskelija opiskelee erityispedagogiikkaa opintopisteinä huomattavasti enemmän kuin muun opettajatutkinnon tehnyt, joka lisäksi opiskelee vuoden pituiset erilliset erityisopettajan opinnot.

Osa-aikaista erityisopetusta antaa erityisopettaja ja joskus myös erityisluokanopettaja, joiden koulutuksen yksi ero on se, että luokanopettajat tekevät perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot), laajuudeltaan 65 opintopistettä (Helsingin yliopisto, 2023; Valtioneuvoston asetus, 2004, § 19). Nämä POM-opinnot antavat valmiuksia opettaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvia opintoja, eikä niitä vaadita erityisopettajan erillisiä opintoja suorittavalta tai erityispedagogiikan maisterintutkintoa tekevältä ainakaan kuin osittain, esimerkiksi vain matematiikan ja äidinkielen osalta. Osa erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevista tekee POM-opinnot sivuaineena, mutta kaikille se ei ole mahdollista opintojen suuren suosion vuoksi (Oulun yliopisto, 2023a).

Yliopistot kouluttavat erityisopettajia varhaiskasvatuksesta lukioihin. Kun viiden yliopiston (Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Oulun ja Turun yliopiston) käytössä olevia, vuoden kestävän

erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia tutkittiin (Takala ym., 2021), havaittiin, että keskeisen opetuksen sisällön muodostaa erityispedagoginen tietotaito. Sen keskiössä on erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, oppimisen tukeminen, arviointi ja erilaisten interventioiden käyttö. Lisäksi opinnoissa korostuu tutkimusperustaisuus (Takala ym., 2021). Opetusharjoittelu on myös keskeisessä roolissa, ja siihen kytkeytyvät henkilökohtainen ammatillinen kasvu, tietojen soveltaminen ja taitojen harjoittelu. Tärkeänä osana koulutusta on myös vuorovaikutus- ja verkostotaitojen kehittäminen (Takala ym., 2021).

Suomalainen opettajatutkinto on jo 40 vuoden ajan ollut maisterintutkinto (Chung, 2021). Sen sisältö on muuttunut vuosien kuluessa, erityisesti viime aikoina inklusiivisen koulun kehittämisen sekä digitalisaation myötä (Heikkinen ym., 2020; Tirri, 2014). Kaikissa maissa opettajalta ei vaadita maisterintutkintoa, ja vaikka sen tekeminen olisi mahdollista, se saattaa olla kustannuskysymys (Vural & Basaran, 2021). On kuitenkin havaittu, että opettajan maisterintutkinto ohjaa vastavalmistuneita suomalaisia opettajia erityisesti tutkimusperusteiseen opetukseen, kun sen sijaan esimerkiksi norjalaiset kollegat samassa tilanteessa suuntautuivat enemmän miettimään opetuksen käytänteitä (Jakhelln ym., 2019).

Kun tutkittiin PISA-kokeissa hyvin menestyneitä maita (Suomi, Viro, Japani, Singapore ja Kiina), todettiin, että niitä yhdistävät korkeatasoinen opettajankoulutus ja opettajien pyrkimys jatkokouluttaa itseään (Tonga ym., 2019). Tämän lisäksi Suomessa opettajan ammatin arvostus on ollut vahva (Pollari ym., 2018), tosin työn olosuhteet ja erityisesti median luomat mielikuvat opettajan työstä ovat vähentäneet sen vetovoimaisuutta (Heikkinen ym., 2020).

Pohjoismaista Norjassa ja Tanskassa ei ole erillistä erityisopettajakoulutusta, vaan ajatus on, että jokaisen opettajan tulee osata tukea oppilaita (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023a, 2023b). Ruotsissa kouluissa työskentelee sekä erityisopettajia että erityispedagogeja. Ensin mainitut auttavat lähinnä oppilaita, ja erityispedagogit työskentelevät enemmän aikuisten ja koulun johdon kanssa. Käytännössä roolit kuitenkin usein sekoittuvat (Göransson ym., 2015; Skolverket, 2023).

Erityisopetuksen tarve ja erityisopettajan työ

Suomalainen peruskoulu tarjoaa oppilaille monenlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Opetushallitus, 2014). Sitä antavat yleisopetuksen luokissa luokan- ja aineenopettajat sekä laaja-alaiset erityisopettajat. Erityiskouluissa ja -luokissa tukea tarjoavat yleensä erityisluokanopettajat. Mäki-Havulinnan (2018) väitöstutkimuksen mukaan opettaja, joka ei hallitse tuen antamisen keinoja, ulkoistaa helposti tehtävän kokonaan erityisopettajalle. Erityisopettaja jää tällöin vaille kollegiaalista tukea ja hänen työkuormansa kasvaa.

Erityisopetusta annetaan Suomen kouluissa melko paljon. Syksyllä 2020 peruskoulun oppilaista 21,3 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea (SVT, 2022), ja lukuvuonna 2019–2020 yhteensä 21 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta (SVT, 2021a). Kun tarkastellaan erityisen tuen saannin paikkaa, vuonna 2020 erityisen tuen tarvitsijoista 6,5 prosenttia sai sitä erillisissä erityiskouluissa ja 27 prosenttia erillisissä erityisluokissa. Pyrkimys inklusiiviseen opetukseen näyttää edenneen, koska vuonna 2020 jo 32,1 prosenttia erityisen tuen oppilaista opiskeli pääsääntöisesti (80–100-prosenttisesti) yleisopetuksen opetusryhmässä – kaksi vuotta aikaisemmin yleisopetuksen ryhmässä oli opiskellut vain 21,3 prosenttia (SVT, 2018; SVT, 2020; SVT, 2021b).

Se, miten erityisopettajan käytännön työ muotoutuu, riippuu paljon opettajasta ja koulun tarpeista. Erityisopettajan työ koostui ennen perusopetuslain muutosta (2010) kolmesta osasta, jotka olivat opettaminen, yhteistyö yhdistettynä vaatimattomaan määrään konsultointia ja lisäksi taustatyöksi nimetty kokonaisuus, joka tarkoittaa esimerkiksi testien tekemistä ja palaverien organisointia (Takala ym., 2009). Nykyisin erityisopettajalla on kouluissa monenlaisia tehtäviä, eikä uudelle erityisopettajalle ole aina selvää, mitä häneltä odotetaan (Billingsley ym., 2019).

Tutkiessaan erityisopettajiksi (n = 116) opiskelevia Levent (2016) havaitsi, että erityisopettajalta odotetaan muun muassa kärsivällisyyttä ja omistautumista ja metaforisesti häntä verrattiin äitiin, enkeliin ja ”kärsivällisyyden kallioon”. Onkin todettu (Shepherd ym., 2016), että erityisopettaja kohtaa työssään vaihtuvia vaatimuksia ja rooleja: häneltä odotetaan, että oppilaiden oppimistulokset kohenevat, että hän hallitsee tuen eri vaiheet, uuden opetusteknologian ja dataan perustuvan päätöksenteon ja että hän kykenee laadukkaaseen yhteistyöhön ammattilaisten ja perheiden kanssa. Shepherd ja kumppanit (2016) painottavat myös korkeatasoisen opettajankoulutuksen merkitystä, sillä ilman sitä erityisopettaja ei kykene hoitamaan työtään.

TUTKIMUKSEN TAVOITE JA MENETELMÄT

Halusimme selvittää, kuka Suomen peruskoulussa antaa yleistä, tehostettua ja varsinkin erityistä tukea. Kysyimme tätä laaja-alaisina erityisopettajina toimivilta opettajilta ja tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat: 1) Mikä ammattiryhmä koulussa antaa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea? 2) Minkälaisin perustein laaja-alainen erityisopettaja on mielestään kelpoinen ja pätevä antamaan erityistä tukea? 3) Mitä muuta opettajat haluavat tuoda esiin pätevyydestä ja tuen antamisesta?

Aineisto, menetelmät ja osallistujat

Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, joka oli auki joulukuusta 2022 tammikuun 2023 loppuun. Kyselyä jaettiin Facebookin kautta seuraaviin ryhmiin: Laaja-alaiset erityisopettajat – ELAt-, Laaja-alainen erityisopetus ja kehittäminen, Erkkamaikat ja Lukioiden erityisopettajat. Lomake sisälsi 10 taustakysymystä ja 10 tutkimuskysymystä, jotka käsittelivät erityisopettajan työtehtäviä. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin taustakysymyksiä sekä seuraavia kysymyksiä: ”Jos työskentelet kouluasteella, jossa tuki on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, kuka koulussasi on käytännössä pääasiallisesti vastuussa eri tuen muotojen antamisesta?” (vastauksissa sanoja yhteensä 1 053), ”Annatko erityistä tukea?” (vastauksena kyllä tai ei), ”Oletko mielestäsi pätevä antamaan erityistä tukea?” (vastauksissa 898 sanaa) ja ”Muuta tärkeää tutkijoiden tietoon” (3 003 sanaa).

Menetelmä

Koska kysymykset olivat osin avoimia, osin suljettuja, käytämme sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier, 2012) että frekvenssejä, prosentteja ja varianssianalyysiä. Kaikki tutkijat lukivat Webropol-lomakkeelta tallennetun tekstiaineiston läpi moneen kertaan. Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja muodostivat aineistosta kysymyksittäin alakategorioita ja tiivistivät ne yläkategorioiksi, kumpikin erikseen. Tämän jälkeen he vertailivat kategorioitaan. Kolmas kirjoittaja luki ja analysoi itse aineiston ja vertasi tulosta jo syntyneisiin kategorioihin. Kolmen kirjoittajan itsenäisen työn ja yhteisten keskustelujen tuloksena syntyi yhtenäinen luokittelu (Schreier, 2012; Stahl & King, 2020). Tutkimuksen liitteessä on esimerkki viimeisen tutkimuskysymyksen datan yhden analyysikohdan vaiheesta. Schreier (2012) käyttää vaiheista

nimityksiä *first, second ja final code*. Tässä käytetään Tuomen ja Sarajärven (2018) luokittelun otsikointia alaluokka, yläluokka ja pääluokka.

Osallistujat

Kyselyyn vastasi 248 laaja-alaisena toimivaa erityisopettajaa. Heistä alakoulussa työskenteli 156 opettajaa ja yläkoulussa 92. Heitä pyydettiin merkitsemään, kummalla asteella he pääasiassa työskentelivät, ja luokittelu on tehty sen mukaan. Tyypillinen vastaaja oli opettaja, joka tuki oppilaita muutaman tunnin ajan yhdessä aineessa yläkoulussa, mutta muuten toimi alakoulussa. Sekä ylä- että alakoulun opettajista enemmistö oli iältään 41–50-vuotiaita (taulukko 1). Miehiä vastaajista oli viisi, ja neljä ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Tämän vuoksi sukupuolta ei käytetä taustamuuttujana.

Taulukko 1: Vastaajien ikäjakauma SUUNNILLEEN TÄHÄN

Vastaajista enemmistöllä oli työkokemusta 0–5 vuotta, ja seuraavaksi yleisin työkokemusaika oli 6–15 vuotta. Koska kaikki toimivat vastaushetkellä opettajana, kaikilla oli ainakin puolen vuoden työkokemus. (Taulukko 2.)

Taulukko 2: Vastaajien työkokemuksen pituus SUUNNILLEEN TÄHÄN

Koulutuksen perusteella kelpoisuus toimia laaja-alaisena erityisopettajana oli kaikilla vastaajilla. Kelpoisuus toimia erityisluokanopettajana oli alakoulussa työskentelevistä 54 prosentilla (n = 84), ja 46 prosenttia (n = 72) totesi, ettei heillä ole tätä kelpoisuutta. Yläkoulussa työskentelevistä 38 prosentilla (n = 35) oli kelpoisuus toimia erityisluokanopettajana ja 61 prosentilla (n = 57) ei ollut.

TULOKSET

Koulun yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antajat

Kun alla kerromme tulokset tutkimuskysymysten mukaan, noudatamme kouluasteen rajaa ja raporttoimme ne erikseen ala- ja yläkoulun mukaan.

Alakoulun tuen tarjoajat

Ammattiryhmittäin ja tuen tasojen mukaan katsottuna (kuvio 1) alakoulussa *yleistä* tukea antoi yleisimmin luokanopettaja (74 %), toiseksi yleisimmin luokan- ja erityisopettaja yhdessä (15 %) ja kolmantena erityisopettaja yksin (10 %). Kaikki muut yhdistelmät jäivät alle kymmenen prosentin. *Tehostettua* tukea antoi yleensä luokanopettaja erityisopettajan kanssa (53 %) tai erityisopettaja yksin (20 %), ja kolmas tuen antaja oli luokanopettaja yksin (19 %).

Erityistä tukea antoivat myös yleisimmin luokan- ja erityisopettaja yhdessä (33 %), toisena erityisopettaja yksin (22 %) ja kolmantena erityisluokanopettaja (12 %). Erityisopettajat yhdessä tuenantajina oli melko lähellä tätä (10 %).

Kuvio 1. Alakoulun tuen antajat (n = 156) tuen tason mukaan (LO = luokanopettaja, EO = erityisopettaja, ELO = erityisluokanopettaja) SUUNNILLEEN TÄHÄN

Alakoulussa erityisluokanopettaja tulee tuenantajaksi vain erityisen tuen oppilaille, muille vain satunnaisesti. Hän antoi tukea eri kombinaatioissa: yksin, erityisopettajan kanssa tai luokanopettajan kanssa. Muutama opettaja mainitsi yleisen ja tehostetun tuenantajiksi myös ohjaajan ja aineenopettajan, yhdessä opettajien kanssa. Nämä yksittäiset maininnat eivät ole kuviossa mukana.

Vastauksissa lueteltiin tukea tarjoavat opettajat mutta lisäksi myös selitettiin työnjakoa. Alle on poimittu muutama kommentti jokaisesta tuen muodosta. Tilannetta mutkistaa se, että kaikissa kouluissa ei vastaajien mukaan ollut erityisluokanopettajaa. Kaikista sitaateista on korjattu mahdolliset kirjoitusvirheet ja yhtenäistetty laaja-alaista erityisopettajaa tarkoittavat lyhenteet eo:ksi; lyhenne ak. viittaa alakouluun.

Luokanopettaja omassa luokassaan ja eo tukee luokanopettajaa ja oppilasta tarvittaessa samanaikaisopetuksessa / joustavassa ryhmässä. (hlö 67, ak, yleinen tuki)

Laaja-alainen, luokanope ja aineenope tässä järjestyksessä. (hlö 71, ak, tehostettu tuki)

Kaikkein eniten opettajat lisäsivät tekstiin selitystä puhuessaan erityisen tuen antamisesta.

Yleisopetuksen luokassa luokanopettaja ja erityisopettaja, pienryhmässä erityisluokanopettaja. (hlö 38, ak, erityinen tuki)

Luokanopettaja ja eo (koulussamme ei ole yhtään erityisluokanopettajaa virassa) (hlö 146, ak, erityinen tuki)

Yläkoulun tuen tarjoajat

Yläkoulussa *yleistä* tukea antoi useimmiten aineenopettaja (64 %) ja toiseksi yleisimmin aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (22 %) (kuviot 1 ja 2). *Tehostettua* tukea antoi yleisimmin aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (49 %) tai erityisopettaja yksin (30 %). *Erityistä* tukea tarjosi yleensä erityisopettaja (28 %) tai erityisopettaja ja erityisluokanopettaja yhdessä tai vuorotellen (27 %) ja seuraavaksi yleisimmin joko aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (21 %) tai erityisluokanopettaja yksin (15 %). Aineenopettajaa ei koskaan mainittu erityisen tuen antajana yksin. Muut kombinaatiot näkyvät kuviosta 2, mutta ne jäivät alle 10 prosentin.

Kuvio 2. Yläkoulun tuen antajat (n = 90) tuen tasojen mukaan (AO = aineenopettaja, LO = luokanopettaja, EO = erityisopettaja, ELO = erityisluokanopettaja) SUUNNILLEEN TÄHÄN

Myös yläkoulun opettajat kommentoivat tuen antajaa. Erityisesti korostettiin, että aineenopettajan kanssa tukea tarjoaa laaja-alainen erityisopettaja siten, että häntä konsultoidaan ja hän auttaa pedagogisten asiakirjojen kanssa. Jos koulussa oli pienryhmiä, mainittiin, että erityisluokanopettaja huolehtii tuen antamisesta. Lyhenne yk viittaa yläkouluun.

Koulun ainoana erityisopettajana vastuu kaikkien oppilaiden tuesta kaatuu minulle. Aineenopettajat kokevat, ettei ole heidän tehtävänsä käyttää monipuolisesti oppimisen tuen keinoja ryhmässä. (hlö 68, yk, yleinen tuki)

Aineenopettaja konsultoiden erityisopettajaa. Tarvittaessa erityisopettaja samanaikaisopettajana tai ottaa oppilaita erilliseen tilaan silloin, kun sille on tarve. (hlö 81, yk, tehostettu tuki)

Yleensä erityisopettaja yksin, mutta poikkeuksiakin on, jos oppilas on tuettuna yleisopetuksen ryhmässä. (hlö 17, yk, erityinen tuki)

Koska erityisen tuen antajalta vaadittavasta kelpoisuudesta on keskusteltu paljon (OAJ, 2023), kysyttiin siitä vielä erikseen. Alakoulun erityisopettajista erityistä tukea antaa 92 prosenttia (n = 145) ja yläkoulun erityisopettajista 93 prosenttia (n = 86), siis suuri enemmistö. Erityistä tukea ei anna alakoulun opettajista yksitoista eikä yläkoulussa kuusi opettajaa. Näin ollen kaikilla erityistä tukea antavista vastaajista ei ole erityisluokanopettajan kelpoisuutta (ks. kohta osallistujat aikaisemmin).

Laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuus ja pätevyys tehostetun ja erityisen tuen antajana

Alakoulu

Alakoulussa kelpoisista erityisopettajista 95 prosenttia (n = 150) oli mielestään päteviä antamaan erityistä tukea ja vain kolme opettajaa ei mielestään ollut. Opettajista neljä ei osannut ottaa kantaa tähän. Pätevyyttä perusteltiin molemmilla kouluasteilla sillä, että viiden vuoden maisterikoulutuksessa oli tehty erityispedagogiikka pääaineena ja siten hankittu kelpoisuus. Moni sanoi, että hänellä on myös luokanopettajan kelpoisuus, koska hän on suorittanut POM-opinnot. Lisäksi korostettiin, että tukea annetaan yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Erityisopettajat kritisoivat POM-opintojen tarvetta vaatimuksena kelpoisuuteen.

Koen, että koulutukseni puolesta olen ihan yhtä pätevä antamaan erityistä tukea kuin erityisluokanopettajakin. En ymmärrä, miten POM-opintojen suorittaminen antaa jonkun maagisen pätevyyden antaa erityistä tukea sellaisille oppilaille, jotka opiskelevat integroidusti. Oppiaineen arvioinnin osaa tehdä ilman noita POM-opintojakin. (hlö 60, ak)

Kuitenkin myös korostettiin, että erityisluokassa saa enemmän tukea ja siten tuki on vahvempaa kuin laaja-alaisen erityisopettajan antama tuki, jota saa tavallisesti vain joitain kertoja viikossa.

Tuki ei kuitenkaan voi olla niin vahvaa kuin erityisluokanopettajalla, sillä työni on pirstaloitunutta ja resurssin pitää riittää usealle kouluasteelle ja monelle koululle ja myös yleisen ja erityisen tuen oppilaille. Vastuuta jää paljon myös luokanopettajalle. Pieni kunta, niukat resurssit ja pitkät välimatkat ovat suuri haaste käytännön työn toteutukselle. (hlö 27, ak)

Ne, jotka kokivat, etteivät ole erityisopettajan tutkinnosta huolimatta päteviä erityisen tuen antajia, aina perustelivat sitä eri tavoin, yleisimmin pohjakoulutuksella, opetussuunnitelman vaatimuksilla, opetusvelvollisuudella ja arviointivastuulla.

En opeta missään oppiaineessa yli 50 % eli en ole kokonaisvastuussa oppiaineen arvioinnista. Mikäli minun pitäisi opettaa koko oppiaine ja arvioida, minulla pitäisi olla erityisluokanopettajan (22 h) opetusvelvollisuus. Koen itseni päteväksi, mutta opetusvelvollisuuteni on 24 h.” (hlö 147, ak)

Yläkoulu

Yläkoulussa 94 prosenttia (n = 87) kelpoisista erityisopettajista oli mielestään päteviä erityisen tuen antajia, kolme ei ollut ja kaksi ei osannut ottaa kantaa. Yläkoulun opettajat perustelivat pätevyyttä ja epäpätevyyttä lähinnä tutkinnolla, ja he myös kommentoivat asiaa.

En ole opiskellut ns. POM-opintoja. (hlö 3, yk)

Virallisesti kai en. Mutta mielestäni taustakoulutuksella ei pitäisi olla merkitystä. Toivoisin, että pätevyksiä tarkistettaisiin niin, että erityisopettaja ja erityisluokanopettaja olisivat molemmat vain erityisopettajia ja päteviä opettamaan kaikilla tuen tasoilla. (hlö 8, yk)

Monen koulun todellisuus ja ajatus siitä, ettei laaja-alaisen erityisopettajan tulisikaan antaa erityistä tukea (ET), tulee alla olevissa kommentteissa esiin.

– – kunnollisen erityisen tuen antamiseen ei ole aikaa. Erityisen tuen oppilaat ovat käytännössä tehostetun tuen oppilaan asemassa, koska pienryhmäpaikkoja ei ole. Heikot, yksilöllistetyt erityisen tuen oppilaat opiskelevat usein ohjaajan kanssa ja erityisopettajan aika on suuremmissa linjoissa. (hlö 20, yk)

Laaja-alaisen työ on paljon muuta kuin yksittäisten oppiaineiden opetusta erityisessä tuessa. (hlö 58, yk)

Koulussamme raja tehostetun ja erityisen tuen välillä on liukuva. (hlö 62, yk)

Varianssianalyysin mukaan kummallakaan kouluasteella se, oliko henkilöllä erityisluokanopettajan pätevyys vai ei, ei vaikuttanut siihen, antoiko hän erityistä tukea. Myöskään erityisopettajan ikä ei ollut ratkaiseva tekijä.

Tärkeää tutkijoille

Avokysymykseen ”Muuta tärkeää tutkijoille” kirjoitettiin 14 sivua tekstiä, mikä kertoo, että erityisopettajilla oli tarve ottaa kantaa pätevyysasiaan ja kertoa työstään. Sisällönanalyysin avulla teksti tiivistyi neljään pääluokkaan. Ne olivat 1) koulutus, 2) työnkuvat ja työn käytänteet, 3) erityisen tuen oppilaat ja yksilöllistäminen sekä 4) erilaisten koulujen ja työn kehittäminen.

Koulutus

Erityisluokanopettajien (ELO) opiskelemat monialaiset eli POM-opinnot puhuttivat paljon. Alakoulussa niiden nähtiin tukevan työtä, koska siellä tehdään paljon yhteistyötä luokanopettajan kanssa esimerkiksi yhteisopetuksen aikana. Sen sijaan yläkoulussa työskentelevistä moni piti niitä turhina. Luokanopettajan pätevyyden antavissa monialaisissa opinnoissa on paljon taito- ja taideaineiden opetusta, eikä erityisopettaja (EO) yleensä niissä aineissa anna tukea. Monialaisten opintojen ohessa saatava aineenhallinta ei myöskään riitä yläkouluun. Niitä ei pidetty välttämättöminä myöskään siksi, että erityisopettaja tekee paljon muuta kuin opettaa oppiaineita. Vuoden erillisiä erityisopettajaopintoja kritisoitiin lyhyiksi ja pinnallisiksi muutamissa kommentteissa. Nähtiin myös tarpeelliseksi, että erityisopettaja itse opiskelisi täydennyskoulutuspaketin, jonka sisältönä olisi matematiikan, vieraiden kielten ja suomen kielen opintoja.

Laaja-alaisena erityisopettajana koen olevani pätevä opettamaan erityisen tuen oppilaita, jotka pärjäävät yleisopetuksen luokassa ja joille siirto erityisluokkaan ei ole tarpeen vain muutaman oppiaineen vuoksi. (hlö 8, ak)

Toivoisin, että ajatusta siitä, että yksi pätevyys "erityisopettaja" olisi mahdollista saavuttaa monella tavalla. Ja kaikilla erityisopettajilla pitäisi olla oikeus antaa tukea kaikilla tuen tasoilla ja kaikissa opetusryhmissä. (hlö 7, yk)

Työnkuvat ja työn käytänteet

Teksteissä otettiin vahvasti kantaa EO:n ja ELO:n tutkinnon suorittaneiden työn sisältöön ja oikeuteen antaa erityistä tukea. Korostettiin, että jos palkka ja opetusvelvollisuus ovat erilaiset EO:lla ja ELO:lla, tulee työnkuvankin olla erilainen. Tästä oli yli 20 mainintaa.

Laaja-alainen erityisopettaja nähtiin inklusion mahdollistajana, ja siihen nähden ELO:n asema nähtiin ongelmallisena. OAJ:n keskustelun kelpoisuuksista koettiin tekevän laaja-alaisista erityisopettajista epäpäteviä ja siten vähentävän työmotivaatiota.

Laaja-alaisen työnkuvassa pitäisi ymmärtää työn monimuotoisuus ja se että kaikkea työtä ei tehdä opetuksen muodossa (mm. tuen kehittäminen ja koulu- ja luokkatason konsultointi, lukitestaukset, verkostotyö). (hlö 13, ak)

Laaja-alaisen työnkuva on tosi moninainen, rajaaminen olisi varmaan tärkeää ja tarpeellista. (hlö 11, yk)

Erityisen tuen oppilaat ja yksilöllistäminen

Inklusion aikakaudella erityistä tukea saavista oppilaista moni opiskelee yleisopetuksen ryhmässä, joten tavoitetta, että heitä opettaisi aina ELO, pidettiin mahdottomana. Muutama EO kertoi, että erityisen tuen päätös on muutettu tehostetun tuen päätökseksi, jotta opetus on saatu järjestettyä. Todettiin myös, että EO ei voi ottaa vastuuta koko yksilöllistetyn oppiaineen opetuksesta, sillä hänen aikansa ei siihen riitä, ja että oppilasta ei kannata siirtää erityisluokalle yhden yksilöllistetyn aineen vuoksi.

Erityisen tuen oppilaat ovat tällä hetkellä heitteillä, sillä heitä opettaa esim. yksilöllistetyssä englannin kielessä 1 h erityisopettaja, 1 h aineen opettaja ja 1 h ohjaaja viikossa. Arviointivastuussa oleva näkee oppilaita vain 1 h viikossa, eikä oikea tuki toteudu. (hlö 47, ak)

Jos on usean koulun laajiksena, on mahdoton ottaa vastuuta kokonaan esimerkiksi yksilöllistetyn oppiaineen opetuksesta. Vaikka siihen olisi päteväkin, koska olet ko. koululla esimerkiksi vaikka 2 pv viikossa. (hlö 36, ak)

Erilaisten koulujen ja työn kehittäminen

Koulujen koko vaikutti tuen saantiin, sillä isoilla kouluilla oli monta erityisopettajaa jakamassa työtä. Pienillä kouluilla yksi EO oli vain muutaman päivän viikossa, joten tuki jäi helposti vähäisemmäksi. Lisäksi läheskään kaikissa kouluissa ei ole erityisluokkia. Työnkuva koettiin sekavaksi, ja sen yhtenäistämistä valtakunnallisesti toivottiin. Kehittämistä vaati erityisesti työn rajaaminen, pedagogisten oppilasta koskevien asiakirjojen tekemisen ja ylläpidon vastuunjako sekä yhteistyön lisääminen. Erityisopettajan toivottiin voivan vastata vain muutamista luokkatasoista.

Toivoisin, että eo nähtäisiin vahvimmin konsultaatiroolinsa kautta. Tämä antaa mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden oppimiseen laajemmin, kun eo:n tuntien puitteissa. (hlö 114, ak)

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin laaja-alaisen erityisopettajan työtä tekevien opettajien (n = 248) näkökulmasta sitä, kuka oppilaita tukee ja opettaa tuen eri tasoilla ja kuka on pätevä antamaan erityistä tukea. Tulosten perusteella tukea oppilaille eri muodoissa näyttävät antavan kaikki opettajat. Yleistä tukea antaa alakoulussa eniten luokanopettaja ja yläkoulussa aineenopettaja, ja tehostettua tukea antavat molemmilla asteilla samat henkilöt yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Sama työnjako jatkuu erityisen tuen kohdalla alakoulussa, mutta yläkoulussa erityisopettajien ja erityisluokanopettajien edustus erityisen tuen antajana yksin vahvistuu.

Se, onko laaja-alainen erityisopettaja omasta mielestään yhtä pätevä antamaan erityistä tukea kuin erityisluokanopettaja, puhutti paljon. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet erityisopettajat kokivat olevansa päteviä antamaan erityistä tukea, ja vain pieni osa epäili sitä. Epäilyä esitettiin lähinnä aineenhallinnan ja saadun peruskoulutuksen vuoksi, jolloin peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot eli POM-opinnot nostettiin esiin.

Enemmistö vastaajista koki olevansa pätevä antamaan erityistä tukea, vaikka ei olisi suorittanut näitä opintoja. Moni alakoulussa työskentelevä erityisopettaja totesi, että heidän työnsä on paljon muutakin kuin oppiaineen opetusta, eikä siksi pitänyt POM-opintoja välttämättöminä. Muutama vastaaja kuitenkin piti niitä erityisopettajan työssä hyödyllisinä, erityisesti jos joutui kantamaan vastuuta jonkin oppiaineen opetuksesta tai olemaan mukana arvioinnissa. Yläkoulussa laaja-alaisena erityisopettajana toimivat aineenopettajat pitivät varsinkin monialaisten taito- ja taideaineiden didaktiikan kursseja tarpeettomina erityisopettajan työn kannalta. Vastaajien mukaan niissä aineissa harvemmin annetaan erityisopetusta. He kokivat aineenhallintansa tukevan erityisopettajan työtä vahvasti eivätkä mielestään tarvinneet POM-opintoja.

Koulutus ja työnkuva sekä työn nykyiset käytänteet innostivat vastaajia kirjoittamaan paljon tekstiä avoimeen_loppukysymykseen, kuten myös tuen saaminen sekä koulujen ja työn kehittäminen. Sellainen erityisopettajankoulutus, jossa kaikilla, niin halutessaan, olisi mahdollisuus saada tutkintoonsa myös POM-opinnot, sai osalta kannatusta. Se, että palkkaus ja opetustuntien määrä on erilainen erityis- ja erityisluokanopettajalla, harmitti monia. Tuen antaminen vaarantui usein, koska laaja-alaisen erityisopettajan työmäärä oli vastaajien mukaan liian suuri. Joskus oppilas jäi kokonaan ilman tukea, kun erityisopettajan aika ei riittänyt.

Yhteisopetus näytti lisäävän tuen antamisen mahdollisuuksia, sillä useampi erityisopettaja mainitsi olevansa yhteisopettajana luokan- tai aineenopettajan kanssa. Tällöin tukea saivat kaikki sitä tarvitsevat oppilaat, tuen tasoja erottelematta. Tällaista yhteistyötä voidaan pitää myös inklusion tukemisena (Kokko ym., 2022; Miller ym., 2020). Erityisesti yläkoulussa opetusyhteistyötä näyttäisi olevan mahdollista lisätä, sillä yläkoulun erityisopettajat auttoivat lähinnä pedagogisten asiakirjojen laatimisessa ja konsultoivat opettajia, mutta eivät paljon opettaneet yhdessä.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin sama havainto kuin aiemmissa tutkimuksissa (Billingsley ym., 2019; Shepherd, ym. 2016): erityisopettajalla on paljon erilaisia työtehtäviä eikä työn rajaaminen, Suomessa edes tuen tasojen kautta, ole selkeää tai helppoa. Shepherdin ja kumppanien (2016) mukaan erityisopettajan moninaisesta työstä ja lukuisista rooleista pitäisi muodostaa selkeä käsitys. Lisäksi he nostavat esiin, että erityisopetuksen tulee perustua tutkimukseen. Yhteiskunnan ja koulun muuttuessa nousee esiin myös opettajien täydennyskoulutuksen tarve (Lavonen ym., 2020; Eklund ym. 2021).

Tutkimuksen rajoitukset ja johtopäätökset

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että aineisto kerättiin Facebook-ryhmistä, eikä se siten ole satunnainen. Mukaan tuli todennäköisesti aktiivisia opettajia ja selkeästi sellaisia, joilla oli vähemmän työkokemusta. Myös vastaajien käyttämien erityisopettajaa kuvaavien käsitteiden tulkinnallisuus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Vastauksista ei aina voinut päätellä, puhutaanko vastauksessa erityisluokanopettajasta vai laaja-alaisesta erityisopettajasta, sillä vastaaja oli kirjoittanut erkka tai erkat tai erityisopettaja. Tulkitsimme niiden tarkoittavan laaja-alaista erityisopettajaa, mutta varmoja emme voi olla. Lisäksi tutkimuksen aihe, oma pätevyys, voi olla arka asia, ja kyselyyn on siksi voitu jättää vastaamatta. Kuitenkin samantapaisia tuloksia on saatu aikaisemmissa tutkimuksissa (Eklund ym., 2021; Nykänen 2021; Shepherd ym., 2016), mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Lisäksi termit pätevä ja kelpoinen olisi kyselylomakkeessa kannattanut erottaa ja määritellä, nyt kelpoinen-käsitteen korvasi ”virallisesti pätevä”

Monessa tutkimuksessa (Gomez-Najarro, 2020; Jortveit & Kovac, 2022; Shepherd ym. 2016) painotetaan opettajien yhteistyön merkitystä inklusion eteenpäin viemisessä ja oppilaiden tukemisessa, ja se nousi tässäkin tutkimuksessa esiin. Laadukkaan tuen tarjoaminen mahdollistuu opettajien yhteistyössä, mitä on tärkeä opettaa jo koulutuksessa (DaFonte & Barton-Arwood, 2017; Kangas, 2018). Yhdysvaltalaisen kyselytutkimuksen (Gilmour ym., 2023) kiinnostavan tuloksen mukaan erityisopettajille tärkeimmät syyt pysyä työpaikassa olivat yhteisopettaminen ja tiimiopetus sekä hallinnolta saatava tuki. Yhteisellä opetuksella ja yhteistyöllä on siis opettajillekin iso merkitys.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että koulutuksen perusteella sekä laaja-alaiset erityisopettajat että erityisluokanopettajat ovat omasta mielestään sekä kelpoisia että päteviä antamaan erityistä tukea, erityisluokanopettaja myös luokkamuotoista erityisopetusta. Opetushallituksen uudistetuissa ohjeissa todetaankin, että tuki on erityisluokassa vahvempaa kuin laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja että jos oppilaalla on kokonaan yksilöllistetty oppiaine, tarvitaan tuen antamiseen erityisluokanopettajaa tai kyseisen aineen aineenopettajaa, jolla on myös erilliset erityisopettajan opinnot tehtyinä (OAJ, 2023b; Opetushallitus 2023c).

Tulostemme mukaan POM-opinnot olisi hyvä tarjota kaikille erityisopettajaksi opiskeleville, erityisesti alakouluun suuntautuville. Kahden erilaisen erityisopettajajosition olemassaolo Suomen koululaitoksessa muistuttaa hieman Ruotsin tilannetta, jossa kouluissa toimii erityisopettaja ja erityispedagogi (Göransson ym., 2015). Jos meillä halutaan pitää kiinni kahdesta erilaisesta erityisopettajajositiona, on työnjako ja työn sisältö hyvä määritellä selkeästi valtakunnallisella tasolla. Nyt erityisen tuen päätöksiä oli jopa muutettu tehostetun tuen päätöksiksi kelpoisten opettajien puutteen vuoksi. Näyttää todella siltä, että tehostetun ja erityisen tuen raja on usein veteen piirretty viiva (Nykänen, 2021). Selkeällä työnkuvalla ja pätevyyden tunteella on vaikutusta työmotivaatioon ja tasa-arvon kokemiseen (Deci & Ryan, 2000). Kaikki ne heijastuvat työhön ja sitä kautta oppilaaseen. Tulostemme mukaan pätevyyksistä keskustelun sijaan on syytä keskustella opettajien työn sisällöstä, yhteistyöstä ja työn rajaamisesta.

LÄHTEET

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995.

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Billingsley, B., Bettini, E., & Jones, N. D. (2019). Supporting special education teacher induction through high-leverage practices. *Remedial and Special Education, 40*(6), 365–379. <https://doi.org/10.1177/0741932518816826>

Black, A. (2018). Future secondary schools for diversity: Where are we now and where could we be? *Review of Education, 7*(1), 36–87. <https://doi.org/10.1002/rev3.3124>

Chung, J. (2021). The impact of Finnish teacher education on international policy: Understanding university training schools. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1>

DaFonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>

Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Eduskunnan oikeusasiamies (27.10.2022). Oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta riippumatta järjestämispaikasta tai opetusryhmästä. <https://www.oikeusasiamies.fi/fi/w/oppilaalla-on-oikeus-saada-erityisopetusta-riippumatta-j%C3%A4rjest%C3%A4mispaikasta-tai-opetusryhm%C3%A4st%C3%A4>

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023a). Country information for Denmark – Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023b). Country information for Norway – Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/norway/systems-of-support-and-specialist-provision>

Ferriday, G., & Cantali, D. 2020. Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school. *Support for Learning*, 35(2), 144–162. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie. [Erityisiä ammatteja? Erityispedagogin ja erityisopettajan työ ja koulutus. Kyselytutkimus.] Faculty of Humanities and Social Science. Karlstad University Studies, 13. University Press.

- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heikkinen, L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (toim.) (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Helsingin yliopisto (2023). Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/hae-tutkintoa-taydentaviin-koulutuksiin/hae-opettajan-ammattipätevyyksia-antaviin-opintoihin/monialaiset-opinnot>
- Jakhelln, R., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K., & Stølen, G. (2019). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices – Two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 123–139.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659402>
- Jortveit, M., & Kovac, V. B. 2022. Co-teaching that works: Special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286–300.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Jyväskylän yliopisto (2023). Erityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma 2023. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/erityispedagogiikan-kandidaatti-ja-maisteriohjelma-erityisopettaja-ja-erityisluokanopettaja-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v-syksy-2023>
- Kangas, S. E. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaborations. *Intervention in School and Clinic*, 54(1), 31–39.
<https://doi.org/10.1177/1053451218762469>

Kokko, M., Pihlaja, P., & Takala, M. (2022). Towards inclusive teaching: Finnish teachers' justifications for co-teaching. *Education in the North*, 29(1), 61–83.

<https://doi.org/10.26203/0c1a-sq18>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2020). A collaborative design for a Finnish teacher education development programme. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 241–262. <http://jtee.org>

Levent, D. (2016). Prospective special education teachers' metaphorical perceptions on the concept of special education teacher. *Educational Research and Reviews*, 11(24), 2155–2166. <https://doi.org/10.5897/err2016.3050>

Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppard, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review.

International Journal of Inclusive Education, 26(12), 1159–1177.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>

Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2377. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Akateeminen väitöskirja. E 198. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikka. Oulun yliopisto.

<http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-2928-7>

Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2015). Erityinen tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II. Helsingin ja Jyväskylän yliopisto.

Opintopolku (2023b). Erityispedagogiikka ja erityisopettaja, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002945>

Oulun yliopisto (2023a). Erityispedagogiikka.
<https://www oulu.fi/fi/hae/maisteriohjelmat/erityispedagogiikka>

Oulun yliopisto (2023b). Erityispedagogiikka (KK) 2022–2023.
<https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/25619>

Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pollari, P., Salo, O.-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – the Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1), Article 4.
<https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4/>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 39(2), 83–97.
<https://doi.org/10.1177/0888406416637904>

Skolverket (20.5.2023). Elevhälsa och stöd till elever inom komvux. En kartläggning. Skolverket: Stockholm. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11345>.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26–28.

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>

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2018. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_005_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2020). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2020.

Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021a). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 6. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002

lukuvuoteen 2019–2020. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_006_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021b). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2020.

Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2022). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus.

<http://www.stat.fi/til/erop/>

Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M., & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32–49.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Research section: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>

Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., & Erden, F. T. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China.

Professional Development in Education, 48(1), 88–104.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>

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

Valtioneuvoston asetus (2004). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.

Vanhanen, S., Vainikainen M.-P., & Mäkihönko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 32(2), 86–102. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf

Vural, Ö. F. & Basaran, M. (2021). The reasons for teachers' preference for master's degree. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 589–613.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285806.pdf>