

Johanna Kasurinen

PERUSKOULUN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN JÄRJESTÄMISESTÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Helmikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Johanna Kasurinen: Peruskoulun opettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisestä
Pro Gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Helmikuu 2023

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia perusopetuksen opettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteistä. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä toimivista ja hyvistä tuen järjestelyistä sekä järjestelyistä, jotka kaipaavat muutosta kouluissa. Tavoitteena oli myös vertailla sitä, että onko pienten, keskisuurten ja suurten koulujen opettajien kokemusten välillä eroja tuen järjestämisessä.

Tutkimusaineistona tutkielmassani käytin syksyllä 2020 kerätty sekundaariainestoa. Tutkimusaineisto on peruskouluasteen opettajille syksyllä 2020 tehty verkkokysely, joka on alun perin kerätty Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot – jatkoselvitystä varten. Jatkoselvitys opetus- ja kulttuuriministeriölle tuotettu julkaisematon raportti, jossa on kartoitettu valtakunnallisesti koulujen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä (Lintuvuori ym., 2020). Alkuperäiseen verkkokyselyyn vastasi 670 opetushenkilöstöön kuuluvaa vastaajaa, joista 273 vastaajan vastaukset muodostivat tämän tutkielman aineiston. Aineiston analyysiä lähestyttiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysillä ja sitä täydennettiin määrällisen tutkimuksen sisällön erittelyllä.

Saadut tutkimustulokset vahvistavat ajatusta opettamisesta ennen kaikkea asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä. Vastuksissa toistuu hyvin paljon koulujen henkilökuntaan ja työyhteisöön liittyviä teemoja. Tutkimuksen keskeinen havainto on, että koulun henkilöstö on luonnollisesti keskeisimmässä osassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Vastauksissa korostui niin hyvissä ja toimivissa käytänteissä kuin muutospaineen alla olevissa käytänteissä riittävät opetus- ja ohjausresurssit, henkilöstön korkea ammattitaito sekä eri ammattilaisten välinen yhteistyö. Tutkimuksen tulosten perusteella pienten, keskisuurten ja suurten koulujen tuen käytänteissä voi olla eroja. Havainnot viittaavat siihen, että suuremmissa kouluissa on monipuolisemmat opetusresurssit, joka mahdollistaa esimerkiksi paremman yhteistyön eri ammattilaisten välillä, mutta suoraa johtopäätöksiä tehtyjen vertailujen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä, vaan aihe vaatisi tarkempia tutkimuksia.

Avainsanat: oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kolmiportainen tuki, erityinen tuki, tehostettu tuki, peruskoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEEN PERUSKOULUISSA	6
2.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen – kolmiportainen tukimalli.....	7
2.1.1	<i>Yleinen tuki</i>	9
2.1.2	<i>Tehostettu tuki</i>	10
2.1.3	<i>Erityinen tuki</i>	11
2.2	Mahdolliset tukimuodot.....	11
2.2.1	<i>Tukiopetus</i>	12
2.2.2	<i>Osa-aikainen erityisopetus</i>	13
2.2.3	<i>Avustaja ja tulkitsemispalvelut</i>	14
2.2.4	<i>Erityiset apuvälineet</i>	15
2.2.5	<i>Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen</i>	16
2.3	Opetuksen toteutuspaikka.....	17
3	TASA-ARVOINEN MAHDOLLISUUS OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEEN	21
3.1	Normiohjaus.....	22
3.2	Taloudelliset resurssit.....	23
3.3	Opettajan opetuksen ja oppimisen tietoperusta.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	27
4.2	Tutkimuksen empiirinen aineisto.....	29
4.2.1	<i>Tutkimusaineiston rajaaminen</i>	30
4.2.2	<i>Tutkimusjoukon kuvaileminen</i>	32
4.3	Aineiston analyysi.....	35
4.3.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	36
4.3.2	<i>Aineiston kvantifiointi</i>	39
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
5.1	Toimivat oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet.....	40
5.1.1	<i>Koulun henkilöstö</i>	41
5.1.2	<i>Työyhteisön ilmapiiri</i>	43
5.1.3	<i>Tuen järjestämisen periaatteet</i>	44
5.2	Muutostoiveet oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteisiin.....	45
5.2.1	<i>Koulun henkilöstö</i>	47
5.2.2	<i>Tuen järjestämisen periaatteet</i>	48
5.2.3	<i>Työyhteisö</i>	50
5.3	Erot vastaajien kokemuksissa tuen käytänteistä koulun koon suhteen.....	50
5.3.1	<i>Toimivat tuen käytänteet koulun koon mukaan</i>	51
5.3.2	<i>Muutostoiveet tuen käytänteisiin koulun koon mukaan</i>	53
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	55
6.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki opettajien kokemana.....	55
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	63
6.3	Lopuksi.....	67
	LÄHTEET	72

1 JOHDANTO

Lapsuus on merkityksellinen elämänvaihe jokaisen meidän elämässämme. Silloin rakennetaan identiteettiä, ihmiskäsitystä, maailmankuvaa ja -katsomusta sekä etsitään omaa paikkaa maailmassa. Lapsuudessa luodaan suhdetta omaan itseensä, toisiin ihmisiin sekä ympäröivään yhteiskuntaan. (Opetushallitus, 2014, s. 15.) Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Vilén ym., 2006, s. 132). Pienen lapsen merkittävin kehitysympäristö on luonnollisesti koti, mutta lapsen kasvaessa kodin rinnalle tulevat mukaan myös varhaiskasvatus sekä koulu (Määttä & Rantala, 2022, s. 93). Kotikasvatuksella on siis olennainen merkitys lapsen elämään ja sen kulkuun, mutta kodin ulkopuolisilla kasvuympäristöillä on myös hyvin merkittävä rooli lapsen elämässä.

Perusopetuksen tavoitteena on antaa lapselle tarpeellisia tietoja ja taitoja elämää varten sekä tukea lasten kasvua ihmisyyteen sekä yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 628/1998 2 §). Perusopetuksella on myös yhteiskunnallinen tehtävä: sen tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä samalla kaventaa lasten välisiä hyvinvoinnin ja oppimisen eroja (Opetushallitus, 2014, s. 18; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2008, s. 33). Tähän tehtävään pyritään vastaamaan muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tuella. Toimiva oppimisen tuki nähdäänkin olevan merkittävässä roolissa oppimiserojen pienentämisessä ja tasa-arvon lisäämisessä (OAJ, 2022).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmään siirtymisestä on kulunut jo yli vuosikymmen, ja jo ennen uusien lakien voimaantuloa ja muutokseen siirtymistä, reformia oli valmisteltu useita vuosia yhteistyössä kuntien kanssa, joka myös antoi opetuksen järjestäjille mahdollisuuden valmistautua tuleviin muutoksiin (Ahtiainen, 2015, s. 28; Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 7). Oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarkasteltaessa 2020-luvulla voidaan sanoa, että muutokseen on siis saatu sopeutua kouluissa jo melko hyvän ajan, ja kolmiportainen tukijärjestelmä on löytänyt useissa kouluissa jo varmasti melko

vakiintuneet toimintamallit. Koulu-uudistukset luovat selvän tarpeen myös akateemiselle tutkimukselle. Tutkimuksen avulla voidaan tarkastella ja arvioida tehtyjen muutosten vaikutuksia sekä kehittää nykyistä koulujärjestelmää edelleen parempaan suuntaan. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea onkin tutkittu lähivuosina jo todella paljon laajoissa tutkimuksissa. Tutkimuksissa on selvitetty muun muassa opetuksen järjestäjien näkemyksiä tuen järjestelyistä ja niiden toimivuudesta (Lintuvuori & Rämä, 2022; Vainikainen ym., 2018; OAJ 2017) sekä tuen järjestelmän kehitystä (Jahnukainen ym., 2015; Lintuvuori, 2019) useasta eri näkökulmasta. Selvityksissä vähemmälle tarkastelulle on kuitenkin jäänyt kentällä työskentelevien opettajien kokemukset tuen toimivuudesta sekä konkreettiset esimerkit siitä, mitkä tuen käytänteet opettajat kokevat säilyttämisen arvoisina ja mitkä käytänteet mahdollisesti kaipaisivat kipeästi muutosta.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarttua tähän vähemmän tutkittuun näkökulmaan. Tutkielmassani aion tutkia tuen järjestelmää peruskoulun opettajien kokemusten perusteella. Aiheesta on olemassa jo valmiiksi tuotettu aineisto, joka on kerätty verkkokyselyllä valtakunnallisesti opettajilta syksyllä 2020. Kyselyaineisto on kerätty Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot – jatkoselvitystä varten. Jatkoselvitys on Meri Lintuvuoren, Ninja Hienosen, Esko Pekka Lindgrenin, Mikko Santeri Asikaisen ja Mari-Pauliina Vainikaisen kirjoittama julkaisematon raportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Tutkimusryhmä on analysoinut suurimman osan kerätystä aineistosta jatkoselvityksessään, mutta kyselyaineistossa on kuitenkin vielä myös joitakin analysoimattomia osia, joihin aion paneutua tässä tutkielmassa.

Tutkielman tavoitteena on tuoda koulutus- ja kasvatuskentällä työskentelevien opettajien ääni kuuluviin ja nostaa esiin niitä asioita, joita he pitävät onnistumisina tai epäonnistumisina oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Tavoitteena on myös tarkastella, että vaikuttaako opettajan työskentelykoulun koko opettajan kokemuksiin ja onko erikokoisten koulujen opettajien kokemuksissa mahdollisesti eroja. Opettajilla on paras näköala tuen tarpeessa olevien oppilaiden kouluarkeen, jolloin heidän kokemuksensa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimivuudesta voisi myös mahdollisesti antaa arvokasta tietoa tuen käytänteiden kehittämiseen. Kehittämisellä pyritään kohti paremmin toimivaa systeemiä, joka lähtee työyhteisön toiminnan sekä järjestelmän rakenteiden tarkastelusta (Ahtiainen, 2015, s. 26).

2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI PERUSKOULUISSA

Nykymuotoinen oppimisen ja koulunkäynnin tuki on muotoutunut ajansaatossa muun koulutusjärjestelmän kehityksen rinnalla. Tämänhetkistä erityisopetuksen järjestämistä määrittää suurelta osin perusopetuslakiin vuonna 2010 tehdyt muutokset, joiden perusteella kaksiosaisesta opetuksesta, jossa oppilaat olivat yleisopetuksessa tai erityisopetuksessa (osa-aikaisessa tai kokoaikaisessa erityisopetuksessa) siirryttiin komiportaisen tuen järjestelmään (yleinen, tehostettu tai erityinen tuki) (Takala, Lakkala ym., 2020, s. 23). Muutoksen yhteydessä erityisopetusjärjestelmää alettiin kutsua oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Lintuvuori, 2017, s. 4; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 30 §).

Oppilaiden tarveperusta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ovat luonnollisesti hyvin moninaisia. Tarve voi muodostua esimerkiksi oppimisvaikeuksista, oppilaan terveyteen liittyvistä seikoista, käytöksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteista tai vaikka yleisesti koulunkäynnin sujumisen pulmista (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 43–56). Oppimisen ja koulunkäynnin haasteet voivat tulla esiin niin sosiaalisia, fyysisinä kuin akateemisina pulmina (Takala, 2010a, s. 56). Tämä oppilaiden hyvin monimuotoinen tarveperusta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, luo myös oman haasteensa opetuksen yksilölliseen järjestämiseen ja ilman opetuksen suunnitelmallisuutta, oppilaiden moninaisiin haasteisiin vastaaminen olisikin hyvin vaikeaa.

Suomessa peruskoulunsa käyvien oppilaiden onneksi suomalainen erityisopetusjärjestelmä on kehitetty ajansaatossa melko pitkälle moneen muuhun maahan verrattuna (Huhtanen, 2011, s. 154). Erityisopetusjärjestelmän kehityksen tavoitteena on ollut, että oppilas saa aidosti tukea oppimiseen heti tuen tarpeen ilmetessä, ja tuki toteutetaan joustavasti ja suunnitelmallisesti, aina

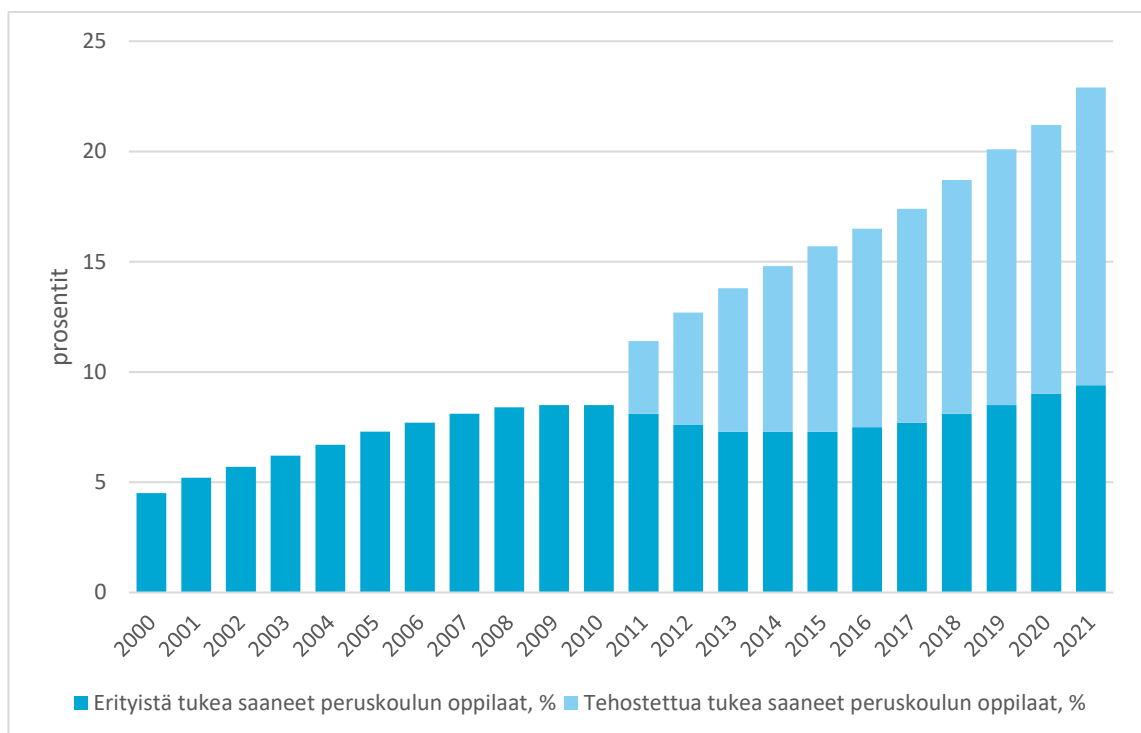
vastaten oppilaan todellista tuen tarvetta (Opetushallitus, 2014, s. 61). Seuraavien alalukujen tarkoituksena on avata nykymuotoista peruskoulujen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää yleisesti, esitellä erilaisia tukimuotoja lukijalle sekä myös tarkastella oppimisen ja koulunkäynnin tuen mahdollisia toteutuspaikkoja.

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen – kolmiportainen tukimalli

Vuonna 2011 otettiin käyttöön kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli, jossa tuen eri tasoja kutsutaan yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi tueksi (Opetushallitus, 2014, s. 61; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 9). Näistä tukimuodoista oppilaalle voidaan antaa vain yhtä tukimuotoa kerrallaan (Opetushallitus, 2014, s. 61). Yleinen tuki on tuen tasoista ensimmäinen, ja sitä annetaan oppilaalle heti tuen tarpeiden ilmetessä (Takala, 2010b, s. 22). Jos yleisen tuen tukitoimet nähdään riittämättöminä, tuen intensiteettiä kasvatetaan, tukitoimista tehdään systemaattisempia ja oppilas siirretään tehostetun tuen piiriin. Vastaavasti, jos oppilaan nähdään tarvitsevan vielä kokonaisvaltaisempaa tukea, kuin mitä tehostetussa tuessa voidaan tarjota, siirrytään oppilaan kohdalla erityiseen tukeen, jossa oppilaan henkilökohtaiset tarpeet oppimiseen otetaan vielä aikaisempaa tarkemmin huomioon. (Lintuvuori ym., 2017, s. 4–5; Opetushallitus, 2014, s. 63, 66.)

Tilastokeskuksen (2022a) tietojen mukaan vuonna 2021 peruskoulun oppilaista tehostetun tuen piirissä oli 13,5 prosenttia ja erityisen tuen piirissä oli 9,4 prosenttia oppilaista eli yli viidennes oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea peruskoulussa. Tehostetun tuen tarjonta painottuu vuosiluokille 2–6 hieman enemmän muihin vuosiluokkiin verratessa, kun taas erityisen tuen tarjonta kasvaa tasaisesti koko peruskoulun ajan ja näin ollen se painottuu yläkoulun loppua kohden (Pulkkinen ym., 2020, s.305.) Kuvioista 1 voidaan havaita, että tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti aina siitä lähtien, kun vuonna 2011 siirryttiin kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen malliin. Kuviossa ennen vuotta 2011 erityisopetuksessa olleet oppilaat on luokiteltu erityisen tuen oppilaisiksi, jotta vuoden 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuksen uudistuksen jälkeisiä

lukuja voidaan vertailla tietyin varauksin myös aikaisempiin lukuihin (Ks. esim. Lintuvuori, 2019, s. 69). Yleistä tukea saavien oppilaiden määrää ei ole tilastoitu, koska yleinen tuki on ensimmäinen keino puuttua oppilaan tuen tarpeisiin varhaisessa vaiheessa osana yleisopetusta eikä yleisen tuen saaminen siis vaadi esimerkiksi tiettyjä asiakirjoja tai virallisia päätöksiä, jolloin yleistä tukea saavien oppilaiden tarkkaa määrää ei ole mahdollista tilastoida tai tarkastella (Lintuvuori, 2015, s. 66; ks. myös Opetushallitus, 2014, s. 63).



KUVIO 1. Tehostetun ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus kaikista peruskoululaisista 2000–2021 (Tilastokeskus, 2022a)

Tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvua on selitetty muun muassa sillä, että koulujärjestelmään tehdyt normimuutokset sekä tavoitteellinen tukijärjestelmän kehittäminen on laajentanut tukimuodot koskemaan yhä laajempaa joukkoa peruskoulun oppilaista kuin ennen (Lintuvuori ym., 2017, s. 7). Koulujärjestelmää on siis tietoisesti ja suunnitelmallisesti kehitetty siihen suuntaan, että jokainen oikeasti tukea tarvitseva oppilas myös saa aidosti tarvitsemansa tuen kouluarjessa, ja koulut ovat vähitellen omaksuneet uudet tuen muodot osaksi omaa toimintaansa (OAJ, 2017, s. 8). Lukuja tarkasteltaessa tulee siis huomioida

se, että tilastot kuvaavat enemmän oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjontaa kouluissa eikä välttämättä sen hetkistä todellista oppilaiden tuen tarvetta (Lintuvuori, 2019, s. 130). Tilastoista siis puuttuvat ne oppilaat, joilla todellisuudessa on ollut haasteita oppimisessa ja koulunkäynnissä, mutta he eivät kuitenkaan ole saaneet tarpeidensa mukaista tukea. Toisaalta erityisen tuen tarpeen kasvamista on selitetty myös lasten psyykkisten, sosiaalisten tai fyysisten ongelmien todellisella lisääntymisellä, jota tukevat esimerkiksi havainnot lasten kielenkehityksen ongelmien lisääntymisestä sekä lastensuojeluun liittyvät tilastotiedot (Jahnukainen, 2006, s. 122).

2.1.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki tulee oppilaan kouluarkeen mukaan heti, kun oppimisessa tai koulunkäynnissä havaitaan haasteita (Takala, 2010b, s. 22). Tavoitteena on siis puuttua oppilaan haasteisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin ongelmat eivät pääsisi kärjistymään ja kasvamaan hallitsemattomasti (Huhtanen, 2007, s. 29). Yleinen tuki siis nähdään luonteeltaan ennalta ehkäisevänä tukimuotona, jonka aloittamisen kynnyks tulee pitää hyvin matalana (Huhtanen, 2011, s. 42–43). Tuen aloittamiseen ei tarvita erityisiä päätöksiä, vaan tukea annetaan heti tarpeen tullessa (Opetushallitus, 2014, s. 63).

Tuen tarpeen ilmetessä opettaja ja muut koulun ammattihenkilöt vastaavat oppilaan tuen tarpeisiin ohjaus- ja tukitoimilla yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Tuen tarpeisiin voidaan vastata ensisijaisesti eriyttämällä, ohjauksella, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyöllä sekä tukiopetuksella, mutta myös osa-aikainen erityisopetus, avustaja- ja tulkitsemispalvelut sekä erityiset apuvälineet ovat mahdollisia. (Opetushallitus, 2014, s. 63, 73–74.) Tavoitteena on löytää oppilaalle sopivimmat tukikeinot, joilla voidaan puuttua oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen pulmiin tai hänen hyvinvointiaan uhkaaviin tekijöihin (Huhtanen, 2007, s. 28). Yleisen tuen antamiseksi ei vaadita erityisiä asiakirjoja, mutta oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma soveltuvin osin, jos sen nähdään edistävän oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä (Opetushallitus, 2014, s. 63). Oppimissuunnitelman tarkoitus on avustaa opetuksen suunnittelua, toteutusta sekä arviointi (Takala, 2010b, s. 27).

Jos tarpeeksi pitkään jatkuneet yleisen tuen tukimuodot eivät ole arviolta riittäviä, oppilaalle tulee tehdä kirjallinen pedagoginen arvio yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 64; Takala, 2010b, s.25). Pedagogisessa arviossa käsitellään muun muassa oppilaan jo saamia tukitoimia ja niiden vaikutuksia, oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita sekä arvioidaan erilaisia tukijärjestelyitä, joilla oppilasta voitaisiin jatkossa tukea (Opetushallitus, 2014, s. 63–64). Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä arvioi pedagogisen arvion perusteella siirtyykö oppilas tehostettuun tukeen vai ovatko yleisen tuen tukimuodot vielä riittäviä oppilaalle (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 a §; Opetushallitus, 2014, s. 64).

2.1.2 Tehostettu tuki

Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tulee laatia oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 a §). Siihen kirjataan oppilaan henkilökohtaiset oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut sekä tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut, joilla tavoitteisiin voidaan päästä (Opetushallitus, 2014, s. 64–65). Oppimissuunnitelman avulla voidaan suunnitella parhaiten kyseistä oppilasta tukevat tukimuodot sekä seurata ja arvioida tuen toteutumista ja vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen (Takala, 2010b, s.22). Tehostettu tuki järjestetään aina oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan ja se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki (Opetushallitus, 2014, s. 63).

Kuten yleisessä tuessa, myös tehosteussa tuessa oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoina voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, mutta oppiaineiden oppimääriä myöskään voida yksilöllistää eikä tukea anneta kokoaikaisena erityisopetuksena. Opetusjärjestelyt ovat joustavia ja opetusta voidaan järjestää monimuotoisesti yleisopetuksen ryhmässä toteutettavana tukiovetuksena ja osa-aikaisena erityisopetuksena. (Opetushallitus, 2014, s. 63, 65).

2.1.3 Erityinen tuki

Oppilas siirretään erityisen tuen piiriin, jos tehostetun tuen tuki muodot nähdään riittämättöminä kirjallisen pedagogisen selvityksen perusteella (Takala, 2010b, s. 23). Pedagogisen selvityksen tekee opetuksen järjestäjä ja se muodostuu oppilaan opettajien tekemistä oppimisen etenemisen selvityksistä sekä oppilashuollon kanssa yhteistyönä tehdyistä selvityksistä, joissa arvioidaan aikaisemmin saatuja tukitoimia sekä oppilaan kokonaistilannetta (Opetushallitus, 2014, s. 66; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §). Tehostetun tuen aikana laaditut pedagogiset arviot sekä oppilaan oppimissuunnitelma toimivat pedagogisen arvion pohjana ja tarvittaessa selvitystä täydennetään esimerkiksi psykologisilla tai lääketieteellisillä lausunnoilla, jos ne voivat vaikuttaa erityisen tuen päätökseen (Opetushallitus, 2014, s. 66).

Jos oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös, hänelle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Opetushallitus, 2014, s. 67). Oppimissuunnitelma ohjaa oppilaan opetuksen ja tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Takala, 2010b, s. 27). Suunnitelmassa esitetään kirjallisesti muun muassa oppilaskohtaiset tavoitteet oppimiseen, työskentelytaitoihin, koulunkäyntiin ja kehitykseen, pedagogiset ratkaisut, kuten opetusmenetelmät ja erityiset painoalueet eri oppiaineissa sekä opetuksen järjestämiseen ja tuen edellyttämiin liittyvät yhteistyöt ja palvelut (Opetushallitus, 2014, s. 68).

Oppilaan ohjaus ja opetus on tehostettua ja yleistä tukea yksilöllisempää erityisessä tuessa (Takala, 2010b, s.23). Erityisen tuen oppilaan oppimäärä voidaan myös yksilöllistää, jos oppilaan ei ole mahdollista saavuttaa yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita tukitoimista huolimatta. Erityisen tuen oppilaille, jotka opiskelevat osa-aikaisesti tai kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, tulee antaa erityisopetusta aina tarvittaessa yksilöopetuksena, pienryhmässä tai samanaikaisopetuksena. (Opetushallitus, 2014, s. 68–69.)

2.2 *Mahdolliset tukimuodot*

Perusopetuslain mukaan oppilaalle tulee tarjota yleisen, tehostetun tai erityisen tuen perusteella tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, avustaja- ja

tulkitsemispalveluita sekä erityisiä apuvälineitä tarvittaessa. Edellä mainittujen tukimuotojen lisäksi erityisen tuen oppilaalle tulee myös järjestää erityisopetusta ja oppilaan oppimäärää voidaan tarvittaessa myös yksilöllistää. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Seuraavissa alaluvuissa esittelen tukea saavien oppilaiden tukimuotoja, joiden saaminen on säädetty perusopetuslaissa. Huomioitavaa on, että oppilaiden tuen tarpeet voivat olla hyvin monimuotoisia, joten oppilas voi saada useampaa tukimuotoa yhtä aikaan, jolloin erilaiset tukimuodot tukevat toisiaan. Erilaisten tukimuotojen tarpeellisuus tarkastellaan aina tapauskohtaisesti huomioiden oppilaan henkilökohtaiset tarpeet.

2.2.1 Tukiopetus

Hetkellisesti oppinoissaan jälkeen jäänyt oppilas on oikeutettu saamaan tukiopetusta heti kun oppilaalla havaitaan ongelmia oppimisessa tai koulunkäynnissä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 §; Opetushallitus, 2014, s. 72). Tavoitteena on, että havaittuihin ongelmiin puututaan heti, eivätkä ongelmat pääse kasautumaan eikä oppilas jää pysyvästi jälkeen opinnoissaan (Huhtanen, 2011, s. 121; Opetushallitus, 2014, s. 72). Tukiopetus kuuluu niin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukimuotoihin, ja aloitteen sen aloittamisesta tekee yleensä ensisijaisesti opettaja (Opetushallitus, 2014, s. 73).

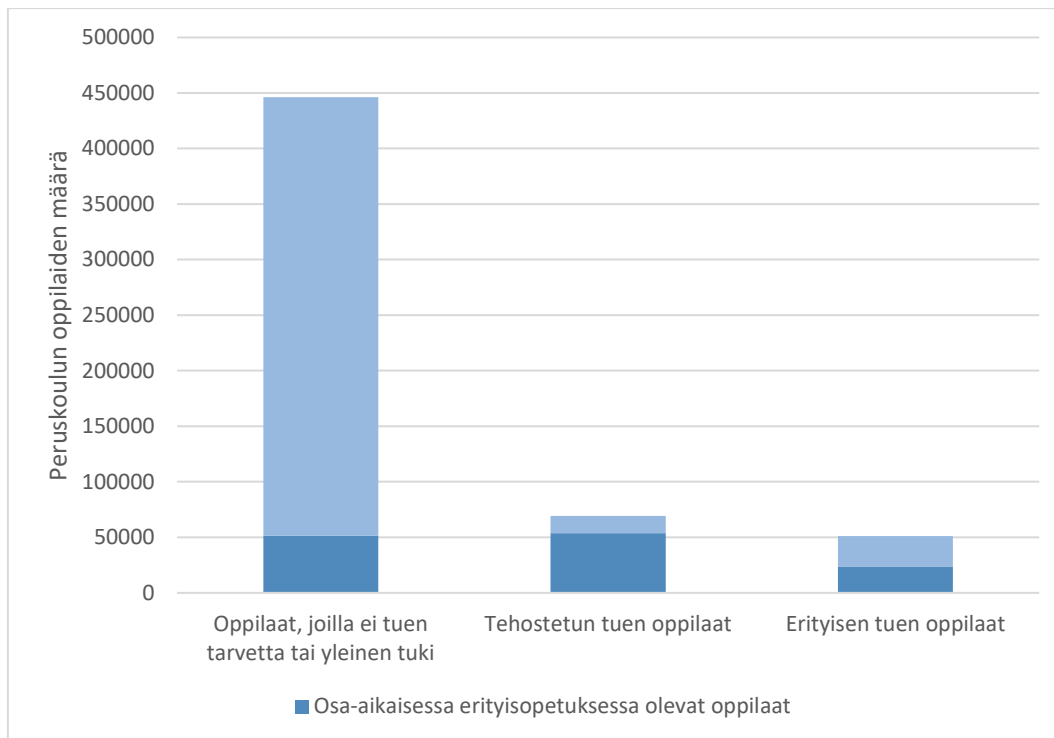
Tukiopetuksen suunnittelu ja järjestely tehdään oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti eli opetuksen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista (Huhtanen, 2011, s. 122). Oppilaalle voidaan suunnitella muun muassa yksilöllisiä tehtäviä, ja opetusmenetelmien ja -materiaalien valinnassa pyritään löytämään uusia tapoja opiskeltavaan asiaan (Opetushallitus, 2014, s. 72). Tukiopetus voidaan toteuttaa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena (LukiMat, 2022). Pienryhmäopetus tai yksilöopetus voidaan järjestää työjärjestyksen mukaisina oppitunteina tai tarpeen vaatiessa myös oppituntien ulkopuolella (Opetushallitus, 2014, s. 73). Tukiopetuksen voi antaa oppilaan oma opettaja tai vaihtoehtoisesti joku muu opettaja (Huhtanen, 2011, s. 121).

Vuonna 2021 tehostetun tuen oppilaista sai 54,7 prosenttia tukiovetusta ja erityisen tuen oppilaista tukiovetusta sai 40,9 prosenttia (SVT, 2022b). Yleisen tuen tukiovetuksen oppilaiden määrää ei olla tilastoitu tukiovetuksen luonteen vuoksi. Tukiovetus on lyhytaikaista ja ennaltaehkäisevää tukea, jonka aloittamiseksi ei tarvita mitään erityisiä päätöksiä (Opetushallitus, 2014, s. 72).

2.2.2 Osa-aikainen erityisopetus

Osa-aikainen erityisopetus tarkoittaa muun opetuksen ohessa annettavaa pienryhmä-, samanaikais- tai yksilöopetusta, jossa pureudutaan oppilaan oppimisen tai koulunkäynnin haasteisiin (Opetushallitus, 2014, s. 73). Osa-aikaiseen erityisopetukseen ovat oikeutettuja kaikki oppilaat oppilaan mahdolliseen tuen tasoon katsomatta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 §). Syitä osa-aikaiselle erityisopetukselle voi olla hyvin monia. Oppilaalla voi olla esimerkiksi haasteita kielellisissä tai matemaattisissa taidoissa, oppimisvaikeuksia yksittäisessä oppiaineessa tai vaikeuksia vuorovaikutus- tai opiskelutaidoissa (Opetushallitus, 2014, s. 73). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskellaan pääpiireittäin samoja asioita kuin yleisopetuksessa, mutta osa-aikaisessa erityisopetuksessa opetus on kohdennetumpaa tuen tarvisijoita ajatellen, joka voi näkyä muun muassa opetussisältöjen, -menetelmien ja -materiaalien valinnassa (Takala, 2010d, s. 66–67). Osa-aikaisen erityisopetuksen on tarkoitus olla joustava osa muuta opetusta, jonka tavoitteet ja sisällöt myös yhdistyvät muuhun opetukseen (Opetushallitus, 2014, s. 73).

Kuviossa kolme on esitetty osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä lukuvuonna 2020–2021. Oppilaat, joilla ei ollut tuen tarpeita sekä ne oppilaat, jotka saivat yleistä tukea, on esitetty kuvaajassa yhdessä, koska yleisen tuen oppilaiden määrää ei tilastoida. Oppilaista, joilla ei ollut tuen tarpeita tai jotka saivat yleistä tukea, yhteensä 11,5 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta. Tehostetun tuen oppilaista 77,4 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta ja erityisen tuen oppilaista osa-aikaisessa erityisopetuksessa oli 46,3 prosenttia (Tilastokeskus, 2022a). Tilastojen mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys kasvaa erityisesti tehostetun tuen aikana.



KUVIO 2. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat peruskoulun oppilaat (Tilastokeskus, 2022a)

2.2.3 Avustaja ja tulkitsemispalvelut

Perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään tukea tarvitsevalle oppilaalle tulkitsemis- ja avustajapalvelut (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §, 31 §; Opetushallitus, 2014, s. 74). Yleistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden tulkitsemis- ja avustajapalveluista tarvitsee tehdä hallintopäätös, kun taas erityistä tukea saavien oppilaiden palveluiden tarve arvioidaan pedagogista selvitystä tehdessä ja päätös annetaan erityisen tuen päätöksessä (Opetushallitus, 2014, s. 74.) Tulkitsemispalvelut voivat tulla kyseeseen, jos oppilaalla on esimerkiksi kuulovamma tai kielellinen erityisvaikeus (Opetushallitus, 2014, s. 74), kun taas avustajapalveluiden taustalla voi olla hyvin moninaisia syitä, kuten fyysisen tuen, kognitiivisen eli oppimisen tuen tai sosiaalisen tuen tarve (Takala, 2010c, s. 126). Tehostetun tuen oppilaista sai 35,2 prosenttia avustajapalveluita ja 2,6 prosenttia tulkitsemispalveluita, kun taas erityisen tuen oppilaista avustajapalveluita sai 56,6 prosenttia ja tulkitsemispalveluita 5,2 prosenttia vuonna 2021 (SVT, 2022b). Tilastojen

valossa avustaja- ja tulkitsemispalvelut ovat siis tärkeä tukimuoto tuen tarpeessa oleville oppilaille.

Tulkitsemispalveluita tarvitsevien oppilaiden tukena koulussa voi olla tulkki tai oppilaalle sopivat kommunikointitavat taitava avustaja (Opetushallitus, 2014, s. 74). Avustajapalveluita tarvitsevan oppilaan tukena on koulunkäyntiavustaja (Takala, 2010c, s. 124). Tulkki on lähtökohtaisesti henkilökohtainen oppilaalle, kun taas koulunkäyntiavustaja voi olla koulu-, ryhmä- tai henkilökohtainen oppilaan avustustarpeista riippuen (Kehitysvammaisten Tukiliitto ry). Avustajien tehtävänä on tukea oppilaiden yksilöllistä toimintakykyä päivittäisissä tilanteissa sekä tukea oppilaiden kasvua ja oppimista (Takala, 2010c, s.124; Kehitysvammaisten Tukiliitto ry). Avustajien ohjatessa ja tukiessa tuen tarpeessa olevia oppilaita, opettajilla on mahdollisuus keskittyä paremmin opettamiseen, joten kouluavustajilla on merkittävä rooli laadukkaassa opetuksessa (Takala, 2010c, s. 124).

2.2.4 Erityiset apuvälineet

Oppilaalla on oikeus saada tuen edellyttämät erityiset apuvälineet maksutta opiskelua varten (Perusopetuslaki 628/1998 31 §). Erityisten apuvälineiden käyttö on suunnitelmallista ja niiden tarve tulee arvioida säännöllisesti moniammatillisena yhteistyönä kuunnellen oppilasta ja hänen huoltajaansa (Opetushallitus, 2014, s. 74). Apuvälineiden tavoitteena on edistää tai ylläpitää oppilaan toimintakykyä sekä tukea oppilasta omatoimisuuteen ja itsenäistymiseen (Papunet, 2022; Vernerinet, 2021).

Oppilailla voi olla hyvin monenlaisia syitä erityisiin apuvälineisiin, jolloin myös erityisten apuvälineiden kirjo on hyvin laaja. Tarve voi syntyä esimerkiksi näkö- tai kuulovammasta, fyysisestä tarpeesta tai oppimisen erityistarpeesta, jolloin tarpeeseen voidaan vastata esimerkiksi erilaisilla tietoteknisillä sovelluksilla, keskittymistä tukevilla apuvälineillä tai matematiikan havainnollistamiseen käytettävillä välineillä (Opetushallitus, 2014, s. 74). Vuonna 2021 tehostetun tuen oppilaista erityisiä apuvälineitä tarvitsi 5,6 prosenttia ja erityisen tuen oppilaista erityisiä apuvälineitä tarvitsi 10,6 prosenttia eli erityisten apuvälineiden tarve kasvaa luonnollisesti myös siirryttäessä tehostusta tuesta erityiseen tukeen (SVT, 2022b).

2.2.5 Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ensisijaisena pyrkimyksenä on, että oppilas pystyisi saavuttamaan kaikissa peruskoulun oppiaineissa yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet. Jos oppilaalla on haasteita oppiaineen sisältöjen oppimisessa, oppimiselle voidaan määritellä yksilöllisesti erityisiä painoalueita, jolloin oppilas keskittyy vain oppiaineen keskeisiin sisältöihin, kuitenkin yleisten tavoitteiden mukaisesti. Jos oppilas ei kuitenkaan pysty saavuttamaan oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyviä tavoitteita hyväksytysti tuesta huolimatta, oppilaan oppimäärää voidaan yksilöllistää. Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen tarkoittaa sitä, että oppilaan oppimiselle määritetään yksilöllinen tavoitetaso ja oppimista arvioidaan myös suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Oppimisen tavoitteet ja sisällöt johdetaan yksilöllistetyssä oppimäärässä oppilaan oman luokka-asteen yleisistä sisällöistä ja tavoitteista, soveltaen tarvittaessa myös tavoitteita ja sisältöjä alemmilla luokka-asteilla. Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet ja sisällöt tulee kuvata yksityiskohtaisesti oppilaan HOJKSissa ja oppiaineen arviointi myös toteutetaan HOJKSiin kirjattujen yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Yksilöllistetyn oppimäärän arviointi merkitään todistuksessa tähdellä (*) ja arviointi voidaan toteuttaa sanallisena numeroarvioinnin sijaan (Opetushallitus, 2014, s. 69.)

Vuonna 2019 erityisen tuen oppilaista yhden oppiaineen oppimäärä oli yksilöllistetty 11,2 prosentilla, 2–3 oppiaineen oppimäärä oli yksilöllistetty 12,0 prosentilla ja vähintään neljän oppiaineen oppimäärä oli yksilöllistetty 15,8 prosentilla (Vipunen, 2020). Tilastojen mukaan erityisen tuen oppilaista siis lähes 40 prosenttia ei ole saavuttanut yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita yhdessä tai useammassa aineessa hyväksytysti, jolloin oppimäärän yksilöllistäminen on tullut tarpeeseen. Jos perusopetuksen oppimäärän suorittaminen on oppilaalle kohtuutonta, oppilas voidaan myös vapauttaa oppimäärän opiskelusta tietyin ehdoin (Perusopetuslaki 628/1998 18 §). Oppimäärän opiskelun vapauttamisen taustalla tulee olla erityisen painavat syyt ja vapauttamiseen tulee käyttää erityistä harkintaa (Opetushallitus, 2014, s. 70). Jos oppilas vapautetaan jonkin oppiaineen opiskelusta, hänelle tulee järjestää muuta ohjattua toimintaa tai muiden oppiaineiden opiskelua niin, että hänen vuosiviikkotuntimääränsä ei kuitenkaan vähene (Virtanen & Miettinen, 2007, s. 97).

2.3 Opetuksen toteutuspaikka

Erityisopetukselle niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa alkujaan oli ja vielä hyvin pitkään sen jälkeenkin on ollut tyypillistä segregatio eli oppilaat, joilla on ollut yksilöllisiä tarpeita, on jätetty kokonaan opetuksen ulkopuolelle tai vaihtoehtoisesti eristetty omiin laitoksiin tai erityiskouluihin (Takala, 2010e, s. 14; Takala, Lakkala ym., 2020, s. 15). Segregoitua erityisopetusta kuitenkin alettiin kyseenalaistamaan jo 1950-luvuilla ja 1960-luvun segregatiota arvostelevat tutkimukset (Johnson 1962; Dunn 1968) yhä laajensivat keskustelua, joka myös käynnisti erityisopetuksen uudelleenarvioinnin. Keskustelujen keskiössä oli ajatus siitä, että tuen tarpeessa olevat oppilaat voivat saavuttaa yhtä hyviä oppimistuloksia yleisopetuksessa kuin erityisluokilla. Kyseenalaistaminen johti ajan saatossa integraatioajatteluun, jossa erityiskasvatus pyrittiin toteuttamaan yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna (Moberg & Savolainen, 2015, s. 77, 85). Integraatiossa opetuksen sulauttaminen on tavanomaisesti tarkoittanut sitä, että oppilas on ollut erityisluokalla, mutta hän on osallistunut osalla tunneistaan myös yleisopetukseen (Takala, 2010e, s. 15). Oppilas on nähty vain vierailija yleisopetuksessa (Takala, Lakkala ym., 2020, s. 15). Ajan myötä ajatusta integraatiosta on kuitenkin myös alettu haastamaan. 1970- ja 1980-luvuilla kritisoitiin sitä, että miksi erilliset erityisympäristöt ovat edelleen mahdollisia tukea tarvitseville oppilaille ja mikseivät oppilaat voisi saada kaikkea tarvitsemaansa tukea yleisopetuksen puolella (Moberg & Savolainen, 2015, s. 84).

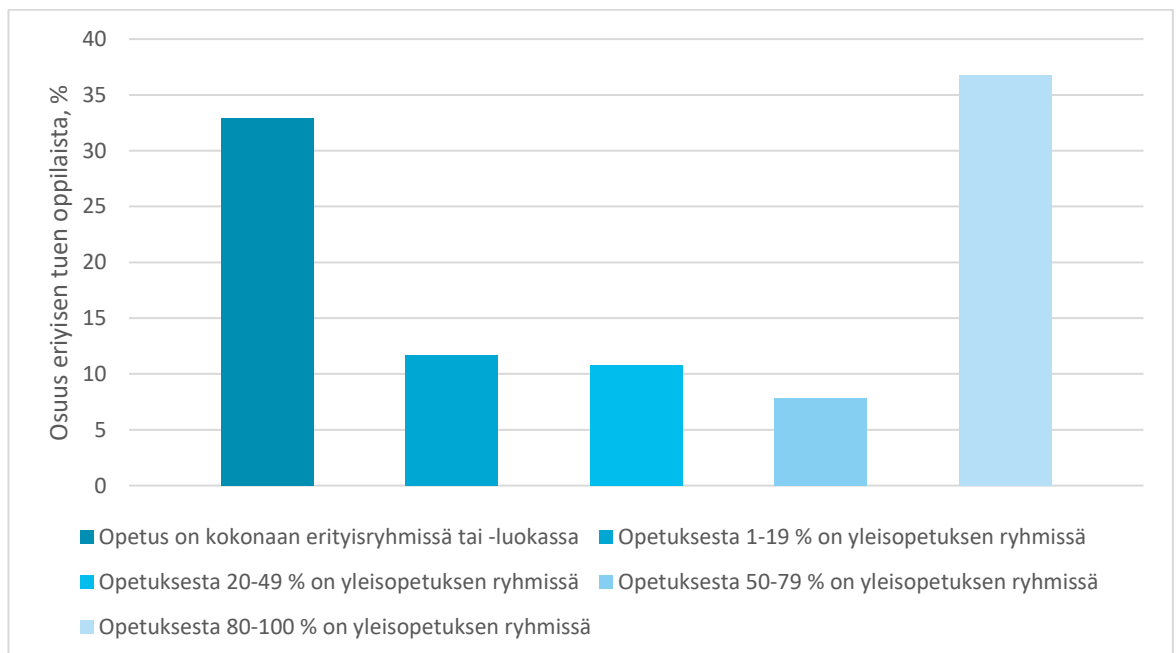
Tämä ajattelu on johtanut inklusiiviseen malliin, joka tarkoittaa sitä, että oppilaalle todella tuodaan kaikki tarvittava tuki yleisopetukseen, eikä häntä enää eristetä ikätovereistaan (Takala, 2010e, s. 16). Inklusiota perustellaan tasa-arvolla sekä erilaisuuden hyväksymisellä ja arvostamisella, mutta samalla se on myös osallisuuden rakentamista ja yhteisöllisyyden vahvistamista (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, s. 55–58). Tavoitteena on, että oppilas saa kokea olevansa tärkeä osa yhteisönsä toimintaa, joka lisää oppilaan osallisuuden tunnetta (Opetushallitus, 2014, s. 15). Yhteisöllisyyden tunne taas lisää oppilaan hyvinvointia, joka myös edistää ja tukee oppilaan oppimista (Takala, Lakkala ym., 2020, s. 20). Erilaisuuden ymmärtämisen ja arvostamisen lähtökohta on, että erilaiset ihmiset myös elävät ja oppivat yhdessä eikä erilaisuutta nähdä taakkana

tai häiriötekijä, josta vain halutaan päästä eroon tai joka halutaan piilottaa. Erilaiset kohtaamiset lisäävät ymmärtämään erilaisuutta ja suhtautumaan siihen myös hyväksyvästi. (Saloviita, 2009, s. 12–13.)

Muutos segregaatiosta integraatioon ja integraatiosta inklusioon on tapahtunut hitaasti ja limittäin. Suomalaisissa kouluissa sovelletaan edelleen kaikkia kolmea edellä mainittua periaatetta. Oppilaat ovat joko kokonaan segregoituna erityisopetuksessa, osittain integroituna yleisopetukseen tai vaihtoehtoisesti kokonaan inklusiivisesti yleisopetuksessa (Takala, 2010e, s. 16). Perusopetuslakiin vuonna 2010 tehtyjen muutosten yksi tavoite kuitenkin oli, että tukijärjestelmä korostaisi aikaisempaa enemmän inklusiota ja lähikouluperiaatteen toteutumista (Pulkinen & Jahnukainen, 2015, s. 88). Lähtökohtaisesti pyrkimyksenä nykypäivänä siis on, että oppilas on siinä opetusryhmässä, jossa hän olisi myös ilman tuen tarvetta ja tarvittavat tukitoimet tuodaan yleisopetuksen ryhmään (Lintuvuori ym., 2017, s. 5).

Suomessa oppilaan tuen tarve määrittää myös opetuksen toteutuspaikan. Yleinen ja tehostettu tuki toteutetaan muun opetuksen yhteydessä joustavilla opetusjärjestelyillä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta samanaikaisopetuksena, pienryhmäopetusta tai yksilöopetusta (Opetushallitus, 2014, s. 63, 73). Erityisen tuen erityisopetus voidaan järjestä muun opetuksen yhteydessä yleisopetuksessa tai vaihtoehtoisesti erityisluokalla tai -ryhmissä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §). Erityisopetus erityisluokalla tai -ryhmässä voi olla osittaista tai kokoaikaista, mutta myös erityinen tuki pyritään järjestämään oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 10). Oppilas voidaan siirtää toiseen opetusryhmään tai kouluun vain niissä tilanteissa, joissa opetuksen laadukkaan järjestämisen tarvitsemien resurssien ja tukitoimien edellytykset eivät täyty ja oppilaan siirtyminen on oppilaan edun mukaista (Opetushallitus, 2014, s. 61; Opetusministeriö, 2007, s. 56). Tavoitteena siis on, että tuki tuodaan oppilaan luonnolliseen arkeen, eikä oppilasta eristetä kauas kotoa ja ystävistä (Määttä & Rantala, 2016, s. 126). Oppilaan opetuksen järjestämisen lähtökohta on, että tarvittavat tukipalvelut pyritään tuomaan oppilaan luo eikä oppilasta viedä tukipalveluiden perässä muualle (Ihatsu ym., 1999 s. 15).

Tilastokeskuksen tilastojen mukaan erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestämispaikka toteutuu kouluissa normien mukaan, ja erityisen tuen oppilaita opiskelee kokoaikaisesti pienryhmissä, joustavasti yleisopetuksen ja pienryhmien välillä vaihdellen sekä kokoaikaisesti sijoitettuna yleisopetuksen ryhmiin (SVT, 2022a). Kuviossa 2 on kuvattu erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden erityisopetuksen toteutuspaikka vuonna 2021 (SVT, 2022a). Kuvioista 2 voi nähdä, että noin kolmannes erityisen tuen päätöksen saaneista oppilaista sai erityisopetuksen kokonaan erityisryhmissä tai -luokassa, kun taas reilu kolmannes erityisen tuen oppilaista sai opetuksesta 80–100 prosenttia yleisopetuksen ryhmissä. Loppu kolmannes erityisen tuen oppilaista sai opetuksen joustavasti yleisopetuksen ryhmissä sekä erityisryhmissä tai -luokissa.



KUVIO 3. Erityistä tukea saaneiden peruskoulun vuosiluokkien 1–9 oppilaiden erityisopetuksen toteutuspaikka vuonna 2021 (SVT 2022a)

Tilastokeskus ei ole tilastoinut tehostetun tuen oppilaiden opetuksen toteutuspaikkaa samoin kuin erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikka on tilastoitu. Normien mukaan oletuksena siis on, että tehostetun tuen oppilaat eivät opiskele kokoaikaisesti pienryhmissä, vaan tehostettua tukea annetaan joustavasti muun opetuksen yhteydessä sekä mahdollisesti osa-aikaisena erityisopetuksena (Opetushallitus, 2014, s. 63). Tutkimusten mukaan

koulujen käytännönjärjestelyt eivät kuitenkaan aina vastaa normeja, ja tehostetun tuen oppilaita on sijoitettuna myös kokoaikaisesti erillisissä pienryhmissä- tai luokissa (Lintuvuori, 2015, s. 63–64). Tarkkaa ja kaikkia tehostetun tuen oppilaita huomioon ottavaa tilastoa ei kuitenkaan ole tuotettu tästä aiheesta, joten on mahdotonta sanoa, kuinka isoa osaa tehostetun tuen oppilaista kokoaikainen pienryhmä- tai pienluokkaopetus koskee.

Peruskouluasteen erityiskouluja on lakkautettu kolmiportaisen tuen käyttöönotosta saakka tasaisesti, vaikka määrällisesti peruskouluikäisten oppilaiden määrä sekä tuen tarvitsijoiden määrä on kasvanut samanaikaisesti (Tilastokeskus, 2011; Tilastokeskus, 2022a; Tilastokeskus, 2022b). Vuonna 2010 peruskouluasteen erityiskouluja oli 129 ja niissä opiskeli 6 800 oppilasta, kun taas vuonna 2021 erityiskouluja oli enää 60 ja niissä opiskeli yhteensä enää 3 500 oppilasta (Tilastokeskus, 2011; Tilastokeskus, 2022b). Erityiskoulujen tarve tuskin koskaan tulee täysin katoamaan, mutta lähtökohtaisesti inklusiivinen kasvatusta, jossa tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhdessä yleisopetuksessa kaikkien oppilaiden kanssa, on saanut huomattavasti jalansijaa niin kansainvälisesti kuin kansallisesti (Takala, Sirkko ym., 2020, s. 143). Tämä merkittävä rakenteellinen muutos koulutusjärjestelmässä on luonut luonnollisesti oman haasteensa opetuksen järjestämiselle. Yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä heterogeenisempi joukko oppilaita, jolloin myös opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tulee pystyä vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja kykyihin sekä myös huomioida oppilaiden yksilölliset kiinnostuksen kohteet ja ainutlaatuiset ominaisuudet (Unesco, 1994). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on, että oppilaan ei niinkään tule olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun tulee olla valmis vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Ihatsu ym., 1999, s. 15). Jotta opetusta voidaan aidosti kutsua inklusiiviseksi ja jokaisen yksilön huomioivaksi, se vaatii opettajalta aikaa, sitoutumista sekä vankkaa ammattitaitoa (Mäkihonko, 2002, s. 127).

3 TASA-ARVOINEN MAHDOLLISUUS OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEEN

Perusopetuksen tavoitteena on edistää perusopetuslain mukaisesti tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä turvata yhdenvertaiset mahdollisuudet koulukseen jokaiselle oppivelvollisuus ikäiselle lapselle tai nuorelle Suomessa (Perusopetuslaki 628/1998 2 §). Yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen tarkoittaa siis myös jokaisen oppilaan oikeutta saada riittävää ja oikeanaikaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea tuen tarpeiden ilmetessä (Perusopetuslaki 628/1998 30 §). Jokaisella lapsella tulisi siis olla tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea riippumatta asuinkunnasta, koulusta tai opettajasta.

Pisa-tulosten mukaan Suomessa eri koulujen väliset oppimistulosten erot lukutaidossa mitattuna ovat OECD-maiden pienimmät, kun taas koulujen sisäiset oppilaiden väliset oppimistulosten erot taas ovat melko suuria muihin OECD-maihin verrattuna (OECD, 2019, s. 21). Tulos kertoo osaltaan Suomen yhtenäiskoulujärjestelmästä – Suomessa oppilaat lähtökohtaisesti opiskelevat taitotasoon katsomatta omassa lähikoulussaan, kun taas useissa maissa, joissa koulujen väliset erot ovat suuria, oppilaat jaetaan jo varhain rinnakkaiskoulumallin mukaisesti tavoitteitaan eri tasoihin kouluihin, jolloin koulujen välisissä oppimistuloksissa on luonnollisesti suurta vaihtelua (Leino ym., 2019, s. 57). Toisaalta koulujen välisistä pienistä oppimiserosta voidaan myös päätellä, että oppilaat saavat melko tasalaatuaista opetusta Suomessa koulusta tai opettajasta riippumatta, joka on oppilaiden tasa-arvon näkökulmasta hyvin merkittävä asia (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 77).

Tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen yhdenvertaisesti kaikille oppilaille riippuu useista tekijöistä.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan saamaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen suomalaisessa peruskoulussa.

3.1 Normiohjaus

Koulutuspolitiikka määrittää koulutusjärjestelmämme rakenteen ja sisällön (Jyrhämä ym., 2016, s. 43). Se säätelee opettajien toimintaa sekä rajoittaa heidän autonomiaansa monin tavoin (Vuorikoski, 2003, s. 45). Peruskoulun opetuksen päälinjat on säädetty perusopetuslaissa (Jyrhämä ym., 2016, s. 14). Perusopetuslaissa säädetään muun muassa opetuksen järjestäjien velvollisuuksista, opetuksen laajuudesta, arvioinnista sekä oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuslain lisäksi on myös muitakin opetuksen järjestämistä velvoittavia lakeja, kuten perustuslaki (731/1999), tasa-arvolaki (1329/2014) ja yhdenvertaisuuslaki (1325/2014), joilla turvataan jokaisen oppilaan mahdollisuus tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen perusopetukseen (Opetushallitus, 2014, s. 14). Suomen lainsäädännön lisäksi opetusta ohjaavat myös kansainväliset sopimukset kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jonka mukaa jokaisella lapsella esimerkiksi tulee olla oikeus maksuttomaan perusasteen koulutukseen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1991).

Opetuksessa tulee noudattaa lakien ja sopimusten lisäksi aina opetussuunnitelmää (Jyrhämä ym., 2016, s. 14, 43), mikä tekee siitä yhden keskeisimmäksi koulua ohjaavaksi dokumentiksi (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 50). Opetussuunnitelma on laaja dokumentti, jossa annetaan ohjeita ja määräyksiä opetuksen järjestämiseen, toteuttamiseen ja oppimisen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen (Opetushallitus, 2014). Opetuksen järjestäjät laativat paikallisen opetussuunnitelman nojaten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin opetuksen järjestäjät ottavat paikallista opetussuunnitelmää laadittaessa huomioon myös paikalliset erityispiirteet ja -tarpeet (Opetushallitus, 2014, s. 9–10). Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla pyritään edistämään yhdenvertaista perusopetuksen toteutumista jokaisessa koulussa (Opetushallitus, 2014, s. 9.), voidaan myös olettaa, että paikalliset erityispiirteet tuovat jo suunnitelmatasolle kunta- ja koulukohtaisia eroja opetuksen järjestämiseen, joka näkyy myös

oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen käytänteissä. Suunnitelmatason erojen lisäksi opetuksen toteuttamiseen vaikuttaa myös opettajan oma tulkinta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelma on sitova, mutta sen rajat voidaan nähdä kuitenkin myös melko huokoisina, jolloin se sallii opettajille moninaisen tulkinnan ja toiminnan. Opettajat ovat autonomisia siitä näkökulmasta, että lopulta he päättävät ja vastaavat itsenäisesti toimintatavoistaan (Jyrhämä ym., 2016, s. 46, 48).

3.2 Taloudelliset resurssit

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista ohjaa vahvasti myös taloudelliset resurssit. Esi- ja perusopetuksen rahoitus muodostuu valtionosuudesta ja kuntien omasta rahoituksesta sekä erikseen haettavista erilaisista valtionavustuksista (Lintuvuori, 2019, s. 113). Valtionosuuden määrä perustuu kunnan asukkaiden palvelutarpeisiin sekä olosuhdetekijöihin ja se määräytyy suurin osin kunnan alle 16-vuotiaiden osuuden perusteella vuoden 2023 voimaan tulevan sote-uudistuksen myötä, kun sosiaali- ja terveyshuollon palvelut siirtyvät pois kunnilta sekä siihen aikaisemmin liittynyt valtionosuus siirretään hyvinvointialueille (Valtiovarainministeriö, 2022a ja 2022b; Valtioneuvosto, 2022a ja 2022b). Kuntien saamalla valtionosuudella rahoitetaan kuntien peruspalveluita (Valtiovarainministeriö 2022a). Peruspalveluihin kuuluvat vuoden 2023 alusta varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus, yleinen kulttuuritoiminta, kirjastot ja taiteen perusopetus sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä tukevat palvelut (Valtiovarainministeriö 2022a; Valtioneuvosto, 2022b). Kunnat saavat itse päättää miten jakavat rahoituksen eri peruspalvelualueille, eli kuntien taloudelliset päätökset vaikuttavat merkittävästi myös siihen, miten kunnassa oppimisen ja koulunkäynnin tukea resursoidaan (Lintuvuori, 2019, s. 115–116.)

Opetuksen järjestäjien vuosittaiset oppilasta kohden syntyvät kustannukset vaihtelevat melko paljon kuntavertailussa. Esimerkiksi vuonna 2020 Helsingin kaupunki käytti keskimäärin 9-vuotiseen perusopetuksen 10 753 euroa yhtä oppilasta kohden, Inarin kunnassa keskimääräinen kustannus oli 16 413 euroa ja yksityinen opetuksen järjestäjä Tampereen steinerkoulun kustannukset olivat 6 260 euroa oppilasta kohden. Keskimäärin 9-vuotisen perusopetuksen järjestäminen maksoi 9 597 euroa oppilasta kohden. (Opetushallitus, 2020b).

Luvut antavat suuntaa kuinka erilaiset taloudelliset resurssit eri opetuksen järjestäjillä on, mutta niistä kuitenkin voidaan suoraan tehdä päätelmiä, kuinka tasa-arvoisessa tilanteessa oppilaat ovat toisiinsa nähden tai kuinka paljon opetuksen järjestäjä olisi resursoinut oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suuret erot kustannuksissa syntyvät esimerkiksi silloin kun verrataan suurten kuntien sekä pienten kuntien kustannuksia, joissa oppilasmäärät ovat hyvin erilaiset. Koulujen koulutukselliset erityistehtävät myös luonnollisesti lisäävät opetuksen järjestäjien kuluja, joka voi lisätä opetusten järjestäjien välisiä kuluja merkittävästi. (Opetushallitus, 2022.)

Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n tekemän selvityksen mukaan koulujen resurssit vaikuttavat merkittävästi kolmiportaisen tuen järjestelyiden toimivuuteen. Puutteellisilla resursseilla kolmiportainen tuki toimii usein erittäin heikosti, kun taas riittävillä resursseilla kolmiportaisen tuen järjestelyt saadaan toimimaan usein jopa erinomaisesti. Selvityksen mukaan koulujen resurssien riittävydessä on eroja ja jopa 34 prosenttia selvityksessä mukana olleista opettajista tai rehtoreista koki oppilaan tuen resurssit riittämättöminä. Koska resurssit nähdään merkittävänä tekijä tuen toimivuuteen, myös koulujen mahdollisuuksissa tarjota oppilaalle riittävästi tukea nähtiin selvityksessä huomattavia eroja. (OAJ, 2017, s. 10, 11.)

Lintuvuori ja Rämä tekivät vuonna 2022 kyselyn opetuksen järjestäjille, jossa kartoitettiin kuntien oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä ja toteuttamista. Selvityksen mukaan kuntien tuen tarve suhteessa saatavilla oleviin resursseihin vaihteli. Vastaajista 16 prosenttia arvioi, että kunnissa oli paljon enemmän tarvetta tuelle kuin resursseja oli tarjolla, 59 prosenttia arvioi tuen tarvetta olevan jonkin verran enemmän kuin resursseja, 23 prosenttia arvioi tuen tarpeen ja resurssien kohtaavan ja kaksi prosenttia vastaajista arvioi tuen tarvetta olevan jonkin verran enemmän kuin resursseja. (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 100.)

3.3 Opettajan opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Normiohjaus ja taloudelliset resurssit luovat raamit opettajan työlle, mutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettaja saa myös toimia oman harkintansa mukaan (Jyrhämä ym., 2016, s. 46; Törmä, 2003, s. 92). Opettajan

työtä ohjaavat ulkoiset tekijät, mutta opettajan työtä tehdään myös vahvasti omalla persoonalla, henkilökohtaisilla vahvuuksilla sekä kyvyillä. Opettajalla on paljon itsenäistä harkintavaltaa oman opetuksensa suunnittelussa, toteuttamisessa ja opetuksen arvioinnissa (Uusikylä, 2006, s. 38).

Opettajan pedagogiset ja sisällölliset tiedot antavat opetukselle ja oppimiselle tietoperustan, jonka pohjalta opettaja voi rakentaa parhaiten erilaisiin tilanteisiin sopivat opetustilanteet ja oppimisympäristöt (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 83). Ajantasainen tieto, ymmärrys ja osaaminen kasvatuksesta sekä oppimisesta ei tietenkään pelkästään riitä. Opettajan työ ei ole pelkkää sisältöjen hallintaa, vaan opetustilanteisiin kuuluva olennaisesti myös opettajan ihmissuhdevalmiudet sekä viestintävalmiudet (Laes, 2001, s. 236–237). Toisin sanoen opettajan ja oppilaan pedagogisissa kohtaamisissa erityisen tärkeään rooliin nousee opettajan vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot (Kontu & Pirttimaa, 2010, s.111; Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 84). Tutkimuksissa on havaittu, että opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luonne on jopa hyvin keskeisessä asemassa tarkasteltaessa oppilaiden oppimistuloksia (Siiskonen ym., 2020, s. 80.) Erityisesti tämän päivän inklusiivisessa koulumaailmassa opettajan taidoissa korostuu kyky kohdata sensitiivisesti erilaisia oppilaita sekä halu toimia oikeudenmukaisesti sekä osallisuutta edistäen (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 84).

Opettajalta vaaditaan laaja-alaista osaamista monelta eri osaamisalueelta (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 80). Opettajan valmiudet opetustyöhön vaikuttavat niin opettamiseen yleisesti kuin oppilaiden tuen tarpeiden vastaamiseen sekä taitoihin kohdata erilaiset oppijat. Opettajien kelpoisuusvaatimuksilla pyritään takaamaan tasavertainen opetus kaikille oppilaille koulusta riippumatta (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 78). Perusopetuksen opettajien kelpoisuusvaatimukset on esitetty perusopetuslain asetuksessa, jonka mukaan jokaisella kelpoisella opettajalla tulee olla ylempi korkeakoulututkinto sekä jokaiseen erilaiseen opetustehtävään erillisesti määritetyt opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Perusopetuksen rehtoreista ja opettajista oli vuonna 2019 Suomessa 95,1 prosenttia muodollisesti kelpoisia eli selvä enemmistö suomalaisen peruskoulun opettajista on kelpoisia työtehtäväänsä (Opetushallitus, 2020a).

Kansainvälisissä vertailuissa suomalaisten oppilaiden hyvää oppimisen tasoa on selitetty muun muassa korkeatasoisella akateemisella opettajankoulutuksella (Jahnukainen, 2006, s. 119). Suomessa opettajankoulutus on suunnitelmallista ja sitä perustetaan mahdollisimman paljon tutkimustietoon. Opettajan ammatti nähdään Suomessa myös edelleen hyvin vetovoimaisena ammattina, johon pääsevät vain valikoituneet opiskelijat (Jyrhämä ym., 2016, s. 35, 39). Jo opiskelijavalintavaiheessa on määritelty tutkimusperustaisesti hyvin tarkasti, millaista laaja-alaista osaamista tulevilta opettajilta vaaditaan, jolla pyritään takaamaan opettajan ammattiin parhaiten soveltuvat opiskelijat (OVET, 2020).

Vaikka valtaosa peruskoulun opettajista on muodollisesti kelpoisia, on kentän työntekijöiden tiedoissa ja taidoissa myös luonnollisesti eroja. Ympäröivä yhteiskunta ja käsitykset oppimisesta uudistuvat sekä muuttuvat jatkuvasti (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 109), eikä opettajien osaamista välttämättä olla päivitetty vastaamaan nykytietoa (Uusitalo & Vuorinen, 2020, s. 189). Peruskoulutuksella opettajille pyritään antamaan kyky toimia muuttuvassa yhteiskunnassa ammattitaitoisesti, mutta pitkällä työuralla opetuksen konteksti luonnollisesti muuttuu ja uudistuu huomattavasti (Jyrhämä ym., 2016, s. 36). Muodollinen koulutus antaa opettajan asiantuntijuudelle vain perusvalmiudet. Koulutuksen kautta saatujen perusvalmiuksien jälkeen osaamista lähdetään rakentamaan työelämään todelliseen toimintaympäristöön. (Hakkarainen & Paavola, 2008, s. 61.) Yksilön osaaminen vaatii siis jatkuvaa tietojen päivittämistä sekä kehittymistä, joka kasvaa täydennyskoulutuksen ja työkokemuksen myötä (Huhtanen, 2011, s. 135) Työkokemuksen kautta opettaja lisää ymmärrystään opettamisesta ja kasvatuksesta. Tiedot ja taidot karttavat, jolloin aikaisemmat kokemukset ohjaavat löytämään opettajan työssä oikeat painosuhteet eri asioiden välille (Salminen, 1989, s. 62). Opettajan ammatillinen kehittyminen on peruskoulutuksen, täydennyskoulutuksen ja työkokemuksen summa (Jyrhämä ym., 2016, s. 36). Kehittyäkseen ammatillisesti opettajalta vaaditaan motivaatiota sekä sitoutumista omaan työhön (Huhtanen, 2011, s. 137).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia peruskoulun opettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä, joita kartoitettiin verkkokyselyn kautta syksyllä 2020. Opettajien henkilökohtaisten kokemusten kautta tavoitteena on lisätä ymmärrystä toimivista tuen järjestelyistä sekä järjestelyistä, jotka kaipaavat muutosta koulun arjessa. Tavoitteena on myös tarkastella vaikuttaako koulun koko tuen järjestämisen periaatteisiin. Tutkimuksella pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä toimivia oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä peruskouluissa on käytössä?
2. Mitkä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet tarvitsevat muutosta peruskoulussa?
3. Onko koulun koolla merkitystä opettajan kokemukseen toimivista tai huonoista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä?

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Pro gradu -tutkielmani lähtökohdat ovat kvalitatiivisissa eli laadullisissa tutkimusperinteissä. Tutkielmassani pyrin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet) laaja-alaisesti informanttien subjektiivisten kokemusten kautta, jotka ovat muodostuneet todellisten elämäkokemusten kautta. Tutkielmani keskiössä ovat tutkittavien henkilöiden näkökulmat tutkimusaiheeseen, joka on myös usein tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9). Tavoitteenani ei ole ainoastaan kuvata tutkittavaa ilmiötä, vaan pyrkimyksenäni on laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti myös tutkittavan ilmiön selittäminen, tulkinnan antaminen sekä syvälinen ymmärtäminen (Juuti & Puusa, 2020b, s. 26; Kananen, 2017, s. 35). Tutkijana tavoitteenani on myös ymmärtää mahdollisimman syvälinen sitä

maailmaa, jonka sisällä tutkittava ilmiö tapahtuu, jotta pystyn tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavia henkilöitä mahdollisimman perustavanlaatuisesti (Juuti & Puusa, 2020a, s. 11).

Täydennän laadullista tutkimusta myös kvantitatiivisilla eli määrällisillä tutkimusmenetelmillä. Monimenetelmällisyyden kautta pyrin rikastamaan ymmärrystä tutkimusaiheestani (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78). En kuitenkaan käytä määrällisessä vertailussa tilastotieteellisiä menetelmiä, vaan laadullisin menetelmin tuotetusta aineistosta lasketaan mainintojen lukumääriä, jolloin voidaan tehdä numeerista vertailua esimerkiksi siitä, kuinka usein tietyt teemat esiintyvät aineistossa (Valli, 2018b, s. 248). Toisin sanoen kvalitatiivisen analyysin kautta kuvailen tutkittavaa ilmiötä aluksi sanallisesti ja kvantitatiivinen analyysi täydentää ilmiön sanallista kuvausta määrällisen vertailun kautta. Tutkielman toteuttaminen on syklinen prosessi, jossa tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät ja näkökulmat sekä tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018, s. 73). Tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusta toteutetaan joustavasti sekä avoimesti ja tutkimusasetelmat myös saavat muotoutua vielä tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164).

Tutkimukseni laadullinen lähtökohta näkyy tutkimuksen induktiivisuudessa. Toisin sanoen pyrin tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin enkä nojaa mihinkään valmiiseen teoriaan (Juuti & Puusa, 2020a, s. 11). Induktiivista aineiston analyysiä kutsutaan myös aineistolähtöiseksi analyysiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002 s. 122). Aineistolähtöisessä analyysissä ei siis testata mitään valmista teoriaa tai hypoteesia, vaan tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen päästään aineiston monitahoisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun kautta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164). Tutkijana on astuttava ennakkoluulottomaan havainnointiin, jossa tutkittava ilmiö tulee pyrkiä näkemään sellaisena kuin se on ilman, että teoria ohjaa tutkijan ajattelua (Varto, 1996, s. 86).

Tutkimuksessa voidaan nähdä fenomenologisia piirteitä, sillä tarkoitukseni on tutkia opettajien omakohtaisia kokemuksia, joiden kautta pyrin pääsemään tutkittavien henkilöiden maailmaan ja näin tarkastelemaan tutkimusaiheistani tutkittavien kokemustodellisuuden kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 297). Ihmisyksilöiden rakentuminen suhteessa elämismaailmaansa ja sen tuottamat kokemukset yksilölle ovat fenomenologian lähtökohta (Laine, 2018, s. 30). Fenomenologian pyrkimyksenä on siis ymmärtää,

kuinka ihmiset itse kokevat ilmiöt, joiden sisällä he elävät (Juuti & Puusa, 2020a, s. 10). Fenomenologiassa nähdään, että yksilön elämänhistoria ja elämäntodellisuus antavat kokemuksille niin sanotusti kehykset ja että yksilö elää ja tulkitsee elämäänsä näistä kehyksistä katsoen eikä kokemuksia voida ymmärtää irrallaan maailmasuhteesta (Laine, 2018, s. 30–31). Toisaalta suhde maailmaan tulee myös nähdä kaksisuuntaisena; ihminen on sekä sosiaalisen maailman vaikutusten kohde että vaikuttaja ja ihmiset tuottavat vuorovaikutuksessa muiden kanssa niin sanotun merkitysverkoston, jonka sisällä he elävät (Juuti & Puusa, 2020a, s. 10). Valinta tarkastella tutkimusaihetta opettajien näkökulmasta tuottaa omanlaisensa kuvauksen tutkimusongelmasta. Jokaisella on oma suhteensa ja tarkastelukulma asioihin elämänpiirissämme (Laine, 2018, s. 30). Tutkielman tulokset voisivat olla hyvin erilaiset, jos tutkimusjoukkona olisi ollut esimerkiksi oppilaiden vanhemmat tai esimerkiksi opetuksen järjestäjät.

Fenomenologiassa korostetaan lähtökohtaisesti yksilön kokemusmaailmaa ja niiden kautta rakentuvia merkityksiä, mutta yksilöt tulee kuitenkin myös nähdä yhteiskunnallisina yksilöinä, joiden kokemukset nivoutuvat toisiinsa, jolloin yksilön kokemukset myös kuvaavat jotain yleistä maailmasta (Laine, 2018, s. 32). Yksilön kokemukset voidaan toisin sanoen myös nähdä esimerkkeinä yleisestä (Lehtomaa, 2008, s. 186). Saman yhteisön jäsenillä on yhteisiä tapoja kokea maailma, jolloin samanlaiset suhteet maailmaan luovat yhteiskunnallisia ilmiöitä (Laine, 2018, s. 32). Tutkielmassani tarkoitukseni on tutkia opettajien henkilökohtaisia kokemuksia, mutta yksilöiden kokemukset voivat siis tuoda esiin myös jotain yleistettävää opettajayhteisön kokemusmaailmasta. Fenomenologia antaa suuntaviivoja tutkielmani tutkimusmenetelmiin sekä aineiston analyysiin, joita esittelen seuraavissa alaluvuissa.

4.2 Tutkimuksen empiirinen aineisto

Käytän tutkielmassani valmista aineistoa. Tutkimusaineistonani on siis sekundaariaineisto eli tutkimusaineistoni on kerätty toisten tutkijoiden toimesta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 186). Tutkimusaineisto on peruskouluasteen opettajille syksyllä 2020 tehty verkkokysely, joka on alun perin kerätty Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot – jatkoselvitystä varten.

Jatkoselvitys on Meri Lintuvuoren, Ninja Hienosen, Esko Pekka Lindgrenin, Mikko Santeri Asikaisen ja Mari-Pauliina Vainikaisen kirjoittama julkaisematon raportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Jatkoselvityksessä on kartoitettu valtakunnallisesti koulujen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä. Tutkimusryhmä on analysoinut jatkoselvityksessä valtaosan tutkimusaineistoista, mutta analyysin ulkopuolelle on myös jäänyt materiaalia. Osa tästä aikaisemmin analysoimattomasta materiaalista on tutkielmani tutkimusaineisto.

Verkkokyselyn etuna voidaan pitää yleensä sitä, että sen avulla kerätää hyvin laajojakin aineistoja: kyselyssä voidaan kartoittaa kerralla monia asioita sekä useita tutkittavia henkilöitä voidaan tavoittaa yhdellä kertaa melko vaivatta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 195). Alkuperäinen verkkokysely koostui monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä ja siihen vastasi yhteensä 670 opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä 10 eri kunnasta ja 59 eri peruskoulusta, jolloin voidaan todeta, että verkkokyselyllä on tavoitettu melko suuri joukko vastaajia. Kartoitus tehtiin syksyllä 2020, mutta kysymykset ajoittuivat lukuvuoteen 2019–2020. Kyselyn jatkumisen edellytys oli, että opettaja työskenteli edelleen samassa koulussa kyselyyn vastatessa kuin oli ollut töissä lukuvuonna 2019–2020, jolloin kyselyä jatkoi alkuperäisestä 670 vastaajasta 595 vastaajaa. Näistä vastaajista 15 ei vastannut kyselyn taustakysymyksiin, joten heidän vastauksensa rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle ja tutkimusjoukoksi muodostui 580 opettajan joukko.

Rajasin tutkimusjoukkoa vielä edellä mainittujen kriteerien lisäksi, jotta tutkimusaineisto vastaisi paremmin tutkimusongelmaani. Seuraavassa alaluvussa kuvailen aineiston rajausta tutkielmassani sekä tutkittavien henkilöiden että tutkimusaineiston näkökulmasta.

4.2.1 Tutkimusaineiston rajaus

Laadullisessa tutkimuksessa on usein tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on mahdollisimman paljon tietoa tutkimusaiheesta tai heillä on omakohtaista kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tästä syystä ensimmäiseksi tutkimusjoukkoa rajaavaksi tekijäksi määritin sen, että vastaajan tuli työskennellä peruskouluasteen peruskoulussa ja erityiskoulujen opettajat rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata peruskoulun

yleisopetuksessa annettua koulunkäynnin ja oppimisen tukea, ja koska erityiskouluissa tuen järjestelyt poikkeavat usein peruskoulun tuen järjestelyistä, erityiskoulujen tukijärjestelyitä ei ole tässä tutkielmassa mielekästä yhdistää peruskoulujen opettajien vastauksiin. Verkkokyselyn taustakysymyksiin vastanneista opettajista 553 työskenteli peruskouluasteen peruskouluissa ja 27 opettajaa työskenteli erityiskoulussa, joten tutkimusjoukoksi jäi rajauksen jälkeen 553 peruskoulun opettajaa.

Verkkokysely sisälsi monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Tutkielmani pääasiallisena aineistona toimii verkkokyselyn lopussa olevat kaksi avokysymystä, joita Lintuvuori tutkimusryhmineen (2020) ei ole analysoinut jatkoselvityksessään. Avokysymyksissä kysyttiin:

1. Mikä on parasta ja toimivinta koulunne tuen järjestelyissä?
2. Mitä muuttaisit ensisijaisesti koulunne tuen järjestelyissä?

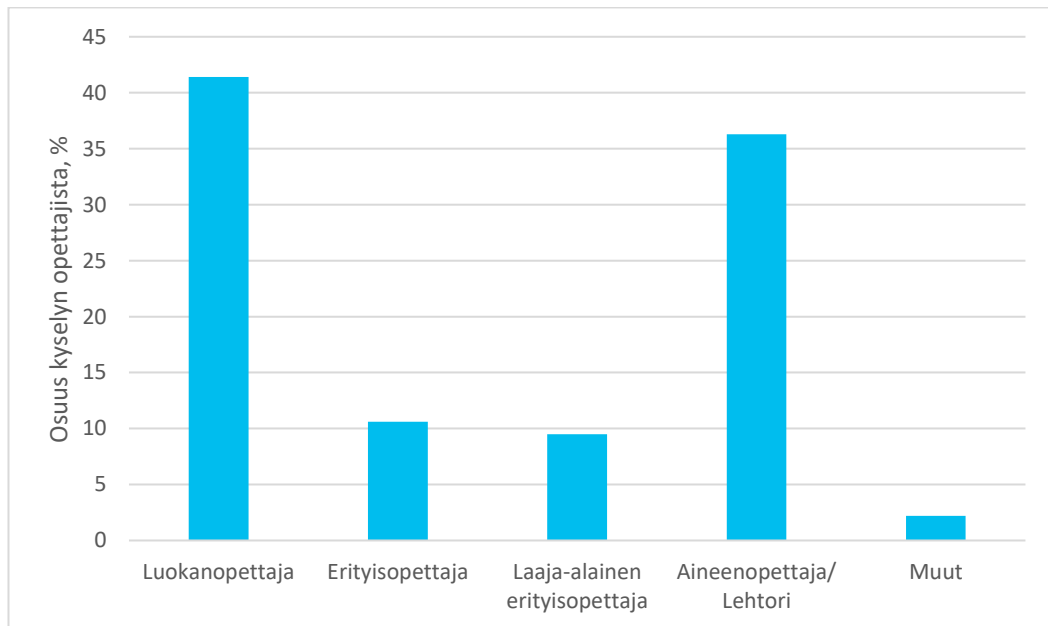
Tutkimusaineisto rajattiin vain niihin vastaajiin, jotka olivat vastanneet joko yhteen tai molempiin avoimista kysymyksistä. Ensimmäiseen avokysymykseen vastasi yhteensä 256 vastaajaa ja toiseen kysymykseen vastasi 243 vastaajaa, jolloin joko ainakin yhteen tai molempiin avokysymyksiin vastasi yhteensä 292 peruskouluasteen peruskoulun opettajaa.

Kolmantena aineistoa rajaavana tekijänä käytin sitä, että opettajan opetusryhmässä oli oltava vähintään yksi tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas, koska tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien omakohtaisia kokemuksia tehostetun ja erityisen tuen toteutumisesta. Opettajat, joilla ei ole ryhmässään tehostettua tai erityistä tukea saavaa tai saavia oppilaita on mahdoton kuvailla henkilökohtaisia kokemuksia. Jos henkilöltä puuttuu omakohtainen kokemus tutkittavasta aiheesta, silloin puhutaan enemmän käsityksistä kuin kokemuksista. Käsitykset ovat muotoutuneet sosialisoin, viestinnän ja kasvatuksen kautta eikä näin ollen voida taata, että käsityksen ja kokemuksen välille löytyisi yhteyttä. (Laine, 2018, s. 40.) Kaikki edellä mainitut rajaukset huomioiden aineistoon jäi yhteensä 273 opettajan vastaukset.

4.2.2 Tutkimusjoukon kuvaileminen

Tässä luvussa kuvailen tutkielmani tutkimusjoukkoa, joka on rajattu alkuperäisestä aineistosta edellä mainittujen kriteerien perusteella. Aineiston rajauksen myötä tutkimusjoukon kooksi muodostui 273 opettajan joukko.

Tutkielmani suurimman vastaajaryhmän muodostivat luokanopettajat (41,4 %) ja toiseksi suurimman aineenopettajat (36,3 %). Erityisopettajia (10,6 %) ja laaja-alaisia erityisopettajia (9,5 %) oli molempia noin viidennes kaikista vastaajista. Ryhmän ”Muu” vastaajista kaksi oli opinto-ohjaajia, yksi oppilaanohjaaja, yksi resurssiopettaja, yksi apulaisrehtori ja yksi vastaaja ei ilmoittanut työtehtäväänsä. Kyselyn vastaajien tehtävänimikkeet on esitetty kuviossa 3.

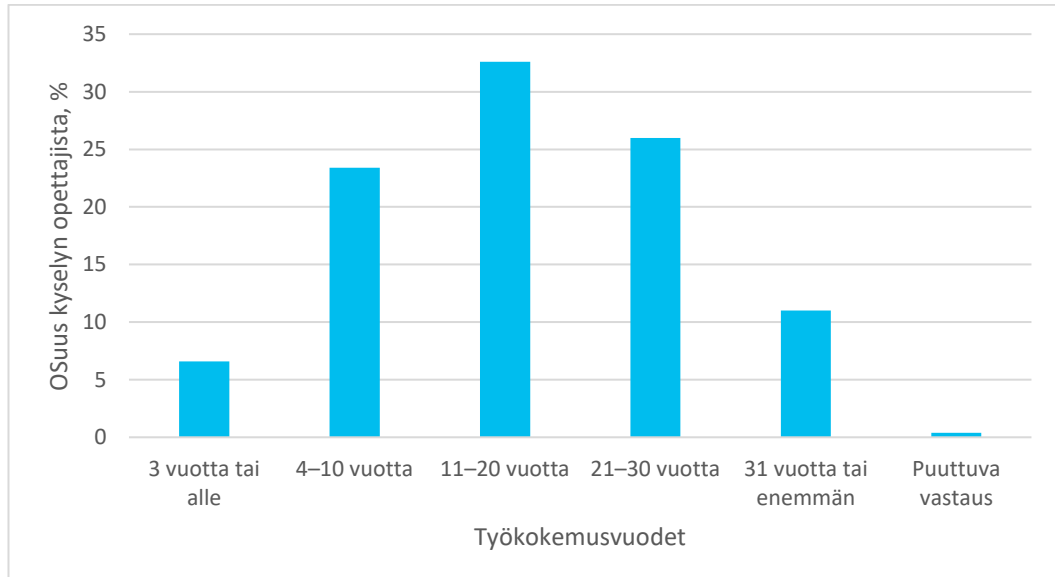


KUVIO 4. Pääasiallinen työtehtävä perusopetuksessa lukuvuonna 2019–2020

Taustakysymyksissä opettajilta kysyttiin asetusten mukaista kelpoisuutta tehtävään, jota on hoitanut lukuvuoden 2019–2020 aikana. Vastaajista 94,9 prosenttia oli muodollisesti kelpoinen työtehtäväänsä. Luku vastaa hyvin Opetushallituksen vuonna 2020 tekemää selvitystä, jonka mukaan perusopetuksen opettajista ja rehtoreista oli 95,1 prosenttia kelpoisia työtehtäväänsä vuonna 2019 (Opetushallitus, 2020, s. 7).

Kyselyssä kartoitettiin opettajien opettamaa luokka-astetta. Jos opettajalla oli useampia opetettavia ryhmiä, niin opettajaa pyydettiin valitsemaan yksi luokka-aste ja opetusryhmä, jonka perusteella hän vastasi kyselyyn. Vastaajista 14,7 prosenttia työskenteli vuosiluokilla 1–2, 31,5 prosenttia vuosiluokilla 3–6, 40,7 prosenttia vuosiluokilla 7–9, 1,1 prosenttia esiopetuksen ja alkuopetuksen yhdysluokalla ja 12,1 prosenttia peruskoulun muilla yhdysluokilla. Vastaajien vastaukset edustavat varsin hyvin peruskoulun kaikkien vuosiluokkien oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä, eivätkä vastaukset siis ole painottuneet selvästi esimerkiksi vain ala- tai yläkoulun käytänteisiin.

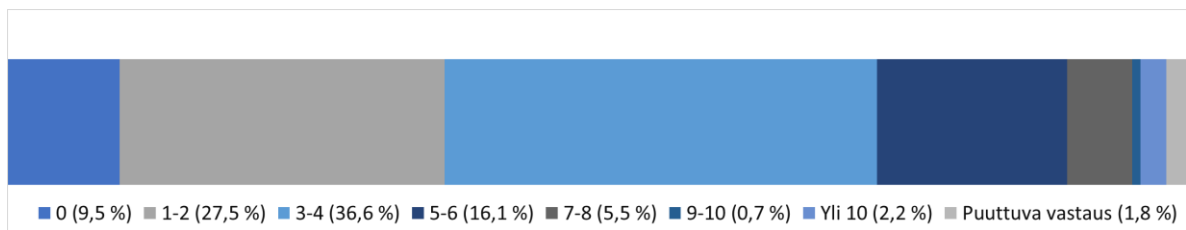
Taustakysymyksissä kysyttiin vastaajan työkokemusvuosia perusopetuksessa. Opettajia, joilla on 3 vuotta tai alle työkokemusta perusopetuksessa oli 6,6 prosenttia vastaajista, 4–10 vuotta työkokemusta oli 23,4 prosentilla, 11–20 vuotta työkokemusta oli 32,6 prosentilla, 21–30 vuotta työkokemusta oli 26,0 prosentilla ja 31 vuotta tai enemmän työkokemusta oli 11,0 prosentilla (Kuvio 5). Vastaajia oli siis melko tasaisesti kaikissa työkokemusvuosi luokissa, eikä vastaajat painottuneet yksittäiseen työkokemusvuosi luokkaan.



KUVIO 5. Vastaajan työkokemus vuosina perusopetuksessa

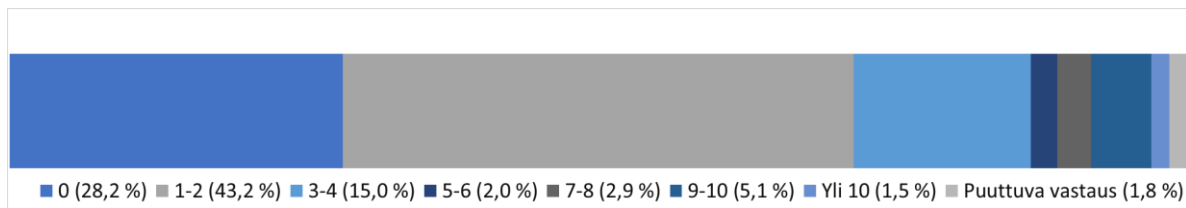
Tutkimusjoukon muodostavat vain opettajat, joilla oli vähintään yksi tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas opetusryhmässään ja opettajat, joilla ei ollut yhtään (tehostetun tai erityisen) tuen tarpeessa olevia oppilaita omassa

opetusryhmässä on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kuvioissa 6 ja 7 on esitetty opettajien suhteelliset osuudet tutkimusjoukosta tehostetun (kuvio 6) ja erityisen (kuvio 7) tuen oppilasmäärien mukaan opetusryhmässä. Kuvioissa eri väriset palkit kuvaavat tuen oppilaiden määrää opetusryhmässä ja suluissa oleva luku kuvaa opettajien suhteellista osuutta koko tutkimusjoukosta. Tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä vaihtelee melko paljon eri opetusryhmissä. Reilusti yli puolella (64,1 %) vastaajista oli 1–4 tehostetun tuen oppilasta opetusryhmässä ja noin neljänneksessä opetusryhmistä tehostetun tuen oppilaita on viisi tai enemmän (Kuvio 6).



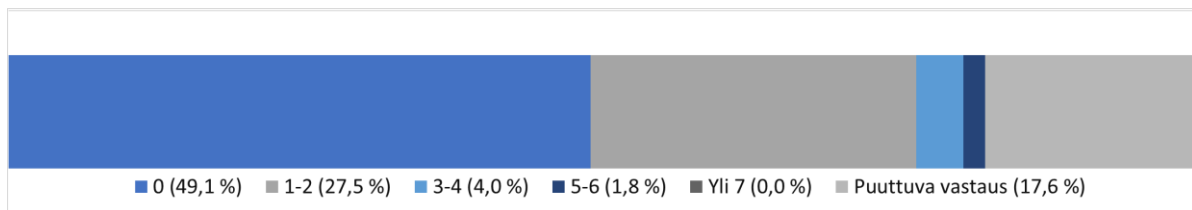
KUVIO 6. Tehostetun tuen oppilaiden määrä opetusryhmässä

Yli puolella (58,2 %) vastaajista oli 1–4 erityisen tuen oppilasta opetusryhmässä (Kuvio 7). Viiden tai useamman erityisen tuen oppilaan opetusryhmä on noin joka kymmenellä opettajalla (11,5 %).



KUVIO 7. Erityisen tuen oppilaiden määrä opetusryhmässä

Opettajilta kysyttiin myös, että onko heidän opetusryhmässään oppilaita, joilla heidän mielestään olisi tehostetun tai erityisen tuen tarve, mutta jostain syystä oppilaalle ei kuinkaan ole annettu kyseisiä tukimuotoja. Vastaajista kolmannes ilmoitti, että ryhmässä olisi tuen tarpeessa oleva oppilas tai oppilaita, mutta heille ei ole tarjottu tehostettua tai erityistä tukea. Kuviossa 8 on esitetty opettajan mielestä tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä.



KUVIO 8. Oppilaiden määrä opetusryhmässä, jotka eivät saaneet tehostettua tai erityistä tukea, vaikka opettajan mielestäni oppilaalla olisi ollut tuen tarve

Vastaajilta kysyttiin työskentelykoulun oppilasmäärää. Tutkimusaineisto jaettiin 273 vastaajan osalta kolmeen noin yhtä suureen joukkoon koulun oppilasmäärän pohjalta. Luokittelussa pienessä koulussa on 60–454 oppilasta, keskiuudessa koulussa on 455–677 oppilasta ja suurissa kouluissa on yli 676 oppilasta. Luokittelun mukaisissa pienissä kouluissa työskenteli 88 (32,2 %) opettajaa, keskiuudessa 84 (30,8 %) opettajaa, suurissa kouluissa 86 (31,5 %) opettajaa ja 15 (5,5 %) vastaajaa ei ilmoittanut työskentelykoulunsa kokoa.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin ensisijaisena pyrkimyksenä on tiivistää aineiston sisältämä informaatio helpommin ymmärrettävään muotoon, jonka kautta voidaan mahdollisesti tuottaa uutta tietämystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2005, s. 137). Aineiston analyysivaihe onkin tutkimuksen onnistumisen kannalta hyvin merkittävässä roolissa. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa korostetaan usein aineiston runsaan tarkastelun tärkeyttä. Laine (2018, s. 42) kehottaa tutkijaa käyttämään paljon aikaa aineiston läpikäymiseen, jotta aineistosta hahmotetaan mikä tutkimuksen kannalta on oikeasti olennaista ja mikä ei. Laine huomauttaa, että tutkija voi tunnistaa olennaisen kuitenkin vasta kun hän ymmärtää paremmin ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta eli liian nopeita päätöksiä ei tule tehdä analyysivaiheessa (Laine, 2018, s. 42). Puusa (2020, s. 151) taas korostaa sitä, että tutkimuksen lopullista laatua määrittää hyvin pitkälti se, kuinka hyvin tutkija tuntee aineistonsa eli se, kuinka syvällisesti tutkija paneutuu tutkimusaineistoonsa analyysin aikana. Tutkijan pitää pyrkiä ymmärtämään aineistosta sisäinen ajatus tai idea, eikä vain tarkastella aineistoa pintapuolisesti (Puusa & Juuti, 2020, s. 76).

Fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti tutkimusaihetta ja aineiston analyysi lähestytään mahdollisimman avoimesti eli tavoitteena on, että teoreettinen viitekehys tai ennako-oletukset eivät ohjaa aineiston analyysiä (Jyväskylän yliopisto, 2015). Pyrkimyksenä on siis ymmärtää tutkittavaa ilmiötä niin, miten se tutkittaville henkilöille ilmenee eikä tulkita empiirisiä tuloksia jonkun jäsentyneen teoriamallin valossa (Lehtomaa, 2008, s. 191). Tutkielmani aineiston analyysi toteutetaan toisin sanoen aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä ei nojata tiettyyn valmiiseen teoriaan tai malliin, vaan tutkimusaineiston kautta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ilman ennako-oletuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 110). Teoriaa siis rakennetaan empiirisestä aineistosta aineistolähtöisen analyysin keinoin (Eskola & Suoranta, 2005, s. 19).

Aineiston analyysissä yhdistän määrällisiä ja laadullisia menetelmiä eli aineiston analyysi on monimenetelmällinen (Hurmerinta & Nummela, 2020, s. 312). Aluksi aineistoa lähestytään laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysissä aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon kuitenkin niin, että aineiston ydin säilyy eikä sen keskeistä informaatiota kadoteta (Puusa, 2020, s. 149). Sisällönanalyysillä tuotetaan aineisto, jonka tarkoituksena luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sanallisella kuvauksella pyrin vastaamaan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni, ”mitä toimivia oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä peruskouluissa on käytössä?” sekä ”mitkä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet tarvitsevat muutosta peruskoulussa?”. Sisällönanalyysissä tuotetun aineiston sisältö eritellään vielä määrällisesti eli aineisto kvantifioidaan. Analyysiä siis jatketaan siten, että sanallinen aineisto esitetään myös numeroin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121–122.) Määrällisellä sisällön erittelyllä pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni: ”Onko koulun koolla merkitystä opettajan kokemukseen toimivista tai huonoista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä?”. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin tutkielmani analyysin vaiheet.

4.3.1 Sisällönanalyysi

Tutkielmani aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysiprosessi kulkee kolmessa vaiheessa. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli aineisto

pelkistetään, toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli aineistosta luodaan teoreettisesti käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Sisällönanalyysin aineistona oli verkkokyselyn kaksi avokysymystä, joissa kysyttiin, ”mikä on parasta ja toimivinta koulunne tuen järjestelyissä?” ja ”mitä muuttaisit ensisijaisesti koulunne tuen järjestelyissä?”.

Aineiston analyysi lähti liikkeelle aineiston redusoimisella. Tämän vaiheen tavoitteena oli löytää vastauksista tutkimuskysymysten kannalta oleellisia ilmaisuja ja pelkistää tutkimusainestoa niin, että aineistosta on karsittu kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Redusoinnissa alkuperäiset vastaukset muutetaan pelkistettyihin ilmaisuihin. Alkuperäisten ilmaisujen pelkistämisessä tulee olla huolellinen, jotta aineistosta ei kuitenkaan kadoteta mitään tutkimuksen kannalta olennaista pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.) Tässä tutkimuksen vaiheessa luin annettuja vastauksia moneen otteeseen ja tarkastelin jokaista vastausta kriittisesti. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki alkuperäisilmausten muuttamisesta pelkistetyiksi (redusoituiksi) vastauksiksi.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt vastaukset
”Johdon vahva tuki, joka on ihan tarvittaessa hyvin konkreettista (esim. haastavan oppilaan rauhoittumaan ottaminen pois luokkatilanteesta). Koulunkäynninohjaajia on todella paljon ja heitä todella saa luokkaan noin 3–5 krt viikossa. Jakotunteja käytössä. Opettajia kannustetaan yhteistyöhön.”	Johdon konkreettinen tuki opettajille Koulunkäynninohjaaja resurssien riittävyys Mahdollisuus jakotunteihin Henkilöstön yhteistyö
” Osaava laaja-alainen erityisopettaja, joka tunnistaa tuen tarpeet ja antaa tukea ammattitaitoisesti. Haasteena on se, että tuntimäärä luokassamme on hänellä oppilaiden tuen tarpeisiin nähden aivan liian pieni ja luokkakoko liian iso!”	Erityisopettajan ammattitaito

Redusoinnissa aineistosta karsiutui myös vastauksia pois, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen sekä vastauksia, joita oli mahdoton tulkita varmasti niin,

miten vastaaja on vastauksensa tarkoittanut. Tulkinnan haasteita aiheuttivat esimerkiksi vastaukset, joissa oli käytetty epäselviä tai monitulkintaisia ilmauksia sekä erittäin lyhyet vastaukset. Redusoinnin jälkeen vastausten lukumäärä pieneni 247 vastaajan vastaukseen.

Analyysin toisessa vaiheessa eli klusteroinnissa ryhmittelin aineiston pelkistetyt vastaukset samankaltaisuuksia sisältäviin luokkiin. Klusteroinnissa aineisto tiivistyi ja nimesin luokat sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Luokkien kuvauksissa käytetään perinteisesti samoja sanoja kuin tutkittavat henkilöt ovat käyttäneet tutkimusaineistossa, mutta luokkien kuvauksia voidaan myös täydentää aikaisemmalla teorialla ja tiedolla (Juuti & Puusa, 2020a, s. 13).

Alaluokkien muodostamisen alussa pyrin säilyttämään pieniäkin eroja sisältäviä luokkia, jotta aineistosta ei katoa informaatiota. Samankaltaisuutta sisältäviä alaluokkia on melko vaivaton yhdistää myöhemmissä vaiheissa, mutta yhdistettyjä luokkia on työläs purkaa takaisin pienempiin luokkiin. Lopulliset alaluokat syntyivät useiden pohdintojen jälkeen. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki aineiston pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä eri luokiksi, josta muodostuivat tutkimusaineiston alaluokat.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt vastaukset	Alaluokat
Henkilöstön yhteistyö Avoin keskustelu kollegoiden kanssa	Yhteistyö
Koulunkäynninohjaaja resurssien riittävyys Riittävästi erityisopettajia	Opetus- ja ohjausresurssit
Erityisopettajan ammattitaito Osaavat koulunkäynninavustajat	Opetus- ja ohjaushenkilöstön ammattitaito

Jatkoin aineiston analyysiä yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa. Samansisältöiset alaluokat muodostavat yhdessä yläluokan. Yläluokat nimesin niiden sisältöä kuvaavilla nimillä. Tätä analyysin vaihetta kutsutaan aineiston käsitteellistämiseksi eli abstrahoinniksi. Tämän prosessin aikana on tarkoitus rakentaa kuvaus tutkimuskohteesta muodostettujen käsitteiden avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114.) Esittelen tutkimuksen tulokset -luvussa aineiston ryhmittelyn ja käsitteellistämisen aikana muodostetut ala- ja yläluokat.

4.3.2 Aineiston kvantifiointi

Aineiston analyysia jatkettiin aineiston sisällönanalyysin jälkeen kvantifioinnilla eli laadullista aineistoa siis kuvaillaan myös numeerisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2019, s. 135). Kvantifioinnin avulla pystytään vertailemaan eri alaluokkiin ja yläluokkiin liittyvien mainintojen yleisyyttä sekä voidaan muodostaa käsitys siitä, miten eri aihealueet painottuvat opettajien vastauksissa. Kvantifioinnilla pyritään arvioimaan myös sitä, että onko koulun koolla merkitystä siihen, miten opettajat kokevat koulunsa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt.

Kvantifiointi lähti liikkeelle jo aineiston sisällönanalyysivaiheessa. Sisällönanalyysivaiheessa numeroin alaluokat ja koodasin eri yläluokat värein helpottaakseni aineiston hahmottamista. Lopullisten ala- ja yläluokkien muodostamisen jälkeen laskin luokkien numeroinnin sekä värikoodauksen avulla kuinka useasti eri luokat saivat mainintoja vastauksissa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkielmani keskeisiä tuloksia. Tulokset on jaettu kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä, jotka opettajat kokivat toimiviksi peruskouluissa ja toisessa alaluvussa esittelen kuvauksen siitä, mitkä tuen käytänteet kaipaavat muutosta opettajien kokemusten perusteella. Kolmannessa alaluvussa teen vertailun siitä, että onko pienten, keskisuurten ja isojen koulujen opettajien kokemuksissa eroja vai näyttäytyvätkö toimivat ja muutosta kaipaavat tuen käytänteet samanlaisina koulun koosta riippumatta.

5.1 Toimivat oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet

Opettajien vastauksien mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyvät ja toimivat käytänteet voidaan jakaa kolmeen eri yläluokkaan: koulun henkilöstö, työyhteisön ilmapiiri ja tuen järjestämisen periaatteet. Jokainen yläluokka jakautuu vielä alaluokkiin. Taulukossa 3 on esitetty aineiston analyysin avulla muodostetut ylä- ja alaluokat. Luokittelussa on huomioitu yhteensä 247 vastaajan vastaukset.

Taulukossa luokan vieressä on suluisia numero, joka kuvaa vastaajien lukumäärää, jotka ovat maininneen kyseisen luokan vastauksessaan. Huomioitavaa on, että yhden vastaajan vastauksessa on voinut olla useita mainintoja eri alaluokista. Taulukon oikeassa sarakkeessa on esitetty vastaajien suhteellinen osuus, jotka ovat maininneet kyseisen luokan.

TAULUKKO 3. Peruskoulujen toimivia oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä opettajien kokemusten mukaan

Yläluokka (vastaajia, n)	Osuus vastaajista (%)
Koulun henkilöstö (123)	50
Opetus- ja ohjausresurssit (54)	22
Opetus- ja ohjaushenkilöstön ammattitaito (50)	20
Oppilashuolto (15)	6
Johtaminen (15)	6
Työyhteisön ilmapiiri (115)	47
Yhteistyö (85)	34
Henkilöstön asenne työhön (32)	13
Positiivinen suhtautuminen tukeen (11)	4
Tuen järjestämisen periaatteet (99)	40
Tuen suunnittelu ja toteutus (37)	15
Yhteisopettajuus (21)	9
Pienluokat ja -ryhmät (20)	8
Nopea reagointi (20)	8
Opetuksen järjestelyt (19)	8
Ryhmäkoko (2)	1
Kodin ja koulun yhteistyö (1)	0

Suurimman yläluokan muodosti koulun henkilöstö -luokka, jonka mainitsi puolet vastaajista. Koulun henkilöstö -luokan alaluokat saivat yhteensä 134 mainintaa 123 vastaajalta. Toiseksi suurimman yläluokan muodosti työyhteisön ilmapiiri -luokka. Sen mainitsi lähes puolet (47 %) vastaajista ja sen alaluokkiin tuli yhteensä 128 mainintaa. Kolmannen yläluokan muodosti tuen järjestämisen periaatteet, jonka mainitsi 40 prosenttia vastaajista. Tuen järjestämisen periaatteiden alaluokat saivat yhteensä 120 mainintaa 99 vastaajalta.

5.1.1 Koulun henkilöstö

Opetus- ja ohjausresurssit. Opetus- ja ohjausresurssit mainitsi yli viidennes kaikista vastaajista. Useat näistä vastaajista mainitsivat yleisesti, että koulun henkilöstöresurssit ovat yleisesti hyvät tai riittävät. Osassa vastauksista myös eriteltiin, että esimerkiksi erityisopettajien tai koulunkäynninohjaajien osalta henkilöstöresurssit ovat hyvät, mutta vastauksissa ei otettu kantaa siihen, että onko vastaaja yleisesti tyytyväinen koko työskentelykoulunsa opetus- ja ohjausresursseihin.

Laaja-alaisia erityisopettajia on paljon ja he pystyvät keskittymään omaan luokka-asteeseensa.

Koulunkäynninohjaajia on todella paljon ja heitä todella saa luokkaan noin 3–5 krt viikossa.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön ammattitaito. Useiden opettajien (20 % vastaajista) vastauksissa korostui opettajien ja koulunkäynninohjaajien tai -avustajien ammattitaito, joka mahdollistaa toimivat tuen järjestelyt. Useat vastauksista henkilöityivät yhteen tiettyyn ammattitaitoiseen opettajaan tai koulunkäynninohjaajaan, jota pidettiin tuen toimivuuden kannalta hyvin merkittävänä.

Koulussamme on päteviä ja osaavia koulunkäynninohjaajia ja päteviä erityisopettajia.

Osaava laaja-alainen erityisopettaja, joka tunnistaa tuen tarpeet ja antaa tukea ammattitaitoisesti.

Oppilashuolto. Opettajien vastauksissa oli mainintoja (6 % vastaajista) oppilashuollon kanssa tehtävän yhteistyön tärkeydestä peruskouluissa. Opettajat kokivat, että heidän koulussaan tuen järjestämisessä hyvää oli se, että oppilashuoltoryhmä kokoontuu säännöllisesti, mutta myös se, että yksittäisten oppilaiden haasteisiin voidaan puuttua monialaisessa yhteistyössä oppilashuollon kanssa.

Oppilashuoltoryhmän toimivuus ja avoimet keskustelut riittävän usein.

Erityisopettajilta, kuraattorilta, terveydenhoitajalta, opolta ja kollegoilta saa aina tarvittaessa neuvoja ja apua.

Johtaminen. Osa vastaajista (6 % vastaajista) koki koulun johtamisen olevan hyvää oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen näkökulmasta. Opettajat kokivat, että tuen järjestelyistä teki toimivia rehtorien ymmärtävä asenne oppimisen ja koulunkäynnin tukea kohtaan, jolloin myös lisäresursseja oli saatavilla. Merkitykselliseksi myös koettiin rehtorien osoittama tuki tuen järjestämiseen sekä luottamus opettajien ammattitaitoon, jolloin opettajat pystyivät tekemään itsenäisiä päätöksiä tuen järjestämiseksi.

Rehtori kuuntelee opettajaa oppilaiden tuen tarpeen asioissa ja sen jälkeen pyritään tekemään resurssien rajoissa jotain.

Johdon luottamus, että teemme työmme.

5.1.2 Työyhteisön ilmapiiri

Yhteistyö. Yhteistyön tekeminen niin oppilaiden tuen suunnittelussa kuin toteutuksessa korostui yli joka kolmannen opettajan (34 % vastaajista) vastauksessa. Vastauksissa puhuttiin niin sanotusta ”yhteen hiileen puhaltamisesta” sekä kollegiaalisesta tuesta. Vastausten perusteella monet opettajat kokevat, että opettaminen ja tuen järjestäminen tehdään tiiviissä yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa vastuuta jakamalla ja se tekee tuen järjestelyistä toimivaa.

Opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö ja yhteiset tavoitteet oppilaiden tarpeiden määrittelyssä ja tuen toteutuksessa

Toimimme yhteistyössä, kenenkään ei tarvitse kohdata pulmia yksin. Oppilaat ovat yhteisiä ja pulmat ratkaisemme yhdessä. Yhteis- ja tiimiopettajuus edesauttaa työssä jaksamista ja kehittymistä.

Jos ei jotain osaa tai ymmärrä itse, siihen saa kollegoilta nopeasti apua ja tukea.

Henkilöstön asenne työhön. Opettajat (13 % vastaajista) kuvailivat vastauksissaan, kuinka toimivan tuen kannalta heidän koulussaan on merkittävää, että koulun henkilöstö on omistautunut työlleen ja he joustavat toiminnassaan, jotta oppilaille pystytään antamaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Vastauksissa esimerkiksi kuvattiin, kuinka opettajan työtä tehdään ”suurella sydämellä”.

Henkilökunnalla on halu auttaa ja järjestää asiat oppilaan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla.

Positiivinen suhtautuminen tukeen. Osa opettajista (4 % vastaajista) vastasi, että parasta koulun tuen järjestelyissä on yleinen asenneilmapiiri tuen järjestämistä sekä inklusiota kohtaan, joka edesauttaa myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä yleisesti koulussa.

Meillä opettajien asenne on myönteinen erilaisuutta kohtaan, ja meillä ei ole pois-lähtämisen kulttuuria.

Oppilaiden ja opettajien myönteinen asenne tukipalveluihin.

Inklusiiviset opetusjärjestelyt, joita on toteutettu jo jonkin aikaa. Henkilökunnan sitoutuminen järjestelyyn ja asenne "kaikille yhteiseen kouluun".

5.1.3 Tuen järjestämisen periaatteet

Tuen suunnittelu ja toteutus. Opettajat (15 % vastaajista) kertoivat olevansa tyytyväisiä siihen, että tuen toteutuksessa käytetään monipuolisia ja yksilöllisiä tukitoimia eli tuen tarve pyritään suunnittelemaan oikeasti oppilaslähtöisesti. Tuen toteutuksessa pyritään myös siihen, että tukitoimet ovat joustavia ja niiden tarvetta arvioidaan säännöllisesti. Vastauksissa korostui myös se, että mahdollisesti vähäiset resurssit pyritään suuntaamaan yhteistyössä sinne, missä tarve on suurin.

Teemme joustavia, innovatiivisia ratkaisuja saadaksemme jokaisen lapsen koulunkäynnin sujumaan.

Koulussamme on mietitty tuen tarpeita perusteellisesti ja pyritty suuntamaan resurssia eniten tarvitseville oppilaille. Tukea arvioidaan vähintään vuosittain ja ollaan valmiita muuttamaan resursointia nopeastikin tilanteiden kriisiytyessä.

Yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus nähtiin merkittävänä voimavarana tuen järjestämisen näkökulmasta useissa vastauksissa (9 % vastaajista). Opettajat kokivat, että on niin oppilaan kuin opettajan etu, kun opetuksesta ja sen suunnittelusta vastaa useampi aikuinen.

Yhteisopettajuus omassa ryhmässäni. Kahden opettajan kokemus ja yhteistyö on todellakin oppilaan etu.

Pienluokat ja -ryhmät. Pienluokat ja -ryhmät mainitsi 8 prosenttia vastaajista. Vastauksien perusteella pienryhmät koettiin tarpeelliseksi, jotta tuen tarpeessa olevan oppilaan etu tarvittavan tuen saamiseksi toteutuu, mutta myös siitä näkökulmasta, että yleisopetuksen luokkien tai ryhmien opettajien aika ei kohdistu vain eniten tukea tarvitseviin oppilaisiin. Vastauksissa näkyi myös se, että vaikka pienluokat ja -ryhmät nähtiin toimivaksi tuen järjestämisessä, tärkeää oli myös mahdollisuus integroida pienryhmissä opiskelevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiin.

Pienryhmät, erityisen tuen oppilaat saavat riittävää tukea pienryhmissä. Kotiluokat, erityisen tuen oppilaat voivat integroitua riittävästi samaan yleisopetuksen kotiluokkaan.

Nopea reagointi. Useissa vastauksissa (8 % vastaajista) opettajat kertoivat, että kouluissa on onnistuttu vastaamaan oppilaiden haasteisiin nopeasti. Nopea reagointi näkyi niin sanottuna varhaisena puuttumisena, jossa tukitoimet aloitetaan matalalla kynnyksellä heti kun haasteita esiintyy, mutta myös tukitoimien järjestelyiden joustavuutena eli vastausten perusteella koulujen pyrkimyksenä on myös reagoida nopeasti muuttuviin tarpeisiin.

...koulussamme ollaan valmiita toimimaan lapsen edun nimissä nopeasti tarpeen niin vaatiessa.

Oppilaiden joustavat ryhmittelyt. 8 prosenttia vastaajista mainitsi oppilaiden joustavien ryhmittelyiden olevan hyvää koulun tuen järjestelyissä. Joustavilla ryhmittelyillä tarkoitettiin tilanteita, joissa oppilaiden luokkaa tai ryhmää voidaan vaihtaa joustavasti tilanteiden muuttuessa koulun arjessa. Oppilaiden joustaviin ryhmittelyihin sisällytettiin myös vastaukset, joissa opettajat kuvailivat toimivana tuen järjestelynä tilannetta, jossa oppilaat on jaettu pienempiin opetusryhmiin jakotuntien avulla, jolloin opettajalla on enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle ja mahdollisiin tuen tarpeisiin jää enemmän aikaa vastata.

Mahdollisuus erityisoppilaiden integrointiin yleisopetuksen luokkiin.
Mahdollisuus joustaviin opetusjärjestelyihin.

Koulussamme on paljon jakotunteja.

Kodin ja koulun yhteistyö. Kodin ja koulun yhteistyö mainittiin yhden opettajan vastauksessa. Vastaaja koki, että yhteistoiminta huoltajien kanssa on onnistunutta koulun tuen järjestelyissä.

Ryhmäkoko. Ryhmäkoko mainittiin kahdessa vastauksessa. Vastausten perusteella näissä kouluissa ryhmäkoot ovat joko kohtuullisia tai pieniä, ja sitä pidettiin tuen järjestämisen kannalta onnistumisena.

5.2 Muutostoiveet oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteisiin

Opettajien vastauksien mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutosta kaipaavat käytänteet voidaan jakaa kolmeen eri yläluokkaan: koulun henkilöstö,

tuen järjestämisen periaatteet ja työyhteisö. Jokainen yläluokka jakautuu vielä alaluokkiin. Taulukossa 4 on esitetty aineiston analyysin avulla muodostetut ylä- ja alaluokat. Taulukossa on huomioitu yhteensä 222 vastaajan vastaukset.

Taulukossa luokan vieressä on suluihin numero, joka kuvaa vastaajien lukumäärää, jotka ovat maininneen kyseisen luokan vastauksessaan. Huomioitavaa on, että yhden vastaajan vastauksessa on voinut olla useita mainintoja eri alaluokista. Taulukon oikeassa sarakkeessa on esitetty vastaajien suhteellinen osuus, jotka ovat maininneet kyseisen luokan.

TAULUKKO 4. Peruskoulujen muutostoiveet oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteisiin opettajien kokemusten mukaan

Yläluokka (vastaajia, n)	Osuus vastaajista (%)
Koulun henkilöstö (143)	64
Opetus- ja ohjausresurssit (135)	61
Erityisopettajaresurssin lisääminen (74)	33
Ohjaaja- tai avustajaresurssin lisääminen (52)	23
Määrittelemättömän henkilöstön lisääminen (37)	17
Oppilashuoltoon lisää resurssia/yhteistyötä (9)	4
Henkilöstön lisäkoulutus (5)	2
Tuen järjestämisen periaatteet (114)	51
Ryhmäkoon rajoittaminen (26)	12
Tuen suunnittelun ja toteutuksen parantaminen (25)	11
Pienryhmien lisääminen (21)	9
Opetuksen järjestelyn muutokset (21)	9
Käytöksen haasteiden vahvempi tukeminen (12)	5
Muutokset henkilöstöresurssien jakamiseen (10)	5
Yhteisopettajuuden lisääminen (8)	4
Nopeampi reagointi (8)	4
Koulun tilojen muutokset (4)	2
Kodin ja koulun yhteistyön vahvistaminen (2)	1
Työyhteisö (21)	9
Yhteistyön lisääminen (19)	9
Työyhteisön asenteiden muuttaminen (3)	1

Suurimman yläluokan muodosti koulun henkilöstö -luokka, jonka mainitsi 64 prosenttia vastaajista. Koulun henkilöstö -luokan alaluokat saivat yhteensä 149 mainintaa 143 vastaajalta. Alaluokka opetus- ja ohjausresurssit on vielä jaettu pienempiin luokkiin, jotka saivat yhteensä 163 mainintaa 135 vastaajalta. Toiseksi suurimman yläluokan muodosti tuen järjestämisen periaatteet -luokka. Sen mainitsi yli puolet (51 %, 114 vastaajaa) vastaajista ja sen alaluokkiin tuli

yhteensä 137 mainintaa. Kolmannen yläluokan muodosti työyhteisö, jonka mainitsi 9 prosenttia vastaajista. Työyhteisö alaluokat saivat yhteensä 22 mainintaa 21 vastaajalta.

5.2.1 Koulun henkilöstö

Opetus- ja ohjausresurssit. Monet vastaajat (61 % vastaajista) kokivat, että merkittävin muutostarve kouluissa on henkilöstöresurssien kasvattamisessa. Vastausten perusteella suurin tarve kouluissa on erityisopettajista, mutta myös koulunkäynninohjaajia- ja avustajia kaivattiin. Osa vastaajista oli myös vain toivonut yleisesti lisää henkilöstöresurssia, määrittämättä sen tarkemmin onko tarve opettajissa, ohjaajissa vai jossain muualla.

Enemmän resurssia oppilaiden tukemiseen heille vaikeissa asioissa (laaja-alaisen erityisopettajan / avustajan resurssia).

Lisää erityisopettajia, resurssiopettajia ja koulunkäynnin ohjaajia...

Oppilashuoltoon lisää resurssia/yhteistyötä. Muutamit vastaajat (4 % vastaajista) toivoivat, että oppilashuolto olisi vahvemmin mukana oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Moniammatillisen yhteistyön lisääminen tarkoitti useampien opettajien vastauksissa oppilashuollon henkilöresurssien lisäämistä.

...tomerampaa otetta oppilashuollolta oppilaiden psyykkiseen oireiluun.

Lisäisin kouluumme kuraattoripalveluita siten, että meillä olisi kokoaikainen kuraattori. Lisäksi koululla olisi tarpeen vakinainen perhetyöntekijä, joka tekisi niin sanottua ruohonjuurityötä perheen parissa ja ehkäisisi syrjäytymistä.

Henkilöstön lisäkoulutus. Yksittäiset vastaajat (2 % vastaajista) kokivat, että oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen toteuttaminen vaatisi henkilökunnan lisäkouluttamista.

Hieman lisäkoulutusta koko henkilöstölle.

Tarvitaan lisää osaamista niiden oppilaiden tukemiseen, joilla on tunnepuolen ongelmia: koulutusta.

5.2.2 Tuen järjestämisen periaatteet

Ryhmäkoon rajoittaminen. Ryhmäkoon pienentäminen tai koon rajoittaminen koettiin osassa vastauksista (12 % vastaajista) tärkeimmäksi muutostoiveeksi. Erityisesti ryhmäkoon rajoittamista toivottiin luokkiin, joissa on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita.

Inklusiivisuuden onnistumisen edellytys on ryhmäkokojen pienentäminen.

Ryhmäkokoja pienemmiksi, etenkin niissä ryhmissä, joissa on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita tai S2-oppilaita.

Tuen suunnittelun ja toteutuksen parantaminen. Osa opettajista (11 % vastaajista) toivoi muutoksia tuen suunnitteluun sekä tuen toteuttamiseen. Toiveena oli, että suunnitteluun olisi enemmän aikaa, jolloin tukitoimet voisivat olla toimivampia. Muutama opettaja toivoi myös, että oppilaille olisi paremmin saatavilla eriyttäviä oppimateriaaleja tai -välineitä.

Enemmän suunnittelu-aikaa. Toimintakulttuurin ja erilaisten toimintamallien selkeyttämistä.

Toivoisin tuen tarvitsijoille yksilöllistä suunnitelmaa (kansio?), jota voisi rakentaa yhdessä erityisopettajan kanssa, ja jonka avulla oppilaat kehittymisen portaita on helpompi seurata.

Pienryhmien lisääminen. Osa opettajista (9 % vastaajista) toivoi pienryhmien lisäämistä kouluihin. Osassa vastauksista toiveena oli pysyvät pienryhmät, jossa oppilas saisi pääsääntöisesti kaiken tarvitsemansa tuen ja opetuksen, kun taas toisissa vastauksissa kaivattiin ennemmin pienryhmää, johon oppilas voi vain tarpeen vaatiessa siirtyä saamaan joustavasti osan opetuksestaan.

Pitäisi olla enemmän pienryhmiä. Inklusiio ei toimi, kun jo valmiiksi isoihin ryhmiin laitetaan tuen tarvitsijoita eikä muutama ohjaaja / erityisopettaja ehdi kaikkien mukaan. Sen vuoksi olisi selkeintä pienryhmien lisääminen.

Opetuksen järjestämisen muutokset. Opetuksen järjestämiseen kaivattiin muutosta (9 % vastaajista). Opettajien toiveena on esimerkiksi oppilaiden ryhmittelyn joustavat muutokset esimerkiksi palkkituntien avulla sekä mahdollisuus pitää jako- ja tukiovetustunteja.

Inklusiiviset luokat vaativat joustavia ryhmittelyjä oppilaiden tarpeiden mukaan

Riittävästi tukiopetusresurssia ja pienet opetusryhmät ja jakotunteja, jotta opettajalla olisi enemmän aikaa auttaa oppilaita.

Käytöksen haasteiden vahvempi tukeminen. Osa opettajista (5 % vastaajista) toivoi, että käytöksen haasteisiin pystyttäisiin antamaan vahvempaa tukea kouluissa. Konkreettisina keinoina haluttiin pienryhmiä sekä lisää henkilöstöresursseja tuen toteuttamiseen.

Käyttäytymisen ongelmiin enemmän tukea, esim. psykiatrinen sairaanhoitaja.

Kun on kaksi erityisopettajaa, niin toiselle kasattaisiin pienryhmä käytösongelmallisista ja toiselle vaikeista oppimisen vaikeuksista kärsiville...

Muutokset henkilöstöresurssien jakamiseen. Koulujen nykyisiä henkilöresursseja toivottiin jaettavan paremmin tulevaisuudessa (5 % vastaajista). Osa opettajista koki, että nykyiset resurssit on jaettu epätasa-arvoisesti tai että opettajien vastuualueita tulisi muuttaa, jotta oppimisen tukea voitaisiin toteuttaa paremmin.

Ohjaajaresurssin tasapuolinen jakautuminen. En pidä hyvänä jakona 1/ohjaaja alakoulu ja 1/yläkoulu. Koen, että tuen tarvetta on enemmän alakoulussa.

Miettisin vielä enemmän vaihtoehtoja, miten erityisluokanopettajien tuki olisi mahdollinen mahdollisimman monelle.

Yhteisopettajuuden lisääminen. Yhteisopettajuuden lisääminen, niin yhteisen opetuksen suunnittelun, kuin toteutuksen näkökulmasta, oli muutaman opettajan (4 % vastaajista) toive. Vastasten perusteella yhteisopettajuuden lisääminen vaatisi kouluille lisää henkilöresursseja sekä myös opettajien aikataulujen yhteensovittamista.

Samanaikaisopettajuuden pitäisi olla mahdollista oppiaineen kaikilla oppitunneilla, laaja-alaisten erityisopettajien olisi hyvä osallistua itse ainetunneille systemaattisesti ja jatkuvasti, jotta heidän läsnäolonsa olisi neutraalia ja tavallista, eikä tarkoittaisi erikoisjärjestelyitä oppilaille.

Nopeampi reagointi. Muutamaiset opettajat toivoivat (4 % vastaajista), että oppilaan tuen saamista tulisi nopeuttaa ongelmien ilmaantuessa tai silloin kun oppilaan tuen tarpeet muuttuvat. Vastauksissa ei ollut mitään konkreettista toimea, jota toivottaisiin tuen saamisen helpottamiseksi, vaan toive oli vain yleisesti tukitoimien saamisen nopeuttaminen.

Nopeampi puuttuminen opetuksen järjestelyihin ongelmien ilmaantuessa.

Koulun tilojen muutokset. Yksittäisten opettajien (2 % vastaajista) vastauksissa toiveena oli saada sopivampia tilaratkaisuja kouluihin. Erityisesti vastauksissa korostui pienten ryhmätilojen puute, jotka mahdollistaisivat opetuksen eriyttämisen fyysisesti.

Toivoisin myös konkreettisesti enemmän ryhmätyötiloja, jotta oppilaita voisi ryhmitellä oppituntien aikana joustavammin rauhallisiin tiloihin toisen aikuisen kanssa.

Kodin ja koulun yhteistyön vahvistaminen. Kaksi vastaajaa (1 % vastaajista) halusi vahvistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Molemmissa vastauksissa opettajat kokivat, että tiiviin yhteistyön saavuttamiseksi tarvitaan lisää aikaa, jonka he kokivat tällä hetkellä liian rajalliseksi.

5.2.3 Työyhteisö

Yhteistyön lisääminen. Muutamat opettajat (9 % vastaajista) toivoivat yhteistyön lisäämistä opetus- ja/tai ohjaushenkilöstön välillä. Erityisesti toivottiin, että yhteistyö näkyisi lisääntyvänä yhteissuunnitteluajana.

Enemmän työaikaa yhteissuunnittelulle, jossa olisi mukana luokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja ja mahdollisesti koulunkäynninohjaaja.

Opettajien olisi hyvä tulla poteroistaan ja olla valmiita tekemään enemmän tiimityötä. Tuen antaminen toisen opettajan kanssa on helpompaa kuin yksin.

Työyhteisön asenteiden muuttaminen. Yksittäiset opettajat (1 % vastaajista) kokivat koulussa vallalla olevan asenneilmapiirin haasteeksi tuen järjestämisen näkökulmasta. He toivoivat muutosta kollegoiden asenteisiin tai ymmärrykseen.

Avoimempaa suhtautumista erilaisiin oppilaisiin. Ymmärrystä erilaisuuteen ja siihen että vaikka kaikilta "vaaditaan" samaa niin siitä huolimatta kaikki eivätkin siihen kykene!

5.3 Erot vastaajien kokemuksissa tuen käytänteistä koulun koon suhteen

Tämän luvun tarkoituksena on vertailla, onko oppilasmäärältään pienten, keskisuurten ja suurten koulujen opettajien kokemuksissa eroja, kun

tarkastellaan toimivia ja hyviä sekä muutosta kaipaavia oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteitä. Tutkielmassani pieneksi kouluksi on määritelty koulu, jossa on 60–454 oppilasta, keskisuuressa koulussa on 455–677 oppilasta ja suurissa kouluissa on yli 676 oppilasta. Koulun kokoa määrittävät oppilasmäärät muodostettiin kyselyyn vastanneiden vastaajien koulun koon mukaan. Tutkimusaineisto jaettiin kolmeen noin yhtä suureen joukkoon vastaajien työskentelykoulun oppilasmäärän pohjalta. Aineiston analyysissä oli mukana myös 13 opettajan vastaus, jotka eivät ilmoittaneet työskentelykoulunsa kokoa. Nämä vastaukset on huomioitu aineistoa kuvaavissa luokissa sekä myös esitetty määrällisissä vertailutaulukoissa, mutta koulun koon ilmoittamatta jättäneitä ei kuitenkaan huomioida seuraavissa sanallisissa vertailuissa, koska pienen vastaajamäärän vuoksi yhden vastaajan suhteellinen osuus on melko suuri muihin luokkiin (pienet, keskisuuret, isot koulut) verrattuna.

5.3.1 Toimivat tuen käytänteet koulun koon mukaan

Koulun henkilöstö pääluokan mainitsi puolet kaikista vastaajista. Sen alaluokista opetus- ja ohjausresurssit sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön ammattitaidon mainitsi noin joka viides vastaaja riippumatta koulun koosta. Oppilashuolto ja johtaminen näyttäytyi harvemmin keskisuurten koulujen opettajien vastauksissa, kuin pienten ja suurten koulujen opettajien vastauksissa.

TAULUKKO 5. Koulun henkilöstö -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Toimiva tuen käytäntö	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Koulun henkilöstö	51	52	46	54	50
Opetus- ja ohjausresurssit	22	20	20	8	22
Opetus- ja ohjaushenkilöstön ammattitaito	18	18	19	23	20
Oppilashuolto	8	1	6	23	6
Johtaminen	10	2	5	8	6

*PK=pienet koulut, KSK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut, PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

Työyhteisön ilmapiiri yläluokan mainitsi hieman vajaa puolet (47 %) kaikista vastaajista. Henkilöstön asenne työhön alaluokkaan tuli suhteellisesti verrattuna

enemmän mainintoja keskisuurissa ja suurissa kouluissa kuin pienissä kouluissa. Muissa alaluokissa vastaajia oli melko yhtä paljon suhteellisesti verrattuna koulun koosta riippumatta.

TAULUKKO 6. Työyhteisön ilmapiiri -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Toimiva tuen käytäntö	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Työyhteisön ilmapiiri	43	45	49	62	47
Yhteistyö	35	32	36	31	34
Henkilöstön asenne työhön	9	13	14	31	13
Positiivinen suhtautuminen tukeen	5	4	5	0	4

*PK=pienet koulut, KSK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut, PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

Pienten koulujen vastaajien vastauksissa mainittiin keskisuuria tai suuria kouluja hieman useammin tuen *järjestämisen periaatteet* yläluokka. Vastaustauksissa oli erityisesti useammin mainintoja tuen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä nopeasta reagoinnista verrattuna suurempiin kouluihin. Keskisuurten koulujen vastaajat mainitsivat pienissä tai suurissa kouluissa työskenteleviä opettajia harvemmin yhteisopettajuuteen liittyviä mainintoja.

TAULUKKO 7. Tuen järjestämisen periaatteet -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Toimiva tuen käytäntö	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Tuen järjestämisen periaatteet	51	39	35	15	40
Tuen suunnittelu ja toteutus	20	17	10	0	15
Yhteisopettajuus	13	4	13	0	9
Pienluokat ja -ryhmät	8	5	5	0	8
Nopea reagointi	13	7	3	8	8
Opetuksen järjestelyt	9	12	10	8	8
Ryhmäkoko	0	3	0	0	1
Kodin ja koulun yhteistyö	0	0	1	0	0

*PK=pienet koulut, KSK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut, PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

5.3.2 Muutostoiveet tuen käytänteisiin koulun koon mukaan

Koulun henkilöstö yläluokan mainitsi 64 prosenttia kaikista vastaajista. Pienten koulujen vastaajat toivoivat keskisuuria tai suuria kouluja useammin lisää erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia koulun henkilöstöön. Keskisuurissa ja suurissa kouluissa kuitenkin myös toivottiin lisää opetus- ja ohjausresursseja, mutta vastauksissa jätettiin erittelemättä, millaista henkilöstöresurssia kouluissa tarvitaan. Pienissä kouluissa toivottiin myös keskisuuria tai suuria kouluja hieman useammin oppilashuoltoon liittyvää henkilöstöresurssin lisäystä tai tiiviimpää yhteistyötä.

TAULUKKO 8. Koulun henkilöstö -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Muutostoive tuen käytänteisiin	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Koulun henkilöstö	68	48	72	85	64
Opetus- ja ohjausresurssit	64	44	69	85	61
Erityisopettajaresurssin lisääminen	42	21	27	77	33
Ohjaaja- tai avustajaresurssin lisääminen	29	17	22	31	23
Määrittelemättömän henkilöstön lisääminen	7	14	33	8	17
Oppilashuoltoon lisää resurssia/yhteistyötä	8	3	1	0	4
Henkilöstön lisäkoulutus	1	2	4	0	2

*PK=pienet koulut, KSK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut,
PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

Tuen järjestämisen periaatteet yläluokan vastaajien suhteellinen lukumäärä kasvoi hieman koulun koon kasvaessa. Suurissa kouluissa toivottiin pieniä ja keskisuuria kouluja hieman useammin tuen suunnittelun ja toteutuksen parantamista, yhteisopettajuuden lisäämistä sekä nopeampaa reagointi. Pienien koulujen vastauksissa näyttäytyi hieman useammin pienryhmien lisääminen, opetusjärjestelyjen muutokset sekä käytöksen haasteiden vahvempi tukeminen keskisuuriin ja suurin kouluun verrattuna.

TAULUKKO 9. Tuen järjestämisen periaatteet -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Muutostoive tuen käytänteisiin	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Tuen järjestämisen periaatteet	46	50	54	23	51
Ryhmäkoon rajoittaminen	11	9	12	8	12
Tuen suunnittelun ja toteutuksen parantaminen	8	10	13	0	11
Pienryhmien lisääminen	11	8	6	8	9
Opetuksen järjestelyn muutokset	13	6	6	8	9
Käytöksen haasteiden vahvempi tukeminen	7	5	3	0	5
Muutokset henkilöstöresurssien jakamiseen	1	7	3	0	5
Yhteisopettajuuden lisääminen	3	2	6	0	4
Nopeampi reagointi	1	1	9	0	4
Koulun tilojen muutokset	1	1	1	8	2
Kodin ja koulun yhteistyön vahvistaminen	1	1	0	0	1

*PK=pienet koulut, KKK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut, PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

Työyhteisö yläluokan ja sen alaluokkien maininnoissa ei ollut merkittäviä eroja pienissä, keskisuurissa ja suurissa kouluissa. Koulun koosta riippumatta yhteistyön lisääminen näyttäytyi noin joka kymmenennessä vastauksessa ja työyhteisön asenteiden muuttaminen mainittiin vain yksittäisissä vastauksissa.

TAULUKKO 10. Työyhteisö -luokan vastaajien suhteelliset osuudet koulujen koon mukaan.

Muutostoive tuen käytänteisiin	PK* (%)	KSK* (%)	SK* (%)	PKK* (%)	KV* (%)
Työyhteisö	9	8	12	8	9
Yhteistyön lisääminen	8	8	10	8	9
Työyhteisön asenteiden muuttaminen	1	2	1	0	1

*PK=pienet koulut, KKK= keskisuuret koulut, SK=suuret koulut, PKK=puuttuva koulun koko, KV=kaikki vastaajat

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella saatuja tuloksia suhteessa aikaisemmin tässä tutkielmassa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen sekä muuhun aihetta koskevaan tutkimustietoon sekä muihin asiakirjoihin. Tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen tulkinta ja sen kautta luoda ja syventää lukijan ymmärrystä tutkimusaiheesta (Puusa & Juuti, 2020, s. 80). Esittelen kokoavasti tutkielmani pääseikat ja pyrin antamaan vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Tämän luvun tarkoituksena on myös tarkastella tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta, joka antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkielmassani käytettyjä lähestymistapoja sekä tutkimusmenetelmiä tutkimusongelman ratkaisemiseksi (Juuti & Puusa, 2020d, s. 175).

6.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki opettajien kokemana

Saadut tutkimustulokset vahvistavat ajatusta opettamisesta ennen kaikkea asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä. Vastuksissa toistuu hyvin paljon koulujen henkilökuntaan ja työyhteisöön liittyviä teemoja. Tutkimuksen keskeinen havainto on, että koulun henkilöstö on luonnollisesti hyvin keskeisessä osassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Vastauksissa korostui niin hyvissä ja toimivissa käytänteissä kuin muutospaineen alla olevissa käytänteissä riittävät opetus- ja ohjausresurssit, henkilöstön korkea ammattitaito sekä eri ammattilaisten välinen yhteistyö. Osa vastaajista on tyytyväisiä koulunsa opetus- ja ohjausresurssin riittävyyteen sekä henkilökunnan ammattitaitoon, mutta samalla kaikista vastaajista yli 60 prosenttia toivoi kouluunsa lisää opetus- ja ohjausresursseja. Luku on jokseenkin huolestuttava, jos näin suuri osa opettajista työskentelee kokemuksensa mukaan puutteellisilla henkilöstöresursseilla. Opettajien kokemusten perusteella voidaan siis todeta, että toiset opettajat ovat tyytyväisiä työskentelykoulunsa henkilöstöresurssiin, kun samanaikaisesti toisessa koulussa henkilöstöresurssit voivat olla hyvin

riittämättömät eli koulut voivat olla hyvin eriarvoisessa tilanteessa toisiinsa nähden. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös saatu samankaltaisia tuloksia, joiden perusteella koulujen saatavilla olevat resurssit vaihtelevat. OAJ:n vuonna 2017 (s. 10) julkaiseman selvityksen mukaan koulujen mahdollisuudet tarjota oppilaille riittävää tukea vaihtelee huomattavasti, ja vuonna 2022 julkaistussa Lintuvuoren ja Rämän tutkimuksessa havaittiin, että opetuksen järjestäjien arvioissa oli eroja resurssien riittävydessä. Osa opetuksen järjestäjistä koki, että resurssointi ei ole kunnassa riittävää ja toiset opetuksen järjestäjät kokivat, että resurssit riittävät oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 102). Aikaisempien tutkimusten perusteella puutteelliset resurssit vaikuttavat negatiivisesti siihen, miten hyvin kouluissa oppimisen ja koulunkäynnin tuki saadaan toimimaan (OAJ, 2017, s. 10).

Tämän tutkielman tulosten perusteella kouluihin kaivattiin erityisesti lisää erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia sekä yleisesti tiiviimpää yhteistyötä koulujen kaikkien eri ammattilaisten välillä. Erityisopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on molemmilla hyvin merkittävä rooli koulun arjessa luokan- ja aineenopettajien rinnalla. Avustajat ohjaavat ja tukevat oppilaita päivittäisissä tilanteissa, jolloin tuen tarpeessa olevien oppilaiden itsenäisyyttä, omatoimisuutta ja myönteistä itsetuntoa voidaan myös kehittää (Opetushallitus, 2014, s. 74). Erityisopettajilla taas on taas oma koulutuksen ja työkokemuksen tuoma erityisosaaminen oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin. Erityisopettajan koulutus keskittyy muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen pulmiin, matematiikan oppimisvaikeuksiin, kommunikaation ja käytöksen haasteisiin (Takala & Pirttimaa, 2010, s. 158), kun taas luokan- ja aineenopettajien koulutuksessa nämä aihealueet ovat vain pieni osa opiskeltavista aiheista. Jokaisella koulun eri ammattiryhmällä on siis oma painotus myös siitä, mistä näkökulmasta he tarkastelevat opetusta (Paju, 2021, s. 10). Aikaisempien tutkimusten perusteella onkin havaittu, että luokanopettajat kokevat, ettei heillä välttämättä ole kaikkia opetusvalmiuksia, joita tuen tarpeessa olevat oppilaat tarvitsevat (Sundqvist ym., 2020, s. 159), joka ei sinänsä ole kovin yllättävää ja voisi sanoa, että myös ymmärrettävää, koska luokanopettajien koulutuksen pääpaino on muissa aihealueissa. Yleensä oppilaan haasteiden kasvaessa ja monimuotoistuesssa myös tarvittavan erityisosaamisen määrä kasvaa (Siiskonen ym., 2020, s. 86).

Oppilaan tuen suunnittelu ja toteutus tulee nähdä yhteistyötä, jossa korostuu moniammatillinen osaaminen sekä kollegiaalinen tuki (Siiskonen ym., 2020, s. 86). Tämä näkyi myös hyvin monissa opettajien kokemuksissa. Monet opettajat kokivat, että parasta tai toimivinta koulun tuen järjestelyissä oli nimenomaan muiden ammattilaisten kanssa tehty yhteistyö, mutta samalla yhteistyön lisäämistä toivottiin myös monissa vastauksissa. Yhteistyö voi olla esimerkiksi yhteisopettajuutta, luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä jaettua vastuuta tai vaikka oppilashuollon kanssa tehtyä moniammatillista yhteistyötä. Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuuden toteutuksen haasteena kouluissa voi olla yhteisen suunnitteluajan puute (Saloviita & Takala, 2010, s. 394). Tämän tutkielman tulokset tukevat myös tätä aikaisempaa havaintoa ja vastaajat nimenomaan toivoivat lisää yhteistä suunnittelu-aikaa.

Vastausten perusteella tuen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvä eri asiantuntijoiden välinen yhteistyö näyttäytyy niin oppilaan kuin opettajien etuna. Nykypäivänä kouluissa on ymmärretty yhteistyön tuomia mahdollisuuksia, joka on myös lisännyt opettajien sekä myös muiden alojen asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, joka on myös tuottanut samalla yhteisöllisempiä työtapoja (Takala, Sirkko ym., 2020, s. 139). Yhteistyö ei kuitenkaan synny itsestään. Jotta yhteistyö todella saadaan toimimaan kouluissa, se vaatii paljon sekä opettajilta että yleisesti koulun toiminnalta. Tarvitaan yhteistyötä tukevia rakenteita, riittävästi henkilöstöä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä jokaisen yksilön omien toimintatapojen kriittistä tarkastelua ja työnjaon suunnittelua. (Paju, 2021, s. 14–15.)

Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että henkilöstön korkea ammattitaito saa merkittävän roolin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimivissa järjestelyissä. Erityisesti vastauksissa korostettiin kollegoiden hyvää ammattitaitoa ja sitä, kuinka ammattitaitoinen opetus- ja ohjaushenkilöstö takaavat myös onnistuneet tuen järjestelyt. Vain muutamat opettajat kertoivat muutostoiveissa lisä- tai täydennyskoulutuksen tarpeesta. Amatillinen kasvu on kuitenkin jatkuvaa osaamisen kehittämistä, tietojen päivittämistä sekä myös amatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä eli toisin sanoen työelämässä olevien tulisi myös jatkuvasti kehittää amatillista osaamistaan (Huhtanen, 2011, s. 137). On mahdollista, että lisäkoulutustarpeet eivät tulleet tämän tutkielman tuloksissa esiin, koska opettajille on jo järjestetty paljon täydennyskoulutusta

siirryttäessä kolmiportaiseen tukeen, ja selvitysten mukaan esimerkiksi laki- ja opetussuunnitelmamuutoksiin liittyvä täydennyskoulutus on toteutunut hyvin kouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 5). On toki myös mahdollista, että tutkielman verkkokyselyn avoimien kysymysten kysymystenasettelu ei herättänyt opettajissa ajatuksia lisä- tai täydennyskoulutustarpeista, vaikka heillä niitä oikeasti olisi.

Osa tutkittavista henkilöistä piti merkityksellisenä oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien onnistumisen kannalta koulussaan hyvää asenneilmapiiriä sekä yleisesti positiivista suhtautumista tukeen. Koulun hyvä asenneilmapiiri mainittiin pääosin niin sanotuissa toimivissa tuen järjestelyissä, mutta yksittäiset vastaajat myös kokivat, että työskentelykoulun heikko ilmapiiri on heikentää tuen järjestämistä. Lasten taitojen kehitystä ja koulumenestystä tutkittaessa on huomattu, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on yhteydessä oppimiseen sekä motivaatioon oppimista kohtaan, eikä koulumenestystä voida siis selittää vain lapsen kognitiivisilla taidoilla tai vaikka perhetaustalla (Lerikkanen, 2014, s. 367). Ei ole siis yhdentekevää, miten opettaja suhtautuu tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin ja miten opettaja kohtaa oppilaansa. Opettajan tulee arvostaa monenlaisia oppilaita sekä nähdä oppilaan oppimisvaikeudet ensisijaisesti opettamisen haasteina eikä niinkään oppilaaseen liittyvänä ongelmana (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020, s. 87).

Yksi tämän tutkielman keskeinen tulos on, että opettajat pitivät pienluokkia ja -ryhmiä merkityksellisinä peruskouluasteen peruskouluissa tuen järjestämisen näkökulmasta. Pienryhmät ja -luokat ovat osa monen koulun tuen järjestelyitä, mutta opettajien kokemusten perusteella niitä kuitenkin kaivataan myös lisää kouluihin, jolloin opetusta voitaisiin järjestää joustavammin sekä paremmin oppilaan tarpeita kuunnellen. Usein kun nykymuotoisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta keskustellaan, niin puhe kääntyykin helposti tuen toteutuspaikkaan. Arvion kohteena on, että saako tuen tarpeessa oleva oppilas tarvitsemansa tuen isossa opetusryhmässä ja vastavuoroisesti pohditaan, että vaikuttaa tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmiin heikentävästi muiden oppilaiden opetukseen tai oppimiseen. Perusopetuslain mukaan erityinen tuki voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä yleisopetuksessa tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010 17 §). Tilastokeskuksen

tilastojen mukaan käytäntö myös toimii kouluissa normien mukaan, ja erityisen tuen oppilaita opiskelee kokoaikaisesti pienryhmissä, joustavasti yleisopetuksen ja pienryhmien välillä vaihdellen sekä kokoaikaisesti sijoitettuna yleisopetuksen ryhmiin (SVT, 2022a). Perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaan tehostettua tukea taas voidaan antaa oppilaalle muun opetuksen yhteydessä joustavilla opetusjärjestelyillä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta samanaikaisopetuksena, pienryhmäopetusta tai yksilöopetusta (Opetushallitus, 2014, s. 63, 73). Normien mukaan oletuksena siis on, että tehostetun tuen oppilaat eivät opiskele kokoaikaisesti pienryhmissä, mutta tutkimusten mukaan osassa kouluista kuitenkin tehostetun tuen oppilaita opiskelee myös kokoaikaisesti erillisissä pien- tai erityisryhmissä (Lintuvuori, 2015, s. 64). Ninja Hienosen (2020, s. 45) mukaan erityisen tuen oppilaiden tuen toteutuspaikkaan ei ole tutkimusten perusteella yksiselitteistä oikeaa vastausta oppilaan oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa jokaisen oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä tulee voida tukea yksilöllisin ratkaisuin ja tärkeää on tunnistaa jokaiselle oppilaalle parhaat mahdolliset tuen toteutustavat. Toiselle erityisen tuen oppilaalle oppimisen edellytykset voivat toteutua parhaiten yleisopetuksen luokassa, kun taas toiselle oppilaalle oikea paikka voi olla pienempi luokka tai ryhmä. (Hienonen, 2020, s. 45.) Oppilaiden jakaminen erilaisiin luokkiin ei pidä olla sattumanvaraista, vaan oppilaiden tarkoituksenmukainen jakaminen opetusryhmiin onkin yksi koulujen keinoista huomioida erilaiset oppilaat (Hienonen & Lintuvuori, 2018, s. 75).

Tämän tutkielman tulosten mukaan osa opettajista toivoisi kouluihin ryhmäkokoja rajoittavia normeja. Opettajat kokivat, että ryhmäkokoja tulisi rajoittaa erityisesti niissä luokissa, joissa opiskelee tuen tarpeessa olevia oppilaita. Vain yksittäisten vastaajien vastauksissa mainittiin, että heidän työskentelykoulussaan erityisen hyvää tuen järjestelyissä on sopivan kokoiset ryhmäkoot. Tällä hetkellä muille kuin erityisen tuen oppilaiden opetusryhmille sekä pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetusryhmille ei ole säädetty ylärajaa (Perusopetusasetus 852/1998 2 §), mutta opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetuksen laatukriteerien mukaan suositeltava opetusryhmän enimmäiskoko on kuitenkin 20–25 oppilasta ja opetusryhmät tulee myös muodostaa niin, että opettajan on aidosti mahdollista tukea oppilaan oppimista ja kehitystä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 43). OAJ:n

selvityksen mukaan tämä ei kuitenkaan aina toteudu, ja vain osassa kouluista opetusryhmien kokoa esimerkiksi on pienennetty oppilaiden tuen tarpeen perusteella (OAJ, 2017, s. 10). Suomessa koulujen luokkakoot ovat kuitenkin olleet kaikilla peruskoulun luokka-asteilla keskimäärin pienempiä kuin keskimäärin OECD-maissa (Kupiainen & Hienonen, 2016, s. 10), eli moneen muuhun maahan verraten suomalaisen peruskoulun oppilasryhmät eivät ole niinkään suuria. Vuonna 2019 Suomessa peruskoulun alakoulun luokkien opetusryhmien keskimääräinen koko oli 18,6 oppilasta ja yläkoulun opetusryhmien koko oli 16,9 oppilasta. Huomion arvioista on kuitenkin se, että tilastojen perusteella kuntien, kuntien eri koulujen, luokka-asteiden ja yläkoulun eri oppiaineiden välillä on merkittäviä eroja ryhmäkoossa. Esimerkiksi Helsingissä peruskoulun ensimmäisellä luokalla vuonna 2019 oli 20,1 oppilasta, kun samaan aikaan Heinolassa ensimmäisellä luokalla opiskeli keskimäärin 16,1 oppilasta. Vuonna 2019 yläkoulun kemian opetusryhmissä opiskeli keskimäärin 15,0 opiskelijaa ja samaan aikaan terveystiedon opetusryhmissä oli keskimäärin 18,4 opiskelijaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.) Lukujen perusteella oppilaiden lähtökohdat oppimiseen ja koulunkäyntiin ovat hyvin erilaiset opiskeluryhmän koon suhteen vertaillessa. Luokkakoon vaikutusta oppimistuloksiin on tutkittu kansainvälisissä tutkimuksissa paljon, mutta suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa se on vielä melko vähän tutkittu aihe. Kansainvälisten tutkimusten tulokset ovat olleet toistuvasti ristiriitaisia sekä vaikeasti arvioitavia. (Kupiainen & Hienonen, 2016, s. 9–10.) Kupiainen ja Hienonen tutkivat vuonna 2016 suomalaisen peruskoulun oppilaiden osaamista, asenteita oppimiseen sekä arvosanoja suhteessa luokkakokoihin. Heidän tutkimuksensa mukaan oppimistulosten ja luokkakoon välillä on vain heikko yhteys. Kupiainen ja Hienonen esittävät, että on kuitenkin mahdollista, että suurissa luokissa on enemmän opetusta ja oppimista tukevia resursseja käytössä, jolloin suurien luokkien paremmat resurssit tasoittavat oppimisen eroja. Tästä näkökulmasta tarkasteluna luokkakoon rajoittamista tärkeämpi tekijä voisi olla käytettävissä olevien resurssien optimaalinen jakaminen. (Kupiainen & Hienonen, 2016, s. 229–230.)

Opettajien kokemuksissa yhdeksi pääteemaksi nousi tuen järjestämisen periaatteet -luokka, joka pitää sisällään hyvin kirjavan kuvauksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen konkreettisista käytänteistä, joita kouluissa on käytössä.

Keskeisin havainto näistä vastauksista on, että tuen suunnittelussa ja toteutuksessa ollaan tyytyväisiä joustavuuteen ja oppilaslähtöisyyteen, mutta samalla tuen suunnitteluun kaivataan lisää aikaa. Hyvänä käytänteenä kouluissa pidettiin oppilaiden joustavia ryhmittelyjä jako-, palkki- tai tukiovetustuntien avulla, mutta yhtä aikaa vastauksissa myös todettiin, että opetusresurssien vähyyden tai henkilöstöresurssien heikon tai epäoikeudenmukaisen jakamisen vuoksi oppilaiden joustaviin ryhmittelyihin ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia. Varhainen puuttuminen sekä oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin yleisesti nopeasti vastaaminen korostui vastauksissa. Kuten monissa muissakin teemoissa, myös tämä aihepiiri koettiin toisissa kouluissa onnistumiseksi, mutta toisissa kouluissa tähän haluttiin muutosta.

Edellä mainittujen päätulosten lisäksi aineistossa oli myös muita vähemmän mainintoja saaneita aihepiirejä. Oppilaiden käytöksen haasteisiin toivottiin esimerkiksi vahvempaa tukea. Tämä yksittäisen oppimisen tai koulunkäynnin haasteen nouseminen vastauksissa voi johtua siitä, että käytöksen haasteet voivat vaikuttaa helposti koko luokan työrauhaan sekä samalla myös voivat viedä myös paljon opettajan huomiota (Paju, 2021, s. 12). Yllättävää tuloksia tarkasteltaessa oli se, että opettajien kokemuksissa vain harvoin mainittiin koulun johtaminen tai siihen liittyviä teemoja. Koska se, miten hyvin koulumaailman muutoshaasteisiin paikallisesti vastataan, riippuu paljon koulun johdosta. Pitkäjänteinen ja vakaa koulujen sisäinen kehittäminen on hyvin pitkälti koulunjohtajan tehtävä (Ahtiainen, 2015, s. 35). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulunjohtaja olisi yksin vastuussa koko kouluyhteisön kehittämisestä, vaan pikemminkin kehitys tapahtuu yhteisöllisesti dynaamisessa vuorovaikutuksessa johtajan ja opettajien välillä (Ahtiainen ym., 2019, s. 238). Mielenkiintoista oli myös huomata, että vain muutamat vastaajat vastasivat, että parasta heidän koulunsa tuen järjestelyissä on kodin ja koulun välinen yhteistyö, eikä tämä aihepiiri myöskään noussut esiin useissa muutostoiveissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kuitenkin merkittävässä roolissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa ja sen toteutuksessa jo perusopetuslakiin nojaten (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16a §, 17 §), joten on perusteltua olettaa, että kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön myös lähtökohtaisesti panostetaan kouluissa, mutta tämä teema ei vain tullut esiin tällä kysymysten asettelulla. Tärkeää tuloksia ja tulosten johtopäätöksiä tarkasteltaessa on ottaa

huomioon se, että aineiston sisältöä kuvaavat luokitukset on muodostettu avokysymysten vastausten perusteella, joissa kysyttiin, mikä on parasta ja toimivinta koulun tuen järjestelyissä sekä mitä muuttaisit ensisijaisesti koulunne tuen järjestelyissä, eli vastausten perusteella ei voida tehdä tulkintoja siitä, mitä kaikkia tukitoimia kouluissa on yleisesti käytössä. Aineistoa kuvaavat luokitukset kuvaavat ainoastaan peruskoulujen parhaita ja toimivia tuen järjestelyitä sekä muutosta kaipaavia tuen järjestelyitä, eivätkä luokitukset siis muodosta kokonaiskuvaa koulujen tuen järjestämisestä. Parhaiden ja muutosta kaipaavien tuen käytänteiden väliin jää paljon tuen järjestelyitä, joita vastaajat eivät vain maininneet vastauksissaan.

Tämän tutkielman tulosten perusteella opettajien kokemukset vaihtelevat melko paljon oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisestä, kun tuloksia vertaillaan yksilötasolla. Sekä toimivissa että muutosta kaipaavissa tuen järjestelyissä toistuivat hyvin samat teemat ja tämän havainnon perusteella voidaan todeta, että se mikä toisen opettajan vastauksessa näyttäytyy koulun parhaana tai toimivana tuen käytänteenä, voi se olla toisen opettajan kokemuksen perusteella juuri se asia, mihin kaipaa omassa työskentelykoulussa eniten muutosta. Toisaalta tuloksia tarkasteltaessa tulee kuitenkin myös huomioida se, että myös yksittäisen vastaajan vastaukset voivat tehdyn luokittelun perusteella näyttäytyä ristiriitaisina. Sama vastaaja on esimerkiksi voinut vastata, että työskentelykoulussa on sekä parasta että huonoa henkilöstöressurssit. Henkilöstöressurssit voivat olla riittävät esimerkiksi erityisopettajien riittävyyden näkökulmasta ja saman aikaisesti koulussa silti saattaa olla pulaa esimerkiksi koulunkäynninohjaajista.

Tutkielman tavoitteena oli myös tutkia sitä, että onko koulun koolla merkitystä opettajan kokemukseen toimivista tai huonoista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä. Tulosten mukaan suurissa kouluissa työskentelevät vastaajat mainitsivat pienissä tai keskisuurissa työskenteleviä vastaajia hieman useammin, että hyvää työskentelykoulussa on henkilöstön välillä tehtävä yhteistyö, ja isoissa kouluissa työskentelevät myös toivoivat muutostoiveissa yhteistyön lisäämistä hieman useammin kuin pienten koulujen vastaajat. Pienissä kouluissa työskentelevät taas toivoivat useammin pienryhmien lisäämistä kuin suurien koulujen vastaajat. Nämä tulokset antavat viitettä siitä, että suurissa kouluissa on pieniin kouluihin verrattuna isompi ja

monipuolisempi henkilöstö, joka mahdollistaa paremmin eri henkilöiden välisen yhteistyön sekä joustavamman työnjaon. Tätä havaintoa tukee myös aikaisemmat tutkimukset, joissa on havaittu, että isoissa kouluissa on paremmat mahdollisuudet yhdessä opettamiseen, oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävään yhteistyöhön ja oppilaat myös saavat useammin osa-aikaista erityisopetusta kuin pienissä kouluissa (Pulkkinen ym., 2015, s. 59). Isoissa kouluissa erityisopettajien määrä on esimerkiksi suurempi verrattuna pieniin kouluihin, joissa ei välttämättä ole ollenkaan omaa erityisopettajaa (Pulkkinen ym., 2015, s. 59), ja pienissä kouluissa, jotka sijaitsevat haja-asutusalueella, voi oppilashuoltopalveluiden saatavuus olla heikompi kuin esimerkiksi suurissa pääkaupunkiseudun kouluissa (Korkeakoski, 2005, s. 46). Tämän tutkielman tulosten perusteella sekä pienissä että suurissa kouluissa on tarve suuremmalle opetus- ja ohjausresurssille, mutta mielenkiintoinen huomio on se, että pienissä kouluissa toiveena oli erityisesti erityisopettaja tai koulunkäynninohjaaja, kun taas isoissa kouluissa vastaajat eivät olleet määritelleet, mitä opetus- ja ohjausresurssia kaivataan lisää, vaan toiveena oli vain yleisesti saada lisää henkilöstöä. Tämä voi osittain viitata siihen, että pienessä koulussa on helpompi havaita konkreettisesti esimerkiksi erityisopettajan puute, kun taas isoissa kouluissa toive henkilöstöresursseista jää yleisemmälle tasolle.

Tämän tutkielman tulosten mukaan pienien koulujen vastaajat mainitsivat useammin, että oppilaiden tuen tarpeisiin voidaan reagoida nopeasti sekä tukitoimet ovat joustavia ja oppilaslähtöisiä isompiin kouluihin verrattuna. Tulokset saattavat antaa viitteitä siitä, että pienessä koulussa on tiiviimpi yhteisö isoon kouluun verrattuna, jolloin tukitoimet voivat myös mahdollisesti olla yksilöllisempiä, mutta suorina johtopäätöksiä tehtyjen vertailujen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä, vaan aihe vaatisi tarkempia tutkimuksia.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusprosessin aikana tutkija tekee lukemattomia päätöksiä, joihin liittyy myös eettisiä ongelmakohtia (Eskola & Suoranta, 2005, s. 52). Eettiset kysymykset kulkevat koko tutkimusprosessin tutkijan mukana eli toisin sanoen tutkimuksenteossa tutkijan tulee aina noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 23). Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa muun muassa

rehellisiä ja huolellisia toimintatapoja, joka näkyy yleisesti tutkimustyössä, tulosten esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa (Kuula, 2006, s. 34). Tutkimus ei voi olla luotettavaa ja sen tulokset eivät voi olla uskottavia, jos tutkimusta ei ole tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 8).

Ihmiseen kohdistuvaan tutkimukseen liittyy erityisiä eettisiä periaatteita, joita tulee noudattaa tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden suojaamiseksi sekä heidän oikeuksien kunnioittamiseksi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7–8). Erityisesti tiedonhankintaan liittyy eettisiä ongelmia (Hirsjärvi ym., 2010, s. 25). Tutkielmani aineistona on sekundaariaineisto eli tutkimusaineistoni on kerätty toisten tutkijoiden toimesta. Alkuperäisen aineiston on kerännyt Meri Lintuvuori tutkimusryhmineen syksyllä 2020. Alkuperäisen verkkokyselyn yhteydessä tutkimusryhmä on antanut tietoa siitä, miksi kysely tehdään sekä mihin tutkimusainestoa tullaan käyttämään, ja sen perusteella vastaajat ovat voineet itse päättää haluavatko osallistua tutkimukseen vai eivät. Tutkimusaineisto luovutettiin minulle anonymisoituna eli aineistosta oli poistettu tunnisteet, joiden perusteella tutkittavat henkilöt olisi voinut tunnistaa (Kuula, 2006, s. 200). Lintuvuori oli muun muassa poistanut tunnistetiedoista vastaajan työskentelykoulun tarkan oppilasmäärän jo ennen aineiston luovutusta, jolloin yksittäistä vastausta ei voinut esimerkiksi enää yhdistää tiettyyn kouluun.

Vaikka useat tutkimusetikkaan liittyvät pohdinnat ovat tulleet vastaan jo alkuperäisen tutkimusaineiston hankinnassa ja sen luovutuksessa, se ei kuitenkaan vapauta minua tutkijana myöskään tutkimuseettiseltä pohdinnalta. Keskeistä eettisestä näkökulmasta tarkasteltaessa on, että noudatan Tampereen yliopiston kanssa tehtyä materiaalin siirtosopimusta, joka tehtiin ennen aineiston luovutusta. Sopimuksen ehtojen mukaisesti esimerkiksi käytän luovutettua aineistoa vain pro gradu tutkielmaani, enkä luovuta aineistoa kolmannelle osapuolelle. Toisaalta tutkimuseettinen vastuullisuus näkyy myös tutkielmani raportoinnissa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti pyrin parhaalla mahdollisella esittämään havaintoni todenmukaisina. En siis valikoi tuloksia tai tarkoituksellisesti muokkaa havaintojani. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 8.) Aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin tavoitteena on, että tutkittavien henkilöiden näkökulmat pääsevät oikeasti esille, eikä esimerkiksi tutkijan itsensä tärkeänä pitämät näkökulmat saa enempää painoarvoa kuin muut

aineiston teemat (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164). Jokaisen tutkittavan henkilön vastaukset tulee nähdä yhtä arvokkaina ja tutkijan tulee tuoda tulkinnoissaan näkyville eroavat käsitykset tutkittavasta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020, s. 80). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista, että havainnot tulkitaan mahdollisimman tarkasti ja tulkinnat muutetaan lukijan kannalta mahdollisimman ymmärrettävään muotoon (Huhtanen & Tuominen, 2020, s. 287). Fenomenologisessa tutkimuksessa ja aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkijan tulee pystyä tunnistamaan omat ennako-oletukset ja sivuuttamaan ne tutkimuksen ajaksi, jotta oletukset eivät ohjaa tulkintojen tekemistä (Laine, 2018, s. 36). Koen, että omista ennako-oletuksista on hankalaa tai jopa mahdotonta irrottautua aivan täysin, mutta syvällisen pohdinnan ja itsereflektion kautta ennako-oletusten vaikutus voidaan kuitenkin minimoida. Aineiston analyysin kautta tutkija suodattaa reaali maailman ymmärrettävään sanallistettuun muotoon (Kananen, 2017, s. 36), joten tutkijalla on suuri valta ja vastuu tutkimuksen tulosten raportoinnissa.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy perustellusti valitsemaan ja käyttämään oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimusongelman ratkaisuksi (Juuti & Puusa, 2020d, s. 175). Tutkimuksen luotettavuutta pyrin parantamaan tutkimuksen toteutuksen tarkalla selostuksella (Hirsjärvi ym., 2010, s. 232). Tavoitteeni on ollut kirjoittaa jokainen tutkimuksen vaihe mahdollisimman selvästi ja totuudenmukaisesti, jotta lukija pystyy muodostamaan selkeän kuvan koko tutkimuksen kulusta. Tutkimuksen tulokset tulevat näin selkeämmiksi sekä ymmärrettävämmiksi, ja näin ollen lukija myös pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164).

Alkuperäinen verkkokysely koostui taustakysymyksistä, monivalintakysymyksistä ja kyselyn lopussa olevista kahdesta avoimesta kysymyksestä. Verkkokyselyn vastaajista reilu puolet (53 %) vastasi yhteen tai molempiin avoimista kysymyksistä eli melko suuri osa vastaajista jätti vastaamatta kyselyn lopussa oleviin kysymyksiin. Puuttuvia vastauksia pohdittaessa merkittävänä kysymyksenä on, että olisiko uudet vastaukset kuitenkin tuottaneet tutkimusongelman kannalta enää merkittävää uutta tietoa. Havaintojeni perusteella uudet vastaukset eivät olisi tuottaneet enää uutta informaatiota aiheesta. Aineisto alkoi toistamaan itseään eli aineisto voidaan nähdä kylläntyneeksi eli saturoituneeksi (Eskola & Suoranta, 2005, s. 63).

Ennen avokysymyksiin vastaamista vastaajilta oli kysytty monivalintakysymyksissä jo melko laajasti heidän kokemuksistaan oppisen ja koulunkäynnin tuen käytänteistä omassa koulussa, joten vastaajalle oli voinut tulla tunne, että monivalintakysymysten vastauksilla oli ikään kuin vastannut jo myös avoimiin kysymyksiin, jolloin aiheeseen ei ollut enää lisättävää avoimien kysymysten kohdalla. Useat avoimien kysymysten vastaukset olivat myös melko vähäsanaisia, josta voi havaita myös vastaajien vastausmotivaatiossa olevan puutteita. Vastaajan motivaation voidaan nähdä yleisesti laskevan kyselyn loppua kohden, jolloin pitkien vastausten antaminen kyselyn lopussa voi tuntua vastaajasta työläältä (Valli, 2018a, s. 94), joka voi olla myös syynä lyhyisiin tai tyhjiin vastauksiin. Verkkokyselyn heikkoutena voidaankin pitää sitä, että tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, että vastaajat ovat pyrkineet vastaamaan annettuihin kysymyksiin huolellisesti (Hirsjärvi ym., 2010, s. 195) sekä sitä, että tutkijalla ei ole mahdollisuutta tehdä enää tarkentavia kysymyksiä jälkikäteen verkkokyselyssä saatuihin vastauksiin (Valli, 2018c, s.261).

Tutkijan tulee hyväksyä tutkimusta tehdessään, että tehtyjen havaintojen ulkopuolelle jää kuitenkin aina myös tuntemattomaksi jääviä asioita, kuten tutkittavien tietoisesti tai tiedostamatta sanomatta tai kirjoittamatta jääneitä asioita (vrt. esim. Puusa & Juuti, 2020b, s. 35). Tätä totuutta pohdittaessa törmään kysymykseen, että olisiko alun perin toisenlaisella tutkimusaineistolla tai valmista aineistoa täydentämällä saanut rikkaamman kuvauksen tutkimusongelmastani. Aineisto näyttäytyi saturoituneena eli uudet vastaukset eivät olisi tuottaneet enää lisää tutkimusongelmaa kuvaavia luokkia, joten mielestäni käytetyn aineiston avulla on pystytty muodostamaan luotettavasti kahta ensimmäistä tutkimusongelmaa kuvaavat ylä- ja alaluokat, mutta koen, että täydentämällä valmiiksi kerättyä aineistoa toisilla tutkimusmenetelmillä, olisi muodostettujen luokkien kuvauksia voinut vielä rikastaa ja tarkentaa. Vaikka analysoituja avoimia vastauksia oli määrällisesti paljon, niin vastausten pituus oli keskimäärin melko lyhyt, joten vastauksia olisi ollut mielekästä täydentää esimerkiksi haastatteluilla. Pro gradu -tutkielmaa kirjoittaessa kuitenkin tulee muistaa, että tutkielman ei ole tarkoitus olla elinikäinen projekti ja sen on tarkoitus valmistua kohtuullisessa ajassa. Opinnäytteessä saa olla vajavuuksia ja tutkimukseni on vain yksi näkökulma aiheeseen. (Hirsjärvi ym., 2010, s. 67.) Näistä näkökulmista tarkasteltaessa totean, että edellä mainitut pohdinnat

antavat hyvän pohjan esimerkiksi myöhemmille mahdollisille lisätutkimuksille, jolloin tätä tutkielmaa voisi täydentää muilla uusilla tutkimusmenetelmillä.

Omassa tutkimuksessani valinta siitä, että käytin valmiiksi kerättyä aineistoa, on paljon määrittänyt tutkimusongelmani muodostamista sekä tutkimusmenetelmien valintaa eli prosessini on kulkenut hieman tavanomaisesta tutkimusprosessista poikkeavalla tavalla, vaikka toki tulee muistaa, että jokainen tutkimus on itsenäinen oma prosessi, eikä siis ennalta voi määrittää täysin oikeaa tai väärää tapaa tuottaa tutkimusta. Valmista aineistoa käytettäessä erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, että millaiseen tutkimusongelmaan aineistolla oikeasti voidaan vastata. Aineistosta ei toisin sanoen tule yrittää saada ulos mitä tahansa, vaan tärkeää on pohtia esimerkiksi sitä, että mitä alkuperäiseltä tutkimusjoukolta on oikeasti kysytty. Oman aineistoni kohdalla se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että saadut tulokset eivät ole esimerkiksi kattava kuvaus siitä, mitä kaikkia oppimisen ja tuen käytänteitä suomalaisissa peruskouluissa on tai ei ole käytössä, vaan kuvaus on vain koulujen parhaista ja toimista sekä muutosta kaipaavista käytänteistä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 62) korostetaan kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä tuen aikana, mutta vain yksittäisissä vastauksissa oli mainintoja yhteistyöstä huoltajien kanssa. Vähäiset maininnat eivät kuitenkaan kerro siitä, kuinka intensiivistä tai onnistunutta kodin ja koulun yhteistyötä todellisuudessa kouluissa on, vaan vähäisistä maininnoista voidaan vain päätellä, että muut seikat nousevat opettajien kokemuksissa merkittävämpään rooliin pohdittaessa hyviä sekä muutosta kaipaavia käytänteitä.

6.3 Lopuksi

Koulu on lapsen yksi keskeisimmistä arjen ympäristöistä, ja sillä on merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi tarkastelee itseään niin oppijana kuin yleisesti ihmisenä (Opetushallitus, 2014, s. 47; Valtioneuvosto, 2021, s. 25). Lapsuus ja nuoruus itsessään ovat jo merkittäviä elämänvaiheita, mutta niiden vaikutukset kantavat myös pitkälle aikuisuuteen. Laadukkaalla ja yhdenvertaisella koulutuksella voidaan tasoittaa lasten taustasta johtuvia hyvinvointieroja sekä eriarvoisuutta, jossa merkittävässä roolissa on oppimisen ja koulunkäynnin tuki (Valtioneuvosto, 2021, s.25). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena on

ehkäistä oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä mahdollisia negatiivisia pitkäaikaisvaikutuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 61.) Vuonna 2021 jopa yli viidennes peruskoulun oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Tilastokeskus, 2022a) ja tämän lisäksi on paljon tilastoimattomia yleisen tuen oppilaita eli koulun tuen käytänteet koskettavat merkittävän suurta osaa peruskoulun oppilaista.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on hyvin merkittävä osa nykyistä koulutusjärjestelmäämme. Järjestelmä vaatii jatkuvaa kehittämistä, jotta myös tulevaisuudessa oppilaille voidaan taata mahdollisimman tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen. Vaikka suomalaisten nuorten osaamistaso on kansainvälisessä vertailussa ollut hyvää, niin viime vuosina oppimistasot ovat laskeneet ja oppimiserot ovat kasvaneet kansallisella tasolla (Kalenius, 2023, s. 120; Bernelius & Huilla, 2021, s. 60). Erityisesti huolta on aiheuttanut kaikista heikoimmin suoriutuvien oppilaiden määrän kasvu (Leino ym., 2019). Heikolla koulumenestyksellä on tutkitusti voimakas yhteys oppilaiden terveyteen ja terveystottumuksiin (Rimpelä & Bernelius, 2010, s. 90). Oppiminen lisää oppilaan hyvinvointia ja hyvinvoiva mieli taas edistää oppimista, eli oppiminen ja hyvinvointi voidaan nähdä toisiaan tukevinä sekä edistävinä tekijöitä (Valtioneuvosto, 2021, s. 26). Yksilön näkökulmasta on siis tärkeää, että mahdollisiin haasteisiin puututaan ajoissa. Koulutuksella voidaan tuottaa myös merkittävää taloudellista hyötyä yhteiskunnalle, joka perustuu yksilön osaamisen tuottavaan vaikutukseen (Kalenius, 2023, s. 255). On siis niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta on hyvin merkityksellistä, että koulutukseen panostetaan nyt ja tulevaisuudessa, ja koulutusjärjestelmää arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti.

Jotta oppimisen ja koulunkäynnin tukea voidaan kehittää, meidän tulee ymmärtää myös merkitysrakenteita, joita nykyiset toimintatapamme sisältävät (Laine, 2018, s. 50). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimivuutta on arvioitu aikaisemmin useissa tutkimuksissa. Ensimmäiset selvitykset nykymuotoisen tuen toimivuudesta ja sen kehityskohteista on julkaistu jo heti kolmiportaiseen tuen järjestelmään siirryttäessä 2010-luvun alussa. Mielenkiintoisen vertailukohdan tämän tutkimuksen tuloksille antaa opetushallituksen selvitys, jossa on tutkittu muun muassa kolmiportaisen tuen vahvuuksia sekä kehittämisalueita oppimisen

ja koulunkäynnin tuen siirtymisen nivelvaiheesta vuodelta 2011. Selvitykseen on osallistunut tuen kehittämistoiminnassa mukana olleita opetuksen järjestäjiä. (Rinkinen & Lindberg, 2014.) Verratessa tämän tutkielman tuloksia opetushallituksen selvityksen tuloksiin, voidaan huomata, että tuen vahvuuksissa sekä kehityskohteissa toistuu paljon samoja teemoja. Kehittämistoiminnassa mukana olleet (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 19) sekä tämän tutkielman vastaajat mainitsivat muun muassa kolmiportaisen tuen vahvuudeksi opetushenkilöstön yhteistyön, varhaisen puuttumisen mallin, ilmapiirin tuen järjestämistä kohtaan, oppilaslähtöisyyden, opettajien asiantuntijuuden sekä moniammatillisen yhteistyön. Toisin sanoen, ne teemat, mitkä on koettu vahvuudeksi jo heti tukeen siirryttäessä, niin niistä asioista on myös pidetty kiinni. Tärkeää muutoksessa onkin myös huomioida jo ennalta hyvin toimivat tavat sekä rakenteet, jotka säilyvät ja kulkevat mukana muutoksen taustalla ja sitä tukien (Ahtiainen, 2015, s. 26). Tuen kehitysalueissa toistui myös samoja teemoja, kuten henkilöstöressurssien lisääminen, resurssien uudelleen jakaminen, moniammatillisen yhteistyön kehittäminen, henkilöstön välisen yhteistyön lisääminen sekä asenteiden muutos koulun sisällä (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 20). Opetuksen järjestäjät mainitsivat siis jo yli vuosikymmen sitten hyvin samoja teemoja kuin mitkä nousivat esiin tämän tutkielman tuloksissa. Vertailun perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä siitä, että onko edellä mainituissa teemoissa kuitenkin tapahtunut kehitystä, vaikka samat kehitystarpeet voidaan havaita vielä tänäkin päivänä.

Lähtökohtaisesti voidaan sanoa, että koulujen toimintakulttuurin kehittäminen ei lähde niinkään koulujen sisältä, vaan kehittäminen tapahtuu pääsääntöisesti ylhäältä valmiina annettujen mallien kautta (Huhtanen, 2011, s. 155), kuten myös kolmiportaiseen tukeen siirryttäessä on toimittu. Kansallisen viitekehyksen muutokselle luo esimerkiksi normeihin tehdyt muutokset sekä järjestelmän kehittämiseen ohjattu rahoitus. Mutta vaikka koulujen toimintakulttuurin kehittäminen tapahtuukin siis isossa mittakaavassa ulkoapäin, niin vahva paikallistason autonomia antaa myös opetuksen järjestäjille paljon päätäntävaltaa. Kunta- ja koulutasolla on paljon vapauksia ja mahdollisuuksia ohjalla linjauksia. (Ahtiainen, 2015.) Tämä opetuksen järjestäjille annettu vapaus antaisi paljon mahdollisuuksia myös tämän tutkielman tuloksissa havaittujen muutostoiveiden toimeenpanoon, jotka liittyvät päivittäisen koulutyön

toteuttamiseen. Kouluissa olisi paikallisesti mahdollista esimerkiksi pohtia uudelleen henkilöstön työnjakoa sekä edistää yhteisopettajuutta sekä muuta henkilöstön välistä yhteistyötä tarkalla aikataulusuunnittelulla. Toki tulee myös huomioida, että moni tämänkin tutkielman muutostoive liittyi suoraan tai välillisesti esimerkiksi opetus- ja ohjausresurssien niukkuuteen, joten ilman riittäviä henkilöstöresursseja on hyvin vaikea toteuttaa monia muutostoiveita, kuten pienryhmien lisäämistä tai opetusryhmien pienentämistä. Näihin muutostoiveisiin tulisi vastata lähtökohtaisesti ylempää kuin koulu- tai jopa kuntatasolta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ esittääkin, että koulutuksen rahoitusta tulisi nostaa, oppimisen tukeen tulisi erityisesti lisätä resursseja, koulujen opettajien määrää tulisi tarkentaa opettajamitoituksella ja lainsäädäntöä tulisi tarkentaa, jotta jokaisen oppilaan oikeudet voivaan turvata (OAJ, 2023). Nämä edellä mainitut muutokset vaativat isoja koulutuspoliittisia päätöksiä kansallisella tasolla, johon ei pelkästään riitä yhteinen tahtotila oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämistä, vaan ne vaatisivat myös mittavaa taloudellista investointia.

Tutkimuksen kautta saadut vastaukset herättivät usein uusia kysymyksiä sekä teoreettisia ongelmanasetteluja (Alasuutari, 2014, s. 277). Niin kävi myös tämän tutkimusprosessin aikana, ja tämän tutkimusprosessin aikana tehdyt oivallukset ovat saaneet uusia kysymyksiä mieleeni. Tämän tutkielman aiheita voisi jatkaa pidemmälle ja tarkentaa uusilla aineistoilla sekä tutkimusmenetelmillä. Tämä tutkielma antoi yleisesti tietoa siitä, mitkä tuen käytänteet opettajat kokevat toimiviksi sekä mitkä käytänteet taas kaipaavat muutosta kouluissa, mutta kriittisesti arvioiden mielestäni olisi mielenkiintoista vielä syventää ymmärrystä koulun koon vaikutuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen. Koulun koko vaikuttaa esimerkiksi koulun henkilöstöresursseihin, kun taas resurssit voivat vaikuttavat monien tukitoimien järjestämiseen, kuten mahdollisuuteen toteuttaa yhteisopettajuutta sekä muuhun koulun henkilöstön väliseen yhteistyöhön (Pulkinen ym., 2015, s. 60). Jotta koulun koon vaikutuksesta tuen järjestämisen periaatteisiin voitaisiin saada tätä tutkielmaa tarkempia havaintoja, mielestäni se vaatisi hieman erilaisen lähestymisen niin aineiston hankinnassa kuin aineiston analyysissä.

Tutkielmassa ei myöskään tehty eroa ala- ja yläkoulujen tuen järjestämisen periaatteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tuen

järjestämistä ohjaavat periaatteet ovat samat koko peruskoulun ajan, mutta tuen järjestämisessä otetaan huomioon oppilaan kehitystaso ja henkilökohtaiset tarpeet (Opetushallitus, 2014). Vaikka siis tuen periaatteet ovat normien mukaan samat aina alakoulun alusta yläkoulun loppuun saakka, olisi mielenkiintoista nähdä kuinka oppilaan ikätaso vaikuttaa tuen järjestämiseen. Jo pelkästään luokanopettajan vaihtuminen useisiin aineenopettajiin alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, muuttaa oppilaan tilannetta, kun oppilaan tuen järjestämisestä vastaa mahdollisesti useampi opettaja aikaisempaan verrattuna. Tämän tutkielman loppua ei siis välttämättä tarvitse nähdä lopullisena päätöksenä, vaan se voikin olla alkua toiselle kiinnostavalle tutkimukselle.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahtiainen, R., Lahtero, T & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa — katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 235–254) Helsinki Studies in Education, Nro 52, Helsingin yliopisto
- Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0* (5. painos). Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 14.12.1998/986 (1998). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021(7).
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta* (s. 59–82). Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Hienonen, N. (2020). Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat? *e-Erika*, 2020(2), 42–46. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1446/1410>
- Hienonen, N., & Lintuvuori, M. (2018). Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen. Teoksessa M-P, Vainikainen, M.

- Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen. (2018) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 75–80). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 55/2018. Valtioneuvoston kanslia.
- Hirsjärvi, S., Remes, S., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15.–16. painos). Tammi.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. PS-kustannus.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. PS-kustannus.
- Huhtinen, A.-M., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 296–307). Gaudeamus.
- Hurmerinta, L., & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 308–317). Gaudeamus.
- Ihatsu, M., Ruoho, K., & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 12–30). Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Jahnukainen, M. (2006). Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen. (toim.), *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja* (s. 119–131). Nuorisotutkimusseura & Stakes.
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Juuti, P., & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 9–19). Gaudeamus.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 25–40). Gaudeamus.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020c). II Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 59–60). Gaudeamus
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020d). V Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 173–202). Gaudeamus
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016) *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Jyväskylän yliopisto. (2015). *Fenomenologia*.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>
- Kalenius, A. (2023). Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164564/OKM_2023_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. (2017). *Apu ja tuki koulussa*.
<https://www.tukiliitto.fi/tuki-ja-neuvot/perusopetus/avustaminen-ja-muut-tukitoimet/>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Kupiainen, S., & Hienonen, N. (2016). *Luokkakoko*. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 109–114). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Korkeakoski, E. (2005). Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84947/1/951-39-2204-9.pdf>
- Kyrö-Ämmälä, O., & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 73–104). PS-kustannus.
- Laes, T. (2001). Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.), Opettaja oppimassa. *Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta* (s. 235–250). Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 624/2010 (2010).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (3. painos, s. 163–194). Lapin yliopistokustannus.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 18. *Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>
- Lerkkanen, M-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus*, 45(4), 367–372.

https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/ha/mot2:file/download/17073ba956ff946c55a701053174d335378948ca/Lerkkanen_2014_Mihin_opettajaa_tarvitaan_2014.pdf

- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s.43–76). Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 51*. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304072/Perusope.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). *Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 4–21.
<https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68762/30502>
- Lintuvuori, M., Hienonen, N., Lindgren, E. P., Asikainen, M. S., & Vainikainen, M.-P. (2020). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot - jatkoselvitys*. Julkaisematon loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle
- Lintuvuori, M., & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LukiMat. (2022). *Tukiopetus*. Niilo Mäki Instituutti.
<http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-sanasto/tukiopetus>
- Moberg, S., & Savolainen H. (2015) Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet*. (3. painos, s. 75–102). PS-kustannus.

- Mäkihonko, M. (2002). Erilaiset oppilaat kaikkien koulussa. Teoksessa H. Kokkala & P. Sahlberg (toim.), *Maailman koulut 2015. Koulutus kehityksen avaimena* (s. 125–136). PS-kustannus.
- Määttä, P., & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa* (2. painos). PS-kustannus.
- Määttä, P., & Rantala, A. (2022). *Tavallisen erityinen lapsi: Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä* (3. painos). PS-kustannus.
- OAJ. (2017). *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?*
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajin-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>
- OECD. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*.
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OAJ. (2022). *Toimiva oppimisen tuki pienentää oppimiseroja ja lisää tasa-arvoa*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n Lausunto.
<https://www.oaj.fi/contentassets/35f705dc7a7344a798fe69708a563004/eduskunta-siv-vns-5-2022-vp-valtioneuvoston-tasa-arvopoliittinen-selonteko.pdf>
- OAJ. (2023). OAJ:n lausunto Sivistysvaliokunnalle valtioneuvoston tulevaisuusselonteosta.
<https://www.oaj.fi/contentassets/46e4be7d9f314c3185f00ed63207f017/eduskunta-siv-valtioneuvoston-tulevaisuusselonteko.pdf>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Opetushallitus. (2020b). *Opetustoimen kustannusraportti vuodelta 2020. Kunnan perusopetuksen käyttökustannukset yhteensä*
<https://vos.oph.fi/rap/kust/v20/k05r6os.html>
- Opetushallitus. (2022). *Esi- ja perusopetuksen kustannuksissa vuonna 2020 pientä kasvua edelliseen vuoteen verrattuna*.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/esi-ja-perusopetuksen-kustannuksissa-vuonna-2020-pienta-kasvua-edelliseen-vuoteen>

Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.*

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta.*

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ryhmäkokoselvitykset 2019.*

<https://okm.fi/ryhmakokoselvitykset>

OVET. (2020) *OVET. Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä.* <https://sites.utu.fi/ovet/>

Paju, B., (2021). Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä. *e-Erika*, 2021(2), 11–15. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1704>

Papunet. (2022). *Apuvälineitä koulun arkeen.*

<https://papunet.net/koulupolut/apuvälineita-koulun-arkeen>

Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P1>

Perusopetusasetus, 20.11.1998/852 (1998).

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perustuslaki, 11.6.1999/731 (1999).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–72). PS-kustannus.

Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M., Jahnukainen, E., Kontu, H., Thuneberg & M.-P., Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta*

oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (s. 79–106). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 52–63. <https://bulletin.nmi.fi/2017/09/11/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-jarjestelyt-kouluissa-rehtorien-arviot-tukijarjestelyjen-toimivuudesta-2/>
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T., & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85, 2020(3), 301–309. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2. painos, s. 75–85). Gaudeamus.
- Rimpelä, M. & Bernelius, V. (2010). *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013 Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17076/MetrOP-raportti_1_verkkoversio.pdf
- Rinkinen, A., & Lindberg, M. (2014). *Tuen portilla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 2014(1). <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>
- Salminen, J. (1989). *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Kirjayhtymä Oy.
- Saloviita, T. (2009). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla* (4. painos). PS-kustannus.

- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). *Frequency of co-teaching in different teacher categories*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. DOI: [10.1080/08856257.2010.513546](https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546)
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K., & Savolainen, H. (2020). Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (2. painos, s. 78–99). Niilo Mäki Instituutti.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2008). *Kansallinen terveyserojen kaventamisen toimintaohjelma 2008–2011*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:16.
- Sundqvist, C., Aarnos, R., & Ström, K. (2020). Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 159–184). PS-kustannus.
- SVT. (2022a). *Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan*.
https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13p8.px/
- SVT. (2022b). *Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat tukimuodoittain ja alueittain, 2020–2021*.
https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_137b.px/
- Takala, M. (2010a). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 45–57). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M. (2010b). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21–33). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M. (2010c). Koulunkäyntiavustajat - mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 124–134). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M. (2010d). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 58–71). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

- Takala, M. (2010e). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s.13–20). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Takala, M., & Pirttimaa, R. (2010). Erityisopetuskoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s.157–164). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M., Sirkko, R., & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). PS-kustannus.
- Tasa-arvolaki, 1329/2014 (2014).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141329#Pidm45053757721648>
- Tilastokeskus. (2011). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2010*.
https://www.stat.fi/til/kjarj/2010/kjarj_2010_2011-02-17_fi.pdf
- Tilastokeskus. (2022a). *Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021*. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tilastokeskus. (2022b). *Peruskoulujen määrä väheni edelleen*.
https://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-02-18_tie_001_fi.html
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 83–108). Vastapaino.

- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 185–214). PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2006) *Hyvä paha opettaja*. Minerva kustannus Oy.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. painos). WSOY.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L., & Hotulainen, R. (2018) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 55/2018. Valtioneuvoston kanslia.
- Valli, R. (2018a). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, s. 92–116). PS-kustannus.
- Valli, R. (2018b). Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 248–260). PS-kustannus.
- Valli, R. (2018c). Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 261–275). PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (2021). Kansallinen lapsistrategia. Komiteamietintö. Kansallisen lapsistrategian parlamentaarinen komitea. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021(8).
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162864/VN_2021_8.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Valtioneuvosto. (2022a). *Kuntien valtionosuusjärjestelmän muutokset*.
<https://soteuudistus.fi/valtionosuusjarjestelman-muutokset>
- Valtioneuvosto. (2022b). *Mikä Sote-uudistus?*
<https://soteuudistus.fi/uudistus-lyhyesti->

- Valtiovarainministeriö. (2022a). *Kunnan peruspalvelujen valtionosuus*.
<https://vm.fi/kunnan-peruspalvelujen-valtionosuus>
- Valtiovarainministeriö. (2022b). *Valtionosuuspäätöksiä ja niihin liittyviä laskentatietoja. Vuosi 2023. Valtionosuuksien ennakkolliset laskentatiedot vuodelle 2023*. <https://vm.fi/valtionosuuspaatoksia-ja-laskentatietoja>
- Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä Oy.
- Vernerinet.net. (2021). *Apu ja tuki koulunkäyntiin*. <https://verneri.net/yleis/apu-ja-tuki-koulunkayntiin>
- Vipunen. (2020). *Eriyisen tuen oppilaat. Opetuksen yksilöllistäminen*. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Eriyisopetus%20-%20erityinen%20tuki%20-%20opetuksen%20yksil%20-%20B6llist%20-%20A4minen.xlsx>
- Virtanen, P., & Miettinen, K. (2007). Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelma työssä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun* (s. 85–120). PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. (s. 17–53). Vastapaino.
- Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014 (2014).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1991).
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf